

La repetición de curso en la Educación Secundaria Obligatoria

Grade Retention in Compulsory Secondary Education

Lidia Ana Pérez Sánchez*

Recibido: 14 de marzo de 2024 Aceptado: 30 de mayo de 2025 Publicado: 31 de julio de 2025

To cite this article: Pérez Sánchez, L. A. (2025). La repetición de curso en la Educación Secundaria Obligatoria. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 6(2), 183-202. <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.19393>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.6.2.2025.19393>

RESUMEN

La repetición de curso es una práctica educativa que se observa con frecuencia en los centros educativos de España, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria. Ante la aceptación de esta práctica, surge el interés por conocer qué implica este proceso en la vida de un discente. Para ello, se ha realizado un estudio de casos a través de entrevistas a un grupo de estudiantes que compartieron el mismo centro. A su vez, se tendrán en cuenta otras opiniones de discentes del mismo centro que también han repetido a partir de un cuestionario cualitativo que permitirá profundizar en las temáticas construidas. Tras llevar a cabo ambas técnicas, se produce el proceso de categorización, mostrando como resultados tres conceptos clave: cercanía, etiquetaje y motivación. Las tres palabras ayudan a comprender la situación de las personas que han formado parte de este estudio, sintiendo el rechazo de su entorno en diversas situaciones que les hace configurarse a través del concepto de «repetidor», cuya mirada por parte de la sociedad es negativa. Este rechazo deriva en una falta de motivación que acompaña al estudiante a lo largo de su vida. Finalmente, se realizará la discusión en relación con los objetivos planteados, divididos en cuatro bloques: el porqué de la repetición, la influencia de los agentes educativos, la importancia del entorno familiar y el impacto de la repetición en el futuro.

Palabras clave: repetición; Educación Secundaria Obligatoria; rendimiento académico

ABSTRACT

Grade repetition is an educational practice commonly observed in schools in Spain, especially in Compulsory Secondary Education. Given the acceptance of this practice, there is a growing interest in understanding what this process means for a student's life. To explore this, a case study was conducted through interviews with a group of students who shared the same school. Additionally, the opinions of other students from the same school who also repeated a grade were considered through a qualitative questionnaire that allowed for a deeper exploration of the topics discussed. After employing both techniques, the categorization process took place, revealing three key concepts: proximity, labeling and motivation. These three words help to understand the situation of those who participated in this study, feeling rejected by their surroundings in various situations, which leads them to be defined by the label of "repeaters", a term that society views negatively. This rejection results in a lack of motivation that accompanies the student throughout their life. Finally, the discussion will address the objectives set out, divided into four sections: the reasons for grade retention, the influence of educational agents, the importance of the family environment and the impact of repetition on the future.

Keywords: grade repetition; Secondary School; academic performance



*Lidia Ana Pérez Sánchez 0000-0001-7358-6522

Universidad de León (España)

lidia19ana@gmail.com



1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata el tema de la repetición de curso durante la Educación Secundaria Obligatoria. Se pretende indagar acerca de los antecedentes que llevaron a un grupo de cuatro adolescentes que compartieron el mismo centro educativo a repetir curso. A su vez, conocer cómo fue su trayectoria durante esta etapa educativa con el fin de identificar factores de riesgo o medidas que se llevaron a cabo. Finalmente, descubrir cómo han construido su futuro, las decisiones que han tomado y el punto en el que se encuentran tras repetir, viendo si ha influido esta medida educativa en su futuro.

Para poder analizar toda la información, se planteará un estudio de caso donde los informantes serán cuatro jóvenes de entre 20 y 21 años, dos chicas y dos chicos, que han estudiado en el mismo centro educativo durante la Educación Secundaria Obligatoria y cuyas vidas se cruzaron en diversos momentos de su trayectoria académica. El instrumento que se utilizará para conocer sus historias será la entrevista semiestructurada. Tras el análisis de la información obtenida a través de dichas entrevistas, se empleará a su vez el cuestionario con preguntas abiertas a 25 jóvenes del mismo centro educativo del grupo entrevistado que han vivido una repetición y que ayudarán a indagar en los temas que las entrevistas pongan en manifiesto. Por consiguiente, este cuestionario se construirá tras la realización de las entrevistas y la elaboración de las categorías.

Este trabajo pretende dar voz a quienes han repetido curso. Es así como esos cuatro jóvenes han mostrado parte de sus experiencias para mostrar el impacto de la repetición de curso en sus vidas. Este tema no solo afecta en el curso académico en el que se produce, sino que se traslada con el paso del tiempo al resto de realidades que conforman la vida del sujeto. A su vez, los cuestionarios responderán a una serie de temas clave que también muestran qué hay detrás de una medida educativa que se practica en España con asiduidad.

A nivel estructural, este proyecto estará dividido en cuatro que componen la investigación: marco teórico, diseño de investigación, resultados y conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La repetición como práctica educativa

La repetición es una práctica educativa que consiste en que el alumnado que se encontraba en un año escolar concreto se mantenga en ese curso durante otro año consecutivo (Jackson, 1975). Su aplicación varía en función del sistema educativo, pues determinados países optan por la promoción. Estas diferencias entre la elección de una medida u otra se deben a tradiciones educativas y percepciones específicas del país, por lo que la política educativa es el factor principal de esta decisión (Goos et al., 2013). Tomando como referencia los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), España es uno de los países con mayor tasa de repetidores, por encima del 7%, junto a otros países como Bélgica y Portugal (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022a).

Por tanto, se afirma que la repetición es una herramienta muy utilizada en España (Choi et al., 2018) a pesar de que por ley se considera una medida a realizar como último recurso. En la actualidad, se comienza a primar la incorporación a programas de mejora del aprendizaje y del

rendimiento una vez se haya repetido con anterioridad (Boletín Oficial del Estado, 2021), con el objetivo de mejorar su avance educativo. A su vez, antes de producirse esta medida deberían tenerse en cuenta otro tipo de estrategias para prever la repetición.

En el caso de Andalucía, se mantienen las medidas generales del Estado. La decisión para la repetición la tomará el profesorado y se aplicarán otro tipo de estrategias de atención educativa que faciliten la mejora educativa del discente (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2021a). Por consiguiente, en esta nueva ley educativa se prima la promoción, aunque aún existe el debate de si verdaderamente se producirá un cambio de mentalidad respecto a esta medida.

2.2. La repetición en Educación Secundaria

La Orden de 15 de enero de 2021 (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2021b), especifica que solo se puede repetir una vez en el mismo curso académico y dos veces como máximo dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. Por su parte, el alumnado que promocione al siguiente curso con asignaturas pendientes tendrá que ser evaluado y realizar las actividades que les correspondan. Con ello, se busca la atención individualizada del alumnado que lo precise para obtener el éxito académico. No obstante, el número de casos de repetición es muy elevado en comparación a otras etapas y otros países.

Andalucía, durante el curso 2019/2020, fue una de las Comunidades Autónomas con mayor tasa de alumnado repetidor de toda España (10.8 %), solo igualada por Castilla-La Mancha y superada por las ciudades autónomas de Ceuta (16.2 %) y Melilla (14.2 %). Se supera la media española en más de un 2 % (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022b), que ya de por sí supera los estándares del resto de países de la OCDE. Entre ese porcentaje, existen dos grandes premisas. Por un lado, los chicos repiten más que las chicas, dándose la mayor desigualdad en 1.º de la ESO. Por otro lado, se produce la repetición en un porcentaje mayor en centros públicos que en centros privados, suponiendo una diferencia del doble en 1.º, 2.º y 4.º de la ESO (MEFP, 2022b).

El hecho de repetir y tener que realizar de nuevo el mismo curso académico puede derivar en abandono educativo (Valbuena et al., 2020), por lo que la promoción sería una alternativa beneficiosa (Eide y Showalter, 2001). El problema parte de que la decisión de repetir no toma en consideración, en determinadas ocasiones, las consecuencias que pueden producirse en el alumnado. En el caso de la Educación Secundaria, la repetición deriva en un decremento del éxito académico, que a su vez influye en la decisión de descuidar sus estudios (Cockx et al., 2018). También es importante resaltar que la repetición mantiene al alumnado hasta que finaliza la escolarización obligatoria, pero existen altas probabilidades de que termine sin titular (Soler et al., 2021).

Por consiguiente, la Educación Secundaria Obligatoria se convierte en una etapa educativa controversial en el tema de la repetición, pues el número de casos es preocupante si tenemos en cuenta los objetivos de la OCDE (MEFP, 2022b). En perspectivas de futuro, es un tema del que se ha tratado y se han marcado una serie de objetivos porcentuales. Se espera que en 2030, la tasa de repetición acumulada sea del 18 % en menores de 15 años, un 10 % en 2040 y un 5 % en 2050 (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021), cifras muy alejadas

de la situación actual. Por ello, hay que generar programas de mejora educativa, una mejor formación tanto inicial como permanente del profesorado ante este tipo de contextos y aumentar la prevención en casos de alumnado vulnerable (Fernández-Alonso et al., 2022).

2.3. Predictores de la repetición de curso

Son innumerables los estudios que abarcan las razones por las que el alumnado repite. El contexto varía esos predictores. Se pone de manifiesto que el alumnado repetidor no sigue unas características concretas, sino que la situación puede ser muy diversa y el análisis que se debe configurar debería ser «multinivel» (Santos Rego et al., 2012). En general, se habla de seis explicaciones: aspiraciones educativas, nivel socioeconómico, contexto familiar, contexto escolar, género y variables específicas del propio alumnado.

El primer bloque para abordar son las aspiraciones educativas. El alumnado que tiene como objetivo cursar más del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria tiene menos probabilidades de repetir, mientras que aquel que no se ve a sí mismo estudiando en los próximos años presenta una inclinación a la repetición (Arroyo Resino et al., 2019; Santos Rego et al., 2012). Teniendo en cuenta que las expectativas del alumnado son clave para marcar su destino como repetidor o no, se considera idóneo trabajar el *autoconcepto* del discente (Rodríguez-Rodríguez, 2022). De esta manera, se conseguiría eliminar esa barrera que limita el futuro académico del alumnado.

Sobre el nivel socioeconómico, se posiciona como un predictor de menor valor en determinados estudios (Arroyo Resino et al., 2019) aunque en otros se pueda encontrar con mayor frecuencia (Choi et al., 2018), identificando la pobreza como un factor de riesgo que disminuye el rendimiento académico del discente (López-Rupérez et al., 2021). La gran distinción se produce entre las familias españolas y las migrantes. En el caso de las familias españolas, el alumnado repetidor suele provenir de familias asalariadas y con una buena situación laboral (Santos Rego et al., 2012). Por tanto, dependerá de una variable más: la *situación de migrante* (Cordero Ferrera et al., 2014) o el nacimiento en el país de residencia, que en este caso es España. Aun así, es una realidad que la mayor cantidad de repetidores se encuentran en centros públicos (Méndez Mateo y Cerezo Ramírez, 2018) frente a los centros privados, por lo que la *titularidad de centro* se convierte en otro factor a destacar.

A su vez, el contexto familiar también puede convertirse en un factor de riesgo de la repetición de cursos. Uno de los aspectos que marcan la diferencia es la cantidad de *recursos culturales* a los que pueden acceder en su hogar. Cuando esos recursos son limitados, las probabilidades de la repetición son más elevadas (Arroyo Resino et al., 2019; Cordero Ferrera et al., 2014). Otro elemento destacable es el *nivel de estudios de la madre* frente a la *cualificación laboral del padre*. Si son bajos, la repetición suele darse con mayor frecuencia (Arroyo Resino et al., 2019; Carabaña, 2013). También se tiene en cuenta que un gran *número de hermanos* puede influir en producirse la repetición (Santos Rego et al., 2012), las *familias reconstruidas* pueden perjudicar en este proceso (Cordero Ferrera et al., 2014) o la propia *insatisfacción del discente con su contexto familiar* (Méndez Mateo y Cerezo Ramírez, 2018).

La inadaptación dentro del contexto escolar también es un bloque importante a resaltar. Esta variable puede deberse a que sea una falta de integración con el profesorado, el resto de discentes,

el centro o las políticas educativas que se llevan a cabo (Santos Rego et al., 2012). Este factor puede tener diversos orígenes que causen una mala relación con la escuela, derivando en una falta de motivación y en un futuro fracaso escolar.

En cuanto al género, es una variable ya tratada con anterioridad. Los alumnos suelen ser más propensos a la repetición que las alumnas (Méndez Mateo y Cerezo Ramírez, 2018; MEFP, 2022b) con más de 4 puntos de diferencia entre sí. Es así como, en estudios como el de Lozano Díaz (2003), se llegue a hablar de un mejor rendimiento entre las mujeres.

Finalmente, se encuentran las características del propio alumnado, relacionadas con “las dificultades de aprendizaje, la desmotivación o los problemas emocionales o de conducta” (Santos Rego et al., 2012, p. 59). La propia forma de ser del discente tiene un gran peso en su trayectoria académica, pues puede estar enfrentándose a obstáculos que le dificultan la continuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4. Consecuencias de la repetición de curso

Al igual que en el apartado anterior, las consecuencias de la repetición de curso pueden ser diversas y dependerán de la persona que se haya visto afectada. No obstante, existen una serie de efectos que suelen darse en mayor medida. En este caso, se hablarán de cuatro elementos clave: la no elección de iniciar estudios superiores, la construcción de un autoconcepto escolar negativo, la posibilidad de abandono escolar y, finalmente, el fracaso escolar.

La primera gran consecuencia es comenzar estudios profesionales y técnicos (Valbuena et al., 2020), como podría ser el caso de la Formación Profesional en España. Son observados como una alternativa escolar que se relaciona con el mundo laboral y que, por tanto, les permite acercarse a un futuro concreto sin tener que aferrarse al sistema educativo meramente académico.

Seguidamente, se encuentra la construcción de un autoconcepto escolar negativo (Van Canegem et al., 2021). Ciertas investigaciones relacionan esta consecuencia con la estigmatización del profesorado, creada por la jerarquización de las escuelas entre «buen alumnado» y «mal alumnado» (Rujas, 2022). Esta actitud tiene claras consecuencias: “abren o cierran posibilidades de acción, intensifican o inhiben el trabajo pedagógico con determinado alumnado y afectan a sus oportunidades y trayectorias escolares” (Rujas, 2022, p. 17). Igualmente ocurre cuando se ve rodeado de discentes menores que él (Van Canegem et al., 2021).

Otro posible efecto relacionado con el etiquetaje por parte del docente es observar al alumno repetidor como un “desvío de la norma” (Rujas, 2022, p. 13). Percibirles a través de esos conceptos puede derivar en la construcción de dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que se adelanta el abandono escolar. A su vez, el abandono escolar es un factor de riesgo que se vincula con el fracaso escolar (Soler et al., 2021). Por consiguiente, es importante trabajar la incorporación del alumnado tras producirse la repetición.

2.5. El papel de la escuela

Una primera medida que se abarca en diversos estudios es el desarrollo de estrategias que permitan una mejor comunicación y cooperación con todos los agentes educativos y las propias familias (Álvarez-Álvarez y González-Tapia, 2022; Álvarez Blanco y Martínez González, 2005; Cerezo Ramírez y Méndez Mateo, 2018; Luna Ariza, 2018). Con ello se pretende que los centros abran sus puertas a todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se ha demostrado que cuando los centros educativos y el propio profesorado se muestran abiertos a dialogar con las familias, estas se han mostrado satisfechas y los resultados del alumnado han sido más favorables que en el caso de quienes no pueden participar (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005).

Este diálogo en conjunto facilita un aspecto clave: la detección temprana de conductas de riesgo. Se considera fundamental que los centros realicen evaluaciones, destacando la evaluación inicial (González-Tapia y Álvarez-Álvarez, 2022), para que así se pueda prevenir la repetición al conocer cuáles son las causas de la situación individual del discente (Méndez Mateo y Cerezo Ramírez, 2018).

De esta medida, surgen otros dos elementos esenciales. El primero de ellos es el refuerzo educativo. Se resalta que se produzca fuera del horario lectivo (González-Tapia y Álvarez-Álvarez, 2022), pero es cierto que puede ser complejo ya que no siempre se puede acceder a ello. Sin embargo, la propia escuela puede dotar de ese refuerzo a través de una personalización de la enseñanza (Luna Ariza, 2018). El segundo elemento es la flexibilidad del currículum. Cada contexto es diverso, por lo que es importante que sean los agentes educativos involucrados quienes decidan cómo adquirir esos aprendizajes teniendo en cuenta las necesidades del alumnado. Es esencial que sientan que la Educación que reciben tiene una relación con sus vidas, por lo que hay que tomar en consideración cómo afecta el aprendizaje a su motivación y autoconcepto, aspectos que se ven dañados en el alumnado con probabilidades de repetir (Luna Ariza, 2018).

Con estas estrategias, se verán aumentadas las expectativas académicas (González-Tapia y Álvarez-Álvarez, 2022). Esa mejora facilitará tener objetivos futuros, que le ayudará a querer ser partícipe en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando no tienen sueños es complejo que se involucren porque no le ven un sentido a la escuela. Es básico que los centros educativos tengan alternativas para que no se produzca la repetición y un futuro fracaso escolar.

2.6. El rol de las familias

Las familias son consideradas los primeros agentes de socialización con los que convive una persona. Conforman parte del contexto del discente, por lo que influyen en la construcción de sus propias experiencias. Sus voces son igual de relevantes en este tipo de ocasiones donde se presenta la repetición como una posibilidad en la vida del discente.

Por tanto, una de las medidas clave es que exista una cohesión entre familia y escuela para mejorar el rendimiento en la escuela (Lozano Díaz, 2003; Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Pérez-Díaz et al., 2009; Suárez Fernández et al., 2011). Sin embargo, es importante resaltar que no deben tomar el rol del profesorado (Suárez Fernández et al., 2011). Hay que saber diferenciar

entre los objetivos que tiene cada agente y saber realmente abarcarlos. Para ello, es esencial que familias y profesorado conversen entre sí.

El tener esa relación desde un inicio puede facilitar el uso de las mismas técnicas y estrategias con el alumnado que permitan el verdadero aprendizaje (Suárez Fernández et al., 2011). Cuando ambos contextos se separan, comienzan a hacer uso de medidas totalmente diferentes que generan un caos en la vida del discente. De este modo, no se produce un aprendizaje significativo, sino que deben aprender a ser de manera diversa en un lugar y en otro. Con ello no estamos consiguiendo un avance, sino que el alumnado vea discrepancias entre casa y escuela, lo que no erradica el verdadero problema.

Finalmente, es importante que las familias creen hábitos responsables desde una temprana edad (Pérez-Díaz et al., 2009) para que de este modo se le dé importancia al tiempo que se le dedica a la escuela. “Supervisar y ayudar con la tarea por parte de los padres debería ser beneficioso para los estudiantes” (Cooper et al., 2000, p. 466). Por tanto, las familias tienen una gran responsabilidad en la Educación de sus descendientes, por lo que es indispensable que exista una participación activa con el resto de agentes.

2.7. La perspectiva de futuro

La etiqueta de «repetidor» implica una serie de consecuencias que definen al sujeto más allá de lo que realmente es. Ese estigma que se crea en los centros ante el alumnado que ha repetido algún curso escolar (Rujas, 2022) encamina la vida de quien lo sufre. A fin de cuentas, una etiqueta limita a la persona, ya que pasa a convertirse en una simple palabra cuyo valor hemos construido como sociedad. Es así como con el paso de los años, el discente que ha sido etiquetado con esa palabra deja de ser y se convierte en lo que siempre le han dicho que es. No recibir un apoyo por las dificultades que pueda presentar y simplemente repetir curso les hace creer que no son válidos para el sistema educativo, por lo que sienten que deben huir de él.

Es ahí donde el presente rompe por completo las expectativas del futuro, como si el cambio fuese imposible. “La mayoría se representan el porvenir como una proyección del presente en la obsesiva pantalla del futuro” (Pennac, 2015, p. 44). Este estancamiento hace considerar que el alumnado repetidor siempre será así, por lo que su perspectiva de futuro se configura acorde a lo que es actualmente, con poca capacidad de ver el triunfo cerca. De este modo, pasan los años y la etiqueta permanece, hasta el punto de nunca cambiar la visión de sí mismo, de siempre lidiar con el peso de ser el «repetidor».

No se es consciente del impacto que tiene el etiquetamiento en edades tempranas, por lo que no se trabaja desde el ámbito emocional. El autoconcepto escolar se ve dañado (Van Canegem et al., 2021), afectando a la propia visión de sí mismo en otros ámbitos. La escuela es un factor esencial en la vida de una persona, por lo que tiene un gran peso en la imagen que se construye de sí misma. “Así los problemas en las clases parecen menores de lo que realmente son y trasladan hacia adelante la desesperanza de su vida escolar y las posibles repercusiones que tendrán estas situaciones en su futuro” (Cabrera et al., 2019, p. 193). En resumidas cuentas, el alumnado no se ve construyendo un futuro con objetivos y expectativas, sino que lo construye de manera negativa a partir de lo que está viviendo en la actualidad.

Por consiguiente, es importante que se implementen todo tipo de medidas y estrategias que faciliten la inclusión del alumnado en el sistema educativo. La repetición puede causar un rechazo hacia la capacidad de sí mismo porque siente que no será capaz de cumplir esos requisitos mínimos para adaptarse a la realidad. Si desde edades tempranas tiene esa imagen, las decisiones que irá tomando con el paso del tiempo se basarán en esa idea. Aquí radica el papel imprescindible de la escuela, pues configura uno de los contextos básicos del ser humano. “Prepararlo (al alumnado) para la vida futura significa proporcionarle el dominio de sí mismo; significa, pues, entrenarlo para que tenga mañana un uso completo y pronto de sus capacidades” (Dewey, 2009, p. 43).

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Foco de investigación

El foco de esta investigación consistió en el análisis y la comprensión de la trayectoria del alumnado que ha experimentado el proceso de repetición en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, fue necesario conocer su etapa previa a esta práctica educativa para así identificar los elementos que se convirtieron en predictores y que afectaron a su vida académica. De este modo, se resaltaron los factores de riesgo que derivaron en la repetición. A su vez, se reconoció cómo fue ese curso académico que tuvo que repetir, incorporando la manera en la que experimentó esta medida su entorno tanto escolar como familiar, ya que son contextos que afectan de primera mano al discente. Finalmente, se profundizó en las consecuencias que tuvo esta medida, tanto a corto plazo, al mantenerse posteriormente en el sistema educativo, como a largo plazo al tener que encaminar su futuro más allá de la escuela.

3.2. Objetivos

El objetivo general ha sido conocer y comprender la experiencia de un grupo de adolescentes que han repetido en Educación Secundaria Obligatoria.

Por su parte, los cuatro objetivos específicos son:

- Investigar las razones por las que se produce el proceso de repetición.
- Indagar en la influencia de los agentes educativos para que el alumnado deba repetir curso.
- Conocer la importancia del entorno familiar durante el proceso de repetición.
- Comprender el impacto de la repetición en el futuro del alumnado que vive este proceso.

3.3. Marco metodológico

Este trabajo de investigación ha sido de carácter cualitativo. Como bien expresa Flick (2007): “la investigación cualitativa toma en consideración que los puntos de vista y las prácticas en el campo son diferentes a causa de las distintas perspectivas subjetivas y los ambientes sociales relacionados con ellas” (p. 20). Por consiguiente, este tipo de investigación permite priorizar al sujeto.

Por tanto, no existe un único enfoque, sino que las diversas perspectivas de los participantes son una de las características básicas de la investigación cualitativa (Flick, 2007). Atendiendo a

Taylor y Bodgan (1987): “el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificadorias” (p. 22). A partir de ese conocimiento, se podrá comprender las vivencias de las personas, sin el objetivo de alcanzar una única verdad. Según Eisner (1998), el propósito de la investigación cualitativa “es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado que los hechos tienen para quienes los experimentan” (p. 53).

3.3.1. Paradigma

Teniendo en cuenta las características del estudio, el paradigma en el que se ha basado la investigación es el interpretativo. Hay que diferenciar entre comprender, que es lo que se busca a través de este paradigma, y explicar. Cuando el objetivo es comprender, se pretende descubrir el sentido de las experiencias de las personas participantes y todo lo que ha vivido, siendo conscientes de que existen diversas verdades y no una “interpretación causal válida” (Weber, 1944, p. 9). Partiendo de una de las premisas de Blaxter et al. (2002): “estos enfoques de la investigación social contemplan las interpretaciones del mundo social como una derivación cultural y una situación histórica” (p. 74).

3.3.2. Metodología

La metodología seleccionada para esta investigación ha sido el estudio de casos. Se ha pretendido comprender las experiencias de un grupo a partir de vivenciar en ese mismo centro la misma práctica educativa: la repetición. “Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos” (Stake, 1999, p. 15).

3.3.3. Técnica

La técnica dentro de esta investigación ha sido la entrevista. Concretamente, se han realizado cuatro. A través de este instrumento, se han podido resaltar más allá de los hechos observables y profundizar en cómo ha vivido el sujeto esa situación y su propia relación con el contexto que le rodea (Taylor y Bodgan, 1987). Como comenta Kvale (2011): “una entrevista es literalmente una *visión-entre*, un intercambio de visiones entre dos personas que conversan sobre un tema de interés común” (p. 15). Concretamente, las entrevistas serán semiestructuradas, compuestas de cuatro bloques: situación previa del alumnado, el momento de la repetición, las consecuencias a corto plazo y la realidad actual.

A su vez, también se ha llevado a cabo un cuestionario a alumnado que ha repetido para ampliar las perspectivas. Este alumnado participante se sitúa en el rango de edad de las personas entrevistadas, es decir, entre los 20 y 26 años. Han respondido 31 personas. Este cuestionario se ha realizado tras el proceso de categorización, por lo que las preguntas abiertas se han construido acorde a las visiones aportadas por las entrevistas del alumnado y las categorías que se formaron a partir de estas. El objetivo ha sido centrar las cuestiones en los puntos clave de las entrevistas para así aportar visiones diferentes. Por otra parte, se ha mantenido el carácter cualitativo de la investigación, ya que dichas preguntas han permitido la libertad del participante para responder de manera libre.

3.3.4. Proceso de categorización

Tras la realización de las cuatro entrevistas, se procedió al análisis de la información obtenida en ellas, que permitirá iniciar el proceso de categorización. Por tanto, estas categorías surgieron de manera emergente, priorizando las vivencias aportadas por el grupo de adolescentes entrevistados. Las tres categorías que surgieron a través de un análisis de datos basado en la lectura de las entrevistas transcritas, que permitió crear un mapa mental con los conceptos más repetidos, son: cercanía, motivación y etiquetaje. A partir de estas categorías, se crearon los cuestionarios con el fin de indagar en los aspectos clave que los entrevistados han destacado.

A continuación, se adjunta una tabla resumen con las categorías y subcategorías planteadas. Estas categorías abarcan las temáticas mencionadas con mayor asiduidad en las entrevistas y que se han convertido en nexo de unión entre el grupo de participantes. A su vez, las subcategorías son bloques de interés que facilitan la comprensión de las categorías, dando una explicación al origen o la causa de dichos temas resaltados.

Tabla 1. Categorías y subcategorías obtenidas

Cercanía	Etiquetaje	Motivación
Apoyo	Condena	Metas
Capacidad	Pena	Objetivos
Valor	Vergüenza	Sentido

4. RESULTADOS

A continuación, se comparten las reflexiones tras el análisis de las ideas que agrupan las tres categorías principales: cercanía, etiquetaje y motivación. Así como sus respectivas subcategorías. Es importante resaltar que los nombres son ficticios, pero se han utilizado estos nombres propios para no despersonalizar al grupo participante, acto que podría producirse al darle un valor numérico.

4.1. Cercanía

Tras el análisis producido a través de las entrevistas, el concepto de «cercanía» ha mostrado una gran relevancia en las palabras de las personas participantes, ya sea porque la tenían en su vida o porque la necesitaban. Este grupo de jóvenes que ha repetido durante la Educación Secundaria Obligatoria menciona esa necesidad de sentirse cerca de las personas, ya sean profesorado o familiares, en intervenciones como: «que haya tenido más acercamiento conmigo», «no tenía tanta cercanía» (refiriéndose al profesorado de la ESO), «porque aunque esté cerca al final ya no estaba con toda la gente que conocía» y «muy buen profesor, y muy cercano también». A su vez, quienes han respondido el cuestionario han tenido respuestas que implican este concepto.

Al observar este término en común, fue necesario conocer el porqué de su uso y su importancia desde la perspectiva del grupo participante. Es así como primeramente es esencial definir el concepto de «cercanía», que se relaciona con la palabra «cercano o cercana». Esta última

palabra está vinculada con un sentido de la distancia, es decir, en este caso se pide o se destaca la proximidad de la otra persona en su vida. No es más que sentir que hay alguien que te dedica y comparte un espacio y un tiempo para así no sentir que vive en soledad. De este modo, buscan una persona que esté ahí para escucharles y apoyarles sin sentir que se les prejuzga por haber repetido un curso académico.

Lo que necesitaba es que me ayudaran. Mira... Ya sé que estoy suspendiendo, lo veo en las notas... No me digas que no voy a llegar a nada porque ya lo sé, ¿sabes? Todo el rato escuchando las cosas malas pero es que ya lo sé porque lo estoy haciendo yo, ¿sabes? A mí que me repitas mil veces que no sirvo para estudiar no me hace falta porque soy yo el que no lo está haciendo. Entonces... Una medida que necesitaba era alguien que me escuchara, que me entendiera. Si no me entiendes qué me vas a decir, tío, lo único que haces es cabrearme más. (Entrevista Raúl)

De ahí surge la subcategoría de *apoyo*. El grupo de participantes tienen en común que han pedido en algún momento de su vida académica a alguien que fuese capaz de ayudarles. Necesitaban a alguien con quien contar y poder ser capaces de transmitir qué era lo que sentían verdaderamente. Se relaciona la repetición con simple desgana, pero detrás de ese sentimiento existen otros problemas que hay que trabajar. Este grupo ha sido diverso y sus necesidades han variado entre sí. Por tanto, se demuestra que es imposible agrupar al alumnado repetidor como una sola figura, cuando la realidad es que cada caso es totalmente diferente y las necesidades que se tendrán que trabajar serán diversas.

Pues yo creo que tras repetir, hubiese necesitado por ejemplo en las asignatura que peor me fueron algo más de apoyo o preguntarme y hablar conmigo algún profesor, como oye mira que en esta asignatura como te ves, tal. Algo más de implicación por haber repetido porque si repito al fin y al cabo no es por gusto, es por algún tipo de problema que tengas tú exterior al colegio, lo más seguro, siempre suele ser exterior al instituto o interior en el instituto. (Entrevista Hugo)

Seguidamente, se encuentra la *capacidad*, una subcategoría que se relaciona con el sentir que pueden lograrlo. Es común observar un autoconcepto académico negativo en el alumnado que ha repetido que le hace sentirse insuficiente, como si no pudiesen cumplir los objetivos o los estándares que se han marcado. Esa capacidad no solo deben sentirla por sí mismos, sino que debe partir de la forma en la que el resto se dirige al discente. A pesar de poder creer en sus propias capacidades, si el resto te repite constantemente que no eres capaz, acabarás creyendo en esa idea. Aquí reside el poder del Efecto Pigmalión¹, que puede encaminar por completo la vida de una persona de tal manera que configure su vida muy alejada a lo que verdaderamente desea construir. Por ello, es esencial que se sientan capaces de lograrlo.

Y me decían que no me lo iba a poder sacar, que debería haber cogido otras asignaturas que me iban a ser más fáciles, las que estaban relacionadas o que luego iban relacionadas con el bachillerato de Sociales o de Humanidades. (Entrevista Rocío)

¹ El Efecto Pigmalión se relaciona con la capacidad de influir en la vida de una persona a través de las expectativas o creencias que se tienen hacia ella.

Finalmente, la tercera subcategoría de este primer bloque es el *valor*, que va muy relacionado con la capacidad. Para alcanzar ese objetivo de ser capaces, deben conocer cuál es su verdadero valor. Cuando se repite, se tiende a ver al alumnado como alguien que debe superar ese obstáculo, como una obligación que no debe ser recompensada sin atender a esas dificultades que habían impedido pasar de curso. Se llega a abandonar su trayectoria académica y se presupone que tiene que aprobar, pero sin recibir esa guía y esas palabras que les ayuden a ver que pueden conseguirlo. Por consiguiente, el apoyo, la capacidad y el valor son conceptos clave para lograr que el alumno sienta que su entorno está cerca.

Aquí esforzándome para que no me queden tantas, para intentar subir un poco la nota del año pasado, ya que he repetido, y no lo valoran. Pero bueno era como... Era como algo que se puede esperar, en realidad, porque yo lo pensaría si fuera madre y mi hija va a repetir. Pero me hubiera gustado que me dijeran... Muy bien, ha aprendido de su error y ahora está estudiando. (Entrevista Melani)

4.2. Etiquetaje

Esas relaciones anteriormente mencionadas se ven afectadas por la manera en la que el resto de personas se dirigen al alumnado que ha repetido. El ser humano tiende a hacer uso de etiquetas con el fin de simplificar su alrededor, como si estuviese configurado de tal modo que existen grupos y no seres individuales. En una de las intervenciones de los participantes ya se menciona esa definición que se le otorga al discente que ha repetido: “era el repetidor y te veían como el malote, como si repetir fuese ser alguien malo” (Cuestionario). Esta idea parte de que las personas se dejan llevar por esas etiquetas y se olvidan de conocer al otro. Tendemos a configurarnos como una simple palabra cuando la realidad es que somos un listado de ellas. Y es así como se crean esos conceptos limitados que no permiten que se progrese. Nos quedamos estancados en una idea, impidiendo el desarrollo de esa persona. Creemos que es así y esa persona construye su identidad a partir de ello.

[...] tú tienes que conocerme a mí. No que lo único que hacen es criticarme. Es como... Como si tú te crees que a mí me conoces y no me conoces. A mí no me puedes decir haz esto, haz lo otro. A mí no me sirve eso. No vamos a hacer lo mismo todo el mundo. No, tienes que... Tienes que escuchar a la gente, ¿sabes? Sino no tiene sentido. (Entrevista Raúl)

De ahí surge la primera subcategoría: la *condena*. Una etiqueta no es más que una carga que se debe soportar, construida a partir de estereotipos que se transmiten en la sociedad. Lidiar con ese peso dificulta el avance, pues todo camino es más complejo cuando aparte de caminar tienes una carga sobre tus hombros. No es fácil escapar de una etiqueta que te ha caracterizado desde edades tempranas y menos en una etapa llena de cambios donde comienzas a construir tu identidad de manera consciente. Reconocer quién eres implica un proceso arduo, aún más cuando te das cuenta de que las características que te definen forman parte de una etiqueta observada por el resto de una manera negativa. Durante la Educación Secundaria Obligatoria, esa mirada ajena es relevante y afecta al día a día de la persona.

No todos los repetidores hemos sido igual. Es verdad que había alguno más problemático y tal, pero había muchos repetidores que eran buenos estudiantes, pero por lo que sea llegaron a repetir. Entonces yo creo que es importante hablar y no ver mal a los repetidores. (Entrevista Hugo)

Vivir condenados deriva en dos sentimientos, que conforman las dos subcategorías restantes: pena y vergüenza. Por un lado, la *pena* se suele relacionar con una manera de empatizar con el otro, pero se aleja totalmente de la realidad. Cuando se mira a otra persona desde una perspectiva de pena, se está marcando una distancia entre ambas. Se construye una relación asimétrica basada en la jerarquía. La pena va de la mano de un sentimiento de superioridad totalmente incompatible con la empatía. Por consiguiente, no es una herramienta para facilitar las relaciones con una persona que ha repetido, sino un modo de demostrar que es inferior. Durante las conversaciones con el grupo entrevistado, es común observar cómo han tenido que convivir con ese sentimiento, por ejemplo a la hora de ser comparados con otros.

Más que normal lo trataron como pena, de decir... Pobrecita, ha repetido. Entonces eso de pena y muchas veces mi madre me pregunta ahora... Tu abuela está preocupada de cómo va la carrera, porque con el historial que tienes... A lo mejor no me lo dice así, pero referido a... Con la trayectoria que has tenido, cómo te va a ir ahora. (Entrevista Rocío)

Por otro lado, el sentimiento de *vergüenza* nace de la pérdida de la individualidad creada por la sociedad. Se han construido una serie de estándares de los que se está prohibido salir si no se quiere destacar de manera negativa. Todo aquel que incumple esas normas se convierte en un fracasado, por lo que no recibe el mismo trato. Por tanto, se relaciona la repetición con la pérdida de tiempo, pues no se ha conseguido mantener el ritmo esperado. Existen varias declaraciones que se adaptan a estas ideas: “no quería perder ningún año más de mi vida”, “no quería vivir amargada el resto de mi vida”, “a nadie le gusta sentir que ha perdido un año. Me sentí como una idiota, mal, insuficiente,” o “me sentí un fracaso porque mis dos mejores amigos pasaron y yo me quedé solo” (Cuestionarios). Al existir este pensamiento, quienes han repetido han sentido esa vergüenza que ha marcado su manera de relacionarse con los demás y de verse a sí mismos.

4.3. Motivación

La última categoría consiste en un sentimiento que se oye diariamente. El ser humano tiende a actuar a través de la motivación, eligiendo el sendero de sus vidas acorde a aquello que le anima a seguir persistente. Esta motivación es una tema de discusión en etapas educativas como la Educación Secundaria, siendo un factor complejo y que no todo el alumnado consigue. En el caso del alumnado repetidor, se contempla como una de las razones por las que se alcanza ese bajo rendimiento académico y desinterés por la escuela, por lo que se considera un verdadero factor de riesgo, ya que se ven muy lejos de las *metas* que se habían propuesto. Entre sus opciones, uno de los temas que se destaca en las diversas entrevistas es la falta de interacción en las aulas, siendo estas monótonas y escasas de relación con la vida del discente. Por consiguiente, se alcanza un nivel de desinterés que no consigue conectar al alumnado con el día a día del aula.

El grupo de participantes destaca dos tipos de motivación: la extrínseca y la intrínseca. Son conscientes de que no solo era una carencia de la escuela, sino que había afectado también a sus propias motivaciones, a sus propios *objetivos*, por lo que toda mejora o ayuda posterior fue insuficiente para escapar de esa espiral de malos resultados. En resumidas cuentas, se marca un antes y un después en sus vidas cuando se alcanza ese aliciente que permite reconnectar con su trayectoria académica.

[...] Y de verdad me parece como el ejemplo perfecto de lo que es una buena profesora, la verdad, porque al menos a mí me hacía como tener ganas de estudiar, como para que ella estuviese orgullosa de mí, porque era como que se preocupaba tanto por mí que digo... Venga, voy a estudiar para que ella esté orgullosa de mí. (Entrevista Melani)

Pero si luego hago algo que me gusta o algo que yo creo que puedo hacer, ahí sí que estoy más motivado, ¿sabes? Porque quiero hacerlo, porque le veo un sentido. El problema es ese... Que no tiene un sentido lo que haces. (Entrevista Raúl)

De esta última intervención de Raúl, surge la subcategoría de *sentido*. Todas esas metas y objetivos anteriormente mencionados no son más que el resultado de la búsqueda del sentido de sus vidas. Es un símil al funcionamiento de una brújula. Toda persona que ha decidido encaminar su futuro hacia un destino, ha tenido la necesidad de orientarse con el fin de poder mantenerse en el rumbo al que ha querido dirigirse. Ya los más antiguos marineros necesitaron de esta herramienta para conseguir una correcta travesía. La brújula era su guía y, en este caso, el alumnado participante se ha sentido sin ese apoyo para reconocer hacia dónde iban. Ahí reside el gran problema: cuando la brújula se pierde y se desconoce el final de la travesía. ¿Hacia dónde se encamina una vida que no tiene un sentido?, ¿cuál es el final de un viaje cuyo rumbo es incierto?

Así se han sentido el grupo de participantes durante su trayectoria académica. El futuro siempre ha sido un factor que se ha resaltado desde edades tempranas, pero sin embargo han sido incapaces de reconocer cuál era. Por tanto, al no tener esa referencia, han perdido la capacidad de identificar su esencia y su recorrido. Es así como se resalta esa necesidad de buscarle el sentido a lo que están realizando.

[...] Que el futuro, que el futuro... Y yo qué sé el futuro, qué me importa el futuro. ¿Ahora qué tengo?, ¿13 años? Y me vas a rayar a mí con el futuro. De aquí a que llegue a ser adulto han cambiado un montón de cosas. Yo lo único que quiero es sentir que lo que estoy haciendo tiene un sentido, no estar aburrido en una clase. (Entrevista Raúl)

5. DISCUSIÓN

Las interpretaciones de los resultados se dividen en cuatro grandes apartados, relacionados con los objetivos planteados en este estudio:

- Las razones por las que se produce la repetición.
- La influencia de los agentes educativos.
- La importancia del entorno familiar.
- El impacto de la repetición en el futuro.

5.1. El porqué de la repetición

Las causas por las que se produce la repetición son totalmente diversas. No obstante, en este grupo de participantes, han tenido en su mayoría un nexo: la desmotivación. Determinados participantes hablan de no sentirse partícipes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El grupo resalta un sistema educativo que no está diseñado para el alumnado, sino que debe ser este último colectivo quien se desprenda de su propia identidad para encajar en el modelo planteado. De ahí surge la desmotivación y la desilusión por no querer formar parte de un grupo que no les corresponde.

En este caso, el grupo de entrevistados no presenta un problema fuera de la escuela, sino que es el propio sistema quien les excluye hasta el punto de querer abandonar. No obstante, en el cuestionario se conocen otras realidades que dificultan aún más esa inclusión en el aula: dificultades familiares, pertenencia a un contexto desfavorable o enfermedades graves que han impedido la asistencia regular al aula. Por consiguiente, las razones son muy diferentes, pero en este caso la principal razón de la repetición ha sido la dificultad de participar en la vida cotidiana del aula.

Estos resultados están en sintonía con los estudios de Arroyo Resino et al. (2019), donde se muestra que el nivel de aspiraciones educativas se convierte en el primer predictor de la repetición, seguido de variables curriculares que diferencian a una parte del alumnado y a otra. Se encuentran entre los últimos resultados el propio contexto del discente. Por tanto, es importante que en la escuela se trabaje la motivación y las ganas de formar parte del sistema educativo, ya que de esta forma se construirá un sistema que incluye al alumnado. A su vez, Rodríguez-Rodríguez (2022) destaca que la propia trayectoria académica del discente marca si se producirá la repetición, pero menciona con gran interés siendo uno de los resultados destacables el autoconcepto del alumnado en cuanto a su rendimiento académico y las metas que se plantee en su vida. Por consiguiente, los factores externos se mencionan en los diversos estudios, pero se resalta la propia trayectoria académica del alumnado y la imagen que tienen de sí mismos como discentes (Rodríguez-Rodríguez y Batista Espinosa, 2022).

5.2. La influencia de los agentes educativos

Los agentes educativos toman un rol esencial en la vida del alumnado. Siempre se ha asociado ese vínculo al propio profesorado, pero existen otros agentes educativos que forman parte de este proceso, como dirección u orientación. No obstante, el grupo resalta que la comunicación era limitada. Las cuatro personas entrevistadas cuentan experiencias negativas en las que la escuela ha supuesto un obstáculo, por lo que es importante resaltar el impacto de las palabras y las acciones del profesorado hacia el alumnado repetidor. También recalcan el valor de esos agentes educativos que supieron guiarles en su trayectoria académica, mostrando la importancia de la involucración a nivel afectivo y emocional del docente.

Esta dimensión afectiva muestra grandes distinciones entre quienes pasan de curso y quienes suspenden (Ribeiro da Silva et al., 2020), en aspectos como falta de inclusión en el aula o un sentimiento de soledad. La escuela debe tener en consideración este tipo de casos. Cuando el alumnado relaciona el aula con un lugar donde sus ideas son respetadas, perciben al profesorado como comprensivos y sienten que no son comparados con el resto de estudiantes, tienden

a adaptarse al aula y alcanzar mejores resultados que los previstos (Ryan y Patrick, 2001). En el caso del grupo entrevistado, comentan que existieron determinados docentes que les impulsaron a mejorar.

Por consiguiente, el papel de la escuela es esencial para poder prevenir las conductas negativas que alejan al discente del sistema educativo. Más allá de los aspectos afectivos y emocionales, es necesario que el centro educativo implemente políticas que limiten los “desarraigos educativos con la repetición, que terminan generando posteriormente jóvenes desinteresados por cualquier curso de formación que recuerde a la escuela” (Cabrera, 2019, p. 248).

5.3. La importancia del entorno familiar

El entorno familiar es una de las grandes limitaciones de este estudio por la falta de investigaciones que se centren en esta temática en concreto. Esta investigación se centra en un alumnado que no presenta dificultades sociofamiliares, por lo que los estudios son aún más limitados. No obstante, se reconoce la importancia de la familia en la trayectoria académica del alumnado. En el caso del grupo de entrevistados, están de acuerdo en que sus familias les apoyaron y en ningún caso muestran rechazo hacia su núcleo más cercano.

Por consiguiente, es esencial que se sientan respaldados por sus familiares. Se destaca la necesidad de construir relaciones educativas entre escuela, familia y alumnado, como una manera de mejorar la evolución del discente para así evitar conductas de riesgo que afecten a la trayectoria académica del discente (Urbano Contreras y Álvarez Blanco, 2019). La cuestión es saber lograr esa participación real, que haya una conexión verdadera entre todos los agentes para que la escuela tenga un sentido en la vida del alumnado y se logre la implicación de todas las partes (Suárez Fernández et al., 2011).

5.4. El impacto de la repetición en el futuro

El caso de este grupo de entrevistados inicia con dificultades en su trayectoria académica durante la Educación Secundaria Obligatoria, pero se mantienen en el sistema educativo con el paso del tiempo. De las cuatro personas, solo una emprendió su camino por Bachillerato. Por el contrario, las otras tres encaminaron su vida por la Formación Profesional. Dialogando, llegan a la conclusión de que esta elección se vio afectada por la visión que se tenían sobre sus capacidades académicas, siendo considerados incapaces de seleccionar el camino de Bachillerato. Uno de los elementos clave en esta elección que ya mencionan Van Canegem et al. (2021) es el bajo autoconcepto académico.

Esta idea también está relacionada con los resultados de la investigación de Rujas (2022), donde habla sobre cómo impacta la manera de clasificar de manera jerarquizada al alumnado. “El sistema escolar valora sobre todo un tipo de relación con la escuela y con la cultura que no se basa en el esfuerzo, sino en la facilidad y la brillantez” (Rujas, 2022, p. 17). De ahí surge la problemática de quien sale de esa norma, cerrándoles puertas en sus vidas académicas. En este caso, el grupo de entrevistados no se veían dentro de Bachillerato porque pensaban que no iban a poder triunfar académicamente.

Hay que resaltar que en este caso tuvieron la oportunidad de seguir formándose. Se debe a que el contexto favoreció la oportunidad de elegir aquello que le gustase. Este pensamiento se ve respaldado en estudios realizados en otros países, donde se afirma que el alumnado que ha repetido se aleja de estudios superiores y relacionados con la parte académica (Nóbrega Santos et al., 2022), pero no por ello abandonan su formación. En estos casos, la Formación Profesional ha sido una elección que les ha permitido avanzar en el sistema educativo sin sentir el peso de una formación meramente académica.

No es que estén preparados para ir a trabajar, ni que hayan acabado el curso de enseñanza práctica, sino que simplemente la escuela les parece tan fácil y satisface tan poco sus intereses, que prefieren la primera ocasión que se les presente para irse a alguna otra cosa que les parece más real, algo que les ofrece un resultado visible (Dewey, 2009, p. 118).

6. CONCLUSIONES

Este estudio ha iniciado la reflexión acerca de una práctica educativa que ha acompañado al sistema educativo español desde hace décadas. En todo tipo de estudios e informes, se plantea esta problemática desde un sentido cuantitativo, haciendo referencia a la tasa, pero dejando de lado uno de los elementos clave: la persona que hay detrás de esa cifra. Cuesta comprender como una práctica que afecta a tantas personas no se estudia desde un enfoque humano, lo que ha dificultado la creación de esta investigación. Es necesario cambiar la perspectiva ante esta problemática. No es un simple «está bien» o «está mal», sino que hay que buscar la raíz de la repetición, reconocer las consecuencias y buscar una alternativa que permita el desarrollo de la persona, como estudiante y como humano.

No obstante, el camino que se ha tomado gira alrededor de la estadística, igualmente importante, pero que necesita ser acompañado de un componente más. El sistema educativo debe estar en continuo cambio para lograr el progreso. Por ende, nuestros actos precisan de evaluaciones para así conocer si las prácticas que empleamos ayudan a evolucionar. Desafortunadamente, se ha tomado la repetición como un argumento hacia el «mal estudiante» cuando detrás de este acto existen todo tipo de variantes que deberían ser estudiadas para erradicar problemáticas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras este estudio, es esencial identificar a la persona dentro del sistema educativo, pues el carácter subjetivo de la escuela no debe ser olvidado jamás. Una de las limitaciones de esta temática es que los resultados no permiten desarrollar términos de causalidad. Cada estudiante necesita ser escuchado para reconocer los factores que han derivado en la repetición de curso. Por consiguiente, nos hallamos ante la siguiente cuestión, que puede derivar en un siguiente estudio de investigación y en el eje de uno de los grandes problemas de nuestro sistema educativo (y de nuestra sociedad): ¿qué relación hay entre la despersonalización y la repetición de curso?

REFERENCIAS

- Arroyo Resino, D., Constante Amores, I. A. & Asensio Muñoz, I. (2019). La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XXI*, 22(2), 69-92. <https://doi.org/10.5944/educXXI.22479>
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2002). *Cómo se hace una investigación*. (2.ª Edición). Gedisa.
- Boletín Oficial del Estado. (2021). Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. *BOE*, 17 de noviembre de 2021, núm. 275, pp. 141583-141595. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/11/16/984>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (2021a). *Sumario extraordinario de la Orden de 15 de enero de 2021*, 18 de enero de 2021, núm. 7, pp. 1-1024. <https://bit.ly/43gjANC>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. (2021b). Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *BOJA*, 18 de enero de 2021, núm. 7, pp. 656-694. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/3>
- Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en España. *REMIE*, 9(3), 227-257. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4523>
- Cabrera, L., Pérez, C., Santana, F., & Betancort, M. (2019). Desafección escolar del alumnado repetidor de segundo curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 173-203. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4139>
- Carabaña, J. (2013). Repetición de curso y puntuaciones PISA. ¿Cuál causa cuál? En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. <https://bit.ly/3VldnOy>
- Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M., & Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of grade repetition. *Revista de Economía Mundial*, (48), 21-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6377936>
- Cockx, B., Picchio, M., & Baert, S. (2018). Modeling the effects of grade retention in high school. *Journal of Applied Econometrics*, 34(3), 403-424. <https://doi.org/10.1002/jae.2670>
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Cordero Ferrera, J. M., Manchón López, C., & Simancas Rodríguez, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263>
- Dewey, J. (2009). *Democracia y Escuela*. (2.ª Edición). Editorial Popular.
- Eide, E. R., & Showalter, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review*, 20(6), 563-576. 10.1016/S0272-7757(00)00041-8
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. (1.ª Edición). Paidós.

- Fernández-Alonso, R., Postigo, Á., García-Crespo, F. J., Govorova, E., & Ferrer Blanco, Á. (2022). *Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas a una práctica inequitativa e ineficiente.* (1.^a Edición). Save the Children. <https://bit.ly/3Vj7pxJ>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* (2.^a Edición). Morata.
- González-Tapia, J., & Álvarez-Álvarez, C. (2022). La repetición de curso en Educación Secundaria en clave organizacional. *Avance en supervisión educativa*, (38), 234-257. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.772>
- Goos, M., Brisson, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at National Educational Policy Factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54-84. <https://doi.org/10.1086/667655>
- Jackson, G. B. (1975). The Research Evidence on the Effects of Grade Retention. *American Educational Research Association*, 45(4), 613-635. <https://doi.org/10.2307/1170067>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* (1.^a Edición). Morata.
- López-Rupérez, F., García-García, I. & Expósito-Casas, E. (2021). La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España. Análisis empíricos y recomendaciones políticas, 394, 325-353. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-510>
- Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66. <https://bit.ly/3Tg1IOr>
- Luna Ariza, P. Á. (2018). Desincentivar las repeticiones de curso. El asesoramiento de la inspección educativa sobre las decisiones de promoción del alumnado. *Avances en supervisión educativa*, (30), 1-15. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.631>
- Martínez González, R. A. & Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, (85), 127-146. <https://bit.ly/4adx1jH>
- Méndez Mateo, I., & Cerezo Ramírez, F. (2018). La repetición escolar en Educación Secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-61. <https://doi.org/10.5944/educxxi.20172>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022a). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2022. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.* <https://bit.ly/4ch6nIz>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022b). *Sistema estatal de indicadores de la educación. 2022. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.* <https://bit.ly/3PjpYOk>
- Nóbrega Santos, N., Monteiro, V., & Carvalho, C. (2022). Impact of grade retention and school engagement on student intentions to enrol in higher education in Portugal. *European Journal of Education*, 55(1), 130-150. <https://doi.org/10.1111/ejed.12535>
- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, (2021). *España 2050. Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo.* (1.^a Edición). Ministerio de la Presidencia. <https://futuros.gob.es/>
- Pennac, D. (2015). *Mal de escuela.* (6.^a Edición). Debolsillo.

- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Fernández, J. J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. (1.^a Edición). Fundación de las Cajas de Ahorros. <https://bit.ly/48PypYQ>
- Ribeiro da Silva, C., Veiga, F., Silva Pinto, É., & Ferreira, I. (2020). Retention in school: could student's affective engagement play an essential role in its prevention? *Millenium*, 2(14), 59-68. <https://doi.org/10.29352/mill0214.20277>
- Rodríguez-Rodríguez, D. (2022). Grade retention, academic performance and motivational variables in compulsory secondary education: a longitudinal study. *Psicothema*, 34(3), 429-436. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.582>
- Rodríguez-Rodríguez, D., & Batista Espinosa, F.J. (2022). La repetición de curso en Educación Secundaria y su relación con variables motivacionales. *Bordón*, 74(2), 77-91. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89778>
- Rujas, J. (2022). Las categorías del juicio escolar en secundaria y la producción cotidiana del fracaso escolar. *Revista Española de Sociología*, 31(3), 1-19. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.120>
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. <https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Santos Rego, M. A., Godás Otero, A., & Lorenzo Moledo, M. (2012). El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos. *Estudios sobre Educación*, 23, 43-62. <https://doi.org/10.15581/004.23.2048>
- Soler, Á., Martínez Pastor, J. I., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho Gargallo, M. Á., Morillo, B. & de Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo en España. Informe General*. (1.^a Edición). Departamento de Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://bit.ly/3TbWiE6>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2.^a Edición). Morata.
- Suárez Fernández, N., Tuero Herrero, E., Bernardo Gutiérrez, A. B., Fernández Alba, M. E., Cerezo Menéndez, R., González-Pienda García, J. A., Rosário, P., & Núñez Pérez, J. C. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (24), 49-64. <https://bit.ly/3Te9yIt>
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (1.^a Edición). Paidós.
- Urbano Contreras, A., & Álvarez Blanco, L. (2019). La repetición de curso en la adolescencia: influencia de variables sociofamiliares. *Hekademos*, 27, 51-59. <https://bit.ly/43gBmAq>
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á. y Gil, M. (2020). Effects of Grade Retention Policies: A Literature Review of Empirical Studies Applying Causal Inference. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408-451. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>
- Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2021). Grade retention and academic self-concept: a multilevel analysis of the effects of schools' retention composition. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1-37. <https://doi.org/10.1002/berj.3729>
- Weber, M. (1944). *Economía y Sociedad*. (1.^a Edición). Fondo de Cultura Económica.