

LA REPETICIÓN DE CURSO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SU RELACIÓN CON VARIABLES MOTIVACIONALES

Grade retention in Secondary Education and its relationship with motivational variables

DANIEL RODRÍGUEZ-RODRÍGUEZ Y FRANCISCO JAVIER BATISTA-ESPINOSA
Universidad Europea de Canarias (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.89778

Fecha de recepción: 23/06/2021 • Fecha de aceptación: 13/01/2022

Autor de contacto / Corresponding author: Daniel Rodríguez-Rodríguez. E-mail: daniel.rodriguez@universidadeuropea.es

INTRODUCCIÓN. La repetición de curso es una medida educativa que, a pesar de sus controvertidos efectos según la literatura científica, se sigue aplicando en España en un porcentaje muy superior al de otros países de nuestro entorno. Por ello es necesario determinar si esta acción es beneficiosa para el alumnado, y qué relación guarda con otras variables tan importantes para el aprendizaje como el autoconcepto académico y las orientaciones a meta. Así, el principal objetivo de este estudio es analizar la relación entre el rendimiento académico, el autoconcepto académico y las orientaciones a meta con la repetición de curso en educación secundaria. **MÉTODO.** En la investigación participaron 1163 estudiantes (596 chicos y 567 chicas) de educación secundaria de las islas Canarias, con edades entre los 12 y los 18 años ($M = 14.31$; $DT = 1.36$). Del total de la muestra, 384 alumnos (245 chicos y 139 chicas) repiten curso. Como instrumentos se emplean la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5, la Escala de Orientación a Meta y las calificaciones de la evaluación final de todas las asignaturas cursadas. **RESULTADOS.** Los resultados indican que el alumnado repetidor tiene peores puntuaciones en rendimiento académico, autoconcepto académico, orientación de aproximación al aprendizaje y de aproximación al rendimiento que el alumnado no repetidor. En ambos grupos es el autoconcepto académico el factor que explica una mayor variabilidad del rendimiento, pero existen diferencias entre el alumnado en la influencia de las orientaciones a meta sobre el rendimiento académico. **DISCUSIÓN.** Estos hallazgos muestran las consecuencias negativas de utilizar de manera generalizada la repetición de curso, no solo para el rendimiento del alumnado, sino para otros factores importantes en el desarrollo educativo como el autoconcepto académico y las orientaciones a meta.

Palabras clave: *Autoconcepto, Educación secundaria, Orientación a meta, Rendimiento académico, Repetición de curso.*

Introducción

España, con una tasa de repetición en educación secundaria del 28.7% es uno de los países con mayor tasa de alumnado repetidor de la Unión Europea (con una tasa del 13%) y de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (con una tasa del 11.4%), tal como recoge el último Informe PISA 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). La OCDE, desde el primer Informe PISA publicado en el año 2000, muestra cómo España ha estado en todas las evaluaciones muy por encima del promedio de alumnado repetidor. Se considera alarmante el nivel de estudiantes repetidores de la enseñanza obligatoria en nuestro país, a pesar de haber mejorado más de dos puntos sobre el Informe PISA 2015 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016), en el que el porcentaje era del 31% (OECD, 2020).

A la condición de ser alumnado repetidor se asocia una probabilidad mayor de dificultades académicas, frustración, sentimientos de desconexión hacia la escuela, abandono escolar temprano y, en definitiva, de fracaso escolar (Choi *et al.*, 2018; Ikeda y García, 2014). Por otro lado, y no menos importante, ser estudiante repetidor se ha vinculado a la estigmatización de los iguales y mayores problemas conductuales y de ajuste socioemocional (Méndez y Cerezo, 2018). Además, se ha constatado que el alumnado que ha repetido ya un curso es el que tiene más probabilidades de repetir en otro curso posterior, lo que podría afectar negativamente a su carrera educativa (Rathmann *et al.*, 2020).

La repetición de curso es una estrategia que se utiliza habitualmente cuando los estudiantes no demuestran haber alcanzado unos niveles mínimos estandarizados de conocimientos o, en las edades más tempranas, cuando han demostrado tener problemas de aprendizaje debido a su inmadurez o a sus deficientes habilidades sociales (Jimerson y Ferguson, 2007). La intención en educación secundaria es dar la oportunidad a estos

estudiantes de bajo rendimiento de ponerse al día con lo que debieran haber aprendido para el curso que les corresponde. En nuestro país, España, y en otros países como Bélgica, Alemania y Portugal el uso de la repetición de curso es una estrategia educativa frecuente, pero en otros países como Japón, Finlandia, Noruega y Corea del Sur es una medida educativa sumamente excepcional (Choi *et al.*, 2018).

Aunque un gran número de publicaciones han considerado el tema de la repetición de curso, son pocos los estudios cuidadosamente diseñados para demostrar que es dañina tanto para los resultados académicos como para los factores socioemocionales del alumnado (Battistin y Schizzerotto, 2019). En un trabajo tan relevante como el desarrollado por Hattie (2009), en su síntesis de 800 metaanálisis, se llegó a la conclusión de que la repetición es una de las variables más importantes en los niveles de logro y cuantifica en un 16% el descenso que provoca en el rendimiento de los estudiantes, daño que solo es superado en su estudio por el cambio de escuela y por tener más de una televisión en casa. Más recientemente, en otro metaanálisis que revisó la eficacia de la repetición escolar en las investigaciones desarrolladas en el ámbito internacional sobre este tópico, concluyó que, a pesar de la gran heterogeneidad que hay en la aplicación de esta medida entre países e, incluso, dentro de cada país, no tiene efectos positivos ni negativos en los resultados académicos del alumnado que la recibe, poniendo en entredicho su utilidad (Goos *et al.*, 2021).

En cuanto al estudio del autoconcepto académico y las orientaciones a meta en alumnado repetidor, se han realizado diversas investigaciones tanto en el ámbito nacional como en el internacional que han apuntado con sus resultados que la medida de repetición de curso les afecta negativamente. El autoconcepto académico se entiende como la percepción que tiene el alumno de su capacidad académica, la cual se forma a partir de su propia experiencia en

contextos de aprendizaje y a partir de logros educativos relevantes (Brunner *et al.*, 2010). Es considerada una de las variables que mayor incidencia tienen en el rendimiento escolar del alumnado (Marsh *et al.*, 2018). Existe una amplia evidencia científica que demuestra que un autoconcepto académico positivo es una meta muy deseable para lograr un buen rendimiento académico posterior, conductas adecuadas en la escuela, esfuerzo, persistencia académica y logros educativos a largo plazo (Chen *et al.*, 2013). En el sistema educativo español se ha encontrado que el alumnado repetidor de educación secundaria tiene un autoconcepto académico significativamente inferior al del alumnado no repetidor, viéndose incluso que a más cantidad de cursos repetidos, mayor era dicha disminución (Sosa *et al.*, 2016). En esta línea se han desarrollado diferentes investigaciones en el ámbito internacional, que han mostrado los efectos negativos de la repetición en el autoconcepto académico y su persistencia a lo largo del tiempo (Martin, 2011). Incluso, algunos estudios han encontrado que, aunque el rendimiento académico del alumnado repetidor pudiera haber mejorado, seguía mostrando peor autoconcepto académico e incluso mayor probabilidad de depresión que el resto de estudiantes (Robles-Piña, 2011).

La motivación académica del alumnado en edad adolescente puede ser muy variable. Se trata de una etapa de grandes cambios a nivel físico y cognitivo, por lo que es normal que, sobre todo al inicio de la adolescencia, pueda haber cambios en los valores y metas de los estudiantes, pero que generalmente tienden a volverse más estables, en función de los resultados académicos que vayan obteniendo durante el avance de la educación secundaria (Roldán *et al.*, 2019). Cuando los alumnos están motivados ponen en marcha las acciones necesarias para alcanzar los objetivos educativos, y esto repercute en su buen rendimiento (Hornstra *et al.*, 2017). Desde la investigación educativa ha existido bastante consenso en abordar la relación entre motivación y rendimiento desde la perspectiva de

orientación a meta. Esto es, desde las metas académicas que persigue el estudiante en cuanto que significan una serie de patrones de acción integrados por creencias, atribuciones y afectos o sentimientos que dirigen sus intenciones conductuales (Pintrich y Schunk, 2006).

Los estudios realizados sobre el efecto de la repetición de curso en la motivación del alumnado han mostrado una fuerte disminución tras la adopción de esta medida, y que los estudiantes tardan un tiempo estimado de dos años en recuperar su nivel de motivación de antes de la repetición (Schwerdt *et al.*, 2017). En cambio, el efecto de la repetición en las orientaciones a meta del alumnado ha sido un campo de investigación poco abordado. Sobre si hay diferencia entre estudiantes repetidores y no repetidores en sus orientaciones a meta, Peixoto *et al.* (2016) encontraron que el alumnado repetidor tenía puntuaciones más desfavorables, ya que mostraba mayor evitación y menor aproximación de orientación al aprendizaje. En una investigación reciente, Ramos *et al.* (2021) identificaron que las orientaciones a meta no servían para predecir si el alumnado iba a repetir curso.

Uno de los estudios más destacables sobre el efecto de la repetición en factores de naturaleza motivacional como el autoconcepto académico, metas de aprendizaje y de rendimiento fue el desarrollado por Kretschmann *et al.* (2019). Con una muestra de más de tres mil estudiantes de secundaria alemanes, realizaron un estudio longitudinal durante tres años en el que se examinaron las diferencias entre las variables anteriormente citadas en los estudiantes que repetían curso y aquellos que sí promocionaban. Los resultados mostraron que el alumnado repetidor tenía peores puntuaciones en autoconcepto académico y metas de aprendizaje. En cambio, no había diferencia entre ambos grupos de alumnado en sus metas de rendimiento. Aunque la disminución del autoconcepto académico y las metas de aprendizaje era más acuciante justo tras la repetición, se mostraron diferencias incluso pasados dos años, con las consecuencias negativas

que conlleva para el rendimiento y desarrollo educativo de estos estudiantes.

Es importante destacar que no toda la literatura científica sobre la repetición de curso apunta a que sea una medida negativa, ya sea para las calificaciones escolares o para el desarrollo socioafectivo y psicosocial del alumnado (Klapproth *et al.*, 2016). Marsh (2016), con datos de los Informes PISA, encontró que la retención de curso tenía un pequeño pero significativo efecto positivo en el autoconcepto académico matemático de los estudiantes repetidores en educación secundaria. En la misma línea fueron los hallazgos de Ehmke *et al.* (2010) con una muestra de estudiantes de secundaria alemanes. Los estudiantes que habían repetido mostraban un autoconcepto académico mayor un año después de la aplicación de esta medida. La explicación que ofrecieron es que el alumnado repetidor, al compararse con el nuevo grupo de referencia, se encontraba con compañeros más jóvenes y con menor instrucción, por lo que los estudiantes que estaban repitiendo se generaban la expectativa de que estaban al menos en el promedio de rendimiento de la clase. En otro estudio, Lamote *et al.* (2014) encontraron que a corto plazo la repetición de curso producía una leve mejoría en el autoconcepto académico, pero a largo plazo no existían diferencias significativas con el resto del alumnado, pero sí que existía una disminución considerable del rendimiento.

Tras la realidad expuesta sobre la influencia de la repetición de curso en el desarrollo académico de los estudiantes, y teniendo en cuenta la importancia que tiene actualmente en el debate social y educativo, se desarrolló la presente investigación planteándose los siguientes tres objetivos: 1) comprobar la existencia de diferencias en el rendimiento académico entre el alumnado repetidor y no repetidor; 2) describir las diferencias en orientaciones a meta y autoconcepto académico entre el alumnado repetidor y no repetidor; y 3) analizar la influencia de las orientaciones a meta y el autoconcepto académico en el alumnado repetidor.

Método

Participantes

Para la selección de la muestra se realizó un muestreo no aleatorio de tipo intencional. Fueron seleccionados 1205 alumnos de 48 clases de 27 IES de educación pública de la comunidad autónoma de Canarias. Hubo un total de 42 alumnos que no fueron incluidos en la investigación, por no cumplir los criterios de inclusión o por contestar incorrectamente los instrumentos, por lo que la muestra final fue de 1163 estudiantes (596 chicos y 567 chicas) con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años ($M = 14.31$; $DT = 1.36$). Estuvieron representados los cuatro cursos de la ESO de la siguiente manera: 326 (28.03%) estudiantes eran de 1.º, 285 (24.51%) eran de 2.º, 266 (22.87%) eran de 3.º y 286 (24.59%) eran de 4.º. No hubo diferencias significativas en la distribución de estudiantes según su curso y género $\chi^2(3) = 4.47$, $p = .21$.

Del total de la muestra, 384 alumnos (245 chicos y 139 chicas) estaban repitiendo curso (véase tabla 1).

TABLA 1. Distribución de la muestra según curso y repetición

Repetiendo curso	Curso			
	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO
Sí	99	98	97	90
No	227	187	169	196

Instrumentos y variables

Para la evaluación del autoconcepto académico y las orientaciones a meta se utilizaron pruebas estandarizadas, y para la medición del rendimiento académico se optó por los datos de los boletines de las calificaciones escolares.

La medición del autoconcepto académico fue realizada con la Escala Multidimensional de Autoconcepto AF5 (García y Musitu, 1999), que comprende cinco subpruebas: autoconcepto académico, familiar, social, emocional y físico. El AF5 tiene 30 ítems, 6 para cada dominio de autoconcepto, con una escala de respuesta de 1 (totalmente en desacuerdo) a 99 (totalmente de acuerdo). Las evaluaciones obtenidas se reducen a una escala de 1-10 para su análisis e interpretación. Para esta investigación solo se utilizaron los 6 ítems correspondientes a la medición del autoconcepto académico. La fiabilidad de la subescala de autoconcepto académico con la muestra de estudio, mediante alfa de Cronbach, fue de $\alpha = .91$.

La evaluación de las orientaciones a meta se realizó con la Escala de Orientación a Meta (Skaalvik, 1997). Comprende 21 ítems para evaluar cuatro tipos de orientaciones a meta: aproximación al aprendizaje, evitación del aprendizaje, aproximación al rendimiento y evitación del rendimiento. Las respuestas están categorizadas de 1 (nunca) a 5 (siempre). La fiabilidad de la escala con la muestra de estudio, mediante alfa de Cronbach, fue de .84 para aproximación al aprendizaje, .80 para evitación del aprendizaje, .83 para aproximación al rendimiento, .82 para evitación del rendimiento y .83 para el total de la escala.

Las puntuaciones de fiabilidad obtenidas por el coeficiente de consistencia interna tanto para los instrumentos como para las subescalas se encontraron dentro de rangos considerados satisfactorios en la literatura científica especializada (Aiken, 2003; Barrios y Cosculluela, 2013).

Respecto al rendimiento académico, de todas las asignaturas se obtuvieron las calificaciones escolares de la evaluación final del curso y se elaboró un promedio. El rango de las calificaciones que pueden obtener los estudiantes es de 1 a 10 puntos, siendo aprobado a partir de 5 (Orden de 3 de septiembre de 2016). Fueron reportadas por el alumnado de manera autoinformada y

posteriormente contrastadas con el tutor. En contra de lo que se pueda pensar, apenas hubo variaciones entre las notas autoinformadas y la revisión del tutor. De hecho, investigaciones anteriores avalan el uso de las notas autoinformadas como una buena manera para obtener las calificaciones sobre el rendimiento académico del alumnado (Escribano y Díaz-Morales, 2014).

Diseño y procedimiento

El presente estudio fue planteado como una investigación cuantitativa no experimental de corte transversal y de diseño correlacional y predictivo. Para su realización se contactó con los equipos directivos de 30 institutos de educación secundaria (IES) de la comunidad autónoma de Canarias. Se concertaron reuniones con los directores y/o jefes de estudios de los centros educativos seleccionados. Se les presentó la propuesta de investigación, y finalmente se acordó la participación con 27 de ellos.

Posteriormente, en función de la disponibilidad horaria y facilidad de cada centro, fueron elegidas un total de 48 clases entre los 27 IES, con el objetivo de evaluar a unos 1200 alumnos. A cada profesor tutor de esas 48 clases se le facilitó un consentimiento informado para los progenitores o representantes legales de cada alumno de sus clases. Se les dio un plazo de una semana para que fuera devuelto por el alumnado a su tutor. La administración de los cuestionarios fue realizada en cada ocasión por un psicólogo, de manera grupal en cada clase en una única sesión, en el horario de tutoría. Los estudiantes fueron informados del objetivo de la investigación, se les garantizó la confidencialidad de los datos y se les comunicó que la participación era voluntaria.

Para poder ser incluidos en la investigación, los estudiantes además de tener el consentimiento informado debían tener dominio del idioma español para la comprensión de los instrumentos de evaluación.

Análisis de datos

Los análisis estadísticos fueron realizados con el programa informático IBM SPSS 24. En primer lugar se comprobó la normalidad de los datos con la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p > .05$), para posteriormente examinar las características descriptivas de cada grupo y realizar los análisis de datos pertinentes. A continuación, se ejecutó un análisis de diferencias de medias con la prueba t de Student para muestras independientes, utilizando como variable categórica dicotómica la repetición de curso, y como variables dependientes calificación escolar, autoconcepto académico y orientaciones a meta. El análisis del tamaño del efecto fue calculado con la d de Cohen. Finalmente, se hicieron análisis jerárquicos de regresión múltiple para examinar la capacidad predictiva en el rendimiento académico del autoconcepto académico y las orientaciones a meta en alumnado repetidor y no repetidor. El supuesto de independencia de observaciones se analizó mediante la inspección de residuos y el estadístico de Durbin-Watson. La falta de multicolinealidad se verificó mediante

los valores de tolerancia/VIF, considerando como valores aceptables aquellos por encima de .40 (Allison, 1999).

Resultados

En la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos para cada grupo de estudiantes. Los análisis mostraron la existencia de diferencias significativas entre el alumnado en algunos de los factores analizados. El alumnado no repetidor tenía un rendimiento académico significativamente superior que el alumnado repetidor ($t = 29.94$; $p < .001$; $d = .80$), además de un autoconcepto académico más elevado ($t = 6.48$; $p < .001$; $d = .50$), unas mayores orientaciones de aproximación al aprendizaje ($t = 3.73$; $p < .001$; $d = .33$) y de aproximación al rendimiento ($t = 5.08$; $p < .001$; $d = .46$). Como puede apreciarse, el tamaño del efecto fue grande para el rendimiento académico, moderado para el autoconcepto académico y orientación de aproximación al rendimiento y pequeño para la orientación de aproximación al aprendizaje (Cohen, 1988).

TABLA 2. Estadísticos descriptivos para cada variable

Variable	Alumnado	M	DT	Asimetría	E.T. asimetría	Curtosis	E.T. curtosis
Rendimiento académico	No repetidor	6.83	0.76	0.57	0.70	-0.31	0.41
	Repetidor	3.97	0.68	0.23	0.54	1.18	0.65
Autoconcepto académico	No repetidor	3.22	0.71	-0.57	0.70	0.66	0.41
	Repetidor	2.93	0.39	0.10	0.54	1.13	0.65
Aproximación al aprendizaje	No repetidor	3.05	0.89	-0.33	0.70	-0.52	0.41
	Repetidor	2.72	1.06	-0.20	0.54	-0.63	0.65
Aproximación al rendimiento	No repetidor	3.61	0.71	-0.76	0.70	0.47	0.41
	Repetidor	3.24	0.89	-0.34	0.54	-0.60	0.65
Evitación del rendimiento	No repetidor	2.36	1.20	0.42	0.70	-0.70	0.41
	Repetidor	2.39	1.29	0.17	0.54	-1.22	0.65
Evitación del aprendizaje	No repetidor	2.61	0.66	0.42	0.70	-0.66	0.41
	Repetidor	2.59	0.80	0.26	0.54	-1.05	0.65

TABLA 3. Explicación del rendimiento académico en el alumnado repetidor

	R ² ajustada	Cambio en R ²	β	t	Durbin-Watson
Modelo 1	.181	.181			1.904
Autoconcepto académico			.542	3.227**	
Modelo 2	.226	.021			
Autoconcepto académico			.523	3.118**	
Aproximación al aprendizaje			.157	2.001*	

Nota: *p < .05; **p < .01.

TABLA 4. Explicación del rendimiento académico en el alumnado no repetidor

	R ² ajustada	Cambio en R ²	β	t	Durbin-Watson
Modelo 1	.221	.221			1.884
Autoconcepto académico			.533	6.375***	
Modelo 2	.288	.053			
Autoconcepto académico			.541	2.932*	
Aproximación al rendimiento			.307	2.840*	
Modelo 3	.312	.023			
Autoconcepto académico			.540	3.272**	
Aproximación al rendimiento			.303	2.627*	
Aproximación al aprendizaje			.164	2.104*	

Nota: *p < .05; **p < .01; ***p < .001.

Para comprobar la capacidad predictora del autoconcepto académico y las metas académicas sobre el rendimiento se realizaron dos análisis de regresión por pasos, uno con el alumnado repetidor (véase tabla 3) y otro con el alumnado no repetidor (véase tabla 4). En ambos casos se incluyó el género como covariable y no tuvo incidencia estadísticamente significativa. En cada uno de los análisis, el género fue incluido en el paso 1, el autoconcepto académico en el paso 2 y las orientaciones a meta en el paso 3. En los resultados solo se presentan las variables que sí tuvieron capacidad predictora sobre el rendimiento académico.

Como puede observarse, para el alumnado repetidor se explica una varianza del 22.6% del

rendimiento académico. Los resultados muestran que no todas las variables independientes incluidas tuvieron incidencia significativa. Actuaron como predictores el autoconcepto académico ($\beta = .523$; $t = 3.118$; $p < .01$) y la orientación de aproximación al aprendizaje ($\beta = .157$; $t = 2.001$; $p < .05$).

Como puede observarse, para el alumnado no repetidor se explica una varianza del 31.2% del rendimiento académico. Actuaron como predictores el autoconcepto académico ($\beta = .540$; $t = 3.272$; $p < .01$), las orientaciones de aproximación al rendimiento ($\beta = .303$; $t = 2.627$; $p < .05$) y al aprendizaje ($\beta = .164$; $t = 2.104$; $p < .05$).

Se comprobó que ambos modelos explicaban una parte significativa de la variabilidad del

rendimiento académico, pero tenía una mejor capacidad predictora el del alumnado no repetidor. En ambos casos se destacó el autoconcepto académico como la variable más importante, pero en el caso del alumnado no repetidor, además de la orientación de aproximación al aprendizaje, también es un factor predictor del rendimiento la orientación de aproximación al rendimiento.

Discusión

El presente estudio pretendía analizar la relación del rendimiento académico y variables como el autoconcepto académico y las orientaciones a meta con la medida educativa de repetición escolar en estudiantes de educación secundaria.

La mayor parte de la investigación que ha estudiado los elementos que inciden en el rendimiento escolar rara vez se ha centrado en la comprensión específica de los logros o fracasos académicos de los adolescentes repetidores. Ha sido recientemente cuando ha comenzado a desarrollarse el ámbito de investigación que identifica los componentes protectores del rendimiento académico de estos estudiantes (Méndez y Cerezo, 2018). Si bien la mayoría de las investigaciones apuntan a efectos negativos por la repetición de curso (Battistin y Schizzerotto, 2019; Choi *et al.*, 2018), también se han realizado investigaciones que identificaban beneficios (Ehmke *et al.*, 2010; Marsh, 2016). De los resultados encontrados se derivan conclusiones novedosas, ya que se ha podido identificar claramente cuáles son las variables que inciden en el rendimiento de los estudiantes repetidores y que, además, pueden ser tenidas en cuenta para la realización de estrategias de intervención.

Respecto al primer objetivo planteado para la investigación, se comprobó que el alumnado que estaba repitiendo curso mostraba un rendimiento inferior que sus compañeros. Este hallazgo va en la línea de investigaciones que han

mostrado peores resultados escolares para el alumnado repetidor, no solo en el promedio de sus calificaciones escolares, sino incluso en otras medidas de rendimiento como las puntuaciones en los Informes PISA (Battistin y Schizzerotto, 2019; Choi *et al.*, 2018; Rathmann *et al.*, 2020). A pesar de la existencia de estudios que demuestran su ineficacia, la repetición de curso se sigue utilizando con relativa frecuencia en educación secundaria, promoviendo en vez de una mejora académica, una mayor probabilidad de malos resultados escolares y de fracaso escolar.

El segundo objetivo de esta investigación trataba de describir las diferencias entre ambos grupos de alumnos en sus autoconceptos académicos y orientaciones a meta. Se encontró que el autoconcepto académico del alumnado repetidor fue inferior al de sus compañeros. Este resultado va en la línea con los hallazgos obtenidos en estudios anteriores tanto transversales como longitudinales (Kretschmann *et al.*, 2019; Martin, 2011; Sosa *et al.*, 2016). Es interesante tener en cuenta que en España y en otros países la repetición de curso suele llevar aparejada una connotación negativa a nivel social y escolar sobre estos estudiantes, que puede explicar esta disminución del autoconcepto académico. Mientras que en otros países, como Luxemburgo, en el que en educación secundaria ha repetido hasta el 40% del alumnado, es vista como algo normalizado y en el que por lo tanto la repetición tiene menos probabilidades de generar un perjuicio al autoconcepto académico de los estudiantes (Klapproth *et al.*, 2016). Por consiguiente, es importante valorar la influencia del entorno social y escolar en el autoconcepto académico del alumnado que es propuesto para repetir de curso, pues sobre todo en educación secundaria estos estudiantes pueden sentirse estigmatizados, lo que además de problemas en variables socioemocionales puede generar dificultades de adaptación y de comportamiento (Young *et al.*, 2019).

Respecto a las orientaciones a meta, se comprobó que la aproximación al aprendizaje y al

rendimiento de los estudiantes repetidores eran significativamente inferiores. Estos resultados coinciden parcialmente con lo obtenido en investigaciones anteriores. La disminución de la orientación de aproximación al aprendizaje en alumnado repetidor ha sido corroborada en estudios previos (Peixoto *et al.*, 2016; Kretschmann *et al.*, 2019). En cambio, la disminución tras la repetición de la orientación de aproximación al rendimiento no ha sido encontrada en la literatura científica, ya que ha sido un ámbito de investigación poco abordado hasta el momento. En el estudio de la relación entre la motivación general y la repetición escolar sí ha quedado evidenciado que tras repetir decae la motivación (Schwerdt *et al.*, 2017), por lo que se entiende que, en el estudio de un componente más concreto como es la orientación a meta de rendimiento, se siga esta misma línea. Aunque la disminución de ambas orientaciones a meta pueda ser perjudicial para los resultados escolares del alumnado en secundaria, es la de aproximación al aprendizaje la que ha mostrado tener una mayor incidencia positiva en el rendimiento académico durante esta etapa educativa, y por lo tanto debe ser especialmente tenida en cuenta en los estudiantes que repiten curso (Citarella *et al.*, 2020).

Por último, el tercer objetivo propuesto en este estudio era determinar la influencia del autoconcepto académico y las orientaciones a meta en el rendimiento del alumnado repetidor. La variable que demostró ser más importante para el rendimiento de los estudiantes (repetidores y no repetidores), por su peso directo en el rendimiento, fue el autoconcepto académico. Autores de referencia en el estudio de este constructo, como son Marsh y Martin (2011), afirmaron que “mejorar el autoconcepto académico tiene que ser visto como un objetivo central en la educación y un medio importante para hacer frente a las desigualdades que experimentan los estudiantes” (p. 60). Los resultados de la investigación desarrollada avalan este argumento, ya que ponen de manifiesto la importancia del autoconcepto académico en la consecución de un buen

rendimiento escolar del alumnado. Esto es especialmente relevante para el alumnado repetidor, pues el autoconcepto académico ayuda a contrarrestar las autocreencias negativas que puede tener este alumnado sobre sus posibilidades académicas, que le puede llevar a cuestionarse sus propias capacidades al no alcanzar los criterios para la promoción de curso. Por lo tanto, es un componente que debe ser tenido en cuenta como factor protector de intervención en prácticamente cualquier programa de mejora del rendimiento del alumnado en riesgo de fracaso escolar (Hansen y Henderson, 2019).

En cuanto a la influencia de la orientación de aproximación al aprendizaje en el rendimiento del alumnado repetidor, desarrollar en estos estudiantes estas orientaciones contribuiría positivamente a sus resultados escolares, ya que se ha mostrado que cuando los estudiantes repetidores mantienen altos niveles de motivación académica sus logros académicos se incrementan (Oyserman, 2013).

La falta de consistencia en estudios que demuestran los beneficios de la medida de repetición de curso y la existencia de investigaciones como esta, que muestran los efectos perjudiciales de repetir curso en secundaria, debiera llevar a un replanteamiento y cambio de las políticas educativas. Conviniera hacer especial énfasis en la excepcionalidad de la medida, y aplicarla en casos muy concretos, y no de manera generalizada al alumnado con bajo rendimiento académico (OECD, 2020).

El hecho de que el alumnado repetidor tenga peores puntuaciones en su rendimiento, y en variables tan importantes para el éxito escolar como el autoconcepto académico y las orientaciones de aproximación al aprendizaje, debería llevar al firme replanteamiento de que invertir un año más de educación en el mismo curso escolar no es una forma eficaz de abordar el bajo rendimiento académico (Kretschmann *et al.*, 2019). Una de las propuestas que se llevan a cabo en otros países, como Italia o Israel, es que

el alumnado que al final de curso no alcance los contenidos mínimos marcados tenga que realizar durante el verano unos cursos de recuperación obligatorios, con exámenes al final de estos que les permitan promocionar de curso (Battistin y Schizzerotto, 2019). Sería interesante la incorporación de esta medida al contexto educativo español, en el que los estudiantes, aunque pueden presentarse a exámenes de recuperación después del verano, no deben acudir obligatoriamente a cursos diseñados por las escuelas específicamente para ellos. En dichos cursos, además de los contenidos propiamente académicos, debieran de trabajarse variables de índole socioemocional, como el autoconcepto académico y orientaciones a meta, dada la importancia que tienen para el buen rendimiento escolar.

Otras investigaciones han propuesto que en vez de la repetición de curso se desarrollen programas de tutoría, mentoría, aula de edades múltiples o tiempo de aprendizaje extendido para el alumnado con bajo rendimiento (Lynch, 2013). En cualquier caso, si finalmente se apuesta por la repetición de curso como medida excepcional, el profesorado debería estar informado de la posible disminución del autoconcepto académico y de la motivación hacia el aprendizaje, para que puedan desarrollar estrategias preventivas que lo eviten.

Respecto a las limitaciones de este estudio, cabe destacar el desequilibrio en la muestra entre estudiantes repetidores (33%) y no repetidores (67%). En futuras investigaciones debería hacerse un esfuerzo para que la cantidad de alumnado de ambos grupos sea semejante. Además,

habría que hacer un seguimiento longitudinal del alumnado repetidor, tanto para ver su evolución en el rendimiento como en los constructos motivacionales, aunque hay líneas de investigación que ya han manifestado que los estudiantes repetidores muestran un progreso académico más lento respecto al alumnado con bajo rendimiento, pero promocionados de curso, y que los efectos negativos de la repetición pueden llegar hasta la vida adulta (Tafreschi y Thiemann, 2016). Por último, futuras investigaciones sobre la repetición de curso debieran tener en cuenta los efectos de factores familiares y de nivel socioeconómico, ya que estudios previos han mostrado que existe una sobrerrepresentación en el alumnado repetidor de aquellos que pertenecen a los estratos socioeconómicos más desfavorecidos (Ikeda y García, 2014).

Finalmente, es importante remarcar que, a raíz de los resultados obtenidos, la repetición de curso debería ser una medida muy excepcional, solo adoptada en casos concretos rigurosamente evaluados en los que verdaderamente los agentes educativos y la familia consideren que es la mejor opción. De manera general se ha observado que además de la disminución del rendimiento académico, otras variables tan importantes como el autoconcepto académico y las orientaciones de meta se ven perjudicadas en el alumnado con esta medida, lo que hace que sus efectos sean todavía más perjudiciales en el desarrollo académico y educativo de los estudiantes que cursan la educación secundaria. La práctica educativa debería centrarse en proponer medidas educativas alternativas que hayan sido respaldadas científicamente.

Referencias bibliográficas

- Aiken, L. R. (2003). *Tests psicológicos y evaluación* (11.ª ed.). Pearson Educación.
- Allison, P. D. (1999). Comparing logit and probit coefficients across groups. *Sociological Methods & Research*, 28(2), 186-208. <https://doi.org/10.1177/0049124199028002003>
- Barrios, M. y Cosculluela, A. (2013). Fiabilidad. En J. Meneses (ed.), *Psicometría* (pp. 75-140). UOC.

- Battistin, E. y Schizzerotto, A. (2019). Threat of grade retention, remedial education and student achievement: evidence from upper secondary schools in Italy. *Empirical Economics*, 56, 651-678. <https://doi.org/10.1007/s00181-018-1443-6>
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. et al. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: the nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964-981. <https://doi.org/10.1037/a0019644>
- Chen, S., Yeh, Y., Hwang, F. y Lin, S. S. J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: a multicohort-multioccasion study. *Learning and Individual Differences*, 23, 172-178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.021>
- Choi, A., Gil, M., Mediavilla, M. y Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of grade repetition. *Revista de Economía Mundial*, 48, 21-42.
- Citarella, A., Maldonado, J. J., Sánchez, A. y Vicente, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *INFAD*, 2(1), 479-488. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1873>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Academic Press.
- Ehmke, T., Drechsel, B. y Castensen, C. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1-2), 27, 35. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.10.003>
- Escribano, C. y Díaz-Morales, J. F. (2014). Are self-reported grades a good estimate of academic achievement? *Studies in Psychology*, 35(1), 168-182. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893650>
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- Goos, M., Pipa, J. y Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: a systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, Article 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Hansen, K. y Henderson, M. (2019). Does academic self-concept drive academic achievement? *Oxford Review of Education*, 45(5), 657-672. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1594748>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor & Francis.
- Hornstra, L., Majoor, M. y Peetsma, T. (2017). Achievement goal profiles and developments in effort and achievement in upper elementary school. *British Journal of Educational Psychology*, 87(4), 606-629. <https://doi.org/10.1111/bjep.12167>
- Ikedá, M. y García, E. (2014). Grade repetition: a comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, 2013, 269-315. https://doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx
- Jimerson, S. R. y Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 314-339.
- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Keller, U., Fischbach, A., Ugen, S. y Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182-194. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.014>
- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M. y Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: a longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432-1446. <https://doi.org/10.1037/edu0000353>
- Lamote, C., Pinxten, M., Van Den Noortgate, W. y Van Damme, J. (2014). Is the cure worse than the disease? A longitudinal study on the effect of grade retention in secondary education on achievement and academic self-concept. *Educational Studies*, 40(5), 496-514. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.936828>

- Lynch, M. (2013). Alternatives to social promotion and retention. *Interchange*, 44(3-4), 291-309. <http://dx.doi.org/10.1007/s10780-014-9213-7>
- Marsh, H. W. (2016). Cross-cultural generalizability of year in school effects: negative effects of acceleration and positive effects of retention on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 256-273. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000059>
- Marsh, H. W. y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A., Parker, P., Guo, J. y Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54(2), 263-280. <https://doi.org/10.1037/dev0000393>
- Martin, A. J. (2011). Holding back and holding behind: grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(5), 739-763. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.490874>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41-62. <https://doi.org/10.5944/educXXI.13717>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>
- Orden de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la comunidad autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 177, de 13 de septiembre de 2016, 24775-24808.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *PISA 2018 results (volume V): effective policies, successful schools*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-e>
- Oyserman, D. (2013). Not just any path: implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes. *Economics of Education Review*, 33, 179-190. <https://doi.org/10.1016/j.econedu-rev.2012.09.002>
- Peixoto, F., Monteiro, V., Mata, L., Sanches, C., Pipa, J. y Navas, L. (2016). "To be or not to be retained... That's the question!". Retention, self-esteem, self-concept, achievement goals, and grades. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1550. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01550>
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2.ª ed.). Pearson Educación.
- Ramos, A., De Fraine, B. y Verschueren, K. (2021). Learning goal orientation in high-ability and average-ability students: developmental trajectories, contextual predictors, and long-term educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 113(2), 370-389. <https://doi.org/10.1037/edu0000476>
- Rathmann, K., Lothar, K. y Vockert, T. (2020). Critical events throughout the educational career: the effect of grade retention and repetition on school-aged children's well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), Article 4012. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114012>
- Robles-Piña, R. (2011). Depression and self-concept: personality traits or coping styles in reaction to school retention of Hispanic adolescents. *Depression Research and Treatment*, volume 2011, Article 151469. <https://doi.org/10.1155/2011/151469>

- Roldán, L., Rodríguez, C. y Vieites, T. (2019). El papel de la repetición y el rendimiento académico en el abandono escolar temprano. *INFAD*, 1(2), 83-92. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1674>
- Schwerdt, G., West, M. R. y Winters, M. A. (2017). The effects of test-based retention on student outcomes over time: regression discontinuity evidence from Florida. *Journal of Public Economics*, 152, 154-169. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2017.06.004>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Sosa, D., Sánchez, S. y Guerrero, E. (2016). Autoconcepto académico: modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo Abierto* 35(2), 69-82.
- Suzanne, Y., Trujillo, N., Bruce, M. A., Pollard, T., Jones, J. y Range, B. (2019). Preservice teachers' views about grade retention as an intervention for struggling students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(2), 113-120. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1523124>
- Tafreschi, D. y Thiemann, P. (2016). Doing it twice, getting it right? The effects of grade retention and course repetition in higher education. *Economics of Education Review*, 55, 198-219. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.10.003>

Abstract

Grade retention in Secondary Education and its relationship with motivational variables

INTRODUCTION. Grade retention is an educational action that, despite its controversial effects according to the scientific literature, is still applied in Spain in a much higher percentage than in other neighboring countries. Therefore, it is necessary to determine if this strategy is beneficial for students, and what relationship it has with other variables as important for learning as academic self-concept and goal orientations. Thus, the main goal of this study was to analyze the relationship between academic performance, academic self-concept and goal orientations with course retention in Secondary Education. **METHOD.** 1163 students (596 boys and 567 girls) of Secondary Education from the Canary Islands participated in the research, with ages between 12 and 18 ($M = 14.31$; $DT = 1.36$). From the total sample, 384 students (245 boys and 139 girls) repeat a grade. The instruments used are the Multidimensional Scale of Self-Concept AF5, the Goal Orientation Scale and the final evaluation scores of all subjects. **RESULTS.** The results indicate that repeating students have worse scores in academic performance, academic self-concept, approach to learning orientation and approach to achievement than non-repeating students. In addition, in both groups, academic self-concept is the factor that explains greater variability in performance, but there are differences between students in the influence of goal orientations on academic performance. **DISCUSSION.** These findings show the negative consequences of using grade retention in a generalized way, not only for student performance, but also for other important factors in educational development such as academic self-concept and goal orientations.

Keywords: *Self-concept, Secondary Education, Goal orientation, Academic performance, Grade retention.*

Résumé

Le redoublement scolaire dans l'enseignement secondaire et sa relation avec les variables motivationnelles

INTRODUCTION. Le redoublement scolaire est une mesure éducative qui, malgré ses effets controversés selon la littérature scientifique, est encore appliquée en Espagne dans un pourcentage beaucoup plus élevé que dans ses pays voisins. Par conséquent, il est nécessaire de déterminer si cette action est bénéfique pour les élèves, ainsi que sa relation à d'autres variables tout aussi importantes dans l'apprentissage comme le concept de soi scolaire et l'orientations vers des objectifs. Ainsi, l'objectif principal de cette étude était d'analyser la relation entre la performance scolaire, le concept de soi, l'orientations vers des objectifs et le redoublement d'une année scolaire dans le secondaire. **MÉTHODE.** 1163 élèves (596 garçons et 567 filles) de l'enseignement secondaire des îles Canaries ont participé à cette recherche, âgés de 12 à 18 ans ($M = 14.31$; $DT = 1.36$). Sur l'échantillon total, 384 élèves (245 garçons et 139 filles) avaient redoublé une année. Les instruments utilisés ont été l'échelle multidimensionnelle du concept de soi AF5, l'échelle d'orientation vers des objectifs et les qualifications d'évaluation finale de toutes les matières suivies. **RÉSULTATS.** Les résultats indiquent que les élèves qui redoublent obtiennent de moins bons ponctuations dans leurs résultats scolaires, leur concept de soi, leur approche de l'orientation de l'apprentissage et leur approche de la performance par rapport aux élèves qui n'ont pas redoublé. Dans les deux groupes, le concept de soi est le facteur qui explique la plus grande variabilité des performances, mais il existe aussi des différences entre les élèves en ce qui concerne à l'influence de l'orientations vers des objectifs sur la performance scolaire. **DISCUSSION.** Ces résultats montrent les conséquences négatives de l'utilisation généralisée du redoublement scolaire, non seulement quant à la performance des élèves, mais aussi quant à d'autres facteurs importants dans le développement éducatif comme le concept de soi et l'orientations vers des objectifs.

Mots-clés : *Concept de soi, Éducation Secondaire, Orientation vers des objectifs, Performance scolaire, Redoublement scolaire.*

Perfil profesional de los autores

Daniel Rodríguez-Rodríguez (autor de contacto)

Es profesor contratado doctor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea de Canarias. Su actividad investigadora se ha centrado principalmente en la mejora del rendimiento académico del alumnado de educación secundaria y en la intervención con familias y adolescentes en exclusión o en riesgo de exclusión social.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-259X>

Correo electrónico de contacto: daniel.rodriguez@universidadeuropea.es

Dirección para la correspondencia: Universidad Europea de Canarias. C. Inocencio García, 1, 38300 La Orotava.

Francisco Javier Batista Espinosa

Es profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea de Canarias. Especializado en psicología educativa y deportiva. Miembro del grupo de investigación Educación Emocional y para la Creatividad. Sus líneas de investigación se centran en psicología positiva, educativa y deportiva, innovación educativa y educación emocional. Investigador y divulgador científico en proyectos nacionales e internacionales.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6476-2325>

Correo electrónico de contacto: francisco.batista@universidadeuropea.es