

CONSEJO  
ESCOLAR  
DE NAVARRA  
NAFARROAKO  
ESKOLA  
KONTSEILUA

Monografía

La repetición y el  
abandono educativo.  
Reflexiones y propuestas



Consejo Escolar  
de Navarra  
Nafarroako Eskola  
Kontseilua



Gobierno de Navarra  
Nafarroako Gobernua

ISBN: 978-64-235-3711-2



9 788423 537112

**Título**

La repetición y el abandono educativo. Reflexiones y propuestas

**Secretaría del Consejo**

Maitane Sola Sancho

Ana Reclusa Burgui

Este trabajo se encuentra bajo una licencia Reconocimiento - Compartir Igual 4.0 Internacional.

Para citar la fuente: Gobierno de Navarra, Consejo Escolar de Navarra

**Ilustración de portada**

Beatriz Pérez Lirio

**Fotos de las Jornadas**

Julen Ayerra Martínez, Alex Ruedas Ballesteroy y Elena Muñoz García

**Maquetación**

José Joaquín Lizaur

**Impresión**

Ziur Navarra, S.A.

DL NA 1209-2024

ISBN: 978-84-235-3711-2

**Promoción y distribución**

Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra

C/ Navas de Tolosa, 21

PAMPLONA

Teléfono: 848 427 121

fondo.publicaciones@navarra.es

<https://publicaciones.navarra.es>

# Índice

## **Apertura**

- 9 María Victoria Chivite Navascués. Presidenta del Gobierno de Navarra.
- 13 Encarna Cuenca Carrión. Presidenta del Consejo Escolar del Estado.
- 17 Manuel Martín Iglesias. Presidente del Consejo Escolar de Navarra.

## **Ponencias**

- 21 La repetición educativa en Europa, España y Navarra y sus consecuencias. Xavier Bonal i Sarró.
- 29 Idoneidad y repetición en el sistema educativo en Navarra. Raquel Artuch Garde.
- 43 La repetición de curso en el actual marco normativo. El papel de la Inspección Educativa sobre las decisiones de promoción del alumnado. Alberto Urrutia Lecumberri.
- 51 De la norma al aula, del “qué” al “cómo”. Alternativas internacionales a la repetición de curso y cómo implementarlas. Álvaro Ferrer Blanco.
- 63 El papel de la repetición en el rendimiento académico y en el abandono escolar temprano. Mariano Fernández Enguita.
- 67 ¿La repetición es una medida eficaz para aumentar el rendimiento académico? Lucas Cortázar de la Rica.
- 73 Abuso de la repetición escolar, sobre-exigencia académica y violencia simbólica. Xavier Martínez Celorrio.
- 85 Prevención del fracaso y abandono escolar temprano. Juana Guillén Caballero.
  
- 95 Turno abierto de intervenciones.

## **Mesa redonda**

- 103 La repetición escolar: ¿tiene validez como medida de corrección? Consecuencias y prevención. Cómo prevenir el abandono.

## **Clausura**

- 113 Carlos Gimeno Gurpegui. Consejero de Educación del Gobierno de Navarra.
- 117 Manuel Martín Iglesias. Presidente del Consejo Escolar de Navarra.

## **Conclusiones**

- 119 Manuel Martín Iglesias. Presidente del Consejo Escolar de Navarra.

# Apertura

**María Victoria Chivite Navascués**  
Presidenta del Gobierno de Navarra

Consejero, Presidenta del Consejo Escolar del Estado, Presidente del Consejo Escolar de Navarra, muchas gracias por haberme invitado y también docentes que estáis participando en esta Jornada.

Como sabéis la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España elaboró el documento “España 2050” y en él un centenar de expertos y expertas identificaban los grandes desafíos del país para los próximos treinta años. Desafíos para España y que por supuesto también atañen a nuestra Comunidad. En materia educativa lo que tiene que ver con el abandono escolar y la repetición de curso son una de las asignaturas pendientes. Si seguimos con las actuales ratios 3,4 millones de estudiantes repetirán curso en nuestro país en las próximas dos décadas y cerca de 2 millones abandonarán los estudios. Esto les abocará muy probablemente a una vida laboral más precaria y aumentará sus probabilidades de estar en una situación de mayor vulnerabilidad, de pobreza o incluso de exclusión social. La repetición es por lo tanto un reto de país, para el que todos y todas tenemos nuestra propia opinión. Docentes, padres y madres, otros agentes del sistema educativo y además todos y cada uno de nosotros la expresamos en algunos momentos quizás de una manera muy vehemente.

Este es un tema muy polarizado, a favor o en contra, que de vez en cuando vuelve a saltar a la palestra bien sea de debates educativos, o bien sea de debates políticos y que vuelve al cajón también de vez en cuando. Lo cierto es que la repetición es un fracaso, una debilidad estructural y España es uno de los países con mayor tasa de repetición de la Unión Europea y también de la OCD.

A los 15 años el 29 % del alumnado ha repetido curso alguna vez. Hablamos de casi 1 de cada 3. En el conjunto de nuestro país repiten curso ocho veces más alumnos que en Finlandia, el país que es referencia de modelo educativo, a pesar de que nuestras normativas educativas son bastante similares. Estoy segura que a lo largo de estas Jornadas los expertos



y ponentes nos darán más datos y más precisos, pero quiero decir que Navarra, aunque tenemos otros datos, no es ajena a estas cuestiones. Hasta los 12 años nuestras tasas de idoneidad son más bajas que la media estatal, lo que demuestra que aquí también tenemos cierta cultura de la repetición, que es una cuestión que debemos abordar.

Como agentes de la Comunidad Educativa debemos discutir si la repetición es una herramienta que ayuda a alcanzar el nivel competencial básico al final de la etapa educativa o como dicen otros estudios si esa repetición es la puerta de entrada al abandono escolar, que muchas veces, efectivamente, van de la mano. Esto sin entrar en otras cuestiones más cercanas, como el bienestar psicológico o los efectos que tiene sobre la motivación personal o incluso la autoestima de nuestro alumnado. Y sin olvidar tampoco que la repetición es un fenómeno que está relacionado con el nivel socioeconómico de las familias. Cuanto menores son los recursos económicos de una familia, más probabilidades hay de que el niño o la niña repita curso. Un problema que es un círculo vicioso: los hijos de padres sin estudios y peores trabajos tienen más probabilidades de abandono escolar y de convertirse a su vez en familias de bajos recursos donde la probabilidad de fracaso escolar es mayor.

Desde mi posición como Presidenta del Gobierno de Navarra tengo que decir que el Gobierno ni quiere ni debe permitir que se perpetúe esta situación. Tenemos que romper ese círculo vicioso. Por eso, quiero agradecer al Consejo Escolar de Navarra la convocatoria de estas Jornadas, que pretenden ser un Foro de discusión calmado, informado y formado en el que hablar de este asunto que es un problema de país que también afecta a nuestra Comunidad. Probablemente las soluciones no sean ni blanco, ni negro, probablemente no haya una única solución, pero considero que es importante que se expongan los datos y todas las sensibilidades de la Comunidad Educativa sean escuchadas para que también nosotros desde el Gobierno de Navarra, desde la Consejería liderada por el Consejero Gimeno y también los diferentes grupos del Parlamento decidamos qué aplicar y además cómo hacerlo y con qué intensidad hacerlo.

Quiero recordar que este Gobierno ha hecho un enorme esfuerzo en aumentar los recursos educativos, también para la atención del alumnado en una situación de mayor vulnerabilidad, pero sobretodo con ese objetivo de que esa atención sea cada vez más personalizada. No podemos pretender que todos y todas sigan las mismas pautas, que aprendan a la vez y que todos y todas obtengan los mismos resultados, ya que no todos somos iguales. Sabemos lo difíciles y lentos que son los cambios en el sistema educativo, pero quiero aprovechar la oportunidad que me da esta Jornada para agradecer a todos y a todas vuestro trabajo. El año pasado conseguimos ser la Comunidad con menor tasa de abandono escolar, nos hemos situado en el 6,3 % que es la mitad de la media española y que está además 3 puntos por debajo de la media europea. Como Presidenta me siento muy orgullosa de que Navarra haya conseguido esos datos. El 90,3 % de nuestros jóvenes entre 20 y 24 años han completado la ESO, lo que también nos sitúa a la cabeza del país.

Por lo tanto, estamos consiguiendo avances, lo estamos haciendo gracias al esfuerzo de todo el conjunto del sistema educativo y este esfuerzo tiene resultados ya que acabamos de conocer el resultado de Eurostat que sitúa a Navarra a la cabeza de la empleabilidad joven en Europa, somos una de las 16 regiones europeas donde la tasa de empleo de los recién graduados en Formación Profesional está por encima del 94,5 %. La Educación es lo que puede romper ese círculo vicioso de la desigualdad y por eso este dato es un triunfo, que es de todos. Es un triunfo social del que debemos estar todos orgullosos porque la Educación es nuestra mejor inversión de futuro.

Por eso reitero mi agradecimiento por la organización de esta Jornada y la asistencia a ella ya que confirma el interés por mejorar y dar más oportunidades al alumnado.

Muchas gracias a todos y a todas, Eskerrik asko y espero que estas Jornadas sean verdaderamente productivas.

# Apertura

**Encarna Cuenca Carrión**

Presidenta del Consejo Escolar del Estado

Primero quiero saludar a la Presidenta del Gobierno de Navarra, porque tanto su presencia como la del Consejero de Educación son una prueba importantísima de cómo Navarra entiende la Educación. Pero también de cómo entiende la participación, la importancia que tiene la opinión de la Comunidad Educativa en todos y cada uno de los temas de los que se ocupa el Gobierno. Así es que vaya por delante esta felicitación. Creo que es un también un papel importante el que ha realizado el Presidente del Consejo de Navarra programando 30 sesiones con un gran nivel de los ponentes.

Felicidades también por tratar un tema importante como es el de la repetición y el abandono. Si bien en esta Comunidad se dan unas cifras mucho mejores que las del resto del país, demostrar que se quiere continuar avanzando es, sin duda, una muestra más de la importancia que la Educación tiene para Navarra.

En tercer lugar, felicidades por el nivel de los ponentes que han sido invitados.

Sin duda, la reflexión sobre el abandono y la repetición es que son dos temas muy particulares en el territorio español y además de tratamiento muy diferente respecto a cómo se hace en países de nuestro entorno. Es un tema que preocupa y ocupa a profesionales, a padres, madres y sin ninguna duda, es un desafío muy grande para el desarrollo del alumnado. Porque, no es el caso de Navarra, pero en el Estado nos encontramos que uno de cada cuatro alumnos ha repetido alguna vez. Sin duda, esto puede marcar mucho la trayectoria profesional, incluso personal del alumnado. Y marcar por supuesto, una sociedad. Afortunadamente tenemos un territorio como Navarra, con programas específicos, con la adaptación de ese marco normativo estatal que nos da unos resultados infinitamente mejores.

El hecho de que se reflexione en este foro, es especialmente significativo porque para buscar soluciones, hay que buscarlas entendiendo el problema en su totalidad. Esto significa que debe ser contemplado desde todas las perspectivas posibles. Los problemas son siem-



pre polifacéticos, pero en el caso de la Educación lo son todavía más. Por lo tanto, poner en el foco de atención el punto de vista de las familias, el de los profesionales, es sin duda un elemento que va a colaborar a la búsqueda en estas Jornadas de lo que espero puedan ser resultados importantes que pueda escuchar el Gobierno de Navarra para seguir avanzando. Y digo esto porque el fracaso no es un fracaso del alumnado, lo es del sistema educativo que no es capaz de poner los medios adecuados para que todo el alumnado alcance el mayor éxito posible. Y además nos cuesta muy caro, más de 1.400 millones de euros. Es importante reflexionar sobre cuántas medidas se podrían tomar con este dinero.

También es un fracaso para el profesorado que algunas veces se siente impotente por no ser capaz de ayudar al alumnado. Pero es también un fracaso para las familias, que ven desesperadas cómo sus hijos e hijas muchas veces son incapaces de superar ese primer reto que les plantea la vida. Y sobre todo y lo más importante, es un fracaso para el propio alumnado, que muchas veces lo intenta camuflar en esa capa de rebeldía y otras veces lo hace tirando la toalla. Por lo tanto, es importantísimo que entremos en acción todas y todos juntos y que colaboremos para poner en valor esa multiplicidad de visiones de un problema, pero no sólo eso, también poner sobre la mesa soluciones. La Educación es mucho más que un requisito formal, es un pilar fundamental del bienestar social y, por lo tanto, motor de progreso. Estoy convencida de que el diálogo y la colaboración, sin ninguna duda, contribuirán a mejorar los datos que tenemos.

Tenemos ejemplos de grandes personalidades a lo largo de la historia que no tuvieron una buena trayectoria en la escuela como Darwin, Edison, Churchill o Picasso. Todos ellos fueron malos estudiantes y afortunadamente pudieron salir adelante. Pero son pocos, muy pocos los que tienen esa posibilidad y son muchos los que se quedan en ese nicho más vulnerable en el que sí que deberíamos actuar. Y además hay que actuar innovando. Einstein, que fracasó en la escuela, pero no personalmente, y es importante hacer esa diferenciación, decía que es de locos repetir las cosas una y otra vez, porque eso significa tener los mismos resultados.

Por lo tanto, esa innovación de la que entiendo van a estar bañadas estas Jornadas, seguro que nos llevan por el buen camino. El camino del cambio, que no es un camino fácil, pero desde luego, es mucho mejor intentarlo que resignarse, echar la culpa a otros o aceptar simplemente la derrota. Y poner en valor también los que han fracasado y han sido capaces de levantarse. Bill Gates en una entrevista decía que cuando veía el currículum de una persona que había tenido diferentes caídas a lo largo de su vida, lo elegía, porque decía que sabía que esa persona sabía enfrentarse a los problemas y si cae sabe cómo superarlos. Entonces vamos a intentar poner en valor todo lo que significa la resiliencia y poner los esfuerzos que sean posibles en todos ellos.

Quiero acabar con tres ideas. La primera es que hay esperanza. Hemos recorrido mucho camino desde unos datos de abandono en el 2008 que eran del 31,7 %.

La segunda es que deseo que estas Jornadas sean fructíferas y estaremos muy atentos a los resultados para estudiarlos y analizarlos.

Y la tercera es que disfrutéis de la ciudad que tiene encantos para aprender y para disfrutar con los cinco sentidos.

Muchas gracias, un placer y os deseo toda la suerte en estas Jornadas.

# Presentación

**Manuel Martín Iglesias**

Presidente del Consejo Escolar de Navarra

El documento *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo* coordinado por la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno y elaborado por un centenar de expertos y expertas, identifica los grandes desafíos de España, y por lo tanto de la Comunidad Foral, en los próximos treinta años. Se incluye la repetición de curso, y también el abandono educativo, como una de las grandes asignaturas pendientes y uno de los objetivos en materia educativa. De aquí a 2050, 3,4 millones de estudiantes podrían repetir curso en nuestro país y alrededor de 2 millones podrían abandonar la escuela de forma temprana, algo que, en la mayoría de los casos, los abocaría a una vida laboral precaria y aumentaría significativamente sus probabilidades de caer en la pobreza y la exclusión social.

La repetición parece un problema perverso. Problemas de los que, por supuesto, desconocemos la solución, aunque si mejores opciones o por lo menos más eficaces, pero sucede que todos y todas tenemos opinión, desde los estudiantes a las familias, pasando por los docentes y otros agentes del sistema educativo. Y no una opinión débil, dubitativa y voluble, sino una opinión que suele ser fuerte, segura y difícil de cambiar. Y qué muchas veces, se defiende de manera muy vehemente.

La opinión sobre la repetición está además muy polarizada y sigue la misma pauta que otros asuntos educativos. Es un tema invisible durante largos periodos de tiempo hasta que se produce una pequeña explosión que apenas dura unos días, durante la cual todo el mundo opina y se posiciona, las posturas se refuerzan, y se enrocan si cabe más. Pasados unos días, el tema cae de nuevo bajo el velo del olvido. Nada ha cambiado. Si cabe hemos reforzado aún más nuestra posición. Volvemos a las trincheras. Y así van pasando los años sin diálogo, ni debate y sin encarar un tema de gran relevancia y muchas consecuencias personales y sociales. La repetición es, además de una debilidad estructural del sistema educativo, uno de los elementos favoritos a esgrimir en la batalla que vivimos en educación.



España es uno de los países con mayor tasa de repetición de curso en la Unión Europea y la OCDE: a los 15 años el 29 % del alumnado ha repetido curso alguna vez. Nuestro sistema educativo es una anomalía en este aspecto. A pesar de que las normas que regulan la repetición son similares, las tasas de repetición escolar varían mucho entre los países de la UE. Por ejemplo, España tiene ocho veces el nivel de repetición de Finlandia con la misma normativa. Si nos trasladamos a nuestra Comunidad Foral, observamos como en Educación Primaria se repite sobre todo en los dos últimos cursos, y en 5º de E.P. es el de menor tasa de idoneidad existe, el 14,88 %. Hasta los 12 años, las tasas de idoneidad de Navarra son más bajas que la media estatal. Por ejemplo, a los 8 años (terminando 2º de Primaria o empezando 3º), el 92,3 % se encuentra en esos cursos frente al 94,7 % de la media estatal. Esto significa que algo más del 5 % ha repetido curso en los primeros años de su escolarización. En Educación Secundaria Obligatoria aún se repite más, tanto en la red pública como en la concertada. La Comisión Europea señala que en los países en los que esta tasa es más alta existe una “cultura de la repetición”, es decir, la idea socialmente compartida sobre los (supuestos) beneficios de esta medida.

Estas cifras tan altas no dejan de sorprender si tenemos en cuenta que la repetición es considerada por la legislación educativa española (más aún desde la LOMLOE) una medida de último recurso. Y llama también la atención porque las cifras no se corresponden ni con el nivel socioeconómico y cultural actual de España o de Navarra, ni con el nivel de adquisición de competencias demostrado por los estudiantes en las evaluaciones externas como PISA que son comparables y en muchos casos superan a la de los países de nuestro contexto. Es de reseñar el dato de que uno de cada tres repetidores ha alcanzado el nivel de competencia básico de PISA en todas las materias y ha logrado las metas establecidas al final de la escolarización obligatoria. En casi todas las comunidades autónomas, el porcentaje de

alumnado repetidor con un nivel de competencia suficiente en al menos dos materias está muy cerca del 50 %.

Uno de los estudios más completos es el realizado por Álvaro Choi en 2018 preguntándose quiénes son los estudiantes que tiene un mayor riesgo de repetición, y si es la repetición de curso una medida eficaz para aumentar el rendimiento académico. No olvidemos que el objetivo último de la repetición de curso es, en teoría, corregir y mejorar el rendimiento académico. No es ni una medida disuasoria, ni un castigo, ni un instrumento de segregación. Lo que muestra la investigación es que la repetición tiene un efecto negativo en el rendimiento académico y aumenta la probabilidad de abandono escolar.

Otros estudios (López-Rupérez, F., García-García, I., Expósito-Casas) han encontrado correlaciones entre nivel socioeconómico y cultural de los alumnos y la probabilidad de repetir. Cuanto mayor es el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, tanto menor será su tasa de repetición; cuanto mayor sea la tasa de repetición de los alumnos a los 15 años, tanto menor será la tasa de graduación en la ESO. No solo no es eficaz en términos de mejora de logro educativo, sino que es contraproducente generando más probabilidad de no titulación, de abandono educativo temprano, además de un fuerte efecto negativo sobre la motivación, la autoestima y menor probabilidad de realizar estudios superiores.

Bajo este escenario, la ONG Save the Children también advierte de que las familias con pocos recursos son las más perjudicadas, pues este problema pasa de padres a hijos, quienes consideran que “favorece el abandono escolar”.

Estas jornadas del CEN, intentan abrir una discusión calmada e informada sobre la repetición escolar en las etapas obligatorias, algo que parece más necesario que nunca. No encontraremos una única solución, pero es importante poner sobre la mesa los argumentos, los datos, pero también las sensibilidades y los sentimientos de los implicados (alumnado, profesorado, familias, orientadores, cuerpo de inspección, responsables educativos). También explorar posibles caminos de salida. Muchos de ellos pueden pasar, sin duda, por incrementar los recursos y orientar esos recursos a la prevención y atención de aquellos estudiantes que desde las primeras etapas de su escolarización muestran signos de riesgo. También por asumir que en esto no sirven las medidas generalistas, sino que se necesita no sólo distribuir los recursos según las necesidades, sino poder prestar un tratamiento personalizado. La intervención temprana y la personalización demandan recursos, pero también un cambio profundo en la cultura escolar. Sabemos lo difícil y lentos que son esos cambios. Sabemos también la dificultad de comparar con otros contextos cercanos, pero no podemos renunciar a hacerlo. Sin salir de nuestro país, la heterogeneidad de resultados en torno a la repetición también debería servirnos como fuente prioritaria de información. A una escala menor, es importante también habilitar espacios que permitan la reflexión sobre las prácticas a nivel de claustros y de centros educativos.

El absentismo escolar, las conductas disruptivas, las dificultades familiares y personales, los suspensos y repeticiones de curso (fracaso repetido), son la antesala del abandono escolar prematuro (AEP). Este es un proceso de desenganche progresivo. No es algo que suceda de repente (Robin & Burger, 2020). El abandono temprano en la educación y la formación en España presenta diferencias significativas entre comunidades autónomas.

Reseñar que Navarra fue en 2023 la comunidad española con menor índice de abandono temprano de la educación y la formación, con una tasa del 6,3, muy inferior a la media espa-

ñola que se situó en el 13,6, y menor a la media europea, 9,6. Además, fue la comunidad con un mayor porcentaje de población de entre 20 a 24 años que completó en 2023, al menos, la segunda etapa de Educación Secundaria con un índice de 90,3, y la segunda en cuanto a población de 25 a 64 años que ha participado en procesos educativos o formativos por comunidad, con una tasa del 18,3.

# La repetición educativa en Europa, España y Navarra y sus consecuencias

**Xavier Bonal i Sarró**

Catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona

A pesar de una evidencia cada vez mayor acerca del carácter ineficaz, ineficiente y desigual de la repetición escolar, el debate persiste en nuestro sistema educativo y se acentúa en los momentos de caída del rendimiento académico. Este texto sitúa la magnitud del problema en España, tanto a nivel internacional como regional. El texto aporta datos para responder a cuatro grandes cuestiones: cuántos repiten, quienes repiten, cómo se regula y decide la repetición y qué consecuencias tiene. La evidencia confirma lo equívoco de la repetición como política educativa y abre la puerta a pensar otras estrategias que efectivamente amplíen las oportunidades de aprendizaje.

**Palabras clave:** Repetición. Territorio. Desigualdad. Ineficiencia.

## Introducción

Los debates sobre la repetición escolar siguen vigentes en los sistemas educativos europeos, y especialmente en España, donde las tasas de repetición son especialmente elevadas. A pesar de una evidencia cada vez mayor acerca del carácter ineficaz, ineficiente y desigual de la repetición escolar, los posicionamientos a favor de la misma ganan especial visibilidad cuando los datos sobre el sistema educativo reflejan un descenso del rendimiento escolar. Buena muestra de ello son las numerosas reacciones críticas a los resultados del último informe PISA-2022, que han evidenciado una caída significativa del rendimiento escolar, tanto en España como en la mayor parte de países de la OCDE. A pesar de que dicha caída suceda tanto en países con tasas de repetición altas como en los que prácticamente no se repite, no son pocas las reacciones que vuelven sobre la importancia del sistema de enseñanza-aprendizaje tradicional, el respeto a la autoridad y la necesidad de una mayor



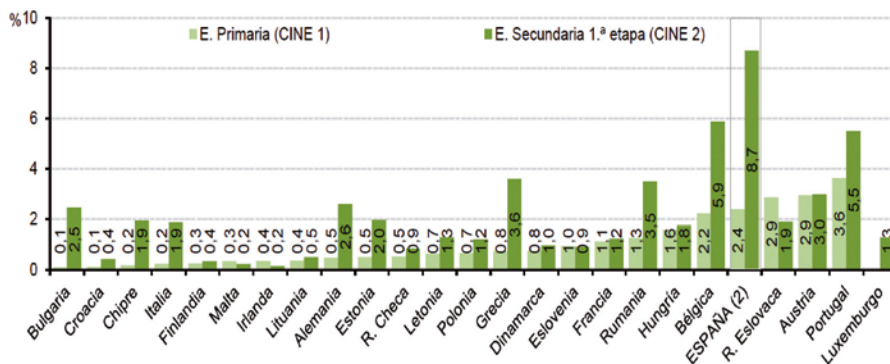
exigencia como mejores recetas para asegurar la calidad de la enseñanza. Y por supuesto, la repetición constituye un ingrediente fundamental para no dejar pasar a los “no merecedores” o a los que “no tienen cultura del esfuerzo”.

En este texto intentamos ordenar la evidencia disponible a nivel internacional, nacional y regional sobre la repetición escolar, con el objetivo de situar una vez más el carácter nefasto de esta práctica educativa cuando se ejerce como solución única ante los problemas de aprendizaje. El texto aporta datos relativos a cuatro grandes cuestiones: cuántos repiten, quienes repiten, cómo se regula y decide la repetición y qué consecuencias tiene. Los datos son inequívocos acerca de la inadecuación de la repetición como dispositivo de política educativa. El texto concluye con unas breves reflexiones finales acerca de las alternativas a la repetición, si bien no se profundiza en esta cuestión en la medida en que otros textos de este monográfico las abordan en mayor detalle.

## ¿Cuántos repiten?

Las comparaciones internacionales resultan inequívocas sobre la repetición en España en comparación con los países de nuestro entorno. El dato más reciente publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (gráfico 1) refleja cómo España presenta las tasas de repetición en enseñanza secundaria obligatoria más elevadas de los países de la UE, y una de las más elevadas en enseñanza primaria. Con niveles elevados se sitúan también países como Bélgica o Portugal (a pesar de que este país las está reduciendo de forma acelerada), mientras que en el otro extremo se sitúan países como Irlanda, Finlandia o Lituania.

**Gráfico 1: Tasas de alumnado repetidor por nivel educativo, UE. 2018-19**



**Nota:** (1) relación porcentual entre el número de repetidores del curso 2018-19 con el total de matrícula correspondiente del curso anterior, 2017-18. Información no disponible para Países Bajos y Suecia. (2) Se ha actualizado el dato para CINE 2 excluyendo la Educación de Adultos.

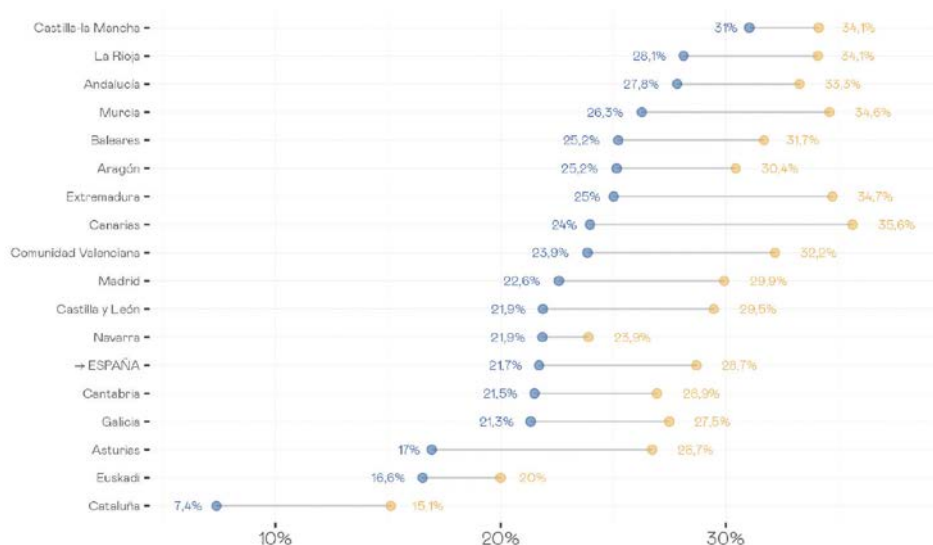
Fuente: MEFP (2023). Sistema estatal de indicadores de la educación, p. 84

Si bien en España la tendencia en los últimos años ha sido de una clara reducción de las tasas de repetición, seguimos destacando como el país con mayores tasas en la enseñanza secundaria obligatoria (CINE 2). El efecto de la pandemia y el cambio en las exigencias de evaluación redujo temporalmente las tasas de repetición de forma significativa. Pasada la pandemia, sin embargo, las tasas se recuperan hasta un 7,6 % en ESO en el curso 2020-21. Esta media, sin embargo, oculta una elevada dispersión territorial, que oscila entre el 2,7 % de Cataluña, y el 11,7 % de la región de Murcia. Navarra, con un 5,6 % se sitúa por debajo de la media española y en el grupo de CCAA con niveles inferiores de repetición escolar<sup>1</sup>.

La medición de la repetición mediante PISA, por otra parte, permite observar el impacto de esta medida a lo largo de la trayectoria escolar. PISA calcula el porcentaje de alumnado que ha repetido una o más veces en el momento de realizar la prueba a los 15 años. Los datos de 2022 reflejan cómo España, junto con Bélgica, Países Bajos o Alemania, se sitúa en el grupo de países con mayor repetición, con un 21,7 % de alumnado repetidor (y a pesar de un significativo descenso entre 2018 y 2022). También en este indicador se reflejan notables diferencias entre CCAA. El gráfico 2 ilustra tasas especialmente elevadas en Castilla-La Mancha, La Rioja, Andalucía o Murcia y tasas inferiores a la media en Cataluña, Euskadi, Asturias, Galicia y Cantabria. Navarra, con un 21,9 % de alumnado repetidor a lo largo de su trayectoria escolar se sitúa a un nivel muy parecido de la media estatal.

1 Véase MEFP (2023). Sistema estatal de indicadores de la educación. (<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/ultima-edicion.html>)

**Gráfico 2. Porcentaje de alumnado que ha repetido al menos un curso, en 2018 y 2022, por CCAA**



Fuente: Esade EcPol (2023). Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad, p. 18.  
<https://www.esade.edu/ecpol/ca/publicacions/todo-lo-que-debes-saber-de-pisa-2022-sobre-equidad/>

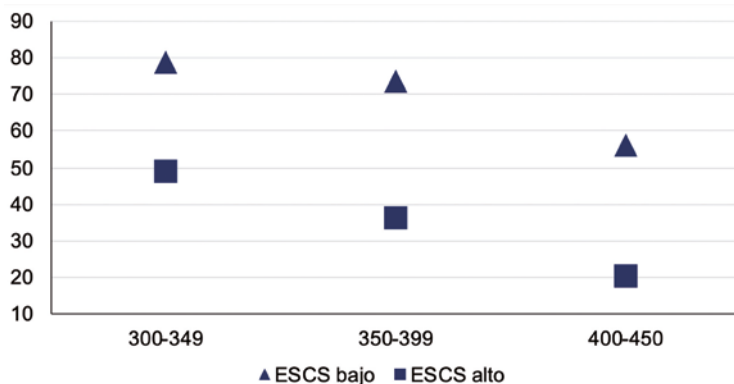
## ¿Quién repite?

La evidencia sobre la repetición escolar ha reflejado también su carácter injusto. No solamente repite más el alumnado en situación socioeconómica desfavorecida o el alumnado de origen inmigrante, sino que lo hace incluso a igual nivel de competencia. Es decir, existe un sesgo de mayor exigencia hacia el alumnado más desfavorecido, que añade una dificultad más a las barreras que debe enfrentar para alcanzar una trayectoria educativa exitosa. Los análisis más recientes realizados con datos de PISA-2022 reflejan cómo esta desigualdad es especialmente elevada en España. Los datos analizados por Esade EcPol reflejan que la probabilidad de repetir del alumnado del 25 % de nivel socioeconómico más bajo es 3,73 veces superior a la del alumnado del 25 % de nivel socioeconómico más elevado, a igual nivel de competencias<sup>2</sup>. Este nivel de desigualdad sitúa a España en segundo lugar de los países de la OCDE participantes en PISA, solamente superado por Eslovaquia. Los mismos datos reflejan diferencias significativas entre CCAA, donde la desigualdad destaca especialmente en Murcia, La Rioja, Castilla y León, Navarra o Madrid.

El gráfico 3 reproduce cómo esta desigualdad, se mantiene y se reproduce para cualquier nivel de competencia, incluso con una ligera tendencia al aumento de la desigualdad.

<sup>2</sup> Ver <https://www.esade.edu/ecpol/ca/publicacions/todo-lo-que-debes-saber-de-pisa-2022-sobre-equidad/>, p.19.

**Gráfico 3. Porcentaje de repetidores según puntuación en lectura en PISA-2018 y nivel socioeconómico**



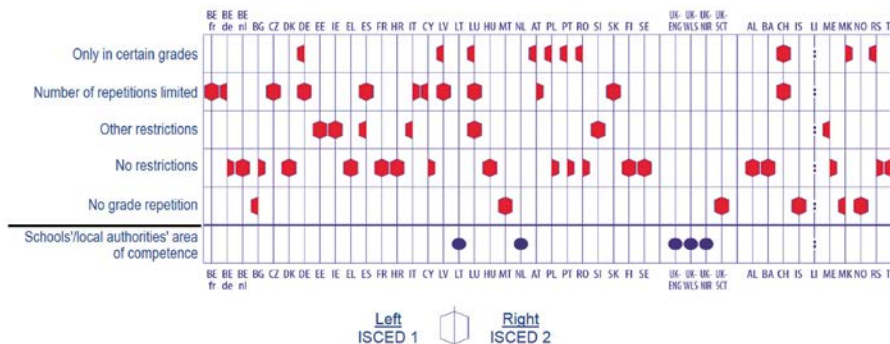
Las diferencias se mantienen acusadas, aunque con menor intensidad, entre el alumnado de origen inmigrante y el alumnado nativo. En este caso España se sitúa por debajo (en nivel de desigualdad) de la media Europea o de la OCDE. El carácter injusto de la desigualdad se confirma si se tiene en cuenta el análisis de Save the Children acerca de la práctica de la repetición, donde se señala como “uno de cada tres repetidores ha alcanzado el nivel de competencia básico de PISA en todas las materias y ha logrado las metas establecidas al final de la escolarización obligatoria. En casi todas las CCAA, el porcentaje de alumnado repetidor con un nivel de competencia suficiente en al menos dos materias está muy cerca del 50 %”<sup>3</sup>. Existe por lo tanto, un nivel de exigencia en la evaluación que no se corresponde con las medidas internacionales estandarizadas, y esta diferencia es especialmente acusada en el caso del alumnado más desfavorecido.

## ¿Cuáles son los requisitos y quién lo decide?

La regulación de la repetición es de geometría y geografía variable. En los últimos años, los países europeos han tendido a aumentar las restricciones de la repetición, es decir, han dificultado el ejercicio de esta práctica pedagógica. Sin embargo, las diferencias siguen siendo notables entre países. Mientras que en algunos la repetición está prohibida por norma (Noruega, Islandia, Malta, Escocia), no son pocos los países en los que la repetición no tiene ningún tipo de restricción. El gráfico 4 recoge estas diferencias y permite observar cómo en el caso de España la repetición está permitida con determinadas condiciones (número de veces y veces por etapa). Son varios asimismo los países donde la repetición está permitida en algunos grados específicos y otros donde se deja a criterio de la autonomía escolar o de las autoridades educativas locales.

3 Save the Children (2022) *Repetir no es aprender*. Madrid, STC, p. 6.

**Gráfico 4. La regulación de la repetición en los sistemas educativos europeos, 2018-19**



Fuente: Eurydice (2020). Equity in school education in Europe

Las regulaciones sobre la repetición, por otro lado, suelen contemplar mecanismos para evitarla. También en este caso las diferencias son notables entre países. Mientras que en pocos países no hay posibilidades de evitar la medida, la mayoría de países contemplan la posibilidad de segundas oportunidades para evitar la repetición, especialmente en enseñanza secundaria<sup>4</sup>. Asimismo, algunos países adoptan un enfoque más liberal y permiten a estudiantes con bajo rendimiento pasar de curso a pesar de no haber superado todos los cursos y dando la oportunidad de recuperarlos en el curso siguiente<sup>5</sup>. Esta posibilidad existe especialmente en la educación secundaria.

Por otra parte, las diferencias son asimismo observables en la responsabilidad de la decisión de repetir. En la mayor parte de los países, es el profesorado el responsable de la decisión de repetir. Pero normalmente se trata de decisiones que deben contar con el visto bueno del claustro de profesores o de la dirección escolar. En otros países, como en el caso de España, las familias y otros expertos pueden intervenir en la decisión, y tienen siempre el derecho a ser informadas y a opinar sobre la decisión.

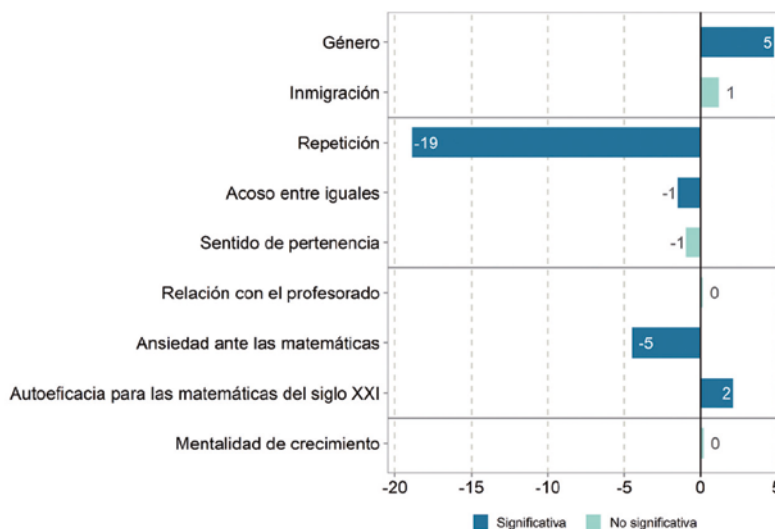
## ¿Sirve repetir?

La evidencia sobre la ineficacia e ineficiencia de la repetición como dispositivo pedagógico es notable. Los datos nos muestran que tiene más efectos negativos que positivos sobre el rendimiento académico y que aumenta la probabilidad del abandono escolar, si bien se trata en ambos casos de efectos heterogéneos por nivel socioeconómico y variables en función del desempeño escolar previo. El bajo rendimiento en primaria y el bajo nivel socioeconómico, entre otros determinantes, aumentan el riesgo de repetición<sup>6</sup>. Según la investigación, la repetición también es un indicador inverso de la graduación en la ESO<sup>6</sup>.

4 Véase European Commission/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. p. 149.  
 5 Choi, A. (2018) *Desigualdades socioeconómicas y rendimiento académico en España*. Observatorio Social La Caixa.  
 6 García, M. y Sánchez-Gelabert, A. (2021) *El abandono educativo temprano refleja las desigualdades sociales*. Observatorio Social La Caixa.

La ineficacia de la repetición como estrategia de recuperación de aprendizajes se hace especialmente visible en la influencia negativa de la repetición como mecanismo incentivador de la resiliencia. A partir de PISA-2022, el gráfico 5 refleja el peso de distintos factores sobre el rendimiento académico elevado en matemáticas del alumnado socialmente desfavorecido. Puede apreciarse cómo la repetición ejerce un claro efecto negativo significativo, junto con la ansiedad manifestada por el propio alumnado ante las matemáticas.

**Gráfico 5. Coeficientes en la regresión lineal múltiple, en porcentaje, de las variables explicativas de la resiliencia escolar, PISA-22**



Fuente: MEFP (2023) PISA 2022. *Informe Español*. p. 177

Los datos de PISA-2022 confirman cómo en los países donde el nivel de alumnado resiliente es mayor las tasas de repetición son insignificantes<sup>7</sup>. Asimismo, los análisis de Eurydice reflejan cómo los sistemas educativos con mayor porcentaje de repetidores correlacionan con desigualdad en el rendimiento académico, la segregación académica o el impacto del nivel socioeconómico sobre el rendimiento.

Finalmente, sabemos que la repetición es un recurso especialmente costoso. Mientras que la *Education Endowment Foundation* sitúa la repetición entre las políticas educativas más caras e ineficientes, las estimaciones recientes de Save the Children sitúan el coste directo de la repetición en el curso 2019-2020 correspondiente a 234.500 alumnos en 1.441 millones de euros, lo que supone un 6,2 % del gasto público en educación primaria y secundaria no obligatoria<sup>8</sup>.

7 Véase <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/53f21f30-en/index.html?itemId=/content/component/53f21f30-en>

8 Save the Children (2022) *Repetir no es aprender*. Madrid, STC. p. 73.

## Conclusiones

El carácter ineficaz, ineficiente e injusto de la repetición debería desplazar el debate acerca de si repetición sí o no para situarlo plenamente en las posibles alternativas pedagógicas y sociales para optimizar el aprendizaje del alumnado que no consigue alcanzar las competencias básicas. Ello requiere, en primer lugar, reconocer el hecho de que la naturaleza del fenómeno no es exclusivamente escolar y que el peso de los factores sociales, económicos y psicosociales tienen una enorme relevancia para entender los problemas de aprendizaje del alumnado. Cualquier política educativa que busque maximizar las oportunidades de aprendizaje necesita entonces incluir las dimensiones sociales en su diseño y en su implementación. En segundo lugar, uno de los principales retos que se presentan en el sistema educativo español es el de la capacidad de hacer compatible la comprensividad del sistema con procesos de individualización de los aprendizajes que proporcionen oportunidades a todo el alumnado. El reto no es sencillo, puesto que la flexibilidad e individualización pueden conducir a rebajar objetivos y la ambición de la adquisición de determinadas competencias del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje. Los modelos de los países nórdicos son sin duda ilustrativos en este sentido. Con regulaciones de la repetición que no difieren significativamente a la española, han conseguido prácticamente eliminar la repetición como dispositivo pedagógico. Para ello cuentan con profesionales docentes i no docentes capaces de diseñar estrategias de aprendizaje adecuadas y adaptadas a la diversidad del alumnado, sin que ello suponga necesariamente la reducción de expectativas y ambiciones de aprendizaje.

Cualquier modelo requiere, en todo caso, de inversión de recursos y de coordinación entre profesionales docentes y no docentes. Las recetas clásicas (reducción de ratios, *tracking*) no se presentan válidas para evitar la desigualdad en las oportunidades de aprendizaje, y debemos poner la mirada en aquellos sistemas que son capaces de mantener elevados estándares de calidad por la vía de la inclusión educativa.

# Idoneidad y repetición en el sistema educativo en Navarra

**Raquel Artuch Garde**

Profesora del área de Psicología Evolutiva y de la Educación.  
Departamento de Ciencias de la Salud. Facultad de Ciencias de la Salud.  
Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación.  
Universidad Pública de Navarra. Profesora-tutora UNED Pamplona  
raquel.artuch@unavarra.es

Se presenta un recorrido general de la repetición en la última década en Navarra y un abordaje particular con los datos más recientes del curso 2021-2022 teniendo en cuenta la etapa, el curso, la titularidad de centro y el sexo.

Palabras clave: Repetición. Idoneidad. Sistema educativo Navarra. Dimensiones afectadas.

## Contextualización

### Repetir o no repetir... ¿Esa la cuestión?

La repetición de curso es uno de los temas destacados en las últimas décadas por tratarse de un fenómeno que afecta a un número amplio del alumnado y que tiene consecuencias de debate políticas, económicas e ideológicas (López-Rupérez et al., 2021; Rodríguez y Batista, 2022). Educativamente, se encuentra dentro de las medidas de atención a la diversidad y es una estrategia que debe ir acompañada de un Plan de recuperación (PRE) y ser empleada cuando el alumnado no demuestra haber adquirido o alcanzado los niveles mínimos exigidos o cuando ha tenido dificultades de aprendizaje derivadas de un desarrollo madurativo más tardío. No obstante, la heterogeneidad en la aplicación de esta medida entre los diferentes países, en ocasiones dificulta llegar a resultados contundentes sobre su beneficio (Gross et. al., 2021). Por ello, este fenómeno ha de abordarse con la suficiente amplitud de miras que haga del análisis un correcto vector hacia el ofrecimiento de buenos resultados. Una mirada reduccionista dará respuestas simplistas que probablemente nada respondan a la realidad de las aulas.



Son varias las preguntas, con respuesta o sin ella, que se pueden realizar alrededor de la repetición. Considerar la existencia de una respuesta unánime que encaje en todas las casuísticas es una verdadera utopía. ¿Es la repetición un problema del sistema educativo en el ámbito español y en Navarra? ¿Es mejor repetir o no repetir? Los debates dicotómicos (sí/no) no caben en esta ecuación. Hay estudios que argumentan a favor de la repetición señalándola como una medida que refuerza el aprendizaje, el desarrollo de competencias necesarias y la preparación para etapas posteriores; otros señalan que puede tener beneficios positivos en la motivación académica porque el alumnado ya ha estado en ese curso y puede sentirse más seguro. En cambio, sus detractores establecen que la repetición puede tener efectos negativos en el desarrollo emocional y académico, perpetuando desigualdades y ofreciendo un enfoque de la educación pasivo. Con todo quienes defienden la repetición estarían dispuestos a aceptar sus limitaciones y quienes la denostan también admitirían sus debilidades y sus riesgos como instrumento de equidad en educación (López Rupérez, et. al., 2021).

¿Tiene todo el alumnado las mismas probabilidades de repetir? ¿Podemos hablar de un “prototipo” de alumnado repetidor? ¿Sería justo hacerlo? ¿Sería necesario? ¿Influye el nivel socioeconómico y cultural (ISEC) en la tasa de repetición? ¿Repetir significa fracasar? ¿Afecta la repetición igual a los chicos que a las chicas? En ocasiones ser estudiante repetidor supone un estigma (Méndez y Cerezo, 2018) que puede afectar a la autoestima, el autoconcepto y derivar en problemas conductuales y socioemocionales que en ocasiones terminan en fracaso escolar (Choi, et al., 2018). Pero lo anterior no siempre es así y repetir no tiene porqué suponer fracasar.

¿Cuáles son las causas de la repetición? ¿Se pueden identificar? ¿Se pueden generalizar? En un estudio realizado en 2015 por el Consejo Escolar de Navarra se analizaron entre otros aspectos, las causas y atribuciones que tanto el alumnado repetidor como el profesorado consideraban que eran las responsables de la repetición. Mientras que el alumnado atribuía la repetición a su falta de esfuerzo, como primera opción seguida del aburrimiento, la ausen-

cia de conocimientos, los problemas personales o la falta de ayuda familiar, respectivamente; el grupo de docentes que participó en el estudio estableció como causa principal de la repetición el aburrimiento y la falta de interés seguido de la ausencia de conocimientos, la falta de esfuerzo, y tener problemas personales y falta de apoyo familiar en igual puntuación (Artuch et al., 2015).

Todo lo anterior no se aborda con detalle en este artículo, pero conocer los datos de la repetición en Navarra de manera particular y situándola en relación con las CCAA, puede dar luz para advertir la situación, comprender el fenómeno y establecer, en la medida de lo posible, actuaciones ante posibles alarmas.

## Extracción de datos y objetivos

Los datos a través de los cuales se ha analizado la información para la elaboración de este documento han sido extraídos de diversas publicaciones, informes y bases de datos públicas de la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional y deportes, del Instituto Nacional de indicadores educativos e Informes del sistema educativo en Navarra del Consejo Escolar de Navarra.

Se presenta un recorrido general de la repetición en la última década y un abordaje particular con los datos más recientes del curso 2021-2022. Los objetivos son: 1) establecer una descripción del fenómeno teniendo en cuenta la etapa educativa –primaria o secundaria–, el sexo, el curso y la titularidad del centro; 2) Ofrecer datos sobre la promoción de curso teniendo en cuenta las variables anteriores y 3) mostrar datos sobre la idoneidad o tasa de idoneidad en Navarra.

## La repetición en Navarra y otras CCAA

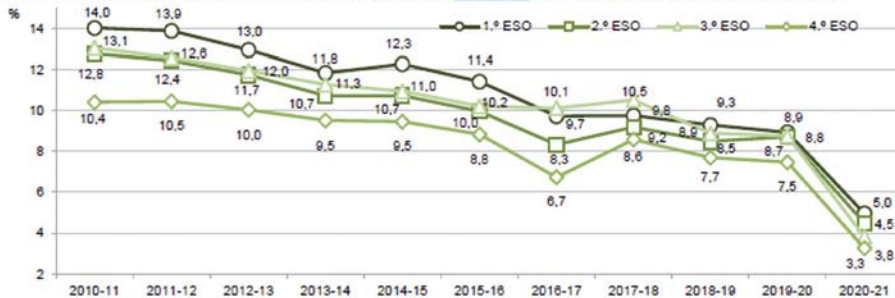
A lo largo de los últimos años ha habido una notable heterogeneidad en las tasas de repetición entre territorios, pero manteniendo una tendencia de valores más altos en España que en la mayoría de los países de la OCDE. Antes de abordar este apartado, cabe señalar la importancia de considerar la legislación educativa vigente en cada año ya que en ocasiones podrá variar los datos. Según la legislación actual (LOMLOE; la Orden foral 52/2023 artículo 13 y Orden Foral 53/2023 artículos 3 y 14), en educación primaria se puede repetir curso una vez siendo este hecho posible solo en los cursos 2º, 4º y 6º y en educación secundaria obligatoria se puede repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa.

Como se puede observar en el Gráfico 1 y Tabla 1, la evolución de la repetición en educación primaria en la última década en España ha ido variando y desde 2015-2016 a nivel general se ha ido produciendo una disminución paulatina de la misma. Este mismo fenómeno se produce igualmente en la ESO. En este sentido, en Navarra en el curso 2020-2021 hay una reducción notable en primaria y secundaria del -2,1 puntos y -3,9 puntos respectivamente. Se observa que, a pesar de la evolución y los cambios en los datos, en España la repetición se concentra fundamentalmente en los primeros cursos de ambas etapas.

**Gráfico 1. Evolución de la tasa de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en España**

	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21
1ª Primaria						2,5	2,6	2,7	2,8	2,8	1,6
2ª Primaria	4,6	4,5	4,7	4,5	4,5	4,3	3,0	2,8	2,8	2,6	1,5
3ª Primaria						2,4	2,3	2,3	2,2	2,1	0,9
4ª Primaria	4,4	4,1	4,0	3,9	3,7	3,3	2,4	2,3	2,3	2,1	1,0
5ª Primaria						2,1	2,1	1,9	2,0	1,8	0,8
6ª Primaria	5,1	4,7	4,5	4,3	4,0	3,6	2,7	2,5	2,4	2,3	1,4
Todos los cursos	2,6	2,5	2,5	2,4	2,2	3,0	2,5	2,5	2,4	2,3	1,2

**R2.2. Gráfico 5. Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en Educación Secundaria Obligatoria**



Fuente: Sistema estatal de indicadores de la educación (2023)

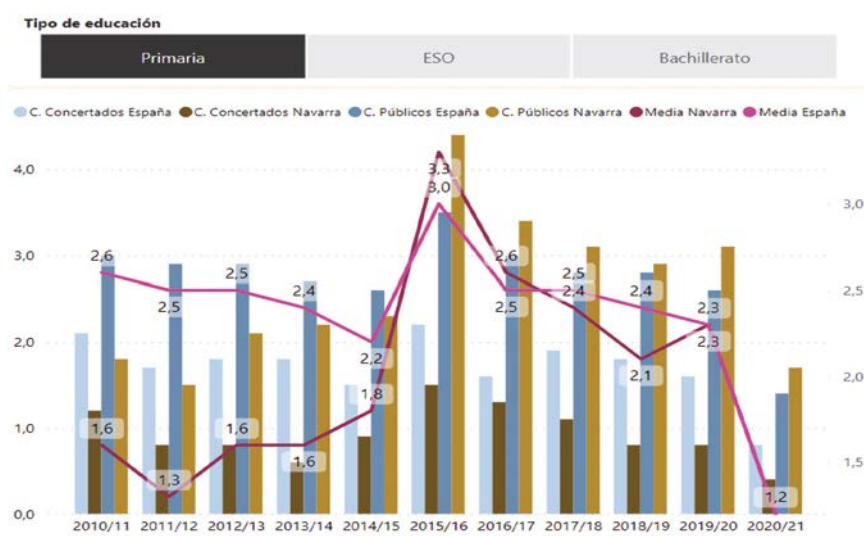
**Tabla 1. Variación de la tasa de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria según Comunidad Autónoma**

	EDUCACIÓN PRIMARIA					EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA						
	2010-11	2015-16	2019-20	2020-21	Variación 2015-16/ 2010-11	Variación 2020-21/ 2015-16	2010-11	2015-16	2019-20	2020-21	Variación 2015-16/ 2010-11	Variación 2020-21/ 2015-16
España	2,6	3,0	2,3	1,2	0,4	-1,8	12,7	10,2	8,5	4,2	-2,5	-6,0
Andalucía	2,8	2,6	2,3	1,3	-0,2	-1,3	17,9	15,5	10,8	6,4	-2,4	-9,0
Aragón	4,3	4,8	3,5	2,3	0,5	-2,6	12,3	9,2	9,7	2,4	-3,1	-6,8
Asturias	2,2	2,6	1,4	0,7	0,5	-2,0	8,5	7,0	6,5	2,5	-1,6	-4,5
Baleares, Illes	3,5	4,1	1,7	0,8	0,6	-3,3	12,9	10,0	8,2	3,9	-2,9	-6,1
Canarias	2,9	4,9	1,6	0,3	2,0	-4,6	13,1	10,5	9,4	3,1	-2,6	-7,4
Cantabria	2,3	2,4	2,3	1,1	0,1	-1,2	9,9	7,8	6,9	2,6	-2,1	-5,2
Castilla y León	3,4	4,3	3,1	2,1	0,9	-2,2	12,5	9,1	8,4	4,3	-3,3	-4,8
Castilla-La Mancha	3,2	5,0	4,0	1,2	1,8	-3,8	14,9	11,8	10,8	4,8	-3,1	-7,0
Cataluña	1,1	0,9	0,7	0,4	-0,1	-0,5	8,1	5,4	4,0	2,2	-2,7	-3,2
C. Valenciana	2,7	3,7	2,4	0,6	1,0	-3,1	13,8	11,7	10,1	3,9	-2,2	-7,8
Extremadura	3,3	3,8	2,7	1,3	0,5	-2,5	13,0	9,9	7,9	3,1	-3,1	-6,8
Galicia	2,3	2,9	1,9	0,7	0,6	-2,2	11,9	9,5	8,7	2,5	-2,4	-7,0
Madrid, C. de	2,7	3,3	3,0	1,9	0,5	-1,3	10,8	8,7	9,0	4,4	-2,0	-4,3
Murcia, R. de	..	4,2	3,3	2,9	..	-1,3	12,9	11,2	9,9	7,4	-1,8	-3,8
Navarra	1,6	3,3	2,3	1,2	1,7	-2,1	8,5	7,2	6,7	3,3	-1,2	-3,9
País Vasco	1,8	2,4	2,0	1,5	0,5	-0,9	7,2	6,1	5,6	3,6	-1,1	-2,5
Rioja, La	1,7	4,2	3,1	1,6	2,5	-2,6	11,6	10,2	9,3	3,7	-1,5	-6,4
Ceuta	3,7	5,5	4,1	3,3	1,8	-2,2	20,3	14,9	16,2	4,2	-5,4	-10,7
Melilla	3,6	3,8	3,7	1,5	0,2	-2,3	15,9	14,9	14,2	9,5	-1,1	-5,3

Nota: "..": dato no disponible o con problemas de comparabilidad.

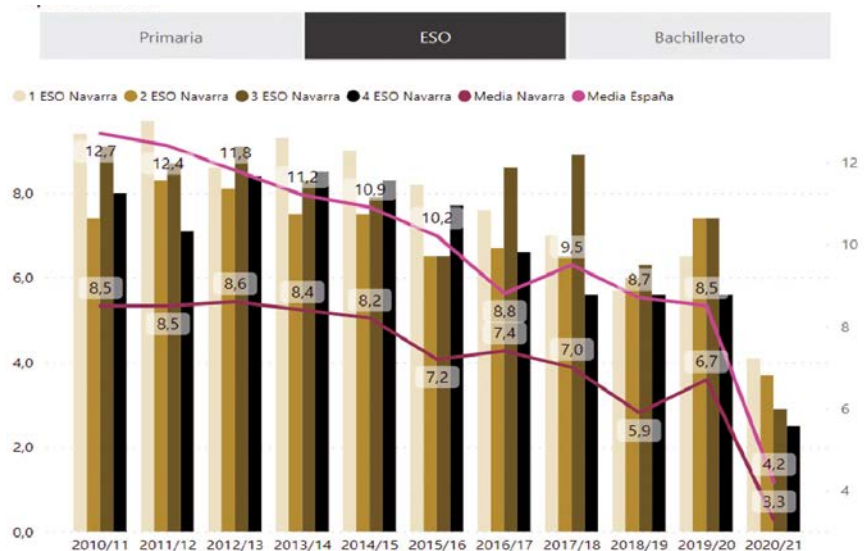
Fuente: Sistema estatal de indicadores de la educación (2023)

**Gráfico 2. Evolución tasas repetición en Primaria en Navarra y media de España por titularidad**



Fuente: informe ejecutivo del Consejo Escolar de Navarra

**Gráfico 3. Evolución repetición Educación Secundaria Obligatoria en Navarra**



Fuente: informe ejecutivo del Consejo Escolar de Navarra

En educación primaria, ¿cómo se sitúa la repetición en Navarra con respecto a las demás CCAA? El último anuario estadístico *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indi-*

*cadore*s correspondientes al curso 2021-2022 publicado en diciembre de 2023 elaborado por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes establece que la repetición en educación primaria disminuye conforme avanzan los años. Las tasas de repetición en educación primaria en Navarra son del 2,5 %, siendo del 3,9 % en primero y 1,5 % en sexto curso (ver Tabla 2). Si observamos estos datos la tasa de alumnado repetidor en Navarra fue superior a la media de España en todos los cursos a excepción del último donde la tasa de repetición del alumnado navarro fue menor que la media de España. Es decir, al final de la etapa de educación primaria, en Navarra repiten menos estudiantes. Esta tendencia se ha mantenido en la última década (ver gráfico 3).

**Tabla 2. Tasa de alumnado repetidor de Educación Primaria por curso**

	TODOS LOS CENTROS						
	Total	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
TOTAL media CCAA	2,1	2,6	2,9	1,9	1,8	1,6	1,9
Navarra,	2,5	3,9	3,6	2,4	1,8	1,9	1,5

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

En cuanto a la titularidad en todas las CCAA se observa que la repetición en los centros públicos es mayor que en los concertados (ver Tabla 3). En los centros públicos de Navarra, en comparación con los centros públicos de España, la repetición es mayor (a excepción del sexto curso). En cambio, la repetición en los centros concertados de Navarra es inferior la media de centros concertados de España. En la Comunidad Foral se destaca primero (5,3 %) y segundo (4,9 %) curso de los centros públicos como los cursos en los que hay un mayor porcentaje de alumnado que repite frente al 0,8 % del alumnado de sexto de los centros concertados.

**Tabla 3. Tasa de alumnado repetidor de Educación Primaria por curso y titularidad de centro 2021-2022**

	CENTROS PÚBLICOS						
	Total	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
TOTAL España	2,5	3,3	3,6	2,3	2,2	1,8	2,2
Navarra	3,3	5,3	4,9	3,2	2,4	2,3	1,8
	CENTROS PRIVADOS ENSEÑANZA CONCERTADA						
	Total	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
TOTAL España	1,3	1,2	1,6	1,1	1,2	1,2	1,6
Navarra	1,0	1,2	1,2	0,9	0,7	1,0	0,8

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

**Tabla 4. Tasa de alumnado repetidor de Educación Primaria, por curso y sexo 2021-2022**

	TOTAL			PRIMERO			SEGUNDO			TERCERO			CUARTO			QUINTO			SEXTO		
	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas	TOTAL	Niños	Niñas
<b>TOTAL</b>	2,1	2,4	1,9	2,6	2,9	2,2	2,9	3,2	2,6	1,9	2,1	1,7	1,8	2,0	1,6	1,6	1,8	1,4	1,9	2,2	1,6
Navarra	2,5	2,9	2,1	3,9	4,7	3,0	3,6	4,0	3,2	2,4	2,8	2,0	1,8	2,2	1,4	1,9	1,9	1,8	1,5	1,8	1,2

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

Y en España y Navarra, ¿podemos hablar de que la repetición sea mayor en chicos que en chicas? En términos generales se observa que tanto en Navarra como en la media de CCAA los chicos repiten más que las chicas en todos los cursos de educación primaria (un 0,6 % más). Comparativamente, los niños navarros que cursan primaria repiten más que la media de España a excepción del sexto curso (ver Tabla 4).

Si pasamos a la Educación Secundaria Obligatoria, los últimos datos (curso 2021-2022) apuntan aspectos diferentes. Se observa que la evolución de la repetición por cursos en todas las CCAA adopta una forma de “campana”, donde los cursos 1º y 4º tienen menor porcentaje de repetición y 2º y 3º los mayores porcentajes (ver Tabla 5). Este aspecto se da igualmente tanto si los centros son públicos como si son concertados y al igual que en primaria, la repetición es mayor en los centros públicos que en los concertados. No obstante Navarra está por debajo de la media y es la tercera comunidad con menor tasa de repetición en la ESO –en general y en centros públicos y concertados en particular–.

**Tabla 5. Tasa de alumnado que repite curso en Educación Secundaria Obligatoria, por titularidad. Curso 2021-2022**

Curso 2021-2022	PRIMER CURSO			SEGUNDO CURSO		
	TOTAL	públicos	concertados	TOTAL	públicos	concertados
TOTAL media CCAA	7,3	9,0	3,8	8,4	10,2	4,7
Navarra	5,0	6,8	2,1	6,0	7,7	3,2
Curso 2021-2022	TERCER CURSO			CUARTO CURSO		
	TOTAL	públicos	concertados	TOTAL	públicos	concertados
TOTAL media CCAA	8,0	9,7	4,8	6,4	7,8	3,8
Navarra	6,8	8,6	4,0	4,3	5,3	2,9

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

Teniendo en cuenta el sexo (ver Tabla 6), se contempla la misma tendencia que en primaria: los chicos repiten más la ESO que las chicas. El porcentaje de repetición de chicos y chicas de Navarra es menor que en la mayoría de CCAA. Por cursos, 2º ESO en España (9,7 %) y 3º ESO en Navarra es el curso en el que hay un mayor porcentaje de repetición (8 %) correspondiente a los chicos.

**Tabla 6. Tasa de alumnado que repite curso en Educación Secundaria Obligatoria, por sexo. Curso 2021-2022**

Curso 2021-2022	PRIMER CURSO			SEGUNDO CURSO		
	TOTAL	Hombres	Mujeres	TOTAL	Hombres	Mujeres
TOTAL media CCAA	7,3	8,6	5,9	8,4	9,7	7,0
Navarra	5,0	6,0	3,9	6,0	7,0	4,9
Curso 2021-2022	TERCER CURSO			CUARTO CURSO		
	TOTAL	Hombres	Mujeres	TOTAL	Hombres	Mujeres
TOTAL media CCAA	8,0	9,2	6,9	6,4	7,6	5,2
Navarra	6,8	8,0	5,6	4,3	4,7	4,0

Fuente: Subdirección General de Estadística y estudios del Ministerio de educación, Formación Profesional y Deportes

## Promoción en términos globales en Navarra

Anteriormente se han presentado datos sobre la repetición en Navarra y en relación a la media de CCAA, en este apartado se analizará la promoción por las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria, teniendo en cuenta el curso, la titularidad del centro y el sexo.

### Promoción en primaria

En los últimos años, la promoción de curso en la etapa de Educación primaria en Navarra ha ido en aumento, destacándose que prácticamente la totalidad del alumnado promociona en 6º curso (99,1 %). Este es un aspecto que tiene coherencia, teniendo en cuenta lo que se ha señalado anteriormente sobre la repetición.

**Tabla 6. Evolución de la promoción del alumnado de Educación Primaria desde 2015-2016 hasta 2021-2022**

Promoción 6º primaria	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
TOTAL media CCAA	97,7	97,9	98,2	98,2	98,9	98,3	98,7
Comunidad Foral de Navarra	97,7	97,9	98,3	98,9	99,3	98,6	99,1

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Como se puede comprobar en la Tabla 7, en el curso 2021-2022 la promoción a lo largo de los cursos de primaria va en aumento. Por sexo, el porcentaje de promoción es muy similar pero ligeramente superior en las chicas que en los chicos excepto en segundo curso. Con relación a la titularidad, ocurre lo mismo que con la repetición, pero a la inversa. A excepción del segundo curso donde la diferencia es del 2 %, en los demás cursos el porcentaje de promoción es similar habiendo una diferencia mínima (0,3 %) en la concertada que en la pública.

**Tabla 7. Porcentaje de alumnado de Educación Primaria en 2021-2022 que promociona curso. Comparativo entre Navarra y el total de CCAA y según sexo.**

EDUCACIÓN PRIMARIA NAVARRA	Segundo curso		Cuarto curso		Sexto curso	
	Total		Total		Total	
	97,8		99,0		99,1	
	chicos	chicas	chicos	chicas	chicos	chicas
97,9	97,8	98,8	99,2	98,8	99,3	

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

**Tabla 8. Porcentaje de alumnado navarro de Educación Primaria en 2021-2022 que promociona curso por titularidad, curso y sexo**

Segundo curso			Cuarto curso			Sexto curso		
Total	Centros públicos	Centros concertada	Total	Centros públicos	Centros concertada	Total	Centros públicos	Centros concertada
97,8	97,2	99,1	99,0	98,7	99,4	99,1	98,9	99,3
Chicos								
97,9	97,2	99,1	98,8	98,5	99,3	98,8	98,6	99,2
Chicas								
97,8	97,1	99,0	99,2	99,0	99,5	99,3	99,2	99,5

## Promoción en secundaria

En la Tabla 9 se observa que la promoción de curso en 4º de ESO en la última década ha ido en aumento pasando del 87,4 % al 91,8 % actual. Estos datos, son superiores a la meda de promoción de curso de España. El mayor porcentaje de promoción se da en el curso 2019-2020 coincidiendo con la pandemia por COVID.

**Tabla 9. Evolución de la promoción del alumnado de ESO desde 2011-2012 hasta 2021-2022**

Promoción 4º ESO	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017
TOTAL media CCAA	82,9	83,7	84,3	85,4	86,7	84,7
Comunidad Foral de Navarra	87,4	87,2	86,7	88,4	89,5	91,5
Promoción 4º ESO	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022	
TOTAL media CCAA	85,8	86,4	93,1	88,5	88,1	
Comunidad Foral de Navarra	91,6	91,1	95,5	93,7	91,8	

En el curso 2021-2022 la promoción del alumnado de ESO por cursos apenas varía siendo ligeramente mayor en el último curso. Si tenemos en cuenta la promoción por sexo, ocurre lo inverso a la repetición: promocionan más las chicas que los chicos en todos los cursos. Este fenómeno se da igualmente en todas las CCAA y se mantiene a lo largo de los años.

## Datos actuales de promoción en secundaria por cursos, titularidad y sexo

**Tabla 7. Porcentaje de alumnado de Educación Primaria en 2021-2022 que promociona curso. Comparativo entre Navarra y el total de CCAA y según sexo**

	1º ESO		2º ESO	
	EDUCACIÓN secundaria NAVARRA	Total		Total
90,8		90,		
chicos		chicas	chicos	chicas
88,7		93,1	88,3	92
	3º ESO		4º ESO	
	Total		Total	
EDUCACIÓN secundaria NAVARRA	90,4		91,8	
	chicos	chicas	chicos	chicas
	88,5	92,2	90,6	93,1

En relación con la promoción, se ofrecen datos sobre promoción total, promoción con todas las materias superadas y promoción con materias no superadas. En términos generales, el porcentaje de alumnado que promociona y obtiene el título en 4º ESO con alguna materia suspensa ha variado en cuanto a la titularidad del centro en la última década. Si hasta el curso 2016-2017 la promoción de alumnado con alguna materia suspensa era mayor en los centros públicos, desde el curso 2017-2018 y hasta la actualidad el porcentaje es mayor en los centros concertados llegando a existir una diferencia de hasta 10 puntos en el curso 2021-2022.

Con todo, en 2020-2021, el porcentaje de alumnado que salió sin el título de Graduado en Secundaria Obligatoria en Navarra fue del 9,1 % (14,1 % media nacional) una cifra que situó a Navarra como la tercera comunidad con menor porcentaje de no titulados.

**Tabla 10. Porcentaje de alumnado navarro de ESO en 2021-2022 que promociona curso por titularidad y curso**

	Primer curso			Segundo curso		
	Total	Centros públicos	Centros concertada	Total	Centros públicos	Centros concertada
Total promociona	90,8	88,1	95,9	90,1	86,7	95,8
Todas las materias superadas	73,1	66,6	84,9	67,6	62,4	76,1
Con materias no superadas	17,7	21,5	11,0	22,5	24,3	19,6

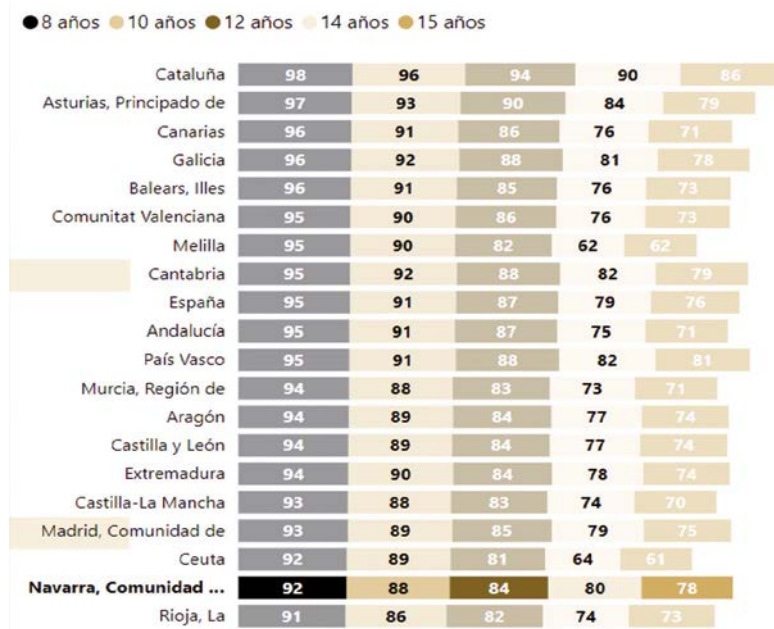
	Tercer curso			Cuarto curso		
	Total	Centros públicos	Centros concertada	Total	Centros públicos	Centros concertada
Total promociona	90,4	88,0	94,2	91,8	90,7	93,6
Todas las materias superadas	68,0	61,7	78,2	66,5	69,5	62,3
Con materias no superadas	22,4	26,3	16,0	25,3	21,2	31,3

## Tasas de idoneidad

Finalmente, se presentan de forma breve datos sobre las tasas de idoneidad. Se define la tasa de idoneidad (IDN) como el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso que teóricamente corresponde a su edad. Dicho de otro modo, sería la correspondencia entre la edad cronológica y la edad de escolarización.

Tanto en Navarra como en el resto de CCAA la tasa de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años (ver gráfico 4) va disminuyendo conforme avanza la edad (92 %, 88 %, 84 %, 80 %, 78 %). Por otro lado, si comparamos a la Comunidad Foral con otras comunidades con 8 años, la tasa de idoneidad es del 92 % ocupando el lugar 19/20 mientras que con 14 y 15 años Navarra asciende al lugar 6/20. Este aspecto tiene sentido si recordamos los datos de repetición y promoción en los que el alumnado de 4º ESO repetía menos y promocionaba más que la media de España.

**Gráfico 4. Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria**



## Conclusiones

Presentados los datos, se enumeran a continuación, algunas conclusiones sobre la repetición de curso en Navarra:

1. La promoción de curso va en aumento y la repetición disminuyendo en cada etapa y cada año en términos generales tanto en Navarra como en la media de CCAA de España.
2. En educación primaria se repite menos y se promociona más que en Educación secundaria obligatoria.
3. En la última década, Navarra tiene un porcentaje de alumnado repetidor superior en todos los cursos de primaria y secundaria que el resto de España excepto los últimos cursos de estas etapas (sexto y 4º ESO) donde el porcentaje de alumnado que repite en Navarra es inferior al de la media española.
4. Actualmente el 99 % del alumnado navarro de educación primaria y el 91,8 % de ESO finalizan sus estudios. Datos superiores a la media española.
5. 1º y 2º de educación primaria son los cursos en los que más se repite en esa etapa.
6. 2º y 3º de ESO son los cursos en los que más se repite en esa etapa.
7. Podríamos decir que la repetición tiene nombre “masculino”. Tanto en Navarra como en el resto de CCAA, el porcentaje de alumnado repetidor es mayor en los chicos que en las chicas. Se mantiene cada año y se produce igualmente en centros públicos y concertados.
8. La repetición es mayor en los centros públicos que en los concertados.
9. En el curso 2021-2022 la promoción de alumnado de 4º ESO con todas las materias superadas fue del 69,5 % en los centros públicos frente al 62,3 % de los concertados.
10. Desde el curso 2017-2018 hasta la actualidad la promoción de alumnado de 4º ESO con alguna materia no superada es superior en los centros concertados que en los públicos, siendo en el curso 2021-2022 del 21,2 % en los centros públicos y 31,3 % en los concertados.
11. La tasa de idoneidad va disminuyendo conforme avanza la edad.
12. La tasa de idoneidad del alumnado de 4º ESO de Navarra es del 78 %.

Finalmente, se muestra un párrafo recogido de un informe del Consejo Escolar de Navarra realizado hace 21 años que bien podríamos utilizarlo en la actualidad porque el sentido sigue siendo el mismo. No se trata de competir entre centros, comunidades o países, sino de establecer medidas que beneficien a todo el alumnado:

...la evaluación será el instrumento que permita un diagnóstico riguroso tanto en el inicio como en el desarrollo de esos procesos. Parece conveniente que los centros educativos participen en este tipo de procesos dentro de su autonomía y de una manera contextualizada. Son muchos los centros educativos de Navarra que vienen implantando modelos de evaluación o adoptando diferentes medidas comprometidas con el tema de la calidad, a pesar de las dificultades de tiempo, dinero, compromiso, modelo a seguir, etc. con las que se encuentran. Esta participación debe basarse en la idea clara de que no se trata de una competición entre los centros educativos, sino de una mejora de todos y cada uno de ellos.

(Informe Consejo Escolar de Navarra 2002-2003)

## Referencias

- Artuch-Garde, R., González Felipe, P., Pascual, Á. y Sanz Moreno, Á. (2015). Idoneidad y repetición en el sistema educativo en Navarra. Informe del Consejo Escolar de Navarra. ISBN: 978-84-235-3406-7.
- Choi, A., Gil, M., Mediavilla, M. y Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of grade repetition. *Revista de Economía Mundial*, 48, 21-42.
- Goos, M., Pipa, J. y Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401.
- López-Rupérez, F., García-García, I. y Expósito-Casas, E. (2021). La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España. Análisis empíricos y recomendaciones políticas. *Revista de Educación*, 394, 325-353.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21(1), 41-62.
- Rodríguez-Rodríguez, D. y Batista-Espinosa, F.J. (2022). La repetición de curso en educación secundaria y su relación con variables motivacionales. *Bordón*, 74 (2), 77-91.
- Las cifras de la educación en España.  
Sistema estatal de indicadores de la educación (2023).  
Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores correspondientes al curso 2021-2022, 2020-2021, 2019-2020, 2018-2019, 2017-2018, 2016-2017, 2015-2016.  
Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos 2021-2022.  
Base de datos EDUCAbase: <https://estadisticas.educacion.gob.es>

# La repetición de curso en el actual marco normativo. El papel de la Inspección Educativa sobre las decisiones de promoción del alumnado

**Alberto Urrutia Lecumberri**

Director del Servicio de Inspección del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra

Los datos que nos dan las pruebas realizadas al alumnado, demuestran que la repetición no es una medida efectiva.

**Palabras clave:** Repetición escolar. Medidas de apoyo. Papel de la Inspección Educativa. Efectos de la repetición.

## Introducción

Mientras no llega el tan necesario pacto educativo nos encontramos en un escenario en el que con una cierta carencia se promulga una nueva Ley Orgánica de Educación. Las tres últimas lo han hecho con una separación de exactamente siete años. Algo que, desde luego a priori, no es lo más deseable para un sistema educativo, tiene alguna ventaja. La más importante de ellas es el que al menos durante esos periodos de aparición de la nueva Ley de Educación, la Educación emerge de forma casi sorpresiva e insospechada en el debate nacional. Y esto es muy deseable, es bueno que un país hable de su educación, es bueno que se trate de las fortalezas y de las debilidades de un sistema educativo, y es bueno que, aunque sea por un periodo corto de tiempo, la educación sea el asunto de un país.

A su vez, y de nuevo, esta pequeña ventaja del debate abierto se convierte en un inconveniente: el debate es simplista y reduccionista. Pero no deja de ser curioso que este debate se centre casi de forma exclusiva en los requerimientos de la nueva Ley sobre la promoción de curso y sobre los criterios para la posible repetición de curso. En esto se convierte todo un debate sobre un sistema educativo, en la repetición de curso.

No hay que dejar de prestar mucha atención a este detalle, la repetición de curso importa y es importante. A la sociedad le preocupa este asunto.



Soy de la opinión que bajo el paraguas de la repetición lo que quiere abordar la sociedad son situaciones escolares tan importantes y claves como son la cultura del esfuerzo y la actitud del alumnado hacia la escuela.

La repetición siempre se consideró una medida educativa excepcional que en nuestro sistema educativo se ha utilizado y se utiliza por encima de lo que es el concepto de excepcional. Así lo avalan todos los indicadores en los que nuestras tasas de repetición han sido muy superiores a otros sistemas educativos de nuestro entorno como son los países de la Unión Europeo o los de la propia OCDE. La tendencia de los últimos años es la disminución de esas diferencias y la convergencia hacía objetivos en los que el concepto de excepcional adquiera su verdadero significado.

Si centramos el debate en el ámbito de lo educativo no se nos escapa que en la actualidad la agrupación del alumnado se realiza básicamente por edades. En la infancia y en la adolescencia el proceso madurativo que ha de ir desarrollando el alumno y la alumna lo debe de realizar junto con sus comunes o semejantes.

En las escuelas rurales todo el alumnado se encuentra agrupado en muy pocas aulas o incluso en una única aula. Es la especificidad de la escuela. Es lo que define al centro, y es una regla que comparte toda la comunidad educativa.

Pero ningún sentido tendría que en centros grandes que está el alumnado agrupado por edades, unos pocos niños o niñas de 12 años estuvieran junto con los de 7 años. O que unos pocos de 16 años estuvieran junto con los de 12 años.

Por este motivo la normativa, como veremos más adelante, marca unas reglas muy estrictas respecto del número de cursos que puede repetir una alumno o alumna.

No es nada desdeñable la variable del coste económico de la medida de la repetición. Un coste excesivamente alto y que podría ser redistribuido en otras líneas del gasto educativo dando lugar, entre otras, al afianzamiento de acciones básicamente encaminadas a evitar el fracaso escolar.

## La repetición de curso en el actual marco normativo

Respecto de la repetición de curso en la Educación Primaria la vigente Ley Orgánica de Educación en su artículo 20 punto 3 determina que si en algún caso y tras haber aplicado las medidas ordinarias suficientes, adecuadas y personalizadas para atender el desfase curricular o las dificultades de aprendizaje del alumno o alumna, se considera que debe permanecer un año más en el mismo curso, se organizará un plan específico de refuerzo para que durante ese curso pueda alcanzar el grado de adquisición de las competencias correspondientes. Esta decisión solo se podrá adoptar una vez durante la etapa y tendrá, en todo caso, carácter excepcional.

Respecto de la repetición de curso en la Enseñanza Secundaria Obligatoria la ley en su artículo 28 punto 2 determina que las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, serán adoptadas de forma colegiada por el equipo docente, atendiendo a la consecución de los objetivos, al grado de adquisición de las competencias establecidas y a la valoración de las medidas que favorezcan el progreso del alumno o alumna.

En el mismo artículo, pero en el punto 3, se determina que los alumnos y alumnas promocionarán de curso cuando el equipo docente considere que la naturaleza de las materias no superadas le permita seguir con éxito el curso siguiente y se estime que tiene expectativas favorables de recuperación y que dicha promoción beneficiará su evolución académica. En todo caso promocionarán quienes hayan alcanzado los objetivos de las materias o ámbitos cursados o tengan evaluación negativa en una o dos materias.

Respecto de la titulación en la enseñanza secundaria obligatoria el artículo 31 en su punto 1 determina que obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria los alumnos y alumnas que al terminar la educación secundaria obligatoria hayan adquirido las competencias establecidas y alcanzado los objetivos de la etapa.

Es clave señalar en este punto que la actual ley no establece criterios de materias superadas o no respecto de la promoción o la titulación en la enseñanza básica obligatoria. Sí lo hace en la etapa postobligatoria de bachillerato donde la promoción y titulación quedan supeditadas, entre otros, a criterios de superación de materias. Por este motivo la omisión de estos criterios en la enseñanza básica adquiere un carácter más relevante.

En la enseñanza obligatoria el factor determinante es el grado de consecución de los objetivos de la etapa.

La ley también determina que la toma de la decisión de la repetición como medida educativa del alumno o alumna se deberá tomar después de haber aplicado las medidas ordinarias suficientes, adecuadas y personalizadas para atender el desfase curricular o las dificultades de aprendizaje.

Analicemos en este punto las medidas ordinarias que se pueden y se deben de tomar en los centros para atender el desfase curricular y en cualquier caso medidas que se deben de haber agotado antes de tomar la decisión de la repetición.

En todos los casos forman parte de la autonomía pedagógica del centro las medidas de apoyo y refuerzo que debe de tomar el centro tanto a nivel particular del alumno o alumna concreto, así como las medidas más amplias de cómo el centro aborda la atención a la diversidad, incluyendo también las segundas en la autonomía organizativa de centro. Son los propios profesionales del centro quienes, estando más pegados a la realidad del alumnado

a atender, los que deben de determinar qué tipo de medidas se han de tomar, así como su alcance.

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra asigna los recursos humanos necesarios para que el centro disponga de esta autonomía pedagógica y organizativa.

Entre las diferentes medidas que puede adoptar el centro se encuentran las siguientes:

Los apoyos. Un o una docente realiza una serie de apoyos a un alumno o alumna o a un grupo de ellos. Estos apoyos pueden ser dentro y/o fuera del aula. Los apoyos dentro del aula, los llamados inclusivos, deben de ser los predominantes.

Los Desdobles. Para una determinada área o materia o para una serie de sesiones de la misma, el grupo se divide en dos y es atendido de forma independiente por dos docentes al mismo tiempo.

Docencia compartida. Al menos dos docentes imparten la materia en la misma aula al unísono a todo el alumnado de un aula o de más aulas. Se requiere un nivel muy alto de organización y roles muy clarificadores dentro del aula de cada uno de los docentes. El estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje TALIS (Teaching and Learning International Survey en inglés), determina de forma clara la carencia en nuestro sistema educativo de esta práctica siendo su uso casi nulo en comparación con lo realizado al respecto en sistemas educativo de otros países de nuestro entorno más cercano.

Ámbitos. Que un centro educativo trabaje por ámbitos significa que una serie de áreas se agrupan en un ámbito que imparte un docente. En dicho ámbito se trabaja todo el currículo de las áreas agrupadas de forma coordinada.

Y por último cabe señalar metodologías emergentes como las metodologías activas, aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo, y el Diseño Universal de aprendizaje DUA.

Como se ha explicado anteriormente, e independientemente de la bonanza o del perjuicio de la medida educativa de la repetición, ésta es una medida que no se puede tomar de forma indiscriminada con un alumno o alumna.

Una vez agotada la medida de la repetición en educación primaria, pongamos por ejemplo al finalizar el primer ciclo, esta medida ya no se podrá tomar de nuevo en toda la etapa de educación primaria. Para este alumno o alumna, en cursos venideros nos vamos a encontrar en un escenario en el que la repetición educativa no es una opción a tener en cuenta entre todas las posibles medidas a tomar en el resto de la etapa, independientemente de todas las necesidades que este alumno o alumna puedan plantear en los cursos venideros.

Y en este punto cabe la siguiente reflexión, ¿sería posible haber podido extender ese escenario de imposibilidad de repetición en toda la etapa? ¿Sin haber podido tomar siquiera esa medida al principio de la misma?

Para un alumno o alumna que presenta necesidades educativas por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo, lo que es verdaderamente relevante son las medidas que se le están aplicando, y no el curso en el que se encuentra matriculado. Y es aquí donde toda la administración educativa, incluidos los propios centros, ha de centrar la acción educativa sobre ese alumnado.

## El papel de la Inspección Educativa sobre las decisiones de promoción del alumnado

Como así determina la propia Ley Orgánica de Educación, la Inspección Educativa es la garante del cumplimiento de los derechos y deberes de toda la comunidad educativa, y quiero señalar que además es el único cuerpo de funcionarios con esta atribución clave dentro del sistema educativo.

En todo caso las administraciones educativas han de ser especialmente celosas en preservar la tan necesaria e importante autonomía pedagógica, de organización, y de gestión de los centros educativos.

El rol de la Inspección Educativa hacia el sistema educativo tiene dos vectores fundamentales la supervisión, por un lado, y el asesoramiento y la mejora por otro.

Para poder cumplir con sus funciones, la inspección educativa tiene asignadas una serie de atribuciones entre las que se encuentra acceso completo al centro: documentación, órganos de coordinación docente, Equipos directivos, padres y madres, etc.

La inspección educativa es el órgano de la administración que vela por el cumplimiento en los centros educativos de las leyes reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.

Respecto del asunto que se está tratando es la inspección educativa quien ha de supervisar que, por ejemplo, las decisiones de repetición del alumnado son conformes a norma y si fuera necesario revertirlas. Y dando un paso mucho más ambicioso quien ha de asesorar al centro respecto de la adopción de esa posible medida educativa.

Para que todo lo anterior pueda suceder la comunidad educativa (padres y madres en este caso) cuentan en la Comunidad Foral de Navarra con una herramienta como es la Orden Foral 49/2013, de 21 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se establece el sistema de reclamaciones en el proceso de evaluación al alumnado.

Este orden foral determina qué, en qué momentos, y con qué plazos se puede reclamar la calificación final de una materia, la decisión de promoción, o la decisión de titulación de un alumno o alumna.

Y es en este momento cuando la administración a través del Servicio de Inspección Educativa ha de supervisar la toma de este grupo de decisiones entre la que se encuentra la de la repetición.

Si así se le requiere el Servicio de Inspección Educativa deberá supervisar la adecuación de los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados por el centro. Así mismo deberá de comprobar la adecuación de los contenidos y criterios de evaluación, así como la posible consecución o no de los mínimos exigibles. También deberá de comprobar la correcta aplicación de los criterios de calificación establecidos en la programación didáctica. Y tras el análisis de todo lo anterior emitirá un informe motivado que avale la decisión del centro, o por el contrario informe que se ha de revertir la decisión adoptada por el centro.

Como se ha indicado anteriormente, uno de los roles fundamentales de la Inspección Educativa es el del asesoramiento y la mejora.

Para ello la Inspección Educativa conoce y maneja todos los datos del centro: resultados de evaluaciones internas y externas, promociones, histórico de repeticiones, etc.

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra viene haciendo evaluaciones diagnósticas censales en 4º curso de Educación Primaria y en 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria, desde el curso 2006-2007.

Es relevante señalar que estas evaluaciones son censales y estandarizadas. Exceptuando las exenciones de la prueba y las posibles adaptaciones de las mismas, lo primero significa que las hace todo el alumnado que se encuentra realizando uno de esos cursos, y lo segundo significa que la prueba es idéntica para todo el alumnado y que la realiza bajo las mismas condiciones.

Pasemos a analizar los resultados en estas pruebas del alumnado de 2º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, donde la incidencia de alumnado que ya ha repetido en cursos pasados y no se encuentra escolarizado en el curso que le corresponde por edad es mucho más significativa que en 4º curso de Educación Primaria.

Las competencias que se evalúan en 2º curso de la ESO son: la competencia lingüística en castellano, la competencia matemática, la competencia lingüística en inglés, la competencia científica, y la competencia lingüística en euskera.

Analizaremos los resultados de los tres últimos cursos, 2020/2021, 2021/2022, y 2022/2023.

Como en las evaluaciones internacionales los resultados que se muestran en la tabla inferior están tipificados en con una media de 500 puntos y una desviación típica de 100 puntos.

Los resultados están desagregados por No repetición (alumnado que cursa 2º ESO con la edad que corresponde al curso) y Repetición (alumnado que por edad debiera estar en cursos superiores, esto es alumnado que al menos ha repetido un curso a lo largo de toda su escolarización).

CURSO 2020-2021			
Competencia	No repetición	Repetición	Diferencia
Lengua Castellana	519,65	416,73	102,92
Matemática	519,74	416,63	103,11
Lengua extranjera Inglés	522,94	401,24	121,7
Científica	519,68	415,68	104
Lengua Euskera	508,88	410,08	98,8
CURSO 2021-2022			
Competencia	No repetición	Repetición	Diferencia
Lengua Castellana	518,85	413,61	105,25
Matemática	517,83	418,1	99,73
Lengua extranjera Inglés	521,22	401,47	119,75
Científica	518,44	415,52	102,92
Lengua Euskera	508,56	404,14	104,43

CURSO 2022-2023			
Competencia	No repetición	Repetición	Diferencia
Lengua Castellana	519,31	414,62	104,69
Matemática	516,39	427,73	88,66
Lengua extranjera Inglés	520,57	408,43	112,14
Científica	517,87	420,24	97,63
Lengua Euskera	510,31	376,11	134,2

Si las repeticiones escolares hubieran sufrido el efecto deseado, nos encontraríamos en un escenario en que las diferencias con la desagregación por curso repetido o no repetido debieran ser pequeñas o casi insignificantes. Eso significaría que este alumnado que ya ha perdido al menos un curso escolar debido a la repetición se encuentra al mismo nivel competencial que el resto de sus compañeros y compañeras siguiendo el currículo con normalidad.

El análisis de estos datos es absolutamente concluyente respecto de la diferencia de resultados. En todas las competencias y en todos los años analizados, el rendimiento se mantiene en torno a los 100 puntos inferiores para el alumnado con la característica de Repetición.

En las evaluaciones internacionales como PISA se estima que una diferencia en el rendimiento en el entorno de los 40 puntos significa un curso escolar.

Las especificaciones técnicas de las pruebas diagnósticas censales en Navarra, así como el tratamiento posterior de los datos nos obliga a ser más prudentes respecto de la aseveración anterior, pero podemos asegurar casi sin ningún género de dudas que los casi 100 puntos de rendimiento inferior que muestra el alumnado que al menos ha repetido un curso escolar, refleja un nivel competencial inferior en al menos un curso escolar al de 2º curso de la ESO.

Así nos encontramos con un alumnado que por edad debiera estar cursando 3º curso de la ESO o superior, y que muestra un nivel de rendimiento de 1º curso de la ESO o incluso inferior.

No ha sido la repetición una medida efectiva y los datos lo demuestran con claridad.

Todo lo anterior no indica qué otras medidas como las que se describieron hubieran surtido otro efecto mucho más deseable en el alumnado, simplemente demuestra de forma clara y meridiana que la repetición de curso no lo hizo.

## **Planteo una serie de cuestiones finales a modo de conclusión**

Nos encontramos ante un escenario educativo claramente diferente al de hace 20 años. La escuela y el sistema educativo interaccionan con la sociedad a la que presta el servicio educativo y se nutre de ella, y es la sociedad la que ha cambiado enormemente en los últimos 20 años, y por ende la escuela.

Nos encontramos en los centros, y cada vez a edades más tempranas, con problemas de aprendizaje de toda índole, con todo tipo de problemas de relaciones que afectan a la convivencia de los centros.

Es difícil, pero debemos de romper ese binomio esfuerzo-repetición que la sociedad tiene tan arraigado. Debemos exigir esfuerzo a nuestro alumnado sin duda, pero como he intentado transmitir la repetición educativa no parece ser la medida. En estos momentos la normativa educativa es muy clara al respecto y viene avalada por la evidencia científica.

# De la norma al aula, del “qué” al “cómo”. Alternativas internacionales a la repetición de curso y cómo implementarlas

**Álvaro Ferrer Blanco**

Politólogo, investigador y Education Policy Fellow en desigualdad educativa  
del Centro de Políticas Económicas de ESADE (EsadeEcPol)  
a.ferrerblanco@gmail.com

Mediante ejemplos de países del entorno que han reducido con éxito la repetición de curso, se destaca la necesidad de transformar de forma efectiva las prácticas educativas acompañando las alternativas con estrategias de implementación que aborden las barreras que dificultan el cambio.

**Palabras clave:** Repetición de curso. Implementación. Gestión del cambio. Prácticas educativas.

El hecho de que el Consejo Escolar de Navarra dedique unas jornadas a la repetición de curso responde a una incómoda paradoja de fondo: ¿por qué si la evidencia científica en contra es más o menos consistente el profesorado sigue recurriendo a la repetición de curso?

En educación en España dedicamos mucho debate al ‘qué’, pero mucho menos al ‘cómo’ de las reformas educativas. ¿Cómo se logra que una reforma se traduzca en un cambio en las prácticas profesionales en el centro y en el aula? Más allá de la cuestión de la repetición de curso, esta es una pregunta muy relevante hoy ante una percepción *gatopardista* más o menos extendida sobre la ineficacia de las políticas educativas –“cambia la ley, pero nada cambia”–. Esa desconfianza hace un flaco favor a la política en general y a la política educativa en particular. También en esto la investigación nos da respuestas, o al menos indicios útiles.

## Marco de análisis y objetivos

Dada la evidencia sobre su escasa eficacia, elevado coste y relación con el riesgo de abandono temprano, el objetivo de estas páginas es entender qué alternativas existen a la repetición



de curso y cómo lograr que se implementen de forma efectiva en nuestros centros y aulas. Para ello trataremos de responder en apartados sucesivos a dos cuestiones:

- ¿Qué es la repetición de curso? Y, por tanto, ¿a qué tipo de fenómeno estamos buscando alternativas?
- ¿Cómo hacemos efectivo el cambio? ¿Cómo se cambian las prácticas educativas?

Para ello recurriremos a un enfoque de política comparada a través del análisis documental, examinando cómo han abordado esta cuestión otros países y cuáles es relevante mirar.

Este trabajo está basado en su mayoría en una investigación y un informe elaborados para Save the Children España bajo el título “Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas a una práctica inequitativa e ineficiente” (Fernandez-Alonso et al., 2022).

## El “qué”: la repetición como herramienta de gestión de la heterogeneidad y sus alternativas en perspectiva internacional

Resulta obvio que plantear alternativas a la repetición de curso requiere saber previamente qué fenómeno estamos queriendo sustituir. Debemos preguntarnos qué es la repetición de curso, o más bien, qué papel juega en el sistema educativo.

Dupriez, Dumay y Vause (2008) plantean superar la tradicional dicotomía entre sistemas educativos comprensivos y selectivos, según la cual España estaría en el primer grupo, y analizar no solo la diferenciación curricular sino otras estrategias que desarrollan los países para gestionar la diversidad del alumnado (ver tabla 1). Es así como vemos que España, junto a Francia o Portugal entre otros, responde al modelo de “integración uniforme” donde

esa realidad se gestiona a través de la repetición de curso, mientras otros países recurren a itinerarios, clases por nivel o enseñanza individualizada. Así, la respuesta a nuestra pregunta es que la repetición de curso es esencialmente una estrategia de gestión de la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje del alumnado.

**Tabla 1. Modelos nacionales de gestión de la heterogeneidad del alumnado**

Modelo	Separación	Integración uniforme	Integración “a la carta”	Integración individualizada
Características	Diferenciación curricular en itinerarios ( <i>tracking</i> ) Agrupamiento por nivel Repetición	Currículo común hasta 14-16 años Repetición	Currículo común hasta 16 años Grupos por nivel en clase y entre clases ( <i>setting</i> )	Currículo común Enseñanza individualizada
Países	Austria Bélgica R. Checa Alemania Hungria Luxemburgo Países Bajos Eslovaquia Suiza	Francia Grecia Italia Portugal ESPAÑA	Australia Canadá Irlanda Nueva Zelanda Escocia EEUU	Dinamarca Finlandia Islandia Noruega Polonia Suecia

Fuente: Fernández-Alonso et al. (2022) a partir de Dupriez, Dumay y Vause (2008)

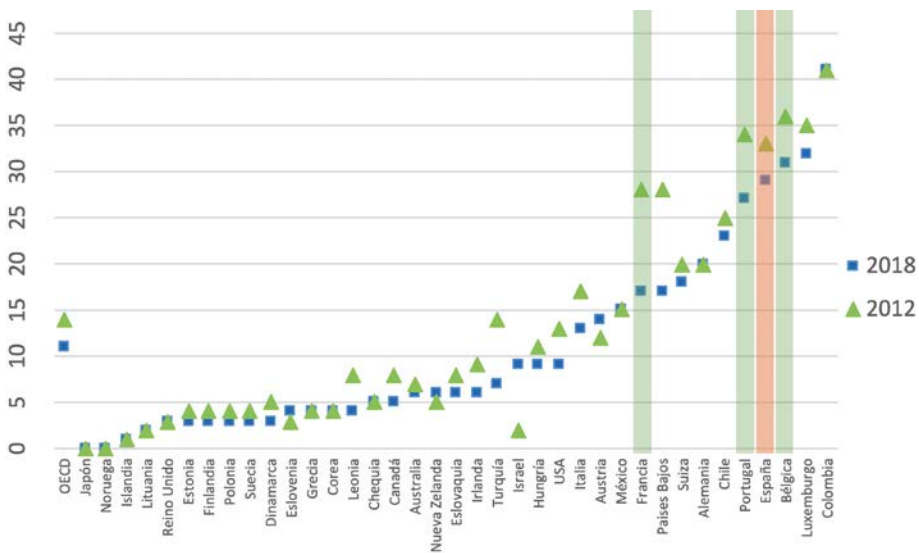
Este marco es también útil en otro sentido, pues sabemos que las culturas y modelos institucionales tienen un peso, una inercia. Por eso, aunque proponer replicar otros modelos sería la respuesta fácil, entendemos que resulta más interesante prestar atención a países que, partiendo de modelos cercanos al nuestro, han evolucionado en la reducción del uso de la repetición de curso como vía de gestión de la heterogeneidad del alumnado a la vez que se mantenían o incluso mejoraban su rendimiento y sus niveles de abandono educativo o titulación. Ese es el caso de Francia, Portugal o Bélgica. Ese es el enfoque metodológico que se propone en estas líneas, combinado con un repaso a la investigación acumulada en las últimas décadas.

Sin ánimo de exhaustividad, detallamos a continuación algunas medidas que la investigación ha mostrado acertadas para reducir la repetición de curso y que podríamos considerar como alternativas a ella. Algunas de ellas son eficaces en abordar la desventaja y el bajo rendimiento y, de esa manera, reducen el riesgo de repetir curso:

- a. Acceso temprano a educación infantil. La universalización de la educación infantil a los tres años en España supuso una reducción en 2,5 puntos porcentuales de las tasas de repetición en educación primaria (Felfe et al., 2015). Estos resultados coinciden con otros estudios en Francia que han mostrado que escolarizarse a los dos años en lugar de a los tres disminuye la probabilidad de repetir en su trayectoria escolar, al igual que participar en programas de educación infantil en Estados Unidos o en Países Bajos (Smith et al.,

- 2003). Todavía al primer ciclo de educación infantil en España acceden menos quienes por sus características sociales están en mayor riesgo de repetir en el futuro.
- b. Identificación temprana y preventiva de la desventaja (sistemas de alerta temprana). Es casi una ley que las intervenciones educativas son más efectivas cuanto antes se producen en el tiempo. Los sistemas de alerta temprana (conocidos por siglas en inglés *early warning systems* EWS), presentes en muchos países del mundo, usan datos del alumnado para identificar, e incluso predecir, aquellos que por reunir distintos factores están en riesgo de presentar dificultades y actuar de forma preventiva.
  - c. Extensión tiempo aprendizaje: apoyo extraescolar, jornada extendida y escuelas de verano. Una de las medidas con mayor eficacia probada para mejorar el rendimiento (Baye et al., 2019; Roderick et al., 2003; Poggi, 2003; Fernández-Lasarte et al., 2020; Jimerson et al., 2006; Nickou et al., 2020). Estudios en España muestran que el refuerzo en grupo pequeño reduce la repetición (Gortazar et al., 2024). Sin embargo, solo un 23 % alumnado con bajo nivel socioeconómico recibe clases extra en España (Fernández-Alonso et al., 2022).

**Gráfico 1. Evolución del porcentaje de repetición en los países de la OCDE. PISA 2012-2018**



Fuente: Fernández-Alonso et al. (2022)

- d. Evaluación criterial y marco competencial. Por una parte, la mitad de los repetidores en España alcanzan el nivel básico en dos de las tres materias PISA, lo que apunta a unos criterios demasiado duros con respecto el estándar internacional (Fernández-Alonso et al., 2022). Por otra, tiende a evaluarse al alumnado con respecto a sus compañeros y compañeras de clase y no a criterios objetivos (evaluación normativa o en forma de curva) y se sobredimensiona al alumnado con bajo nivel. Otros países han abordado

- esta cuestión definiendo un marco competencial básico para el sistema educativo con estándares de dominio de aprendizaje, como Francia (*Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture*, 2005), Portugal (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017) y la Comunidad Francófona de Bélgica (*Tronc Commun*, 2019).
- e. Reducción de la segregación socioeconómica y étnica. La concentración en los mismos centros y aulas del alumnado con bajo nivel socioeconómico o de origen extranjero es un factor que aumenta su probabilidad de repetir curso (Cordero, Manchon y Simancas, 2014; Pedraja-Chaparro et al., 2016; Agasisti y Cordero, 2017; Save the Children, 2018). Se puede actuar sobre los criterios y procesos de admisión, tanto ordinarios como extraordinarios, o sobre la dotación de recursos a los centros.
  - f. Diferenciación del aprendizaje en el aula sin homogeneizar. La diferenciación es el proceso por el cual el profesorado modifica currículos, métodos de enseñanza, recursos, actividades de aprendizaje y los productos requeridos al alumnado para atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Tomlinson, 2003 citado en Smale-Jacobse et al, 2019). Siguiendo los modelos nacionales que hemos visto, podemos clasificar esas estrategias en función de en qué medida se recurre a agrupar al alumnado (ver gráfico 2).

**Gráfico 2. Estrategias de diferenciación del aprendizaje y sus efectos**



Fuente: adaptado de Fernández-Alonso et al. (2022) a partir de Steenberghe-hu, Makel y Olszewski-Kubilius (2016), Deunk et al. (2018), Smale-Jacobse et al. (2019), Terrin y Triventi (2022) y EEF (2021a). Los símbolos indican la evidencia disponible: flecha hacia arriba –mejora el aprendizaje; negativo– efectos no significativos; flecha hacia abajo –empeora el aprendizaje; interrogación– evidencia contradictoria y no concluyente

Si analizamos los efectos que muestra la investigación sintetizada en las últimas décadas, resumida con iconos en el gráfico, existe un patrón en el que los agrupamientos homogéneos, entre los cuales está la repetición, tienen efectos negativos o nulos, mientras aquellos enfoques que mezclan al alumnado o abordan sus necesidades de forma individual sin separarlo tienden a tener efectivos positivos. Se abre un abanico amplio de opciones organizativas y pedagógicas alternativas que van desde los agrupamientos heterogéneos en el aula, el aprendizaje cooperativo o la tutoría entre pares, al aprendizaje individualizado<sup>1</sup>, el *mastery learning*<sup>2</sup> o las fórmulas híbridas apoyadas por ordenadores.

## Del ‘qué’ al ‘cómo’: estrategias de implementación del cambio

Si existen alternativas que funcionan, ¿cómo logramos que el profesorado recurra a ellas en lugar de a la repetición? Esta segunda dimensión del análisis es la que puede resultar más interesante y a la vez menos explorada en nuestro país.

Parte de la respuesta puede estar en dos disciplinas o sub-disciplinas muy jóvenes, las ‘ciencias del comportamiento’ y la ‘ciencia de la implementación’. La primera, combinando la psicología y la economía, es el estudio del comportamiento humano y la toma de decisiones y de los factores que influyen en ellos. La segunda viene del ámbito de la salud, aunque ha venido adaptándose a la educación en países anglosajones, y aborda los métodos y estrategias para la incorporación efectiva de prácticas informadas por la evidencia en el ejercicio habitual de los profesionales. Ambas líneas de investigación nos permiten entender mejor cómo cambian las prácticas de los docentes y qué factores contribuyen.

La investigación de las ciencias del comportamiento aplicada a la práctica docente muestra que no basta con cuestionar las creencias mostrando evidencia científica o con dar formaciones puntuales teóricas para convencer. Por ejemplo, a la hora de decidir cómo apoyan el progreso del alumnado, el profesorado de Reino Unido tiende con mucha más frecuencia a tomar ideas y apoyarse en su propia experiencia y en las de otros docentes y escuelas que en la investigación (Walker et al., 2019). La evidencia de investigación tiene además más impacto cuando el profesorado está implicado en identificar los problemas y se le proporciona un contexto para probar las nuevas estrategias, cuando hay debate informado, colaboración entre pares y apoyo mutuo (Webster et al., 2012; Langer, Tripney y Gough, 2016; Coldwell et al., 2017).

---

1 La instrucción individualizada implica proporcionar diferentes tareas para cada alumno y apoyo a nivel individual. Los objetivos de aprendizaje son los mismos, pero las trayectorias de aprendizaje se adaptan a las necesidades individuales. Los estudiantes individuales trabajan a su propio ritmo en su nivel (Smale-Jacobse, 2019; EEF, 2021b).

2 *Mastery Learning* significa que los resultados del aprendizaje se mantienen constantes, pero el tiempo necesario para que los alumnos sean competentes en estos objetivos varía. El tema se divide en bloques o unidades con objetivos predeterminados y resultados específicos. Los alumnos deben demostrar dominio en las pruebas de cada unidad antes de pasar al material nuevo. Cualquier alumno que no logre el dominio recibe apoyo adicional a través de una variedad de estrategias, como enseñanza más intensiva, tutoría, aprendizaje asistido por pares, discusiones en grupos pequeños o tareas adicionales (EEF, 2021c).

Implementar es mucho más que la intervención en sí. Es también un conjunto de factores y barreras alrededor que favorecen o dificultan el cambio y que permiten entender la resistencia a él, a nivel de individuos, centros, políticas y procesos, como muestra el marco CFIR (ver gráfico 3). Por dar un ejemplo ilustrativo de los incentivos que evitan la reducción de la repetición, en alguna comunidad autónoma la dotación de profesorado extra de apoyo (compensatoria) ha estado vinculada al número de repetidores.

**Gráfico 3. Marco Consolidado para la Investigación de la Implementación (CFIR)**



Fuente: elaboración propia a partir de Damschroder et al. (2009), U.S. Department of Health and Human Services (2019) y Hateley-Browne et al. (2019)

Así pues, extrapolándolo, un plan efectivo para reducir la repetición debería actuar sobre el profesorado, los centros educativos, las políticas, incentivos y financiación y estar adecuadamente planificado, comunicado y evaluado.

Para ello, es necesario alinear las estrategias de implementación seleccionadas con las barreras identificadas. Existen distintos modelos de análisis que sintetizan esas posibles estrategias de implementación. El estudio ERIC (Powell et al., 2015) clasificó esas opciones de estrategias en nueve bloques:

- Estrategias de evaluación e iteración.
- Proporcionar apoyo interactivo.
- Adecuar al contexto.
- Desarrollar interrelaciones con los agentes clave.
- Formar y sensibilizar a los actores.
- Apoyar a los profesionales.
- Implicar a los usuarios.
- Utilizar estrategias financieras.
- Cambiar la infraestructura.

Ligado a la implementación existe el concepto de “des-implementación”, entendida como la interrupción efectiva de prácticas o intervenciones existentes que no están basadas en evidencias (Evidence for Learning, 2022). Trabajos como el del gráfico 4 muestran el papel central de los centros educativos como eje de ese proceso de cambio.

**Gráfico 4. Fases y estrategias de la des-implementación**



Explorar	Identificar las prácticas Analizar las barreras y habilitadores: por ejemplo, importancia histórica de la práctica Acumular evidencia sobre la práctica y sus consecuencias
Preparar	Plan de “des-implementación” claro Encuestas y análisis para ver aceptación/resistencia y razones que hay detrás Estrategias de comunicación: intención y razones para el cambio, adaptadas al público, agentes entienden y aceptan las razones Desarrollo profesional, formación a profesionales para la eliminación de la práctica Cambiar las políticas que han llevado a esa práctica
Ejecutar	Ser flexible y consultar, apoyar ante los problemas que surjan Continuar el apoyo formativo en la escuela: coaching, mentorías, colaboración entre pares Recoger datos para adaptarse
Sostener	Apoyo formativo a medida Seguimiento y evaluación Reconocer y recompensar a los profesionales que han dejado de usarla

Fuente: Adaptado de Evidence for Learning (2022)

Si analizamos qué han hecho esos otros países antes mencionados, vemos que las políticas aplicadas para reducir la repetición encajan con algunas de estas estrategias de implementación, tanto del estudio ERIC como las de des-implementación, y con lo que nos dice la ciencia del comportamiento:

- a. Ordenar y liderar el cambio: Francia, Portugal y la Comunidad Francófona de Bélgica han establecido reducir la repetición como objetivo explícito de sus sistemas educativos en planes o estrategias nacionales, incluso con metas cuantitativas, dando un mandato y un mensaje claro de prioridad política.
- b. Diálogo y alianzas con los actores: Francia organizó en 2015, a través del Consejo Nacional de Evaluación del Sistema Escolar (CNESCO) una Conferencia Nacional de

Consenso sobre la repetición de curso y sus alternativas, reuniendo actores educativos, investigadores y experiencias de otros países. La comunidad francófona de Bélgica ha desarrollado un proceso participativo para elaborar e implementar el “Pacto por una Enseñanza de Excelencia”, que tiene la lucha contra la repetición como uno de sus ejes. Desde el diagnóstico con agentes educativos, dispositivos participativos de co-creación y conocimiento, grupos de discusión o foros sobre diferenciación del aprendizaje en siete ciudades (Fédération Wallonie – Bruxelles, 2024).

- c. Desincentivos: Los límites por centro y la rendición de cuentas por las decisiones de repetición ha sido adoptado en otros países. En Francia se estableció que los directores autorizaran repeticiones, límites por centro y por región académica y un seguimiento por inspección (Moisan, 2011). Portugal también ha establecido metas de repetición por centro educativo a través del *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar PNPSE* (Verdasca et al., 2019).
- d. Alinear incentivos financiando alternativas: Desde el curso escolar 2008-2009 en Francia cada estudiante de primaria con dificultades tiene derecho a dos horas semanales de refuerzo en pequeño grupo fuera del horario escolar. Se han liberado 60 horas anuales de cada docente a este fin. Cada escuela organiza el dispositivo y el proyecto que se va a seguir, que aprueba la inspección. El mismo modelo semanal de acompañamiento educativo se extendió desde 2010 a la educación secundaria de primera etapa (collèges) y a la de segunda etapa (lycées).
- e. Formación colaborativa y práctica, reflexión entre pares y acompañamiento sostenido: El proyecto *Decolâge!* desarrollado por la Comunidad Francófona de Bélgica para reducir la repetición combinó asesores pedagógicos a los centros, trabajo en red, sesiones de intercambio de prácticas y herramientas. En 2014 estaban participando 290 escuelas y 75 centros psico-médico-sociales (equivalentes a los equipos de orientación psicopedagógica). Redujo la repetición en un 3 % en educación primaria y un 2 % en educación secundaria y logró un cambio en las percepciones, reduciendo en un 30 % el apoyo del profesorado a la utilidad de la repetición (Letor y Dupriez, 2014; OCDE, 2018). En Portugal, el *Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar PNPSE* que llega al 99 % de las escuelas, incluye acompañamiento y trabajo en red, formación práctica (círculos de estudio) y metas establecidas por centro educativo (PAE). Ha dado lugar a nuevas formas de organización, currículo y evaluación y ha reducido un 29 % la repetición en enseñanza básica (OCDE, 2018; Verdasca et al., 2019).

## Conclusiones y recomendaciones

- España tiene un modelo de gestión de la heterogeneidad del alumnado basado en la repetición de curso que otros países de nuestro entorno están abandonando. Existen alternativas políticas, organizativas y metodológicas, respaldadas por la evidencia científica, para gestionar de forma más eficaz la diversidad de niveles y ritmos de aprendizaje en el aula que se han probado con éxito en países vecinos. Por ejemplo: la detección temprana y preventiva, acceso temprano a educación infantil, extender tutorías de refuerzo y

- Las ciencias del comportamiento y de la implementación nos enseñan que el cambio de prácticas docentes depende de múltiples barreras más allá de la intervención en sí: creencias, contexto organizativo, culturas, incentivos, políticas.
- Tan importante como el ‘qué’ debe sustituir a la repetición es el ‘cómo’ gestionar el cambio de prácticas de forma efectiva. Es necesario pensar en un “plan de (des)implementación” de la repetición, que vaya más allá de cambios normativos, informar de la investigación y formaciones puntuales, que acompañe a las medidas de reducción de la repetición con estrategias de implementación del cambio a nivel docente individual, centro educativo y políticas sistémicas (financiación, incentivos), adecuadamente planificado, comunicado y evaluado.
- Entre las estrategias de (des)implementación que podemos aprender de otros países están un objetivo y mandato político claro, procesos de diálogo previo y alianza con los agentes educativos, formación colaborativa y acompañamiento sostenido a los profesionales y alinear los incentivos incluida la financiación de las alternativas.
- Desarrollar formaciones colaborativas a equipos docentes para reemplazar la repetición por estrategias eficaces de gestión de la heterogeneidad en el aula sin separar, con puesta en práctica, reflexión y feedback, acompañamiento estable (mentoría/asesorías) y trabajo en red entre pares.
- Diseñar programas y planes de centro, con metas de reducción de repetición o límites, formación, acompañamiento, experimentación y recursos extra.

## Bibliografía

- Agasisti, T. y Cordero, J. M., (2017). The determinants of repetition rates in Europe: Early skills or subsequent parents' help?, *Journal of Policy Modeling*, 39(1), 129-146.
- Baye, A., Inns, A., Lake, C., & Slavin, R. E. (2018). A Synthesis of Quantitative Research on Reading Programs for Secondary Students. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 133-166.
- C. Felfe; N. Nollenberger y N. Rodriguez-Planas, (2015), Can't buy mommy's love? Universal childcare and children's long-term cognitive development, *Journal of Population Economics*, 28, (2), 393-422.
- Coldwell, M., Greany, T., Higgins, S., Brown, C., Maxwell, B., Stiell, B., Stoll, L., Ben Willis, B. y Burns, H.(2017). *Evidence-informed teaching: an evaluation of progress in England*. Department for Education.
- Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014) La repetición de curso y sus factores condicionantes en España, *Revista de Educación*, 365, 12-37.
- Damschroder, L.J., Aron, D.C., Keith, R.E., Alexander, J. A. y Lowery, J.C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Sci* 4, 50.
- Deunk, M.I., Smale-Jacobse, A.E., de Boer, H., Doolaard, S., Bosker, R.J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education, *Educational Research Review*, 24, 31-54.

- Education Endowment Foundation (2021a). *Teaching and Learning Toolkit*. Recuperado de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>
- Education Endowment Foundation (2021c). Mastery Learning. *Teaching and Learning Toolkit*. Recuperado de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/mastery-learning>
- Education Endowment Foundation, (2021b). Individualised instruction. *Teaching and Learning Toolkit*. Recuperado de: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/individualised-instruction>
- Evidence for Learning (2022). *Insights into de-implementation. Support for implementation*. Fédération Wallonie – Bruxelles (2024). *Pacte pour un Enseignement d'excellence*. Recuperado de: <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/>
- Fernández-Alonso, R., Postigo, A., García-Crespo, F.J., Govorova, E. y Ferrer Blanco, A. (2022). *Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas a una práctica inequitativa e ineficiente*. Madrid, Save the Children.
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi-Palacios, E., y Rodríguez-Fernández, A. (2020). The role of social support in school adjustment during secondary education. *Psicothema*, 32(1), 100-107.
- Gortazar, L., Hupkau, C. y Roldán-Monés, A. (2024). Online tutoring works: Experimental evidence from a program with vulnerable children, *Journal of Public Economics*, 232.
- Hateley-Browne, Jessica & Hodge, Lauren, (author.) & Mildon, Robyn, (author.) & Polimeni, Melinda, (2019). *Implementation in action: a guide to implementing evidence-informed programs and practices*. Australian Institute of Family Studies, Southbank, Victoria.
- Jimerson, S. R., Pletcher, S. M. W., Graydon, K., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B. y Kundert, D.K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43(1) 85-97.
- Langer, L, Tripney, J y Gough, D. (2016). *The Science of Using Science. Researching the Use of Research Evidence in Decision-Making*. EPPI-Centre, Social Research Unit, UCL Institute of Education.
- Letor, C. y Dupriez, V. (2014). *Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du project Décolâge!* GIRSEF, Universidad Católica de Lovaina.
- Nickow, A. J. , P. Oreopoulos, y V. Quan. (2020). The Impressive Effects of Tutoring on PreK-12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. (EdWorkingPaper: 20-267).
- OCDE (2018). Education Policy Outlook 2018. Putting Student Learning at the Centre. París, OCDE.
- Pedraja-Chaparro, F, Santín, D. y Simancas, R. (2016). The impact of immigrant concentration in schools on grade retention in Spain: a difference-in-differences approach, *Applied Economics*, 48(21), pages 1978-1990.
- Poggi, S. (2003). Ensuring success for all students: Extended academic support for struggling learners. *Viewpoints*, 10.
- Powell, B.J., Waltz, T.J., Chinman, M.J. et al. A (2015). refined compilation of implementation strategies: results from the Expert Recommendations for Implementing Change (ERIC) project. *Implementation Sci* 10, 21.

- Roderick, M., Engel, M., & Nagaoka, J. (2003). Ending social promotion: Summer bridge. Consortium on Chicago School Research.
- Save the Children (2018). *Mézclate conmigo: de la segregación socioeconómica a la escuela inclusiva*. Madrid, Save the Children.
- Smale-Jacobse AE, Meijer A, Helms-Lorenz M and Maulana R (2019) Differentiated instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Smith, E. J., Pellin, B. J., & Agruso, S. A. (2003). Bright beginnings: An effective literacy-focused preK program for educationally disadvantaged four-year-old children. Educational Research Service.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K–12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86(4), 849-899.
- Terrin, É., & Triventi, M. (2023). The Effect of School Tracking on Student Achievement and Inequality: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 93(2), 236-274.
- U.S. Department of Health and Human Services (2019). *Implementation. Science at a Glance. A Guide for Cancer Control Practitioners*. National Institutes of Health.
- Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M., & Magro-C, T. (2019). *Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências* (Relatório PNPSE 2016-2018). Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, Ministério da Educação.
- Walker, M., Nelson, J., Bradshaw, S. y Brown, C. (2019). *Teachers' engagement with research: what do we know? A research briefing*. Education Endowment Foundation.
- Webster, A., McNeish, D. y Scott, S. (2012). *What influences teachers to change their practice? A rapid research review*. Short Policy Report No. 12/07. Centre for Understanding Behaviour Change CUBeC.

# El papel de la repetición en el rendimiento académico y en el abandono escolar temprano

**Mariano Fernández Enguita**

Catedrático Emérito de Sociología de la  
Universidad Complutense de Madrid  
mfenguita@ucm.es

**El sistema educativo español está influenciado por el sistema francés. Hemos heredado la meritocracia que es mismas reglas, distintos resultados. La repetición encaja con esa idea. Es una idea de autoafirmación, de que esa es la forma, que el currículum es correcto, etc. Es la alternativa a diversificar.**

**Palabras clave: Repetición escolar. Profesionalidad docente. Equidad educativa.**

Ya no hay nada que discutir sobre la repetición, sobre si es buena o es mala. Lo que sucede es que cuesta mucho, rinde al contrario o no rinde nada, o muy poco, mucho menos de lo que permitiría utilizar todos esos medios en otras cosas y además cuando se le encuentra algún efecto confuso, (como puede ser alguna mejora en alguna materia) luego se ve que a los dos años los alumnos abandonan. Los efectos son efímeros. Y entonces trato de explicar por qué somos tan empeñados en esto. Por qué insistimos en algo que quien lo creó, lo ha abandonado, porque esto era conocido como el mal francés, pero los franceses lo han abandonado, los belgas también.

Creo que hay que entender el papel de la repetición en el sistema educativo en términos genealógicos, en relación con la propia historia del sistema educativo. No ver el sistema educativo como un tubo por el cual pasa el conocimiento y llega a los alumnos, y a partir de ahí nos ponemos a discutir por qué algunos le sacan provecho y otros no. Hay que ver cómo se configuró un tipo de organización, un tipo de práctica ya que hablamos de algo muy serio. Hablamos de un sistema en el que un alumno pasa mínimo diez años, en la práctica casi todo el mundo pasa quince, y si tienes éxito, pasas dieciocho o veinte o unos cuantos más. Cómo se configuró ese sistema que además ocupa muchos días, muchas horas, muchos medios, con muchos profesores. . . , tiene un origen. Cuando hablamos de escuela, pensamos sobretodo en el aula que, aunque no es lo único, es el centro de la escuela y lo que mejor



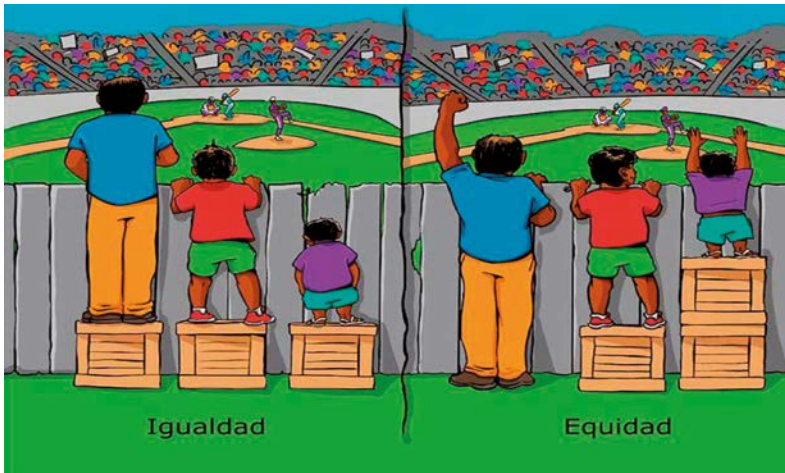
caracteriza nuestro modelo. Hay imágenes del siglo XIV en las que las representaciones de aulas son del tipo de un aula universitaria. A la que acudían personas de muy distinta edad. Y realmente estas son las aulas antiguas porque no había otras. Aulas universitarias donde acudía gente adulta dispuesta a escuchar durante mucho rato a una persona a quien hay pocas ocasiones de verla y escucharla.

Ya en el siglo XVII encontramos imágenes, donde hay que fijarse en que el método de enseñanza no es como en la universidad con los alumnos de frente, sino que es la toma de la lección. O sea, un maestro amenazando con un palo y dos alumnos junto a él que van a ser atendidos. Los alumnos tienen también edades distintas. Para llegar a una clase homogénea en edad hace falta que pasen más años.

En el plan de aula de Comenio (siglo XVII), el autor de el *Orbis Pictus*, el primer libro de texto y el primer libro escolar, con un enorme éxito de ventas que se tradujo a un montón de lenguas en Europa, él imaginaba un aula que se parecía mucho a la que hoy conocemos. Y que a muchos no les ha parecido aceptable, por eso ha habido múltiples intentos de cambiar ese modelo. Pero al final siempre se vuelve al viejo modelo de la enseñanza simultánea y la escuela graduada, que es la que actualmente conocemos. Porque sí que ha habido otros modelos de enseñanza que no sea simultánea, por ejemplo, la enseñanza mutua, en la que en un aula con muchos alumnos el profesor daba la lección a un pequeño grupo y estos se distribuían en grupos, de esta forma había mucho aprendizaje colaborativo, mucho apoyo de los más avanzados, etc. Y eso era lo que no gustaba porque había mucho debate, pero no había disciplina.

Con la simultánea lo que ocurre es que queremos que todos hagan las mismas cosas al mismo tiempo y aunque todos tengan capacidad, cada uno tiene diferentes intereses y bagajes. Y hay alumnos que resisten lo que les echas, y hay otros que caen o se defienden como pueden. El profesorado nunca ha dejado de ver que ahí hay un problema. Aunque todos somos iguales en cuanto a tener los mismos derechos, somos distintos en cuanto a

necesidades, etc. Por eso, se dice que Igualdad no es lo mismo que Equidad. Y si nos empeñamos en que todos estudien en el mismo tiempo y con el mismo modelo, es difícil imaginar otro tipo de enseñanza al que tenemos. Y como consecuencia, es difícil que no haya algunos que se queden atrás.



La educación siempre ha cambiado en relación a cómo ha cambiado la información. Cuando surge el lenguaje, surge la educación. El lenguaje permite la educación y a su vez, la educación tira del lenguaje. Cuando llega la escritura hay que aprenderla. Y aparecen las escuelas. Cuando llega la imprenta es cuando se puede pensar en hacer una escuela para todos. Ha habido otra gran transformación con los audiovisuales, pero esta no ha sido buena para la escuela: masificación, generalización, unificación... de la secundaria. Porque esta no es simplemente, más años de primaria es, sobre todo, otra manera de ver el conocimiento. Trata de que se tenga una visión racional de la sociedad. Otra cosa son los resultados. En la primaria aumenta continuamente la escolarización en primaria, sin embargo, no tanto en la secundaria. Coincide que también son los años donde están pasando más cosas, como los audiovisuales que cada vez se implantan más rápidamente. Y en esa franja de edad les atrae nada o muy poco la escuela.

En la información	En la educación
Lenguaje	Educación
Escritura	Escuelas
Imprenta	Escolarización
Audiovisuales	Secundaria

Transformación Digital, IAEd

¿Por qué asumimos la repetición? Podríamos decir que es por emulación, porque el sistema educativo español es del área de influencia de Francia. Hemos heredado la meritocracia que al fin y al cabo es mismas reglas, distintos resultados. Por eso encajamos bien la repetición, porque encaja con esa idea. Es una idea de autoafirmación, de que esa es la forma, que el currículum es correcto, etc. Es la alternativa a diversificar. Y también invoca a otras soluciones: si pudiéramos hacer desdobles, si tuviéramos itinerarios, reducción de las ratios ...

## ¿Por qué la asume el profesorado?

- *El mal francés*, área de influencia.
- Síndrome gaussiano, constante macabra.
- Mismas reglas + distintos resultados = meritocracia.
- Exención de responsabilidad.
- Autoafirmación: el currículum, OK; mi asignatura, esencial.
- Renuncia a diversificación, personalización, etc.
- Autodefensa: no cargo con lo que venga, no me piden cuentas.
- Invoca otras soluciones: desdobles, itinerarios, ratios. ...

La solución puede ir por otras respuestas como la diversificación del título, del expediente... de manera que todo el mundo tenga acceso a la enseñanza post obligatoria. Todo el mundo está de acuerdo en la reducción de las ratios. Otra posibilidad podría ser una Formación Profesional más temprana, al menos para casos excepcionales y según sus circunstancias.

En cuanto a la reducción de ratios, creo que no funciona, ni puede funcionar. Pasar de 200 a 40 o de 30 a 2, sí. Pero pasar de 25 a 18 cuesta mucho dinero y no sirve para nada. No es eficaz, no es eficiente y simplemente, no funciona. La digitalización nos ofrece hace mucho tiempo la tutorización inteligente, pero tiene sus límites y no es la diversificación del aprendizaje, sino la diversificación de la enseñanza. Lo que sí funciona claramente es la tutorización individual. Que hoy en día también es posible gracias a la inteligencia artificial y se está haciendo. Y además esa combinación entre profesor e inteligencia artificial puede dar buenos resultados. Y no dejar cadáveres en el camino como sí lo hace el modelo de escuela graduada.

# ¿La repetición es una medida eficaz para aumentar el rendimiento académico?

**Lucas Gortázar de la Rica**

Director adjunto de investigación del área de Educación de EsadeEcPol  
lucas.gortazar@gmail.com

Como resultado de las investigaciones en materia de repetición escolar hay que tener en cuenta la importancia del modelo educativo, el modelo de atención a la diversidad, el tipo de resultado, la etapa y el contexto del centro.

**Palabras clave:** Repetición. Tutorización. Agenda de investigación. Sistema de datos interoperable.

Vengo a contar un poco lo que ha producido la investigación en materia de repetición escolar en la última década y media. Y voy a comenzar por las conclusiones del resumen de unos 20-30 estudios de investigación causal, del impacto de la repetición en el aprendizaje y otras formas de éxito escolar.

1. El modelo educativo importa. Es decir, sabemos que hay un efecto positivo de la repetición sobre el aprendizaje, pequeño en magnitud en sistemas educativos anglosajones. En cambio, es un efecto nulo o negativo en sistemas de influencia francesa y alemana.
2. El modelo de atención a la diversidad importa. Hay una distinción clara entre la repetición con acompañamiento o repetición sin acompañamiento. Mientras que sin acompañamiento parece clara la relación negativa entre repetición y aprendizaje, cuando hay refuerzo y apoyo emocional, sobre todo en verano, el efecto puede ser positivo.
3. El tipo de resultado y la etapa importan. El efecto es mayor y habitualmente positivo a nivel académico en los primeros años de primaria y tiende a desaparecer y volverse negativo cuando se llega secundaria. Reiteradamente todos los estudios que hablan de repetición en secundaria, todos predicen un aumento de la probabilidad de no continuar con los estudios obligatorios o post obligatorios.



4. El contexto del centro importa. Importa la repetición no solo en el alumno sino en sus compañeros.

La evidencia es la evidencia... y el contexto es el contexto. Se dice que las reformas educativas son como la fruta madura, que suelen viajar con dificultades en los aviones.

Voy a poner un vídeo del escritor que más dinero ha ganado escribiendo novelas en España en los últimos treinta años.

Arturo Pérez-Reverte: "Si hubiese un juicio de Nürenberg cultural como el que hubo en Alemania contra los nazis alemanes, para castigar a los culpables de que la cultura en España se haya dismantelado y la educación, faltarían sogas para colgar ministros. Hablo de los últimos 40-50 años. Una niña o un niño tienen que poder ser ellos, con sus errores, con sus aciertos. Es que su niño levanta mucho la mano, es que su niño no juega en equipo, es que no canta en grupo... bueno y ¿qué? A ver, si uno es mal estudiante, que suspenda. Yo repetí tres cursos en Bachillerato, me echaron de un colegio, y no fue ninguna tragedia. Me busqué la vida y después encontré mi camino."

¿Cómo no va a ser popular la repetición si el escritor que más dinero gana en España y miembro de la Real Academia repitió tres veces?

Nuestros sentimientos y ánimos privados tienen que imponerse en el debate público. Creo que por suerte para el progreso el conocimiento y la historia no nos están esperando a cómo nos sintamos y hay que ser pacientes con él y además insisto, los últimos años han sido muy buenos a pesar de la relación entre el conocimiento científico y la educación, es una relación que está todavía en construcción.

2,2 % de los alumnos repiten al año en primaria, pero en secundaria estamos en un 8,7 %. Las tasas de idoneidad entre los 12 y 16 años se reducen mucho, de un 90 % a un 70 %.

El contexto de la repetición importa precisamente porque en España hay una cultura grande del suspenso. Nosotros hicimos un estudio en el País Vasco, con datos adminis-

trativos, que se replicó en Cataluña y en Andalucía y los resultados eran asombrosamente iguales. Pasaban dos cosas: uno, que cuando comparábamos los resultados de los alumnos en las evaluaciones de diagnósticos con las notas, ocurría que “es mejor ser cabeza de ratón que cola de león” y que los alumnos que estaban en clase con buen nivel de desempeño, sistemáticamente acababan en la cola, porque hay una distribución gaussiana como ley natural. Hay un desajuste grande entre el nivel de enseñanza y la evaluación. Y dos, encontrábamos que sistemáticamente era penalizado alumnado de renta baja y alumnado inmigrante, precisamente los que acaban luego repitiendo y abandonando más.

Esto lo que hace es generar un stock de suspensos de manera artificial y hace que España que tiene los mismos resultados de aprendizaje que la media de OCDE tenga la misma tasa de repetición que Costa Rica o Líbano.

A mediados de los noventa y principio de siglo ya se empezó a hablar de las primeras síntesis de la repetición no funciona. La más popular fue el libro de John Hattie que ordenaba las 100 o 200 medidas educativas de las más o menos efectivas, y la repetición siempre salía mal. Y eso tenía cierto sentido, pero eran estudios correlacionales y tenían sesgos muy importantes de los que se quedaban repitiendo y los que se quedaban. No se estaban comparando alumnos iguales ni situaciones iguales, y probablemente era muy difícil hacerlo, pero esto es lo que nos ha aportado la revolución de la causalidad. Y ha sido una revolución porque es un método para sobrevivir a los sesgos y a las variables omitidas. Experimentar con la repetición es difícil. Yo no veo posible acudir a un centro y decirles, que todos sus candidatos a repetir, por ejemplo 15, vamos a decidir que 7 repiten y 8 no, y lo vamos a hacer de manera aleatoria. Habría verdaderos problemas éticos. Así que mientras no seamos capaces de tomar este tipo de medidas, está la revolución pseudoexperimental, que son los métodos causales que permiten hacer algo más que comparaciones. Estos son los métodos:

1. Diferencias en diferencias. Tenemos dos grupos y sabemos que siguen dos trayectorias. Lo que los diferencia es que uno de ellos se expone a una situación diferente.
2. Regresión en discontinuidad. Tenemos una barrera numérica exógena y a los que quedan a un lado le ocurre una cosa y a los del otro lado, otra.
3. Propensity Score Matching. Tenemos dos grupos de alumnos que teóricamente se parecen mucho y tienen los mismos resultados, y por alguna razón que no acabamos de entender, unos repiten y otros no.

¿Qué hemos aprendido de los estudios que se han realizado? Pues volvemos a las conclusiones del principio:

1. El modelo educativo importa.
2. El modelo de atención a la diversidad importa.
3. El tipo de resultado y la etapa importan.
4. El contexto del centro importa.

Me voy a centrar con lo que ocurre en primaria y en secundaria porque creo que es ahí donde estamos enmarcando toda la discusión en España.

En primaria parece que hay unos posibles resultados positivos en el rendimiento académico en edades tempranas, o sea segundo y tercer curso, donde se afianza la lectoescritura

y primeros conceptos matemáticos. Siempre va aparejado a medidas de refuerzo. Y es cierto que parece que hay beneficios pero que en algunos casos se reducen gradualmente. En algunos desaparecen y en otros se mantienen. Como ejemplo tenemos un estudio realizado en Chicago y otro en Indiana:

En 1996, las escuelas públicas de Chicago comenzaron a aplicar una política de repetición basada en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en pruebas externas de lectura y matemáticas. Si el alumno no alcanzaba el nivel necesario en la prueba que se realizaba al final de curso, asistía a clases de refuerzo en verano, y se examinaba al final de verano. En caso de no superarla de nuevo, el alumno tendría que repetir curso. Los autores emplean un Diseño de Regresión en Discontinuidad a partir de 150 mil trayectorias educativas con datos longitudinales. Encuentran un efecto combinado de escuela de verano y la repetición de curso positivo para el aprendizaje de los alumnos repetidores en tercer curso, pero prácticamente nulo en el caso de los estudiantes de sexto curso. Años después, para los de 6º curso no había efecto de reducción de completar la secundaria. 2/3 de los alumnos pudieron reincorporarse a su grupo original en 2 años.

Todo esto es el contexto bajo el cual podemos hablar de la efectividad en la repetición. Pero en España no hay un modelo de escuelas de verano de refuerzo institucionalizado.

En el caso de Indiana se analizaron las consecuencias de la repetición en tercero de primaria sobre los resultados académicos, la asistencia y el comportamiento a partir de una muestra de alumnos del estado de Indiana. Los alumnos repetidores obtuvieron mejores puntuaciones al alcanzar el cuarto curso que los compañeros que no repitieron, tanto en matemáticas como en competencias lingüísticas. Este efecto va disminuyendo a lo largo del tiempo, manteniéndose para las competencias lingüísticas hasta el comienzo de secundaria.

Hay también un caso interesante que se acaba de publicar en China. Se analiza el impacto de suprimir la repetición en los nueve primeros cursos de la educación obligatoria. Y hay un efecto negativo de la medida en los primeros cursos de primaria y una mejora de la salud mental en los alumnos.

Lo que ocurre en secundaria es que no hay beneficios en el rendimiento educativo. Sí parece haber un efecto negativo a nivel social, es decir, la justificación de la repetición en primaria tiene que ver con la dimensión madurativa y sus externalidades negativas no parecen ser tan importantes a nivel social porque los vínculos sociales no son tan fuertes todavía y en secundaria sin embargo hay una pérdida de sentimiento de pertenencia y una desvinculación del alumno de la escuela. Lo que es incuestionable es que los estudios de repetición muestran un aumento claro sobre la probabilidad de abandono escolar.

Hay un estudio típico en Uruguay de los primeros cursos de secundaria donde se aplica una regla automática de repetición en base a los suspensos (3 o más). Donde aumenta la probabilidad de abandono y reduce la tasa de finalización de los estudios. Y un estudio más reciente en Holanda, utilizando los exámenes de salida de la educación secundaria (18 años) que muestran un efecto negativo. Se estima pérdida de ingresos anuales a los 28 años de 3.000 euros, debido a una menor experiencia en el mercado laboral.

En España se han publicado algunos estudios correlacionales con los datos de PISA, y hay un estudio longitudinal en el que participé recientemente. No pudimos hacer regresión en discontinuidad porque la regla de promoción o repetición, no es automática, ni homogénea, ni estandarizada, está descentralizada en el claustro de profesores y por tanto ha

sido colegiada durante mucho tiempo, pero intentamos hacer una comparación de alumnos que se parecieran mucho antes de la repetición. Lo que vemos son unos resultados asombrosamente parecidos a los de Chicago, Uruguay y algún otro país, que la repetición aumenta la probabilidad entre un 20 % y un 25 % de estar fuera del sistema tres o cuatro años después. Hicimos un ejercicio muy interesante que se basaba en evaluar a los evaluadores y observábamos tres cosas: los datos de las evaluaciones de diagnóstico y dos meses después observábamos los resultados o calificaciones de cada una de las asignaturas y si el alumnado repetía o no. Y veíamos que la regla no era automática, había alumnado con 3, 4, o 5 asignaturas suspensas que pasaban de curso. Entre un 60 % y un 70 % de los alumnos con más de tres suspensos repetían, pero había otros que no. Y en cambio lo que veíamos era una mayor laxitud en primaria.

Veíamos que la repetición por suspensos en primaria debía ser más alta que la que observábamos y en cambio en secundaria era la mitad. Esto viene a decir que las trayectorias educativas y la adquisición de competencias básicas de acuerdo con las definiciones curriculares de los Institutos de evaluación son más o menos estables, es decir, la repetición evaluada por los Institutos de evaluación es de un 3 % tanto en primaria como en secundaria. Esto me hace preguntarme si no estamos siendo un poco laxos y por supuesto demasiado duros en secundaria.

Os voy a contar un proyecto que, aunque en principio era de tutorías en pequeños grupos, de repente se convirtió en un proyecto de lucha contra la repetición. Efectivamente las tutorías en pequeños grupos es esta intervención que se genera en un consenso unánime tanto en la escuela primaria como en los primeros años de secundaria que tiene un impacto muy potente. Dos o tres grupos de alumnos, dos o tres horas a la semana, de lectoescritura y matemáticas el impacto es muy grande. Y es muy caro porque requiere un volumen de recursos importantes. Lo que nosotros hicimos en la primavera del 21 es hacer esto en su formato online: un programa de ocho-diez semanas con 3 horas por semana de refuerzo extraescolar individualizado con alumnado de 1º y 2º de la ESO en matemáticas y un poco de refuerzo de bienestar socioemocional. Se realizó en el sur de Madrid, zonas de Lleida y un centro en Hospitalet con alumnado con origen inmigrante, bajos ingresos, familias monomarentales... Acaban de aceptar la investigación en el *Journal of Public Economics*, una revista de economía pública top veinte a nivel mundial. Para la realización del proyecto hubo un grupo de intervención y un grupo de control mediante un registro y una bolsa única de centros y alumnos que se inscribieron. Y fue muy innovadora a muchos niveles. Pero que además de mejorar los resultados de matemáticas en una prueba estandarizada (aumento de aprobados de 20 %), también mejoró los resultados en la lectura, pero sobretodo redujo la repetición en un 75 %. En el grupo de control la repetición en ese curso fue del 12 %, en el grupo de tratamiento fue del 3 %.

Es un proyecto que hemos presentado en varios sitios y es uno de los primeros proyectos de investigación experimental de refuerzo escolar con un tamaño de 400 alumnos que se ha hecho en España y que además ha casado muy bien con la repetición. Hay un boom de tutorías en pequeños grupos y todo el mundo habla de ellas.

Se ha hablado de una agenda de experimentación o de innovación, de una agenda de política educativa, yo voy a hablar de una agenda razonable para investigar y para seguir aprendiendo sobre la repetición, porque yo no creo que después de esta revisión haya que

desterrar la repetición por completo. Hay que erradicar su abuso en secundaria, pero desde luego hay que seguir intentando entender sus beneficios si los hubiera y los complementos a la repetición o las alternativas a la repetición. Reducir la repetición a cambio de nada, y esto es una crítica legítima, además de quizás no mejorar los resultados puede provocar una desafección porque le estamos robando al profesorado uno de los mecanismos de gestión de aula y atención a la diversidad al que recurre habitualmente.

El primer ingrediente para poder llevar a cabo una agenda seria de investigación es montar un sistema de datos interoperable en educación. La mayoría de comunidades autónomas disponen de buenos registros administrativos longitudinales con información relevante por admisión, matrículas, becas, evaluaciones diagnósticas... Así es que estamos a las puertas de que haya un sistema de datos interoperable que pueda ofrecer, además de una agenda de investigación, muchos otros outputs de información.

Es posible, además, incorporar información cualitativa ad hoc de encuestas a docentes, directores, familias y alumnos. Y es posible cruzar con proyectos de reducción de la repetición, vía contratos, programas y autonomía de centros. Hay ahora en marcha herramientas de evaluación que se están popularizando por todo el mundo. El contexto importa: hay que cambiar el chip entre primaria y ESO y pensar estratégicamente en la transición; el riesgo de abandono es real y es una prioridad total; y hay que pensar también en el modelo de atención a la diversidad.

# Abuso de la repetición escolar, sobre-exigencia académica y violencia simbólica

**Xavier Martínez-Celorio**

Profesor de Sociología de la Educación en la Universitat de Barcelona  
xmcmartinez@ub.edu

El abuso de la repetición escolar responde a una cultura de sobre-exigencia académica y baja inversión pública en recursos y atención a la diversidad que deriva en una profesionalidad docente restringida. Hasta que el profesorado no se percate que la cultura de la repetición va contra sus propios intereses, seguirá reproduciendo una medida ineficaz con alto coste social.

**Palabras clave:** Repetición escolar. Profesionalidad docente. Equidad educativa. Violencia simbólica.

## Contextualizando la repetición de curso en un marco más amplio

La repetición de curso es la decisión pedagógica para aquellos alumnos que no van a promocionar por no cumplir un nivel o estándar exigible que les dificultaría aprovechar el curso siguiente. Su objetivo es completar los aprendizajes inacabados o no demostrados y poder renivelarlos a la homogeneidad del grado que le corresponde. En los últimos años, hemos acumulado suficientes evidencias que descartan la repetición como una medida ineficaz, que reproduce las desigualdades y comporta un alto coste económico. A su vez, a lo largo de este monográfico se vuelve a constatar el uso desproporcionado de la repetición en España que tiene ocho veces el nivel de repetición de Finlandia con la misma normativa (Save the Children, 2022).

La evidencia señala que los escasos beneficios de la repetición de curso nos dicen que son solo observables a corto plazo pero que desaparecen con el tiempo y acaban aumentando sus consecuencias negativas que alimentan tanto la desvinculación con el aprendizaje y



como el abandono educativo temprano sin titular en la post-obligatoria (Fruehwirth, Navarro & Takahashi, 2016; Cordero, 2014; Alet, 2014). Si la repetición no contribuye a revertir ni la desafección por aprender ni el abandono temprano, sino que desencadena ambos efectos, siendo los dos retos más candentes de la educación contemporánea, conviene ampliar el foco y desmitificar sus presuntas bondades.

El informe de la Comisión Europea sobre la repetición escolar (Eurydice, 2011) destaca cómo a pesar de que todos los países europeos disponen de una normativa bastante similar que la regula, la disparidad de tasas de repetición entre unos y otros es bastante elevada. En especial, entre el grupo de países de integración uniforme en el que se sitúa España y sus comunidades autónomas, llegando a afirmar la persistencia de una cultura de la repetición que ha arraigado en nuestro país. Considerar beneficiosa la repetición para tratar las dificultades de aprendizaje cuando la evidencia empírica en contra es tan rotunda, es anteponer la creencia a la ciencia. Toda una paradoja siendo el profesorado una figura nacida con la Ilustración como referente público de la racionalidad, el conocimiento y la cultura frente al oscurantismo supersticioso y la ignorancia. El informe europeo concluye que los cambios en la normativa sobre repetición de curso no son suficientes para cambiar esta creencia que es la que debe ser cuestionada (Eurydice, 2011: 80).

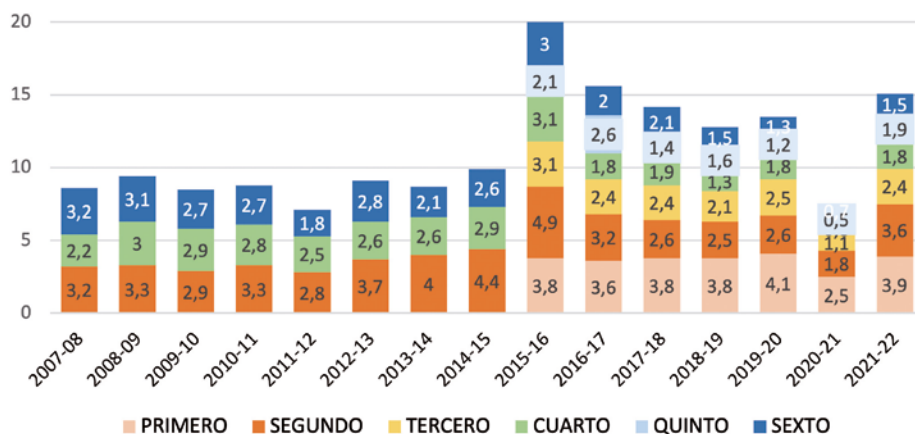
Más allá de las leyes y decretos, la política educativa tiene otros instrumentos como la formación permanente del profesorado, la transferencia de evidencias a los equipos docentes y la inversión en diversificación curricular y atención a la diversidad a la hora de empoderar al profesorado con metodologías más eficaces, inclusivas y que mejoran los resultados sin necesidad de recurrir a la repetición de curso. En el fondo, el debate sobre el abuso de la repetición escolar en España debe abrirse a un debate mucho más amplio y de mayor calado para responder al siguiente trilema de grandes desafíos contemporáneos:

1. cómo afrontar y revertir los bajos rendimientos escolares ante un entorno cultural tan digital, acelerado y audiovisual en el que se socializan los niños y adolescentes de hoy, haciendo más compleja y desafiante su educabilidad en relación al reciente pasado,
2. cómo gestionar la creciente diversidad en las aulas para lidiar con grupos heterogéneos y hacerles avanzar de la forma más personalizada sin etiquetajes, ni segregaciones internas ni problemas disciplinarios, reforzando identidades comprometidas con el aprendizaje y la superación,
3. qué recursos humanos, económicos y metodológicos invertirá la política educativa para desarrollar una cultura docente menos individualista y aislada y más colaborativa, con ratios reducidas en los entornos más desafiantes y con más co-docencia y trabajo interdisciplinar en los centros para atender mejor la diversidad.

El abuso que se hace en España de la repetición escolar supone un problema cuando se queda muy corta para dar respuesta a los dos primeros dilemas y es la práctica habitual del profesorado que no reclama una mayor inversión pública en su formación y actualización permanente. Por tanto, la repetición de curso elude un mayor gasto público en desarrollo docente, diversificación curricular y apoyo al alumnado más vulnerable, que acaba perjudicando al profesorado, traspasándose entre sí un exceso de alumnados repetidores que alcanza sus máximos en nuestro país.

La LOMCE acabó con la estructura de ciclos de Primaria y desreguló las repeticiones en cada uno de los cursos, incrementando las tasas a partir del curso 2015-16 como indica el gráfico. En el curso 2020-21 se modera la tasa por la regulación excepcional a causa de la pandemia, pero vuelve a rebrotar en el curso siguiente siguiendo la inercia de la LOMCE, tanto en España como en Navarra.

**Gráfico 1. Evolución de las tasas de repetición por cada curso de Primaria en Navarra**



Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio de Educación y FP

En el curso 2015-16 y para Navarra, el 33 % de todas las repeticiones se producían hasta 5º curso de Primaria, pero en el curso 2021-22, se ha disparado hasta suponer el 44 %. Lo mismo sucede entre los 11 y 12 años pasando del 23,7 % y elevarse hasta el 28 %.

En cambio, se reduce el peso que tenían las repeticiones en 2º, 3º y 4º de ESO (43 %) para reducirse hasta el 28 % en 2021-22. Por tanto, parece haberse enquistado una cultura de la repetición muy específica entre el profesorado de Primaria que parece convertir el dominio de la lecto-escritura en una barrera selectiva en lugar de hacer uso de medidas de refuerzo y acompañamiento menos drásticas y más inclusivas. En Navarra, la Primaria sería la etapa a priorizar para revertir el abuso de repeticiones que llegan al 4 % en el primer curso y pone en cuestión la coherencia pedagógica en la transición entre el segundo ciclo de infantil y el inicio de la Primaria, así como lo perjudicial que supone evaluar por cursos en una etapa que ha de cuidar mejor el desarrollo infantil y organizarlo por ciclos.

## Sobre-exigencia académica y sin apoyos para los más vulnerables

Según la *Encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral* (INE, 2019), en España tan solo el 51,7 % de la cohorte total de alumnos que acabaron 4º de ESO en 2013-14 ha seguido un itinerario lineal y sin retrasos, titulando en 2015-16 ya sea en bachillerato o en ciclos formativos de grado medio (CFGM). Es decir, tan solo la mitad del alumnado encajaría en el modelo ideal de “buen alumno y esforzado” titulándose en post-obligatoria conforme a su edad. Otro 10,1 % de la misma cohorte titula en niveles post-obligatorios un curso después y otro 4,8 % los hace dos y tres cursos más tarde sobre su edad teórica. Otro 4,2 % logra titular bachillerato o CFGM, aunque abandonó 4º de ESO y ha retornado a través de mecanismos de segunda oportunidad entre 2014-15 y 2018-19, es decir, una vía lenta pero progresiva de cinco años desde fuera del sistema<sup>1</sup>.

En total, el 70,8 % de esa cohorte que acabó la ESO en 2013-14 logra un título post-obligatorio, pero a muy diferentes ritmos y con diferentes trayectorias lentas que suponen hasta un 19,1 % de la misma cohorte. El restante 29,2 % consta como abandono y sin titular cinco cursos después de acabar la ESO, siendo el sector más vulnerable y más desasistido con trayectorias recurrentes de repetición y desvinculación.

Mientras el sistema educativo español acredita un 51,7 % de buenos alumnos sin retraso, PISA (2012) registra un 80 % de alumnos que superan el nivel 2 de suficiencia y que, en otros países europeos, no hubiesen repetido y lograrían titular a su edad. Ese diferencial de 28,3 puntos hace cuestionar los criterios supuestamente objetivos y fiables con que el profesorado evalúa el progreso escolar, no siendo homologables a nivel internacional. Más bien, la cultura docente en España responde a una sobre-exigencia académica, más conductual que competencial que dificulta en lugar de beneficiar el progreso educativo del alumnado más necesitado de apoyo (Cabrera, 2019; Fernández-Alonso, 2016).

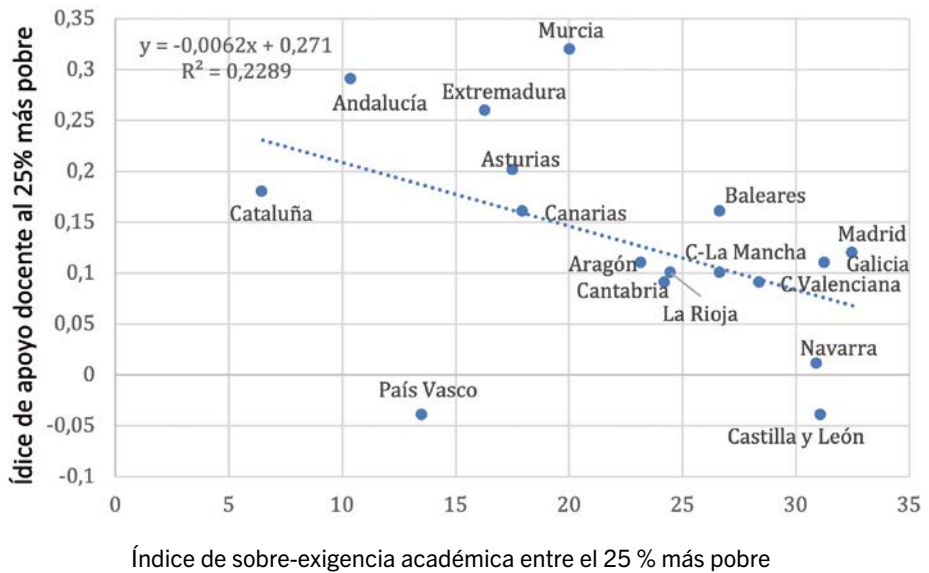
PISA 2015 también señala un claro desajuste entre el porcentaje de alumnos del cuartil socio-económico más pobre que alcanza niveles 2 o superiores de suficiencia (aprobados teóricos) y las tasas de no repetidores de ese cuartil más pobre. En especial, Madrid, Galicia,

---

1 Todos los dispositivos de segunda oportunidad (escuelas de adultos, pruebas de acceso, programas municipales o escuelas E2O del tercer sector) logran reducir un 12,5 % la tasa global de abandono educativo temprano en España, según estos indicadores del INE (2019).

Castilla y León y Navarra muestran una brecha de más de 30 puntos entre ambos indicadores, siendo los territorios con mayor sobre-exigencia académica para el alumnado más vulnerable (muchos niveles > 2 pero con altas tasas de repetición). También son comunidades que en 2015 acumulaban bastantes años de gobiernos conservadores y encarnaban su modelo ideológico-educativo muy cristalizado.

**Gráfico 2. Correlación entre el apoyo docente al alumnado 25 % más pobre y el índice de sobre-exigencia académica al mismo alumnado por CCAA (PISA, 2015)**



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2015

Sin embargo, como vemos en el gráfico son, a su vez, territorios con muy bajo nivel de apoyo del profesorado para ese tipo de alumnado vulnerable, junto a la Comunidad Valenciana. Por tanto, parece coexistir un modelo instruccional que sobre-exige y es sobre-selectivo que, además, no presta suficientes apoyos compensatorios ni adaptaciones curriculares para el alumnado con mayor desventaja<sup>2</sup>. Supone un modelo de *meritocracia punitiva* en el que se elude y recorta en programas y apoyos compensatorios y penaliza el demérito del alumnado más vulnerable pero no por ello más incompetente o incapaz para superar los niveles > 2 de PISA.

2 El índice de apoyo del profesor se construye en base a la percepción positiva o negativa del alumnado al preguntarle: 1. Tu profesor de Ciencias muestra interés por el aprendizaje de cada alumno; 2. Proporciona una ayuda extra cuando el alumno lo necesita; 3. Ayuda a los estudiantes en su aprendizaje; 4. Prosigue enseñando hasta que los alumnos comprenden los contenidos; 5. Proporciona a los alumnos oportunidades para expresar sus opiniones (López-Rupérez otros, 2019).

Cataluña, Andalucía y País Vasco son las comunidades donde menor brecha hay entre el porcentaje de niveles >2 de PISA y el de no-repetidores entre el 25 % del alumnado más pobre. Sin embargo, tanto el índice de apoyo del profesor como las adaptaciones curriculares que recibe ese perfil de estudiantes son negativas para el caso del País Vasco y, en cambio bastante positivas en Andalucía, Extremadura y Murcia (López Rupérez y otros, 2019). En suma, dentro del sistema educativo español coexisten diversos modelos y niveles de sobre-exigencia académica, así como de apoyo efectivo sentido por el alumnado más vulnerable, habiéndose instaurado un modelo de meritocracia punitiva en las comunidades de larga tradición de gobiernos conservadores hasta 2015.

## La repetición de curso va contra el interés del profesorado por la equidad

La paradoja es que persista la repetición de curso y su marcado sesgo de clase social, de género y de predominar en los centros públicos (Save the Children, 2022; Gortázar, 2019) cuando contamos con un profesorado que está más comprometido con el aprendizaje inclusivo, la no-discriminación y la equidad que el promedio de sus colegas de los países OCDE (TALIS, 2018). El profesorado español prioriza antes el apoyo a los estudiantes con necesidades especiales (63 %) que su mejora salarial (48 %), al contrario del promedio internacional. Contamos con un profesorado más sensible a los desafíos de la desigualdad que forma parte de su ethos profesional o de su ADN, pero que, sin embargo, reproduce la práctica de la repetición escolar como una inercia por defecto que se multiplica cuando ciertas reformas conservadoras como la LOMCE la promocionan como sinónimo de calidad educativa.

La repetición de curso puede parecer un recurso fácil para los equipos docentes, pero sin percatarse que es antagónico a su interés y compromiso por la equidad y la no-discriminación de sus alumnos. La repetición de curso no deja de ser una forma de violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1978) que contribuye a reproducir tanto la estructura de desigualdad social del éxito escolar como perpetuar el poder conservador en el mundo educativo y su defensa de la autoridad docente, la disciplina, los deberes y la división por asignaturas. El abuso de la repetición de curso no solo es una solución barata al legitimar no hacer un mayor gasto público para luchar contra el bajo rendimiento y prevenirlo. También es, aunque pueda parecer contra-intuitivo, un freno al desarrollo profesional docente, la co-docencia y otras formas de colegialidad reflexiva que harían aumentar el bienestar y satisfacción del profesorado con su trabajo.

Las reformas pro-repetición como la LOMCE delegan en el profesorado un marco más disciplinario, más rutinario, sin recursos, exceso de papeleo y escasa actualización docente en una lógica de profesionalidad restringida (Schön, 2002; Bernstein, 1998). Con el tiempo esa lógica genera mayor desánimo, fatiga y malestar docente que coincide con el recorte del gasto público en programas de atención a la diversidad<sup>3</sup>.

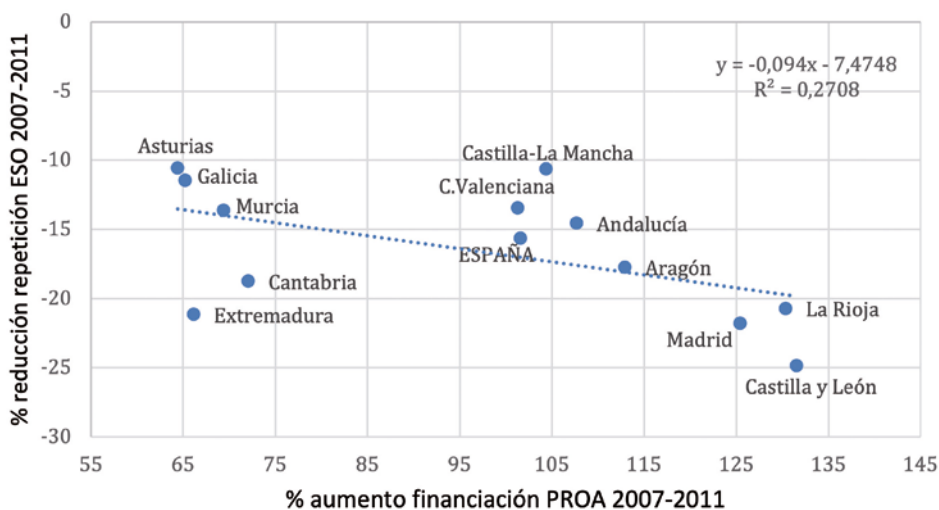
---

3 El 40 % de los docentes de Primaria y Secundaria se autopercebe en un estado emocional de depresión justo el año en que ha quedado derogada la LOMCE (Éxito Educativo, 2023).

Tal y como confirma la evidencia internacional, la identificación temprana de las dificultades de aprendizaje, los apoyos y refuerzos intensivos, más personalizados, las tutorías entre iguales, el aprendizaje cooperativo, el feed-back formativo o contrarrestar el efecto Pygmalión entre docentes, permiten mejorar los rendimientos y la continuidad educativa en contraste con la repetición de curso (Education Trust, 2021; Figlio & Özek, 2020; Choi, 2017; Hattie, 2011). Son iniciativas de *integración a la carta* o más bien de *comprensividad reforzada* con un impacto coste-efectivo positivo como ponen de manifiesto los programas desarrollados en Francia, Bélgica o Portugal (Ferrer, 2024).

La reforma de la LOMCE (2013) suprimió los buenos resultados del programa PROA y el tronco comprensivo con apoyos de diversificación curricular. En el curso 2010-11, el 13,7 % del alumnado de centros públicos y el 6,1 % de centros concertados participaban en la diversificación curricular de la LOE. En 2020-21, la cobertura lograda por los PMAR de la LOMCE ha bajado a la mitad: 6,9 % en centros públicos y 3 % en centros concertados. La LOMCE reforzó la cultura de la repetición, pero a costa de cercenar las condiciones de trabajo de los equipos docentes e intensificando el control y burocracia de su desempeño sin darles las herramientas ni recursos adecuados para hacer frente a unas aulas heterogéneas con una creciente diversidad compleja.

**Gráfico 3. Correlación entre el aumento de financiación de PROA y la reducción de la tasa de repetición en ESO (2007-2011)**



Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio de Educación y FP

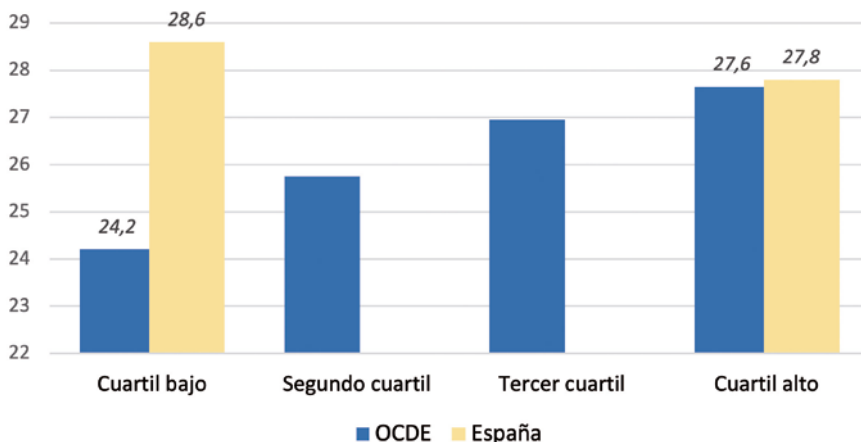
En el gráfico observamos una correlación positiva entre la reducción de la repetición en ESO entre 2007-2011 en todas las CCAA (exceptuando cuatro de ellas) y el aumento de financiación del programa PROA de apoyo y refuerzo en el marco de la LOE (2006). En 2011-12 que fue su último curso en vigor, participaron en este programa 4.236 centros de toda España. Las diferentes evaluaciones del programa PROA han constatado su impacto en la mejora del rendimiento, la promoción de curso, la convivencia y la colaboración fami-

lia-centro, siendo máximo cuanto más tiempo y con más intensidad se hayan aplicado sus medidas (García Pérez, 2014; Manzanares, 2012). Por tanto, el efecto acumulativo de un progresivo aumento de inversión en PROA fue positivo, aunque insistan los sectores conservadores en contraponer su modelo de “*más repetición y menos inversión*” que perjudica tanto a alumnos como a profesorado.

Por otro lado, el profesorado sale perjudicado a causa del infra-diagnóstico del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) por desventaja socio-económica que comportaría mayores recursos de apoyo y bajada de ratios. En 2020, mientras un millón y medio de niños entre 6 y 15 años vivían en condiciones de pobreza y exclusión social, tan solo 130.273 eran reconocidos por el sistema educativo español como alumnado NEAE por vulnerabilidad socio-económica (un 8,6 %). El 70 % de ellos correspondían a Cataluña y Comunidad Valenciana. Persiste el desajuste entre los servicios sociales, los indicadores de pobreza infantil y el reconocimiento compensatorio de la vulnerabilidad educativa, siendo la repetición de curso una respuesta inercial ante la ausencia de políticas más focalizadas y personalizadas de equidad educativa.

El profesorado suele reclamar la bajada de ratios/grupo como medida lineal y universal para todos. Sin embargo, a diferencia de la media OCDE, en España las ratios no varían en función de la condición socio-económica del centro, sino que son regresivas. Tenemos en promedio unas ratios más altas en los centros ubicados en el cuartil económico más pobre (28,6 alumnos/grupo) respecto al cuartil superior (27,8 alumnos) cuando la media OCDE es a la inversa: es de 24,2 alumnos en las escuelas en entornos desfavorecidos, es decir un 15 % más baja que en los centros de entornos acomodados (OCDE, 2018).

**Gráfico 4. Ratio alumnos/grupo según el cuartil socio-económico del centro**



Fuente: OCDE (2018)

Este dato sugiere que la uniformidad en política de ratios es socialmente regresiva e injusta, siendo necesarias ratios más bajas y acompasadas al nivel socio-económico (y de necesidades) de los centros. En España, el profesorado no cuenta con los desdobles necesarios para reforzar los aprendizajes instrumentales sin disolver el grupo heterogéneo (*setting*)

y atender como debe el alto nivel de pobreza infantil que tenemos. Por otro lado, reivindicar la bajada universal de ratios es defender la reproducción de la desigualdad social desde otra solución uniforme y muy corporativa.

Por último, en España persiste un desajuste muy acusado entre la oferta y la demanda en la formación permanente del profesorado. Tanto en Primaria como en la ESO, más del 70 % recibe formación en didácticas de su asignatura mientras un 8 % confiesa no necesitarlas. En cambio, sus demandas no cubiertas son la atención a la diversidad (28 %), las competencias digitales (18 %) o la enseñanza en entornos multiculturales y plurilingües (18 %) según recogía el informe TALIS (2018). En perspectiva internacional, España es de los países donde el profesorado ha recibido menos formación metodológica sobre enseñanza en grupos multi-nivel (35 %) y donde se percibe menos preparado para ello (28 %).

En suma, la cultura de la repetición que ciertos sectores defienden entra en contradicción con la mayoritaria inclinación equitativa que manifiesta el profesorado español. No obstante, esa sensibilidad de justicia convive con un desconocimiento de buena parte del profesorado de ciertas deficiencias estructurales que perjudican y limitan una adecuada gestión de la diversidad en los centros y en las aulas que requieren aumentar el gasto público. Sin duda, corresponde a la política educativa nacional y autonómica revertir ese desconocimiento y capacitar al profesorado para hacer uso de las alternativas dispuestas en la LOMLOE contra el abuso de la repetición de curso.

## Conclusión: la repetición escolar es una forma caduca de violencia simbólica

Afirmar que “*la repetición es una medida útil, a menos que haya otra alternativa para atender a los estudiantes que no van bien en los estudios*” (Artruch Garde, González Felipe, Pascual Asura y Sanz Moreno, 2015) cuando la LOMCE suprimió el PROA y dejó en mínimos los programas de diversificación curricular en la ESO, supone toda una contradicción. Cuando la repetición de curso pierde su carácter excepcional y es recurrente para tratar la diversidad y las dificultades de aprendizaje, eludiendo otras alternativas más inclusivas y equitativas, se está ejerciendo una violencia simbólica que reproduce las desigualdades (Bourdieu & Passeron, 1978).

La repetición se impone como un significado y una arbitrariedad cultural que termina por ser aceptada como algo natural y legítimo, incluso, por quienes la padecen. Como elemento consustancial a la instrucción más académica que define tanto una *barrera selectiva* (no se promociona), como un *demérito punitivo* (se repite lo mismo otro año) y un *nivel a preservar* (la homogeneidad del grupo), externalizando a los alumnos complicados y no apropiados que pueden perjudicar al resto. La construcción de mitos en torno a las presuntas bondades de la repetición escolar ha sido rebatida con suficientes evidencias (Save the Children, 2022). Sin duda, el abuso de la repetición es una medida más propia de tiempos pasados que no es capaz de responder a dos grandes desafíos: revertir los rendimientos bajos del sistema y adecuarse a una diversidad más compleja que requiere medidas más personalizadas.

Sin embargo, hasta que el profesorado de Primaria y ESO no se percaten que la repetición escolar también es una violencia simbólica que restringe, limita y empobrece su profesiona-

lidad, no avanzaremos en su superación. En lugar de naturalizarla como una práctica escolar inocua, los poderes públicos han de desplegar una batería de intervenciones demostrativas que acompañen al profesorado en su transición hacia un modelo educativo más equitativo, inclusivo y de colegialidad docente. El nuevo marco de la LOMLOE permite hacerlo, pero siempre muy pegados al terreno, a la diversidad de contextos y casuísticas de centro, profesorado y alumnado a fin de transitar hacia una *comprensividad reforzada* y personalizada que requiere de la oportuna inversión pública y bien implementada en los próximos años.

## Bibliografía

- Alet, E. (2014). "Repetition: Medicine for a Short-Run Remission". *Annales d'Économie et de Statistique*, 111-112, 227–250.
- Artuch Garde, R., González Felipe, P., Pascual Asura, A. y Sanz Moreno, A. (2015). *Idoneidad y repetición en el sistema educativo en Navarra*. Pamplona: Consejo Escolar de Navarra.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1978). *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- Choi, A. (2017). *Efectos de la repetición de curso y alternativas*. Madrid, Fundación Alternativas
- Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014). "La repetición de curso y sus factores condicionantes en España". *Revista de Educación*, 365, pp.12-37.
- Education Trust (2021). *Holding Students Back: An Inequitable and Ineffective Response to Unfinished Learning*. Washington, Education Trust.
- Eurydice (2011). *Grade retention during compulsory education in Europe. Regulations and statistics*. European Education and Culture Executive Agency.
- Ferrer, A. (2024). "Medidas correctoras en el sistema educativo. Sistemas educativos de éxito". Pamplona, Consejo Escolar de Navarra.
- Fruehwirth JC, Navarro S, Takahashi Y. (2016). "How The Timing of Grade Retention Affects Outcomes: Identification and Estimation of Time-Varying Treatment Effects". *Journal of Labor Economy*, 34(4): pp.979-1021.
- García-Pérez, J. I. & Hidalgo, M. (2014). *Evaluación de PROA: su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes*. Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Gortázar, L. (2019). *¿Favorece el Sistema educativo español la igualdad de oportunidades?* Madrid, FEDEA.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Londres, Routledge.
- López Rupérez, F.; García García, I. y Expósito, E. (2019). *Igualdad de oportunidades e inclusión educativa en la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Madrid, Universidad Camilo José Cela.
- Manzanares Moya, A., Ulla Díez, S. (2012). "La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada". *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 89-116.
- Goos, M., Pipa, J. & Peixoto, F. (2021). "Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis" *Educational Research Review*, Volume 34.
- OECD (2018a). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. París, OECD Publishing.

- (2018b). TALIS 2018. *Teaching and Learning International Survey*. París, OECD Publishing.
- Save the Children (2022). *Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas a una práctica inequitativa e ineficiente*. Madrid.
- SCHÖN, Donald A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

# Prevención del fracaso y abandono escolar temprano

**Juana Guillén Caballero**

Directora y orientadora educativa del EOEP Molina (Murcia)  
juana.guillen@murciaeduca.es

Las tasas de abandono escolar en España, si bien desde los años 90 han mejorado, siguen por encima de la media europea. Según los estudios longitudinales, las personas que fracasan a nivel educativo, tienen muchas más probabilidades de padecer exclusión social. Por ello, es muy importante que estudiemos las causas y, sobre todo, que se diseñen nuevas medidas interdisciplinares e interinstitucionales que contribuyan a la disminución de este fracaso educativo.

**Palabras clave:** Fracaso escolar. Abandono escolar temprano. Factores de riesgo y de protección ante el fracaso escolar. Escuela acogedora e inclusiva. Apoyo y orientación como factor de protección a lo largo de toda la vida.

## Contextualización

Hablamos de abandono escolar temprano cuando una persona entre 18 y 24 años no ha completado o no ha iniciado la enseñanza postobligatoria. Así lo define la Unión Europea.

El fracaso escolar es una de las causas fundamentales de abandono prematuro del sistema educativo y suele empezar mucho antes de que la persona finalmente decida abandonar su escolarización.

En esta ponencia, voy a presentar la *Guía de prevención del fracaso y abandono escolar temprano* que algunos de mis compañeros del EOEP y yo finalizamos hace unos meses, dentro de un proyecto Erasmus+ denominado “Prevención del fracaso y abandono escolar temprano a través de la formación del profesorado y de las familias en metodologías inclusivas y otras estrategias” y cuyo acrónimo es “*Changing schools, changing lives*”. Pueden



encontrar más información y todos los productos y resultados de este proyecto en la página web es [www.changingschoolschanginglives.com](http://www.changingschoolschanginglives.com) o en [www.eoepmolina.es](http://www.eoepmolina.es)

Lo primero que hicimos para crear esta guía fue, por un lado, un meta-análisis de los estudios que habían hecho diferentes grupos de trabajo de la Comisión Europea sobre el abandono escolar temprano y, por otro lado, un análisis de necesidades del profesorado de nuestro sector y de las familias de nuestros centros educativos (54 centros de Infantil y Primaria distribuidos en 7 municipios), necesidades en relación a nociones sobre cómo prevenir el fracaso escolar, cómo ayudar a sus hijos en los estudios, etc.

En esta ocasión, me gustaría compartir con ustedes los resultados de ambos análisis y las conclusiones a las que llegamos, que posteriormente guiaron las propuestas que hicimos para el profesorado. Empezaremos con el análisis contenido en los informes de la Comisión europea en relación al fenómeno del abandono escolar temprano.

## Causas del fracaso y abandono escolar temprano

Según el estudio de Eurydice y Cedefop (Unión Europea) realizado en 2014, las principales causas son:

### Relativas al individuo y sus familias

- Los chicos (varones) tienen más probabilidades de fracasar a nivel escolar, y, por lo tanto, de abandonar prematuramente el sistema educativo. En España, hay una diferencia de 7 puntos en favor de las chicas. Si el varón es de origen inmigrante, la diferencia sube a 16 puntos.
- Los hijos de familias de origen extranjero, especialmente de España, Grecia e Italia, tienen muchas más probabilidades de no terminar los estudios de enseñanza secunda-

ria postobligatoria. Un estudio de 2013 establece que mientras un 20 % de españoles abandonaba el sistema, lo hacía un 43 % de chicos de origen extranjero.

- Las personas de minorías étnicas también tienen más tasa de abandono.
- Nivel socioeconómico más bajo. Estudio de la Fundación Europea Sociedad y Educación (2021) establece que los hijos de familias que tienen más difícil llegar a fin de mes, tienen una tasa de abandono de más de 20 puntos de diferencia.
- Historia de fracaso educativo previo. Esta variable está presente en la mayoría de los casos de abandono escolar temprano.
- Pero si hay una variable que explica la mayor diferencia entre individuos es el nivel de estudios de los padres, especialmente los de la madre: los alumnos cuyas madres tienen estudios universitarios, terminan sus estudios de enseñanza secundaria postobligatoria en un 95,4 % de los casos y, en el caso del padre, lo hacen en un 91,6 del alumnado.
- Otros datos que correlacionan con mayor tasa de abandono relativas a las condiciones sociofamiliares son: familias monoparentales, violencia doméstica, mal clima familiar, bajas expectativas sobre los resultados educativos de sus hijos, otras experiencias adversas.

#### **Relativas al sistema educativo**

- Escuelas que no desarrollan acciones inclusivas.
- Procesos de enseñanza-aprendizaje de baja calidad, que no personalizan las acciones educativas.
- Centros escolares con mal clima, más problemas de disciplina.
- Falta de apoyo individual según las necesidades de cada persona que fomenten su motivación.
- Abuso de la repetición de nivel.
- Segregación de algunas escuelas.
- Itinerarios inflexibles.
- Falta de cuidado de la atención/intervención temprana.
- Falta de recursos específicos de apoyo a lo largo de la vida.

## **Recomendaciones de la Comisión Europea a los estados miembros para mejorar el éxito escolar**

### **Por qué es importante disminuir la tasa de abandono escolar temprano**

La Comisión Europea en un informe sobre abandono escolar temprano de 2011 señalaba como objetivo reducir la tasa de AET por debajo del 10 % en todos los países miembros para el 2020. Desgraciadamente, sobre todo en nuestro país, no se consiguió alcanzar dicho objetivo. Pero, antes de reflexionar sobre lo que recomienda la Unión Europea, pensemos por qué es tan importante alcanzar dicho objetivo. Este mismo informe nos ofrece algunas ideas relativas a las consecuencias de este AET para los individuos, que considera graves no sólo para los individuos, sino para sus entornos y países. Estas consecuencias se pueden resumir como sigue:

### **Consecuencias individuales:**

- Baja oportunidad de participación a nivel social, cultural y económico de la persona que abandona los estudios o la formación.
- Mayor riesgo de desempleo, más riesgo de pobreza y exclusión social.
- Disminución del grado de bienestar, de la salud y, lo que es peor, de la salud de sus hijos.
- A su vez, sus hijos presentarán con alta probabilidad, mayor riesgo de fracaso escolar en el futuro.

### **Consecuencias económicas-sociales:**

- Menor porcentaje de personas que participan en la vida democrática, pues estas personas serán menos activas, se pierden oportunidades de enriquecer a los grupos o colectivos con aportaciones de personas que tenían un potencial no descubierto o favorecido.
- Menor desarrollo tecnológico, menor capacitación para visibilizarse en la sociedad.
- Empobrecimiento de la sociedad, de la cultura, de la ciencia, con menos aportaciones que podrían ser creativas o innovadoras.

## **Barreras que entorpecen las acciones preventivas eficaces**

Reflexionar sobre las barreras que bloquean el diseño de medidas eficaces para bajar la tasa de abandono escolar temprano y el previo fracaso escolar.

Los profesionales que elaboraron este informe encontraron los siguientes factores entorpecedores:

- Ideas erróneas sobre tratar de prevenir el fracaso o abandono en la etapa de Secundaria. Hay que comenzar antes.
- Hay un desajuste entre lo que se pretende enseñar y queremos que el alumnado aprenda respecto a lo que se necesita en la sociedad y en el mundo laboral.
- Escasos recursos para abordar este complejo fenómeno en edades tempranas y a lo largo de la vida.
- No se atiende a los diferentes estilos de aprendizaje o estilos cognitivos.
- El profesorado se siente sin apoyos para abordar la enseñanza en una sociedad cambiante, exigente, pero que colabora de forma escasa.
- Escasa formación de base del profesorado o basar esta formación en algo voluntarista, en vez de incluirlo entre las actividades dentro de su jornada laboral.
- Procesos de enseñanza-aprendizaje de escasa calidad, respecto a la inclusión plena (metodologías, acciones, evaluación).
- Abuso de la repetición de nivel, con ideas irracionales al respecto.

## **Recomendaciones para los estados miembros dentro del marco Objetivo 10 % para el 2020**

### **Para la prevención primaria**

En términos más globales:

- Analizar la situación de partida a nivel nacional, regional y local para identificar los grupos de riesgo y orientar mejor las medidas a adoptar.

- Crear un sistema continuo, bien dotado a nivel de recursos humanos, coordinado en las diferentes etapas educativas, que realice un seguimiento de estas medidas, con el objetivo de proteger de forma eficaz a estos grupos de riesgo.
- Generar estrategias nacionales y regionales de prevención, intervención y compensación, anticipándonos al riesgo desde edades tempranas.
- Hacer estudios longitudinales que nos permita llevar un buen control de los avances.

Más específicamente:

- Fomentar la escolarización en edades tempranas. Ya hay estudios que demuestran que los niños que van a Escuelas infantiles antes de los 3 años, tienen mejor desarrollo en todas las áreas. Además, para el alumnado proveniente de grupos de riesgo, este elemento se convierte en una gran oportunidad.
- Dar apoyo lingüístico a las personas de origen inmigrante, de forma sistemática y estable.
- Políticas activas y estables contra la segregación de algunos centros, luchar por una mejor inclusión en las escuelas, convirtiendo la multiculturalidad en una oportunidad y dando mayor apoyo a las escuelas más desfavorecidas, con medidas de discriminación positiva.
- Itinerarios educativos más flexibles, especialmente conectados con la formación profesional y mayor contacto con el mundo laboral. Ejemplo de Dinamarca- los chicos de 15 años salen de las aulas e inician sus primeras experiencias laborales en sus entornos como oportunidad de autoconocimiento, orientación vocacional, etc.
- Diseño de más programas de apoyo específico, tanto a nivel escolar como extraescolar. Por ejemplo, si una familia recibe ayuda económica y sus hijos tienen absentismo, se les advierte que perderían las ayudas de seguir en esa situación.
- Más recursos de orientación educativa a lo largo de toda la vida. La Unión Europea en todos sus informes señala la orientación como factor de protección.
- Incluir acciones de protección transversal: funciones ejecutivas y aspectos socioemocionales.

### **Para intervenir cuando ya hay fracaso escolar o reciente abandono escolar (prevención secundaria)**

- Medidas para los centros educativos:
  - Mejorar el ambiente de las escuelas (mejorar la convivencia).
  - Crear entornos de apoyo.
  - Crear sistemas de alerta precoz y una mayor cooperación con los padres.
  - Redes de trabajo conjunto con otras instituciones (Servicios sociales, Salud mental...).
- Medidas para los alumnos:
  - Tutoría individual y grupal de mayor calidad (mejorar autoestima, motivación...).
  - Aprendizaje personalizado- metodologías inclusivas.
  - Mejorar la orientación educativa y vocacional antes de la ESO, también en Primaria.
  - Mayores ayudas económicas (becas, libros...).
  - Favorecer que los alumnos aumenten su participación en la vida ciudadana (asociaciones, voluntariado, etc.).

- Otras medidas:
  - Mayor implicación de los agentes del mercado laboral, diseñando acciones de orientación vocacional y profesional en colaboración con ellos.
  - Crear centros como COMUNIDADES DE APRENDIZAJE se ha encontrado como factor de protección. En cualquier caso, incentivar y favorecer una mayor participación de las familias, con especiales esfuerzos con aquellas que pertenecen a algún grupo de riesgo (para saber más sobre cómo hacerlo, ver la página 50 de la Guía Prevención del fracaso y abandono escolar temprano del EOEP Molina).

### **Para compensar en situaciones de abandono escolar afianzado**

Aunque diseñar estas estrategias es necesario, en este informe se concluye que es más eficaz centrarse en la prevención del abandono escolar prematuro. Esto se debe a que cuando el alumno ya ha abandonado el sistema educativo, la experiencia del fracaso, la falta de confianza en uno mismo durante el aprendizaje y el aumento de los problemas sociales, emocionales y educativos tras el abandono, reducen la probabilidad de lograr una buena inserción social y laboral. Esto puede suponer para una persona el desarrollo de ideas irracionales sobre su propia valía, que seguro van a condicionar las elecciones que haga, los retos que asuma, entre otras situaciones.

No obstante, el diseño de acciones compensadoras se hace necesario cuando no se ha podido prevenir o intervenir con éxito previamente:

- Programas de segundas oportunidades que contribuyan a una formación integral, que incluya los aspectos motivacionales, emocionales, habilidades sociales, que les empodere y les guíe en la búsqueda de opciones tanto educativas como formativas y laborales.
- Hacer fácil la vuelta al sistema educativo mejorando la cobertura de las escuelas para adultos.
- Diseño de ayudas económicas que permitan a estos jóvenes poder estudiar con menos presiones.

### **Evaluación de la implementación de las recomendaciones de 2011 realizada por la UE en 2019**

Este informe concluye que el grado de implementación de las recomendaciones realizadas a nuestro país en 2011 es de tipo “medio”, ya que, aunque la disminución del abandono escolar temprano está en la agenda política, el alcance de algunas medidas no ha sido el esperado o requiere esfuerzos adicionales.

Los factores que han limitado este impacto han sido:

- No hay en España un plan global a nivel nacional de prevención del abandono escolar temprano.
- Hay factores socioeconómicos y estructurales desfavorables: crisis económica y falta de consenso político (y después se añadieron la pandemia, guerras...).
- Factores relacionados con la propia implementación específica de algunas medidas.

Para conocer con más detalle el grado de implementación e impacto de cada medida, ver la tabla de las páginas 54-59 de la guía Prevención del fracaso y abandono escolar temprano del EOEP Molina.

## Nuestra propuesta

El EOEP Molina no tiene competencias en relación a los recursos de apoyo que la Administración educativa provee. Se debe ajustar al cumplimiento de la normativa nacional y autonómica, por lo que la coordinación interdisciplinar e interinstitucional, siendo necesaria, está limitada por las posibilidades estructurales, organizativas y funcionales y, sobre todo, por los recursos con los que contamos.

Sin embargo, entre nuestras funciones está la de proponer a los centros educativos de nuestro sector aquellas medidas o estrategias que sabemos que contribuyen a la mejora de la calidad de los procesos educativos, a diseñar acciones educativas verdaderamente inclusivas y a potencial el máximo desarrollo integral de cada alumno, independientemente de sus circunstancias individuales y familiares. Por ello, en la guía que les presento, incluimos bloques tales como: Metodologías inclusivas, Comunidades de aprendizaje, respuesta específica al alumnado más vulnerable, entre otras acciones, así como ejemplos inspiradores de buenas prácticas.

Existe últimamente un debate respecto a si abandonar, por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos u otros enfoques que se han denominado conjuntamente “metodologías inclusivas o activas”. Desde el EOEP de Molina, nos basamos en las conclusiones de las últimas investigaciones en el área de las neurociencias aplicadas a la educación, que podríamos resumir del siguiente modo:

- Implica partir de la idea de que “aplicar la neurociencia en el aula significa tomar conciencia de la trascendencia que tiene el cerebro en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta la manera en que se percibe el entorno. Al fin y al cabo, la forma en que aprendemos, sentimos, nos relacionamos y, en definitiva, vivimos, depende del cerebro” (¿Qué aporta la neurociencia a la educación? S.f).
- Sus conclusiones nos permiten ofrecer una respuesta educativa al alumnado que se adapta a las necesidades de cada uno, por lo tanto, diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje más inclusivos.
- Cinco claves de esta aplicación:

### **Emoción**

Han demostrado que el aprendizaje es más eficaz sin en el proceso de aprender interviene alguna emoción.

Para enseñar conectando con las emociones del alumnado, debemos saber despertar su curiosidad, marcarles retos, partir del conocimiento de aquello que les mueve.

### **Atención**

Para aprender, debemos garantizar que el alumnado atienda. Aunque esto parece de Perogrullo, no todas las acciones educativas garantizan que el alumnado despliegue una atención de calidad. Para ello, debemos diseñar acciones educativas que les sorprenda, usando los procedimientos y materiales que nos permitan captar esta atención de forma sostenida. Las neurociencias nos señalan que el juego, el sentido del humor, relacionar los contenidos de aprendizaje con los intereses del alumnado, etc nos permitirán mantener esta atención durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **Motivación**

Igual que el adulto aprende más si está motivado, con los estudiantes más jóvenes, y los niños más aun, necesitan tener una motivación que, al principio, es fundamentalmente

extrínseca (hacen las tareas porque quieren agradar a sus profesores, a sus padres, quieren sentirse que forman parte de un grupo- el se los buenos estudiantes) y que debemos ayudar a que progresivamente, sea intrínseca (el placer de saber más, de sentirse competente en algo).

### **Aprender haciendo**

Colocar al alumno en el centro de toda acción educativa, promoviendo su acción, investigación, que proponga actividades, temas, trabajos, que aprendan a respetar otras propuestas, negociar, trabajar en equipo, tomar decisiones. . .

Por ello se habla de “metodologías activas”

### **Cooperación**

Está demostrado que trabajar en grupo fomenta el aprendizaje y, además, permite el desarrollo de competencias necesarias para la vida: trabajar en equipo, tomar decisiones de forma consensuada, reparto de roles, prevención e intervención ante conflictos, solución de problemas, etc.

Además, permite una mejor atención a la diversidad.

### **Diversidad de estilos cognitivos-diversidad de canales, procesamientos de enseñanza-aprendizaje**

Es un hecho que no hay una persona igual a otra. Cada uno aprendemos de una forma y con herramientas distintas. Por ello, es necesario que el proceso de enseñanza-aprendizaje se diversifique y permita responder a las necesidades de aprendizaje de cada alumno. Por otra parte, desde 1990, con la publicación de la LOGSE, es una realidad que en las aulas tenemos una gran variedad de alumnado, con alumnos con discapacidad, dificultades específicas de aprendizaje, con experiencias adversas en la infancia, etc. Para poder diseñar una respuesta educativa válida para todos, y una escuela plenamente inclusiva, necesitamos usar metodologías inclusivas.

Partiendo de estos principios, proponemos varios enfoques metodológicos. No están todos los que podrían aportar algo útil para la prevención del fracaso y abandono escolar temprano. Lo más importante es que el profesorado debe hacer un uso flexible de todos ellos y, sobre todo, aplicar el sentido común: analizar qué enfoques son mejores para las necesidades concretas de su grupo clase, cuales son más útiles en cada tipo de contenido, o en cada unidad didáctica, etc. Más detalles en la guía Prevención del fracaso y abandono escolar temprano ya citada.

## **Bibliografía**

Consejo Europeo (2011). Comunicación de la comisión al parlamento europeo, al consejo, al comité económico y social europeo y al comité de las regiones. Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020. Comisión Europea. Comisión Europea.

Disponible en Internet, en español: <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0018&from=EN>

- Comisión Europea (2011). (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Editado por European Commission- Education and Training.
- European Commission (2012). Conference report: reducing early school leaving: efficient and effective policies in Europe. Brussels, 1 and 2 March 2012.
- Eurydice y CEDEFOP (2014). Tackling early leaving from Education and Training in Europe: strategies, politics and measures. Comisión Europea.
- European Commission (2019). Assessment of the Implementation of the 2011 Council Recommendation on Policies to Reduce Early School Leaving. Disponible en inglés: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/72f0303e-cf8e-11e9-b4bf-01aa75ed71a1/language-en>
- Eurostat (2019). Education and training in the EU - facts and figures. Disponible en: [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Education\\_and\\_training\\_in\\_the\\_EU\\_-\\_facts\\_and\\_figures](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures)
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2021). Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe General.
- ¿Qué aporta la neurociencia a la educación? (s.f). Disponible en: <https://www.amconews.es/2021/02/08/que-aporta-neurociencia-educacion/>
2023. Guía para la prevención del fracaso y abandono escolar temprano. EOEP Molina. Pendiente de publicar por el servicio de publicaciones de la Consejería de Educación, Formación Profesional y Empleo de la Región de Murcia. Disponible con licencia abierta CC en la web [www.changingschoolschanginglives.com](http://www.changingschoolschanginglives.com)

# Turno de intervenciones

## **Se recogen únicamente dos intervenciones por ponente.**

En los videos alojados en la web del Consejo Escolar de Navarra sobre las jornadas (<https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/>) se pueden consultar las intervenciones completas.

## **Intervenciones a la ponencia de Xavier Bonal i Sarró**

### **Pregunta**

Siempre he creído como profesor en las Juntas de Evaluación, que si un alumno repetía era porque la Ley lo permitía poniendo como tope un número de asignaturas suspendidas para poder pasar de curso, y te sentías impotente en esas Juntas de Evaluación, aun viendo que la repetición era negativa para ese alumno.

También quiero plantear el hecho de las evaluaciones en el alumnado de 15 años, pero en España con la repetición que hay, a esa edad hay alumnado que aún está en segundo de la ESO y no ha completado los cursos correspondientes a su edad. ¿Cómo va a dar buenos resultados?

### **Respuesta de Xavier Bonal i Sarró**

Si no hacemos nada en cuanto a la promoción automática, será tan malo como repetir. Por lo tanto, hay deberes para la comunidad educativa, pero entendamos esta comunidad en un sentido amplio y no solo el profesorado. Cada vez es más importante que intervengan profesionales no docentes, sobretodo profesional especializados en Infancia y en Salud Mental. Un ejemplo de la promoción automática fue la decisión de relajar las lógicas de evaluación durante la pandemia que tenían todo su sentido desde el punto de vista de la desigualdad, tenían efectos no deseados a veces, porque el nivel de desvinculación de parte del alumnado especialmente desfavorecido fue elevado.

### **Pregunta**

Quería saber si el tema cultural también tiene que ver. Hay un libro "Teaching de Gap" que habla sobre ciertos estudios en Japón y lo compara con la sociedad norteamericana. Se

ve que para muchos docentes en Japón la diversidad es una riqueza y sin embargo para muchos docentes de EEUU la diversidad es un problema. Otro dato interesante es que en otros países orientales se ve el error como una oportunidad de aprendizaje, algo relacionado con la resiliencia, y sin embargo en EEUU el error se ve como algo malo que se debe ocultar. Cosa que aquí también sucede. El error está relacionado completamente con el proceso de evaluación. Y si entramos en la calificación, veo que nos obsesionamos con esta y pregunto si esto también puede tener relación con la repetición.

### **Respuesta de Xavier Bonal i Sarró**

EEUU ha llegado a estar obsesionado con los resultados de los estudiantes japoneses. Era como visualizar que su mano de obra sería más cualificada en el futuro.

En el único dato en PISA en el que en EEUU saca la mejor nota es cuando salen del examen y les preguntan cómo te ha ido. Y todos salen con una autoestima por las nubes.

A los 10-11 años les enseñaban a asumir riesgos. Algo de positivo tiene, aunque luego los resultados no sean buenos.

En países asiáticos un caso que a mí me llama especialmente la atención, es el caso de Corea. Aquí las expectativas educativas son elevadísimas porque además es el país que más ha constatado que la inversión educativa ha estado fuertemente ligada al desarrollo. Y los datos les han dado la razón.

Entre las Comunidades Autónomas también ocurre que hay diferencias en el énfasis que se pone en los resultados. Hay elementos que es importante comprender desde un punto de vista cultural para entender esas diferencias.

## **Intervenciones a la ponencia de Raquel Artuch Garde**

### **Pregunta**

Hay un dato que me viene a la cabeza permanentemente de la repetición de primero y segundo del año 21-22, que es llamativo que niños tan pequeños puedan repetir o no. Pero visto en el gráfico, si pudiéramos hacer una traslación en el tiempo de ese gráfico, parece que el resultado es bueno, es decir si todos los niños de primero y segundo vienen repitiendo desde tiempo atrás, parece que en sexto de primaria y luego en secundaria, podría ser positivo.

### **Respuesta de Raquel Artuch Garde**

Un reciente artículo publicado en el año 2021 o 2022, justamente analizaba la variabilidad en el cambio de la repetición que se producía en las distintas comunidades autónomas y uno de los aspectos que señalaba era que en Navarra había poco margen de cambio. Las autoras decían que estaba lejos de ser algo negativo. Destacaban Navarra y otras dos comunidades autónomas y decían que precisamente era una comunidad donde quizás se estaban haciendo bien las cosas y por eso los datos variaban así. Son datos que nos tienen que llevar a preguntarnos qué está pasando. Por qué hay esta diferencia en primero y segundo con respecto a otras comunidades, que no se producen en otros cursos y esa inversión en sexto. Porque tanto en sexto de primaria como en cuarto de la ESO, Navarra está por encima de la media.

### **Pregunta**

Me estoy acordando de un estudio que he leído hace poco relacionado con el tema de nacimientos de niños en enero o en diciembre y la repercusión que tiene en la repetición. Es verdad que como docente en mis aulas de 14 o 15 años se sigue notando en función de que la mayoría sean de principio o final de año. También se nota cuando en el aula hay más o menos alumnos repetidores.

### **Respuesta de Raquel Artuch Garde**

Yo suelo decirles a mis alumnos que cuando vayan a ser docentes de primero tenéis que tener en cuenta ese punto de inflexión, de manera que, puede que tengáis alumnos en primero de primaria que ya hayan dado el salto al siguiente estadio y puede que tengáis alumnos que no. Así es que va a haber momentos en los que la comprensión del contenido no sea por falta de capacidad sino porque todavía a nivel de madurez no hemos pasado al siguiente estadio. ¿Detrás de las razones de la repetición puede que haya algunas por causas de madurez en esos primeros cursos? No lo sé.

## **Intervenciones a la ponencia de Alberto Urrutia Lecumberri**

### **Pregunta**

La repetición debe ser una medida excepcional y se deben agotar todas las medidas ordinarias pero ¿no crees que para poder agotar todas las medidas ordinarias es importante impulsar un buen plan de formación del profesorado desde el principio? Te comento esto porque, por un estudio, se sabe que docentes que se han ido a otros centros que han tenido mucho éxito con las metodologías que se estaban aplicando, lo han intentado replicar y han fracasado. Y uno de los motivos era que tenían poco conocimiento metodológico.

También quiero preguntar sobre la docencia compartida que para llevarla a cabo la dotación del profesorado tendría que ser mayor ¿es así?

### **Respuesta de Alberto Urrutia Lecumberri**

Comienzo por la segunda pregunta. Los centros determinan cómo quieren utilizar sus horas y cómo organizarse y eso forma parte de la autonomía del centro. Pero hay profesorado para poder hacer desdobles, etc. pero es muy importante la formación. En nuestro sistema educativo no hacemos docencia compartida. Hace falta mucha coordinación, mucha formación y enlazando con la primera pregunta hay muchos patrones y muchas variables que hacen que un sistema educativo obtenga mejores resultados. Uno de ellos es la formación del profesorado, tanto la inicial como la permanente y continua que van recibiendo. Otra variable muy importante que interrelaciona muy positivamente con los resultados del aprendizaje del alumnado, es la coordinación. Centros que están bien coordinados y que tienen un proyecto pedagógico.

### **Pregunta**

Me gustaría que quedaran más claros dos aspectos mencionados, primero el estado emocional en el que se queda alguien por quien se ha tomado la decisión de quedar como no promocionado y segundo el no tener en cuenta el estado emocional en que se queda y no tener en cuenta que en edades como son los 13, 14 o 15 años que la persona protagonista

no toma parte importante en la decisión. Y habéis mencionado en las intervenciones que el estado emocional en el que quedan puede ser un hándicap más porque no creo que haya ningún alumno que reciba la repetición como algo positivo.

### **Respuesta de Alberto Urrutia Lecumberri**

La decisión para que alguien repita suele ser consensuada después de todo un curso. Pero está claro que todas las medidas que se han tomado no han cuajado y puede crearse una situación perversa en la que tomando como medida la repetición nos puede llegar a quedar una cierta sensación de que ya hemos hecho. Y eso no es así. Porque el estado emocional en que quedan es importante ya que se les desliga de su grupo, la marca que queda para quien repite, etc.

## **Intervenciones a la ponencia de Álvaro Ferrer Blanco**

### **Pregunta**

Las investigaciones dicen que los grupos heterogéneos tienen mayor impacto. Incluso dicen que el alumnado neurotípico también tiene mayor impacto, especialmente en el alumnado con dificultades. En las escuelas de secundaria inglesas han creado dos niveles, uno para el alumnado sin dificultades y otro para alumnado con dificultades. Eso ha hecho aumentar las notas en el nivel de las pruebas como un 90 % de todo el alumnado. El poder de las expectativas de creer en el alumnado es fundamental para conseguir el éxito.

Con el tema de la formación, tenemos el diseño universal de aprendizaje, que ofrece muchas pautas que están basadas en la investigación, pero uno de los mayores retos en educación, es cómo atendemos a la diversidad.

### **Respuesta de Álvaro Ferrer Blanco**

Surgen bastantes dudas en los agrupamientos cuando se hacen desde el aula, pero no es concluyente la evidencia. Entre los mecanismos que se barajan que explican esos hechos sería en parte las expectativas que se generan cuando hay un grupo homogéneo. Insistiría también en el tipo de formación que se da porque es muy importante.

No sé si tenemos claro que significa innovación. A mí me gusta mucho una definición que dice que innovación es cambio basado en el conocimiento que genera valor y mejora. No nos olvidemos que es cambio, pero acompañado de conocimiento y que se traduce en una mejora. En este caso, una mejora del aprendizaje de todo el alumnado.

### **Pregunta**

Llama la atención el corte tan grande que hay entre la educación primaria y la secundaria, tanto en planteamientos como en asignaturas y metodologías. Al llegar a secundaria las clases vuelven a ser magistrales y las nuevas tendencias no llegan a implantarse. ¿No se podría plantear también una continuidad de estas metodologías?

### **Respuesta de Álvaro Ferrer Blanco**

Creo que deberíamos reflexionar sobre el salto que no se produce en la educación concertada y sí en la pública entre primaria y secundaria y que perjudica al alumnado de la pública.

La escuela secundaria es más resistente al cambio que la primaria, pero no me atrevería a decir que el cambio no ha llegado. Creo que va llegando, lo que pasa que la organización por asignatura hace más difícil poder abordarlo.

## **Intervenciones a la ponencia de Mariano Fernández Enguita**

### **Pregunta**

La investigación dice que la bajada de las ratios tiene un impacto positivo pero muy bajito, pero sí que nos indica que la cooperación entre docentes tiene un alto impacto, entonces pregunto si por ahí podrían ir los tiros en invertir además de en formación en mejorar estrategias, etc.

### **Respuesta de Mariano Fernández Enguita**

Sin duda. Siempre que hablamos de diversificación y personalización hablamos del profesor, pero las grandes posibilidades están y deben estar del lado del alumno. En el aprendizaje colaborativo es donde realmente hay posibilidades de diversificación. Una posibilidad de diversificación es la tecnología que uno usa (el libro, la pizarra, la lección, ...). Si uno puede tener una conversación con ChatGPT, a falta de un tutor de carne y hueso, está diversificando por su cuenta.

La innovación y la mejora va por centros, porque los entornos no son iguales y los núcleos operativos de los centros tampoco y esto hay que tenerlo en cuenta en un proyecto de centro. Y dentro de estos proyectos colaborativos una parte importante es la codocencia porque dispara las oportunidades y las posibilidades. Primero porque cuando juntas dos profesores, amplías el abanico de las calificaciones. Segundo, porque relaja mucho el medio, ya que un solo profesor no tiene que estar a todo.

### **Pregunta**

¿Qué es lo más relevante o lo que más nos puede aportar a los docentes entre las investigaciones de Robert Slavin?

### **Respuesta de Mariano Fernández Enguita**

Suelo recomendar romper lo más rígido de la escuela, romper la estructura del aula. Flexibilizar espacios y tiempos al máximo. Segunda recomendación, la codocencia. Y tercera, tecnología digital, o sea la tecnología de hoy. Porque tiene todo lo que tenía la tecnología de ayer, y todo lo que la de ayer no tiene. Me parece una barbaridad que se hayan prohibido los móviles, sin preguntar qué queda. Porque, de primeras yo recomendaría el portátil o la Tablet, pero si carecen de ellos y prohibimos los móviles, los perjudicados son una vez más los vulnerables.

## **Intervenciones a la ponencia de Xavier Martínez Celorrio**

### **Intervención**

Yo quería recordar la importancia del mes de nacimiento en los resultados escolares. Porque se tienen unos desarrollos muy distintos.

### **Pregunta**

Has mencionado diferencias entre países nórdicos y mediterráneos, entre ellas que los países nórdicos buscan más un enfoque competencial y los mediterráneos más instructivo. En Finlandia por ejemplo comienzan con la escritura hacia los siete años, y hasta entonces desarrollan otras competencias y habilidades, porque ya se ha comprobado que el desarrollo de los niños a nivel neurológico es diferente. ¿Qué modelo educativo deberíamos seguir en España para buscar el éxito de todo el alumnado?

### **Respuesta de Xavier Martínez Celorrio**

Tenemos un profesorado comprometido con la equidad y muy sensibilizado con la igualdad. Y esto lo deberíamos de aprovechar en el sentido de reforzar un mayor compromiso con los modelos comprensivos e inclusivos, y con la posibilidad de que el éxito sea para todos.

El modelo educativo ya está definido en una Ley y lo que ocurre en este país es que nuestros políticos entablan grandes batallas en aprobación de leyes y una vez que se aprueba hay un relajamiento a la hora de implementar los cambios. Hay una nueva disposición para regular el abuso de las repeticiones y desde la política educativa debemos acompañar al profesorado a hacer esa transición.

Más que en la definición de un modelo u otro, debemos ocuparnos más de los detalles y la cultura de la implementación y la transformación de aquello que ya sabemos que funciona. Esto implica dar poder a los niveles inferiores, a los centros y al profesorado para que se autorregule y se estructure en redes de colaboración.

No debemos hacer cambios porque lo mande la Ley, sino porque debemos cambiar. Fallamos en la cultura de la implementación.

### **Pregunta**

Parece que a mejores ratios hay mayor posibilidad de personalización y de mejor atención, ¿tendríamos que reducir las ratios de manera lineal o tendríamos que incidir en los lugares donde es más sensible este factor y la población es más vulnerable?

### **Respuesta de Xavier Martínez Celorrio**

Bajar ratios para hacer lo mismo de siempre, no es efectivo ni tiene sentido.

Las reivindicaciones sindicales de los docentes son poco consistentes y no se detienen en los detalles. Por lo tanto, forman parte de una cultura a la que exigimos poco, excepto al alumnado. Exigimos poco a la política educativa, al sistema para que funcione, a las plataformas sindicales. Hablamos, en definitiva, de integrar una batería de cambios multiplicadores entre sí para superar la cultura y el marco de la repetición en el que nos quiere situar el marco conservador de sobre exigencia de las derechas. Pero no es el marco adecuado, no es el marco de justicia que necesitamos. Por tanto, bajar ratios en entornos vulnerables es de justicia educativa pero acompañado de medidas transformadoras en favor de los que más necesitan recursos públicos de la educación.

Ese dato del efecto discapacitante que tiene la repetición en PISA, y que se demuestra a la hora de no saber resolver problemas, nos debería preocupar mucho porque estamos institucionalizando una ciudadanía de tercer orden. No ya chicos fracasados que tendrán problemas de empleabilidad en el futuro, sino chicos fracasados que abandonarán, tendrán

malos empleos, pero a la vez no podrán ejercer plenamente sus derechos ciudadanos en una democracia. A lo mejor lo que hace es revolverse a la contra de la democracia y a lo mejor abrazan causas populistas o causas extremistas. Y ese es otro efecto de la violencia simbólica que representa, creo yo, el abuso de la repetición como un mecanismo supuestamente reparador.

## **Intervenciones a la ponencia de Juana Guillén Caballero**

### **Pregunta**

¿Nos puedes ofrecer alguna estrategia o algún consejo para ver cómo podemos fortalecer las funciones ejecutivas y la mentalidad de crecimiento?

### **Respuesta de Juana Guillén Caballero**

Más que consejos os voy a dar herramientas. En la página web [www.eoepmolina.es](http://www.eoepmolina.es), podéis encontrar materiales de funciones ejecutivas, de inteligencia emocional y muchas más directamente implementables en el aula.

El truco para aplicarlos es que hay que vencer barreras. Por eso creo que es importante ser flexibles. Si vences barreras puedes empezar a trabajar con descansos activos, a realizar actividades donde se trabajan las funciones ejecutivas, pero desde el movimiento o trabajar la autoestima también desde el movimiento y esto se puede aplicar cinco minutos antes de acabar cada clase, o como premio, .... Al final lo más importante es perder el miedo y hacerlo.

### **Pregunta**

¿Cómo prevenir el abandono escolar temprano en los micro?

### **Respuesta de Juana Guillén Caballero**

Lo que le profesorado necesita es una formación que no sea voluntarista. En nuestro sistema educativo el problema es que la formación del profesorado es muy pobre en origen y esto debe cambiar y además debe formarse de forma continuada. Es decir, el profesorado necesita apoyo, pero también formación de calidad. Aunque hay algunas opciones, es verdad que normalmente se ofrece por las tardes, fuera del horario laboral y de manera individualizada. Creo que hay una solución y es copiar el modelo sueco. Cada dos meses hay dos semanas de descanso para el alumnado, pero no todas esas semanas también lo son de descanso para el profesorado. Lo son de formación obligatoria, reconocida, planificada y bien evaluada. Además, centrada en las necesidades de cada centro.

En definitiva, formación de calidad al profesorado, garantizada, no voluntarista, trabajando en equipos y que esa formación conduzca al final para cambiar, flexibilizar, diversificar las acciones en el aula y que no se limiten a una clase tradicional en la que el profesorado expresa unos conocimientos, pide al alumnado que haga una serie de ejercicios y que luego se vomite lo poco que ha aprendido el alumnado en un examen y a los pocos días ya han perdido el 80 % de lo que han volcado en ese examen.

Este es un proceso de enseñanza muy pobre.

# Mesa redonda. La repetición escolar: ¿tiene validez como medida de corrección? Consecuencias y prevención. Cómo prevenir el abandono

Moderador:

**Koldo Sebastián del Cerro**

Intervienen:

**Raquel Artuch Garde**

Docente e investigadora de la Universidad Pública de Navarra.

**Mariano Fernández Enguita**

Catedrático emérito de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

**Álvaro Ferrer Blanco**

Politólogo, Education Policy Fellow en desigualdad educativa del Centro de Políticas Económicas de ESADE (EsadeEcPol) y miembro de Los 100 de COTEC.

**Juana Guillén Caballero**

Directora del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Molina de Segura.

**Xavier Martínez Celorrio**

Profesor de Sociología de la Educación en la Universitat de Barcelona.

## Introducción

No todo el alumnado que repite curso termina abandonando el sistema educativo, ni el 100 % de quienes se ven abocados al abandono escolar han repetido curso alguna vez. Pero es evidente que ambas circunstancias guardan entre sí una condicionante relación que nos avisa de la predisposición al abandono que muchas veces conlleva la repetición e incluso de la influencia precipitadora hacia la deserción escolar que la repetición de curso supone en no pocas ocasiones.

Ya en su día, el estudio *“Fracaso y abandono escolar en España”* de la Fundación La Caixa, uno de cuyos autores, Mariano Fernández Enguita, nos acompaña en la Mesa, reveló que el 88 % del alumnado repetidor de la ESO deja los estudios. Podría decirse, sin miedo a exagerar, que nuestro sistema educativo tiende a naturalizar la salida de quienes no logran seguir el ritmo de la promoción académica estándar o que los agentes educativos asumimos sin perplejidad que la repetición de curso sea la antesala de una más que probable desvinculación definitiva del sistema de ese alumnado, que posiblemente sea quien más necesita permanecer en él.

En estas Jornadas a través de sus ocho ponencias hemos conocido muy interesantes datos, reflexiones y propuestas al respecto.

En la Mesa que ahora comenzamos me gustaría que intentásemos plantear intervenciones muy operativas y comprimidas mediante las que enfatizar los mensajes que puedan funcionar como claves de mejora.

## Pregunta 1

**¿Qué no podemos dejar de poner sobre la mesa cuando se está valorando una posible repetición de curso si queremos tomar la mejor decisión posible para ese alumno o alumna?**

### Respuesta de Raquel Artuch Garde

Cuál ha sido su rendimiento, cuáles van a ser las repercusiones en caso de que la mejor decisión sea repetir, cómo le va a poder afectar a ese alumno emocionalmente, motivacionalmente. Tener en cuenta su opinión y su visión acerca de qué puede pasar si repite curso. Hablar con la familia. Pero sobretodo pararse a pensar si realmente a ese alumno repetir curso, le va a hacer aprender y mejorar o vamos a seguir haciendo lo mismo como centro. Incluso qué hemos hecho hasta ahora y pararnos a pensar que lo mejor para este alumno sea que repita.

### Respuesta de Mariano Fernández Enguita

Sugeriría que todo centro, antes de llegar a eso, hiciera una reunión sobre cómo ha llegado a eso. Hay que interrogarse primero sobre en qué medida ese mal no es iatrogénico, es decir, no lo producimos nosotros. Tendemos a relacionarlo con el nivel socioeconómico, pero yo diría que hay algo que aprendimos hace años y es que la escuela no era el jardín de los ricos, sino de los listos. Lo que estamos haciendo es medir a la gente por un tipo de cosas, que no son las únicas en el mundo, pero sí lo son para nosotros los profesores.

También hay que preguntarse por qué está habiendo una proporción creciente anómala de varones hacia la cadena, que empieza con la repetición y termina con el abandono.

Y la última pregunta que hay que hacerse es qué va a traer el hecho de que repita. Porque hay una absoluta desproporcionalidad entre lo que lleva la repetición y lo que significa la repetición.

La repetición debería ser absolutamente excepcional.

### Respuesta de Álvaro Ferrer Blanco

Creo que habría que invertir la pregunta: ¿qué pasaría si no repite? Deberíamos plantear qué consecuencias tendría para los docentes como grupo, ni siquiera individualmente, el que no repitiera. Y qué se necesita para poder gestionar. Otra pregunta que podemos hacernos es ¿cómo nos podemos organizar el aula, el ciclo..., de otra manera para tener un alumno que puede tener algunas carencias? Incluso deberíamos preguntarnos cómo lo hemos evaluado para saber si tiene o no el nivel competencial. Porque creo que antes de llegar a la repetición hay que mirar todas las alternativas. Deberíamos poder comparar evaluaciones internas con externas.

Y como último elemento añadir que muchas de las repeticiones tienen que ver con temas de comportamiento.

### Respuesta de Juana Guillén Caballero

Suscribo lo que han dicho anteriormente y sobre todo con esa inversión de la pregunta. Solamente añadir un comentario, y es que no pensar en alternativas implica hacer responsable a un menor que realmente no es responsable de su "fracaso", pero sí lo es el sistema educativo.

Es penalizar al menor por algo que él realmente no ha provocado, sino que es víctima de ello. Por ello, no queda más remedio que revertir la pregunta y dejar claro que la repetición en Infantil debe ser cero y en Primaria debe ser prácticamente inexistente. Creo que faltan estudios suficientes que avalen en qué pequeñas ocasiones podría servir de algo positivo la repetición. Creo que habría que hacer estudios longitudinales y ver en qué pocos casos han servido de algo. Quizás nos demos cuenta de que no sirve de nada.

### **Respuesta de Xavier Martínez Celorrio**

Poco más voy a añadir, pero el currículo LOMLOE establece los aprendizajes básicos esenciales, aunque no sé si ha habido un debate curricular y de centros pedagógicos y adecuado de lo que eso significa. Esa esencialidad que debemos conseguir en todos los cursos también debe planificarse en el tiempo, pensando más bien en ciclos, en dos o tres años y pensando también en compromisos concretos. Y evidentemente, repensando qué ha obstaculizado para que una parte del alumnado que es desafiante no haya conseguido esos aprendizajes básicos esenciales.

La LOMLOE, más que una Ley prescriptora se ha ido distorsionando como una Ley que ha acarreado de burocracia y ha ido agotando al profesorado, pero habría que reconsiderar cuál es la esencialidad de los aprendizajes distribuidos a lo largo del tiempo y que impliquen su logro de una forma más flexible y que restrinjamos la repetición a casos muy extraordinarios cuando se hayan agotado todas las medidas ordinarias.

Podrían plantearse repeticiones parciales o modulares pero que no pierdan el vínculo con el grupo o el grado pero que impliquen un refuerzo particular o parcial.

### **Pregunta 2**

**Si tenéis que destacar una medida imprescindible que los centros educativos han de llevar a cabo en su funcionamiento cotidiano para maximizar su equidad en relación con los chicos y chicas que se están desvinculando del contexto educativo del que son parte, ¿cuál sería esta?**

### **Respuesta de Mariano Fernández Enguita**

La respuesta a eso es imposible pero yo propondría dos palabras: meso y desfragmentar.

Circula por ahí una frase que dice que ningún sistema puede ser mejor que la calidad de sus profesores. Yo creo que es un error. Cualquier organización aspira a ser superior a la suma de la calidad de las personas que trabajan en ella. El gran problema del sistema educativo es que es un enorme sistema, es incommensurable, tiene 700.000 trabajadores en España, pero luego cada uno tiene su aula, su asignatura, sus horarios, etc. Y hay muy poca relación.

La palabra meso quiere decir que casi todo lo que se pueda hacer está en gran medida fuera del alcance de un profesor. Y el profesor aislado puede ser una maravilla, pero también puede ser un peligro, por problemas de percepción, desconexión, capacidad... Así que cuando tengo que decir qué hacer en la cotidianidad para que no lleguemos a la repetición, creo que hay que moverse en ese nivel meso. Primero, tener proyectos de Centro. La educación de un niño ya no depende de un profesor ni siquiera en Primaria. Segundo, además de tener un proyecto, el nivel meso no es solo el Centro. Hay que tener en cuenta también

el cauce del Colegio. Actualmente las Escuelas privadas están sobrepasando y mejorando en innovación a las públicas y no admito excusas del tipo que tenemos peores alumnos. Lo hacen porque son redes que agrupan a varios Centros y a otras instituciones. Y tienen proyectos porque tienen dirección.

El siguiente elemento es la codocencia. Que lo que crea son posibilidades de entender, permite una mayor diversificación, etc. Y lo que va llegando es una docencia aumentada o cibor docencia. Que es que el profesor pueda servirse de una tecnología que no es simplemente de entrega de resultados. Para mí ese nivel meso, esa desfragmentación, ese no depender enteramente de un profesor para cada cosa, es esencial.

### **Respuesta de Álvaro Ferrer Blanco**

Una respuesta fácil sería que la Dirección del Centro decrete que ningún aula puede tener más del 2 % de repetidores, lo que pasa es que sería una respuesta ideal pero poco coherente con la realidad y con lo que yo presenté. Pensando en lo que es posible, quizás un buen comienzo sería mirar los datos y ver qué porcentaje de alumnado repetidor tengo y en qué cursos lo tengo. Ver si sé o no el perfil de mi alumnado, si tengo información de la situación económica o familiar de mi alumnado. De cuántos inmigrantes o cuántos cumplen varios de los tips descritos por Juana para ver si son candidatas. Ver si los profesores de mi centro colaboramos entre nosotros y cómo organizamos la atención a la diversidad.

Hacerse estas preguntas es el principio para abrir una reflexión individual y profesional de cada uno, como equipo o como Centro.

### **Respuesta de Juana Guillén Caballero**

Yo me centraría en conocer lo más profundamente posible ese alumnado que ya se está empezando a desvincular del sistema educativo, conocer su historia escolar, familiar, características personales y psicopedagógicas con el fin de, con el equipo docente y la familia, diseñar y acordar estrategias concretas para, en primer lugar, que ese alumnado conozca sus fortalezas, que no las olvide, empoderarlas. Segundo, vincular estas a un logro, a una meta, ayudarle a formarse un sueño, ayudándole en el día a día con ese proceso de acompañamiento a planificar los pasos que ha de dar para conseguir llegar a esa meta o a ese sueño con estrategia. Seguimiento, apoyo, colaboración de los padres y otras entidades si hace falta. Y esto se podría resumir con la palabra mentorización. Que es acompañar al alumnado para que una vez que sepa lo que es capaz de hacer, no lo olvide ya que la mayoría del alumnado que se desvincula del sistema educativo, lo hace porque no cree en sus capacidades para permanecer en ese sistema y cree que no tiene nada que ofrecer o que la Escuela no tiene nada que ofrecerle. Hay que ayudarles para cambiar esa idea irracional y sembrar una semilla que les convenza que pueden hacer algo y lo pueden hacer en ese sistema educativo y que puede alcanzar una meta posible. Con esto conseguiríamos que ese alumnado se sienta menos alejado del aquí y ahora del sistema educativo.

### **Respuesta de Xavier Martínez Celorrio**

Creo que es el 14 % del tiempo total de un año de la vida de un adolescente de la ESO, lo que pasa en horario escolar. El 86 % de su tiempo vital restante lo pasa en un ecosistema cultural, familiar, digital, urbano, rural... , que está fuera de la escuela. Por tanto, creo que hay

que desindividualizar este contexto de un profesor aislado que ha de tomar una decisión de hacer repetir o no o de un Centro también aislado que ha de tomar decisiones. Abundo en la idea de ese nivel meso, de ese nivel intermedio. Hoy por hoy la organización escolar está bastante retrasada respecto a cómo están funcionando las redes privadas.

Yo definiendo el concepto de Zona Educativa, es decir, la Unidad básica de programación o de Acción pedagógica que tiene unos desafíos compartidos y eso implica que esa Zona educativa ha de tener un claustro de Zona y eso implica una relación de colaboración y de intercambio entre escuelas y superar ese paradigma competitivo neoliberal de que cada escuela es un mundo y tiene que competir. El desafío de la equidad es zonal, territorial y de ecosistema. Eso implica abrir los Centros a la comunidad y una mayor corresponsabilidad incluso de los municipios. Implica convertir la ciudad en un texto curricular para investigar y para aprender. Todo lo que estamos enseñando en las aulas está totalmente desvinculado de la vida real, es un conocimiento inerte, abstracto, obtuso, al 65 % del alumnado de la ESO de Cataluña no le gusta nada ir al Instituto y esta pregunta solo la responde la mitad de la muestra porque el curriculum no está conectando con los jóvenes.

Hay un desafío para lograr la equidad y también debemos transformar la escuela y superar ese paradigma tan excesivamente individualista con el que seguimos funcionando.

### **Respuesta de Raquel Artuch Garde**

Comparto la visión general, pero por mencionar un aspecto que quizás pueda realizarse a corto plazo, tenemos que abrir ese campo de mirada y no depositarla solo en el alumno. Identificar las causas, pero no para señalarlo sino para saber qué le está pasando y cómo le podemos ayudar, qué medidas trabajar y por qué has bajado de rendimiento.

La comunicación entre Centros, cuando un alumno realiza Primaria en uno y secundaria en otro, a veces falla. Y esa comunicación sobre su trayectoria es fundamental. Somos un sistema general.

Por último, creo que es muy importante el concepto de resiliencia. ¿Cómo hago frente a las dificultades académicas? ¿Manejo mi resiliencia como docente?

### **Pregunta 3**

**¿Qué metodologías demuestran tener un plus de validez para favorecer la reconexión curricular y funcionan como mejores fórmulas de prevención de la repetición y el abandono?**

### **Respuesta de Álvaro Ferrer Blanco**

Hay una cosa de la que todavía no hemos hablado mucho y es que existe un abandono silencioso. Es decir, el sistema tiende a esperar a que haya una manifestación académica para entonces reaccionar, o sea, si no hay un descenso del rendimiento académico, no hay un problema. Por tanto, una metodología interesante es identificar quienes son, no para hacer un efecto Pigmalión, sino para intentar atender una desconexión que a menudo es emocional primero y académica después.

Pero otro mensaje que hay que trasladar es que hay herramientas para gestionar la heterogeneidad en el aula más allá de lo que hemos venido haciendo. Aunque a veces nos cueste hacer cambios, hay que fijarse en que hay cosas diferentes que funcionan:

tutorías entre pares, todo lo que tiene que ver con la individualización del aprendizaje, tener objetivos adaptados en función de cada alumno, la codocencia, apoyos y refuerzos fuera del aula, ...

### **Respuesta de Juana Guillén Caballero**

Hay que ir más allá de sólo quedarse con la metodología porque no solamente hay que elegir métodos adecuados sino diseñar escuelas acogedoras. Esto es un elemento actitudinal. Entonces tan importante o más es la actitud de verdad acogedora, que usar procedimientos de enseñanza adecuados. Pero obviamente hay metodologías que han demostrado que el alumnado se siente más afín, más satisfecho... y que, por lo tanto, eso influye en su motivación y esto hace que tenga aprendizajes más duraderos y de más calidad.

Y voy a referirme a lo que acaba de decir Álvaro y quizás también añadiría gamificación donde ellos pueden tener un papel importante con el liderazgo del profesorado. Que sientan que lo que están haciendo es útil para su entorno o para resolver un problema de su entorno. Eso es lo más motivante que pueden hacer, y a mayor motivación, mejor aprendizaje.

### **Respuesta de Xavier Martínez Celorrio**

Es fundamental la calidad de la relación entre el profesorado y el alumnado. Hay que redefinir los espacios y los tiempos. Una participación democrática del alumnado y no considerarlo como una caja vacía que hemos de llenar de conocimiento, sino como un sujeto activo de ciudadanía y de aprendizaje y también de transformación. Y a la vez insistir en las metodologías cooperativas de enseñanza mutua, de integración de diferentes edades en grupos, de trabajos por proyectos y de desafíos. Hay que plantearles desafíos que les motiven y les enganchen para que disfruten aprendiendo.

Las encuestas dicen que al alumnado no le gusta ir a la escuela, pero están deseosos de aprender, pero de otra manera. Hemos de escuchar más la voz del alumnado, como han hecho en otros países.

### **Respuesta de Raquel Artuch Garde**

Cualquier docente que nos escuche pensará que somos conocedores de todas las metodologías que hay, pero a veces las ponen en práctica y el alumnado no quiere participar. Y ahí viene la frustración.

Entonces hay que pensar en que todo tiene que ser una confluencia entre métodos tradicionales y novedosos.

Apuntaría también un aspecto que tiene buenos resultados es trabajar la meta cognición. En el aprendizaje todo el tema del trabajo meta cognitivo es fundamental. Enseñar al alumno a ser conocedor de qué está haciendo antes, durante y después en su proceso de aprendizaje es muy importante. Como docentes tenemos que pedirles que verbalicen y trabajar el modelado cognitivo, las autoinstrucciones.

Y como último apunte, hay centros educativos en Navarra que hacen experiencias de tutores afectivos. El alumnado es quien elige al tutor ya que es más difícil manifestar tus problemas con quien no tienes confianza. Estas tutorías afectivas están dando buenos resultados.

### **Respuesta de Mariano Fernández Enguita**

Una buena docencia no quiere decir una buena transmisión de conocimiento. El profesor debe ser un organizador del aprendizaje. Parte de esa organización es dar una buena lección, pero otra parte es todas las maneras en que el alumnado pueda aprender y aquí entre el concepto de tercer maestro, o sea, liberar el aula para que no haya una sola manera de aprender.

La mejor manera de acompañar en el aprendizaje es el tutor individual lo que pasa es que esto no es posible, aunque hay otras posibilidades como por ejemplo la codocencia. Esto permite que mientras alguien se ocupa de lo colectivo otro se ocupe más de lo individual. También está la posibilidad de la tutoría individual en la medida en que se pueda que no es otra cosa que acudir al docente con el que conectas mejor. Y también las intervenciones externas como pueden ser la colaboración de la familia.

### **Pregunta 4**

**¿Qué mecanismos considerarías que el sistema educativo ha de activar para que el profesorado actúe más específicamente con ese alumnado que ya avisa de su alejamiento?**

### **Respuesta de Juana Guillén Caballero**

Considero que el profesorado tiene que trabajar en equipo para que una vez analizadas las características de ese alumnado en riesgo, pueda desarrollar estrategias de protección. Al final el objetivo es hacerle ver a ese alumno que tiene algo que aportar, que tiene capacidades muy válidas y que desarrolle otras expectativas sobre sí mismo que le hagan repensar si abandonar el sistema educativo es la solución.

Los orientadores y PSC somos los profesionales que ahora mismo tenemos la función de cuando algo va mal con un menor en riesgo de abandono, solemos ser los que hacemos esas entrevistas personales, pero considero que el objetivo debe ser que el equipo docente piense y haya más personal que colabore en revertir esa situación. Quiero aprovechar para reivindicar una cosa. En la ESO hay una hora de tutoría semanal y es una pena que esa hora se pierda. No se aprovecha de forma adecuada como podría ser trabajar la autoestima, habilidades sociales, hacer sociogramas, conocer los miedos del alumnado, ... Este es un elemento de prevención y de intervención.

Hay casos ya tan complejos, relacionados con problemas muy graves de acoso o maltrato donde se necesita ya una mirada más experta. Y son procesos que obedecen a problemas que superan la institución educativa y al final tenemos que trabajar con los expertos.

### **Respuesta de Xavier Martínez Celorrio**

La escuela también es una comunidad socio afectiva y emocional y cada vez más la sociedad y las familias demandan a la escuela que actúe como una socializadora emocional. Y ahí debemos hacer cierto cambio de chip de un profesorado que ha de ser más educador y no profesor instructor y que trabaje con el entorno y todos sus desafíos con todos los recursos disponibles. Pero a la vez creo que hay una fuerza trágica y es cuando los alumnos que han abandonado explican todos lo mismo que nadie les ayudó o se interesó por ellos, pasaron totalmente inadvertidos, de hecho, hay una encuesta sobre transiciones que identifica un 23 % del alumnado de la ESO que corresponde a la tipología de invisibles.

Quisiera añadir la importancia del trabajo en equipo, de las metodologías que implican resolución de problemas en equipo, del trabajo en grupos multinivel. Se trata de sentirse miembro de una comunidad acogedora y cálida que es lo que los alumnos esperan de la escuela.

### **Respuesta de Raquel Artuch Garde**

Quizás se pueda crear dentro del centro una comisión de repetición para la identificación del alumnado potencialmente vulnerable educativamente.

Teniendo en cuenta que doy clase a alumnos de Primero de Educación Infantil y Educación Primaria, futuros docentes, soy consciente de que lo que no podemos permitir es generar buenos maestros si nosotros con la forma con la que estamos enseñando, no estamos enseñando no solo los nombres de las metodologías sino el cómo se hace. Tienen que tener oportunidades dentro de la Universidad de desempeñar prácticamente todo lo que les enseñamos. Sobre todo que sientan que aquello que les estamos transmitiendo como futuros docentes, que es útil y que les va a servir.

### **Respuesta de Mariano Fernández Enguita**

Yo sugeriría tres cosas. La primera, hay que querer hacerlo. En el mundo del profesorado hay de todo. Pero hay que quererlo en general. Porque exceptuando en Primaria, lo que muchas veces oímos es “yo no soy un trabajador social”. Es decir, profesores que opinan que su labor es enseñar y no educar. Pero la escuela no es solo un lugar de transmisión del conocimiento.

La segunda, es señalar que hay un enorme caudal de datos que se produce en forma de huella digital, que puede y debe llegar al profesorado. Pero para que eso ocurra en lugar de recibir la información en forma de logaritmos, et., se tiene que dar la visualización, es decir un panel que nos da la información de una forma sencilla.

Y, en tercer lugar, quiero volver a la codocencia. Porque da una segunda mirada. Ya que el profesor es juez y parte y a veces los problemas de los alumnos vienen por conflictos con un profesor.

### **Respuesta de Álvaro Ferrer Blanco**

Yo quiero insistir en que innovación es cambio, pero basado en el conocimiento y que genera mejoras. Que en Educación vemos mucho una concepción de la innovación de idea del brilli-brilli y todo no vale. Probaremos cosas pro esto va de qué funciona y qué no funciona. Y no todo lo nuevo, por ser nuevo vale.

Ciñéndome a la pregunta, diría dos cosas. La primera es que una cosa que se puede hacer desde las administraciones educativas dejar de hacer lo que no funciona. En España, todavía hay programas diseñados de tal manera que aportan profesores por ejemplo de programas de compensatoria en función del número de alumnos repetidores. O se mantiene el grupo haciendo repetir a un alumno. Estas cosas, pasan. Estamos pidiendo a los profesores que no hagan repetir a los alumnos, pero les damos incentivos para que hagan repetir. Entonces, empecemos por quitar esos incentivos.

Segunda cosa que no funciona, y aquí estoy en desacuerdo con Xavi, porque creo que la FP básica no funciona. A día de hoy la FP básica en España, titula el 49 % de los

alumnos. Y ahí es a dónde estamos mandando a los que realmente están peor. Siento si suena muy duro, pero creo que hay que dar una vuelta completa a una solución que no está funcionando.

Cosas que sí creo que funcionan, aunque suene impopular, sería por ejemplo cerrar aulas y utilizar ese dinero como han hecho en Portugal o Bélgica, para hacer un programa orientado a trabajar con los centros que tienen más repetición. Para hacer acompañamiento y formación colaborativa a los profesores para que experimenten alternativas, reflexionen juntos y cambien sus prácticas. Se podrían destinar también los recursos a contratar más orientadores o trabajadores sociales.

## **Pregunta 5**

**Tras el abandono consumado, ¿Nos estamos planteando suficientemente la posibilidad del retorno y la reconexión?**

### **Respuesta de Xavier Martínez Celorrio**

Creo que no podemos. Somos líderes europeos en abandono y no sabemos quiénes son, porque el sistema no está interesado en saberlo. En Cataluña todavía estamos esperando que el Departamento ceda la identificación de los abandonos a los Ayuntamientos. Pero no hay un modelo bien diseñado que se centre en el retorno. Se está produciendo, pero a cuenta gotas.

Si aspiramos a abrir el debate y algún día reconocer el derecho a la educación y al aprendizaje hasta los 18 años, evidentemente tenemos que diseñar una política de Estado centrada en incentivar el retorno de los que han abandonado, incluso con un programa de becas que estimule.

### **Respuesta de Raquel Artuch Garde**

Yo diría que hay que saber dónde va el alumnado que abandona. Si sabemos que va a abandonar, informarles de la oportunidad que tienen de reconducir. A mí me toca en primera persona porque soy docente en el curso de acceso de la UNED y me toca oír estas vivencias, muchos años más tarde, y casi todos coinciden en que salieron muy quemados del sistema escolar, que lo último que querían es volver a tocar un libro, entonces se colocaron en el mundo laboral de lo que pudieron, casi siempre en precario, y cuando ha llegado el momento de creer que pueden lograr algo mejor, se han matriculado. Y se dan cuenta de que pueden, porque estaban convencidos que no podían. Pero vuelven a una edad en la que ven que, si lo hubieran hecho antes, habrían aprovechado más el tiempo, no tendrían quizás las cargas familiares que ahora tienen, etc.

### **Respuesta de Mariano Fernández Enguita**

Cuando yo era pequeño había un tebeo que se llamaba “La pequeña Lulú”, en el que un inspector escolar perseguía a Lulú y a Fito cada vez que faltaban a la escuela. Y esta historia me recuerda a aquello. ¿Por qué han de volver si han abandonado? No olvidemos que van a la escuela porque van a aprender, pero también porque son menores y los queremos custodiados en una institución. Pero cuando planteamos su vuelta, son adultos y seguramente ya estén en el mundo laboral, entonces la pregunta más bien sería ¿qué acceso puede tener esta gente al aprendizaje o a las credenciales que puedan ser reconocidas por empleadores?

No creo que haya que plantearse el problema de volver, aquí el problema es cómo puede esa persona sacar una titulación si esta es imprescindible o cómo puede desarrollar su cualificación el resto de sus días. Cómo desarrollar una cualificación es algo que afortunadamente se está abriendo hoy por otras muchas vías y estamos en discusión sobre cómo reconocer las cualificaciones adquiridas en el trabajo.

Se trata de ofrecer oportunidades de aprendizaje fuera del sistema reglado.

### **Respuesta de Álvaro Ferrer Blanco**

Me alegro de que nos hayamos pasado todas las Jornadas hablando de todo lo que pasa dentro del sistema y hayamos dejado esto para el final para dedicarle menos tiempo. Pero porque tengo la sensación de que cada vez que hablamos de repetición siempre hablamos de los mecanismos de compensación y no de por qué el sistema educativo genera estos niveles de abandono. Por tanto, me alegra que hayamos hablado casi todo el tiempo de la prevención y menos de la compensación.

Creo también que las escuelas de segunda oportunidad son un ejemplo y hay que pensar cómo hacer escalables en políticas públicas este tipo de soluciones.

Una razón por la que sí tenemos que trabajar el tema del retorno, en parte, al sistema formativo, es porque es uno de los principales mecanismos de transmisión intergeneracional de la pobreza. Esas personas que han abandonado el sistema formativo, el día de mañana son esa madre o ese padre con estudios bajos que es el determinante del abandono de sus hijos y, por tanto, así estamos atrapados en este ciclo. Pero estoy de acuerdo en que son adultos para elegir. Lo que pasa es que necesitamos un sistema más proactivo porque hay barreras de conocimiento de las oportunidades que tienen. Hay que acercar más a sectores que están fuera del sistema, las escuelas para adultos por ejemplo casi nunca están en el pensamiento del sistema educativo y juegan su papel, la FP del empleo, las becas, ... Pero sobretodo, es grave que España no tenga los datos de quiénes son los que abandonan.

### **Respuesta de Juana Guillén Caballero**

El meta análisis que hice sobre la compensación a nivel de comisión europea establece que España en compensación, no está tan mal. Está mucho peor en prevención y en intervención.

También quiero añadir que para qué compensar, para qué estas personas deben volver al sistema. Estas personas tienen unas grandes carencias también en el ámbito de sus propias expectativas, habilidades sociales, habilidades de manejo de sus emociones, unas funciones ejecutivas muy pobres, una baja autoestima, ... Yo sí que defendería algo que creo que no existe y es que a estas personas se les dé una oportunidad, no solo de aumentar sus competencias técnicas o de conocimiento, sino de sus propias competencias socioemocionales para que crean más en sí mismos, y, por lo tanto, se atrevan a formarse. En definitiva, empoderarlos. Creo que no sería tan difícil crear instituciones, o algún servicio que permitiera a estas personas no solamente conocer que pueden volver a formarse, sino desarrollar esas competencias para que tenga más éxito volver a formarse.

Muchas gracias por vuestras conclusiones.

# Clausura

**Carlos Gimerno Gurpegui**

Consejero de Educación del Gobierno de Navarra

Muchas gracias por permitirme desde el Consejo Escolar de Navarra poder cerrar unas Jornadas tan interesantes y les traslado dos cuestiones: una que, como dice el Presidente del Consejo Escolar de Navarra, viniendo de la trinchera educativa y habiendo estado aquí escuchando todas las Jornadas, es difícil adoptar una postura estrictamente institucional a la hora de cerrar unas Jornadas con tanto contenido, con tanta opinión, con tanto acervo, con tanta tendencia. Y segunda que cierro estas Jornadas después de las aportaciones que he podido escuchar durante tres días con el mayor respeto, con la mayor modestia, con la mayor ilusión y desde luego esperando estar a la altura de las ponencias y de las ideas significativas, relevantes e incluso trascendentales, también algún dato curioso que he podido escuchar de cara a la gestión pública.

Y ahí quería centrarme yo, que es el papel que me corresponde. Hoy he oído una frase, de Xavier Martínez Celorrio, que es *lo que sí funciona*. Por eso, creo que es importante que el Consejero de Educación y las Unidades Gestoras del Departamento de Educación estuviesen en estas Jornadas. Porque todas las personas que me acompañan en esta apasionante labor de representar y de gestionar la educación no universitaria de la Comunidad Foral de Navarra tenemos una intención, mantenemos toda la ilusión al respecto y mantenemos la expectativa de hacer un cambio de época, de hacer cambios en la educación navarra de manera estructural y esa es una de las cuestiones que más nos ocupa y nos preocupa.

Por tanto, les traslado que tengo muchas tareas, pero no había un lugar mejor para estar estos días para el Consejero que en estas Jornadas y escuchar atentamente. Porque todas las modificaciones estructurales que ha hecho el Departamento de Educación durante la legislatura anterior y en esta, son transformaciones que provienen de la profundización en los debates. No se están tomando decisiones dicotómicas, decisiones pendulares, sino que todas y cada una de ellas se han tomado en base a transformaciones, a profundizar en deba-



tes, máxime cuando creo que esa obligación es además ponderada, cuando hemos visto una escolarización truncada, cuando hemos visto cómo provenimos de un momento pos pandémico y cuando entendemos que la educabilidad en España y en la Comunidad Foral de Navarra se han modificado. De hecho, tengo que felicitar al Consejo Escolar de Navarra que los encargos, porque estas Jornadas eran un encargo del Departamento de Educación al Consejo, pero también las que establece el propio Consejo Escolar de Navarra, fructifican o culminan en normativas, planes, estrategias de trabajo, ... Yo mismo pude clausurar las Jornadas de apoyo conductual positivo, que ahora mismo ya tienen una promoción normativa para las buenas prácticas en el ámbito de la Educación Especial. Pude abrir las Jornadas sobre la Jornada Horaria en los centros, que obviamente han tenido reflejo en una Orden Foral que se está estableciendo.

Y como digo, en junio del 2023 vi un Informe de la OCDE en el que le trasladaba a España, al Ministerio de Educación y Formación Profesional, ahora también de Deporte, varias actuaciones para reducir la tasa del abandono escolar, y tras leerlas atentamente me di cuenta de que algunas de las cuestiones de las que traslada la OCDE al Gobierno de España, ya se habían implementado en la Comunidad Foral de Navarra, es decir, habíamos ido por delante de la LOMLOE para establecer un Decreto Foral de admisión del alumnado con un objetivo claro que era una distribución equilibrada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo entre todos los centros sostenidos con fondos públicos para que todos los Centros sostenidos con fondos públicos tuviesen el mismo derecho pero también las mismas obligaciones a la hora de atender a todo el alumnado. Y además, ese Decreto Foral de admisión estableció un índice con respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Ese índice pone blanco sobre negro la realidad de los centros con respecto a las necesidades educativas de cada centro y ese índice nos ha permitido identificar perfectamente los contextos, los centros más vulnerables de la Comunidad y, por lo tanto, ajustarnos a medidas de reducción de ratios, pero con bisturí, es decir, relacionadas con

la equidad, relacionadas con la calidad, relacionadas con la reversión de esa medida en el sistema educativo.

Por eso igual ha parecido que estaba preparado, pero este Consejero es tremendamente cuestionado en la opinión pública, en la opinión parlamentaria, en todos los ámbitos por negarse a una reducción lineal, despersonalizada global de las ratios y sí apostar por una reducción de las ratios ligada a criterios de renovación, a criterios de calidad, a criterios de centros vulnerables, a determinados contenidos, a determinadas áreas, es decir, a actuaciones que reviertan en la equidad, porque ese es el objetivo del Gobierno de Navarra. Este Gobierno despliega los objetivos concretos desde un objetivo general que es una educación para la igualdad de oportunidades basadas en una escuela pública de calidad que se base en la equidad y orientada a la excelencia. Esa es nuestra única línea transversal en este sentido.

Pero también hablaba la OCDE de la Formación Profesional. Nosotros hemos implementado casi un 30 % la Formación Profesional de la Comunidad Foral de Navarra. Me ha parecido interesante este último debate entre Grados Básicos y Escuelas de segunda oportunidad, y tengo que reconocer que aquí estamos apostando por los Grados Básicos, es decir itinerarios académicos para no dejar cadáveres educativos.

Y también tenemos reciente la nueva Orden Foral de inclusión que establece que el alumnado pueda escoger el régimen de inclusión que desee en base a la Ley Orgánica y obviamente con efectos anticipatorios y no con efectos correctivos. Quiero decir, con una inclusión, más activa, más innovadora, más moderna, con una concepción de la atención a la diversidad diferente.

La OCDE hablaba de una Jornada Continua flexible, nosotros estamos intentando ahora recuperar ese debate en profundidad sobre los tiempos de aprendizaje. Las comunidades educativas tienen que analizar los tiempos de aprendizaje para tener dos objetivos: recuperar el nivel de aprendizaje y mejorar el bienestar emocional de alumnado después de una época pos pandémica.

Por lo tanto, en esa reflexión vi dos cuestiones que a mí como Consejero me quedaban por implementar y por eso quiero reivindicar el papel de la Política. Le encargué al Presidente del Consejo Escolar iniciar unas Jornadas para ver cómo podemos afrontar desde el sistema educativo navarro las tasas de repetición. En el ínterin, porque estas cuestiones vienen de hace tiempo, ha saltado la noticia de que Navarra tiene la tasa de abandono escolar más baja del Estado, por lo tanto, no puedo compartir la intervención que escuché, de que no sabemos por qué ocurren las cosas. Porque como decía Freud, nada se hace sin intención, es decir, todo se hace con una intención. También hemos visto cómo teníamos la tasa más baja de abandono escolar, cómo entre personas de 20 a 24 años con estudios a nivel de Educación Secundaria también teníamos la tasa mayor, y posteriormente en estos días, han surgido los últimos datos del EuroStat donde dicen que la Comunidad Foral de Navarra está a un nivel de implementación laboral de los graduados en FP del 94,5 %, siendo la comunidad autónoma que más implementación laboral tiene de los graduados en FP y que además en algunos momentos ha llegado a estar rozando el 100 % prácticamente.

Pero obviamente, hacíamos un análisis de que había un compromiso estructural, era una tarea que llevábamos realizando desde los últimos cuatro años de reducir la tasa de abandono escolar, de mejorar el nivel de educabilidad de la sociedad navarra y además hemos visto que acceden al mundo laboral. Por lo tanto, entendemos que desde nuestra

humilde posición estamos favoreciendo la cohesión social, el crecimiento económico de la Comunidad Foral y en una visión circular, mejorando el sistema educativo navarro.

También hemos hecho una Orden Foral de evaluación que es novedosa y ha pasado desapercibida para el sistema educativo navarro y para la opinión pública en general. Yo la reivindico porque obviamente es una Orden Foral muy enmarcada en la Ley educativa que recoge todos los contextos y por primera vez también va a evaluar la práctica docente y eso creo que es un añadido y que el próximo curso académico habrá una evaluación externa.

Queremos hacer un plan estratégico sobre la profundización del debate, sobre el análisis de la propuesta, sobre el contraste de las mismas y en ese sentido, quiero agradecer el esfuerzo, el trabajo, el rigor y también, si se me permite, el cariño con el que se ha intervenido por parte de las personas. Obviamente había un factor común, y es que a todos nos gusta mucho la Educación y, menos mal. Muchas gracias.

# Clausura

**Manuel Martín Iglesias**

Presidente del Consejo Escolar de Navarra

En primer lugar, quiero agradecer al Sr. Consejero su presencia en las XXX Jornadas del Consejo Escolar de Navarra: “La repetición y el abandono educativo. Reflexiones y propuestas” celebradas en Pamplona los días 8, 9 y 10 de febrero. Su asistencia desde el primer minuto hasta el último de este evento, y cerrando estas Jornadas, además, demuestra el compromiso que tiene con la Educación. Él ha dicho, y lo corroboro y además nos congratula al Consejo Escolar de Navarra, que siempre confeccionamos Jornadas sobre elementos cruciales de la Educación que permiten reflexiones y conclusiones que son tenidas en cuenta y que posteriormente se regulan. Esta conexión habla por la contundencia y la importancia de las conclusiones que siempre se manifiestan en las Jornadas que vamos organizando sucesivamente y por la potencia de las mismas. En esta ocasión, por contenido, potencial y número de ponencias, han dado como resultado que las Jornadas hayan durado tres días en lugar de dos.

También agradecer la calidad expositiva de todas las ponencias, que han sido espléndidas todas ellas, con profundidad, detalle, y sobre todo datos y conclusiones de relieve.

La pregunta con la que comenzamos de si la repetición es una medida pedagógica adecuada y produce los resultados para los cuales la estamos implementando, ha tenido unas conclusiones a las que todo el mundo puede acceder desde nuestra página web, ya que los vídeos de las intervenciones están accesibles para toda persona interesada. También publicaremos un libreto de las Jornadas que distribuiremos gratuitamente a todas las instituciones de Enseñanza de Navarra y del Estado y a cualquiera que nos la pida.

No me quiero extender más y damos por concluidas las Jornadas sin otra pretensión que ayudar en el día a día a todas las comunidades educativas y mejorar nuestra Educación.

Así que, muchas gracias por vuestra asistencia.

# Conclusiones

**Manuel Martín Iglesias**

Presidente del Consejo Escolar de Navarra

**Conclusiones de las XXX Jornadas del Consejo Escolar de Navarra: “La repetición y el abandono educativo. Reflexiones y propuestas”. Revisemos qué nos dicen los datos acerca de la repetición escolar.**

1. Es una práctica que tiene más que ver con las desigualdades sociales que con el rendimiento. Los datos disponibles muestran que, en primer lugar, los alumnos de origen social desfavorecido llegan a repetir casi cinco veces más que los alumnos de mayor estatus socioeconómico. Aunque a primera vista pudiera parecer que esta situación se podría explicar por la relación entre nivel socioeconómico y rendimiento académico, la evidencia disponible también muestra que, a igualdad de rendimiento, el alumnado socialmente desfavorecido repite curso con mucha mayor frecuencia que el de nivel socioeconómico alto. Dicho de otro modo, la opción de la repetición se practica ampliamente con el alumnado socialmente desfavorecido de bajo rendimiento, mientras que el de mayor estatus pasa de curso aun cuando presenta niveles bajos de desempeño.
2. La opinión sobre la repetición está muy polarizada y sigue la misma pauta que otros asuntos educativos.
3. La repetición no es un buen reflejo de las competencias del alumnado. Las medias de resultados en las pruebas Pisa son similares a los de países cuyos niveles de repetición son claramente inferiores a los observados en nuestro sistema educativo. Si bien las competencias evaluadas en Pisa no están necesariamente relacionadas con los currículos nacionales, esta disparidad muestra la distancia existente entre lo que se considera un aprendizaje óptimo para la etapa obligatoria a escala internacional y los criterios exigidos en nuestro sistema para la superación del curso. Tras esta disociación planea una cultura de evaluación en enseñanza secundaria más normativa que formativa. Sin duda, se trata de un dato que invita a abrir el viejo debate sobre qué conocimiento se considera válido y cómo ha de ser evaluado.



4. En España se repite casi tres veces más que en la media de los países de la OCDE. Si se ha tenido que entrar en la regulación de la repetición escolar es porque se trata de una práctica ampliamente extendida en nuestros centros educativos, especialmente en Enseñanza Secundaria. Según datos de la OCDE, en España casi uno de cada tres alumnos ha repetido al menos una vez antes de terminar la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Estos datos se acercan a lo que ocurre en Bélgica o Portugal, y contrastan con proporciones inferiores al 5 % de los países nórdicos, el Reino Unido o Polonia, entre otros.
5. La repetición es ineficaz. Los resultados Pisa muestran que los repetidores presentan niveles medios de rendimiento muy inferiores al alumnado que no ha repetido. En esta misma línea, una investigación reciente señala que dos de cada tres alumnos que abandonaron prematuramente los estudios habían repetido algún curso durante la etapa obligatoria. Así pues, aun cuando la repetición pudiera estar motivada por un bajo rendimiento, los datos permiten afirmar que no favorece la mejora de resultados y sí, en cambio afecta, a sus trayectorias educativas. Si asumimos que la repetición se diseña con el objetivo de favorecer el rendimiento escolar y gestionar la diversidad del aula, está claro que se trata de una medida ineficaz.
6. La repetición es muy cara. Los cálculos más recientes realizados por la OCDE estiman que en España el coste de la repetición alcanza el 13,6 % del gasto total en Enseñanza Primaria y Secundaria, equivalente a unos 1.500 millones anuales. La barbaridad de este coste, junto con la ineficacia de la medida, convierten la repetición en una de las medidas menos *costo-efectivas* de la política educativa.
7. ¿Cómo reducir la repetición y mejorar? Trabajando la capacidad de prevención y anticipación del sistema. Una política educativa que pretenda acabar o reducir significativamente el fenómeno de la repetición debe ir acompañada de intervenciones y recursos para gestionar la diversidad en el aula. Los sistemas educativos comprensivos y con

bajas tasa de repetición, como los de la mayoría de los países nórdicos, han establecido mecanismos de apoyo que permiten una atención individualizada del alumnado y la gestión de la diversidad dentro del aula. La evidencia disponible nos señala que la mejor receta para mejorar el rendimiento de los rezagados no es ni la repetición ni su derivación a itinerarios formativos de menor exigencia y expectativas más bajas, sino la puesta en marcha de estrategias dirigidas a la aceleración del ritmo de aprendizaje, con apoyo regular y frecuente que complemente (más que repita) la carga de trabajo, mediante el uso de métodos flexibles y asegurando la estabilidad y continuidad de los referentes adultos.

8. Se requieren recursos humanos y materiales (como unas ratios profesorado-alumnado mejores que las actuales; nuevos perfiles profesionales para la atención a la diversidad que permitan escuelas realmente inclusivas y mejores sistemas de refuerzo escolar). Pero se sabe que en educación el impacto de los recursos por sí mismo no produce el cambio. Éste pasa también por construir una nueva cultura de evaluación, menos normativa y más formativa, que sitúe el aprendizaje y la autorregulación del alumno como finalidad en la etapa obligatoria, alejándose así de la voluntad de certificación o selección que no le debieran ser propias; pasa por apoyar al profesorado y facilitarle los recursos necesarios para que puedan identificar las distintas necesidades de aprendizaje y utilizar métodos flexibles y adecuados; pasa, también, por dar mayor importancia a los aspectos socio-emocionales que pueden constituir barreras de aprendizaje y entender que la motivación, la disciplina, la autoestima, la confianza o la tenacidad se consiguen en un entorno de aprendizaje positivo y basado en el cuidado más que en la sanción; pasa, en definitiva, por poner como prioridad la construcción de un sistema educativo que no deje a nadie atrás.
9. La repetición también es un indicador inverso de la graduación en la ESO. Es decir, a más repetición menos porcentaje de graduación.
10. Lo determinante es que pasa y qué medidas de apoyo y acompañamiento se dan a los alumnos repetidores, ese es el tema central. Desgraciadamente, lo habitual ha sido pensar y actuar como si la repetición por sí sola ya sirviera para remediar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. La repetición es especialmente negativa cuando se aplica repitiendo los mismos contenidos de la misma forma y sin medidas de acompañamiento.
11. Uno de los mayores cuestionamientos de la repetición es su eficacia. Hay que recordar que la repetición es una medida para mejorar el logro educativo. Aunque no hay un acuerdo unánime y depende, como hemos dicho, de muchas variables, parece haber un cierto consenso entre los investigadores que la repetición no es una medida eficaz. Es más, para muchos, no solo no es eficaz en términos de mejora de logro educativo, sino que es contraproducente generando más probabilidad de no titulación, de abandono educativo temprano, además de un fuerte efecto negativo sobre la motivación, la autoestima y menor probabilidad de realizar estudios superiores.
12. Lo que muestra la investigación para el caso español es que la repetición tiene un efecto negativo en el rendimiento académico y aumenta la probabilidad de abandono escolar, aunque estos efectos son heterogéneos por nivel socioeconómico y desempeño escolar previo.

13. La repetición es alta en España, pero no es porque las ratios profesor/estudiante también lo sean. Las investigaciones y estudios indican que existe escasa relación entre esa ratio y las tasas de repetición de los países de la OCDE. De hecho, teniendo en cuenta esa proporción, en España cabría esperar un porcentaje de repetición casi tres veces menor que el porcentaje de repetidores real.
14. No basta con decretar algo para que ese cambio se produzca. En educación sabemos bien que los cambios no se pueden ni decretar ni ordenar. Cuanto más vinculado está un cambio a la cultura escolar más difícil es imponerlo y más costoso es que se produzca el cambio. La repetición es un fenómeno cultural. Es un proceso profundamente enraizado en nuestra cultura escolar, naturalizado y asumido como el mejor camino o el único camino que tenemos para la nivelación de aprendizajes. Detrás de la repetición hay factores socioeconómicos, culturales; factores que tienen que ver con la cultura escolar y las culturas profesionales; factores relacionados con la distribución de los centros, las ratios, la titularidad; pero también las actuaciones de otros agentes del sistema como los equipos directivos y la inspección; y por supuesto diferentes políticas educativas.
15. Hay muchos factores que impactan en la repetición. Uno de ellos es el nivel socioeconómico y cultural. Según los estudios ser inmigrante de primera o segunda generación aumenta las probabilidades de repetición. Por lo que parte de la diferencia existente entre centros de distinta titularidad tiene que ver con características sociales y los niveles socioeconómicos y culturales del alumnado. En la ESO, si el nivel socioeconómico es bajo, si los padres apenas tienen estudios, si se es inmigrante, si el alumnado presenta dificultades en Primaria, o tiene cualquier tipo de dificultad de aprendizaje, si es hombre, la probabilidad de repetir son mucho mayores que las de otros y otras.
16. La repetición no es lo normal para gestionar la diversidad de niveles y ritmos del alumnado y tampoco se utiliza en todos los países de forma regular. Dos de cada tres socios de la OCDE tienen tasas de repetición en alumnado de 15 años inferiores al 10 % y en casi la mitad (47 %) de los países alcanza a menos del 5 % de estudiantes. Se demuestra así que un sistema educativo puede funcionar con un nivel residual de repetición de curso; una situación que es la más común en los países desarrollados, que recurren a otras estrategias más eficaces para gestionar las diferencias de nivel.
17. Si tenemos en cuenta la tasa de repetición de ESO del curso a los 15 años para el curso 2021-22, Navarra tiene la segunda mejor tasa de España (5,6 %). La media de España está en 7,6 %. En cuanto a la tasa de idoneidad, bajamos ostensiblemente (76,9 % frente al 75,5 % de la media nacional) y somos la sexta de España.
18. La repetición es un asunto muy serio que merece que se le dedique tiempo y esfuerzo. Su impacto en las vidas de los estudiantes es grande y los supuestos beneficios están muy cuestionados por las evidencias. Detrás de las frías cifras de la estadística hay niños, niñas, adolescentes y jóvenes con nombres y apellidos. No solo no parece que la repetición sea una medida eficaz, sino que, como muestra la investigación disponible, en muchos casos sus efectos son justamente los opuestos a los buscados. Es más, todos los datos que se han expuesto en estas jornadas indican que no solo es ineficaz y contraproducente, sino que está distribuida de manera muy desigual generando inequidad dentro del sistema educativo.

19. La repetición no es objetiva ni responde a limitaciones educativas individuales. Tal como explica Save the Children, si tomamos dos estudiantes con conocimientos, dificultades de aprendizaje y niveles de motivación similares, el de nivel socioeconómico y cultural bajo tiene aproximadamente tres veces más probabilidades de repetir que el estudiante de clase acomodada. Existen sesgos que convierten la repetición en una medida discriminatoria.
20. Para cambiar este modelo hay que capacitar, motivar y dar oportunidades al conjunto de personas implicadas en el sistema educativo. Esta responsabilidad no puede recaer de forma exclusiva en el profesorado, sino que éste necesita apoyo y recursos que contribuyan a un cambio real, explica Catalina Perazzo, directora de Incidencia Social y Política de Save the Children.
21. “Reducir la repetición es una cuestión de eficiencia del gasto educativo y de igualdad de oportunidades”, defiende Álvaro Ferrer, especialista en educación de Save the Children. “Estamos ante un problema de cómo gestionar la diversidad de nivel en el aula: España pertenece a los modelos educativos obsoletos y en desaparición en el mundo que utilizan la repetición como casi única medida, buscando igualar el nivel de los grupos, cuando lo eficaz es la diferenciación del aprendizaje dentro del aula, no la homogeneización, concluye.
22. Para cambiar la cultura actual sobre la repetición, se debería impulsar programas de formación colaborativa y acompañamiento sostenido a equipos docentes para experimentar, reflexionar y cambiar creencias y prácticas sobre repetición, a través de mentorías, asesores externos, feedback y trabajo en red.
23. Varios ponentes concluyen que también se debe producir una extensión del apoyo y refuerzo educativo (tutorías) en grupos pequeños y escuelas de verano como condición para el alumnado que promociona con materias pendientes y para aquel en situación socialmente vulnerable.
24. Asimismo, igualmente se considera fundamental incluir estrategias eficaces de gestión de clases multinivel sin homogeneizar en la formación inicial y permanente del profesorado que se está reformando ahora. España está entre los países de la OCDE y la UE donde el profesorado ha recibido menos formación sobre enseñanza en grupos multinivel (35 %) y donde se percibe como menos preparado para ello (28 %).
25. El abandono temprano en la educación y la formación en España presenta diferencias significativas entre comunidades autónomas. Destacan Navarra (6,3 %) y Euskadi (6,4 %) como las que menor tasa tienen, estando también por debajo de la media de la UE de 2022 (9,6 %), Cantabria (7,4 %), Galicia (8,8 %) y La Rioja (9,4 %). Mientras que Ceuta (19,2 %), junto a Illes Balears (19,1 %) y Murcia (19,0 %) se sitúan a la cola de la media nacional en el último recuento. De hecho, estas cifras son menores que la media de la UE en 2021 (9,7 %).
26. El absentismo escolar, las conductas disruptivas, las dificultades familiares y personales, los suspensos y repeticiones de curso (fracaso repetido), son la antesala del abandono escolar prematuro (AEP). Este es un proceso de desenganche progresivo. No es algo que suceda de repente (Robin & Burger, 2020).
27. En general, existen dos predictores del abandono escolar temprano: el rendimiento académico del estudiante y la repetición de curso, según un reciente estudio de Esa-

deEcPol-Center for Economic Policy de 2022. Ahora bien, ¿cómo se puede prevenir y reducir el abandono educativo temprano? El mencionado informe ofrece algunas medidas como, aumentar la inversión en los programas de tutorías individualizadas y apoyo académico, fomentar desde los centros educativos que las familias apoyen más a sus hijos e hijas en cuestiones educativas, ofrecer más y mejor orientación académica y profesional tanto al alumnado como a las familias, proporcionar opciones de Formación Profesional de calidad y ampliar la oferta pública o mejorar la satisfacción del alumnado con los centros educativos proporcionándoles una mayor diversidad étnica y de género entre el profesorado. Asimismo, la Fundació Jaume Bofill, en su informe *L'abandonament escolar prematur a Catalunya. Radiografia de la situació actual (2022)* hace hincapié en que se deben priorizar las medidas preventivas que se centren en la detección precoz del alumnado en riesgo de abandonar sus estudios; así como establecer sistemas de orientación que partan de una visión integral y que garanticen que los jóvenes reciban acompañamiento a lo largo de su vida.