avances en Supervisión educativa
Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España

La repetición de curso en Educación Secundaria en clave organizacional

/

Grade repetition in Secondary Education in an organizational perspective

Javier González-Tapia

Departamento de Educación. Santander. Universidad de Cantabria

Carmen Álvarez-Álvarez

Departamento de Educación. Santander. Universidad de Cantabria

DOI

https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.772

Resumen: Con la entrada en vigor de la LOMLOE se ha aprobado una nueva normativa que regula la promoción y evaluación del alumnado de Educación Secundaria en España, introduciendo importantes cambios sobre los criterios de repetición. En este trabajo, se presentan los hallazgos más reseñables por la literatura académica en términos de no promoción, destacando sus evidencias empíricas y sus alternativas, así como aspectos relacionados con la dirección de centros. El presente estudio se ha realizado en Cantabria, mediante un cuestionario abierto a directores de centros de Educación Secundaria y la conducción de entrevistas semiestructuradas a inspectores de la Consejería de Educación, para evaluar el estado y los efectos que tiene la repetición escolar en la región sobre el alumnado. Los resultados cualitativos obtenidos muestran una retirada paulatina por parte de los centros escolares de esta

medida, motivada principalmente por el cambio de legislación y de mentalidad en los docentes ahora más orientada hacia una educación competencial.

Palabras clave: repetición de curso; educación secundaria; director del centro; legislación educativa.

Abstract: With the entry into force of the LOMLOE, new legislation has been approved to regulate the promotion and evaluation of students in Secondary Education in Spain, introducing important changes in the criteria for repetition. In this paper, we present the most important findings of the academic literature in terms of non-promotion, highlighting the empirical evidence and alternatives, as well as aspects related to school management. The present study has been carried out in Cantabria by means of an open questionnaire to directors of Secondary Education centers and by conducting semi-structured interviews with inspectors of the Department of Education, in order to evaluate the status and effects of school repetition in the region on the student body. The qualitative results obtained show a gradual withdrawal of this measure by the schools, mainly due to the change in legislation and teachers' mentality, now more oriented towards competency-based education.

Key words: repeating; secondary education; headteacher; educational legislation.

Introducción

Con la reciente aprobación la última Ley Orgánica de Educacion (Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, LOMLOE) y del Real Decreto 984/2021 por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Secundaria Obligatoria en España, se otorga toda la responsabilidad sobre la promoción del alumnado al equipo docente y se abre un nuevo periodo encaminado a prescindir de la repetición de curso como medida de refuerzo educativo en nuestro país. La repetición de curso es una decisión de trascendencia en los centros, así como en la vida de los jóvenes y sus familias, ya que no suele recibirse de buen grado.

La repetición de curso es una práctica que tiene diferente arraigo dentro del panorama internacional, con países como Luxemburgo, Bélgica o Portugal a la cabeza del último informe PISA (OECD, 2020), motivado principalmente por el apoyo cultural interno (Klapproth & Schaltz, 2015; Valbuena et al., 2021). Por otro lado, países del entorno como Francia han experimentado reformas legislativas que les alejan de la implementación de esta medida, disminuyendo así la tasa de repetición, mientras que, en Italia, los cambios normativos orientados a revertir la promoción automática presente en su sistema educativo no han logrado conseguir cambiar la mentalidad al respecto dentro del profesorado (Gary-Bobo et al., 2016; Battisttin & Schizzerotto, 2019).

Por el contrario, la mayoría de los países nórdicos y anglosajones presentan unas tasas de repetición ínfimas, sin embargo, esto es debido a diferentes motivos. Por un lado, la escuela nórdica se caracteriza por adoptar un rol inclusivo, basado en la justicia social y el principio de equidad, invirtiendo una gran cantidad de recursos públicos para lograrlo (Lundahl, 2016). Por otro lado, el modelo anglosajón, con Inglaterra como referente, defiende la segregación del alumnado en función de su rendimiento académico, provocando que aquellos estudiantes con menos habilidades sean separados de su grupo ordinario, produciendo los mismos efectos psicológicos negativos asociados a la repetición como son la pérdida de motivación y autoestima (McDool, 2019). Además, en Estados Unidos, aparte de seguir prácticas segregadoras, también suprimieron la promoción automática durante los años noventa, para resaltar así la rendición de cuentas entre el alumnado (Jimerson, 2001; Gary-Bobo et al., 2016).

En otro orden de ideas, y tras revisar el estado de la repetición escolar en el panorama internacional a través de repetidas búsquedas en las dos bases de datos más relevantes (Wef of Science y Scopus), es pertinente destacar que son varias las investigaciones que abogan por prescindir tanto de la repetición como de la promoción automática *per se*, para llevar a cabo en su lugar una serie de alternativas que contribuyan a beneficiar al alumnado (Jimerson, 2001; Luna, 2018). La detección temprana de aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje se erige como la primera acción que deben aplicar los centros educativos, para identificar y aplicar tempranamente medidas de apoyo sobre los alumnos con problemas (Goos et al., 2013; Lundahl, 2016; Luna, 2018; Mathys et al., 2019; Valbuena et al., 2021). A continuación, estas alternativas a la no promoción se pueden clasificar en dos tipos: según tengan afectación psicológica o pedagógica.

Aquellas de carácter psicológico serían las encaminadas a aumentar la motivación, autoestima y expectativas académicas futuras del alumnado, a través de acciones como la conducción de tutorías individualizadas o con grupos reducidos, y el aumento del sentido de pertenencia en el centro de este colectivo gracias a la colaboración del resto de la comunidad educativa, fundamentalmente profesorado y familias (Aristimuño & Parodi, 2017; Fernández Lasarte et al., 2019; Fernández Lasarte et al., 2020; Van Canegem et al., 2021). De igual modo, también hay que mencionar a los profesionales de orientación que actualmente cumplen sus funciones propias de seguimiento y apoyo psicológico y pedagógico (Jimerson, 2001) a todo el alumnado en los centros de Educación Secundaria.

Por otro lado, las alternativas de carácter pedagógico más implementadas son las orientadas a la flexibilidad y adaptabilidad del currículum, complementar el apoyo educativo incluso fuera del horario lectivo, y sobre todo, trasladar la enseñanza y el aprendizaje a un terreno cada vez más competencial y no tan centrado en contenidos (Goos et al., 2013; Luna, 2018; Mathys et al., 2019; Valbuena et al., 2021). Finalmente, y tras enumerar toda una serie de acciones destinadas a favorecer al alumnado con dificultades de aprendizaje, el profesorado debe seguir el principio de equidad, ofreciendo mayor apoyo a aquel alumnado que más lo necesita (Luna, 2018; Valbuena et al., 2021).

En la repetición de curso hay una dimensión organizacional que es clave. De hecho, el liderazgo pedagógico ejercido desde los equipos directivos constituye uno de los factores secundarios clave para contribuir a la mejora del aprendizaje del alumnado dentro de los centros educativos (Cantero & Pantoja, 2018; Bolívar, 2019; Romero, 2021), ya que de los equipos directivos dependen los procesos de toma de decisión últimos sobre las concepciones y medidas que se adoptan en el centro respecto a la repetición de los estudiantes.

Las direcciones escolares se enfrentan a menudo a una serie de obstáculos que les impiden formalizar un liderazgo pedagógico sólido y no pocas veces las paraliza. Se puede destacar que sus funciones están fuertemente burocratizadas, se carece de tiempo para conducir propuestas y acciones de carácter pedagógico, predomina una visión reducida de la autonomía y falta formación (Bolívar, 2019; Romero, 2021; Segura et al., 2021). De igual modo, puede suceder que el equipo docente no se muestre colaborativo ni participe del liderazgo del centro produciendo una barrera que impida generar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ritacco, 2019).

Sin embargo, las direcciones escolares, con el apoyo de la Inspección educativa, tienen el poder de decidir e incidir sobre dimensiones centrales que afectan al funcionamiento del centro, tales como: (1) la innovación educativa y el trabajo en el aula por competencias; (2) el ajuste, adaptación o transformación del currículum; (3) la formación continua del profesorado y la creación de espacios y programas que mejoren la enseñanza; (4) la promoción del compromiso y la motivación del personal docente (Bolívar, 2019; Ritacco, 2019). Cada centro es responsable de las decisiones organizativas que toma respecto del alumnado vulnerable y con dificultades y de las medidas de apoyo psicológico y/o pedagógico que implementa.

En este estudio investigamos científicamente la repetición escolar en la etapa Secundaria, recogiendo testimonios de profesionales de la dirección escolar y la Inspección educativa, para identificar luces y sombras sobre la misma en clave organizacional, conocer mejor la situación actual de esta práctica y realizar propuestas de mejora.

Método

El objetivo principal de este estudio es analizar en qué estado se encuentra y qué efectos tiene la repetición escolar en los centros de Educación Secundaria de Cantabria, qué alternativas a esta medida son promovidas desde las direcciones escolares, identificar el apoyo cultural a la repetición en la región, la implementación del nuevo decreto español de promoción y evaluación en los centros escolares y la actuación de la inspección educativa.

Para acceder a la exploración de esta realidad, y ante la falta de estudios previos al respecto, decidimos optar por modelos de investigación cualitativos (Agarwal, 2019), que nos permiten conocer y sentir de primera mano las voces de los directores escolares y los inspectores de educación y acercarse a las palabras con las que expresan sus posibilidades, dificultades y dilemas en materia de repetición escolar.

Dada la dispersión geográfica de los centros de la comunidad (uniprovincial, del norte de España) para hacer entrevistas presenciales a los directores interesados en colaborar, se optó por el diseño de un cuestionario abierto dirigido a los equipos directivos de los centros de Educación Secundaria de la comunidad. En el caso de los inspectores dependientes de la Consejería de Educación de la región, sí se realizaron entrevistas semiestructuradas, que fueron grabadas y posteriormente transcritas, con cuatro inspectores y versaron sobre los mismos temas que el cuestionario para equipos directivos.

Este cuestionario está organizado en cuatro secciones: (1) datos de contexto sobre los participantes para conocer la composición de la muestra; (2) el estado de la repetición escolar en nuestra comunidad dentro de la etapa de Educación Secundaria; (3) alternativas a esta medida encabezadas por las direcciones de los centros; (4) la nueva normativa sobre la promoción y evaluación del alumnado en toda España. El mismo fue remitido por correo electrónico, en dos ocasiones, a todos los centros que imparten Educación Secundaria, tanto públicos como privados-concertados.

En cuanto a los datos que se derivan de la muestra, de ella forman parte 21 directores de centros (de los 93 totales, un 22,6%), de titularidad tanto pública (14 centros) como privada (7 centros), de toda la comunidad, teniendo mayor representación aquellos localizados en el Área Metropolitana de la capital, como muestra la realidad demográfica de la región. Del mismo modo, respondieron institutos y centros concertados de todos los entornos, ya fuesen urbanos (80%), semiurbanos (15%) o

rurales (5%). Por otro lado, prácticamente la mitad de los participantes dirigen centros con más de 800 alumnos, correspondiente al tamaño de centro más grande de la región. Por último, si se analiza la figura de los directores, el 45% son mujeres, obteniendo una paridad de género casi perfecta en la muestra, y un 70% lleva cuatro o más años ejerciendo el cargo, equivalente a un periodo completo en la función directiva dentro del sistema educativo español, por lo que esta consolidación en el puesto de las personas colaboradoras ayuda a pormenorizar la investigación.

Toda la información recogida fue cualitativa y se analizó mediante un sistema de análisis de contenido organizando la misma en torno a las grandes categorías que organizan el cuestionario. El análisis se realizó a través de un análisis de contenido, de forma manual, no empleándose ningún software específico, siendo la unidad de análisis básica la palabra (ejemplo: competencias, oportunidades, capacidades…). Las dimensiones del análisis de las entrevistas parten de las cuatro preguntas básicas del cuestionario: (1) datos de contexto; (2) el estado de la repetición escolar; (3) alternativas a esta medida; (4) la nueva normativa. En cada una de ellas emergieron temáticas relevantes, de las que se da cuenta en cada apartado de los resultados.

En todo momento se ha tenido en cuenta las consideraciones éticas que marca la investigación cualitativa: anonimato de los participantes, colaboración anónima y desinteresada (consentimiento informado), tratamiento confidencial de los datos y no difusión de los mismos, no conflicto de intereses e independencia del investigador.

Resultados

En este apartado, se presentan los resultados de la investigación obtenidos a través del cuestionario a directores y las entrevistas a inspectores sobre repetición escolar y el nuevo Real Decreto 984/2021, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la LOMLOE. Se encuentra organizado en tres subapartados coincidentes con las tres secciones del cuestionario, y complementados con las apreciaciones concretas sobre la repetición específicas del cuerpo de profesionales de la inspección educativa.

a) El estado de la repetición escolar

Se preguntó a los directores sobre el impacto de la repetición en el rendimiento académico del alumnado de sus centros. En este sentido, los equipos directivos

discrepan en cuanto a si estos estudiantes mejoran o no su desempeño en las aulas ya que un 48% afirma que sí y un 52% afirma que no. Por otro lado, si lo que queremos observar es si este rendimiento se ha visto empeorado, las respuestas son más coincidentes pues un 76,2% argumenta que no empeora. Por consiguiente, aunque la mayoría de las respuestas de los directores confirman que los repetidores no ven perjudicada su labor académica, estos datos tampoco son concluyentes para atestiguar que la medida contribuye a reforzar el desempeño académico de los alumnos que repiten. «En ocasiones maduran y [la repetición] les beneficia tanto emocional como académicamente, pero cada caso se tiene que analizar individualmente» (Directora5, urbano, 400-600).

Siguiendo el análisis, es interesante detenerse en qué niveles de la etapa esta práctica es más asidua. Con la finalidad de facilitar la labor de los directores/as en la cumplimentación del cuestionario, únicamente se les preguntó si ese curso era 1º de E.S.O., ya que se trata del alumnado recién incorporado desde la Educación Primaria, y a priori, el más susceptible de sufrir dificultades de aprendizaje debido a la transición. El resultado es que únicamente una cuarta parte de las respuestas confirmó a este curso como el que más repetidores provoca, de manera que se puede percibir como un aspecto positivo que no sea frecuente en los centros que los alumnos inmersos en un periodo de transición entre etapas de educación obligatoria fracasen. «La separación de sus compañeros de edad cronológica es un aspecto negativo de la repetición escolar, donde el repetidor es señalado, perjudicando su situación emocional y afectando su motivación» (Directora14, urbano, +800).

En siguiente lugar, aquellos alumnos que han presentado carencias durante el curso y el equipo docente, en consecuencia, siguiendo la normativa, les insta a repetir, es conveniente que reciban algún tipo de seguimiento, con medidas de acompañamiento y otras, para apoyar su aprendizaje y dar sentido al mero hecho de tener que volver a realizar el mismo curso. Los equipos directivos han respondido de manera casi unánime (75%) declarando que disponen de protocolos para proteger y acompañar al alumnado repetidor. «La repetición por sí misma sin ningún tipo de adaptación curricular a las necesidades del alumno/a es totalmente negativa» (Director11, urbano, +800).

Por otro lado, desde inspección alegan que «cuando se propone [a un alumno] permanecer un año más en un curso, debería prestarse atención a la variable enseñanza-profesorado-metodología, no solo a alumnado-aprendizaje» (Inspector3). De igual modo, este mismo inspector argumentaba que «hay que identificar las barreras que el alumno/a encuentra, y modificar los elementos del proceso que sea preciso. No siempre es el alumnado el que falla».

No obstante, no se puede tener una valoración completa del estado de la repetición escolar sin revisar el arraigo cultural que tiene esta medida entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Con respecto a este aspecto, casi seis de cada diez centros analizados afirman contar con un fuerte apoyo hacia esta medida pedagógica por parte del personal docente y las familias de su entorno. Por lo que de este modo se constata que todo intento o acercamiento a una postura menos proclive a la no promoción del alumnado que se quiera promover en los centros escolares, deberá superar primero una barrera cultural que requerirá de tiempo y evidencias notorias para acabar de tumbar.

Desde la inspección, a pesar de que la repetición es considerada según la normativa como una medida extraordinaria, argumentan que hay un fuerte apoyo cultural hacia ella por parte de la comunidad educativa. «Más que apoyo lo que existe en los centros es una cultura de repetición *per se*» (Inspector 1) lo que refleja el uso excesivo y el largo proceso de transición cultural que les espera a los centros de la región para ir prescindiendo de ella. Asimismo, apuntan que los equipos directivos «deberían favorecer la reflexión y el debate en los órganos colegiales sobre la utilidad de este proceso, aportando datos y favoreciendo la formación del profesorado para incluir otros procedimientos de evaluación que no hagan tan necesario recurrir a la repetición» (Inspector 2).

Para recapitular el subapartado, se preguntó a través de preguntas abiertas a los directores, como líderes pedagógicos de sus centros, sobre los aspectos positivos y negativos que acarrea la opción de que un estudiante no pase al siguiente curso, y de esa forma enriquecer el análisis de los efectos de la repetición sobre el alumnado de la región. Dicho esto, hay participantes que solo han aportado comentarios en una de las dos opciones y otros que han aportado en ambas.

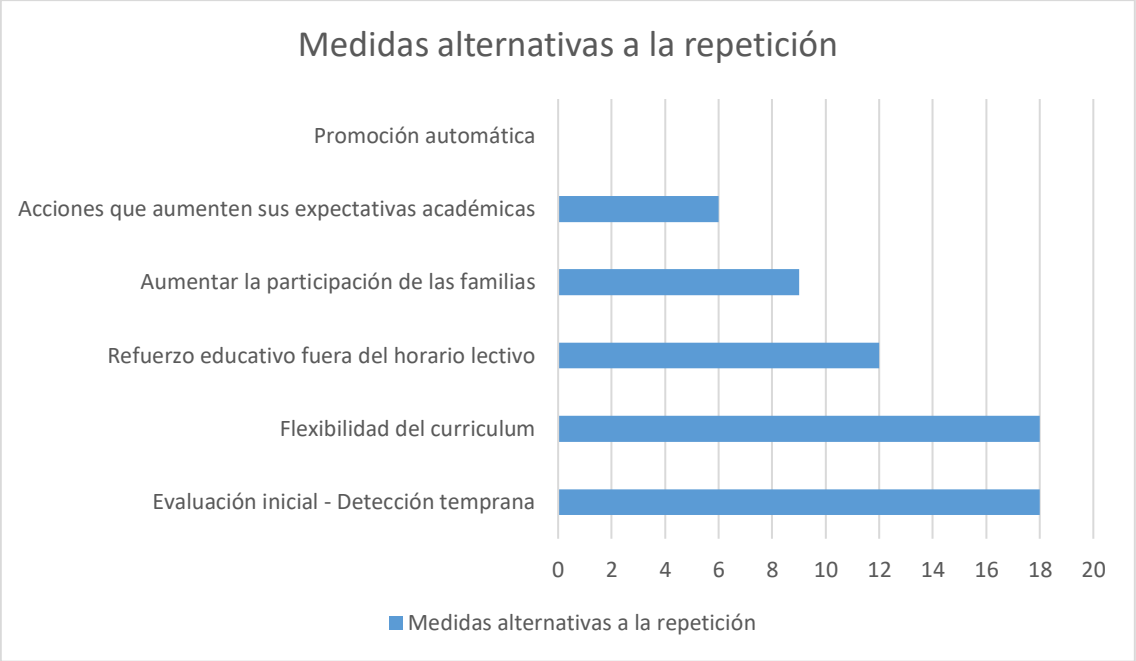
En cuanto a los aspectos positivos que conlleva esta acción, la mayoría de las respuestas se inclinan por la aportación de madurez personal para poder avanzar en lo académico con éxito. Otros argumentan que este hecho brinda a los alumnos otra oportunidad para alcanzar competencias base, habilidades, y saberes necesarios que les permitan acabar la escolarización, así como que ayuda a mejorar los resultados y el rendimiento académico. De igual modo, también hay quien defiende que la repetición sirve para primar la rendición de cuentas en la escuela y mostrar el valor de su esfuerzo durante el curso al resto de alumnos que han promocionado. Otro director/a comentaba: «una vez agotadas otras medidas, y teniendo en cuenta que la repetición tiene un carácter extraordinario, el alumnado repetidor sigue un programa específico que supone una "segunda oportunidad", optando únicamente por esta medida cuando se considera que tiene más beneficios que perjuicios para el alumnado repetidor» (Director15, Urbano, +800).

Sin embargo, mayor es el número de reflexiones por parte de las personas al frente del equipo directivo que matizan el carácter negativo de la no promoción de los estudiantes. La difícil adaptación al nuevo grupo, produciéndose por tanto una desintegración con su entorno de iguales se erige como una de las mayores penalizaciones para el alumnado repetidor según los directores. Asimismo, alegan que esta medida provoca bajada en la autoestima del alumno, pérdida de expectativas académicas futuras y desmotivación por la revisión de contenidos que en muchos casos ya había superado previamente, haciendo que a la larga esta situación pudiese derivar en abandono escolar. Además, recalcan que la repetición de contenidos, siguiendo la misma programación y sin ninguna adaptación curricular es totalmente negativa, así como suponer un coste de oportunidad el permanecer un año más de lo esperado en el centro. Por otra parte, otros destacan un nivel de rendimiento académico bajo en contraposición a algunos de sus colegas que argumentaban justo lo contrario y que se recogía en el párrafo anterior. Otras reflexiones apuntan a que, si un alumno está desconectado del grupo y la escuela, no vuelve a conectar a raíz de la repetición, lo que en realidad le provoca pérdida de integración social y de sentido de pertenencia en el centro.

b) Alternativas impulsadas desde la dirección de los centros

En cuanto a la implicación en este asunto por parte de los directores/as y participantes en la muestra, tan solo uno afirma no impulsar acciones que eviten la no promoción de los estudiantes. Afortunadamente, sí que se produce unanimidad por parte de los colaboradores en constatar que desde los equipos directivos se contribuye a que el alumnado en riesgo de repetición participe en las actividades del centro, con tal de aumentar su sentido de pertenencia y así conseguir una mejora en su actividad académica.

Figura 1. Medidas alternativas a la repetición escolar.



Fuente: Elaboración propia

Con respecto al conjunto de medidas que se llevan a cabo en los centros de Educación Secundaria para apoyar al alumnado con problemas, se preguntó por la utilización de una serie de acciones ampliamente defendidas por la literatura. El resultado, reflejado en la figura 1, muestra que las dos iniciativas más utilizadas en los centros de Secundaria para luchar contra los problemas de aprendizaje y evitar la repetición son, el diagnóstico temprano de este tipo de alumnado y la adaptación del currículum para conseguir que adquieran las competencias básicas y los objetivos de la etapa mientras

prosiguen cronológicamente con sus enseñanzas. Estas dos técnicas las llevan a la práctica el 85% de los centros que han colaborado en el estudio.

En segundo lugar, otra medida que también se aplica es la correspondiente al refuerzo educativo fuera del horario lectivo, aunque se da con menos frecuencia que las dos anteriores, posiblemente derivado de la implicación de tener que realizarse fuera del periodo escolar. Seguidamente, se encuentra el aumentar la participación de las familias para que actúen como enganche en la comunidad educativa de aquellos estudiantes en riesgo de repetición, sin embargo, está acción está únicamente impulsada por apenas un 40% de los centros de la muestra. A continuación, otra iniciativa que solo apoyan el 30% de los colaboradores, es la búsqueda de estrategias, fundamentalmente a través de la acción tutorial, que ayuden a aumentar las expectativas académicas del alumnado con dificultades de aprendizaje, y de esa forma reforzar sus aspiraciones educativas y su implicación en el centro. Por último, ningún equipo directivo que ha cumplimentado el cuestionario aplica la promoción automática como método alternativo a la repetición de curso.

Asimismo, también se dio la posibilidad a los directores de indicar otras medidas de mejora del aprendizaje alternativas a la no promoción mediante respuestas abiertas. Entre ellas destaca: «refuerzo educativo dentro del grupo ordinario» (Director15, urbano, +800), emulando las exitosas prácticas de la educación inclusiva propias de la escuela nórdica, «y fuera de él a través del aula de integración junto al profesorado de pedagogía terapéutica» (Director15, urbano, +800). De igual modo, varios directores respondieron acerca de la ubicación del alumnado en programas de apoyo como los grupos de educación compensatoria, diversificación, el PROA o ciclos formativos de FP de grado básico, siendo estas medidas propias del sistema educativo español. Al mismo tiempo, otros apuntan a la tutoría como eje de estas acciones alternativas, gracias al «acompañamiento personalizado a cada alumno por parte de su tutor, monitorizando en todo momento sus necesidades» (Director18, urbano, +800). De esta forma, el flujo de información que recibiría el equipo docente sería más preciso, lo que ayudaría a moldear cualquier adaptación curricular o método necesario para apoyar a los estudiantes con problemas educativos. Además, hay un director/a que promueve «la creación de planes individualizados de recuperación de materias pendientes» (Directora5, urbano, 400-600), algo muy orientado a lo que defiende el nuevo decreto de promoción escolar, acerca de las expectativas

favorables de mejora gracias a programas personalizados de refuerzo. Dicho esto, la gran mayoría de los colaboradores atestigua la necesidad de conducir un seguimiento del alumnado en riesgo de repetición por parte del departamento de orientación, así como apoyarse en el Plan de Atención a la Diversidad del centro para acometer varias de las acciones que busquen su mejoría. Por unanimidad los encuestados respondieron que estos planes tienen resultados positivos en el alumnado en riesgo de repetición.

Sin embargo, no todas las iniciativas ideadas para reforzar al alumnado con dificultades se pueden acabar llevando a la práctica. Hemos preguntado a los equipos directivos sobre las barreras que impiden implementar las alternativas a la repetición. Destacan la falta de presupuesto, ya que son varios los directores que alegan no poder desarrollar varias de las acciones comentadas anteriormente como una atención más individualizada sin la contratación de más personal, la reducción de las ratios de alumnos por clase o el desdoble en algunas materias. De igual modo y relacionado con esta barrera sobre la financiación facilitada por la Administración, surge la ausencia de transporte escolar para llevar al alumnado a las actividades de refuerzo y extraescolares fuera del horario lectivo, siendo esto denunciado por los directores de los centros localizados en entornos rurales y semiurbanos que han tomado parte en este estudio.

Asimismo, otra barrera que se ha repetido con frecuencia entre las respuestas de los directores ha sido la escasa autonomía del centro para tomar decisiones de carácter pedagógico que ayudasen a reforzar al alumnado en riesgo de repetición. Entre las medidas que desearían tomar destacan la ampliación de las horas de tutoría, estructurar las clases por ámbitos de conocimiento en vez de por materias, o incluso sustituir algunas de las asignaturas.

En otro orden de ideas, igualmente señalan como impedimento la falta de implicación y participación por parte del claustro de profesores, y también de las familias, quienes posiblemente hayan ido perdiendo la motivación en implicarse demasiado en actividades del centro educativo con respecto a cuando sus hijos cursaban estudios de la etapa infantil y primaria, y tenían grandes expectativas sobre ellos.

Para finalizar, el último obstáculo con el que se topan los directivos de los centros escolares de Secundaria son la excesiva burocracia y los continuos cambios

normativos. A raíz del problema relacionado con la falta de personal, una de las personas participantes remarcaba que apostar por aumentar el número de profesores en vez de «disminuir unidades, sería un rasgo de calidad que repercutiría en el alumnado, y por tanto en nuestra sociedad. Más aún cuando se nos plantean estrictas propuestas metodológicas en plazos exigentes debido a la implementación acelerada de nueva legislación» (Directora 10, urbano, +800).

Por último, con relación al nivel de dotación de recursos necesarios en los centros para evitar hacer uso de la repetición escolar como medida de refuerzo a aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje, desde la inspección concluyen que sí que están bien cubiertos. Concretan que se puede hacer un uso más o menos acertado de estos recursos, que si estuvieran en mayor cuantía reforzarían la preparación de los centros, pero con diagnósticos tempranos y una correcta colaboración de los distintos profesionales para ejecutar las medidas adecuadas, los institutos cuentan con herramientas necesarias para poder apoyar al alumnado con dificultades.

c) El nuevo decreto de promoción escolar (LOMLOE)

En su mayoría, los directores/as coinciden en ser bastante rigurosos con la aplicación de la nueva norma en el primer curso de vigencia, ya que condicionan la decisión sobre la permanencia o no de un alumno en un mismo curso a que este haya alcanzado las competencias y objetivos básicos de su curso junto con las posibilidades de seguir con éxito el itinerario siguiente.

No obstante, otros comentan que se guiarán según la evaluación continua del alumnado a lo largo del curso teniéndose en cuenta el proceso de aprendizaje global, al igual que la valoración de circunstancias y características propias de cada uno de los alumnos/as, como variables emocionales o sociofamiliares. Concretando, un director señala: «utilizar la repetición como último recurso» (Director18, urbano, +800).

Por otra parte, hay quien apunta como modelo a seguir para decantar las decisiones sobre la promoción a una votación entre los miembros del equipo docente. Además, también se da el caso de colaboradores que, en el momento de contestar, alegaban no haber llegado aún a acuerdos previos durante la celebración de reuniones de las Comisiones de Coordinación Pedagógica para decidir en qué situaciones se optará

por la repetición, lo que puede mostrar en cierto modo lo ajustado de la aprobación del decreto con el curso ya empezado.

En definitiva, la valoración general sobre los criterios de promoción escolar que irán siguiendo los diferentes centros de Secundaria es que se ajustarán, como es lógico, a la nueva normativa. Si bien es cierto, también se atisba claramente un posicionamiento por parte de los equipos directivos a prescindir de la repetición escolar como acción a implementar durante las sesiones de evaluación por parte de los equipos docentes de sus centros.

En otro orden de ideas, el nuevo decreto potencia la consecución de competencias como criterio para promocionar, y por esta razón se ha preguntado sobre el grado de implementación actual de programaciones didácticas basadas en competencias en los distintos centros de Educación Secundaria. La situación resultante es que existe una división entre los centros que logran llevarlo a la práctica (54,5%) y los que no (45,5%). Por ello, también se ha dado la oportunidad de explicar por parte de los equipos directivos el motivo por el que no se pueden conducir este tipo de programas plenamente con éxito.

Las razones expuestas son principalmente dos. La primera es que existía una incoherencia con respecto a este método. Mientras se programaba y se realizaban programaciones de aula con carácter competencial, la evaluación no variaba y seguía ejerciéndose sobre contenidos. Gracias al nuevo decreto, algunos argumentan que ahora sí que las competencias son legalmente evaluables. Sin embargo, hay quien reprocha la aprobación del nuevo decreto de promoción, el cual está orientado a la evaluación competencial, mientras en el presente curso 2022-23 se imparte el currículum y criterios de evaluación de la ley educativa anterior con aspectos tan significativos de esta como los estándares de aprendizaje. Seguidamente, como segunda razón defienden la falta de formación por parte del profesorado en cuanto a la enseñanza y evaluación por competencias y «la falta de obligación por instancias superiores» (Directora7, urbano, 400-600). En este sentido un director/a comentaba: «la mayoría de los departamentos no programa por competencias ya sea por desconocimiento de su aplicación, o por no salir de su zona de confort sabiendo que las autoridades competentes no se lo van a exigir» (Directora8, semiurbano, 200-400).

Para acabar la revisión sobre el nuevo decreto de promoción y su ejecución por parte de los equipos directivos y sus centros, es conveniente repasar el impacto que sobre ellos tiene la eliminación de la convocatoria extraordinaria a final de curso. En consecuencia, se formuló la pregunta acerca de la utilidad de esta supresión de las pruebas de recuperación durante la etapa Secundaria, decantándose de forma favorable el 61,9% de los directores. Del mismo modo, se les preguntó de manera abierta al 38,1% restante que expusieran sus razones de por qué esta medida no es una decisión adecuada.

En primer lugar, la situación de tener que seguir evaluando contenidos pertenecientes al actual currículum, y, por tanto, ligado a otra norma de promoción, hace que los profesores de las distintas materias deban emplear algún tipo de prueba extraordinaria para aquel alumnado que no cumple con los estándares de aprendizaje. Sin embargo, también reconocen que se debe llevar a cabo un cambio de mentalidad para cuando entre en funcionamiento el nuevo currículum y conducir una evaluación más competencial que no requiera de este tipo de convocatorias.

Por otro lado, la mayoría de los equipos directivos en contra de la eliminación del periodo de recuperaciones, argumentan que esta fase suponía una nueva oportunidad para todo aquel alumnado que no había sido capaz de adquirir los conocimientos y los objetivos mínimos durante el curso.

Por último, varios remarcan esta convocatoria como una iniciativa alternativa a la repetición, ya que aseguran que impulsa la promoción del alumnado y refuerza a los estudiantes con contratiempos en su aprendizaje. En esta línea, una directora explicaba: «el tiempo extraordinario nos permite realizar una atención más individualizada del alumnado con dificultades. Las pruebas pueden ser personalizadas en este periodo, permitiendo adaptar la evaluación a las diferentes formas de aprender de cada uno de estos alumnos» (Directora7, urbano, 400-600).

En lo concerniente a las valoraciones de los inspectores, ellos consideran que el nuevo decreto contribuirá a descender el número de alumnado repetidor en nuestras aulas. No obstante, no puntualizan tanto el cambio cuantitativo que producirá la norma sino el cualitativo, provocando la inclusión de nuevos parámetros de evaluación orientados a evaluar más el desempeño competencial del alumno en vez de únicamente la asimilación de contenidos, lo que favorecerá que más alumnos pasen de curso. Dicho

esto, alegan que, para favorecer el cumplimiento de la nueva norma por parte de los centros escolares, sería necesario que pasasen a conducir evaluaciones no solo centradas en contenidos sino también en competencias, siguiendo los criterios cualitativos que establece la ley, y así conseguir «una evaluación para el cambio y el éxito del alumnado» (Inspector1). «La cultura de la evaluación-calificación, previas a la decisión de promoción, sigue muy ligada en los centros a los resultados que el alumnado obtiene, sobre todo en las pruebas escritas o exámenes» (Inspector3).

Sin embargo, también realizan un repaso del estado de la enseñanza y evaluación en competencias actual. «La evaluación de las competencias es otro reto, empezando por el diseño de buenas herramientas para la evaluación, más allá de los exámenes» (Inspector3). Comentan que pese a llevar este modelo casi veinte años presente de una u otra forma dentro de las leyes educativas, su presencia en los centros es mínima, llevándose a cabo siempre por iniciativa propia y de manera voluntaria. Argumentan que: «no se aprende por decreto a enseñar ni evaluar por competencias, sino que hace falta mucha formación al personal docente, variar la formación inicial del profesorado, así como renovar la manera de acceder a la profesión» (Inspector1).

Además, también señalan aspectos normativos y organizativos que impiden una correcta implantación de la educación por competencias. Algunos de estos motivos son: «el currículum actual está fundamentado en la especialidad del profesor basado en las disciplinas y no las competencias, la organización de las asignaturas en horarios o que los profesores se organicen en departamentos en vez de tener una organización más transversal» (Inspector2).

Conclusiones

En este trabajo ha sido posible analizar en qué estado se encuentra y qué efectos tiene la repetición escolar en los centros de Educación Secundaria de Cantabria, qué alternativas a esta medida son promovidas desde las direcciones escolares, y analizar la implementación del nuevo decreto español. Los resultados del presente trabajo permiten apreciar un cambio de mentalidad y cultura en el panorama educativo con respecto a la repetición y evolución de los aprendizajes del alumnado, comenzando por la aportación de sus líderes pedagógicos, los directores/as de los centros de

Educación Secundaria, y motivado por la reciente aprobación del Real Decreto de promoción y evaluación.

Con respecto a los efectos y al estado en el que se encuentra la repetición escolar, la mayoría de los equipos directivos defiende que no es una medida óptima como acción pedagógica, debido a los perjuicios emocionales que implica para el alumnado como la pérdida de autoestima, motivación o aspiraciones académicas futuras (Goos et al., 2013; Klapproth et al., 2016; Arroyo et al., 2019; Mathys et al., 2019) así como el quebranto que les genera el separarse de su grupo de compañeros (Luna, 2018; Van Canegem et al., 2021). No obstante, no concretan que esta medida produzca un empeoramiento del desempeño académico sobre algunos de los estudiantes como asegura parte de la literatura (Goos et al., 2013; Gary-Bobo et al., 2016; Choi et al., 2018; Luna, 2018).

Por otro lado, también existen voces que argumentan lo contrario, asegurando que sí se trata de un método eficaz para reforzar la madurez del alumnado, mejorar su rendimiento académico y aplicar la rendición de cuentas entre el estudiantado de nuestras escuelas (Battisttin & Schizzerotto, 2019; Mathys et al., 2019; Valbuena et al., 2021).

Además, otro de los principales apoyos que tiene la aplicación de la no promoción es el favor cultural (Klapproth & Schaltz, 2015; Valbuena et al., 2021) de buena parte de la comunidad educativa, como recogían el cuerpo de inspectores y en menor medida los equipos directivos. Sin embargo, la tendencia apunta a un cambio de mentalidad contribuyendo a disminuir este apoyo, provocado en parte, por la nueva legislación y la metodología de enseñar y evaluar por competencias (Luna, 2018).

Hay alternativas a la repetición escolar. Los directores/as de Educación Secundaria toman en consideración varias fórmulas de refuerzo pedagógico que funcionan como alternativas a la repetición escolar. Entre ellas, destacan sobre todo la detección temprana de alumnos con dificultades y la flexibilidad del currículum, en línea con lo que se expone mayoritariamente desde la investigación (Goos et al., 2013; Lundahl, 2016; Luna, 2018; Mathys et al., 2019; Valbuena et al., 2021). De igual modo, otra acción que suscita un amplio consenso en los equipos directivos para reconducir al alumnado en problemas son las actividades que ayuden a aumentar su sentido de pertenencia en el centro, de nuevo coincidiendo con lo expuesto por varios autores

(Fernández Lasarte et al., 2019; Fernández Lasarte et al., 2020; Van Canegem et al., 2021). Además, en algunos centros también se llevan a cabo prácticas propias del modelo nórdico de inclusividad (Lundahl, 2016) proveyendo el refuerzo educativo al alumnado con necesidades dentro del aula.

Sin embargo, los directores/as de esta región, señalan una serie de impedimentos que existen en el sistema y que imposibilitan ejecutar algunas de estas medidas. Las principales barreras son: la falta de autonomía de los centros, la poca participación de la comunidad educativa, en especial del claustro de profesores, y la excesiva burocracia junto a cambios constantes de legislación (Cantero & Pantoja, 2018; Bolívar, 2019; Ritacco, 2019; Romero, 2021). Asimismo, también alegaban la falta de presupuesto como uno de los obstáculos principales para reforzar la atención y el apoyo al alumnado con dificultades, chocando en cierta medida con la inspección educativa, quienes aseguran que los centros cuentan con los recursos materiales y personales para evitar la repetición, si bien es cierto que puede haber situaciones características de algún centro que no esté cubierta, como el transporte escolar para el apoyo fuera del horario lectivo.

En cuanto al nuevo decreto español, la mayoría de los directores coinciden en ser bastante rigurosos con la aplicación de la nueva norma en el primer curso de vigencia, y en avanzar progresivamente en su logro. Es clave, en este sentido, lograr una programación y evaluación por competencias. En los centros, por lo que dicen los directores, ya se visualiza una proyección de la educación hacia una metodología más competencial, y cada vez menos arraigada a la no promoción como medida para aquellos alumnos que presenten dificultades educativas. Sin embargo, es preciso acometer una considerable formación por parte del profesorado acerca de enseñar y evaluar por competencias para acabar de afianzar este nuevo modelo, como defienden conjuntamente directores e inspectores de la región. Sin duda, una mezcla de legislación, formación del profesorado en competencias, y un cambio de mentalidad paulatino en el conjunto de la comunidad educativa, ayudará a prescindir de la repetición escolar como acción pedagógica en los centros de Educación Secundaria, y de esa forma poder observar si se consigue mejorar el rendimiento académico de nuestros alumnos.

Este estudio presenta las limitaciones propias de muchos estudios exploratorios: haber realizado un cuestionario a los distintos directores/as de centros de Educación Secundaria de Cantabria, y no haber podido llevar a cabo entrevistas, de la misma forma que se ha hecho con el cuerpo de inspección, porque los resultados podrían haber estado más pormenorizados. Asimismo, en el futuro esperamos poder contar con mayor número de participantes. El presente trabajo puede dar pie a nuevas investigaciones relacionadas con la observación de la repetición escolar, una vez el nuevo decreto de promoción se encuentre ya asentado en nuestro sistema educativo, así como extrapolar el presente análisis a una escala nacional junto con la dotación de más recursos para poder lograr dicho proyecto.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias

Agarwal, U.A. (2019), "Qualitative Interviewing", Subudhi, R.N. and Mishra, S. (Ed.) *Methodological Issues in Management Research: Advances, Challenges, and the Way Ahead*, Emerald Publishing Limited, Bingley, pp. 79-91. https://doi.org/10.1108/978-1-78973-973-220191006

Aristimuño, A., & Parodi, J. P. (2017). Un Caso Real de Combate al Fracaso en la Educación Pública: Una Cuestión de Acompañamiento, Liderazgo y Cultura Organizacional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15*(4), 141-157. https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.008

Arroyo, D., Constante, I. A., & Asensio, I. (2019). La repetición de curso a debate: Un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XXI, 22*(2), 69-92. https://doi.org/10.5944/educXX1.22479

Battisttin, E., & Schizzerotto, A. (2019). Threat of grade retention, remedial education and student achievement: evidence from upper secondary schools in Italy. *Empirical Economics, 56*, 651-678. https://doi.org/10.1007/s00181-018-1443-6

Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico.* La Muralla.

Cantero, N., & Pantoja, A. (2018). Los retos de la dirección escolar en los centros comunidades de aprendizaje de Andalucía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 29*(3), 61-78.

Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M., & Valbuena, J. (2018). Predictors and Effects of Grade Repetition. *Revista de Economía Mundial, 48*, 21-42.

Fernández Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía, 77*(272), 123-141. https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-06

Fernández Lasarte, O., Ramos, E., Goñi, E., & Rodríguez, A. (2020). The role of social support in school adjustment during Secondary Education. *Psicothema, 32*(1), 100-107. https://doi.org/10.7334/psicothema2019.125

Gary-Bobo, R., Goussé, M., & Robin, J. (2016). Grade retention and unobserved heterogeneity. *Quantitative Economics, 7*(3), 781-820. https://doi.org/10.3982/QE524

Goos, M., Van Damme, J., Onghena, P., Petry, K., & De Bilde, J. (2013). First-grade retention in the Flemish educational context: Effects on children's academic growth, psychosocial growth and school career throughout primary education. *Journal of School Psychology, 51*(3), 323-347. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.03.002

Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review, 30*(3), 420-437. https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124

Klapproth, F., & Schaltz, P. (2015). Who is retained in school, and when? Survival analysis of predictors of grade retention in Luxembourgish secondary school.

European Journal of Psychology of Education, 30, 119–136. https://doi.org/10.1007/s10212-014-0232-7

Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S., & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences, 50*, 182-194. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.014

Luna, P. (2018). Desincentivar las repeticiones de curso. El asesoramiento de la inspección educativa sobre las decisiones de promoción del alumnado. *Avances en supervisión educativa, 30*, 1-15. https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.631

Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative & International Education, 11*(1), 3-12. https://doi.org/10.1177/1745499916631059

Mathys, C., Véronneau, M., & Lecocq, A. (2019). Grade retention at the transition to secondary school: Using propensity score matching to identify consequences on psychosocial adjustment. *Journal of Early Adolescence, 39*(1), 97-133. https://doi.org/10.1177/0272431617735651

McDool, E. (2019). Ability Grouping and Children's Non-Cognitive Outcomes. *Applied Economics, 52*(28), 3035-3054. https://doi.org/10.1080/00036846.2019.1705239

Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado, 275, de 17 de noviembre de 2021*.

Real Decreto 217/2022 , de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado, 76,* 30 de marzo de 2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217

OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Succesful Schools.* PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/ca768d40-en.

Ritacco, M. (2019). El modelo español de dirección escolar y sus implicaciones en el desarrollo del liderazgo pedagógico en Andalucía. Un estudio cualitativo. *Educatio Siglo XXI, 37*(1), 147-164. https://doi.org/10.6018/educatio.363441

Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(1), 73-90. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005

Segura, J., Gairín, J., & Silvia, P. (2021). Implicaciones de la inspección educativa en Cataluña en el proceso de autonomía de centros. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(1), 53-72. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.004

Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2021). Effectos of grade retention policies: A literature review of empirical studies applying causal inference . *Journal of Economic Surveys, 35*(2), 408–451. https://doi.org/10.1111/joes.12406

Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2021). Garde retention and academic self-concept: A multilevel analysis of the effects of schools' retention composition . *British Educational Research Journal, 47*(5), 1340-1360. https://doi.org/ 10.1002/berj.3729