



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Desafección Escolar del Alumnado Repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria

Leopoldo Cabrera¹

Carmen Pérez¹

Francisco Santana¹

Moisés Betancort¹

1) Universidad de La Laguna, Spain

Date of publication: June 25th, 2019

Edition period: June 2019-October 2019

To cite this article: Cabrera, L., Pérez, C., Santana, F. & Betancort, M. (2019). Desafección Escolar del Alumnado Repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 173-203. doi: [10.17583/rise.2019.4139](https://doi.org/10.17583/rise.2019.4139)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2019.4139>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

School Disaffection of Repeater Students in the Second Year of Compulsory Secondary Education

Leopoldo Cabrera
Universidad de La Laguna

Carmen Pérez
Universidad de La Laguna

Francisco Santana
Universidad de La Laguna

Moisés Betancort
Universidad de La Laguna

(Received: 27 February 2019; Accepted: 23 May 2019; Published: 25 June 2019)

Abstract

This article analyzes the attitudes of students in the second year of compulsory secondary education in the Municipality of La Laguna (Tenerife Island, The Canary Islands, Spain). We study school life in the classroom and the relationships between students and teachers. We maintain that the behavior of students, and their expectations, they are created and conditioned by their academic results, and that these are affected by the socio-economic and socio-cultural origin of their families, by the school they go to, by the gender and by the place where they live. The results show a complex socialization in the classroom, sometimes conflictive, and with academic selection, where school experiences construct and reconstruct the future of the students' lives when young people begin to be aware of the consequences of the results schoolchildren in their life. The article is part of a broader research on the school experiences of students and the interactions of life in the classroom. The research arises from the concern generated with the documentary and statistical data of the General Diagnostic Assessment of 2010 of the second course of compulsory secondary education of students of 13 years old or more in Spain, with a sample of 27,961 students (approximately, 1,500 students from each region or autonomous community) (MECD, 2011, p. 209) and our studies with this data.

Keywords: school experiences in compulsory secondary school, interactions in the classroom, attitudes, repeater students

Desafección Escolar del Alumnado Repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria

Leopoldo Cabrera
Universidad de La Laguna

Carmen Pérez
Universidad de La Laguna

Francisco Santana
Universidad de La Laguna

Moisés Betancort
Universidad de La Laguna

(Recibido: 27 Febrero 2019; Aceptado: 22 Mayo 2019; Publicado: 25 Junio 2019)

Resumen

E Este artículo analiza las actitudes del alumnado de segundo curso de enseñanza secundaria obligatoria del Municipio de La Laguna (Tenerife, Canarias, España). Estudiamos la vida escolar en el aula y las relaciones entre alumnado y profesorado. Sostenemos que las conductas del alumnado, y sus expectativas, están gestadas y condicionadas por sus resultados académicos, y que éstos están afectados por su origen socioeconómico y cultural familiar, por el centro al que van, por el género y por el lugar donde viven. Los resultados encontrados muestran una socialización compleja en el aula, a veces conflictiva, ya con selección académica, en la que las experiencias escolares construyen y reconstruyen el futuro de vida del alumnado, justo cuando los jóvenes empiezan a ser conscientes de las consecuencias de los resultados escolares en su trayectoria de vida. El artículo se enmarca en una investigación más amplia sobre las experiencias escolares del alumnado y las interacciones de la vida en las aulas. La investigación surge de la inquietud generada con los datos documentales y estadísticos de la Evaluación General de Diagnóstico de Segundo Curso de Secundaria Obligatoria de 2010 (EGD-2010) en España (MECD, 2011), con muestras de 1.500 alumnos de cada comunidad autónoma, 27.961 en España y con nuestros estudios posteriores con estos datos.

Palabras clave: experiencias escolares en secundaria obligatoria, interacciones en el aula, actitudes, repetición de curso.

El estudio de las experiencias escolares del alumnado de secundaria no es posible desvincularlo de las experiencias sociales. Vida familiar, social y escolar quedan ligadas por los discursos que los jóvenes escolares construyen y reconstruyen en los distintos ámbitos donde transcurre su vida cotidiana y donde se conforman sus actitudes y opiniones, sus caracteres personales, su forma de ser y de verse, su cultura.

Nuestra investigación recoge y analiza las opiniones y actitudes de 848 estudiantes de segundo curso de secundaria obligatoria de 22 centros del Municipio de La Laguna en la Isla de Tenerife (Canarias, España). Observamos sus percepciones sobre su vida escolar y sus acciones y actitudes en las aulas, tal y cómo las perciben e interiorizan los alumnos y cómo las mismas modulan y articulan sus vidas y expectativas de futuro, condicionadas también por sus resultados académicos (repetición o no de curso). Investigamos si las mismas están condicionadas por su origen social y familiar, por el tipo de centro, por el género y por su entorno. Veremos que las experiencias escolares del alumnado se encuentran supeditadas a sus propias experiencias sociales y familiares, matizadas y alteradas por la vida escolar y los efectos derivados de las influencias de los amigos, de los profesores y del entorno del propio centro.

La repetición de curso centra nuestra atención principal y sobre ella construimos nuestro principal hilo argumental. La idea latente es que en la repetición de curso encontramos las mayores evidencias de la desigualdad social de partida de los jóvenes que reúnen tal condición, vinculados a una estructura familiar débil, de familias reconstruidas, con bajas cualificaciones de padre y madre, especialmente de la madre (Cordero, Manchón y Simancas, 2014, p. 32), lo que redundará en otros efectos colaterales de carencia en el hogar, como ausencia de libros, tiempo de lectura, ordenadores, etc.

La repetición de curso al finalizar la etapa en la etapa obligatoria, generalmente a los 15 años, adquiere en algunos países cotas de relevancia: 34,0% en Bélgica, 22,1% en Francia, 18,1% en Alemania, 15,1% en Italia, 15,8% in Holanda, 31,2% en Portugal y 31,3% en España (OECD, 2016, p.161, figure II.5.3). En España y Portugal casi uno de cada tres estudiantes ha repetido curso a los 15 años.

La repetición de curso es una estrategia de política educativa seguida en Portugal, España, Francia, Italia y Holanda. En España se establece por ley

en el artículo 28 de la LOE (Ley Orgánica 2/2006 de Educación), que recoge en su apartado 1, que “la evaluación del proceso del aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora” (sic). Aquí se dibuja justamente nuestra clave discursiva del artículo. Al descomponer y cuestionar la integración del alumnado repetidor y considerar las consecuencias personales de la repetición de curso, cuestionando que el proceso selectivo por repetición sea formativo e integrador. Consideramos más bien lo contrario, que el proceso selectivo termina siendo deformativo y desintegrador con consecuencias personales para el alumnado repetidor¹.

Objetivos e Hipótesis

Uno de los objetivos principales es describir la vida estudiantil en las aulas y escrutar los sentimientos y emociones del alumnado, tal y como ellos los señalan, pero también cómo visualizan algunas opiniones y actitudes del profesorado hacia ellos. Pretendemos mostrar también cómo esta vida escolar cotidiana está también condicionada por los propios perfiles del alumnado y las expectativas que ellos y sus familias van creando y recreando con el paso por los centros escolares. Todo ello afectado por los resultados escolares (buenos o malos, que observamos a partir de la repetición o no de curso). Y, asimismo, queremos mostrar la existencia de conflictos que se detectan en la vida escolar y que hacen de la escuela no sólo un lugar de convivencia pacífica y agradable, de aprendizaje, sino un lugar donde también hay amargura, tristeza y sufrimiento.

La hipótesis de trabajo principal es que en la enseñanza secundaria nos encontramos con diversidad de alumnado de 13 años cumplidos (o más, primera especificidad que dirime la aparición de dos grupos, alumnado que ha repetido algún curso anterior o el que ahora hace, frente al que no lo ha hecho), que aflora una imagen de los centros escolares diversa, múltiple, heterogénea, compleja, conflictiva, satisfactoria e insatisfactoria, donde los supuestos principios igualitarios del sistema escolar conviven con una realidad selectiva (repetición de curso) y discriminatoria en origen (estudios, trabajo, convivencia familiar, etc.) vista con cierta aquiescencia o consentimiento por el alumnado: una especie de ‘socialización cotidianamente conflictiva’ con una escuela aceptada y satisfactoria para la

mayoría del alumnado que se encuentra feliz en ella, mientras otro sufre y reconstruye su vida con decepciones personales y familiares.

Metodología

Para resolver los objetivos e hipótesis presentados anteriormente, recurrimos a un cuestionario que diseñamos con gran parte de las preguntas que en su momento se usaron en el cuestionario general del alumnado en la *Evaluación General de Diagnóstico de Segundo Curso de Secundaria Obligatoria de 2010*, realizada en España (MECD, 2011), que contó con muestras probabilísticas de aproximadamente 1.500 alumnos de segundo curso de cada comunidad autónoma / región (y que ponderada la muestra para España alcanza a casi una población de 28.000 estudiantes), con errores muestrales inferiores al 1% para España y al 2.5% para cada Comunidad Autónoma (MECD, 2011, p. 209 y siguientes).

Nuestro cuestionario se conformó en torno a 10 bloques analíticos:

- 1) Elección del centro por el alumnado.
- 2) Clima escolar del centro.
- 3) Expectativas con los estudios.
- 4) Trayectoria escolar.
- 5) Sentimientos y emociones en clase.
- 6) Motivaciones.
- 7) Alumno-a ideal.
- 8) Profesor-a ideal.
- 9) Utilidad de los estudios.
- 10 Estudios y vida cotidiana.

En este artículo nos hemos centrado en la repetición de curso (si ha repetido o repite curso), como variable dependiente principal (variable del bloque 2 de trayectoria escolar) y en las variables independientes que generan el perfil del alumnado en cuanto a características personales (sexo, edad), de su familia y hogar (estudios del padre y de la madre; si padre y madre trabajan con quién viven y si les ayudan a hacer tareas acuden al centro a reuniones). Asimismo, hemos estudiado el clima escolar en clase (le gusta su clase, le gusta ir al cole, le gustan sus amigos, no le gustaría

cambiar de centro, se lleva bien con sus profesores, etc.) y sentimientos personales en la escuela (se siente marginado, querido, integrado, valorado, etc.), sus motivaciones hacia los estudios y sus perspectivas de futuro. Las preguntas que hemos usado del cuestionario aparecen categorizadas en las tablas y gráficos que usamos, tanto en los nombres de las variables como en las etiquetas de sus respuestas.

El cuestionario se pasó en los centros escolares del Municipio de La Laguna (Tenerife, Canarias), el tercero en tamaño poblacional de Canarias con una población de 153.111 personas (891.111 en la Isla de Tenerife, 2,101.924 en Canarias) en 2016 (ISTAC, 2018; INE, 2018). El Municipio de La Laguna tenía en el curso 2016-17 en 2º curso de secundaria con 1.852 alumnos. Nosotros disponemos de una muestra de 848 alumnos (un 46% del total). Los cuestionarios fueron cumplimentados online por el alumnado que estuvo en el aula en sus respectivos centros en presencia de profesorado y un investigador-a del proyecto en los meses de abril y mayo de 2017.

Contamos, en consecuencia, con dos bases de datos estadísticas: la que procede de la EGD-2010 con 27.961 estudiantes (tamaño ponderado para España) y nuestra base de datos en el municipio de La Laguna con 848 estudiantes. Usaremos la primera base de datos para identificar los perfiles generales del alumnado y la segunda para indagar en las peculiaridades de la vida escolar del alumnado en los centros, después de haber constatado las influencias de las variables independientes (sexo, tipo de centro, lugar de residencia, estudios de la madre y del padre, tipología del hogar, expectativas de seguir estudiando y si leen habitualmente) sobre la variable de pendiente: repetición de curso.

Antecedentes

Bourdieu y Passeron promovieron en 1964 con *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, el peso de lo cultural, de la tradición, de lo social (valores y normas) y del origen social de los estudiantes (1970) para explicar los desiguales resultados educativos y el origen de los mismos. Con ello abrieron una nueva vía de investigaciones que adquieren posteriormente con la obra de Young (1971) (*Knowledge and Control: New Directions for The Sociology of Education*) y Gorbutt (1972) una mejor comprensión de las interacciones entre profesorado y alumnado. Paralela y posteriormente,

Bernstein (1971), Willis (1977) y Apple (1979, 1986) amplían estos trabajos con categorías más específicas relacionadas con el currículum, el lenguaje, la transmisión cultural y las relaciones e interrelaciones culturales y sociales entre los actores directos de la enseñanza.

Estudios posteriores de Hargreaves (1982), Woods (1983, 1986), Forquin (1987), Grignon (1983), Wood y Hammersley (1993), Ball (1980, 1987), Coulon (1993) y Giroux (1983, 1994), abren nuevas investigaciones multiculturalistas insertas en la diversidad cultural y recuperan la relevancia de lo cultural y social en la asunción de roles y papeles sociales inoculados desde la escuela, más allá de posiciones críticas al sentido funcionalista parsonsiano del sistema escolar (Parsons, 1951, p. 197; Parsons, 1959) donde la socialización escolar se presenta como una de las tareas sociales básicas del sistema educativo.

El origen social de los estudiantes, su barrio y su centro escolar no son ajenos, por tanto, a las condiciones del entorno familiar y social (Ress y Azzolini, 2014, pp. 56 y ss.); tampoco el género (Dillabough y Arnot, 2001, p. 30), ni el lugar de nacimiento y/o la etnia (Carrington et al., 2001, p. 100). Así la diversidad de alumnado, en sentido amplio, anclada y ligada a los roles sociales y a los ámbitos socioculturales familiares y del entorno social de procedencia delimitan y modulan las percepciones, opiniones y actitudes del alumnado hasta conformar u orientar su personalidad y su forma de ser, su propio *modus vivendi*.

En este marco ubicamos nuestra investigación que queda centrada en las experiencias escolares del alumnado de secundaria y sus interacciones diarias en el interior de las escuelas con sus colegas y con sus profesores. Todo ello analizado bajo variables de control familiar como los estudios y ocupaciones de sus padres, sus deseos y motivaciones y el tipo de centro al que acuden, además de sus expectativas personales e ilusiones de vida en una sociedad actual, española y canaria, desencantada por la crisis en la que los jóvenes no encuentran inserción laboral (muy elevadas tasas de paro) ni salarios apropiados para emanciparse ni formar familias y donde la meritocracia tropieza con la sensación que tiene este alumnado de que un buen lugar en la vida no queda garantizado por un buen nivel educativo, cobrando la suerte un papel incluso relevante (INJUVE, 2009; CIS, 2017)².

El concepto de “experiencia escolar”³ pretende aglutinar las interacciones entre las culturas sociales representadas por la diversidad sociocultural del

alumnado y la cultura escolar. Podemos entender, con Dubet y Martuccelli (1998, 2003), que la experiencia escolar no es un objeto medible y observable externamente ya que se trata de un efecto del estudiante, y del profesor-a, que define una situación, un momento, que se construye con el tiempo y que está circunscrito a muchas variables no fáciles de objetivar. Esto es justo lo que intentamos nosotros en nuestro trabajo: medir y reflejar tales experiencias. Dubet y Martuccelli (1998, p. 15) interpretan que la socialización “*Es un proceso paradójico. Por un lado, de inculcación, y por otro, realizándose en la medida en que los actores se constituyen como sujetos capaces de manejarla*”. Asumimos los planteamientos de Willis, (1977, 1979, 1983, 2008), en el sentido que el proceso es activo, interactivo, donde los estudiantes están condicionados, pero no determinados por sus condiciones sociofamiliares y que reconstruyen sus propios sistemas de valores, gustos y concepciones vitales en las interacciones con sus colegas y sus profesores, además de su entorno. Así, las experiencias escolares terminan por fabricarse, por construirse en un proceso donde el devenir de la vida no está delimitado. Debemos entender, por tanto, que “la escolarización no es sólo un instrumento para generar conocimiento y competencia productiva, habilidades laborales e incluso sociales, sino un lugar donde las culturas y valores entran en constante conflicto y terminan reconstruyéndose con el tiempo sin un resultado a priori determinado, aunque sí pudiera ser objetivable probabilísticamente; un lugar donde se despliegan formas y fuerzas contradictorias” (Willis, 2008, p. 63). Dentro de los institutos se dan respuestas claramente identificadas con la cultura escolar, pero también muchos otros esquemas de valores o sistemas de estatus (de medición y logro) vinculados a las culturas juveniles o culturas populares, donde el deporte, el atractivo sexual, el consumo, la moda, la tecnología, etc. modulan y crean, en ocasiones, con oposición a la autoridad, nuevas formas de vida en los centros escolares.

Resultados y Discusión:

En España estudiaban segundo de secundaria obligatoria en el curso 2015-16 (13 años cumplidos, o más, a final del año 2015) 486.785 estudiantes; 22.656 en Canarias y 10.241 en la Isla de Tenerife. En torno al 25% de este alumnado en España ya había repetido algún curso en el año 2015-16 (un

30% en Canarias) como se desprende de las tasas de idoneidad a los 14 años (MECD, 2018, Indicador C2.1). La repetición es mayor en el Sur (Andalucía, Murcia, Extremadura, Castilla La Mancha, Canarias, entre otras regiones) que en el Norte (Madrid, País Vasco y Navarra, entre otras regiones), quedando Canarias con las peores entre las Comunidades Autónomas y posteriormente con peores indicadores de logro educativo (Cabrera, 2013).

En la EGD-2010 del curso 2009-10 el alumnado que repite (o ha repetido) representaba el 28 % en España, variando mucho por Comunidades Autónomas (de forma similar a las tasas de idoneidad; MECD, 2012, indicador C2.1).

El estudio de la variabilidad de la repetición de curso del alumnado por estudios de la madre, por tipo de centro al que acuden sus hijos, por expectativas con los estudios y por sexo del alumno, da siempre relaciones estrechas e intensas contribuyendo a dar imágenes más precisas de los efectos de la variabilidad en la repetición y sus características. Más aún, la conclusión sintética es que cuando las madres del alumnado tienen estudios terciarios (superiores), sus hijos van habitualmente a centros privados y no han repetido curso. Cuando tales situaciones se dan, la probabilidad de que los chicos quieran llegar a la Universidad es del 83,0% en los centros privados (77% en los públicos), subiendo al 87,5% en las chicas de centros privados (86,7% de centros públicos) frente al otro extremo que marca el 20,8% de las chicas que quieren llegar a la Universidad y que sí repiten curso (o lo han repetido) y tienen madres con estudios bajos y estudian en centros públicos (el 10,3% en el caso de los chicos en idénticas situaciones), tal y como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1.

Porcentaje de estudiantes que repiten o han repetido curso, por sexo, tipo de centro, nivel educativo de la madre y expectativas de seguir estudiando. N= 27.961

Expectativas futuras de los estudiantes: hasta dónde quieren estudiar											
Logro educat. madre	centro	SEX	REPITE	N %	Sólo la enseñanza obligatoria	Formación Profesional Inicial	Bachillerato	Ciclos formativos de Formación Profesional	Universidad	No lo sabe todavía	total
Secundaria obligatoria	PÚBLICO	CHICAS	NO	N	74	131	214	167	1460	250	2296
			%	3,2%	5,7%	9,3%	7,3%	63,6%	10,9%	100,0%	
		SI	N	371	200	144	105	266	195	1281	
		%	29,0%	15,6%	11,2%	8,2%	20,8%	15,2%	100,0%		
		CHICOS	NO	N	147	115	192	190	937	256	1837
			%	8,0%	6,3%	10,5%	10,3%	51,0%	13,9%	100,0%	
	PRIVADO	CHICAS	SI	N	463	302	154	131	145	213	1408
			%	32,9%	21,4%	10,9%	9,3%	10,3%	15,1%	100,0%	
		NO	N	40	25	50	52	640	83	890	
		%	4,5%	2,8%	5,6%	5,8%	71,9%	9,3%	100,0%		
		CHICOS	SI	N	86	43	39	26	71	65	330
			%	26,1%	13,0%	11,8%	7,9%	21,5%	19,7%	100,0%	
Secundaria Superior (Bachillerato y Formación Profesional)	PÚBLICO	CHICAS	NO	N	36	25	61	52	353	95	622
			%	5,8%	4,0%	9,8%	8,4%	56,8%	15,3%	100,0%	
		SI	N	105	76	42	30	68	73	394	
	%	26,6%	19,3%	10,7%	7,6%	17,3%	18,5%	100,0%			
	PRIVADO	CHICAS	NO	N	24	36	100	92	1255	118	1625
			%	1,5%	2,2%	6,2%	5,7%	77,2%	7,3%	100,0%	
SI		N	54	57	43	42	106	53	355		
%	15,2%	16,1%	12,1%	11,8%	29,9%	14,9%	100,0%				
PRIVADO	CHICOS	NO	N	48	54	173	109	902	191	1477	
		%	3,2%	3,7%	11,7%	7,4%	61,1%	12,9%	100,0%		
	SI	N	100	73	98	106	102	60	539		
	%	18,6%	13,5%	18,2%	19,7%	18,9%	11,1%	100,0%			
	CHICAS	NO	N	8	8	24	31	880	95	1046	
		%	0,8%	0,8%	2,3%	3,0%	84,1%	9,1%	100,0%		
SI	N	6	18	21	13	63	36	157			
%	3,8%	11,5%	13,4%	8,3%	40,1%	22,9%	100,0%				
Terciaria	PÚBLICO	CHICOS	NO	N	14	23	57	58	601	94	847
			%	1,7%	2,7%	6,7%	6,8%	71,0%	11,1%	100,0%	
		SI	N	36	37	33	30	65	26	227	
	%	15,9%	16,3%	14,5%	13,2%	28,6%	11,5%	100,0%			
	PRIVADO	CHICAS	NO	N	15	16	29	26	962	62	1110
			%	1,4%	1,4%	2,6%	2,3%	86,7%	5,6%	100,0%	
SI		N	19	5	12	5	40	11	92		
%	20,7%	5,4%	13,0%	5,4%	43,5%	12,0%	100,0%				
PRIVADO	CHICOS	NO	N	21	17	39	79	941	120	1217	
		%	1,7%	1,4%	3,2%	6,5%	77,3%	9,9%	100,0%		
	SI	N	38	34	15	22	95	23	227		
	%	16,7%	15,0%	6,6%	9,7%	41,9%	10,1%	100,0%			
	CHICAS	NO	N	7	7	19	60	1040	55	1188	
		%	0,6%	0,6%	1,6%	5,1%	87,5%	4,6%	100,0%		
SI	N	3	2	4	2	43	17	71			
%	4,2%	2,8%	5,6%	2,8%	60,6%	23,9%	100,0%				
PRIVADO	CHICOS	NO	N	5	10	41	48	983	98	1185	
		%	0,4%	0,8%	3,5%	4,1%	83,0%	8,3%	100,0%		
	SI	N	14	16	15	12	52	7	116		
%	12,1%	13,8%	12,9%	10,3%	44,8%	6,0%	100,0%				

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la EGD-2010 (MECD, 2011)

En la figura 1 de puntos por categorías conjuntas de las variables (incorpora además otras variables al análisis: regiones de España, estudios del padre, con quién vive el alumno y si lee habitualmente o no),

encontramos el perfil tipo del alumnado repetidor en España. Está caracterizado por vivir en regiones del Sur (Extremadura y Canarias principalmente como se ve en el cuadrante inferior derecho, tener menos expectativas de seguir estudiando, no dedicar tiempo a la lectura y vivir con el padre o la madre, no con ambos, como se ve en el cuadrante inferior derecho. En el cuadrante inferior izquierdo se sitúan, por el contrario, los estudiantes con padre y madre con estudios superiores (terciarios) de Madrid, Navarra o País Vasco, de colegios privados y con altas expectativas de seguir estudiando.

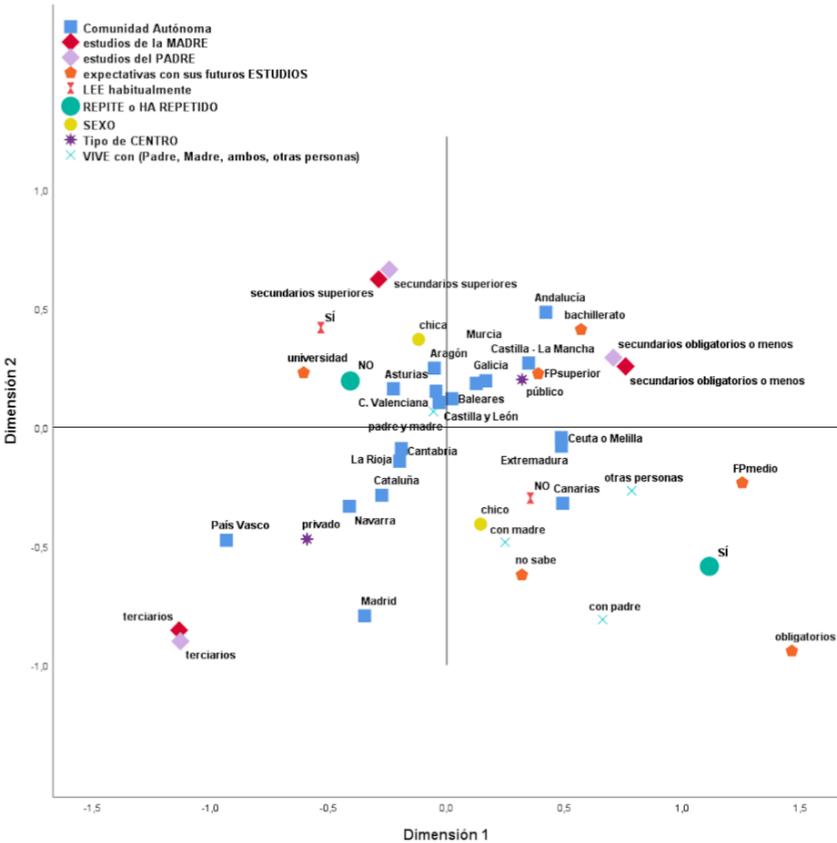


Figura 1. Análisis de correspondencias múltiple con 42 categorías de las 9 variables del alumnado que siguen: repiten o han repetido curso (sí o no), sexo (chico-chica), tipo de centro (público-privado), nivel educativo de la madre y del padre (secundarios obligatorios o menos, secundarios postobligatorios y terciarios), expectativas de seguir estudiando (terminar la enseñanza obligatoria, formación profesional inicial, bachillerato, ciclos formativos de nivel medio o superior de formación profesional, universidad), lectores habituales (sí o no), viven con sus padres (con ambos, sólo con la madre, sólo con el padre, con otras personas) y comunidades autónomas (17 y Ceuta y Melilla juntas). N= 27.961 alumnos-as. Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la EGD-2010 (MECD, 2011)

Canarias aparece claramente posicionada en el cuadrante inferior derecho de la figura 1 donde el alumnado repetidor se asocia (por aproximación en distancia) con varones, con menos expectativas educativas por los estudios (obligatorios o bien formación profesional, no universitarios), que viven en hogares sólo con padre o sólo con madre o sólo con otras personas. Situación también frecuente en Extremadura y Ceuta/Melilla. Por el contrario, en el cuadrante inferior izquierdo nos encontramos con País Vasco, Navarra y Madrid, también Cataluña, donde se acercan más posiciones de alumnado con padre y madre con estudios universitarios que estudian en centros privados, y cercanos se encuentran en el cuadrante superior izquierdo con expectativas de estudiar en la universidad y no haber repetido ni estar repitiendo curso. Las otras Comunidades se encuentran más al centro de la nube de categorías sin que se aprecien grandes distancias entre ellas.

En este contexto general de España, podríamos situar a Canarias con sus 7 islas y 88 municipios. Si ahora estudiamos el caso particular de La Laguna para indagar en qué repercute este entorno en la vida de los estudiantes, nos encontramos que, en nuestra muestra de La Laguna, el 24% del alumnado de secundaria del municipio declara haber repetido curso (igual que la media estatal 24% del curso 2016-17 y bastante menos que la media de Canarias 30,1% en igual curso; [MEFP, 2019](#), indicador C2.1), casi uno de cada cuatro estudiantes. No es una cifra desdeñable y muestra uno de los principios programáticos del funcionalismo en la escuela: la selección escolar. Obsérvese que estamos con alumnado de enseñanza secundaria obligatoria y que dos años más tarde al finalizar la escolaridad obligatoria en España 1 de cada 3 alumnos de 15 años ha sido repetidor. Esta cifra del 24% marca un primer hito de desarraigo estudiantil, de desafección con la escuela (síntesis de nuestro argumento discursivo). Un sustancial problema que puede desequilibrar las emociones estudiantiles, reconducir amistades y crear problemas de disciplina entre alumnado rezagado con más edad y menos intereses por el estudio que el resto. Esa criba diversifica al alumnado y lo estigmatiza en su vida escolar y en su trayectoria personal, con problemas con la familia, con los compañeros de clase y con el profesorado. Se enrarece el clima escolar en clase y empiezan algunos conflictos con alumnado repetidor que comienza un submundo de expectativas cambiantes ante la desilusión de la repetición y los malos resultados.

Para apreciar la diversidad de situaciones experimentadas por el alumnado nos centraremos en una serie de ítems de nuestro cuestionario, tomando como referencia fundamental la repetición de curso. La repetición de curso, y los malos resultados académicos, marcan y condicionan las expectativas del alumnado, como veremos en las siguientes tablas y gráficos de diagramas conjuntos de puntos por categorías en los análisis de correspondencias múltiples. Concretamente, presentamos y analizamos tres dimensiones. En primer lugar, el perfil social y familiar (género, tipo de centro, expectativas académicas y modelos familiares); en segundo lugar, motivación con los estudios y centro, así como percepciones sobre sus habilidades como estudiantes; en último lugar, integración en el aula, autopercepción en relación con los demás (compañeros-as y profesorado).

En la tabla 2 y figura 2 (alumnado de La Laguna) observamos que en el alumnado repetidor se concentra la mayor proporción de abandono de los estudios y búsqueda de trabajo al finalizar la secundaria obligatoria, o de estudiar formación profesional, no más. Estas características se visualizan preferentemente en alumnado cuyos padres (ambos) tienen estudios primarios, en alumnos que sólo viven con su padre o con otras personas y que ninguno de ellos trabaja, ni padre ni madre (cuadrante inferior izquierdo del gráfico 2), y ninguno de ellos trabaja. Estas características de repetición y bajas expectativas académicas son más visibles también en varones y en alumnos de centros públicos (cercanía con el cuadrante superior izquierdo), que no recuerdan que sus padres le leyeran de pequeño, que creen que sus padres desconfían de ellos y de lo que hacen, y que tanto padre como madre no suelen visitar ni interesarse por el centro al que no acuden cuando se les convoca a reuniones. El perfil descrito ahonda en otros hallazgos sobre el género como variable explicativa y predictiva de las experiencias escolares a favor de las chicas (Cabrera, Betancort y Pérez, 2015) y en la tesis de la reproducción del capital cultural y social a través de la escuela (Bourdieu & Passeron, 1964, 1970).

Tabla 2. Repetición de curso (Sí repite o ha repetido curso) en %. Características personales y familiares. Perfil del alumno-a. N= 828 alumnos-as de La Laguna.

		SÍ	χ^2	p-valor
	TOTAL n=848	24,0%		
centro	público (n=477)	32,7%	46,0	,000
	privado (n=371)	12,7%		
sexo	Chicas (n=408)	19,9%	7,2	,007
	Chicos (n= 440)	27,7%		
Nació en CANARIAS	SÍ (n=668)	23,3%	1,4	,233
	NO (n= 176)	29,0%		
Tiene hermanos-as	SÍ (n=668)	25,6%	4,9	,027
	NO (n= 176)	17,6%		
Vive con	Padre y Madre (n=589)	19,0%	51,4	,000
	Sólo Madre (n=188)	30,9%		
	Sólo Padre (n=23)	78,3%		
	Otras personas (n=45)	31,1%		
Estudios Padre	Primarios (n=153)	40,5%	52,3	,000
	Secundarios 1º (n=211)	28,4%		
	Secundarios 2º (n=105)	18,1%		
	Profesionales (n=164)	15,2%		
Estudios Madre	Universitarios (n=177)	10,7%	52,3	,000
	Primarios (n=118)	46,6%		
	Secundarios 1º (n=178)	32,0%		
	Secundarios 2º (n=147)	17,0%		
	Profesionales (n=137)	19,0%		
Padre trabaja	Universitarios (n=249)	13,3%	7,3	,007
	SÍ (n=700)	21,7%		
Madre trabaja	NO (n=125)	32,8%	25,3	,000
	SÍ (n=607)	19,3%		
	NO (n=235)	35,7%		
Expectativas al terminar la secundaria	Bachillerato (n=627)	13,2%	156	,000
	Formación Profesional (n=119)	51,3%		
	Trabajar No estudiar (n=25)	76,0%		
	No lo sabe (n=75)	50,7%		
¿Sus padres le leían de pequeño?	Nunca / casi nunca (n=196)	30,6%	6,9	,033
	A veces (n=226)	22,6%		
	Siempre / casi siempre (n=412)	21,1%		
¿Sus padres están pendientes de lo que hace?	Nunca / casi nunca (n=73)	37,0%	7,9	,020
	A veces (n=191)	24,1%		
	Siempre / casi siempre (n=574)	22,1%		
¿Sus padres confían en ella?	Nunca / casi nunca (n=77)	40,3%	27,0	,000
	A veces (n=142)	33,8%		
	Siempre / casi siempre (n=618)	19,1%		
¿A las reuniones del centro va su madre?	Nunca / casi nunca (n=111)	37,8%	15,0	,001
	A veces (n=217)	23,0%		
	Siempre / casi siempre (n=508)	20,7%		
¿A las reuniones del centro va su padre?	Nunca / casi nunca (n=449)	25,4%	3,0	,223
	A veces (n=239)	19,7%		
	Siempre / casi siempre (n=141)	22,0%		

Fuente: Proyecto Experiencias Escolares y Desigualdad Social (EDESOC). Universidad de La Laguna. Carmen Pérez (dir.). Investigadores-as: Moisés Betancort; Leopoldo Cabrera; Francisco Santana.

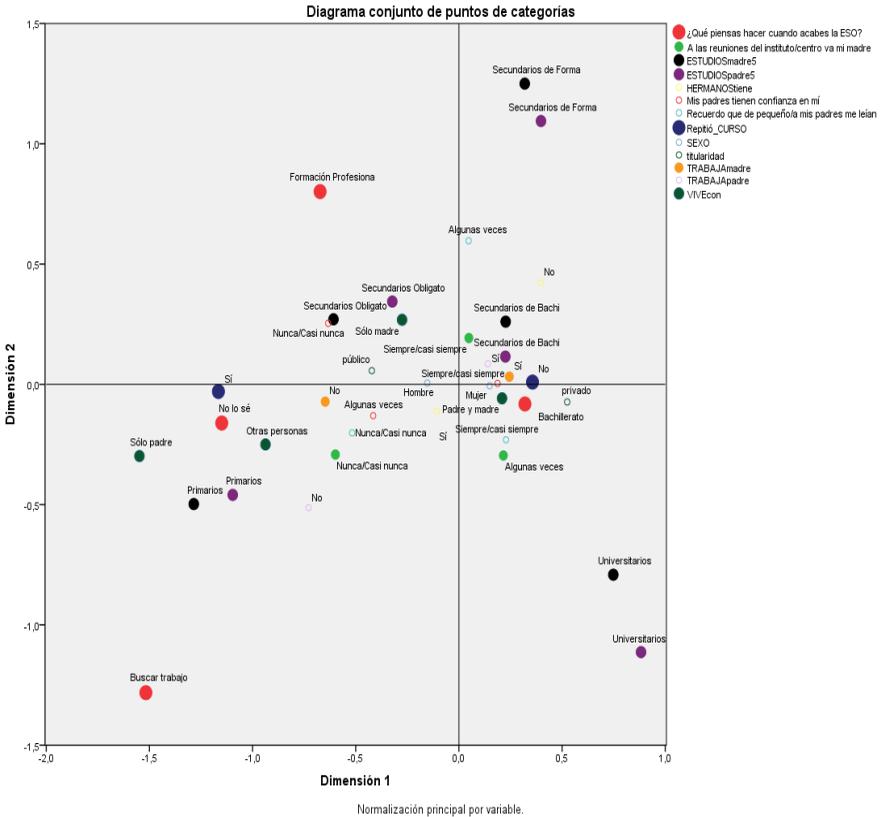


Gráfico 2. Repetición de curso, expectativas al acabar la secundaria y características personales del alumnado. Análisis de Correspondencias Múltiple. N= 828 alumnos/as de La Laguna.

Si observamos la variabilidad de la repetición de curso con opiniones y actitudes del alumnado en clase, en las percepciones sobre las motivaciones personales en relación a los estudios y el centro (ver tabla 3 y gráficos 3 y 4), encontramos en el cuadrante inferior izquierdo del gráfico 3 una estrecha asociación de características comunes: alumnos que no les importa suspender, que piensan abandonar la escuela y buscar trabajo o no saben qué hacer, que repiten o han repetido curso, varones, que no se esfuerzan por sus notas y que no les preocupan los estudios; frente al cuadrante superior derecho donde se asocian características de interés y motivación por la

escuela en mujeres que quieren estudiar bachillerato (camino de la universidad). El gráfico 4 refuerza tales situaciones y las caracteriza en los cuadrantes superior e inferior izquierdo con alumnado que se siente marginado, que no le gusta ir al cole, que le gustaría cambiar de centro y de clase, que dice no caerle bien a sus profesores y que tiene dificultades de relacionarse con sus compañeros.

Tabla 3. Repetición de curso (SÍ repite o ha repetido curso) en %, clima escolar y motivación escolar del alumnado. N= 828 alumnos-as de La Laguna.

		SÍ	χ^2	p-valor
	TOTAL n=848	24,0%		
	NO (n=106)	39,6%		
Le gusta ir al centro	Indiferente (n=247)	28,7%	26,4	,000
	SÍ (n=495)	18,2%		
	NO (n=354)	20,3%		
Va al centro por obligación	Indiferente (n=237)	21,5%	10,6	,000
	SÍ (n=257)	31,1%		
	NO (n=544)	18,8%		
Le gustaría cambiar de centro	Indiferente (n=168)	32,1%	22,7	,000
	SÍ (n=136)	34,6%		
	NO (n=352)	29,0%		
Le gusta ir al centro por los profesores	Indiferente (n=350)	21,4%	9,1	,000
	SÍ (n=146)	17,8%		
	NO (n=79)	29,1%		
Sus padres están contentos con el centro	Indiferente (n=204)	37,7%	32,7	,000
	SÍ (n=565)	18,2%		
	NO (n=191)	42,4%		
¿Se le da estudiar?	Indiferente (n=225)	24,4%	52,7	,000
	SÍ (n=432)	15,5%		
	NO (n=103)	45,6%		
Se esfuerza por tener buenas notas	Indiferente (n=235)	32,3%	54,8	,000
	SÍ (n=510)	15,7%		
	NO (n=674)	22,8%		
¿Se siente marginado?	Indiferente (n=131)	31,3%	5,0	,082
	SÍ (n=43)	18,6%		
	NO (n=28)	42,9%		
¿Tiene amigos?	Indiferente (n=61)	36,1%	11,6	,003
	SÍ (n=759)	22,3%		
	NO (n=95)	32,6%		
¿Se siente a gusto en clase?	Indiferente (n=172)	22,7%	4,4	,108
	SÍ (n=581)	22,9%		
	NO (n=227)	35,2%		
Le desagrada estar con alumnos que no estudian	Indiferente (n=299)	23,4%	25,9	,000
	SÍ (n=322)	16,5%		
	NO (n=16)	62,5%		
Quiere ir bien en los estudios	Indiferente (n=48)	50,0%	33,4	,000
	SÍ (n=784)	21,6%		
	Desacuerdo (n=727)	19,5%		
¿No le importa suspender?	Indiferencia (n=79)	46,8%	55,9	,000
	Acuerdo (n=42)	57,1%		
	Desacuerdo (n=55)	40,0%		
Lo que le interesa ahora es estudiar	Indiferencia (n=233)	29,6%	16,7	,000
	Acuerdo (n=560)	20,0%		

Fuente: Proyecto Experiencias Escolares y Desigualdad Social (EDESOC). Universidad de La Laguna. Carmen Pérez (dir.). Investigadores-as: Moisés Betancort; Leopoldo Cabrera; Francisco Santana.

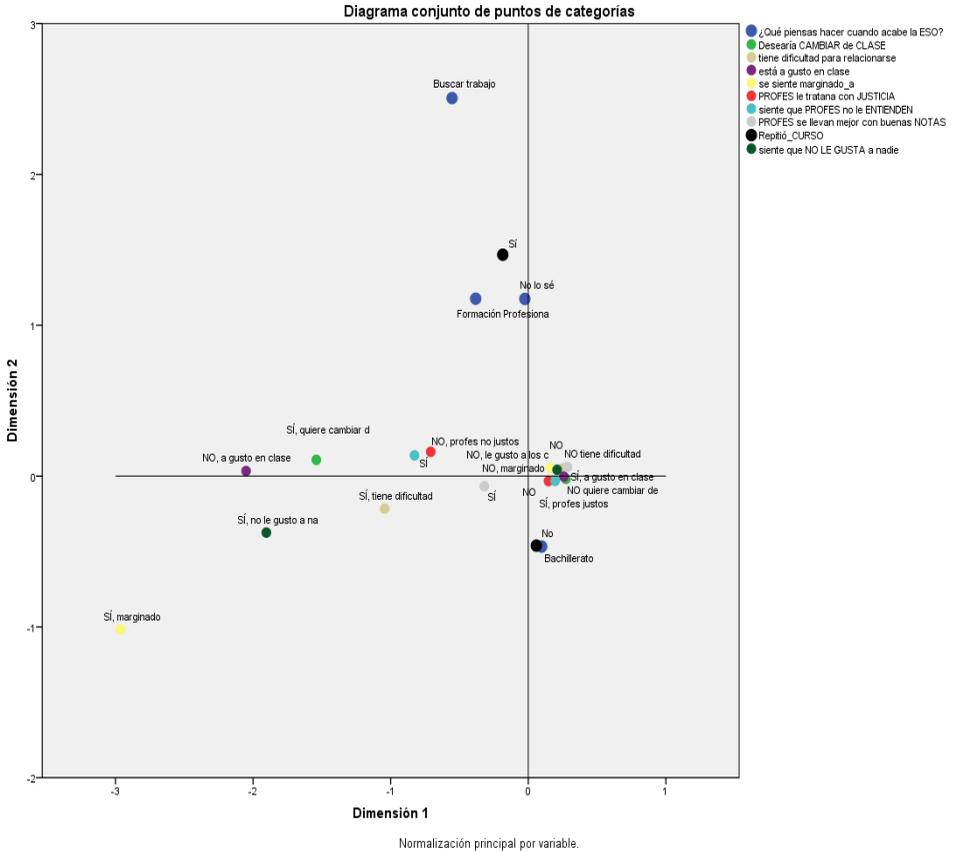


Gráfico 4. Repetición de curso, expectativas al acabar la secundaria y sentimientos en clase del alumnado. Análisis de Correspondencias Múltiple 23 categorías de 10 variables del alumnado. N= 828 alumnos-as de La Laguna.

En síntesis, el alumnado repetidor muestra una posición de indiferencia y desapego con respecto a la institución (no le gusta ir al centro, los padres no están contentos con el centro, le es indiferente cambiar de centro, no parece importarles que existan alumnos/as que molesten en clase) y con parecida apreciación respecto a sus estudios y motivación escolar (indiferencia con respecto a suspender y a esforzarse en sacar buenas notas). Resulta obvio el alejamiento de este grupo con respecto a la cultura escolar; están por obligación y no encuentran referentes con los que identificarse dentro del

centro (Willis, 2008).

Además de estas características conjuntas y del perfil tipo del alumnado repetidor estrechamente asociado ya a sus expectativas futuras, encontramos asimismo (tablas 2 y 3) un alumnado descontento y frágil, que siente que no le gusta a nadie (10%), que se siente marginado en clase (5%), que no se siente a gusto en clase (11%), que le gustaría cambiar de clase (15%), que tiene dificultad para relacionarse con algunos-as compañeros-as (20%), que cree que sus profesores no le entienden (19%), que dice que sus profesores no les tratan de manera justa (17%) y que señalan que sus profesores se llevan mejor con los alumnos que tienen mejores notas (47%).

Estas sensaciones y percepciones no son mayoritarias, pero parecen adscritas a una proporción reducida de alumnado (en torno al 20%) que se encuentra a disgusto en clase y con sus profesores. No sólo son alumnos que han repetido curso (aunque éstos son la mayoría que presenta tales síntomas) y que no tienen previsto seguir estudiando, son alumnos que se sienten abandonados por sus compañeros y profesores y que ven en sus casas el desinterés por el centro y una vida complicada y compleja. Su presencia queda eclipsada, ocultada porque al 58% del alumnado le gusta ir al centro, el 90% se siente a gusto en clase y el 67% manifiesta que sus padres están contentos con el centro. Así los problemas en las clases parecen menores de lo que realmente son y trasladan hacia adelante la desesperanza de su vida escolar y las posibles repercusiones que tendrán estas situaciones en su futuro.

En suma, globalmente considerado, en este segundo curso de secundaria obligatoria se sigue visualizando el proceso de desenganche y desencuentro con la institución escolar que comienza desde la enseñanza primaria y se agrava progresivamente al término de la misma cuando el alumnado cuenta ya con 11 años cumplidos y comienza la secundaria con 12 años⁴. Ya en estos años se ensancha el número de alumnos y la proporción de los mismos (uno de cada cuatro en segundo curso de secundaria obligatoria) que se ven en las aulas con un ‘normal’ y ‘natural’ desinterés, ‘etiquetados’, con síntomas de desafección escolar, de animadversión hacia sus profesores, con conductas individuales y grupales de desapego escolar, quedando etiquetados con su comportamiento y actitudes, naturalizando o normalizando que el desinterés escolar es parte esencial del desapego que engendra los guetos y la cultura antiescolar (Willis, 1977; McRobbie, 1977).

Es una situación similar a la anticipada por otras investigaciones en España por Mena, Fernández y Rivière (2010, p. 140), donde la certificación de los resultados educativos oficiales sanciona y desintegra la vida escolar común iniciada en la primaria a los 6 años, gestando desde tal momento la desafiliación institucional que encontramos con más evidencias en la secundaria y anticipando la deserción escolar en la enseñanza postobligatoria que se constatan en 2017 con un 18,3% de abandono educativo temprano (Comisiones Obreras, 2018, p. 2).

Conclusiones

Bourdieu y Passeron (1970) señalaron hace casi 50 años que la cultura escolar logra imponerse en el alumnado como legítima y universal mediante la violencia simbólica a través del poder de las acciones pedagógicas de imponer significaciones y de hacerlo de forma legítima, ocultando las relaciones de poder que la sustentan y añadiendo, con ello, más poder a la relación de dominación. El resultado es que los dominados no la perciben como tal, como violencia simbólica, y sí como transmisión objetiva ante la que deben esforzarse. Es el caso del 68% de nuestro alumnado que cree en los efectos meritocráticos de la educación y en su influencia para su futuro sociolaboral. Como consecuencia, este principio de funcionamiento de la acción pedagógica garantiza la interiorización del fracaso escolar del individuo como fracaso individual desde edades tempranas. En nuestro caso a los 13 años el 24% del alumnado conoce la repetición de curso directamente y el resto de sus compañeros lo saben.

Así, la tarea pedagógica del profesorado puede medirse por el hecho de que el hábito que engendra es duradero, trasladable y exhaustivo (Coulon, 1993, p. 166) y tiende a reproducirse en cada etapa de una biografía escolar, permitiendo reconocer a los alumnos fracasados y a los que tienen éxito, en medio de una contracultura escolar reflejada en la marginación y el desamparo que muestra principalmente el alumno fracasado (el 17% de los alumnos creen que sus profesores no les tratan de manera justa y el 47% de los alumnos dicen que sus profesores se llevan mejor con los que tienen mejores notas y están más próximos a sus consejos). Este enfoque, como señala Coulon (1993, p. 170), se acerca a la teoría del etiquetado, a la teoría profética o del efecto Pigmalión.

El concepto de “experiencia escolar” que aglutina las interacciones entre las culturas sociales representadas por la diversidad sociocultural del alumnado y la cultura escolar nos ha permitido evidenciar aspectos relevantes de la vida cotidiana de las aulas y cómo los estudiantes ven y describen su propia vida escolar: los actores definiendo su propia situación y construyendo y reconstruyendo imágenes de sí mismos y de cómo se ven (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 15). O como diría Willis (1988, 2008), asumiendo el sentido activo de los escolares, condicionados, pero no determinados por sus condiciones sociales, familiares y escolares, creando sus propios sistemas de valores, gustos y concepciones vitales. Los centros escolares se convierten así no sólo en un lugar de aprendizaje sino también de vida juvenil con una parte del alumnado, el repetidor, con baja autoestima (Frey, 2005), marginado y olvidado por su profesorado, que le gustaría cambiar de clase, que no sabe relacionarse, etc. No son demasiados alumnos, pero tampoco un porcentaje despreciable. Estamos ante un 20% de la población escolar de 13-14-15-16 años descontenta con su vida, con su centro, con sus compañeros y con sus profesores: son principalmente varones, que estudian en centros públicos, que no tienen claro lo que van a estudiar cuando terminen la secundaria obligatoria (aunque se inclinan por algo más por estudios profesionales o por buscar trabajo), que sus padres y madres tienen estudios primarios o secundarios de ciclo corto y que están uno o ambos sin trabajo, que no viven con padre y madre, que no recuerdan que sus padres le leyeran de pequeño, que sienten desconfianza en sus padres y que ni madre ni padre suelen frecuentar el centro. Son alumnos que, además, sienten desafección con sus compañeros de clase y con sus profesores. Y, como encuentran Cordero, Manchón y Simancas (2014, p. 32), futuros integrantes del abandono escolar temprano con altas probabilidades de trabajar en profesiones elementales y engrosar el proceso de reproducción social ligado a sus futuros hijos. Son, en definitiva, alumnos que cuando repiten se encuentran en el umbral del abandono escolar, en las puertas de la exclusión escolar y, por extensión, en las puertas de la exclusión social (OECD, 2011, 2014). Convendría, en consecuencia, buscar las fórmulas que permitan a este alumnado y a sus familias una vinculación con los centros escolares, con la participación escolar, en un movimiento envolvente que no les aleje de las escuelas (Estrada, 2014), ni del profesorado, que también tiene que involucrarse en este objetivo, abriendo

caminos de inclusión educativa y de armonía social (Elboj y Oliver, 2003; Díez y Flecha, 2010).

Notas

¹ Cordero, Manchón y Simancas (2014, p. 17) resaltan que el debate sobre la estrategia y bondad de la repetición es notorio en la literatura pedagógica (Allen, Chen, Wilson y Hugues, 2009; Alexander, Entwisle y Dauber, 2003), añadiendo que la evidencia empírica cuestiona los efectos beneficiosos de esta estrategia sobre los resultados académicos (McCoy y Reynolds, 1999; Jacob y Lefgren, 2004, 2009; Hong y Yu, 2007; Manacorda, 2012), dando lugar a problemas de autoestima o adaptación (Frey, 2005) o menores tasas de asistencia a clase (Fine y Davis, 2003; Martin, 2011) y, en el largo plazo, mayores tasas de abandono escolar y menores salarios (Eide y Showalter, 2001; Jimerson et al., 2002).

² El 40% de los jóvenes en España (48% si tienen sólo estudios obligatorios; 35% si tienen estudios postobligatorios de secundaria y 29% si tienen estudios universitarios) consideran que por mucho que se esfuerzen, finalmente, lo decisivo para el éxito es la casualidad o la suerte (INJUVE, 2009, p. 86). En un reciente *Estudio de Desigualdad y Movilidad Social en España* del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2017, noviembre, Estudio 3178), pendiente de publicación, donde se pregunta por la importancia de diversos factores para conseguir un trabajo (escala de 0, nada importante, a 10, totalmente importante), los entrevistados dan un valor de 6 a la suerte, por encima de sus contactos (5,4) y de su formación (5).

³ En otra publicación hemos desarrollado en profundidad este concepto (Santana, Noda y Pérez, 2018).

⁴ En España, en el curso 2015-16, un 6% de los jóvenes de 8 años ya se encuentra en un curso de primaria que no corresponde a su edad (repiten el primer ciclo de primaria); este porcentaje se eleva en el mismo curso al 9,7% para alumnado de 10 años que se encuentra en 5º de primaria, un 13,9% a los 12 años en primero de secundaria, un 26,9% en tercero de secundaria, alcanzando al 32,5% cuando se encuentran en el último curso obligatorio de la enseñanza secundaria a los 15 años (MECD, 2018, indicador C2.1. Tasas de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años

Referencias

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Dauber, S. L. (2003). *On the Success of Failure: A Reassessment of the Effects of Retention in the Primary School Grades*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Allen, C.S., Chen, Q., Wilson, V.L., Hugues, J.N. (2009). Quality if Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: a Meta-Analytic Multilevel Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 480-499. doi: 10.3102/0162373709352239

- Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ball, S. J. (1987). *The Micro-politics of the School. Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Ball, S. J. (1980). Initial Encounters in the Classroom and the Process of Establishment, in Woods, P. (comp.) (1980). *Pupil Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control I. Theoretical Studies. Towards a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit.
- Cabrera, L.; Betancort, M., Pérez, C. (2015). Social Class, Family, Gender and Educational Performance, chapter 1 (pp. 1-40), in Ortega, Eugene (editors) (2015). *Academic Achievement: Student Attitudes, Social Influences and Gender Differences*. New York: Nova Science Publishers. Recuperado de https://www.novapublishers.com/catalog/product_info.php?products_id=56309
- Cabrera, L. (2013). Desigualdad social, rendimiento y logro educativos en España (1990-2012): Los desequilibrios regionales aumentan. *Revista de Estudios Regionales*, 98, 15-49. Recuperado de <http://www.revistaestudiosregionales.com/documentos/articulos/pdf-articulo-2420.pdf>
- Carrington, B. et al. (2001): New Teachers and the Question of Ethnicity, in Demaine, J. (2001): *Sociology of Education Today*. Great Britain: Palgrave Publishers Ltd.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et Éducation*. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas, (2017). *Estudio 3178. Desigualdad y Movilidad Social*. Avance de resultados, próxima publicación en <http://www.cis.es/cis/opencms/EN/index.html>

- Comisiones Obreras Enseñanza (2018). *Fracaso Escolar y Abandono Educativo Temprano*, Informe 13-06-18 Recuperado de <http://www.fe.ccoo.es/ce481b7bdf4baa40b9113155f2e94bbb000063.pdf>
- Cordero, J.M., Manchón, C., Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 12-37. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263
- Díez, J., Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24.1), 19-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>
- Dillabough, J. y Arnot, M. (2001). Feminist Sociology of Education: Dynamics, Debates and Directions, in Demaine, J. (2001). *Sociology of Education Today*. Great Britain: Palgrave Publishers Ltd.
- Dubet, F., Martuccelli, M (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Eide, E. R., Showalter, M. H. (2001). The Effect of Grade Retention on Educational and Labor Market Outcomes”. *Economics of Education Review*, 20(6), 563-576. Recuperado de <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/16322.pdf>
- Elboj, C., Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3). Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/33958>.
- Estrada Ruiz, M. J. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional: El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (61), 431-453. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14030110005.pdf>
- Fine, J. G., Davis, J. M. (2003). Grade Retention and Enrolment in Post-Secondary Education. *Journal of School Psychology*, 41, 401-411. doi: 10.1016/j.jsp.2003.07.001
- Forquin, J. C. (1987). La Sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización. *Revista de Educación*, 282, 5-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18552>
- Frey, N. (2005). Retention, Social Promotion and Academic Redshirting:

- What Do We Know and Need to Know? *Remedial and Special Education*, 26(6), 332-346. doi: 10.1177/07419325050260060401
- Giroux, H. (1994). Doing Cultural Studies: Youth and the Challenge of Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 64(3), 278-308. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ487490>
- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ284970>
- Gorbutt, D. (1972). Education as the Control of Knowledge: The New Sociology of Education. *Education for Teaching*, 89, 3-11.
- Grignon, C. (1983). Sociología de la Educación y Sociología de la Cultura Popular, en ICE de la UAM (1983): *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*, Madrid, Cantoblanco, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Hammersley, M. (comp.) (1983). *The Ethnography of Schooling*. Driffield: Nafferton Books.
- Hargreaves, A. (1982). Resistance and Relative Autonomy Theories: Problems of Distorsions and Incoherence in Recent Marxist Analyses of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 3(2), 107-126. doi: 10.1080/0142569820030201
- Hong, G., Yu, B. (2007). Early-Grade Retention on Children's Reading and Math Learning in Elementary Years. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29, 239-261. doi: 10.3102/0162373707309073
- INE. Instituto Nacional de Estadística (2018). *Cifras de Población en España*. Recuperado de: http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- INJUVE (Instituto de la Juventud) (2009). *Informe juventud en España 2008*. Recuperado de: <http://www.injuve.es/contenidos.type.action?type=1008402591&menuId=1008402591>
- ISTAC. Instituto de Estadística de Canarias (2018). *Cifras de población en Canarias*. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/jaxi-istac/menu.do?uripub=urn:uuid:301ccd99-ad78-42e0-81e8->

9c61c16acbbb

- Jacob, B. A., Lefgren, L. (2004). Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis. *Review of Economics and Statistics*, 84(1), 226-244. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/3211669?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., Whipple, A. D. (2002). Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation between Grade Retention and Dropping Out of High School. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457. doi: 10.1002/pits.10046
- LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). España. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Manacorda, M. (2012). The Cost of Grade Retention. *The Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596-606. doi: 10.1162/REST_a_00165.
- McRobbie, A. (1977). *Working-class girls and the culture of femininity*. Birmingham: University of Birmingham. Recuperado de <http://research.gold.ac.uk/14505/>
- Martin, A. (2011). Holding Back and Holding Behind: Grade Retention and Students' non-Academic and Academic Outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(5), 739-763. doi: 10.1080/01411926.2010.490874
- McCoy, A. R., Reynolds, A. J. (1999). Grade Retention and School Performance: an Extended Investigation. *Journal of School Psychology*, 37, 273-298. doi: 10.1016/S0022-4405(99)00012-6.
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (2018). *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-2016*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>
- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (2011). *Evaluación general de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo curso*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/informe-egd-2010.pdf?documentId=0901e72b80d5ad3e>

- MECD. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España (2012). *Las cifras de la educación en España. Curso 2009-10*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2009-10.html>
- MEFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Las cifras de la educación en España. Curso 2016-17 (edición 2019)*. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2016-17.html>
- Mena, L., Fernández, M., Riviére, J. (2010): Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 2010, nº extraordinario, 119-145. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_05.pdf
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (2014): Are disadvantaged students more likely to repeat grades?, *PISA in Focus*, 43. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa-in-focus-n43-%28eng%29-final.pdf>
- OECD (2011): When Students Repeat Grades or Are Transferred Out of School. What does it mean for Education Systems? *PISA in Focus*, 6. https://www.oecd-ilibrary.org/education/when-students-repeat-grades-or-are-transferred-out-of-school_5k9h362n5z45-en
- Parsons, T. (1970). Equality and Inequality in Modern Society, or Social Stratification Revisited. *Sociological Inquiry*, 40(2), 13-72. doi: 10.1111/j.1475-682X.1970.tb01002.x
- Parsons, T. (1959). The School Class as a Social System: Some of its functions American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.
- Pérez, C., Betancort, M., Cabrera, L. (2013). Family influences in academic achievement. A study of the Canary Islands. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 71(1), 169-187. doi: 10.3989/ris.2011.04.11.

- Pérez, C., Betancort, M., Cabrera, L. (2014). Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 7(2), 410-428. doi: [10.7203/RASE.7.2.8779](https://doi.org/10.7203/RASE.7.2.8779)
- Ress, A., Azzolini, D. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6(1), 53-80. doi: [10.14658/pupj-ijse-2014-1-3](https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2014-1-3)
- Santana, F., Noda, M., Pérez, C. (2018). Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socio-educativas: una aproximación teórica. *Forum Sociológico, Série II* (32), 29-37. Recuperado de <https://journals.openedition.org/sociologico/1960>
- Willis, P. (1983). Cultural Production and Theories of Production, in Barton, L. & Walker, S. (comps.) (1983). *Race, Class and Education*, London: Croom Helm.
- Willis, P. (1979): Shop Floor Culture, Masculinity and Wage Form, in Clarke, J.; Critcher, C. y Johnson, R. (comps.) (1979). *Working Class Culture: Studies in History and Theory*, London: Hutchinson.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. London: Saxon House.
- Willis, P. (2008). Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, RASE*, 1(3), 43-66. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8568/8111>
- Woods, P. (1986). *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the Schools: an Interactionist Viewpoint*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. y Hammersley, M. (comp.) (1993). *Gender and Ethnicity in schools*. London: Routledge.
- Young, M. (ed.) (1971). *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.

Leopoldo Cabrera is professor at the University of La Laguna, Spain

Carmen Pérez is professor at the University of La Laguna, Spain

Francisco Santana is lecturer at the University of La Laguna, Spain

Moisés Betancort is associate professor at the University of La Laguna, Spain

Contact Address: lcabre@ull.es