

---

# El perfil del alumnado repetidor y no repetidor en una muestra de estudiantes españoles y latinoamericanos: un estudio sobre los determinantes de sus logros académicos<sup>1</sup>

## *The Profile of Retained and Non-Retained Students in a Sample of Spanish and Latin American Students: A Study on the Determinants of Academic Achievement*

---

**MIGUEL A. SANTOS  
REGO**

Universidad de Santiago de  
Compostela  
miguelangel.santos@usc.es

**AGUSTÍN GODÁS  
OTERO**

Universidad de Santiago de  
Compostela  
agustin.godas@usc.es

**MAR LORENZO  
MOLEDO**

Universidad de Santiago de  
Compostela  
mdelmar.lorenzo@usc.es

**Resumen:** El objetivo de esta investigación es describir como una serie de variables que tienen incidencia directa sobre los resultados académicos, caracterizan al alumnado autóctono o latinoamericano repetidor y no repetidor. Administramos una encuesta cuantitativa a estudiantes de 5º y 6º de Enseñanza Primaria y de 1º y 2º de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Además, recabamos información directa de sus familias sobre los componentes de su estatus socioeconómico. Las variables que mejor caracterizan al alumnado repetidor

son de carácter “sociocultural” o “estables en el tiempo” y al no repetidor los factores “psicológicos” o “cambiantes en el tiempo”. Se analizan las semejanzas con estudios realizados en otros contextos educativos que han servido para contrastar al modelo teórico de base.

**Palabras clave:** enseñanza primaria y secundaria; alumnado inmigrante; repetición de curso; rendimiento académico.

---

1 Este artículo ha sido elaborado a partir de un proyecto de investigación subvencionado en convocatoria competitiva por la Xunta de Galicia (PGIDIT 07SEC009214PR) bajo el título *O rendemento escolar do alumnado procedente da inmigración en Galicia. Un programa de optimización para familias e centros de ensino.*

**Abstract:** This paper is aimed at describing the way a series of variables that have direct impact on academic achievement, characterize retained and non-retained Spanish or Latin American students. We have carried out a quantitative survey among students in the third cycle of the Primary level and the first cycle of the Compulsory Secondary Education level. Furthermore, we have gathered information regarding the components of their socioeconomic status directly from the families. The “sociocultural” and “stable over time” factors

are the variables which best characterize retained students, whereas the “psychological” or “changing over time” factors are determining for non-retained students. We have analyzed the similarities with studies conducted in other educational settings, which were useful to contrast the basic theoretical model.

**Keywords:** primary and secondary education; immigrant students; grade retention; academic performance.

## INTRODUCCIÓN

La repetición o no de curso por parte del alumnado inmerso en niveles de escolaridad obligatoria acostumbra a comprenderse entre las variables relevantes que se asocian a los factores explicativos del éxito o, de modo aún más crítico, del fracaso escolar, máxime si ante esta segunda coyuntura se deriva peligro de exclusión social para niños y jóvenes en diferentes circunstancias de naturaleza individual o socio-familiar (Xia y Kirby, 2009). En una época favorable a la exigencia de un mayor rendimiento de cuentas en y desde las escuelas, no han sido pocos los movimientos de reforma educativa que han acabado por apurar un debate que muchos creían cerrado. De hecho, su prevalencia como indicador de rendimiento académico de los estudiantes no se ha limitado a los trabajos de índole más doméstica sino que ha alcanzado una rutilante presencia en los datos que han sacado a la luz conocidos e influyentes informes internacionales. Hasta el punto de afectar a los análisis acerca de los resultados globales de países participantes en PISA, tal vez el estudio de evaluación comparada sobre el rendimiento de los estudiantes con más repercusión mediática en la actualidad.

Al menos en el caso de España así se ha puesto de manifiesto desde diferentes instancias y, naturalmente, en el mismo informe-resumen realizado al efecto desde el Ministerio de Educación: “los alumnos españoles que no han repetido curso y se encuentran en 4º de ESO, que es el curso que les corresponde por edad, obtienen 518 puntos en comprensión lectora, netamente por encima del promedio OCDE” (Instituto de Evaluación, 2010, p. 110). Lo cual se enfatiza, sin ningún género de dudas, en las mismas conclusiones, ya que, textualmente, “la repetición de curso es el fenómeno que más negativamente afecta a los resultados de los alumnos españoles. Al ser el porcentaje de repetidores tan elevado y sus puntuaciones tan bajas, el prome-

dio español se ve afectado de modo considerable” (Instituto de Evaluación, 2010, p. 155). Es necesario aclarar que, en la legislación vigente en España, cuando los alumnos no han alcanzado los objetivos correspondientes a los ciclos o cursos de la educación obligatoria, podrán permanecer un año más en el mismo ciclo o curso.

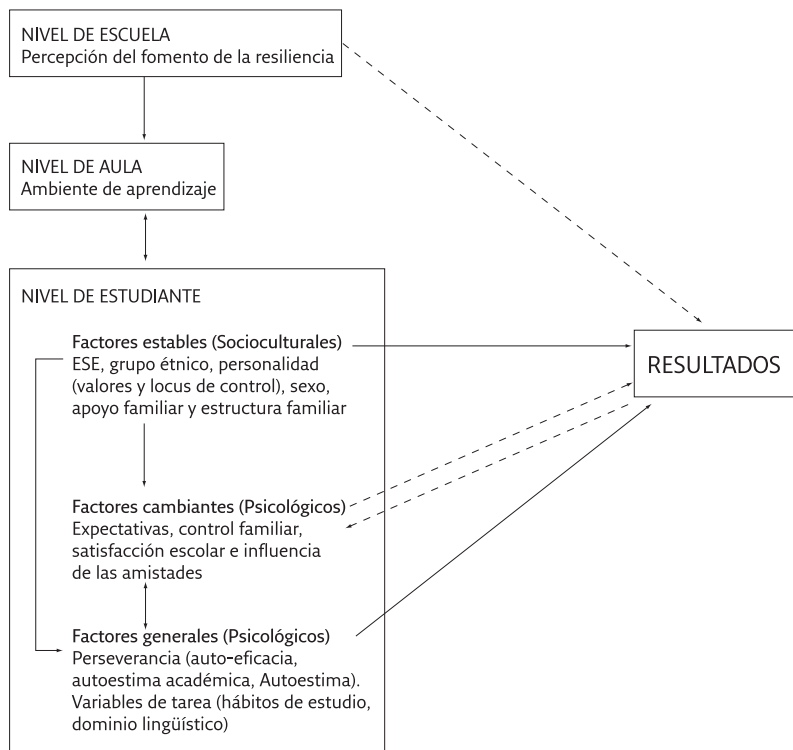
La amplitud y extensión de la investigación sobre los determinantes del logro académico, tanto desde las Ciencias de la Educación como desde la Psicología, sería muy difícil de abarcar si no dispusiésemos de herramientas de síntesis del conocimiento acumulado sobre este tema (meta-análisis, identificación de dominios, propuestas de modelos o resúmenes exhaustivos de los elementos explicativos, exposición de líneas consolidadas, nuevas propuestas y muchas recapitulaciones mixtas). La aportación, desde ambas perspectivas, redundante en que los resultados académicos están determinados por una serie de factores que operan a nivel contextual, escolar, de aula y referidos al estudiante (Davis y Thomas, 1992; Marchesi, 2004; Creemers y Kyriakides, 2008; Winne y Nesbit, 2010).

La estructura del modelo en el que se apoya este estudio (Creemers y Kyriakides, 2008) establece para el *nivel contextual* un análisis de las políticas educativas nacionales o autonómicas y una evaluación de las mismas. Para el *nivel escolar* un análisis y evaluación tanto del proyecto educativo de cada centro como de su planificación respecto del ambiente de aprendizaje (conducta del estudiante fuera del aula, relaciones profesionales y personales entre el profesorado, relación con las familias, suficiencia de recursos para la formación del profesorado y el alumnado y valores que sustenta la filosofía de la enseñanza impartida). Para el *nivel de aula* se postula un análisis de la orientación del profesorado a la hora de señalar objetivos para los contenidos específicos que se van a explicar, la estructuración de los materiales, las técnicas empleadas para fomentar la discusión, las estrategias para resolver las actividades diseñadas y las oportunidades de poner en práctica o aplicar los contenidos explicados. Finalmente, en cuanto al *nivel del alumnado*, se proponen una serie de factores, llamados factores estables en el tiempo, que emergen de una perspectiva socio-cultural (por ejemplo, el estatus socioeconómico familiar, la etnicidad y el género) y una visión psicológica que abarca dos aspectos: aptitudes, perseverancia y variables relacionadas con tareas específicas, un factor estable como son las características de personalidad y unos factores que pueden cambiar con el paso del tiempo como las expectativas, la motivación y los estilos de pensamiento. Las relaciones entre los cuatro niveles se describen tal y como exponemos en la figura 1. Es en este último nivel donde centraremos nuestro estudio, sin que por ello desconozcamos su principal limitación que no es otra que el olvido relativo de los niveles contextual, familiar y escolar (Marchesi, 2004). Ahora bien, para establecer lazos consistentes entre todos los niveles “*is a need to carefully examine the relation-*

*ships between the various effectiveness factors operating at the same level”* (Creemers y Kyriakides, 2008, p. 89). Solo de esta forma es posible plantear un modelo multi-nivel y someterlo a contraste de manera estructural.

Partiendo de este planteamiento, el objetivo principal de nuestra investigación se centra en conocer el peso que tienen los factores que componen el nivel de estudiante en el alumnado repetidor y no repetidor con dos muestras de distinta procedencia geográfica. En términos de hipótesis descriptivas esperamos obtener la siguiente información: 1) Las variables que predicen el rendimiento académico a nivel del alumnado, tienen que ser distintas en cada uno de los grupos (repetidores y no repetidores) y 2) dichas variables tendrán una mayor presencia en el perfil del alumnado repetidor y no repetidor que en el hecho de ser autóctono o latinoamericano.

**Figura 1: Factores propuestos para explicar los resultados académicos con las variables utilizadas en el estudio**



Fuente: Adaptación del modelo propuesto por Creemers y Kyriakides, 2008, p.77

## MÉTODO

*Planteamiento*

Lo que pretendemos es describir y analizar los perfiles del alumnado autóctono e inmigrante repetidor y no repetidor, considerando una serie de variables (categóricas y de intervalo) que han demostrado jugar un importante papel como mediadoras del rendimiento académico.

*Diseño y análisis de datos*

Nuestro diseño es correlacional, con carácter predictivo y realizado con técnicas estadísticas multivariantes. Para ello, contrastaremos las características socio-demográficas del alumnado y describiremos aquellas variables que mejor predicen un buen o mal logro académico (Davis y Thomas, 1992; Marchesi, 2004; Creemers y Kyriakides, 2008; Winne y Nesbit, 2010). A su vez, también sometemos a contraste aquellas variables socio-demográficas que perfilan el estatus socio-económico de sus familias considerado también como uno de los determinantes con más peso sobre el rendimiento académico (Bradley y Corwyn, 2002; Winne y Nesbit, 2010).

Los datos fueron analizados con el paquete estadístico PASW Statistics 18 con los descriptores provenientes de tablas de contingencia y análisis discriminante para dos grupos, por pasos y con el método de “Distancia de Mahalanobis”.

*Selección de la muestra*

Los centros fueron seleccionados a partir de las estadísticas oficiales de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* de la Xunta de Galicia si cumplían dos condiciones: la primera que fuesen centros de educación primaria y/o secundaria obligatoria; y la segunda, que tuviesen, al menos, 10 alumnos inmigrantes matriculados en el último ciclo de Primaria o en el primer ciclo de Secundaria Obligatoria. Del total de centros cumplían estos requisitos 187 de los que, en un primer momento, fueron seleccionados 43 con una densidad de población estudiantil inmigrante mayor a la requerida. Dada la negativa de algunos centros a colaborar en el estudio, su número se redujo a 33: 18 centros (54,54%) eran de Educación Primaria y 15 centros (45,45%) de Educación Secundaria.

En cada centro se eligieron dos aulas, en función de la mayor densidad de alumnado inmigrante, lo cual supuso un total de 1080 alumnos y alumnas autóctonos y 250 latinoamericanos (en la tabla 1 exponemos su caracterización por edad,

**Tabla 1: Características socio-demográficas referidas al alumnado expresadas en frecuencias y porcentajes (entre paréntesis)**

VARIABLES		AUTÓCTONOS			LATINOAMERICANOS		
		GENERAL	HOMBRES	MUJERES	GENERAL	HOMBRES	MUJERES
EDAD Y CURSO ACTUAL	9-10 5º Prim.	132 (12,2)	68 (51,5)	64 (48,5)	26 (10,4)	14 (53,8)	12 (46,2)
	11-12 6º Prim.	460 (42,6)	246 (53,5)	214 (46,5)	109 (43,6)	55 (50,5)	54 (49,5)
	13-14 1º ESO	305 (28,2)	168 (55,1)	137 (44,9)	75 (30)	45 (60)	30 (40)
	15-16 2º ESO	183 (16,9)	183 (16,9)	89 (48,6)	40 (16)	21 (52,5)	19 (47,5)
REPETIR CURSO	Si	268 (24,8)	158 (58,9)	110 (41,1)	99 (39,6)	62 (62,6)	37 (37,4)
	No	812 (75,2)	418 (51,5)	394 (48,5)	151 (60,4)	73 (48,3)	78 (51,7)
CURSO REPETIDO	Infantil	16 (6)	9 (56,2)	7 (43,7)	6 (6)	4 (67)	2 (33)
	Primaria	168 (62,7)	98 (58,3)	70 (41,7)	65 (66)	41 (63)	27 (37)
	ESO	84 (31,3)	1 (60,7)	33 (38,3)	28 (28)	17 (61)	11 (39)
Nº HERMANOS	Ninguno	180 (16,7)	—	—	27 (10,8)	—	—
	1	644 (59,7)	—	—	88 (35,2)	—	—
	2-3	223 (20,6)	—	—	105 (42)	—	—
	Más de 3	33 (3)	—	—	30 (12)	—	—

sexo, curso, repetición o no de curso, curso/s repetidos, número de hermanos y adultos en el hogar).

En el caso de las familias, el procedimiento de pase del instrumento se hizo del siguiente modo: se entregó a cada alumno un cuestionario para su padre y/o para su madre. Ellos lo entregaban en casa y, una vez cubierto, lo llevaban al centro escolar para dárselo al profesor coordinador que el equipo de investigación designó en cada uno de los centros de la muestra. En la tabla 2 exponemos las características representativas del estatus socio-económico de las familias.

### *Material*

#### Instrumentos de medida

El cuestionario administrado al alumnado estaba dividido en los siguientes apartados:

**Tabla 2: Características socio-demográficas de las familias expresadas en frecuencias y porcentajes (entre paréntesis)**

		AUTÓCTONOS (1854)		LATINOAMERICANOS (370)	
		PADRE (872)	MADRE (982)	PADRE (154)	MADRE (216)
HOGAR	Pareja con hijos	1548 (83,5)		240 (64,9)	
	Padre/madre con hijo	14 (0,8)	70 (3,8)	4 (1,1)	35 (9,5)
	Padre/madre/familia/hijo	84 (4,5)	138 (7,4)	30 (8)	61 (16,5)
ACTIVIDAD LABORAL	Asalariado	584 (67)	479 (48,8)	99 (64,3)	87 (40,3)
	Autónomo	188 (21,6)	94 (9,6)	18 (11,7)	16 (7,4)
	Ama de casa	17 (1,9)	250 (25,5)	8 (5,2)	61 (28,2)
	Servicio doméstico	0 (0)	52 (5,3)	3 (1,9)	36 (16,6)
	Venta ambulante	15 (1,7)	10 (1)	11 (7,2)	2 (1)
	En paro	68 (7,8)	97 (9,8)	15 (9,7)	14 (6,5)
NIVEL DE ESTUDIOS	Primarios	372 (42,7)	403 (41)	38 (24,7)	46 (21,3)
	Secundarios	334 (38,3)	386 (39,3)	78 (50,6)	115 (53,2)
	Universitarios	141 (16,2)	178 (18,1)	29 (18,8)	50 (23,1)
	Sin estudios	25 (2,8)	15 (1,5)	9 (5,9)	5 (2,4)
SITUACIÓN ECONÓMICA	Buena	305 (35)	355 (36,2)	46 (29,9)	48 (22,2)
	Regular	466 (53)	521 (53)	96 (62,3)	149 (69)
	Mala	101 (12)	106 (10,8)	12 (7,8)	19 (8,8)

- *Características socio-demográficas*: ya las hemos señalado al exponer la descripción de los sujetos participantes en el estudio.

- *Anti-normatividad grupal* (Serrano, Godás y Rodríguez, 1994): con 5 ítems que recogen comportamientos antisociales evaluando, de manera escalonada en formato tipo Likert, cuántos miembros de su grupo de amistades las realizan ( $\alpha=.736$ ;  $\alpha$  Autóctonos=.738;  $\alpha$  Latinoamericanos=.752; Correlación media ítem-total=.561).

- *Relaciones de amistad* (Serrano et al., 1994): con 6 ítems de respuesta escalonada en formato tipo Likert, recogen aspectos relacionados con la cohesión, confianza y apoyo del grupo de amigos y amigas ( $\alpha=.737$ ;  $\alpha$  Autóctonos=.734;  $\alpha$  Latinoamericanos=.738; Correlación media ítem-total=.552).

- *Satisfacción/insatisfacción escolar* (Godás, Rodríguez, Mirón y Serrano, 1998): con 9 ítems de respuesta en formato tipo Likert que registran las relaciones inter-

personales y valoraciones acerca del profesorado, alumnado y el centro educativo en temas como las normas, sanciones y evaluaciones ( $\alpha = .827$ ;  $\alpha$  Autóctonos=.836;  $\alpha$  Latinoamericanos=.814; Correlación media ítem-total=.604).

- *Relaciones familiares* (Serrano *et al.*, 1994): con 16 ítems en formato de respuesta tipo Likert, en los que se recoge el apoyo y control paterno y materno en distintos aspectos vitales para los estudios de sus hijos  $\alpha = .894$ ;  $\alpha$  Autóctonos=.892;  $\alpha$  Latinoamericanos=.894; Correlación media ítem-total=.582).

- *Ambiente de aprendizaje y hábitos de estudio* (Morales, 1989): la primera con 8 ítems con formato de respuesta tipo Likert ( $\alpha = .752$ ;  $\alpha$  Autóctonos=.760;  $\alpha$  Latinoamericanos=.707; Correlación media ítem-total=.502); y la segunda con 7 ítems en el mismo formato de respuesta ( $\alpha = .728$ ;  $\alpha$  Autóctonos=.721;  $\alpha$  Latinoamericanos=.681; Correlación media ítem-total=.522).

- *Fomento de la resiliencia* (Doll, Zucker y Brehm, 2004): con 5 ítems en formato de respuesta tipo Likert, recogen aspectos como el apoyo, refuerzo, cooperación, relaciones interpersonales y claridad de las normas que son fomentados desde la escuela y percibidos por el alumnado ( $\alpha = .714$ ;  $\alpha$  Autóctonos=.709;  $\alpha$  Latinoamericanos=.705; Correlación media ítem-total=.501).

- *Escala de valores*: con 27 ítems cuya respuesta es escalonada desde “muchísima” a “ninguna” importancia, fue elaborada a partir de la escala original de Rokeach (1973) adaptada por Serrano (1984). Para su interpretación (Schwartz, 1994), clasificamos los distintos valores en las metas motivacionales propuestas por este autor ( $\alpha = .729$ ;  $\alpha$  Autóctonos=.730;  $\alpha$  Latinoamericanos=.701; Correlación media ítem-total=.503).

- *Auto-referencias* (Serrano *et al.*, 1994): formada por 7 ítems con formato de respuesta tipo Likert que incluyen autoestima académica, locus de control y expectativas ( $\alpha = .760$ ;  $\alpha$  Autóctonos=.748;  $\alpha$  Latinoamericanos=.732; Correlación media ítem-total=.518).

- En cuanto a los logros académicos, hemos recogido las calificaciones finales en cuatro materias ya cursadas (Conocimiento del Medio/Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Gallega y Literatura, y Matemáticas). Dado que en nuestro estudio la referencia al logro académico la especificamos en el hecho de haber repetido o no algún curso, hemos contrastado las notas finales con el hecho de ser o no repetidor de algún curso previo para asegurar nuestro planteamiento. Los resultados fueron contundentes y las diferencias entre repetidores y no repetidores son claras en las cuatro materias: Conocimiento del Medio/Ciencias de la Naturaleza (Autóctonos: Ji-Cuadrado=331,159; g.l.=2;  $p \leq .01$ ; %fe $\leq 5=0$ ; Latinoamericanos: Ji-Cuadrado=28,511; g.l.=2;  $p \leq .01$ ; %fe $\leq 5=0$ ), Lengua Castellana y Literatura (Autóctonos: Ji-Cuadrado=281,426; g.l.=2;  $p \leq .01$ ; %fe $\leq 5=0$ ;



Latinoamericanos: Ji-Cuadrado=48,015; g.l.=2;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ), Lengua Gallega y Literatura (Autóctonos: Ji-Cuadrado=296,631; g.l.=2;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ; Latinoamericanos: Ji-Cuadrado=26,438; g.l.=2;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ), y Matemáticas (Autóctonos: Ji-Cuadrado=22,386; g.l.=2;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ; Latinoamericanos: Ji-Cuadrado=22,386; g.l.=2;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ).

- En cuanto a las familias, hemos registrado una serie de datos socio-demográficos (situación familiar actual de padres y madres) y otras directamente relacionadas con su estatus socioeconómico (ESE) tales como el nivel de estudios, actividad laboral y situación económica. Todas ellas han sido formuladas en un formato de respuesta categórica cerrada y elaboradas a partir de los trabajos de Bradley y Corwyn (2002) y Sirin (2005).

### Administración de cuestionarios

Los cuestionarios del alumnado fueron distribuidos y recogidos por la persona que coordinaba la investigación en cada uno de los centros seleccionados. Los destinados a las familias fueron distribuidos por el propio alumno como ya explicamos previamente. Para recoger las calificaciones finales de cursos previos, el coordinador, junto a los tutores de Primaria y ESO, cubrían en un protocolo la información sobre las cuatro materias seleccionadas.

## RESULTADOS

### *Variables socio-demográficas del alumnado*

La procedencia geográfica aparece asociada a la circunstancia de haber repetido curso (Ji-Cuadrado= 41,405;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ) con un registro mayor en el alumnado latinoamericano. También se asocia con el número de hermanos (Ji-Cuadrado=170,278;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ) que es mucho mayor en los latinoamericanos. En el resto de los cruces efectuados (sexo, edad y curso repetido), las diferencias de porcentaje no son significativas.

Si observamos estas asociaciones en cada grupo geográfico por separado, vemos que en el alumnado *autóctono* se constatan relaciones entre el hecho de repetir o no algún curso y el sexo (Ji-Cuadrado=4,938;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ) siendo los varones los que más repiten; esto ocurre también con la edad y el curso (Ji-Cuadrado=65,965;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ) donde la repetición se establece en el alumnado de 6º de Primaria y 2º de ESO; y con el número de hermanos (Ji-Cuadrado=48,504;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ) siendo los repetidores los que más hermanos

tienen. En los alumnos *latinoamericanos* la asociación entre repetir o no es significativa en cuanto al sexo (Ji-Cuadrado=4,683;  $p \leq .05$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ), donde también son los varones los que más repiten, y al número de hermanos (Ji-Cuadrado=21,230;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ), que son más entre los repetidores.

### *El estatus socio-económico de las familias*

Para hacer operativa esta variable hemos considerado el nivel de estudios de los padres, su actividad laboral, situación económica, las expectativas sobre los estudios de sus hijos y las referidas a su futura inserción en el mundo laboral. Las diferencias entre familias autóctonas e inmigrantes se aprecian en su nivel de estudios (Ji-Cuadrado=28,454;  $gl.=3$ ;  $p \leq .05$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ), donde las inmigrantes (padres y madres) se caracterizan por tener más estudios universitarios, y las autóctonas por tener más estudios primarios. La actividad laboral asalariada (Ji-Cuadrado=19,198;  $gl.=2$ ;  $p \leq .05$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ) es mayor en las familias latinoamericanas así como su estatus de “estar en paro”. Las autóctonas, en cambio, presentan un mayor nivel laboral como autónomas. La apreciación de su situación económica actual (Ji-Cuadrado=27,312;  $gl.=2$ ;  $p \leq .05$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ) como “buena o muy buena” es característica de las familias autóctonas y como “regular” en las latinoamericanas.

Dentro de las familias autóctonas, las diferencias observadas entre el alumnado repetidor y no repetidor se concretan en la actividad laboral de padres y madres (Ji-Cuadrado=32,296;  $gl.=2$ ;  $p \leq .05$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ). Hay más familias con trabajo autónomo y en paro en el caso de los no repetidores y más asalariados en el caso de los repetidores. También en la valoración de su situación económica actual (Ji-Cuadrado=29,643;  $gl.=2$ ;  $p \leq .05$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ), que es negativa para los que no repitieron y buena o muy buena en los repetidores; y, por último, en sus expectativas sobre los estudios futuros de sus hijos e hijas (Ji-Cuadrado=30,371;  $gl.=1$ ;  $p \leq .05$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ), que son positivamente mayores en los no repetidores.

En las familias inmigrantes, los resultados son distintos y las diferencias entre los dos grupos de alumnos se observan en la actividad laboral (Ji-Cuadrado=47,303;  $gl.=2$ ;  $p \leq .05$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ) ya que hay un mayor número de asalariados en el alumnado no repetidor y mayoría de familias con trabajo autónomo y en paro en los repetidores. También se registran diferencias significativas en sus expectativas sobre los estudios de sus hijos e hijas (Ji-Cuadrado=60,372;  $gl.=1$ ;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ), más altas y positivas en los que repitieron algún curso y en las expectativas referidas a su futura inserción en el mundo laboral (Ji-Cuadrado=57,114;  $gl.=1$ ;  $p \leq .01$ ;  $\%fe \leq 5=0$ ), que son más altas y positivas en los no repetidores.

*Perfiles del alumnado*

Para aclarar qué dimensiones, de entre todas las que hemos considerado, son las que mejor predicen un buen logro del estudiante, las hemos comparado siguiendo con el criterio de separar al alumnado repetidor del no repetidor a fin de identificar aquellas en las que se basan las principales diferencias y poder así resumir los análisis anteriores. Hemos excluido del análisis al alumnado de 5º de Primaria dado que, al registrar los cursos que habían repetido, mostraban una gran dispersión, además de constituir un grupo muy poco representativo, cuantitativamente hablando, del alumnado repetidor. Tratando de reforzar nuestro criterio de agrupamiento, realizamos este mismo análisis considerando, no el hecho de repetir o no curso sino las calificaciones finales obtenidas en Conocimiento del Medio/Ciencias de la Naturaleza, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Gallega y Literatura, y Matemáticas. En los cuatro casos, registramos que el coeficiente de función más elevado y significativo era el hecho de haber repetido o no curso. Es más, si excluíamos a esta variable (repetir o no) del análisis, las variables resultantes eran prácticamente las mismas que cuando el hecho de repetir o no se consideraba como variable “criterio”. Por esta razón seguimos con los mismos grupos y ejecutamos dos análisis discriminantes para dos grupos, por pasos y con el método de “Distancia de Mahalanobis”. Los resultados obtenidos aparecen resumidos en la tabla 3. Los comentaremos por separado para el alumnado autóctono y latinoamericano.

En líneas generales y considerando la dificultad que supone incluir en un único estudio todo o casi todo el repertorio de factores que pueden incidir en el logro académico de un alumno, podemos decir que los índices de varianza explicada son aceptables para ambos grupos pero más en el caso del alumnado latinoamericano, que llega a un 63% con un 74% de casos correctamente clasificados, frente a un 51% del alumnado autóctono con un 82,3% de casos correctamente clasificados.

*Alumnado Autóctono*

La característica más relevante que presenta el grupo de “repetidores” se refiere a sus expectativas centradas en querer terminar los estudios actuales para luego ir a la universidad. La segunda en importancia se refiere a la dimensión de anti-normatividad grupal en el hecho de indicar que ninguna de sus amistades fuma. La tercera expresa su satisfacción al ver la reacción de sus padres cuando les muestran las calificaciones obtenidas y, por último, la gran importancia que conceden a la independencia de pensamiento y acción para elegir, crear y explorar. Se estarían refiriendo, concretamente, al hecho de ser una persona imaginativa y creativa.

**Tabla 3: Resultados de los análisis discriminantes para ambos grupos, empleando como variable criterio el hecho de haber o no repetido algún curso, y como variables independientes las asociadas al rendimiento académico**

AUTÓCTONOS				LATINOAMERICANOS			
INDICADORES				INDICADORES			
Lambda (.492). Ji-cuadrado (264,929; $p \leq .01$ ) Correlación canónica (.713). Varianza explicada (51%)				Lambda (.370). Ji-cuadrado (65,300; $p \leq .01$ ) Correlación canónica (.794). Varianza explicada (63%)			
COEFICIENTES DE FUNCIÓN				COEFICIENTES DE FUNCIÓN			
Expectativas (.557). Antinormatividad grupal (.338). Apoyo paterno (-.297). Locus de control (-.278). Satisfacción escolar (.227). Valor (.221). Valor (-.212). Apoyo paterno (-.209). Amistades (-.200)				Expectativas (.599). Valor (.525). Apoyo materno (-.419). Valor (-.373). Locus de control (-.343). Valor (-.314).			
CENTROIDES				CENTROIDES			
Grupo 1 "No repiten" (-.332). Grupo 2 "Repiten" (1.336)				Grupo 1 "No repiten" (-.610). Grupo 2 "Repiten" (1.219)			
GRUPO DE PERTENENCIA PRONOSTICADOS				GRUPO DE PERTENENCIA PRONOSTICADOS			
	GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL		GRUPO 1	GRUPO 2	TOTAL
	NO REPETIDORES	REPETIDORES			NO REPETIDORES	REPETIDORES	
Gr. 1	628 (88,12)	85 (11,88)	713	Gr. 1	104 (76,82)	31 (23,18)	135
Gr. 2	83 (35,52)	152 (64,48)	235	Gr. 2	38 (42,42)	51 (57,58)	89
Casos correctamente clasificados (82,3%)				Casos correctamente clasificados (74%)			

En cuanto al alumnado "no repetidor" tenemos que decir que su caracterización es completamente distinta, Así, la dimensión más relevante se refiere al apoyo percibido en su padre, señalando que les merece confianza para contarle cualquier cosa que les pase. En segundo lugar, aparece el *locus de control* con carácter interno, al afirmar que "cuando hacen las cosas bien, el mérito es suyo". En tercer lugar, surge un valor centrado en el éxito personal a través de la demostración de compe-

tencia acorde con los estándares sociales, que se plasma en el hecho de conceder mucha importancia a “ser una persona capaz y competente”. Finalmente, vuelve a aparecer la percepción de apoyo paterno en el sentido de considerar que su padre se preocupa porque tenga éxito en los estudios, junto a la constatación de que sus amigos o amigas son, a la vez, compañeros de clase.

### *Alumnado Latinoamericano*

La característica que mejor representa a los “no repetidores” se refiere al apoyo materno en la consideración de que su madre los respeta y considera importantes. La segunda es un valor referido al éxito personal a través de la demostración de competencia acorde con los estándares sociales que se concreta en la importancia que se concede a “ser una persona capaz y competente”. La tercera pertenece al *locus de control* de carácter interno y se especifica en la indicación de que no se consideran injustamente evaluados por su profesorado. La cuarta y última vuelve a ser un valor con un contenido similar al anterior, al constatar la gran importancia otorgada al hecho de ser considerado un buen trabajador.

Para los “repetidores”, el análisis nos confirma únicamente dos características. La más relevante es la expectativa y el deseo de superar el actual curso y pasar al siguiente, mientras que la segunda refiere un valor que expresa el deseo de excitación, novedad y cambios en la vida (la importancia concedida al hecho de poder viajar e irse de vacaciones).

## DISCUSIÓN

Entre los factores que condicionan los logros académicos, aquellos situados en el nivel del alumnado tienen una especial relevancia desde muchos puntos de vista ya que, junto a este nivel, hay que situar otros como el contextual, escolar, de centro y familiar, sin cuyo análisis sería muy difícil comprender el rendimiento académico (Marchesi, 2004; Creemers y Kyriakides, 2008; Winne y Nesbit, 2010).

Hay estudios sobre esta cuestión (Creemers y Kyriakides, 2008; Winne y Nesbit, 2010) que plantean como alternativa el análisis longitudinal de trayectorias. De lo que se trataría es de considerar la complejidad de un modelo global en el que se incluyen los niveles propuestos y la interacción de sus influencias, lo cual “*implies that there is a need to develop a dynamic model of effectiveness revealing the relationships between the effectiveness factors that operate at the same level*” (Creemers y Kyriakides, 2008, p. 70).

El nivel de análisis de este trabajo, centrado en el estudiante, es determinante para analizar el rendimiento escolar. De hecho, cuando se hacen estudios multini-

vel se constata que la mayor parte de la varianza que no explican el resto de los niveles, se localiza en el alumno (Creemers y Kyriakides, 2008), lo cual no es óbice para considerar que *“is important to identify student-level variables that not only related to student achievement but also interact with other effectiveness factors operating at the classroom and/or school level”* (Creemers y Kyriakides, 2008, p. 69). Por nuestra parte, al plantear el análisis discriminante, hemos introducido, a mayores, variables referidas al nivel de escuela (percepción de fomento de la resiliencia) y a nivel de aula (ambiente de aprendizaje). Sin embargo, el análisis las ha descartado y solo ha considerado las referidas al estudiante.

Respecto del alumnado repetidor, el análisis prioriza los “factores cambiantes” manteniendo unas expectativas altas para terminar sus estudios y luego ir a la universidad. Podemos explicar este registro diciendo que el alumnado vincula su repetición de curso a un hecho transitorio derivado de su situación de llegada a España y no a otras razones en el caso del alumnado inmigrante. En otras investigaciones sobre el tema se pueden apreciar las relaciones, no siempre consistentes, entre historial académico y efectos de motivación y expectativas (Zhang, 2011), lo cual también explicaría un mayor nivel de satisfacción escolar en el alumnado repetidor (Simões, Matos, Tomé, Ferreira y Chaínho, 2010). También aparece la ausencia de un elemento relacionado con la anti-normatividad grupal que, en cierto modo, reduce la estigmatización que suele hacerse de este grupo de alumnos, alimentando la consideración de que “no importa tanto el término elegido, sino cómo comprender su situación” (Marchesi, 2004, p. 30).

En este grupo el análisis también destaca cuatro elementos estables: los valores personales, el estatus socio-económico familiar, el sexo y la estructura familiar. En cuanto a valores, ambos grupos de repetidores muestran su preferencia por dos valores distintos: uno basado en la independencia de pensamiento y acción para elegir, crear y explorar (concretamente, valorar el hecho de ser una persona imaginativa y creativa, en el caso del alumnado autóctono), y otro que expresa el deseo de excitación, novedad y cambios en la vida (concretamente, la importancia concedida al hecho de poder viajar e irse de vacaciones, que afecta al alumnado inmigrante). Se ha puesto de manifiesto en investigaciones sobre el papel de las metas en el rendimiento académico que existe una clara relación entre el fracaso escolar y el hecho de tener aspiraciones que se encuentran fuera del ámbito académico (Covington, 2000; Eccles y Wigfield, 2002; Winne y Nesbit, 2010).

Al analizar el estatus socioeconómico, partimos de una serie de datos previos que ya habían asociado un alto rendimiento con una determinada clase social (Tejedor, Sabucedo, Sobral, Serrano y Caride, 1991) al igual que en otros contextos (Heckman, 2008-2010; Creemers y Kyriakides, 2008) pero, sobre todo, por la cons-

tatación de una alta correlación entre el estatus socioeconómico y una fuerte implicación de los padres en los estudios de sus hijos (Portes y Zady, 1996; Covington, 2000; Ming y Xihua, 2007). En este caso, las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos como estudiantes son bajas en las familias autóctonas y altas en las latinoamericanas. Si lo destacamos es porque sabemos que los efectos del estatus socioeconómico familiar sobre el rendimiento académico de los hijos están mediatizados, entre otros, por factores como las aspiraciones de los padres sobre la educación de sus hijos (Winne y Nesbit, 2010).

El papel del sexo y la estructura familiar son elementos sobradamente constatados en la literatura sobre el rendimiento académico (Marchesi, 2004; Ming y Xihua, 2007; Sektnan, McClelland, Acock y Morrison, 2008; Winne y Nesbit, 2010). El hecho de registrar entre los repetidores a más varones y con un mayor número de hermanos, tanto en autóctonos como en inmigrantes, no viene sino a corroborar el peso de los elementos estables en este tipo de alumnado.

Las características del alumnado no repetidor son las que el modelo define como “factores estables”. El *locus de control* es uno de los destacados en el sentido de una atribución interna del éxito o fracaso de las propias acciones, lo que se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones al comparar a sujetos con alto o bajo rendimiento escolar (Anderson, Hamilton y Hattie, 2005; Fakeye, 2011). El apoyo materno percibido por el alumnado en el sentido de recibir ayuda ante problemas escolares, ánimo para hacer las cosas lo mejor posible, confianza para contarles cosas que les preocupan y sentirse respetado e importante para ellos, es mucho más notable en este grupo de estudiantes. Este es un aspecto muy consolidado en la investigación sobre distintos niveles escolares (Godás *et al.*, 1998; Suárez-Orozco, Martín y Pimentel, 2009). La importancia de que sus amistades sean a la vez compañeros de clase es una variable que ha sido puesta de manifiesto en estudios longitudinales y transversales, y en contextos geográficos muy dispares (Serrano *et al.*, 1994; Harenczyk y Tatar, 1998; Hanushek, Kain, Markman y Rivkin 2003). Asimismo, en algunos estudios se llega a señalar la influencia del grupo de pares en las expectativas académicas del alumnado, situando la clave en la presión para no destacar ni intentar ser distinto del resto del grupo, con lo que las expectativas personales se ajustan a las de la mayoría (Mena, Fernández y Riviere, 2010). Lo significativo es que caracterice únicamente al alumnado autóctono, debido a que su nivel de integración en el vecindario y la comunidad es mucho mayor que el del alumnado inmigrante (Sam y Berry, 2006; Lorenzo, 2007-2008).

Otro aspecto destacable del alumnado no repetidor es la presencia de dos valores totalmente contrapuestos a los que perfilan al alumnado repetidor. Frente al deseo de independencia y excitación, aparecen ahora, con total claridad, dos valo-

res directamente relacionados con el logro académico desde la perspectiva del estudiante. Ambos hacen referencia a la dimensión motivacional de logro (Schwartz, 1994) expresada en términos de “conseguir éxito” y “ser una persona trabajadora”. En las revisiones hechas por Covington (2000) y Winne y Nesbit (2010), se especifica que el alumno con unas metas altas de logro emplea estrategias de procesamiento más complejas (ponerse a prueba, organizarse y motivarse) si se le compara con las prácticas de estudio de los alumnos con metas de logro bajas.

En cuanto al estatus socioeconómico nos encontramos con un dato un tanto contradictorio en las familias latinoamericanas. En aquellas con hijos no repetidores se dan unas aspiraciones más centradas en el futuro laboral de los mismos que en sus estudios (al contrario que las familias autóctonas). Si profundizamos en este dato teniendo en cuenta otros estudios hechos en nuestra Comunidad (Lorenzo, 2007-2008; Lorenzo, Godás, Priegue y Santos Rego 2009), vemos que el resultado obtenido depende en gran medida del nivel de estudios de los padres. Cuanto mayor es éste, mayores son sus aspiraciones sobre la educación de sus hijos; y viceversa, cuanto menor es, mayor es la aspiración sobre su futuro laboral.

Es evidente que los factores que caracterizan a uno u otro tipo de estudiante son bastante distintos. Desde la relación sobradamente constatada entre el nivel de estudios de los padres y sus aspiraciones sobre la educación de sus hijos como indicador del estatus socioeconómico (Bradley y Corwyn, 2002; Winne y Nesbit, 2010), hasta los factores considerados como propios del nivel del alumnado (Creemers y Kyriakides, 2008). El peso del estatus socioeconómico está presente en ambos grupos pero de manera distinta cuando se trata de repetidores y no repetidores y sucede lo mismo cuando analizamos los factores de este nivel.

Tanto los factores que pueden cambiar con el paso del tiempo, como los que son estables, caracterizan al alumnado repetidor. Los primeros están, en un modelo dinámico como el planteado en nuestro estudio, bajo la influencia de los factores generales o psicológicos (aptitudes, perseverancia, autoestima, auto-eficacia, estilos de aprendizaje) y su relación con el rendimiento académico depende, en gran parte, de los resultados escolares conseguidos. Los segundos, también en un modelo dinámico, tienen una influencia directa sobre los resultados académicos. Es decir, el alumnado repetidor se encuentra constreñido en un bucle mucho más complejo en el que, para salir de esta circunstancia, es necesaria la intervención a otros niveles como son el de aula y el de centro (Alexander, Entwisle y Dauber 2002; Marchesi, 2004; Lorence, 2006; Välijärvi y Sahlberg, 2008).

El alumnado no repetidor está claramente representado en los factores que el modelo de base denomina estables y que tienen una influencia directa sobre los factores generales o psicológicos y su repercusión sobre los resultados académicos ca-



rece de dependencia de otros factores, como es el caso de los cambiantes con el paso del tiempo. Es un alumnado con más seguridad y estabilidad en su trayectoria escolar (Marchesi, 2004; Creemers y Kyriakides, 2008).

Dentro de los factores estables, el análisis destaca con especial relevancia un elemento que está presente en todos los grupos sea cual sea su clasificación: los valores. A pesar de ser un elemento que muchas veces se asocia con claves culturales (Serrano *et al.*, 1994), en nuestro estudio sirve para distinguir al alumnado repetidor del no repetidor con mucha más nitidez que si agrupamos al alumnado en autóctono e inmigrante. Esto no es así en todo el alumnado inmigrante (Covington, 2000; Sam y Berry, 2006). El nivel de integración de las familias que participaron en este estudio es bastante alto, ya que en las seis preguntas sobre aculturación, la respuesta mayoritaria (superior al 80%) de padres y madres es favorable a la cultura de acogida. A esto hay que añadir que un factor importante de integración, el dominio lingüístico, es muy alto al tratarse de familias latinoamericanas.

Es evidente que el alumnado repetidor no conforma una muestra uniforme y las causas de su situación pueden ser muy variadas (elementos del propio alumnado como las dificultades de aprendizaje, la desmotivación o los problemas emocionales o de conducta; variables familiares, del profesorado, del centro escolar y de determinadas políticas educativas). Finalmente, estudios como este necesitan complementarse con un análisis “multinivel” recurriendo a procedimientos basados en estructuras de covarianza. Ello ayudaría a explicar con más profundidad los perfiles del alumnado de uno u otro grupo.

Fecha de recepción del original: 28 de octubre de 2011

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 3 de julio de 2012

## REFERENCIAS

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. y Dauber, S. L. (2002). *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary grades*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, A., Hattie, J. y Hamilton (2005). Locus of control, self-efficacy, and motivation in different schools: in moderation the key to success. *Educational Psychology*, 25(5), 517-535.
- Bradley, R. y Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.

- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*. Londres: Routledge.
- Davis, G. A. y Thomas, M. A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Doll, B., Zucker, S. y Brehm, K. (2004). *Resilient Classrooms. Creating Healthy Environments for Learning*. Nueva York: Guilford Press.
- Eccles, J. S. y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Fakeye, O. (2011). Locus of control as a correlate of achievement in English as second language in Ibadan. *The Journal of International Social Research*, 4(17), 546-552.
- Godás, A., Rodríguez, D., Mirón, L. y Serrano, G. (1998). La percepción de la escuela en la adolescencia. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 8(3), 5-25.
- Hanushek, E., Kain, J., Markman, J. y Rivkin, S. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18, 527-544.
- Harenczyk, G. y Tatar, M. (1998). Friendship expectations among immigrants adolescents and their host peers. *Journal of Adolescence*, 21, 69-82.
- Heckman, F. (Dir.) (2008-2010). Education and migration. Strategies for integrating migrant children in european schools and societies. *Network of Experts in Social Sciences of Education*. Extraído el 12 de septiembre de 2011 de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>
- Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Košir, K. (2005). The influence of teacher s classroom management style on pupils self-regulative behaviour. *Studia Psychologica*, 47(2), 119-143.
- Lorence, J. (2006). Retention and academic achievement research revisited from a United States perspective. *International Educational Journal*, 7(5), 731-777.
- Lorenzo, M. (Dir.) (2007-2008). *Informe sobre la situación de la población inmigrante en la Comunidad Autónoma de Galicia*. Informe no publicado. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Grupo de Investigación ESCULCA / Xunta de Galicia. Secretaría Xeral de Análise e Proxección.
- Lorenzo, M., Godás, A., Priegue, D. y Santos Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.
- Mena, L., Fernández, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145.

- Ming, M. y Xihua, Z. (2007). Family and motivation effects on mathematics achievement: analysis of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18(4), 321-336.
- Morales, P. (1989). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y pruebas metodológicas*. San Sebastián: Tarttalo.
- Portes, P. R. and Zady, M. F. (1996). Sociopsychological factors in the academic achievement of children of immigrants: Examining a cultural history puzzle. *American Educational Research Journal*, 36(3), 489-501.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Sam, D. y Berry, J. (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwartz, H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Sektnan, M., McClelland, M., Acock, A. y Morrison, F. (2008). Relations between early family risk, children's behavioral regulation, and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 464-479.
- Serrano, G. (1984). Problemática psicosocial de los valores humanos. *Boletín de Psicología*, 3, 9-37.
- Serrano, G., Godás, A. y Rodríguez D. (1994). *Contextos de socialización de los adolescentes: Influencia sobre el ajuste y la desviación social*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Psicología Social. Informe de Investigación no publicado. Proyecto MEC Referencia PB 90-0365.
- Simões, C., Matos, M., Tomé, G., Ferreira, M. y Chaínho, H. (2010). School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 9, 1177-1181.
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review Educational Research*, 75, 417-453.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A. y Martin, M. (2009). The significance of relationships: academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teachers College Record*, 111(3), 712-749.
- Tejedor, F. J., Sabucedo, J. M., Sobral, J., Serrano, G. y Caride J. A. (1991). *Factores personales y contextuales: su influencia sobre el rendimiento académico*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Väljärvi, J. y Sahlberg, P. (2008). Should 'failing' students repeat a grade? Retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, 9, 385-389.

- Winne, P. y Nesbit, J. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 61, 653-678.
- Xia, N. y Kirby, S. (2009). *Retaining students in grade: a literature review of the effects of retention on students academic and non-academic outcomes*. Santa Mónica: RAND Corporation.
- Zhang, Y. (2011). *Educational expectations, school experiences, and academic achievements: a longitudinal examination*. Bethlehem: Lehigh University. Gansu Survey of Children and Families Papers. Extraído el 19 de septiembre de 2012 de [http://repository.upenn.edu/gansu\\_papers/22/](http://repository.upenn.edu/gansu_papers/22/)