

SOBREEDAD ESCOLAR Y EDUCACIÓN ACELERADA





Oscar Hugo López Rivas
Ministro de Educación

Héctor Canto Mejía
Viceministro Técnico de Educación

María Eugenia Barrios Robles de Mejía
Viceministra Administrativa de Educación

Daniel Domingo López
Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural

José Inocente Moreno Cámara
Viceministro de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa



Luisa Fernanda Müller Durán
Directora de la Digeduca

María José del Valle Catalán
Subdirectora de la Digeduca

Autoría
Irma Yolanda Paiz Contreras

Equipo revisor
Romelia Mó Isém
Diego Raymundo Ceto

Edición y diagramación
María Teresa Marroquín Yurrita

Diseño de portada
Eduardo Avila

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa

© Digeduca 2016 todos los derechos reservados

Se permite la reproducción de este documento total o parcial, siempre que no se alteren los contenidos ni los créditos de autoría y edición.

Para efectos de auditoría, este material está sujeto a caducidad.

Para citarlo: Paiz, I. (2016). *Sobriedad escolar y educación acelerada*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca>

Impreso en Guatemala divulgacion_digeduca@mineduc.gob.gt

Guatemala, agosto de 2016.

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	4
ENTENDIENDO EL FENÓMENO SOCIAL DE LA SOBREEDAD.....	5
Trayectorias escolares.....	7
Teorías del desarrollo evolutivo.....	8
Factores asociados a la sobreedad.....	9
El rol de la escuela y la familia.....	10
PROGRAMAS COMPENSATORIOS Y DE EDUCACIÓN ACELERADA.....	12
México: Programas compensatorios para la atención de estudiantes con sobreedad.....	12
Argentina: Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario.....	14
Brasil: Programa Trayectoria Escolar de la Enseñanza Fundamental: Clases de Aceleración. “Acelera Brasil”	17
Colombia: Programa de Aceleración de los Aprendizajes.....	19
El Salvador: Educación Acelerada.....	23
Guatemala: Programa de Educación para Estudiantes con Sobreedad –PEPS–	26
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE PRIMARIA ACELERADA EN DIFERENTES PAÍSES.....	32
ASPECTOS RELEVANTES DEL ANÁLISIS COMPARATIVO.....	34
CONCLUSIONES GENERALES	37
REFERENCIAS.....	41

Lista de tablas

Tabla 1. División por niveles de los Centros de Educación Básica Intensiva	12
Tabla 2. Programas compensatorios para disminuir el rezago educativo en la educación primaria en México	13
Tabla 3. Indicadores de eficiencia interna en educación primaria (porcentajes)	26
Tabla 4. Rendimiento en Lectura en el nivel primario (porcentajes).....	27
Tabla 5. Rendimiento en Matemática en el nivel primario (porcentajes)	27
Tabla 6. Síntesis de la implementación del programa de aceleración de los aprendizajes en cada país	33

Lista de figuras

Figura 1. Datos reportados por el Ministerio de Educación de El Salvador	25
Figura 2. Estudiantes inscritos con sobreedad 2009–2014	28
Figura 3. Cuadro comparativo del rendimiento académico en Lectura y Matemática del Nivel de Educación Primaria en escuelas regulares y escuelas PEPS, según grado o etapa. Año 2009	30
Figura 4. Elementos comunes en programas de intervención de la sobreedad en América Latina.....	34

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho de todo ser humano y el Estado está obligado a proveer gratuitamente¹. En los últimos años, los sistemas educativos de Latinoamérica han incrementado el interés por aumentar la cobertura y han realizado esfuerzos por mejorar la calidad; sin embargo, aún hace falta reducir las brechas de desigualdad existentes. El sistema educativo debe procurar no solo la cobertura, sino asegurarse que la educación impartida alcance los estándares mínimos de calidad, independientemente del estrato social a la cual vaya dirigida.

Los sistemas educativos de la región latinoamericana plantean trayectorias teóricas en las cuales se espera que los estudiantes avancen simultáneamente por cada uno de los grados y niveles, pero difícilmente están preparados ante la diversidad y las desigualdades existentes que obstaculizan que los alumnos puedan cumplir con estas trayectorias. El ingreso tardío, la repitencia reiterada, la sobreedad, el ausentismo, la deserción temporal y definitiva de los estudiantes, son fenómenos que en la actualidad han disminuido pero continúan siendo un desafío.

El objetivo de este estudio es conocer el fenómeno social de la sobreedad y el impacto de los programas de educación acelerada que han sido implementados en América Latina.

Existen diferentes enfoques acerca de la sobreedad, por lo que se hizo la revisión de artículos que explican este fenómeno desde perspectivas y puntos de vista distintos; hay también una variedad de estrategias metodológicas y formas de cómo abordarla; por ello, este estudio realizado en el 2015, pone especial interés en los programas de aceleración de los aprendizajes en el nivel primario que han sido implementados en países de Latinoamérica. Se hizo la revisión de documentos que exponen experiencias de programas de educación acelerada, su modelo pedagógico, características de la población que atienden y todo lo relacionado con las iniciativas observadas en cada uno de los países que han decidido utilizarlo.

El primer capítulo devela un panorama que permite entender desde la perspectiva de los autores el fenómeno de la sobreedad, sus causas y consecuencias; en el segundo capítulo se da a conocer a grandes rasgos, la implementación e impacto de algunos de los programas compensatorios y de aceleración de los aprendizajes que han funcionado en países como México, Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador y Guatemala. Por último, se hace una comparación de la implementación del programa en función de su diseño curricular, asignación y administración de recursos, perfil de los maestros y descripción de las poblaciones atendidas; elementos que

¹ Artículo 51 y 74 de la Constitución Política de la República de Guatemala (reformada por Acuerdo Legislativo 18-93 del 17 de noviembre de 1993).

permitieron analizar la entrega educativa de los programas de aceleración de los aprendizajes y el impacto en sus beneficiarios.

ENTENDIENDO EL FENÓMENO SOCIAL DE LA SOBREEDAD

En el sistema escolarizado de los países latinoamericanos, se utilizan indistintamente los términos extraedad o sobreedad para referirse a los estudiantes que se encuentran por encima del promedio de edad que se establece como la esperada para cada grado. De acuerdo con el anuario estadístico del Ministerio de Educación de Guatemala –Mineduc–, el término extraedad es aplicado a estudiantes que «tienen dos años o más de atraso con respecto a la edad ideal para el grado en que se encuentran» (Anuario estadístico 2014 cuadro 9.00.31).

Ruiz (2007) entiende que el término de extraedad hace referencia a la escolaridad que se efectúa cuando la edad cronológica se sitúa por encima de la edad escolar y que implica una *anormalidad educativa* que coloca al niño *fuera de* la edad reglamentaria para cursar un grado o nivel determinado del sistema educativo.

Foucault, citado por Ruiz y Pachano (2006) sostiene que lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada. Ruiz y Pachano (2006) por su parte, señalan que la condición de sobreedad puede considerarse como un desfase entre la edad cronológica y la edad escolar, entendiéndose esta última como la edad que el sistema educativo considera *preferible*.

Baquero citado por Terigi (2007) dice que «la sobreedad es una enfermedad que se contrae solamente en la escuela» y afirma que esta es una manera escolar de mirar la edad de los sujetos (Subsecretaría de Educación, 2014).

En la opinión de Rosa Blanco (2006, citada por Hernández y Pacheco, 2011), la tendencia a considerar lo diferente como *anormal* evidencia una valoración negativa de las diferencias y los prejuicios que conllevan a la exclusión y discriminación; mientras que para Julio Leonardo Valeirón, «la sobreedad es una oportunidad, si entendemos la escuela como un espacio de socialización humana donde lo fundamental es lo pedagógico –donde lo fundamental es enseñar a vivir bien con mi mundo, con los demás y conmigo mismo–» y agrega que la escuela debe ser el lugar que brinde oportunidades a todos los niños sin exclusión alguna (Hernández y Pacheco, 2011).

Ruiz (2007) afirma que el sistema educativo –en países de Latinoamérica– está diseñado de manera que el aula se constituya como un espacio «lineal, armónico y natural», en el cual la transmisión de conocimientos, aprendizajes y comportamientos va dirigido a un grupo en el que armonicen las variables edad-grado; eso permite la homogeneización de los grupos y por lo tanto la unificación y estandarización de la malla curricular.

Dada la diversidad socioeconómica y cultural que se observa en los países latinoamericanos, en algunos de los casos, la realidad es totalmente contraria a lo esperado, no todos los niños ingresan al nivel primario a la edad esperada, no todos los estudiantes tienen el mismo ritmo de aprendizaje, y tampoco cuentan con los mismos recursos para el aprendizaje. De esta cuenta, es posible encontrar en el sistema educativo, alumnos que ingresan tardíamente a la escuela, estudiantes que, como lo explica (Sánchez, 2004) poseen una inteligencia normal, pero presentan fallos en el aprendizaje debido a causas orgánicas sistémicas como la desnutrición clínica, lesiones cerebrales, o sencillamente que por su marginalidad social y económica no tienen acceso a aprender; estos estudiantes repiten el grado o desertan temporalmente de la escuela, constituyéndose como estudiantes en sobreedad.

La sobreedad se visualiza como una falla en el sistema educativo que produce altas tasas de repitencia y deserción que afectan en mayor proporción a estudiantes que provienen de zonas urbanas pobres y de zonas rurales (Hernández y Pacheco, 2011); no obstante, los niños que se encuentran en condición de sobreedad, son vistos por sus docentes como un *problema*, los perciben como una molestia que obstaculiza su trabajo docente, principalmente cuando se trata de profesores que no están capacitados para atender a la diversidad de sus estudiantes (Ruiz y Pachano, 2008). Algunos maestros consideran que la sobreedad, la repitencia y la deserción se producen a causa de la falta de involucramiento de los padres, que solo llegan a la escuela «al inicio y al final del año escolar», porque algunos padres de los niños que atienden son «alcohólicos», o porque los niños trabajan (Ruiz, 2007); o descargan la responsabilidad directamente en los propios estudiantes, argumentando que «el niño no aprende, no hace sus tareas, por más que le explico no entiende» (Ruiz y Pachano, 2008).

Ante la incapacidad de los sistemas educativos de Latinoamérica para tratar la diversidad de su población, la sobreedad es conceptualizada como una deficiencia o como un problema debido a que en la escuela contemporánea se buscan parámetros de normalidad que permitan entender, actuar o simplemente responder a determinadas situaciones; por tanto, se espera que todos respondan uniformemente y aprendan mediante una metodología estándar (Ruiz, 2007).

Con algunas excepciones, las políticas educativas a nivel nacional como internacional denotan la intención de superar las diferentes situaciones problemáticas en educación por medio de un tratamiento igual a todos los niños en todos los contextos, lo que de antemano significa un fracaso, dadas las diferencias individuales y la diversidad de situaciones que se observan tanto al interior de un salón de clases como entre escuelas y aquí es válido retomar lo afirmado por Schmelkes, (2005) «tratar a los desiguales como iguales significa perpetuar la desigualdad o empeorarla».

Uno de los factores de mayor incidencia en la sobreedad son las trayectorias escolares y a este respecto, Hernán (2013) expone que existen tres formas de analizar la trayectoria escolar:

1. El alumno transita en el tiempo estipulado por el sistema.
2. El alumno que transita en un tiempo más prolongado que el estipulado por repitencia o deserción temporal.
3. El alumno que abandona antes de finalizar la escuela.

Al considerarse que un alto porcentaje de abandono se da en el primer año de educación primaria, con marcados descensos en segundo y tercer año del mismo nivel, es importante comprender que la trayectoria escolar no es igual para todos los estudiantes. No obstante, el sistema educativo es lineal, predecible y establece itinerarios ideales que deben responder a estrategias que tienden a homogeneizar el sistema en cuanto a grados, ciclos y niveles, cuando lo más cercano a la realidad es que aun cuando la mayoría de los estudiantes inician y culminan sus estudios de forma homogénea, existe un buen porcentaje de ellos que no lo hace (Hernán, 2013).

Algunos autores responsabilizan al sistema educativo por las dificultades que se observan en la trayectoria escolar, debido precisamente a la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Doray, Picard, Trottier y Groleau (2009) citados por Hernán (2013), señalan que «los recursos económicos, el balance de la relación trabajo-familia-educación pueden facilitar o dificultar el acceso a la educación». Asimismo afirman que «los eventos de la vida, incluyendo problemas de salud, la muerte de un ser querido, migraciones o un embarazo adolescente también pueden modificar el curso de un recorrido o el curso de la escolaridad».

La educación es un derecho universal y es obligación del Estado proveerla, tomando en cuenta la diversidad de cada una de las poblaciones estudiantiles. Rosa María Torres (2006) refiere que «asumir la educación como derecho humano implica contar con una educación que construya seres humanos capaces de aportar a la transformación social que reclama el mundo de hoy» (citada por Hernández y Pacheco, 2011).

Este es un tema complejo, porque si bien es cierto, el Estado está obligado a proveer la educación y por su parte, los padres de familia tienen el deber de velar porque sus hijos gocen de este derecho, en muchos de los casos son ellos quienes generan la sobreedad, ya que por situaciones económicas, por desconfianza o por aspectos culturales, no llevan a sus hijos a la escuela en la edad reglamentaria. Y es aquí donde surgen las preguntas: *¿Cuál es la edad reglamentaria para ingresar al sistema escolar?* y *¿cuál es el fundamento legal, psicológico, social y cognitivo en la que se ampara?*

No se encontró un acuerdo ministerial o gubernativo que especifique la edad de ingreso a la escuela. El referente oficial que marca la edad de ingreso al nivel primario en Guatemala es el Reglamento de Evaluación, (Mineduc, Acuerdo Ministerial 1171, 2010) que en su Artículo 22 sobre la promoción del nivel preprimario, reza: «serán promovidos automáticamente a Primer Grado del Nivel de Educación Primaria, siempre que hayan cumplido como mínimo seis años seis meses de edad al inicio del período lectivo». En respuesta a las preguntas anteriores, no se encontró un fundamento teórico, legal, psicológico, social y cognitivo del por qué un niño debe cumplir con esta normativa y surgen nuevos cuestionamientos: *¿por qué no antes?, ¿por qué no después?, ¿por qué no respetar las diferencias individuales y las particularidades de cada caso?*

Al revisar la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, es posible asumir que ha sido el referente teórico para esta normativa al establecer que el niño de los siete a los 11 años se encuentra en la etapa de las operaciones intelectuales concretas y es cuando comienza a ser capaz de manejar las operaciones lógicas esenciales para el aprendizaje, lo que lleva a analizar las teorías del desarrollo evolutivo del niño.

Teorías del desarrollo evolutivo

Para Marshall (1997) citado por Ruiz (2007), la adopción de la teoría de Piaget, más que servir como un *efecto liberador* fue y sigue siendo un elemento que sirvió para «universalizar» la educación, ya que partiendo de esta teoría, se espera que todos los niños desarrollen en esa edad, los mismos procesos y comportamientos en el aprendizaje. Sin embargo, hay que tomar en cuenta la otra parte de la postulación de la teoría de Piaget, en la cual establece que «depende de un ambiente social apropiado e indispensable para que las potencialidades del sistema nervioso se desarrollen» (Piaget, 1958, citado por Vielma y Salas, 2000).

Esta segunda parte se apoya también en los postulados de Vygotsky (1978) citado por Vielma y Salas, (2000) en el cual se establece que dentro de un proceso general de desarrollo existen dos líneas diferentes, una de origen biológico y la otra que se refiere a las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural y señala que es en la interacción social en la cual el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos. Los mismos autores mencionan que Bandura (1987) le da relevancia a los procesos cognitivos, vicarios², autoregulator y autoreflexivo, como fundamentos determinantes en el funcionamiento psicosocial.

Por su parte, Vygotsky señala que el desarrollo es un proceso social, que debe darse con la colaboración de terceros, en torno a la *Zona de Desarrollo Próximo*. Y además afirma que es en la interacción social, donde el niño aprende a regular sus procesos cognitivos a partir de las

² Denominado también aprendizaje social o aprendizaje por observación.

indicaciones y directrices de los adultos y que es a través del lenguaje como se incorporan conocimientos con altos niveles de complejidad.

Bandura explica que «el modelado no solo es un importante vehículo para la difusión de las ideas, valores y estilos de conducta dentro de una sociedad sino también posee una influencia generalizadora en los cambios transculturales, enfatiza el papel de los determinantes personales del funcionamiento psicosocial y, al interpretar la conducta desde una perspectiva social, necesariamente hay que inferir que está mediada por los procesos de pensamiento, por la motivación, la afectividad y los procesos influyentes en la ejecución de las actividades humanas» (Vielma y Salas, 2000).

Factores asociados a la sobreedad

Existen diferentes enfoques acerca de los factores que se encuentran asociados a la sobreedad. Primero están los factores endógenos que tienen que ver con el perfil demográfico del estudiante, condiciones familiares, antecedentes escolares y la disposición hacia el aprendizaje. Segundo son los factores exógenos que tienen trato directo con relaciones sociodinámicas escuela-estudiante-familia, estrategias metodológicas implementadas en el aula, características de los docentes y de las instituciones educativas. Cada uno se manifiesta de diferente forma en cada conglomerado. Y un tercer grupo y tal vez el más común, son los factores que tienen relación directa con el estudiante, como el ingreso tardío a la educación escolarizada, la repitencia, el ausentismo, el abandono temporal de la escuela, y dentro de estos factores como un eje transversal está el trabajo infantil, definido por las condiciones socioeconómicas en las que viven muchas familias, principalmente en el área rural y en zonas urbanas marginadas.

Diversos estudios señalan que la repitencia escolar es considerada como una experiencia negativa y difícil de revertir, principalmente cuando se da en el primer grado de la escolaridad primaria, debido a que es en este nivel donde se constituyen los fundamentos y los aprendizajes iniciales que condicionarán negativa o positivamente los futuros aprendizajes en el niño, lo cual repercutirá en su autoestima y su autoconfianza (Farías, Fiol, Kit y Melgar, 2007).

Hernán (2013) define la repitencia como la antesala del abandono escolar y considera que desde el sistema educativo es una solución para quienes no logran estándares académicos institucionales y familiares. De acuerdo con Farías y colaboradores (2007), la repitencia en los primeros grados está estrechamente ligada a la enseñanza de la lectura y la escritura a través de modelos tradicionales y agrega que la meta de alfabetización debería plantearse para lograrla en los primeros cuatro grados de la enseñanza primaria; dadas las inconsistencias y situaciones que se dan en primer grado que obstaculizan el logro de las mismas, esto ayudaría a evitar que se continúe con el círculo vicioso en el que la repitencia solo atrae más repitencia y por consiguiente, la condición de sobreedad.

Del Valle (2010) indica que «un estudiante repite porque varios factores a su alrededor han intervenido», factores relacionados con características o situaciones propias de su familia o con el sistema educativo.

De acuerdo a Ruiz (2007), Foucault (1976) sostiene que «lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada» y esos criterios de normalidad y anormalidad se traducen en prácticas de exclusión escolar, la falta de una práctica pedagógica reflexiva provoca que la escuela trate las diferencias como deficiencias. Esto tiende a estigmatizar o etiquetar al niño o adolescente que se encuentra en situación de sobreedad. Dichas etiquetas suelen afectar su desempeño y trayectoria escolar (Ruiz y Pachano, 2008).

Amador Mejía (1999) señala que es más alto el número de niñas que se encuentran con mayor rezago escolar en comparación con los niños; de igual manera indica que dentro de la población indígena, son los jóvenes de 12 y 14 años los que reciben menos beneficios de los servicios educativos, ya que según las estadísticas, solo el 56 % de este grupo goza de este derecho a la educación.

El estudio sobre *La desigualdad en la calidad de la educación primaria* realizado en México, concluye que en las escuelas que fueron seleccionadas, la calidad de la educación primaria es un problema serio, porque no están logrando siquiera niveles de alfabetismo funcionales en sus alumnos, la realidad se polariza y muestra contextos distintos entre escuelas urbanas de clase media y las ubicadas en sectores rurales o urbano marginales (Schmelkes, 2005).

El rol de la escuela y la familia

La escuela y la familia son factores que tienen una gran incidencia en el avance educativo de los estudiantes, por lo que se considera importante analizar el papel que desempeñan cada uno de ellos.

La escuela es el lugar donde se conjugan las diferencias, niños que ingresan en la edad esperada, niños que se integran tardíamente, niños que avanzan conforme la edad y niños que repiten, se ausentan temporalmente o se retiran definitivamente del sistema educativo; niños que tienen un ritmo de aprendizaje conforme lo esperado y niños con un ritmo de aprendizaje más lento; no obstante, el progreso escolar está previsto de forma lineal, estudiantes que avanzan a un mismo ritmo y en los tiempos esperados; lo que no está previsto por el sistema educativo se califica como *desviado* y *desproporcionado*. De esa cuenta, los niños y adolescentes en situación de extraedad escolar se representan como *un problema* cuando se les compara con los demás de su clase, son excluidos de la atención del docente, de los procesos pedagógicos y de muchas

actividades escolares, que genera en el estudiante la percepción que el maestro es *regañón* y que *no le enseña* (Ruiz y Pachano, 2008).

Catalina Andújar de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI– citada por Hernández Mella y Pacheco Salazar (2011) dice que la escuela debe cuestionarse y transformarse al no atender las diferencias y calificar como anormales ciertos comportamientos. La escuela establece normas tanto organizacionales como técnicas y pedagógicas, que permiten que el sistema educativo se desarrolle en armonía, con reglas dirigidas a grupos homogéneos; la extraedad es una situación considerada como desviada o anormal dentro de ese sistema, algo que requiere ya de una clasificación para la cual los maestros no se sienten preparados (Ruiz, 2007).

El entorno familiar y el clima escolar son factores que inciden favorable o desfavorablemente en la trayectoria escolar de los estudiantes; así, un entorno familiar en donde se observa una madre analfabeta, un primo o hermano con síndrome de down, abandonados por el padre y criados por una madre con poco o ninguna formación académica (Ruiz y Pachano, 2008) sumado a un ambiente escolar hostil y desalentador, pueden incidir negativamente en la motivación del estudiante y este se muestre reacio a cumplir con las tareas asignadas o a poner atención en clase, situaciones que luego repercuten en la adquisición del aprendizaje y que se traduce en un pobre desempeño escolar que desemboca en la no promoción de grado y por ende en la repitencia, en un abandono temporal e inclusive en la deserción escolar definitiva (Hernández y Pacheco, 2011).

En un estudio realizado en República Dominicana acerca de la sobreedad, sobresale el pobre desempeño de los docentes y se asume que es consecuencia de las condiciones precarias que experimentan en su vida personal como de trabajo; esto repercute en la falta de iniciativa para acomodar sus acciones pedagógicas a las necesidades de la población que atienden. Otros elementos que inciden no solo en el desempeño de los docentes, sino también en el de los estudiantes son: la diversidad cultural, económica, de etnia, de idioma y otras, que de alguna manera obligan a repensar la educación y establecer medidas correctivas orientadas tanto a compensar las prácticas pedagógicas en función de las necesidades de los estudiantes, sino además establecer programas de formación para el profesorado, tal como lo indica Catalina Andújar (Hernández y Pacheco, 2011).

Leonardo Valeirón aboga por tratar las diferencias como una oportunidad cuando expone «si yo me organizo bajo el supuesto de que somos diferentes, [...] de que tenemos niveles de desarrollo diferentes, yo creo que estamos creando las condiciones para que la diferencia se convierta en la potencia y en la oportunidad, y no al revés» (Hernández y Pacheco, 2011). Es el proceso educativo mismo donde se define la escolarización y el éxito o fracaso de los niños. La calidad se define en función de los resultados de aprendizaje (Schmelkes, 2005).

PROGRAMAS COMPENSATORIOS Y DE EDUCACIÓN ACELERADA

La sobreedad como factor de eficiencia interna suele estar asociada al fracaso escolar y constituye un desfase entre lo ideal y lo real. Si bien es cierto tiene un componente socioeconómico cultural, también evidencia la imposibilidad de los sistemas educativos para atender a la diversidad. Desde esta perspectiva, la mayoría de países han realizado intentos por desarrollar programas que contribuyan a disminuir sus efectos. Las acciones en cada país están definidas por las condiciones observadas y por la percepción que tiene cada uno de ellos sobre los factores causales de la sobreedad, y principalmente por las políticas educativas que están siendo implementadas. Las intervenciones realizadas en países como México, Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador y Guatemala van orientadas a programas compensatorios y de aceleración de los aprendizajes.

México: Programas compensatorios para la atención de estudiantes con sobreedad

México entre 1979 y 1985 implementó los Centros de Educación Básica Intensiva –CEBI–, a través de los cuales se atendían a estudiantes de zonas rurales o urbanas marginadas, de nueve a catorce años de edad, que habían desertado del sistema educativo y a quienes se encontraban con un desfase de más de tres años con respecto a su edad/grado. Este modelo hace énfasis en la adquisición de destrezas y habilidades sobre los conocimientos; el currículo arranca desde la realidad concreta del sujeto, es participativo y flexible en cuanto a contenidos y metodología de enseñanza, organizado en tres niveles, cubierto en 24 meses, aunque este tiempo dependería de las competencias alcanzadas por los estudiantes. Los niveles se detallan en la siguiente tabla (Lavín de Arrivé, 2005).

Tabla 1. División por niveles de los Centros de Educación Básica Intensiva

Niveles	Metodología	Alternativas
Alfa	Palabra generadora para la adquisición de elementos básicos de lectoescritura y cálculo.	Guía de alfabetización, libros de texto de 1.º y 2.º grados de primaria.
Nivel 1	Tema generador: Actividad socialmente relevante (ASR)	Temarios de ASR. Libros de texto 3.º a 6.º grados.
Nivel 2	Autoaprendizaje dirigido. Tutorías.	Guías de estudio y libros de texto.

Tomado de Lavín de Arrivé, S. (2005). *Centro de Educación Básica Intensiva: Una alternativa al rezago escolar*.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27035403.pdf>

Las evaluaciones realizadas a este programa indican que un buen porcentaje de estudiantes en situación de rezago escolar lograron culminar su educación primaria con un rendimiento similar y en algunos casos, superior al resultado que obtienen los estudiantes del sistema regular; no obstante, no se encontró información acerca de la continuidad del programa.

Estudios realizados posteriormente en México concluyeron que el rezago educativo es producto de condiciones adversas que experimentan las escuelas que atienden poblaciones rurales, indígenas o urbano marginales que sufren de extrema marginación social, escasa o nula inversión en infraestructura escolar, carencia de insumos educativos indispensables para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje, excesiva rotación y ausentismo del docente, baja capacitación y actualización pedagógica y una ineficaz supervisión. Seis años después del cierre de los CEBI, la Secretaría de Educación Pública –SEP– implementó una serie de programas compensatorios para disminuir el rezago educativo en la educación primaria, los cuales aparecen en la Tabla 2 (Gajardo y Puryear, 2003).

Tabla 2. Programas compensatorios para disminuir el rezago educativo en la educación primaria en México

PROGRAMAS	Años de implementación
Programa para Abatir el Rezago Educativo –PARE–	1991 - 1998
Programa de Apoyo a Escuelas en Desventaja –PAED–	1992 - 1996
Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial –PRODEI–	1993 - 1997
Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica –PAREB–	1994 - 1999
Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo –PIARE–	1995 - 2000
Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica PAREIB–	- 1998 - 2006

Tomado de Gajardo, M. & Puryear, J. (2003). *Formas y reformas de la educación en América Latina*. Santiago: LOM Ediciones; Preal.

Cada uno fue implementado en zonas rurales y urbanas marginadas que presentaban un mayor porcentaje de rezago educativo. Las acciones realizadas iban dirigidas a proveer de recursos didácticos a las escuelas, a la creación de programas de capacitación a docentes y directivos orientados a fortalecer el conocimiento de los textos y materiales, facilitar el análisis de su propuesta metodológica, los enfoques de trabajo que sirvieron como fundamento y el reconocimiento al desempeño docente con el fin de disminuir la rotación y el ausentismo de los maestros. También se brindó apoyo a la supervisión escolar a través de estímulos económicos, el equipamiento de oficinas y asignación de vehículos para mejorar su función de asesoría técnico-pedagógica y administrativa. Con el objetivo de mejorar las condiciones en las que se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje, se invirtió en infraestructura y equipamiento escolar, se promovió la participación de los padres de familia y se impulsó el fortalecimiento institucional con acciones orientadas a mejorar la capacidad de planeación, administración y evaluación de las Secretarías de Educación Estatales.

Las evaluaciones realizadas indican que con la implementación de estos programas se ha contribuido significativamente a disminuir las disparidades que existen entre escuelas con mayores desventajas y las que tienen mejores condiciones. El impacto de estos programas compensatorios se ha visto reflejado en el mejoramiento de los indicadores educativos de eficiencia interna: deserción escolar, no promoción y repitencia. El estudio señala que al comparar las escuelas atendidas en relación con las no atendidas, se observó una mayor eficacia en el mejoramiento de los indicadores en las escuelas que están siendo beneficiadas. Mediciones realizadas por la Dirección General de Evaluación para medir los aprendizajes en español y matemáticas en cuatro y sexto grados en los Estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca, muestran puntajes superiores para las escuelas atendidas por los programas compensatorios (Gajardo y Puryear, 2003).

En el año 2007 las autoridades de la Secretaría de Educación del Distrito Federal de la Ciudad de México, decidieron promocionar los Centros de Transformación Educativa. Estos fueron creados con un enfoque democrático para instalarse en una colonia o barrio a petición de la comunidad y a partir de un diagnóstico que permitía determinar las condiciones socioeconómicas y educativas del lugar, si se consideraba pertinente, entonces se autorizaba su creación y la comunidad debía integrar su Asociación Promotora de la Comunidad Educadora –APCE–. Un elemento importante en este programa fue el tipo de organización que incluyó diversos actores: madre o padre de apoyo por centro; aspirante a facilitador; facilitador por centro; facilitador líder por centro y formador tutor, con la intención de facultar a las propias comunidades para mejorar el quehacer educativo. Todas estas figuras de apoyo recibían un aporte económico y además becas para continuar sus estudios (Loyo y Calvo, 2009).

Los Centros de Transformación Educativa en México, estaban orientados a atender poblaciones vulnerables a la exclusión escolar; no eran exclusivos para atención de la sobreedad pero sí los incluían dentro de las poblaciones meta.

Argentina: Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario

Para el diseño del programa de aceleración de los aprendizajes en Argentina, llamado Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario, se analizaron las experiencias de aceleración implementadas en Brasil, Estados Unidos y Colombia. Los destinatarios del programa fueron estudiantes inscritos para cursar cuarto/quinto y sexto/séptimo y que se encontraban en sobreedad.

La finalidad de la aceleración fue ofrecer a los alumnos del nivel primario con dos o más años de sobreedad, una alternativa para continuar su escolaridad en un tiempo menor que el que se establece en el sistema regular, cumpliendo dos propósitos inseparables: garantizar el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común y asegurar la Sobreedad escolar y educación acelerada

adquisición de los saberes necesarios para el ingreso y permanencia en la escuela secundaria (Pagano y Buitron, 2009).

El programa de aceleración en Argentina nació con el propósito de estimular a los estudiantes a completar sus estudios en un ritmo más rápido. En este programa el estudiante tenía la oportunidad de completar dos ciclos lectivos sucesivos, el grado de aceleración 4.º /5.º y 6.º /7.º; es decir, que en un solo ciclo se ofrecía la oportunidad de completar los contenidos equivalentes a dos grados. Se proponían grupos de siete a quince alumnos integrados en espacios adecuados para las actividades de aula. En los establecimientos donde no era factible conformar una nueva sección, coexistían dos grupos, el grupo mayoritario, que trabajaba con el programa de estudios previsto para el grado y el grupo de aceleración. Estos grupos tenían la oportunidad de trabajar durante el horario normal de clases o en horario alterno. También existía la posibilidad de formar grupos entre escuelas cercanas que no llegaran a completar el límite mínimo para crear un aula para estudiantes con sobriedad.

Las aulas de aceleración funcionaban en instituciones escolares con dos modalidades de trabajo, un aula de aprendizajes básicos, orientada a desarrollar habilidades en lectoescritura y matemáticas iniciales y el aula de aceleración, cuyo modelo se desarrolló con el apoyo de siete módulos que fueron elaborados específicamente para este programa. Originalmente se determinó la duración de la propuesta como un trabajo anual, la experiencia indica que hubo instituciones donde se estipularon dos niveles de aceleración (nivel I y nivel II) (Perazza, 2009). Al inicio del programa los estudiantes eran atendidos por dos profesores, un especialista en matemática y otro en lenguaje; para el año 2009, los alumnos tenían solo un docente. El equipo de aceleración estaba conformado por tres coordinadores, 15 asistentes técnicos, 25 docentes en comisión de servicio y dos docentes contratados, sumando un total de 45 personas (Pagano y Buitron, 2009).

La selección de maestros estaba a cargo del equipo directivo y se contrataban con carácter de titular. Para la contratación de los docentes, se valoraba su disposición al cambio, su iniciativa para encontrar nuevas formas de trabajo y su responsabilidad para promover el progreso de sus estudiantes, además debían estar dispuestos a intercambiar experiencias con otros docentes y trabajar con las familias. La capacitación de los docentes estaba vinculada a didácticas específicas, formas de trabajo y otros temas relacionados con estudiantes en rezago escolar (Perazza, 2009).

Otra de las modalidades que implementó el Sistema Educativo en Argentina desde finales del año 2003 en la Educación General Básica, fue la aplicación de la promoción asistida. Con esta normativa, la tendencia de disminución de la sobriedad se confirma tanto para primero como para segundo grado (Farías y colaboradores, 2007). Se implementaron también los Centros de Educación Complementaria –CEC–, cuya modalidad permitía extender la jornada escolar y atender a estudiantes en horarios alternos (en contraturno), es decir, que si los estudiantes asistían a la escuela por la mañana, se les brindaba atención por la tarde y viceversa. Estos centros se implementaron para ofrecer una oportunidad más para afianzar el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente para aquellos alumnos con sobriedad escolar que se encontraban en

desventaja, y con quienes era posible establecer un contrato didáctico particular, acordando tiempos, contenidos y las condiciones necesarias para la promoción anticipada a los años subsiguientes (Subsecretaría de Educación, 2014).

Los estudiantes que eran atendidos en el programa de aceleración en horario alterno, tenían la oportunidad de ser promovidos en cualquier momento; la decisión de promoción estaba bajo la responsabilidad del maestro de turno, el maestro de horario alterno y el maestro del nuevo grado a promover, cuidando siempre garantizar el logro de los objetivos de la escuela primaria común y asegurar la oportunidad de adquisición de las competencias básicas.

En septiembre del 2014 la Secretaría de Educación de Buenos Aires emitió la resolución 1057/14 que en su inciso 11 dice: «En las situaciones de ingreso tardío o reingreso al nivel primario, se considerará la posibilidad de matricular al niño en el año que corresponda a su edad cronológica», lo que significa que si un alumno abandona en tercer grado y luego decide volver a la escuela dos años más tarde, podrá hacerlo directamente al quinto grado a pesar de no haber completado los cursos anteriores. Esta norma, según el diario Clarín de Argentina, proviene de la resolución 174/2012 del Consejo Federal de Educación, el cual agrupa a todos los ministros de Educación del país y en su inciso 20 expresa: «en todos los casos de ingreso tardío o reingreso al nivel primario, se comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para incorporar a los estudiantes al grado que por su edad cronológica correspondiera»³.

La noticia no fue del agrado para maestros y especialistas en educación. Victoria Morales Gorleri, Presidenta de la Comisión de Educación de la Legislatura Porteña en Buenos Aires, manifiesta su desacuerdo: «No podemos seguir buscando seudosoluciones para problemas complejos, como son las trayectorias escolares de nuestros chicos». Para Morales, el derecho a la educación conlleva la obligación que el Estado garantice no solo la promoción sino trayectorias de calidad. Por su parte Walter Grahovac, ministro de Educación de Córdoba expresó «hay que tratar que los chicos no tengan sobreedad, pero las estrategias deberían ser otras»⁴.

La normativa anterior se formuló para que entrara en vigencia a partir de enero del 2015, lo que provocó en los maestros opiniones encontradas, pero todos con la incertidumbre de lo que pasará con su aplicación. Su principal preocupación se centra en *¿cómo compensar los aprendizajes que los niños, por no haber cursado grados, no adquirieron?* La misma normativa establece que «la escuela se comprometerá a generar los dispositivos pedagógicos para que el alumno logre, en el menor tiempo posible, alcanzar los contenidos del año que corresponda a su edad». El problema por un lado es que las normativas nunca quedan claras y no se sabe de qué forma ni con qué recursos se realizará. Para Luis María Segura, especialista en Innovación Educativa «esta resolución reconoce que la escuela es un fracaso, y el espíritu es que los alumnos avancen» (Geddes, 2014).

³ Nota publicada el 12 de septiembre del 2014 en el diario Clarín de Argentina. http://www.clarin.com/sociedad/reaviva-debate-sobreedad-escolar_0_1211279012.html

⁴ Ídem.

No se encontraron datos que permitan determinar el impacto del programa de educación acelerada en Argentina, pero según el informe sobre *Las dificultades en las Trayectorias Escolares de los Alumnos*, señala que hubo un crecimiento en los años de escolaridad de los estudiantes, dado que en la población pobre pasó de 7.06 años en 1995 a 8.09 en el año 2003 y para quienes no son pobres, en ese mismo período subió de 9.57 años a 11.21 (DINIECE, 2004).

En la primera cohorte del programa de aceleración se atendió un estimado de 14 aulas de aceleración en 10 escuelas correspondientes a siete distritos escolares; alrededor de 150 estudiantes cursaron el grado de aceleración 4.º/5.º. En una evaluación realizada para esta primera cohorte se llega a la conclusión que es necesario replantear el uso del tiempo, reeditar y reformular los materiales para la segunda cohorte y pensar en estrategias de seguimiento para la primera. No obstante, dados los resultados obtenidos, se consideró extender la propuesta de aceleración de aprendizajes a otras escuelas para una segunda cohorte (Rossano, 2007).

Brasil: Programa Trayectoria Escolar de la Enseñanza Fundamental: Clases de Aceleración. “Acelera Brasil”

Alrededor del año 1998, el 65 % de los estudiantes del sistema escolar en Brasil entre 1.º y 8.º grados estaba atrasado al menos dos años respecto del grado que le correspondía según su edad (Picardo y Libreros, 2009). Las causas del rezago escolar se atribuyeron a variables que tenían que ver directamente con la escuela y especialmente con las deficiencias docentes (Gajardo y Puryear, 2003).

Una de las raíces de la sobreedad en Brasil es “el efecto primario de la distancia cultural” marcada principalmente por el origen socioeconómico de los estudiantes, siendo los menos favorecidos la población de color⁵. De cada 100 estudiantes que ingresan al primer curso de educación básica primaria, 59 la concluyen y tardan aproximadamente 10.2 años para completar los ocho cursos. Saldanha y Rambla (2009) sugieren que la segregación escolar permite que los habitantes con mejores oportunidades económicas asistan a las mejores escuelas y obtengan mejores beneficios que quienes provienen de sectores menos favorecidos. De esa cuenta es una práctica muy común que los hijos de familias poderosas económicamente asistan a escuelas privadas para estudiar primaria y secundaria, y aventajen a los estudiantes menos favorecidos para el ingreso a las universidades estatales, quienes por su escasa preparación en escuelas públicas, no logran un espacio en ellas y para quienes es posible, terminan insertándose a universidades privadas de bajo costo y con menor calidad académica que las estatales (Saldanha y Rambla, 2009).

⁵ De acuerdo al *Diccionario de la lengua española*, es una locución adjetiva para referirse a personas que no pertenecen a la raza blanca, y más especialmente que es negra o mulata (alternativas que también son aceptadas en regiones de Hispanoamérica).

En la década de los noventa los países de la región hicieron énfasis en la implementación de programas compensatorios y una de las propuestas con mayor aceptación para tratar la situación de sobreedad y la repitencia fue la experiencia de aceleración del aprendizaje en la cual se propone cursar dos años escolares en uno, con el objetivo que los estudiantes puedan insertarse luego al nivel o grado que le corresponde según su edad teórica. Para ello los programas pasan por un proceso de adaptación curricular y normativas específicas articuladas a las necesidades de la población que atienden. En Brasil, el Programa de Trayectoria Escolar de la Enseñanza Fundamental: clases de Aceleración surge en 1995 y realiza su proyecto piloto en el Estado de Maranhão localizado al oeste de la Región Nordeste de Brasil; este se implementó en 1996 en el Estado de San Pablo. Los mecanismos de seguimiento, control y evaluación permitieron que el programa fuera mejorando e implementándose en más estados (Feldman, Atorresi y Mekle, 2013).

El Programa Acelera Brasil fue impulsado por la Fundación Ayrton Senna y apoyado por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (END/MEC) y Petróleo Brasileiro S.A. (Petrobras), con el objetivo de contrarrestar el rezago escolar y mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes, disminuir la repitencia e implementar una pedagogía del éxito basada en el aprendizaje efectivo de los alumnos. En 1999 se reportó que 691,474 estudiantes habían sido atendidos en 11,524 escuelas. Los estudiantes que participan en este programa avanzan en promedio dos años académicos, pero dependiendo de su desempeño, era posible que recuperaran hasta cuatro años (Gajardo y Puryear, 2003).

De acuerdo con Gajardo y Puryear (2003), el éxito de este programa en Brasil se encuentra asociado a cuatro factores: **Voluntad política**, observada en las decisiones de Estado y de autoridades de educación. **Gestión competente**, asociada a las capacidades de iniciativa y liderazgo de sus coordinadores. **Recursos comprometidos**, su planificación y ejecución se rige bajo el mandato político de la Secretaría de Educación y **Evaluación continua** que forma parte inherente del programa en la cual se evalúan tanto a los profesores como a los estudiantes después de cada subproyecto. Los supervisores evalúan en cada visita a los docentes, los coordinadores evalúan a los supervisores y se reúnen con sus colegas para comparar logros.

Los mismos autores refieren que metodológicamente este modelo incluye siete cuadernos de trabajo que contienen de dos a cuatro proyectos y cada proyecto está dividido por subproyectos que deben completarse en un promedio de una a tres semanas. La metodología contiene actividades diarias que pueden ser individuales o grupales y que requieren un alto grado de participación, tareas para la casa y actividades extracurriculares. Los salones de clase deben tener un cupo máximo de 25 estudiantes con dos años o más de retraso respecto a su grado. Los estudiantes reciben cuatro horas de clase al día, realizan actividades individuales y grupales y deben cumplir con todas las tareas programadas para la casa y actividades extraescolares. Dentro de los materiales también está una serie de actividades que requieren un alto grado de participación y compromiso por parte de los estudiantes en el aula, en la escuela y en la comunidad.

Los contenidos de la malla curricular permitieron la integración de áreas curriculares y se apoyó en un conjunto de 40 libros seleccionados cuidadosamente con una amplia variedad de géneros literarios, para que los estudiantes los leyeran durante un año. Cada una de las actividades fue diseñada de manera que los alumnos pudieran realizarlas con muy poca ayuda del profesor lo que les permite avanzar a su propio ritmo, sentirse motivados para realizar con éxito sus tareas desde los primeros días y ser capaces de completar dos o tres grados en un mismo año. Hace mucho énfasis en el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima no solo en el estudiante sino también en el docente.

Picardo Joao y Victoria Libreros (2009) sugieren que los estudios de caso realizados evidenciaron que el éxito del programa es atribuido a la «existencia de un proyecto político-pedagógico basado en resultados de la investigación educativa, entre los que se destacan: pocas aulas de clase, material con contenidos pertinentes y adaptados a la población específica vinculado al programa, y con un equipo de docentes dispuestos a estudiar y aprender». Lück (2007) citado por Picardo Joao y Victoria Libreros (2009), reportó una reducción del 36.6 % en 1995 al 15 % en el 2001, en la brecha en el nivel edad/grado y afirmó que no se observaron diferencias entre el desempeño de los estudiantes egresados de educación acelerada al compararlos con los egresados de un programa regular.

Colombia: Programa de Aceleración de los Aprendizajes

El conflicto armado que padece Colombia desde hace 40 años ha ocasionado el desplazamiento forzado hacia las grandes ciudades de alrededor de tres millones de personas, que en su mayoría son mujeres, niños y niñas víctimas de la violencia. Estos niños desplazados pierden la posibilidad de estudiar, debido a que abandonan apresuradamente sus escuelas y en las grandes ciudades los centros educativos se encuentran sobrepoblados (OEI, 2009).

Tras reconocer el éxito del Programa de Aceleración del Aprendizaje en Brasil, en 1998 el Ministerio de Educación de Colombia lo considera como una estrategia *pertinente y de calidad* para reducir sustancialmente el rezago educativo de una población estudiantil con dos o más años respecto a la edad reglamentaria y decide tomar sus fundamentos, objetivos y su propuesta pedagógica (Gutiérrez y Puentes, 2009). Para su implementación, se realizó un estudio de factibilidad, se contrató a un grupo de especialistas para la adaptación del programa al contexto local y en el año 2000 se llevó a cabo su pilotaje con un promedio de 2,500 alumnos (OEI, 2009).

El programa fue dirigido a estudiantes que cumplieran con los siguientes requisitos: a) que tuvieran entre 9 y 15 años de edad; b) saber leer y escribir; c) no debían presentar necesidades educativas de aprendizaje y, d) estar en condición de extraedad. Los beneficiarios de este programa regularmente eran niños de la calle o que vivían en albergues, hijos de familias desplazadas, trabajadores y algunos de ellos, reportaron historia de abuso. En general, estos provenían de sectores vulnerables a causa de la pobreza y pobreza extrema, víctimas de maltrato

infantil o de violencia intrafamiliar o desintegración familiar. Se considera que dadas las condiciones de origen, los estudiantes también presentaban altos niveles de agresividad, lo cual representaba un elemento que ponía en riesgo el adecuado desarrollo del programa.

Desde sus inicios contó con el apoyo de varias instituciones, con recursos provenientes de préstamo del Banco Mundial, se estableció una alianza entre las Secretarías de Educación de los municipios, la Fundación de Cafeteros y Corpoeducación⁶. El Estado proporcionó parte de los recursos: aulas, materiales y presupuesto para el pago de docentes y las ONG se encargaron de crear los mecanismos de control de la cantidad de estudiantes en aulas en todo el distrito, además de coordinar y administrar el programa y, en algunas ocasiones, apoyar a estudiantes de escasos recursos para su permanencia en la escuela. El principal aporte se recibió de la Organización Dividendo por Colombia, fundación que en el 2008 agrupaba a 110 empresas y 11 mil empleados interesados en apoyar proyectos sociales. Bogotá destinaba para ese mismo año 418,410 dólares al Programa de Aceleración, de los cuales el 80 % era contribución de Dividendo por la educación y el resto de la Secretaría de Educación (OEI, 2009). Al replicar la metodología utilizada en Brasil, el programa colombiano se apoyó de módulos autoformativos organizados por proyectos y subproyectos de carácter multidisciplinario en los cuales se articularon los conocimientos de las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (Picardo y Libreros, 2009). Colombia realizó la adaptación de los materiales y, dadas las particularidades de la población con extraedad en este país y las dificultades observadas en el aprendizaje de la lectura y la matemática, se incorporó un módulo de nivelación. Los manuales y módulos que se utilizaron para desarrollar competencias en las distintas áreas curriculares en las aulas de Aceleración son (OEI, 2009):

- Manual operativo.
- Manual pedagógico.
- Módulo de nivelación “Nivelémonos para despegar hacia el éxito”.
- Módulo de introducción “Despeguemos hacia el éxito”.
- Proyecto 1 “¿Quién soy yo?”
- Proyecto 2 “La escuela, espacio de convivencia”.
- Proyecto 3 “El Lugar donde vivo”.
- Proyecto 4 “Mi municipio”.
- Proyecto 5 “La Colombia de todos nosotros”.
- Proyecto 6 “Operación salvar la tierra”.

Los manuales operativos contienen orientaciones sobre la implementación del programa y los manuales pedagógicos incluyen orientaciones pedagógicas y metodológicas que deben implementarse en clase con los alumnos. Además, el programa contó con textos y documentos que engloban temas para el fortalecimiento de la autoestima, el aprendizaje significativo y la

⁶ Corpoeducación: Asociación civil de participación mixta y carácter privado, sin ánimo de lucro, con patrimonio propio, organizada bajo las leyes colombianas, dentro del marco de la Constitución Política y las normas de Ciencia y Tecnología, y regida por ellas. <http://www.corpoeducacion.org.co/gobierno.html>.

superación del fracaso escolar, entre otros. Se contó también con una biblioteca de aula que incluía atlas, diccionarios, mapas y libros de literatura infantil y juvenil. Se entregaron instrumentos musicales, materiales para actividades deportivas y material didáctico para trabajar exclusivamente con el grupo y facilitar la dinámica en el aula.

El programa contó con todos los recursos necesarios para las condiciones óptimas de aprendizaje de la educación básica: aulas diseñadas y dotadas específicamente para la metodología; docentes con apoyo técnico frecuente; soporte económico, operativo y técnico de entidades privadas; acompañamiento psicosocial; atención a las necesidades de alimentación y salud de los estudiantes; dotación de útiles, uniformes y materiales para los niños; seguimiento a las familias de los estudiantes que dejan de asistir; guías de trabajo y actividades de aprendizaje interesantes para los estudiantes.

Los contenidos temáticos fueron organizados por proyectos y estos en subproyectos, orientados a promover el logro de los estándares de competencias de la educación básica primaria. En Colombia, se agregó un módulo para nivelar a los estudiantes que presentaban mayor dificultad para la lectura, escritura y matemática. El plan de estudios fue estructurado de forma que los estudiantes pudieran adelantar en un año lectivo los contenidos fundamentales de todo el nivel de primaria para pasar a sexto grado. El requisito básico e indispensable que debían cumplir los estudiantes para incorporarse al programa era saber leer y escribir y la metodología por proyectos en la que se fundamenta permite que los alumnos avancen a su ritmo.

Las aulas en este programa estaban diseñadas para un cupo máximo de 25 estudiantes, solo en casos especiales se permitía la excepción de ampliar este número. Dentro de las actividades pedagógicas era importante incluir lectura, revisión de tareas propuestas por el docente, planteamiento y discusión del proyecto, desarrollo del proyecto y subproyecto, evaluación y orientaciones para la tarea; la evaluación formativa era requisito indispensable durante todo el proceso y también se evalúa al final de cada proyecto o subproyecto.

Los profesores que estaban a cargo del programa debían tener formación en pedagogía (normalista o licenciatura en educación o áreas relacionadas con la infancia), mostrar dominio en la metodología del programa, además de dinamismo, disposición al cambio, iniciativa, creatividad, habilidad para utilizar los recursos a su alcance, entre otras de tipo actitudinal. Se hizo énfasis en la capacidad del docente para estimular la autoestima de los estudiantes y en la capacidad de manejo y control de emociones, así como la resolución de conflictos por el tipo de población que se atiende, que provienen de un ambiente hostil y con altos niveles de agresividad.

Antes de iniciar en el programa, los docentes eran capacitados por la Secretaría de Educación –SED– en el manejo de la metodología de aprendizaje e integrados a los procesos de seguimiento del programa. Se capacitó a profesores de los sectores oficial y privado; sin embargo, se brindó mejores oportunidades de capacitación a los del sector oficial. Adicionalmente en el programa se contó con el acompañamiento de psicólogos y trabajadores sociales que hacían una labor específica con los niños y promovían de forma especial el trabajo con la familia.

En el 2008, la Secretaría de Educación creó una red de maestros del programa en la que se discutían los criterios y mecanismos de promoción y se compartían experiencias con el fin de fortalecer el manejo metodológico; también definían el perfil de los niños que eran beneficiados con el programa para crear las normativas de ingreso y el tratamiento pedagógico de casos específicos.

El seguimiento del desempeño de los docentes estaba a cargo de la ONG contratada para operar el programa, a través de visitas a las aulas de aceleración por lo menos dos veces durante un año escolar. Los resultados de las observaciones realizadas eran entregados a la Secretaría de Educación de Bogotá quien programaba reuniones permanentes, en las cuales se analizaba con los maestros las fortalezas y debilidades encontradas y se proyectaban los temas en los que debía focalizarse la asesoría, el seguimiento y monitoreo.

La responsabilidad de seleccionar a los estudiantes era una función de los docentes, para lo cual debían evaluar la necesidad de transferirlos al programa de aceleración. Para promover el programa, funcionarios de la Secretaría de Educación presentaban a cada localidad los diferentes proyectos incluyendo el de aceleración del aprendizaje; sin embargo, se consideró que aún debía hacerse más énfasis en la divulgación para que la comunidad lo considerara importante.

En el 2008 había un total de 155 aulas en 16 localidades diferentes, en 60 colegios y con una docente a cargo de la Secretaría de Educación, se atendieron con este programa un total de 3,370 estudiantes matriculados en colegios oficiales, 33 colegios de concesión y 858 colegios de convenio. Con la asistencia de Dividendo por Colombia, en este mismo año, se atendieron 121 aulas del sector oficial y 19 aulas en ONG. Dividendo por la Educación implementó en Bogotá la aplicación de las pruebas estatales SABER para medir al inicio y al final del ciclo, las competencias de los niños que participaban en este programa; pese a que el desempeño de los estudiantes no superaba el resultado promedio de los demás alumnos de quinto grado del aula regular, los resultados indican que sí existieron avances con relación a la evaluación inicial (OEI, 2009).

De acuerdo a la información brindada por la coordinadora de Dividendo por Colombia, el principal obstáculo con el que se enfrentó el programa fue encontrar el docente idóneo para su implementación; desde su experiencia, era frecuente que dadas las particularidades de los estudiantes, se centraran más en brindar apoyo psicológico que a propiciar su desarrollo intelectual. Una de las situaciones observadas fue que algunos niños no sabían leer ni escribir a su ingreso al programa, por lo que fue necesario implementar un aula previa con una metodología específica en la cual al niño se le prepara durante 10 meses para luego insertarlo al aula de aceleración. Otra situación reportada por Corpoeducación fue que más de la mitad de docentes estaba laborando con un contrato provisional y a su parecer, esto se constituía como una dificultad para su continuidad dentro del programa. El 68.5 % de docentes encuestados afirmaron que no lograron los resultados esperados en sus estudiantes (OEI, 2009).

De acuerdo al informe de *Aceleración de los Aprendizaje en Colombia*, otra de las dificultades que enfrentó el programa fue su vinculación a una política educativa que pretendía resolver el problema coyuntural de atención a poblaciones escolares en riesgo; eso colocaba al programa en peligro de desaparecer debido a que la asignación de recursos estaba condicionada a la permanencia del gobernante, lo que afectaba considerablemente la continuidad y sostenibilidad del programa.

El Salvador: Educación Acelerada

El Salvador es un país considerado predominantemente joven, dado que la mayor parte de la población se encuentra entre los rangos de edad de 18 y 59 años y entre 7 y 17 años, con altos índices de exclusión dadas las precariedades económicas que se experimentan después de un conflicto armado intenso y la presencia de pandillas. La tasa de sobreedad oscilaba entre el 10 % y el 15 % en todos los niveles educativos. Dado los compromisos adquiridos, las autoridades educativas se interesaron por encontrar las medidas necesarias no solo para disminuir la sobreedad, sino también disminuir los índices de fracaso escolar (Picardo y Libreros, 2009).

A recomendación del Banco Mundial deciden conocer la propuesta de aceleración de los aprendizajes implementada en Brasil, rápidamente hicieron los contactos y a finales de 1996 un grupo del programa EDUCO viajó a ese país. El objetivo de su viaje fue tener un acercamiento con las autoridades educativas y conocer la experiencia sobre la implementación del programa Trayectoria Escolar de la Enseñanza Fundamental: Clases de Aceleración “Acelera Brasil”. Apoyados por la Fundación brasileña Ayrton Senna, en 1997 deciden replicar el programa en El Salvador, como parte de las acciones realizadas dentro del marco de las metas educativas del Plan 2021, como una propuesta de flexibilización educativa donde la aceleración en educación básica es una alternativa más.

El Ministerio de Educación de El Salvador, define la educación acelerada como «una estrategia que consiste en ofrecer a niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de sobreedad, una oferta educativa que les permita acceder al sistema educativo (en año 1 o año 2) y de esa manera se beneficien de la oportunidad de obtener certificación académica» y su objetivo es «fortalecer la calidad educativa de la población de educación básica que se encuentra en situación de sobreedad, ofreciéndole un proceso de atención que les posibilite avanzar en su nivel de escolaridad y desarrollar competencias y actitudes para un mejor desenvolvimiento personal y social» (Picardo y Libreros, 2009).

Bajo la dirección de la Gerencia de Programas Complementarios del Ministerio de Educación, en el año 2000 con 160 docentes especialistas en educación acelerada, se establece la Educación Acelerada como un programa de cobertura enfocado a lograr que niños y jóvenes tengan oportunidad de incorporarse a los diversos servicios que ofrece el sistema educativo

Sobreedad escolar y educación acelerada

nacional; su población meta son niños y jóvenes con más de dos años de edad cronológica en relación al grado que les corresponde cursar en el nivel primario. Los terremotos de enero y febrero de 2001 obligaron a desviar los recursos económicos hacia otras necesidades prioritarias por lo que hubo que disminuir el presupuesto y por ende la cobertura en este programa. No fue sino hasta en el año 2009 que se le dio un nuevo impulso.

El modelo pedagógico se fundamentó en el que se desarrolló en Colombia; la estrategia pedagógica adoptada fue la metodología de proyectos, la misma que fue aplicada en el resto de los países que han decidido implementar este programa. Las aulas utilizadas estaban ubicadas dentro de las instalaciones de escuelas oficiales regulares, pero con un espacio de uso exclusivo para atender a la población con sobreedad. En El Salvador se consideró como un factor crucial de éxito, la labor conjunta en la organización del trabajo pedagógico entre la coordinación pedagógica, el director de la escuela y el docente, se consideró también importante la relación de confianza y de respeto que se establece entre docentes y estudiantes.

En el 2008 La Fundación Pro Educación Especial –Funpres– inició el programa Proyecto Sobreedad, con tres líneas de acción: educación acelerada, aula de apoyo y pruebas de suficiencia. Su alcance fue limitado por razones de presupuesto. A la fecha en la que se redactó el informe *Educación Acelerada –Educar en Ciudades–*, atendía a 146 escuelas de las 745 identificadas con la problemática de la sobreedad.

Los estudiantes de educación acelerada provienen por una parte, de las aulas regulares que son identificados y referidos por el docente y las autoridades educativas de la escuela; y por otra, son alumnos que han abandonado la escuela y se reinsertan al sistema educativo formal a través de este programa, recomendados por otros estudiantes o por los padres de familia. Los docentes en este programa no llevan una planificación «tan rigurosa» como la que se lleva en aulas regulares. Los docentes cuentan con un módulo de autoformación que les permite planificar los momentos pedagógicos, les sugiere y facilita la planificación y la evaluación de los aprendizajes. Cuentan con un módulo de lectoescritura y siete módulos autoformativos organizados en ocho subproyectos que incluyen temas para el fortalecimiento de la autoestima y lecciones relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura.

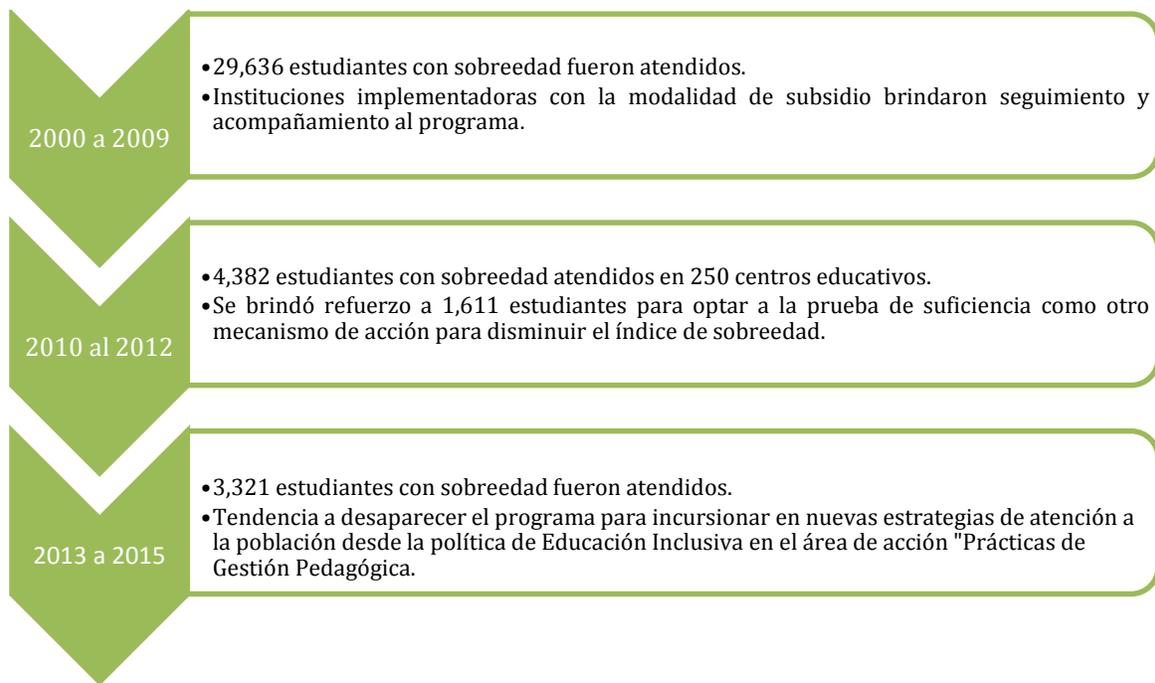
En la evaluación cualitativa realizada se concluye que aunque el programa tiene un lineamiento de trabajo definido, no constituye una política, no se manejan indicadores específicos y no hay referentes teóricos de aceleración más allá de lo observado en Brasil. A opinión de los investigadores, su manejo es mimético y poco crítico. Los modelos de evaluación son tradicionales. Los docentes capacitados para el programa aprovecharon otra plaza y emigraron a otros programas regulares. Refiriéndose al modelo pedagógico, los investigadores señalan que *requiere más definición*, y afirman que desde las entrevistas, observaciones y grupos focales, se obtiene material importante para construir un modelo pedagógico propio. Para Darlin Meza, ministra de Educación de El Salvador en el 2008 «la aceleración no es un problema de currículo, este tiene que ser el mismo, lo que hay que cambiar son los instrumentos, el método y la pertinencia del currículo para la edad que corresponde y el grado que cursa el joven» (Picardo y Libreros, 2009).

Sobreedad escolar y educación acelerada

En la parte administrativa, los docentes a cargo del programa adscritos a Funpres, recibían un sobresueldo de 250 dólares; en otros casos también tenían una plaza paralela de acuerdo a su nivel de escalafón y además recibieron el apoyo de la institución para dar seguimiento a situaciones problemáticas que pudieran presentarse. En general, tanto docentes como estudiantes dijeron estar satisfechos con el programa; no obstante, exteriorizaron su inconformidad por la falta de recursos tomando en cuenta que los estudiantes provienen de familias de muy escasos recursos.

En el año 2015 el Ministerio de Educación de El Salvador reportó la situación del programa de la siguiente manera:

Figura 1. Datos reportados por el Ministerio de Educación de El Salvador



Fuente: Creación propia con datos reportados por la Srita. Karla Rivera del Ministerio de Educación de El Salvador vía correo electrónico, desde su página de transparencia (solicitud 287).

Aunque no se encontraron datos que permitan identificar el impacto del programa en el sistema educativo salvadoreño, la percepción del Ministerio de Educación de El Salvador es que la propuesta de Educación Acelerada debe ser revisada y actualizada con el fin de hacerla coherente con el enfoque por competencias del currículum nacional vigente; consideran que los centros educativos en los cuales se atiende a los estudiantes con sobreedad, por tratarse de espacios segregados, han generado estigmatización, bajas expectativas de los estudiantes y baja autoestima.

Como parte de las acciones complementarias, el Ministerio de Educación de El Salvador trabaja en la implementación de la estrategia Docente de Apoyo a la Inclusión, para brindar atención a la población estudiantil que se encuentra en condición de rezago y por su condición y contexto en el que viven, también se encuentran excluidos del sistema educativo. Esta estrategia brindará apoyo a docentes del aula regular para que niños y jóvenes sean atendidos en sus aulas, proporcionándoles la oportunidad de desarrollar sus potencialidades y se brindará especial atención a aquellos que se identifiquen con mayores dificultades en su aprendizaje, en situación de discapacidad, niños que trabajan y se incluirán aquí a los niños en situación de sobreedad⁷.

Guatemala: Programa de Educación para Estudiantes con Sobreedad –PEPS–

Para el sistema educativo de Guatemala sigue siendo un desafío mejorar la calidad en educación; a pesar de los esfuerzos realizados para mejorar los índices de eficiencia interna, ha resultado una tarea difícil. La Tabla 3 muestra los indicadores en educación primaria y evidencia mejoras en retención, repitencia y en promoción de estudiantes, además aparece una disminución en el índice de deserción, pero aún existe una deuda pendiente para universalizar la educación primaria que lejos de ir en aumento está disminuyendo. Así se tiene que en el 2009 se alcanzó una cobertura de casi el 99 % y en el 2014 esa cifra descendió a 82.31 %, lo cual permite observar una brecha de 18 % para alcanzar la universalización de la educación primaria.

Tabla 3. Indicadores de eficiencia interna en educación primaria (porcentajes)

INDICADOR	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Cobertura	98.68	95.81	92.81	89.11	85.4	82.31
Retención	94.49	94.01	95.23	95.06	96.53	96.44
Deserción	5.51	5.99	4.77	4.94	3.47	3.56
Promoción	86.4	85.08	84.75	85.69	86.58	87.51
Repitencia	11.49	11.90	10.92	11.83	10.19	4.6

Fuente: Creación propia con datos del Anuario Estadístico del Ministerio de Educación.

Las pruebas de rendimiento académico tanto en Lectura (Tabla 4) como en Matemática (Tabla 5) muestran en su mayoría índices por debajo del 50 % y se observa que mientras los estudiantes avanzan de grado, van disminuyendo su nivel de logro.

⁷ Más información de esta estrategia puede ser revisada en el Acuerdo 15-0458. *Lineamientos para la Implementación de la estrategia educativa Docente de Apoyo a la Inclusión.*

Tabla 4. Rendimiento en Lectura en el nivel primario (porcentajes)

	2006	2007	2008	2009	2010	2013	2014
Primero primaria	39.85	N/A	55.86	47.92	47.5	N/A	N/A
Tercero Primaria	33.5	49.08	49.59	51.83	51.71	46.63	49.93
Sexto Primaria	24.18	38.23	35.31	30.88	30.06	35.65	40.39

Fuente: Creación propia con datos del Anuario de Resultados de las Evaluaciones de Dgeduca.

Tabla 5. Rendimiento en Matemática en el nivel primario (porcentajes)

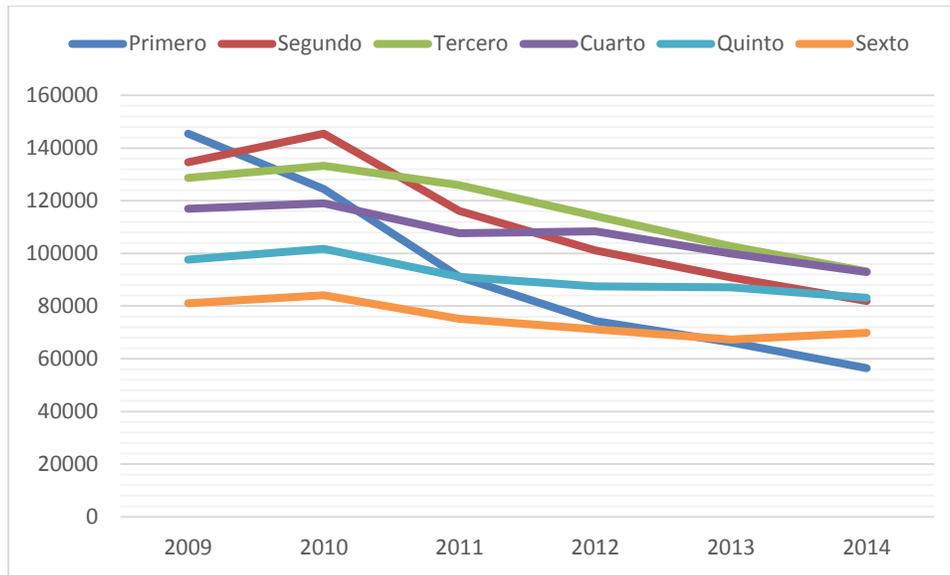
	2006	2007	2008	2009	2010	2013	2014
Primero primaria	41.47	N/A	55.02	45.72	46.26	N/A	N/A
Tercero Primaria	39	46.44	54.48	50.56	48.66	44.69	40.47
Sexto Primaria	31.27	58.96	53.09	51.84	45.6	45.79	44.46

Fuente: Creación propia con datos del Anuario de Resultados de las Evaluaciones de Dgeduca.

Guatemala es de los pocos países en el que todavía un gran número de docentes son egresados de escuelas Normales o establecimientos del nivel medio y no cuentan con un título universitario. De acuerdo con el Plan Operativo Anual 2015 - 2017 elaborado por la Dirección General de Planificación, el tiempo efectivo de clases alcanza un promedio nacional de 150 días aun cuando la normativa del Ministerio de Educación es cumplir con los 180 días (Diplan, 2014).

Otra deuda pendiente es la situación de sobreedad; cada año el sistema educativo inscribe una cantidad considerable de estudiantes con dos años o más de acuerdo a la edad esperada. En el 2009 la cantidad de niños inscritos en situación de sobreedad fue de 145,478 en el primer grado, cifra que en los años siguientes fue disminuyendo hasta llegar a 56,388 en el 2014, observando una disminución del 39 %. No obstante, esas cifras se elevan en los siguientes años de la educación primaria. Cada año un porcentaje muy alto de estudiantes termina sexto grado de primaria con 14 años o más.

Figura 2. Estudiantes inscritos con sobreedad 2009–2014



Fuente: creación propia con datos obtenidos en el Anuario Estadístico de Diplan/Mineduc.

En el 2007 se lanzó la propuesta para ampliar la cobertura de la educación secundaria a través del Proyecto *Calidad Educativa y Ampliación de la Educación Secundaria* BIRF 7430-GU, paralelamente se consideró necesario disminuir los índices de población con sobreedad y mejorar la retención y conclusión de la educación primaria, por lo que el indicador uno (1) de este proyecto se enfoca en la conclusión y calidad de la educación primaria con el fin de apoyar la estrategia integrada para la educación básica y promover la continuación de su educación al nivel secundario básico. Adicionalmente esta iniciativa también apoyaría las reformas propuestas al Sistema de Capacitación de Maestros en Formación y la promoción de las lecciones aprendidas sobre estrategias de gestión escolar, implementadas en el nivel primario durante la última década desde la consolidación y fortalecimiento de la gestión escolar enfocada hacia la calidad educativa, la consolidación y fortalecimiento de la supervisión departamental y la asistencia técnica a las escuelas (Mineduc, 2007).

El proyecto BIRF 7430-GU se fundamenta en los objetivos de país en los cuales, además de incrementar la competitividad y equidad socioeconómica, en el sector educativo para el año 2015 se planteó alcanzar una tasa de conclusión de la educación primaria del 85 % y aumentar la educación secundaria del 55 al 71 %, dos elementos estrechamente relacionados puesto que para aumentar la cobertura en la educación secundaria resultaba imprescindible reinsertar al sistema jóvenes que por una u otra razón habían desertado y tomar las medidas necesarias para evitar la deserción de los estudiantes con sobreedad inscritos en alguno de los grados de la educación primaria. Tomando en cuenta esto, una de las estrategias de país consistía en apoyar la educación primaria, complementando mejoras cualitativas generales de largo plazo. Además se fundamenta en los objetivos de Guate Solidaria 2006 en el que se hace principal énfasis en la universalización

Sobreedad escolar y educación acelerada

de la educación desde el nivel preescolar hasta la educación secundaria básica y en la mejora de la calidad educativa (Mineduc, 2007).

Para mejorar los índices de conclusión de la educación primaria, se tomó la decisión de implementar el Programa de Educación para Estudiantes con Sobreedad –PEPS– amparado con el Acuerdo 413-2009⁸ con el propósito de nivelar a estudiantes comprendidos entre las edades de 10 a 15 años que tuvieran aprobado el primer grado de primaria, facilitándoles culminar en dos años lectivos los grados de segundo a sexto. Dentro de la propuesta se contempló crear los Centros de Educación Básica Integrada, en los que se integraría el programa de aceleración y un programa flexible de educación secundaria básica, con la intención de facilitar la transición de los estudiantes del nivel primario al nivel de educación secundaria. El PEPS se organiza en dos etapas, la primera incluye segundo y tercer grados y la segunda, cuarto, quinto y sexto. Cuenta con un *Currículum Nacional Base* –CNB– (2009), el cual debe ejecutarse congruentemente con el CNB del Nivel de Educación Primaria regular (Burgos y Paiz, 2011).

La Dirección General de Currículo contextualizó los módulos salvadoreños a la realidad y contexto guatemalteco y adicionalmente diseñaron cuadernos de trabajo con la intención de complementar los alcances y contenidos, para equipararlo con el CNB guatemalteco. Ejecutivos de El Salvador brindaron el apoyo necesario para compartir la metodología y lineamientos específicos para dar seguimiento al programa. PEPS, al igual que el que se desarrolla en los otros países, implementa la metodología por proyectos, esto permite a los estudiantes construir sus aprendizajes a través de casos concretos; con la orientación del docente, cuenta con un módulo introductorio, seis cuadernos de trabajo divididos en proyectos y subproyectos para cada una de las etapas, adicionalmente se diseñaron seis cuadernos de trabajo que incluyen contenidos que no están en los módulos, con el fin de compararlos con el CNB.

La metodología que se utiliza permite desarrollar actividades prácticas para demostrar lo aprendido, tales como: organización de ferias, periódicos murales, concursos de canto, poesía, baile, ortografía, pintura, dibujo, entre otros, así como también exposiciones de los trabajos que elaboran los estudiantes. El papel del docente es el de facilitador, orientador y asesor de los aprendizajes y promueve el trabajo en el aula y fuera de ella.

Reyes de Marín (2009) presentó un informe de primer año de ejecución del PEPS⁹, en donde indica que se inició en 45 municipios priorizados y con altos índices de sobreedad de los departamentos de Huehuetenango, Quiché, Quetzaltenango, San Marcos, Sololá y Jutiapa. Además, afirma que para ese entonces, se entregaron 446 ejemplares del *Currículum Nacional Base* del PEPS, módulos de aprendizaje y cuadernos de trabajo. Se capacitó a maestros monolingües y bilingües, se hizo visitas de acompañamiento técnico, se entregó mobiliario y equipo en las escuelas que implementaron el PEPS, y se entregó mochilas a los docentes y personal técnico del programa. Se atendieron 2,620 estudiantes monolingües y 4,135 estudiantes bilingües distribuidos en 219 escuelas. En ese mismo año la Secretaría de Obras Sociales de la

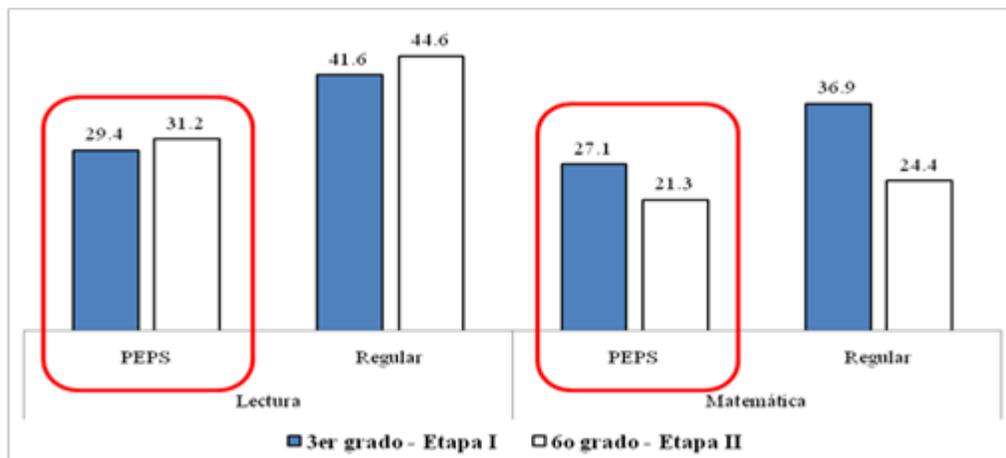
⁸ Acuerdo 413-2009 publicado en el Diario de Centro América el 26 de agosto del año 2009.

⁹ Informe inédito.

Esposa del Señor Alcalde Metropolitano, hizo la solicitud al Ministerio de Educación para implementar el programa en dos escuelas a su cargo. En ese primer año su promoción fue de catorce niños y niñas en riesgo de calle.

En el monitoreo realizado a finales del año 2011, delegados de las Direcciones Departamentales informaron que en el 2010 el programa tenía presencia en 234 escuelas (75 monolingües y 159 bilingües) y en el 2011 se sumaron 39 escuelas más, contabilizándose un total de 273 escuelas (88 monolingües y 185 bilingües) . En el 2010 y 2011 se contó con el apoyo de la Asociación Conrado de La Cruz, en los departamentos de San Marcos y Totonicapán, a través del proyecto que en ese entonces se encontraban desarrollando “Mis derechos son importantes”. En el informe *El rezago escolar en el sistema educativo guatemalteco y el Programa de Educación para Estudiantes con Sobreedad –PEPS–* se dan a conocer resultados de las pruebas nacionales en las que se incluyó una submuestra de estudiantes PEPS, en las cuales se hizo la comparación del promedio de respuestas correctas obtenidas por los estudiantes PEPS frente a las obtenidas por la primaria regular. Se comparó la I etapa PEPS con tercer grado de primaria y la II etapa PEPS con sexto. Los resultados que se muestran en la Figura 3 sugieren diferencias estadísticamente significativas a favor de los estudiantes de la primaria regular tanto en Lectura como en Matemática (Burgos y Paiz, 2011).

Figura 3. Cuadro comparativo del rendimiento académico en Lectura y Matemática del Nivel de Educación Primaria en escuelas regulares y escuelas PEPS, según grado o etapa. Año 2009



Fuente: Burgos, A. & Paiz, I. (2011). *El rezago escolar en el sistema educativo guatemalteco y el Programa de Educación para Estudiantes Con Sobreedad –PEPS–*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

En lo que se refiere a infraestructura, dotación de materiales y ambiente pedagógico, en el 2011 se realizaron visitas a una pequeña muestra de escuelas que implementan el PEPS, y en esa oportunidad fue posible evidenciar la situación precaria en la que se imparten clases, en algunas de ellas atienden a sus estudiantes en aulas construidas provisionalmente en los corredores del edificio escolar, con escasez de recursos; la mayoría de los maestros que fueron capacitados en el 2009 optaron por migrar a otros renglones presupuestarios que les representaba mayor estabilidad laboral y los docentes que se han hecho cargo no han sido capacitados en la metodología utilizada en este programa; sin embargo, en dos de las escuelas visitadas se pudo comprobar que se cuenta con un salón propio y adecuado para la atención de los niños. Una de las docentes, pudo gestionar con los niños egresados del año anterior, la donación de sus módulos y cuadernos de trabajo para que quienes estaban siendo atendidos en el 2011 pudieran hacer uso de ellos, tomando en cuenta que en esta metodología, el trabajo en casa es la fortaleza del programa (Burgos y Paiz, 2011).

Los estudiantes del PEPS en general oscilan entre 10 y 16 años de edad, y en muy pocos casos se atienden jóvenes de 17 y 18 años, la mayoría de ellos trabaja y estudia. De acuerdo a la información brindada por los estudiantes, ellos se incorporaron al PEPS porque «se inscribieron tardíamente y ya no los aceptaron en la escuela regular» o por repitencia reiterada y decidieron aprovechar la oportunidad que este programa les brindó. La barrera idiomática fue una problemática observada en algunas de las escuelas; en una de ellas, el profesor solo hablaba castellano y los estudiantes solo hablaban su idioma maya. No se observó la existencia de mecanismos pedagógicos de transferencia del idioma maya al castellano, no obstante, los estudiantes se mostraron complacidos con el programa, preferían avanzar dos o más grados en un solo año; sin embargo, no pudieron diferenciar entre lo que se aprende en la primaria regular y e PEPS (Burgos y Paiz, 2011).

Del 2009 al 2015 el programa estuvo presente en un promedio de 226 escuelas por año y atendió un estimado de 37,360 estudiantes.

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE PRIMARIA ACELERADA EN DIFERENTES PAÍSES

En el segmento anterior se explica a detalle las particularidades encontradas en cada uno de los países que se incluyen en este estudio: México, Argentina, Brasil, Colombia, El Salvador y Guatemala.

Cada uno de estos países tiene su propia forma de implementar el programa de aceleración, en cuanto a metodología, recursos y cobertura, entre otros; pero existen elementos comunes que hacen posible comparar semejanzas y diferencias para facilitar el análisis. Dentro de estos elementos comunes se mencionan: diseño curricular, fases y etapas, perfil de la población que atienden, asignación y administración de los recursos, así como el impacto que ha reportado el programa en cada uno de ellos.

En la Tabla 6, se puede apreciar una síntesis sobre cómo cada país implementa el programa.

Tabla 6. Síntesis de la implementación del programa de aceleración de los aprendizajes en cada país

	México	Argentina	Brasil	Colombia	El Salvador	Guatemala
Nombre programa	Centros de Educación Básica Intensiva	Trayectorias escolares de los alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario.	Trayectoria escolar de la enseñanza fundamental. Clases de Aceleración: "Acelera Brasil".	Programa de Aceleración de los aprendizajes.	Educación Acelerada	Programa de Educación Primaria para Estudiantes con Sobreedad —PEPS—
Diseño curricular	Énfasis en autoaprendizaje y la realidad concreta del sujeto. Metodología participativa y flexible	Fundamentado en experiencia brasileña, EEUU y Colombia. Utiliza siete módulos específicos para el Programa.	Metodología de éxito/aprendizaje efectivo. Siete cuadernos de trabajo con proyectos y subproyectos. Integración de áreas curriculares y contenidos.	Replica metodología brasileña. Incorpora módulo de nivelación para el aprendizaje de la lectoescritura y matemáticas inicial.	Metodología por proyectos adoptada del modelo brasileño.	Adaptación del modelo salvadoreño, adiciona cuadernos de trabajo y CNB específico para PEPS.
Fases y etapas	Tres niveles. Avanza 6 grados en dos años.	Avanza 4 grados en dos años. (varía según desempeño)	Avanza dos grados académicos en un año lectivo. Según desempeño pueden ser cuatro.	Etapas 1: 2o, 3o y 4o. Etapas 2: 5o y 6o.	Etapas 1: 2o, 3o, 4o. Etapas 2: 5o y 6o.	Etapas 1: 2o y 3o. Etapas 2: 4o, 5o y 6o.
Perfil de población que atiende.	9 a 14 años. Desfase de más de tres años edad/grado. Estudiantes que sufren marginación social.	6 a 17 años. Dos años o más de sobreedad. De estrato social bajo.	Estudiantes con dos años o más de sobreedad, de estrato socioeconómico bajo, principalmente población negra, menos favorecida.	9 a 15 años. Víctimas de desplazamiento forzado. Dos años o más de sobreedad. Deben saber leer y escribir y no presentar NEE,	Dos años o más de sobreedad. Sectores urbanos marginados.	9 a 15 años. Dos años o más de sobreedad de municipios declarados prioritarios en su mayoría rurales y con población mayoritariamente indígena.
Asignación y administración de recursos.	Dotación de recursos didácticos, infraestructura y maestros capacitados.	Aulas ubicadas en escuelas regulares. En un inicio contó con especialistas en matemáticas y lectura. Equipo técnico de apoyo al programa.	Financiamiento público/privado, maestros capacitados y con mecanismos de seguimiento y control bien estructurado.	Financiamiento público/privado y alianza con ONG. Cuentan con los recursos necesarios para funcionar en condiciones óptimas.	En 2000 contó con docentes especialistas, luego hubo un descenso en la inversión a causa de los terremotos. En el 2008 fue nuevamente impulsado por FUNPRES.	Se implementó con recursos obtenidos por préstamo del Banco Mundial y como parte del Proyecto de Calidad y Ampliación de la Educación Secundaria. Pobre infraestructura, carencia en recursos didácticos y materiales. Insuficiente capacitación docente.
Impacto		No existen datos.	Reducción del 36% al 15% en la brecha edad/grado de 1,995 a 2001.	Disminución de población en sobreedad. Los estudiantes mejoraron con respecto a la evaluación inicial, pero no superan los resultados de los estudiantes de la primaria regular.	37,239 estudiantes atendidos del 2000 al 2015. Resultados de estudio cualitativo: debilidad en cuando a política y lineamientos. Actualmente tiende a desaparecer para adoptar prácticas de gestión pedagógica más inclusivas.	37,360 estudiantes atendidos entre 2009 a 2014. En 2009 Rendimiento de estudiantes PEPS no supera al de estudiantes de primaria regular a nivel nacional.

Fuente: creación propia. Síntesis de la información recolectada para cada uno de los programas.

ASPECTOS RELEVANTES DEL ANÁLISIS COMPARATIVO

La sobreedad es un fenómeno que comparten los sistemas educativos de Latinoamérica y en cada país se aborda de distinta manera, pero existen elementos comunes que se observan en los países objeto de estudio, tal y como se aprecia en la Figura 4.

Figura 4. Elementos comunes en programas de intervención de la sobreedad en América Latina



Fuente: Elaboración propia con datos recopilados en esta investigación.

Cada uno de los países que se tomaron en cuenta en este estudio desarrolla programas compensatorios y de educación acelerada para atender a las poblaciones con sobreedad; con excepción de Guatemala y El Salvador, el resto de países ofrece alternativas paralelas para trabajar con esta población. No obstante, en todas se observan similares desafíos, existen deficiencias en la infraestructura escolar, en la capacitación a docentes, hay escasez de escritorios, escasez de recursos materiales y humanos; y en todos los países se reporta una tasa considerable de ausentismo por parte de los maestros.

Con relación al perfil de los beneficiarios que son atendidos por alguno de los programas de educación acelerada, se muestra que, generalmente son hijos de padres con escasa o ninguna escolaridad y de escasos recursos económicos, la gran mayoría vive en poblaciones rurales, indígenas; y en muchos de los casos sus padres han tenido que migrar a zonas urbanizadas en busca de trabajo.

En lo que se refiere al diseño curricular, fue México quien incursionó en 1979 en la implementación del programa de educación acelerada; sin embargo, Brasil fue quien definió y sistematizó la metodología y esto facilitó que países como Colombia, Argentina, El Salvador y Guatemala pudieran replicarla. En México el programa estaba organizado en tres niveles con un primer nivel dedicado a trabajar con estudiantes de 1.º y 2.º grados haciendo énfasis en la lectoescritura y la matemática inicial. Argentina implementó un programa más flexible, el primer nivel para trabajar lectoescritura y matemática inicial y el segundo nivel para la nivelación de los grados de 4.º a 7.º, esto estaba sujeto al desempeño de los estudiantes y sus niveles de logro alcanzados. De esa cuenta podían concluir la primaria en dos años o más; la experiencia mostró que en la mayoría de los casos la conclusión fue en dos años, una diferencia importante fue la atención a estudiantes en horarios alternos. En los países como Colombia, El Salvador y Guatemala se organiza en dos etapas con diferencias en la correspondencia de los grados, como se puede ver en la Tabla 6.

Las poblaciones que se atienden en los diferentes países en general son estudiantes que por ingreso tardío, repitencia reiterada, deserción temporal o definitiva, han formado parte del grupo de estudiantes con sobreedad dentro o fuera del sistema educativo; tienen un promedio de edad entre 9 y 16 años que se encuentran con dos años o más de desfase respecto a edad/grado. Colombia y Guatemala hacen énfasis en que deben saber leer y escribir y no presentar necesidades educativas especiales, por lo que el programa en estos países, en este caso, es excluyente; en los demás casos no se especifica.

En lo que se refiere a la asignación y administración de recursos, en la mayoría de países asignan un presupuesto específico para el desarrollo del programa, algunos de ellos cuentan además con el apoyo de instituciones gubernamentales y no gubernamentales. La mayoría posee equipo técnico que permite dar seguimiento y monitoreo al programa. En Argentina se implementan de forma paralela los Centros de Educación Complementaria que facilitan tutorías a estudiantes en sobreedad y en riesgo de repitencia y deserción escolar. El Salvador en los últimos años ha contado con el apoyo de la Fundación Pro Educación Especial –Funpres-. En Guatemala la

situación es distinta, el programa funciona con recursos muy limitados, y a pesar de los esfuerzos realizados, no fue sino hasta después de cinco años de su implementación que se hizo entrega de módulos y cuadernos de trabajo en idiomas mayas prioritarios. Lamentablemente no se tiene conocimiento de cuánto exactamente fue entregado, tampoco se tiene información del grado de eficiencia en el uso de estos materiales.

Un elemento común entre El Salvador y Guatemala es la inestabilidad laboral de los docentes capacitados en la metodología del programa de educación acelerada, quienes buscando mejoras, migraron hacia otros programas regulares, situación que pone en peligro que se atienda a los estudiantes desde una metodología más tradicional y se desvirtúe el concepto original de la aceleración del aprendizaje. Adicionalmente a esto, en Guatemala los salones de clase funcionan en condiciones precarias, algunos de ellos contruidos provisionalmente con láminas o madera sencilla en los corredores del edificio educativo, como se mencionó anteriormente.

De acuerdo con los estudios revisados, la mayoría de países incluyendo Guatemala ha logrado que un número considerable de estudiantes en sobreedad y en riesgo de deserción escolar culminen su Nivel de Educación Primaria básica; sin embargo, no existen referentes si estos estudiantes han continuado sus estudios más allá de este nivel. No se tiene información del rendimiento de los estudiantes de educación acelerada en todos los países objeto de este estudio, pero sí se tiene conocimiento que los alumnos de educación acelerada de México y Colombia muestran desempeños similares o superiores comparados con los estudiantes de la primaria regular, y en Guatemala sucede lo contrario, ya que el estudio realizado en el 2011 señala que los estudiantes de la primaria regular muestran un mejor desempeño comparado con los estudiantes de educación acelerada.

CONCLUSIONES GENERALES

La sobreedad es un término que se utiliza en la escuela para referirse a los estudiantes que por una u otra razón se encuentran en desfase escolar en uno o más años de la edad cronológica esperada para el grado que cursan y que de acuerdo a los sistemas educativos de los países analizados, se considera preferible. Es un fenómeno generalmente asociado con el ingreso tardío, la repitencia reiterada, el ausentismo temporal, la deserción escolar y el trabajo infantil. Sin embargo, es posible determinar que estos son únicamente los síntomas observables, ya que se trata de algo más complejo en el que intervienen factores socioeconómicos y familiares, además de la escasa capacidad de respuesta de los sistemas educativos para atender a la diversidad.

La situación económica es un indicador que explica muchas de las problemáticas que se presentan tanto en el sistema educativo como en el seno familiar. En el sistema educativo la escasez de recursos económicos se traduce en escasez en infraestructura, equipo, recursos materiales y humanos, sumados a la falta de capacitación de los docentes en metodologías que permitan atender los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, que en la mayoría de los casos se traduce en inequidad social y educativa. En el seno familiar la falta de recursos económicos se materializa en la desnutrición, trabajo infantil y la poca capacidad y presencia de los padres de apoyar a sus hijos en su aprendizaje. La mayoría de niños en sobreedad proviene principalmente de poblaciones rurales o urbano marginadas y de familias con escasos recursos económicos.

Esto lleva a apoyar la tesis de Rossano (2007), quien afirma que «La sobreedad no constituye por sí misma un problema de educabilidad, sino son las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza y la enseñanza misma las que deben ser analizadas y replanteadas».

Las experiencias conocidas de países de Latinoamérica para contrarrestar los índices de sobreedad, ponen al descubierto su preocupación por erradicar o al menos disminuir la presencia de sobreedad en las aulas. Algunas iniciativas han llegado a adoptar medidas un tanto contradictorias, como la de la Legislatura Porteña en Argentina con la promoción automática, insertando al estudiante al grado que le corresponde según la edad cronológica sin importar si ha cursado los grados anteriores o no, lo que parece una medida desesperada y poco reflexiva.

Las experiencias reportadas en México con los programas compensatorios son producto de resultados de investigación que señalan que el rezago escolar es fruto de las adversidades observadas en el sistema escolar por la falta de recursos materiales y pedagógicos y la falta de capacitación de docentes, entre otros, por lo que su intervención fue orientada a proveer de los recursos necesarios en los centros educativos. Las evaluaciones realizadas evidencian mejores

resultados en estos centros, comparado con los que obtienen los que no reciben el apoyo de estos programas (Gajardo y Puryear, 2003).

En Argentina se conjuga el programa de aceleración, la atención a los estudiantes en contraturno y los Centros de Educación Complementaria, ya que dadas las historias de vida personales de sus estudiantes, no todos responden de la misma manera a una misma estrategia; la evaluación realizada a la primera cohorte permitió proponer mejoras en los materiales y cambios sustantivos en la entrega educativa para las siguientes cohortes.

En 1995 Brasil decide implementar el programa de aceleración de los aprendizajes, mismo que en los primeros años fue objeto de evaluación y mejoras para expandirlo a mayor número de municipios. Colombia al enterarse del éxito obtenido por Brasil, decide implementarlo, luego es adaptado e implementado también en El Salvador y Guatemala. En los primeros dos países los resultados han sido positivos no solo en cobertura, índices de promoción sino también en el rendimiento de los estudiantes. El factor común en estos países es que el sistema educativo establece las directrices y mecanismos de acción y además cuentan con el apoyo de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que contribuyen con el seguimiento y monitoreo; eso hace que funcione en condiciones óptimas. En Guatemala lamentablemente el programa no cuenta con apoyo externo y además desde sus inicios nace como medio para lograr la ampliación de la educación secundaria.

Dadas las características del PEPS es posible inferir que responde a las políticas de cobertura, al garantizar el acceso y permanencia en la escuela a los estudiantes con sobriedad, evitando así la deserción y abandono del sistema escolarizado; a la política de calidad ya que propone un diseño curricular de acuerdo a las características y necesidades de una población vulnerable; a la política de educación bilingüe multicultural e intercultural, al tomar en cuenta la pertinencia cultural y lingüística diseñando e implementando material pedagógico y didáctico en los cuatro idiomas mayoritarios. Por último, es posible relacionarlo con la política de equidad, dando oportunidad de completar sus estudios a niños y jóvenes que están en riesgo de abandono escolar debido a su condición de sobriedad y facilitando la oportunidad de reinserción escolar a estudiantes que ya habían abandonado sus estudios (Consejo Nacional de Educación, 2010).

De acuerdo a los avances que se detallan en la *Ruta crítica* del Ministerio de Educación 2012–2016, el PEPS no está vinculado a ninguna de las políticas educativas vigentes, sin embargo, hay elementos que es necesario resaltar; respecto a la práctica de interculturalidad el Mineduc reconoce que es una tarea pendiente y que no se le ha dado seguimiento en su totalidad, se ha avanzado en la caracterización de los pueblos maya, xinka, garífuna y ladina pero hace falta utilizarlos como herramienta para la concreción curricular local. Otro tema pendiente es el acompañamiento en el aula para la implementación del CNB en los contextos lingüísticos y culturales (Mineduc, 2014).

La falta de interés de los gobiernos de turno hacia este programa se ve reflejada en las dificultades observadas desde los primeros años, mismas que han limitado el alcance de los

objetivos. Por un lado la precariedad de los salones de clase y por otro la entrega educativa; en un principio hubo docentes capacitados pero carencia de módulos y cuadernos de trabajo, luego se dotó de módulos y cuadernos de trabajo cuando los maestros capacitados habían migrado a otros programas, lo que incidió en una deficiente aplicación de la metodología por proyectos e incluso la adopción de metodologías más tradicionales para atender a los estudiantes.

Un elemento importante a considerarse es la congruencia entre el programa de aceleración de los aprendizajes y la población que atienden. Estos comprimen los ciclos escolares y permiten cursar dos grados o más en un solo año lectivo, lo que sugiere que las exigencias académicas en cuanto a disciplina de estudio y tiempo requerido extraaula deben ser mayores que las requeridas en la primaria regular, por lo que el nivel de compromiso y de desempeño de los docentes y los estudiantes debe también estar a la altura de dichas exigencias.

En función de estas particularidades del programa de aceleración de los aprendizajes y el perfil de la población atendida, es importante reflexionar sobre si el PEPS realmente responde a las necesidades y características de la población, tomando en cuenta que los resultados del estudio comparativo a nivel nacional entre primaria regular y estudiantes de educación acelerada colocan en desventaja a los estudiantes PEPS.

Un aspecto importante es que Guatemala es un país con una gran riqueza histórica y cultural, compuesto por una diversidad étnica e idiomática en cada una de sus regiones, lo que implica tratamientos distintos. Los datos reportados en la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida –ENCOVI– del año 2014 indican que la pobreza y pobreza extrema va en aumento en lugar de disminuir. Es una realidad alarmante y que insta a analizar las problemáticas que se han venido observando en educación y buscar formas de solución inmediatas, tomando en cuenta que el desarrollo de un país depende en una fuerte medida del nivel de formación de sus habitantes.

Cabe notar que biológica, emocional, social e intelectualmente los seres humanos y en este caso, los estudiantes, aunque posean características comunes, poseen diferencias individuales que marcan su ritmo de aprendizaje. Si bien es cierto que está estipulada una edad promedio para ingresar a la escuela, existe un buen porcentaje que por diversas razones no logra cumplir con esta normativa, por lo que el Estado y específicamente el Sistema Educativo Nacional, más allá de homogeneizar la educación, debe responder a estas diferencias. Resulta necesario realizar estudios más exhaustivos no solo sobre la problemática de la sobreedad, sino de todos los factores que contribuyen al rezago o fracaso escolar; esto permitiría crear estrategias pertinentes para asegurar la promoción y cumplir con los requerimientos de calidad educativa, en busca del logro de los estándares de contenido y de desempeño establecidos.

En función de los resultados de los diversos estudios revisados, es importante que las autoridades educativas reflexionen sobre la continuidad del PEPS; consiste en una propuesta pedagógica con muy buenas intenciones, pero será funcional siempre y cuando se dote de los recursos humanos y materiales necesarios para su efectividad. Realizar una exhaustiva investigación sobre tiempos y contenidos de aprendizaje, ya que no se trata de aprender lo mismo

en menos tiempo, la concreción curricular es necesaria y urgente, sin olvidar que la meta principal es que los estudiantes adquieran los conocimientos básicos que los capaciten para su transición al nivel secundario sin mayores dificultades, al menos en el contexto guatemalteco y según los objetivos del programa. Desde esta perspectiva, se recomendaría un estudio de costo-efectividad que permita evaluar los alcances del programa y facilitar la toma de decisiones.

La educación es un derecho inherente a la persona humana, y en la Declaración de los Derechos de la Niñez en su Artículo 28 se afirma que «los Estados Partes reconocen el derecho de la niñez a la educación a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de equidad de oportunidades» por lo que valdría la pena pensar en programas de inclusión integrales, que vayan orientadas no solo a atender la sobreedad sino también a prevenirla, medidas más inclusivas que beneficie y asegure el aprendizaje de calidad de toda la comunidad educativa de forma permanente. «Es mejor prevenir la sobreedad mediante programas ordinarios que tener que remediarla con programas extraordinarios» (OEI/SEP, 2011).

Para asegurar que todos los centros educativos cuenten con los recursos humanos y materiales necesarios para funcionar en condiciones óptimas y fortalecer los procesos de monitoreo y evaluación continua que den solución a las problemáticas observadas de forma efectiva, el acompañamiento en el aula es urgente. Se sugiere analizar el modelo de Argentina con los Centros de Educación Complementaria, o crear los mecanismos para atender en horarios alternos a estudiantes que son reportados con rezago en su aprendizaje.

Sería conveniente también, revisar el Artículo 77 de la Constitución Política de la República de Guatemala que literalmente dice «Los propietarios de las empresas industriales, agrícolas, pecuarias y comerciales están obligados a establecer y mantener de acuerdo a la ley, escuelas, guarderías y centros culturales para sus trabajadores y población escolar».¹⁰ Esto con el fin de evitar que los niños tengan que abandonar la escuela por la migración de los padres en busca de fuentes de trabajo y de esa forma asegurar su traslado a una escuela cercana para preservar su derecho a la educación.

¹⁰ Artículo 77 de la Constitución Política de la República de Guatemala (Reformada por Acuerdo Legislativo N.° 18-93 del 17 de noviembre de 1993).

REFERENCIAS

- Burgos Paniagua, A., & Paiz Contreras, I. Y. (2011). *El rezago escolar en el sistema educativo guatemalteco y el Programa de Educación para Estudiantes con Sobreedad -PEPS-*. Guatemala.
- Consejo Nacional de Educación, G. (2010). *Políticas Educativas*. Guatemala.
- Del Valle C., M. J. (2010). *La Repitencia En Primer Grado. Factores que influyen e impacto en los grados siguientes*. Guatemala.
- DINIECE, D. N. (Mayo de 2004). *Las Dificultades en las Trayectorias Escolares de los Alumnos*. Obtenido de <http://diniece.me.gov.ar/documentos/trayescolar.pdf>
- DIPLAN. (Julio de 2014). Mineduc. Obtenido de Plan Operativo Anual 2015-2017. En la línea de la Guía Conceptual de Planificación y Presupuesto por Resultados. Disponible en: http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/images/5/5f/DIPLAN_DIPLAN_INCISO5C_2015_VERSION1_POA_2015-2017.pdf
- Farías, M., Fiol, D., Kit, I., & Melgar, S. (agosto de 2007). *Propuestas para superar el fracaso escolar ¡Todos pueden aprender!* Obtenido de http://www.unicef.org/argentina/spanish/PROPUESTA_web.pdf
- Farías, M., Fiol, D., Kit, I., & Melgar, S. (2007). *Propuestas para superar el fracaso escolar: ¡Todos pueden aprender!* Argentina.
- Feldman, D., Atorresi, A., & Mekle, V. (2013). Planes y Programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Año 4 No. 4, 12-24.
- Gajardo, M. (marzo de 2001). *Programas para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria*. Recuperado el 21 de Octubre de 2015, de PREAL Formas y reformas de la educación Serie Mejores Prácticas: www.preal.cl
- Geddes, D. (12 de septiembre de 2014). Se reaviva el debate por la sobreedad escolar. *El Clarín*.
- Gutiérrez, M., & Puentes, G. (2009). *Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad en Bogotá*. Resumen ejecutivo. Bogotá, Colombia.
- Hernán, A. E. (2013). Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria. *Políticas Educativas, Porto Alegre*, v. 7, n.1, 157-168. Obtenido de seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/50941/31731

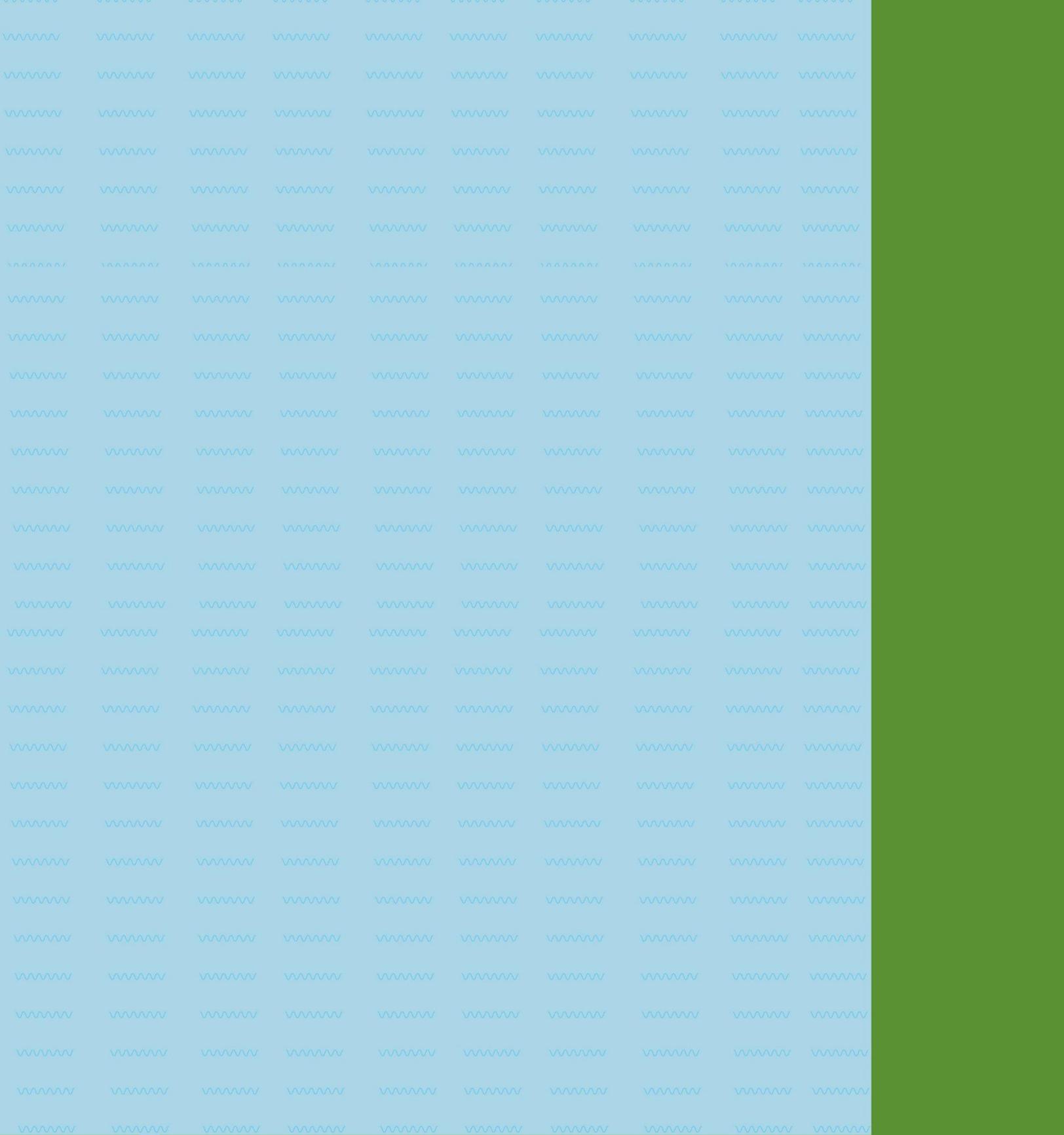
- Hernández Mella, R., & Pacheco Salazar, B. (2011). La sobre edad escolar: de la exclusión a la oportunidad. *Ciencia y Sociedad*, vol. XXXVI, núm.1, enero-marzo, 163-182.
- INE. (15 de diciembre de 2015). *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida 2014*. Obtenido de <https://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2015/12/11/vjNVdb4IZswOj0ZtuivPlcaAXet8LZqZ.pdf>
- Lavín de Arrivé, S. (2005). Centros de Educación Básica Intensiva: una alternativa al rezago escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) Vol XXXV, núm. 3-4, 35 - 75*.
- Libreros, V. & Picardo J. (2009). *Educación Acelerada*. El Salvador.
- Loyo Brambilia, A., & Calvo Pontón, B. (Agosto de 2009). *Los centros de transformación educativa: Una experiencia de educación alternativa en la ciudad de México*. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1872-F.pdf
- Loyo Branbila, A., & Cavo Pontón, B. (s/f). *Los Centros de Transformación Educativa: Una experiencia de Educación Alternativa en la Ciudad de México*. México: Ponencia X Congreso Nacional de Investigación Educativa. área 13: política y gestión.
- Loyo, A., & Calvo, B. (2009). *El programa Centros de Transformación Educativa de la ciudad de México. Resumen Ejecutivo del Informe de Investigación*. México.
- Maldonado, E., Peñate, M., & Martínez, S. (2011). *¿En Dónde Están los Ausentes?* Guatemala: UNICEF. Serie de documentos de análisis ¡Contamos!
- Mejía, A. M. (1999). Diagnóstico de la educación Básica en Baja California. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXIX, núm. 2, 2o trimestre,, 85-103.
- Mineduc. (2007). *Proyecto de Calidad Educativa y Ampliación de la Educación Secundaria*. Guatemala.
- Mineduc. (15 de julio de 2010). *Acuerdo Ministerial 1171*. Obtenido de Reglamento de Evaluación: <http://www.mineduc.gob.gt/digeesp/documents/Acuerdo%20Ministerial%201171-2010%20Reglamento%20de%20Evaluaci%C3%B3n.pdf>
- Mineduc. (2014). *Ruta Crítica. Prioridades del Plan de Implementación Estratégica de Educación 2012 - 2016*. Guatemala.
- OEI, F. I. (2009). *Educación en ciudades*. Obtenido de Educación Acelerada en Colombia: educacion.mec.gub.uy/boletin/.../Educar%20en%20ciudades.pdf
- OEI/SEP. (2011). *Criterios y Orientaciones para atender a los alumnos de educación básica en situación de extraedad*. México: Colección Hacia el Logro Educativo.

- Pagano, A., & Buitron, V. (2009). *Educación en Ciudades*. Obtenido de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario. Ciudad de Buenos Aires (Argentina): www.oei.es/pdf2/reorganizacion_trayectorias_escolares_bs_as.pdf
- Pagano, A., & Buitron, V. (2009). *Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario*. Buenos Aires, Argentina.
- Perazza, R. (2009). Notas para reflexionar sobre las políticas de inclusión educativa en los países de América Latina. La experiencia de los programas de aceleración de aprendizajes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 7, núm. 4, 264-276.
- Picardo, J. & Libreros, V. (2009). *Educación en Ciudades*. Obtenido de Educación Acelerada. El Salvador: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article5853&debut_5ultimasOEI=35
- Reyes de Marín, M. A. (2009). *Informe de primer año de ejecución del Programa de Educación Primaria para Estudiantes con Sobreedad*. Guatemala.
- Román, M. (2009). Abandono y Deserción Escolar: Duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 7, Número 4.
- Rossano, A. (2007). *Conferencia: "Alternativas al fracaso escolar: La construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular"*. Buenos Aires, Argentina.
- Ruiz Morón, D., & Pachano, L. (2008). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, vol. XXXVII, núm. 78, enero-abril, 33-69.
- Ruiz, D. (2007). *La extraedad escolar ¿una anomalía social?* Venezuela: Universidad de los Andes.
- Saldanha Pereira, R., & Rambla, X. (2009). La reproducción de las desigualdades educativas a través del fenómeno de la "sobre-edad" en Brasil. *Educacao e Pesquisa*, vol 35 No. 2, 287-301.
- Sánchez, C. (2004). Las "dificultades del aprendizaje": un diagnóstico peligroso y sus efectos nocivos. *Educere*, Vol. 8, núm. 24, 9-15.
- Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, Vol. XXXV, núm. 3-4, 9-33.

Subsecretaría de Educación, B. A. (Agosto de 2014). *La Sobreedad escolar en la Educación Primaria: Lineamientos de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social*.
Obtenido de
http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/comunicaciones/documentosdescarga/2014/sobreedad_psico.pdf

Terigi, F. (2006). *Diez Miradas sobre la Escuela Primaria*. Argentina: 1a. edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, S.A.

Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, vol. 3, núm. 9, 30-37.



www.mineduc.gob.gt/digeduca