



Los efectos de la repitencia en tanto que política pública en cuatro países del cono sur: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Un análisis en base a PISA 2009.

Effects of repetition in public policies of four South American countries: Argentina, Brazil, Chile and Uruguay. An analysis based on PISA 2009.

Gabriela Gómez Vera

Resumen

La educación de calidad no se limita a los resultados académicos. Un objetivo más amplio es el logro de una infancia y adolescencia normal, lo que permitirá una integración exitosa en la vida social. En este contexto, la repitencia escolar es entendida como la contracara del éxito. Aquellos estudiantes que no logran pasar de curso se quedan atrás, afectando su autoestima y su vida social. Por otra parte, la eficiencia del sistema se ve afectada, ya que la repitencia duplica el costo de un año escolar. Utilizando los datos de PISA (OCDE 2009) es posible estudiar este fenómeno comparando su papel en los sistemas educativos de América Latina, donde todos los países participantes están en la media o por encima respecto de la repitencia. Este trabajo utiliza datos de Uruguay, Brasil, Argentina y Chile. A través de modelos HLM, se determinó la influencia de la repitencia en cada país y se compararon sus sistemas educativos. El objetivo ha sido medir qué aspectos, tanto individuales como escolares, se ven afectados por la repetición, y cuál es exactamente su influencia. Esto permitió un análisis más profundo de un fenómeno que afecta directamente a la calidad y eficiencia de los sistemas educativos de la región.

Palabras clave: OCDE-PISA, Repitencia, Latinoamérica, Comprensión Lectora, Comparaciones Internacionales

Abstract

Education quality is not restricted to academic results only. A broader objective is the achievement of a regular childhood and adolescence, which allows for a successful integration in social life. Within this context, repeating a grade is seen as the opposite of success. Students who fail a grade are left behind, which affects their self-esteem and social life. Moreover, the efficiency of the system is affected since repetition doubles the cost of a school year. Using PISA data (OECD 2009), this phenomenon was studied by comparing the role of repetition in educational systems of Latin America, using information from countries whose repetition numbers are average or above average.

This study has used data from Uruguay, Brazil, Argentina and Chile. Through HLM models, it was possible to determine the influence of repetition in each country and compare educational systems. The final goal was to measure which aspects, individual or institutional (schools), are more affected by repetition, and what exactly the influence is. This allowed for a deeper analysis of a phenomenon that directly affects the quality and efficiency of educational systems in the region

Keywords: OECD-PISA, Grade retention, Latino America, Reading Comprehension, International comparisons



1. Antecedentes

Durante el reciente XV Congreso Mundial de Educación Comparada (WCCE 2013), hubieron variados temas protagónicos de los distintos debates, ponencias y conferencias. Entre ellos, hubo una polémica que acaparó la atención y que tuvo incluso trascendencia mediática. Me refiero al rol de los test internacionales y, en particular, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) y su prueba PISA. Fue en la conferencia inaugural del congreso cuando Bernardo Kliksberg cuestionó la validez de una prueba que mide solo “matemática y comprensión lectora” y deja de lado criterios realmente nucleares respecto de la calidad de la educación “[PISA] no evalúa si formamos buenas personas, qué valores éticos les estamos inculcando a los jóvenes” (Prensa, 2013). En la misma línea, el Ministro de Educación Argentino, Alberto Sileoni, cuestionó a quienes simplifican la evaluación educativa reduciéndola a rankings “... como si se tratara de un mundial de fútbol” (Clarín, 2013). A partir de estos cuestionamientos, se sucedieron interesantes conversaciones en torno al rol que estos organismos y sus evaluaciones juegan en las políticas públicas en educación y en torno al tipo de evaluación que mejor puede informar a la opinión pública sobre la calidad de un sistema educativo. Tiende a haber bastante acuerdo sobre la idea de que los rankings de países están lejos de ser el camino correcto.

Esta discusión no es nueva, sino tan antigua como las mismas comparaciones internacionales, el renovado interés de esta problemática viene de la mano del apogeo de la “accountability” como eje de reformas a las políticas públicas en educación. El fenómeno de la rendición de cuentas ve en los ya mencionados rankings una contraparte y una expresión objetiva de su validez. El problema de la parcialidad es, sin duda, grave, ya que se refiere a una mirada sobre el sentido de la educación que simplifica y reduce su tarea. En este contexto, la OECD y PISA son, a la vez, culpables y víctimas de esta simplificación. Culpables en la medida en que siguen prefiriendo esta forma de comunicar sus resultados, priorizando el impacto mediático que generan en desmedro de otras formas de comunicar sus estudios; víctima de su propio éxito, en la medida que PISA va mucho más allá de estas simples listas de puntajes ordenados. El hecho de que la discusión en torno a PISA se centre en el puesto que ocupa un país u otro en el ranking de turno, evita conocer la riqueza de información que, para las comparaciones internacionales, contienen este tipo de estudios. En este sentido coincidimos con Hopmann & Brinek (2007) cuando señalan que la comunidad científica se divide entre quienes focalizan sus críticas en los defectos del estudio (no refleja lo educativo en toda su complejidad, es una iniciativa privada y/o es una iniciativa de corte neoliberal) y en quienes tratan rescatar su valor para la investigación. En la medida en que publica toda su base de datos y procedimientos, PISA es una de las fuentes de información más ricas que hayan existido para la investigación comparada en educación.

Esta es la línea que explota el presente trabajo; a partir de la información disponible en la base de datos PISA 2009, se aborda un problema relevante para las políticas públicas que difícilmente podría haberse estudiado de la misma forma si la OECD no hubiese hecho disponible toda la información que emplearemos en los análisis aquí presentes.

El problema al que nos referiremos es la repitencia de grado. Clásicamente, se dice que un estudiante es retenido en el mismo grado por más de un año escolar como consecuencia de un rendimiento académico deficiente (Brophy, 2006; Jimerson & Brown, 2012). Desde esta perspectiva, se da por entendido que la decisión de hacer repetir de curso a un estudiante se toma en base a los logros de aprendizaje de este mismo estudiante. Sin embargo, la investigación educativa ha claramente demostrado que la correlación aprendizaje/repitencia es solo una faceta de la problemática y que hay otros factores involucrados en la ecuación. Se ha demostrado que hay mayores promedios de repitencia entre grupos desaventajados desde el punto de vista socioeconómico o entre minorías étnicas (Davaillon & Nauze-Fichet, 2004; Gómez, Valenzuela, & Sotomayor, 2012). También hay una relación entre repitencia y la estigmatización de los estudiantes desaventajados que lleva a que entre ellos se encuentre una mayor proporción de estudiantes con trastornos de aprendizaje, desórdenes de personalidad, escasa motivación y deserción escolar (Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002). Además hay una relación entre repitencia y prácticas como la división por habilidad, lo que deriva en itinerarios escolares divergentes (Duru-Bellat, Mons, & Suchaut, 2003; Rocher, 2008). Más aún, también se ha demostrado que la repitencia no es un método efectivo para mejorar el rendimiento académico (Cappella & Weinstein, 2001; Jimerson, 2001).

Todos estos antecedentes, son, de por sí, motivo suficiente para interesarse por la problemática de la repitencia. Pero, además, es posible agregar que hay consecuencias que no solo afectan a los estudiantes individualmente, sino al sistema educativo en su conjunto. Por ejemplo, desde el punto de vista de la calidad de la educación o desde el punto de vista de su eficiencia económica (Eide & Showalter, 2001). Babcock & Bedard (2011) afirman que la repitencia no afecta solo a los estudiantes que repiten, sino también a los estudiantes que pasaron el grado, impactando finalmente al sistema en su totalidad. Una región cuyos sistemas educativos son de más reciente constitución, tal como es el caso de Latinoamérica, puede verse particularmente afectada por las consecuencias negativas de la repitencia, ello ha sido advertido por autores como Willms & Somers (2001) que han destacado que la promoción de una escolaridad normal, evitando la repitencia, es una meta clave para el desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos.



Tabla N°1 Promedio regional de estudiantes que declaran haber repetido al menos un grado en el estudio PISA 2009

Región	%	N países
Latinoamérica	16,45	7
Asia	6,80	11
Europa	7,22	23
África	12,52	2
Oceanía	3,38	2
Norteamérica	8,06	4
Promedio PISA	8,57	49

Fuente/ Elaboración propia en base a PISA 2009. OCDE.

Una primera mirada a la información proveniente del estudio PISA 2009, nos permite afirmar que la situación de Latinoamérica es compleja respecto de esta problemática. La tabla N° 1 nos muestra que, considerando juntos a todos los países de la región que participan en este estudio, Latinoamérica es el área con los promedios más altos de todo el test, llegando a duplicar los promedios del resto de los continentes y regiones. Más aún, si observamos el detalle por país, nos encontramos con que es un país latinoamericano el que tiene el promedio más alto de toda la muestra: Uruguay (31%), seguido por Brasil, (21%), Panamá (15%), Argentina (14%), Colombia (14%), Perú (13%) y Chile (8%). En comparación con la muestra total, seis de los siete países de la región participantes en el estudio se encuentran sobre el promedio internacional (8,6%).

En este contexto, esta investigación se propuso analizar el fenómeno de la repetición en Latinoamérica con el objetivo de comprender en profundidad las causas y efectos de este procedimiento tan extendido en nuestros sistemas educativos. A fin de mayor precisión, los análisis se han focalizado en los cuatro países del cono sur participantes en el estudio: Uruguay y Brasil (las dos naciones con los mayores promedios de repitencia), junto con Argentina y Chile, los dos países más cercanos a los mencionados, desde el punto de vista histórico y cultural. Para abordar esta problemática, en primer lugar, se estudiaron las características que diferencian a los estudiantes repitentes de los estudiantes no repitentes, lo que nos permitió esbozar un perfil del estudiante repitente. En segundo lugar se cuantificó el impacto de la repitencia en los resultados académicos en cada país, lo que nos permitió dimensionar las consecuencias de esta práctica en los estudiantes y, a través de ellos, cómo esta práctica impacta en la efectividad de cada sistema escolar. Como lo demuestra la literatura, hay una serie de posibles elementos vinculados a la repitencia que no representan directamente las capacidades académicas de los estudiantes, es sobre esta clase de determinantes que se han construido los análisis.

Por otra parte, cada país puede tener sus propios mecanismos para determinar la necesidad de que un estudiante repita, sin embargo, también puede haber mecanismos comunes, considerando la historia común de estos cuatro sistemas educativos y de la región, en general. Al mismo tiempo, el perfil individual de los estudiantes repitentes puede tener peculiaridades en cada caso y algunos factores comunes. Es por ello que, tanto factores individuales como escolares han sido incorporados a los análisis. El resultado final de estos análisis permite comprender con mayor precisión el impacto que tiene la repitencia en estos sistemas educativos latinoamericanos.

2. Metodología

Para alcanzar los objetivos propuestos, se desarrolló un análisis de los datos provenientes de la prueba PISA lectura 2009 y de los cuestionarios que acompañan a los test. De este modo, se pudo incorporar a los análisis variables que representan un conjunto amplio de posibles factores vinculados con la repitencia de acuerdo con la literatura sobre el tema. Con esta información se desarrollaron un análisis comparativo para determinar respecto de qué factores habían diferencias significativas entre repitentes y no repitentes; en seguida se implementó un modelo estadístico multinivel cuya variable dependiente fueron los resultados de los estudiantes al test de lectura, lo que permitió cuantificar el rol de la repitencia en los resultados del test y comparar esta influencia con la de las otras variables.

2.1. Datos y sujetos.

La información de PISA 2009 nos permitió contar con datos válidos para 16,467 estudiantes distribuidos en 939 escuelas de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Para cada uno se derivaron variables representando el siguiente conjunto de características individuales:

- Género (SEX): valor "1" en caso de género femenino; "0" en caso de género masculino.



- Estatus socioeconómico (ZESCS): variable construida por la OECD en base al nivel educativo y ocupación de los padres y las posesiones materiales, culturales y educativas del hogar (OECD Publishing, 2012). La variable original tiene una media de 0 y una desviación estándar de 1 calculada con la totalidad de la muestra, para este estudio se ajustaron esta media y desviación para representar la distribución de esta submuestra.
- Posesiones culturales en el hogar (ZCULTPOSS): al igual que el anterior, se trata de un índice desarrollado por la OECD (media=0, d.s.=1) ajustado para representar la distribución de la muestra.
- Educación de los padres (PARED): variable OECD que indica el nivel de educación de los padres expresado en años de escolaridad.
- Libros en el hogar (BOOK): valor "1" en caso de tener 101 libros o más; valor "0" en caso de tener menos de 100 libros.
- Educación preescolar (PRESCH): valor "1" en caso de haber asistido por un año o más a programas de educación preescolar; valor "0" en caso de no haber asistido nunca.
- Gusto por la lectura (ZJOYREAD): índice desarrollado por la OECD (media=0, d.s.=1) ajustado para representar la distribución de la muestra. Recoge las respuestas de los estudiantes a las preguntas: solo leo por obligación (inversa), me gusta hablar sobre lo que leo, me alegro si me regalan un libro, creo que leer es aburrido (inversa), me gustaría tener más tiempo para leer y me gusta leer.

Además, se derivaron variables representando las siguientes características de las escuelas:

- Dependencia (PUBLIC) del establecimiento educativo: valor "1" en caso de que el establecimiento sea público; valor "0" en caso de que el establecimiento sea privado.
- Nivel socioeconómico de la escuela (SCHESCS): promedio del índice de estatus socioeconómico de los estudiantes.
- Ruralidad (RURAL): valor "1" en caso de que el establecimiento se ubique en un área rural; valor "0" en caso de que el establecimiento se ubique en un área urbana.
- Proporción de alumnos por profesor (STRATIO): número de alumnos a cargo de cada profesor en la escuela.
- Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua (SCHLMINS): promedio de minutos de instrucción en el área lenguaje a la semana.
- Violencia en la escuela (BULL): valor "1" en caso de que los estudiantes declaren que es frecuente o muy frecuente ver actitudes de intimidación o violencia entre compañeros en su escuela; valor "0" en caso de que esto no sea frecuente.
- Grupos por nivel de habilidad (ABIG): en base al índice PISA de grupos por habilidad, valor "0" en caso de que el establecimiento no utilice ninguna forma de ordenamiento de los estudiantes en base a sus habilidades; valor "1" en caso de que el establecimiento ordene a sus estudiantes ya sea en todas las asignaturas o en algunas.
- Selectividad (TRACK): en base al índice PISA de selectividad escolar, valor "0" en caso de que el establecimiento no utilice ningún criterio de selectividad; valor "1" en caso de que el establecimiento seleccione en base a antecedentes académicos y/o recomendaciones.

En el anexo A se presentan las estadísticas descriptivas de las variables implementadas. Para cada una de ellas se indica el promedio por país de los estudiantes según la variable REPITENCIA. Esta variable toma un valor de "1" en caso de que el estudiante haya respondido afirmativamente a la pregunta ¿Has repetido grado alguna vez?; en caso de que el estudiante declare no haber repetido nunca, la variable tiene un valor de "0".

El criterio general para seleccionar estos factores fue su vinculación con el rendimiento académico. Todas estas variables son identificadas en la literatura como elementos que pueden influir en los resultados de un estudiante o una escuela a la hora de medir su desempeño (Duarte et al., 2010; Treviño et al., 2010; Valenzuela et al., 2009). Más en particular, varias de ellas se vinculan específicamente con el rendimiento en comprensión lectora, nos referimos al gusto por la lectura, el número de libros en el hogar y el índice de posesiones culturales en el hogar (Wigfield et al., 2008; Taboada et al., 2009). Recordando los factores vinculados a la repitencia, se puede constatar que varios de ellos son también determinantes del rendimiento (género, nivel socioeconómico, agrupación por habilidad, selectividad).

2.2. Procedimientos

Tanto para la construcción de la base de datos, como para los análisis, se han tomado en consideración todos los procedimientos indicados por el diseño estratificado del estudio: pesos muestrales, replicación y valores plausibles de los puntajes (Kreuter & Valliant, 2007; OECD, 2009a), también se eliminaron todas las observaciones con valores ausentes dado que éstas podrían alterar los resultados de las modelizaciones. Estos procedimientos nos permiten asegurar que los resultados son lo más precisos posibles y que son válidos para la comparación entre países.

Los análisis centrales de esta investigación fueron dos: en primer lugar, se hizo una comparación de medias entre los dos grupos de interés (repitentes y no repitentes) utilizando el test t, lo que permitió determinar en qué casos la media de la variable era significativamente



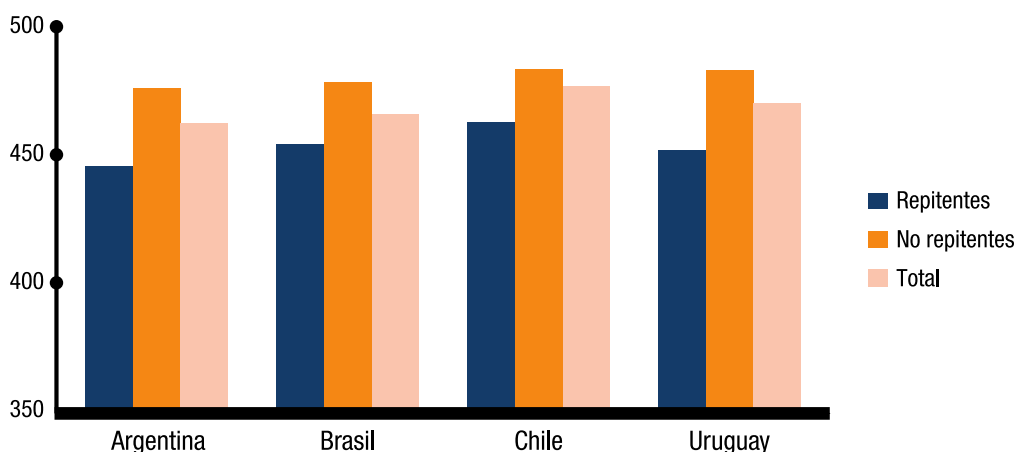
distinta entre los grupos. En segundo lugar, se estimó una regresión lineal multinivel (Bressoux, 2008; Rumberger & Palardy, 2004) para explicar los resultados del test en cada país. Para cada sistema educativo se estimó un modelo considerando las mismas variables, de manera de que los resultados pudiesen ser comparables. El diseño multinivel permite que, junto con estimar el efecto de los distintos factores, se considere la estructura jerarquizada de los sistemas educativos. Este modelo permite dividir la varianza de los puntajes en dos (o más) niveles jerarquizados, en este caso, el primer nivel fueron los estudiantes y el segundo las escuelas, asumiendo como premisa que una parte de la varianza de los puntajes se debe a las diferencias entre las escuelas. Este diseño es adecuado para estudiar problemas vinculados a los sistemas educativos, dado que es más probable que dos estudiantes que asisten a la misma escuela tengan un rendimiento más semejante entre ellos que en comparación con los estudiantes de otras escuelas. Los resultados nos confirmarán que este es un problema necesario de tomar en consideración en los análisis sobre países latinoamericanos.

3. Resultados

3.1. Factores vinculados con la repitencia

La primera pregunta que es necesario abordar es si, acaso, realmente la repitencia fue un factor relacionado con un rendimiento más bajo en el test PISA 2009 de comprensión lectora. La figura n°1 presenta los promedios por país de los estudiantes repitentes, de los que están al día en su escolaridad y del total nacional.

Figura 1. Promedio regional de repitencia a nivel país (estudiantes que declaran haber repetido al menos un grado en el estudio PISA 2009)



Fuente/ Elaboración propia en base a PISA 2009. OCDE.

Los datos indican claramente que hay importantes diferencias entre repitentes y no repitentes en los cuatro países. Si se toma en consideración que la media total del puntaje en la prueba PISA es de 500 y su desviación estándar de 100, se puede dimensionar cuán importante es la diferencia. Tanto en Argentina como en Uruguay, esta sobrepasa la barrera de la desviación estándar llegando a 106,74 en el primer caso y a 109,31 en el segundo. En Chile y Brasil, si bien las diferencias son un tanto menores (72,97 y 85,13 puntos), sigue habiendo un nivel de logro significativamente diferente entre quienes han sido retenidos y quienes no. A este resultado hay que agregar la consideración del importante porcentaje que en estos cuatro países representan los repitentes, cabe recordar que en Uruguay se trata del 30% del total de la muestra. Ello significa que, en este país, hay un tercio de los estudiantes que está alcanzando un nivel de comprensión lectora muy por debajo del resto de jóvenes de su edad. Ello, sin duda, tiene un impacto importante en la calidad de la educación que el sistema uruguayo ofrece al conjunto de sus estudiantes. Los puntajes totales dan cuenta de los logros que alcanza la región en materia de comprensión lectora: ninguno de los cuatro países se acerca al promedio internacional, Chile, que está más cerca, solo logra 449 puntos, aún media desviación por debajo del promedio.

Estos resultados confirman que la repitencia es una categoría que distingue de manera importante el rendimiento en comprensión lectora de quienes rindieron la prueba PISA 2009. La segunda pregunta a abordar tiene relación con los factores relacionados con la repitencia: se trata de cuantificar si el promedio de los estudiantes repitentes es significativamente distinto del promedio de los estudiantes no repitentes en relación con una misma categoría. Por ejemplo, se analizó si el promedio de mujeres repitentes era distinto del promedio de mujeres no repitentes, luego se determinó, por medio de un test t si esa diferencia era significativa. En base a las medias reportadas en el anexo A, se calcularon los valores t que se presentan en la tabla n°2. Un valor positivo y significativo representa una diferencia favorable a aquellos estudiantes que están al día en su escolaridad. Por el contrario, si el signo es negativo, la media más alta se encuentra entre quienes han repetido; por ejemplo, en el caso del género, los cuatro países tienen mayores promedios de mujeres entre los estudiantes que están al día, la diferencia de género entre los repitentes y los no repitentes es más importante en Brasil y menos importante en Chile.



Tabla nº2 Valores *t* para la diferencia de medias entre repitentes y no repitentes.

	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	URUGUAY
1. Características individuales				
Género	3,58**	8,56**	2,27*	6,10**
Edu. Preescolar	2,80**	8,22**	1,03	8,32**
ESCS	7,08**	12,72**	4,55**	24,13**
Educación de los padres	4,60**	8,98**	3,19**	21,35**
Posesiones culturales	3,97**	7,23**	4,21**	13,31**
Gusto por la lectura	3,92**	9,52**	4,02**	9,18**
N de libros en el hogar	5,58**	3,81**	2,25*	10,16**
2. Establecimiento				
Dependencia pública	-2,10*	-3,57**	-0,38	-4,08**
ESCS de la escuela	3,29**	5,03**	3,93**	7,94**
Selectividad	1,39	1,81	-0,26	0,23
Proporción alumnos/profesor	-1,83	1,29	1,54	1,29
Bullying	-1,57	0,24	-1,93	-1,44
Ruralidad	-1,32	-3,16**	-1,47	-0,68
Grupos por habilidad	0,26	-0,80	0,35	0,85
Tiempo de instrucción	-2,34**	1,26	2,02*	-3,18**
p>t *=<0.05; p:**=<0.01;				

Fuente/ Elaboración propia en base a PISA 2009. OCDE.

Globalmente, lo que estos resultados indican es que, efectivamente, los repitentes no solo se diferencian de sus compañeros que están al día por el hecho mismo de haber repetido sino que, además, son distintos respecto de variadas características. En primer lugar, podemos observar que todas las características individuales que se analizaron marcan diferencias en los cuatro países estudiados. Sintetizando esta información, se puede interpretar que los repitentes son jóvenes de menos recursos, menos acceso a la cultura y menor motivación. Esta afirmación se basa en que los datos muestran que, entre los repitentes, hay una menor asistencia a educación preescolar (salvo en Chile), las familias son de más bajo nivel socioeconómico, los padres tienen menos educación, menos posesiones culturales y menos libros. Además, en los cuatro países, se cuentan más hombres que mujeres entre los repitentes y hay una menor motivación por la lectura. Las diferencias más extremas se evidencian por el alto valor del indicador *t* de la tabla: se observa que para Argentina, Brasil y Chile, el nivel socioeconómico de las familias es la característica que más diferencia a los estudiantes repitentes de los no repitentes. En el caso de Uruguay, el nivel socioeconómico de las familias es, también, muy distinto, pero además se suma una marcada diferencia respecto del nivel educacional de los padres. Dicho de otra manera, en los cuatro países, quienes están repitiendo son los estudiantes de familias más pobres. En el caso de Uruguay, si además los padres han tenido escaso acceso a la educación hay más probabilidades de que el estudiante sea repitente.

Respecto de las variables de nivel "escuela", solo dos de ellas son compartidas por la mayoría de los países: en primer lugar, los repitentes tienden a asistir más a establecimientos públicos, llegando a haber una diferencia significativa en Argentina, Brasil y Uruguay. En segundo lugar, en los cuatro países son los estudiantes que están al día los que asisten a establecimientos de mejor nivel socioeconómico. En suma, respecto de los establecimientos, es más frecuente que sean los estudiantes que están al día los que asistan a escuelas privadas y de más recursos.

Otros resultados parciales informados por esta tabla se refieren a la ruralidad y la cantidad de horas destinadas a la instrucción. Respecto de la primera, solo en Brasil la media de repitentes en escuelas rurales es significativamente distinta y más alta que la media de estudiantes que están al día. Respecto del tiempo de instrucción, tanto en Argentina como en Uruguay, son los repitentes quienes tienen más tiempo de instrucción en lenguaje; en Chile, por el contrario, ellos tienen menos horas. El caso de Chile respecto de este aspecto es bastante particular, puesto que es uno de los países de la OECD con más horas de instrucción, solo superado por Canadá y muy por encima de países como Finlandia, Austria u Holanda, que tienen la mitad de tiempo de instrucción que Chile (OECD, 2010, p. 234).



3.2. Impacto de la repitencia en el rendimiento

Con la información recogida, es posible desarrollar un modelo que permita cuantificar el impacto de la repitencia en el rendimiento en comprensión lectora, controlando a la vez por otros factores individuales y escolares. Como ya se mencionó en la sección de metodología, el diseño multinivel permite dividir el total de la varianza en una parte atribuible a los estudiantes y otra a las escuelas. Esto permite medir cuán importante es el rol de las escuelas en los resultados de sus alumnos. La tabla n° 3 presenta los resultados de esta regresión.

Tabla n°3 Regresión multinivel (estudiantes y escuelas): factores que determinan el rendimiento en comprensión lectora PISA 2009.

EFFECTOS FIJOS	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	URUGUAY
1. Estudiantes	Coefficiente	Coefficiente	Coefficiente	Coefficiente
Repitencia	-38,12**	-41,77**	-38,65**	-58,72**
Género (femenino)	16,00**	13,08**	3,54	20,14**
Edu. Preescolar	20,62*	11,07**	9,20**	21,78**
ESCS	17,43**	17,92**	8,90**	9,69**
Educación de los padres	-1,83*	-2,26**	-1,22	1,06
Posesiones culturales	-0,18	-4,85**	0,91	-1,59
Gusto por la lectura	17,30**	14,41**	13,87**	15,43**
Número de libros en el hogar	5,25	2,09	5,47	8,23*
2. Escuelas				
Dependencia pública	-15,62	-25,91**	1,22	-6,75
ESCS de la escuela	40,79**	36,04**	40,59**	33,98**
Selectividad	5,19	-6,55*	8,02	-4,22
Proporción alumnos/profesor	-0,15	-0,28**	0,39	0,68*
Bullying	-12,12	0,12	-6,61	-5,62
Ruralidad	-18,53*	6,92	3,96	-8,21
Grupos por habilidad	-1,65	-0,99	5,29	0,00
Tiempo de instrucción	-0,01	-0,09	0,01	0,07
Intercepto	457,97**	497,34**	443,29**	400,29**
EFFECTOS ALEATORIOS				
Correlación intra-clase	0,27	0,16	0,17	0,11
Nivel 2 (establecimiento)				
Varianza de constantes	1481,79	729,52	641,18	528,13
Proporción de varianza explicada	0,70	0,62	0,69	0,85
Nivel 1 (Alumnos)				
Varianza intra-establecimiento	4102,66	3727	3176	4469,88
Proporción de varianza explicada	0,13	0,15	0,10	0,19
-2 log V	23764	89699	31444	44459
△	412	1514	408	1079
p>t: *=<0.05; p:**=<0.01; N Argentina: 2095 estudiantes, 127 escuelas; N Brasil: 7606 estudiantes, 515 escuelas; N Chile: 2860 estudiantes, 115 escuelas; N Uruguay: 3906 estudiantes, 182 escuelas				

Fuente/ Elaboración propia en base a PISA 2009. OCDE.

El primer resultado a destacar es el fuerte impacto de la repitencia sobre el rendimiento en comprensión lectora. El modelo indica que, en esta prueba, un repitente puede obtener cerca de 38,12 puntos menos que el resto de los evaluados en Argentina, 41,77 puntos menos en Brasil, 38,65 puntos menos en Chile y, el caso más grave, 58,72 puntos menos en Uruguay. En los cuatro casos, los parámetros estimados para la variable “repitencia” son los valores más altos (Brasil y Uruguay) o los segundos más altos (Argentina y Chile), en estos dos casos solo superados por el efecto del nivel socioeconómico de las escuelas. Una forma de dimensionar hasta qué punto es potente



este impacto es compararlo con el impacto de otras variables. Por ejemplo, respecto del gusto por la lectura, en Argentina, el parámetro estimado para la repitencia duplica el parámetro estimado para el gusto por la lectura; en el resto de los países es más del doble o incluso el triple (Uruguay). Esto quiere decir que un estudiante repitente que declare que disfruta de la lectura, solo logra mitigar en parte el efecto negativo de la repitencia reduciéndolo a la mitad o a un tercio, pero sigue manteniendo una desventaja. La única variable que tiene un efecto semejante es el nivel socioeconómico de las escuelas; de ello se lee que un estudiante repitente que asiste a un establecimiento de alto nivel socioeconómico puede, gracias a ello, anular el efecto negativo de la repitencia. Sin embargo, no se trata de un caso muy común; un cruce de datos entre ambas variables indica que el porcentaje de estudiantes repitentes en establecimientos que están un punto sobre el promedio del nivel socioeconómico nacional (que son quienes podrían obtener el efecto positivo estimado en el modelo) es solo un 1,69% en Argentina, 1,58% en Brasil, 1,44% en Chile y 0,88% en Uruguay. En otras palabras, solo cerca de uno de cada 100 repitentes tendría la posibilidad de asistir a un establecimiento cuyo nivel socioeconómico sea significativamente superior al promedio.

Del resto de las variables controladas por el modelo, cabe destacar el efecto positivo del género femenino, de la educación preescolar y del nivel socioeconómico de las familias. El efecto de esta última variable sirve de referencia para dimensionar la importancia del gusto por la lectura, ya que en Argentina, Chile y Uruguay, una alta motivación es tan determinante del rendimiento como un alto nivel socioeconómico. En Brasil, el parámetro estimado se encuentra, igualmente, entre los más altos. El modelo indica un efecto negativo de la educación de los padres y de las posesiones culturales en Argentina y Uruguay, sin embargo los valores de los parámetros estimados son muy bajos y parcialmente significativos por lo que, probablemente, solo se trate de un efecto de interacción con otros parámetros del modelo.

A nivel de escuelas, los cuatro países estudiados son más diversos respecto de las variables que determinan el rendimiento lector. En el caso de Argentina, solo el nivel socioeconómico y la ruralidad son determinantes significativos, se trata del único de los cuatro casos en que la ubicación de la escuela determina el rendimiento de sus alumnos en el test de lectura. En Brasil, los establecimientos públicos están en desventaja respecto de los particulares. Sin embargo, una revisión de los datos indica que los establecimientos particulares atienden a la élite económica del país, ya que solo un 10,8% de los estudiantes evaluados asiste a este tipo de escuelas y éstas tienen una media de nivel socioeconómico superior a una desviación estándar sobre la media nacional. Otros dos aspectos importantes del caso brasileño es el efecto negativo de la selectividad y de la proporción de alumnos por profesor. En el caso de Chile, el efecto positivo de las escuelas se traduce, exclusivamente, en el nivel socioeconómico de estas. En Uruguay, además, se agrega un efecto positivo de la proporción de alumnos por profesor, lo contrario que en Brasil.

4. Conclusiones

Como se señaló al comienzo, la información disponible en los estudios PISA, puede tener una utilidad importante cuando se trata de plantear problemas relevantes para el funcionamiento de los sistemas educativos, más aún si gracias a la multiplicidad de países participantes, puede adoptarse una perspectiva comparada. En este caso, se ha podido analizar un problema relevante para los países latinoamericanos como es el alto promedio de repitencia de la región.

En suma, los análisis indican que la repitencia es la variable de más impacto sobre el rendimiento en comprensión lectora según la prueba PISA, generando una desventaja para quienes han repetido de curso. Una posible interpretación de esta desventaja es el hecho de que los estudiantes se encuentran en cursos inferiores al regular, sin embargo, a ello hay que contraponer el hecho de que PISA no mide contenidos curriculares, sino que evalúa competencias generales (OECD, 2009b). Dicho de otro modo, dado que no se trata de un examen de contenidos curriculares, el curso al que asista el estudiante no debería incidir en sus resultados. La gravedad de la desventaja de los repitentes se puede dimensionar si nos remitimos al objetivo de PISA, que es medir "...aquello que los estudiantes necesitarán en el futuro, por lo tanto [PISA] busca evaluar lo que pueden hacer con lo que han aprendido. Estas habilidades reflejan la capacidad de los jóvenes para seguir aprendiendo durante sus vidas" (Unidad de Currículo y Evaluación, 2011). Si nos atenemos a esta definición, esto significa que los estudiantes repitentes están en desventaja, no solo desde el punto de vista de su escolaridad normal, sino que, además, desde el punto de vista de su desarrollo futuro.

La comparación entre cuatro países del cono sur ha permitido observar que hay ciertos patrones respecto de la repitencia. En todos los casos, los repitentes obtuvieron un rendimiento muy por debajo de sus compañeros que están al día y hay un conjunto de características individuales que funcionan de manera semejante (no así respecto de las características de las escuelas). Si se comparan los estudiantes repitentes a los que están al día, son más numerosas las características individuales que marcan diferencias. En los cuatro casos, hay más hombres que mujeres entre los repitentes, sus padres tienen menos años de escolaridad y en sus casas hay menos recursos socioeconómicos. Además, los repitentes tienden a declarar con menos frecuencia que gustan de la lectura. Respecto de los establecimientos educacionales a los que asisten estos estudiantes, sus características varían de país en país, lo que sí tienen en común es que se trata de escuelas más pobres.

Este patrón o perfil del estudiante repitente que se ha esbozado permite afirmar que la repitencia es un problema que debe ser abordado, dado que está muy lejos de ser solo una medida académica en respuesta a un aprendizaje deficiente, lo que está ocultando la repitencia es un mecanismo de segregación en el interior de estos sistemas educativos. Por segregación se entiende que dentro del sistema escolar,



no todos los estudiantes reciben la misma educación. En este caso, la repitencia supone una redistribución de los estudiantes que, a consecuencia, son más homogéneos en el interior de los sub-grupos. Se genera, en consecuencia, un perfil significativamente distinto entre repitentes y no repitentes.

Un resultado particularmente complejo es el caso de Uruguay, en donde los estudiantes repitentes están mucho más en desventaja respecto de sus pares no repitentes, ya que el efecto negativo de la repitencia sobre el rendimiento en comprensión lectora es mayor. Al igual que en los otros tres países, los estudiantes repitentes provienen de contextos socioeconómicos desaventajados y tienen padres menos educados, a ello hay que sumar el que el promedio de repitencia es el más alto de toda la muestra recogida por PISA. Finalmente, hay que recordar que la región en su totalidad tiene promedios muy por sobre la media internacional. Si a este antecedente le sumamos el hecho de que la repitencia no afecta por igual a todos los estudiantes sino que afecta más a ciertos grupos (los desaventajados desde el punto de vista socioeconómico y cultural), el resultado es un panorama que amerita, al menos, mayor reflexión.

Este análisis está muy lejos de agotar toda la complejidad del problema de la repitencia. Por ejemplo, es posible profundizar esta línea de trabajo estudiando los factores que determinan la probabilidad de ser repitente a través de una regresión logit cuya variable dependiente sea la repitencia y las variables explicativas el conjunto de los factores que aquí fueron considerados (a los que se pueden agregar otros considerados pertinentes).

Por otra parte, sería importante tomar en consideración las políticas nacionales que influyen en la decisión de hacer que un estudiante repita un grado, ya que puede darse el caso de que un sistema educativo considere expresamente otros aspectos distintos de la habilidad. Además, hay casos como el de Chile, o el de algunos Estados Brasileños que han intentado explícitamente reducir los promedios de repitencia por medio de su prohibición, lo cual ha sido resistido por las comunidades educativas dado que la consideran un efectivo mecanismo para ordenar y regular a los estudiantes.

En resumen, estos análisis han permitido comprender con mayor precisión el impacto que tiene la repitencia en estos cuatro países del cono sur. Se trata de sistemas educativos que se encuentran en la encrucijada de la urgente necesidad de proveer educación de calidad a todos sus ciudadanos pero con recursos humanos y materiales limitados. En este contexto, regular las prácticas que pueden estar atentando en contra de la meta final es deseable. Sin duda, no se trata de, simplemente, declarar la promoción automática y eliminar la repitencia. El problema de fondo es la falta de equidad de la educación a la que tienen acceso los niños y jóvenes de la región, el desafío para la educación en Latinoamérica es el de proveer educación de calidad a todos, incluyendo a aquellos que se educan en contextos adversos sin generar más segregación de la que ya, de por sí, sus condiciones de vida implican.



5. Bibliografía

- Babcock, P., & Bedard, K. (2011). The wages of failure: New evidence on school retention and long-run outcomes. *Education Finance and Policy*, 6(3), 293–322.
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles: De Boeck.
- Brophy, J. (2006). *Grade repetition* (Vol. 6). Paris, Brussels: International Institute for Educational Planning, International Academy of Education and UNESCO.
- Cappella, E., & Weinstein, R. S. (2001). Turning around reading achievement: Predictors of high school students' academic resilience. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 758.
- Clarín. (2013). *Tras las malas notas, Sileoni pide cambiar la evaluación educativa*. [Extraído el 17 de octubre de 2013 http://www.clarin.com/sociedad/malas-Sileoni-cambiar-evaluacion-educativa_0_944905561.html]
- Davaillon, A., & Nauze-Fichet, E. (2004). Les trajectoires scolaires des enfants « pauvres ». *Education et formations*, 70, 41–63.
- Duarte, J., Bos, M. S., and Moreno, M. (2010). Inequity in school achievement in Latin America: Multilevel analysis of SERCE results according to the socioeconomic status of students. *IDB Publications 9337*, Inter-American Development Bank.
- Duru-Bellat, M., Mons, N., & Suchaut, B. (2003). Contextes nationaux, organisation des systèmes éducatifs et inégalités entre élèves : l'éclairage de l'enquête PISA. *Politiques d'éducation et de formation*, (9), 95–108.
- Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review*, 20(6), 563–576.
- Gómez, G., Valenzuela, J. P., & Sotomayor, C. (2012). Resiliencia académica en comprensión lectora. Jóvenes chilenos en condiciones de pobreza participantes en OECD-PISA 2001–2009. In *Evidencias para políticas públicas en educación: selección de investigaciones concurso extraordinario FONIDE-PISA* (pp. 133–174). Centro de Estudios MINEDUC.
- Hopmann, S. T., & Brinek, G. (2007). Introduction: PISA according to PISA-Does PISA keep what it promises? In Stefan Thomas Hopmann, G. Brinek, & M. Retzl (Eds.), *PISA According to PISA* (pp. 9–19). Wien: Lit Verlag.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441–457.
- Jimerson, S. R., & Brown, J. A. (2012). Grade Retention. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (pp. 140–142). Routledge.
- Kreuter, F., & Valliant, R. (2007). A survey on survey statistics: What is done and can be done in Stata. *Stata Journal*, 7(1), 1–21.
- OECD (Ed.). (2009a). *PISA Data Analysis Manual: SAS, Second Edition*. Paris: OECD Publishing. [Extraído el 17 de octubre de 2013 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264056251-en>]
- OECD (Ed.). (2009b). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. París: OECD Publishing. [Extraído el 17 de octubre de 2013 <http://www.oecd.org/dataoecd/58/51/39730818.pdf>]
- OECD (Ed.). (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing. [Extraído el 17 de octubre de 2013 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>]
- OECD Publishing (Ed.). (2012). *PISA 2009 Technical Report*. Paris. [Extraído el 17 de octubre de 2013 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264167872-en>]
- Prensa, L. (2013). Sileoni: "No se puede hablar de calidad sin equidad y recursos." [Extraído el 17 de octubre de 2013 <http://www.laprensa.com.ar/409019-Sileoni-No-se-puede-hablar-de-calidad-sin-equidad-y-recursos-.note.aspx>]
- Rocher, T. (2008). Que nous apprennent les évaluations internationales sur le fonctionnement des systèmes éducatifs ? Une illustration avec la question du redoublement. *Éducation & formations*, 78, 63–68.
- Taboada, A., Tonks, S., Wigfield, A., and Guthrie, J. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85–106.



Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., and Rivas, F. D. (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. *UNESCO – LLECE*, Santiago, Chile.

Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2004). Multilevel models for school effectiveness research. En D. Kaplan (Ed.), *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences* (pp. 235–258). Thousand Oaks, CA: Sage.

Unidad de Currículum y Evaluación, S. (Ed.). (2011). *PISA Evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI*. Santiago de Chile: MINEDUC.

Valenzuela, J., Bellei, C., Sevilla, A., and Osses, A. (2009). ¿Qué explica las diferencias de resultados pisa lectura entre Chile y algunos países de la OCDE y América Latina? En Unidad de Currículum y Evaluación, editor, *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?*, pp. 149–170. MINEDUC, Santiago de Chile.

Wigfield, A., Guthrie, J., Perencevich, K., Taboada, A., Klauda, S., McRae, A., and Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432–445.

Willms, J. D., & Somer, M. A. (2001). Family, classroom, and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409–445.



Anexos

ANEXO A.

Distribución de estudiantes repitentes y no repitentes según las variables descriptivas derivadas de PISA 2009. Medias por variable, por categoría de repitencia y por país.

	ARGENTINA		BRASIL		CHILE		URUGUAY	
Variable	Estudiante al día	Repitente	Estudiante al día	Repitente	Estudiante al día	Repitente	Estudiante al día	Repitente
Sex	0,58	0,46	0,58	0,46	0,54	0,46	0,59	0,48
Zescs	0,05	-0,44	0,12	-0,26	0,01	-0,31	0,26	-0,53
Zcultposs	0,04	-0,23	0,11	-0,11	0,01	-0,28	0,16	-0,30
Pared	13,37	12,09	10,50	9,33	12,47	11,70	11,97	9,16
Book	0,25	0,09	0,10	0,07	0,18	0,12	0,24	0,10
Presch	0,97	0,93	0,84	0,75	0,85	0,82	0,92	0,83
Zjoyread	0,02	-0,25	-0,01	-0,30	0,01	-0,27	0,08	-0,24
Public	0,56	0,78	0,89	1,00	0,43	0,49	0,79	1,00
Schescs	-0,11	-0,59	0,03	-0,30	-0,08	-0,82	0,13	-0,52
Rural	0,57	0,71	0,47	0,64	0,40	0,63	0,55	0,60
Stratio	12,64	22,74	30,69	28,72	25,76	21,77	16,22	14,91
Schlmins	290,25	337,79	215,66	211,65	334,18	278,01	173,05	190,47
Bull	0,09	0,19	0,21	0,19	0,12	0,33	0,09	0,16
Abig	0,59	0,56	0,45	0,49	0,62	0,57	0,39	0,33
Track	0,60	0,45	0,42	0,33	0,79	0,82	0,37	0,36

Fuente/ Elaboración propia en base a PISA 2009. OCDE.

ANEXO B.

Modelos vacíos, descomposición de la varianza del rendimiento en comprensión lectora PISA 2009.

EFFECTOS ALEATORIOS	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	URUGUAY
Correlación intra-clase	0,51	0,31	0,37	0,38
Nivel 2 (establecimiento)				
Varianza de constantes	5004,57	1941,00	2093,30	3442,44
Proporción de varianza explicada				
Nivel 1 (Alumnos)				
Varianza intra-establecimiento	4722,16	4397,03	3530,5069	5546,58
Proporción de varianza explicada				
-2 log V	24176,27	91213,2	31852,54	45537,64
p>t: *=<0.05; p:**=<0.01; N Argentina: 2095 estudiantes, 127 escuelas; N Brasil: 7606 estudiantes, 515 escuelas; N Chile: 2860 estudiantes, 115 escuelas; N Uruguay: 3906 estudiantes, 182 escuelas				

Fuente/ Elaboración propia en base a PISA 2009. OCDE.

Antecedentes académicos y profesionales de la autora

Gabriela Gómez Vera es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Bourgogne, Francia. Actualmente es investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. Sus áreas de interés son la Educación Comparada, los factores que determinan la comprensión lectora y la modelización estadística. En la actualidad, estudia la influencia de factores subjetivos (actitudes, autopercepción) en la lectura en el sistema educativo chileno. En el marco de estas investigaciones, también lleva a cabo estudios sobre la promoción de la lectura en condición de vulnerabilidad y la resiliencia académica.

