

Representaciones sociales de la repitencia escolar en padres, madres y apoderados de un colegio en el norte de Chile

Social representations of school failure in parents and guardians of a school in northern Chile

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo dar cuenta del contenido de la representación social sobre la repitencia escolar en padres, madres y apoderados de un colegio particular subvencionado ubicado en la comuna de Iquique, en el norte de Chile. La metodología empleada fue de tipo cualitativa y consistió en la realización de seis entrevistas en profundidad de tipo enfocadas, durante el mes de junio de 2023, a apoderados de estudiantes que finalizaron el año escolar 2019 como repitentes. Los resultados del análisis estructural de discurso identifican un núcleo central organizador que describe la repitencia escolar como un fracaso, rodeado de elementos periféricos que la consideran una política educativa innecesaria y sustituible, cuyas principales causas son la inmadurez del estudiante y la falta de comunicación de los padres con su pupilo y con la institución educativa, y cuya principal consecuencia es un positivo cambio de actitud de estudiantes y apoderados en el año escolar siguiente. Las conclusiones abordan los puntos de concordancia y discrepancia de los hallazgos del estudio con los de otros similares que conforman estado del arte, mientras que la discusión se centra en las potencialidades del enfoque de las representaciones sociales para explorar la repitencia escolar, permitiendo ahondar en sus causas, consecuencias y significaciones.

Palabras clave: trayectorias escolares, representaciones sociales, repitencia escolar, estilos educativos parentales.

Lic. Brando Jordán Loza Aguirre

Unidad de Trayectoria Escolar
Colegio Academia Tarapacá
Iquique, Chile
bloza@academiatarapaca.com
<https://orcid.org/0009-0003-9257-9880>

Mag. Pablo Andrés Arce Barahona

Unidad de Trayectoria Escolar
Colegio Academia Tarapacá
Iquique, Chile
parce@academiatarapaca.com
<https://orcid.org/0000-0002-9805-2364>

Lic. Carlos Nicolás Inbarren Paniagua

Unidad de Trayectoria Escolar
Colegio Academia Tarapacá
Iquique, Chile
ciribarren@academiatarapaca.com
<https://orcid.org/0009-0001-0958-5725>

Dr. Yury Marcos Vásquez Lavín

Dirección
Colegio Academia Tarapacá
Iquique, Chile
ylavin@academiatarapaca.com
<https://orcid.org/0009-0001-9099-7830>

Abstract

The present research aims to account for the content of the social representation of school failure in parents and guardians of a subsidized private school located in the commune of Iquique in northern Chile. The methodology used was qualitative and consisted of conducting six in-depth interviews during June 2023 with guardians of students who finished the 2019 school year as repeaters. The results of the structural discourse analysis identify a central organizing core that describes school failure as a failure, surrounded by peripheral elements that consider it an unnecessary and replaceable educational policy, whose leading causes are the immaturity of the student and the lack of communication of the parents with their pupil and with the educational institution, and whose main consequence is a positive change in attitude of students and guardians in the following school year. The conclusions address the points of agreement and disagreement between the findings of the study and those of other similar studies that make up state-of-the-art. At the same time, the discussion focuses on the potential of the social representations approach to explore school repetition, allowing for a deeper understanding of its causes, consequences, and meanings.

Keywords: school trajectories, social representations, school repetition, parental educational styles.

1. Planteamiento del problema u objeto de estudio

Las trayectorias escolares son definidas como los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema (Terigi, 2007). A través de su organización y sus determinantes, se distingue entre trayectorias escolares teóricas y reales. Las trayectorias escolares teóricas son aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar, mientras que las trayectorias escolares reales, o no encauzadas, son aquellos itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema, y cuyo transitar por la escolarización es heterogéneo, variable y contingente (Terigi, 2014).

El concepto de trayectoria escolar pretende superar la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo, enlazando las biografías individuales de los estudiantes con las condiciones institucionales del campo educativo, permitiendo así analizar de qué manera las condiciones del sistema escolar intervienen en la producción de trayectorias escolares específicas (Frassa y Muñiz Terra, 2004; Donini, Gorostiaga y Pini, 2005).

Según cifras del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2022), el año 2021 en Chile existían más de 186 mil menores y jóvenes de entre 5 y 21 años que abandonaron el sistema escolar, cifra que aumentó en 39.498 casos para el año siguiente. En enseñanza media, sólo un 14% de estudiantes tiene una trayectoria escolar regular, vale decir, se mantienen en el mismo establecimiento, no repiten de curso ni desertan; en el 86% restante las rutas son muy irregulares, destacando la alta proporción de estudiantes que se cambian de establecimiento, repiten de curso o desertan del sistema en algún momento del ciclo escolar (Treviño et al., 2016).

La perspectiva del derecho a la educación exige encontrar estrategias que permitan superar la situación actual, en la que muchos niños, niñas y adolescentes ven incumplidos sus derechos educativos, y avanzar hacia trayectorias escolares continuas y completas, construyendo posibilidades educativas que prevengan la repitencia y la deserción escolar. Algunas líneas de acción sugeridas para la construcción de trayectorias educativas adecuadas son la producción de saber pedagógico en atención a las condiciones que producen el riesgo educativo (Terigi, 2009); el diseño de sistemas de alerta temprana e intervenciones oportunas que protejan las trayectorias educativas (Arias et al., 2021; Almeyda et al., 2023); mediaciones institucionales que oferten opciones alternativas para la escolarización en el nivel medio (Briscioli, 2017); y la implementación de trayectorias diferenciadas y estrategias sistemáticas de acompañamiento (Ripamonti y Lizana, 2020).

El 12 de diciembre de 2018 se publica en Chile el Decreto Supremo N°67, que aprueba las nuevas normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. En sus orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018, el MINEDUC (2018) insta a los establecimientos a considerar la repitencia como medida excepcional y a optar por estrategias alternativas, basadas en la detección y apoyo temprano a estudiantes con dificultades, el seguimiento continuo y la decisión de promoción con acompañamiento focalizado, intensivo y monitoreado.

Asimismo, se plantean resguardos y sugerencias para el acompañamiento pedagógico a estudiantes en situación de riesgo de repitencia, tales como el seguimiento continuo de las medidas, el ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje orientadas a enriquecer la experiencia formativa y el mantenimiento sistemático de la comunicación con madres, padres y apoderados de los estudiantes, a fin de involucrarlos en estos procesos (MINEDUC, 2018). El mencionado decreto entró en vigor el año 2020.

A propósito de este cambio normativo, las autoridades de una institución educativa ubicada en la comuna de Iquique deciden crear una unidad especializada en el abordaje de la repitencia y la deserción escolar, con la finalidad de detectar tempranamente a estudiantes con dificultades, proveer apoyos

pedagógicos pertinentes y otorgar seguimiento continuo. La decisión estuvo motivada por las estadísticas de riesgo de repitencia del año escolar 2019, donde 47 estudiantes estuvieron en situación de riesgo de repitencia por bajas calificaciones y 68 estudiantes lo estuvieron por baja asistencia a clases.

Luego de una revisión bibliográfica que incluyó una veintena de artículos científicos publicados en revistas educativas hispanoamericanas, además de una decena de documentos, decretos y boletines ministeriales, la institución opta por denominar a esta nueva unidad como Departamento de Trayectoria Escolar, en función de las potencialidades teóricas y metodológicas que ofrece esta noción.

En atención a la necesidad de producir saber pedagógico, el nuevo departamento traza una línea de investigación destinada a identificar las representaciones sociales sobre la repitencia escolar que portan los distintos estamentos de la comunidad educativa, partiendo por estudiantes, continuando con docentes y directivos, y finalizando con padres, madres y apoderados. La presente investigación tiene por objetivo presentar el contenido de la representación social sobre la repitencia escolar en padres, madres y apoderados del Colegio Academia Tarapacá, identificando su núcleo central, elementos periféricos y jerarquías (Cuevas, 2016).

2. Antecedentes y fundamentación teórica

La teoría de las representaciones sociales surge en Francia en la década de 1960, en el área de la psicología social, como una forma específica de conocimiento asociado al sentido común y lo cotidiano (Materán, 2008). A partir de la noción de representación colectiva de Durkheim (2021) y las investigaciones pioneras de Moscovici (1981), las representaciones sociales se definen como esquemas mentales socialmente generados que regulan la comunicación y el comportamiento de los sujetos y hacen inteligible para los mismos la realidad física y social (Alasino, 2011; Jodelet, 2011).

Entendidas como una guía para la acción, las representaciones sociales permiten entender y explicar la realidad, definir la identidad y especificidad de los grupos, conducir los comportamientos y las prácticas, y justificar a posteriori las posturas y los comportamientos (Abric, 1994; Sautu et al., 2007). Las representaciones sociales tienen que reunir tres elementos: un objeto de representación, un sujeto que construye la representación y un contexto particular en el que surge la representación (Cuevas, 2016).

El enfoque de las representaciones sociales es pertinente para el estudio del campo educativo por varias razones. Permite interpretar los sentidos que los actores de la comunidad educativa asignan al espacio y los procesos educativos (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004). Permite acceder a las

subjetividades de los actores sin perder de vista los aspectos institucionales, por lo que facilita la construcción de la planificación curricular y de la normativa institucional (Mireles Vargas, 2011). Finalmente, permite evaluar las relaciones pedagógicas entre los distintos actores de la comunidad educativa, y las implicancias de estas en la configuración de trayectorias educativas (Alasino, 2011; Jodelet, 2011).

La repitencia escolar se define como la acción de cursar nuevamente un nivel, dado que no se han adquirido las competencias para acceder al siguiente grado formativo, ya sea por rendimiento deficiente del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico (González et al., 2015). La repitencia es una condición previa a la deserción escolar, pues si bien los estudiantes que repiten no son necesariamente futuros desertores, quienes lo hacen, suelen tener en común haber repetido anteriormente en más de una ocasión (Santos, 2009; Román, 2013). De esta manera, la repitencia se instala como uno de los predictores más fuertes de deserción escolar (Sepúlveda y Opazo, 2009).

Respecto de las causas, los factores o variables más asociadas con la repitencia y la deserción escolar son el género masculino, el carácter monoparental y el bajo nivel socioeconómico de la familia, la baja escolaridad y el escaso involucramiento de los padres en las actividades académicas, el asentamiento rural y la asistencia a escuelas de menores recursos (Espinoza et al., 2012; Gómez, 2013; Meriño, 2021; López Zorro y Jiménez Larrotta, 2017). En la misma línea, especial atención adquiere la transición entre los niveles de primaria a secundaria, periodo que concentra las mayores tasas de repitencia y deserción escolar (Monarca et al., 2012; Román, 2013).

Respecto de las consecuencias, estudios del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2011) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) son consistentes en señalar que la repitencia tiene más consecuencias negativas que positivas para los estudiantes, pues a pesar de que pueda creerse que es una medida pedagógica útil, aporta poco a los aprendizajes de los estudiantes y está asociada a efectos negativos para ellos, como son la baja autoestima personal y académica, dado que el estudiante se percibe como el único responsable del fracaso escolar.

Estudios cualitativos en la materia (Espinoza et al., 2012; Rondón, 2018; Villalonga, 2011, 2013) indican que la categoría de estudiante repitente o desertor tiene, por sus connotaciones desfavorables, incidencia negativa en las expectativas recíprocas de adultos y pares, en la autoimagen de los estudiantes así categorizados y en sus posibilidades de participación grupal, esto dado que la estigmatización, las bajas expectativas de docentes y padres, y los problemas de convivencia escolar con pares (bullying), resultan en una baja autoestima y en una falta de confianza en la propia capacidad de aprender por parte de quienes atraviesan itinerarios educativos más precarios

Los apoderados son aquellos individuos que tienen la responsabilidad y el cuidado de los estudiantes, y que se encuentran involucrados en su educación y desarrollo escolar. Los apoderados pueden ser padres biológicos, tutores legales u otros miembros de la familia que asumen este rol (Lagos y Silva, 2021).

En cuanto a los roles que cumplen los apoderados en la escuela, se podrían identificar dos dimensiones. La primera, de incidencia directa en el rendimiento escolar, pues pueden influir en el rendimiento de sus hijos a través de su apoyo en la supervisión de las tareas escolares, la motivación y el establecimiento de hábitos de estudio, reflejándose esto en los logros escolares de los estudiantes, incluyendo las calificaciones y los resultados en evaluaciones estandarizadas externas (Cárcamo y Garreta, 2020). La segunda, como actores relevantes en los procesos de gestión escolar, acciones a menudo centradas en aspectos utilitarios, como inducir el buen comportamiento de los estudiantes o contribuir materialmente, descuidando otros aspectos importantes como el sentido de pertenencia y la participación en la comunidad educativa (Lagos y Silva, 2021).

En cuanto a los estilos educativos parentales, se distinguen cuatro grandes tipos, los cuales surgen de la combinación de las dimensiones de comunicación, afecto y control: El estilo autoritario, que se caracteriza por padres que dan mayor importancia al cumplimiento de normas de manera restrictiva y que ejercen una comunicación unidireccional con sus hijos; el estilo permisivo, donde los padres se involucran en las necesidades afectivas de los hijos y se desligan del establecimiento de límites y normas; el estilo democrático, con énfasis en una comunicación bidireccional de los padres con sus hijos, dando atención a sus necesidades y estableciendo acuerdos mediante el diálogo; y el estilo negligente, donde los padres no establecen una comunicación con sus hijos, no responden a sus necesidades afectivas y omiten el establecimiento de límites y normas, conllevando a una relación parental de inatención y abandono (Baumrind, 1971, como se citó en Rodríguez y Zea, 2022).

En línea con lo anterior, la Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas del MINEDUC (2017), busca promover una participación amplia y organizada de los apoderados en el sistema educativo, reconociendo la importancia de éstos en el proceso formativo y la necesidad de fortalecer su rol en la mejora de la calidad de la educación.

Para esto, identifica cinco niveles de involucramiento, que implican diferentes grados de participación en las actividades educativas y en la toma de decisiones: el nivel informativo, donde los padres son receptores de información sobre cambios y decisiones importantes durante el año escolar, además del rendimiento y conducta de los estudiantes; el nivel colaborativo, que implica la participación de apoderados en actividades escolares, eventos,

recaudación de fondos para mejoras en la infraestructura, apoyo en la adquisición de conocimientos y en la disciplina de los niños; el nivel consultivo, promovido por la escuela o el Centro General de Padres, quienes diseñan instancias de consulta participativa para la toma de decisiones; el nivel de toma de decisiones, donde los padres pueden tener representación con voz y voto en mesas de negociación, consejos, comisiones u otros espacios de participación, así como también pueden asumir responsabilidades en la gestión administrativa o pedagógica de la escuela; y el nivel control de eficacia, donde los apoderados asumen un rol de supervisores del cumplimiento del proyecto educativo y de la gestión del establecimiento, ejerciendo una función de rendición de cuentas (MINEDUC, 2017).

3. Metodología

Respecto del diseño de investigación, y considerando que las representaciones sociales son socialmente construidas, de carácter simbólico emocional, y permiten la inteligibilidad grupal de una realidad física y social (Alasino, 2011; Jodelet, 2011), se escoge un diseño fenomenológico con el propósito de explorar, describir y comprender los discursos de padres, madres y apoderados de una institución educativa de la ciudad de Iquique en torno a la repitencia escolar, identificando los elementos en común que existen entre los mismos (Hernández Sampieri et al., 2014). La selección del escenario de estudio se fundamenta en el hecho de que los investigadores son trabajadores del establecimiento y sistematizar la experiencia de la naciente Unidad de Trayectoria Escolar mediante procesos formales de investigación forma parte de su plan anual de trabajo.

Asimismo, existen dos principales enfoques en las investigaciones de representaciones sociales, el procesual y el estructural (Banchs, 2000). El enfoque procesual tiene como propósito identificar e interpretar el contenido de la representación social como producto de un contexto histórico-social, mientras el enfoque estructural busca conocer la organización de la representación social particular, identificando los ingredientes del núcleo central, sus elementos periféricos y jerarquías (Cuevas, 2016). El presente estudio se enmarca en el segundo enfoque.

En cuanto a la recolección de datos, se opta por la técnica de la entrevista en profundidad de tipo enfocada, entendida esta como un cuestionario abierto o temario que se descompone en múltiples dimensiones por medio de preguntas orientadas hacia la reproducción testimonial del sentido de la acción (Canales, 2006). Lo anterior dado que la entrevista es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, pues permite acceder al universo de pensamiento de los sujetos y al contenido de la representación social mediante la argumentación del discurso (Moscovici, 1979; Jodelet, 2008).

La entrevista en profundidad de tipo enfocada permite explorar, describir y comprender las experiencias de los padres, madres y apoderados de estudiantes repitentes en el año escolar 2019, descubriendo los elementos en común de tales vivencias (Hernández Sampieri, 2014), lo que se adecuaba a los objetivos de una investigación con enfoque en las representaciones sociales. Asimismo, permite reconstruir cronológicamente los hechos, secuencias de eventos y prácticas que marcaron el antes y el después de la repitencia de sus pupilos.

El guion de esta entrevista en profundidad se diseñó y validó en tres etapas. La primera etapa consistió en adaptar la propuesta de guía de entrevista de Cuevas (2016), derivada de cuatro ejes de análisis que emanan de la teoría de las representaciones sociales: condiciones de producción, campo de información, campo de representación y campo de actitud. La segunda etapa consistió en incorporar preguntas relacionadas a cada uno de los tópicos generales emanados en la revisión bibliográfica sobre repitencia escolar: repitencia como política pública, concepción del fracaso escolar, factores o causas de la repitencia escolar y consecuencias de la repitencia escolar. La tercera etapa consistió en realizar tres entrevistas piloto a apoderados del establecimiento escogidas al azar, con el fin de identificar y corregir errores en la formulación de las preguntas del guion.

Tabla 01: Guion de la entrevista en profundidad de tipo enfocada

Parte 1: Condiciones de producción	¿Cuál es su nombre?
	¿Cuál es su nombre?
	¿Cuántos años tiene?
	¿Cuál es su nivel de escolaridad?
	¿Cómo está compuesto su grupo familiar? Y ¿Cuál es su rol en esta?
Parte 2: Campo de información.	¿Desde cuantos años ha sido apoderado dentro de este colegio?
	¿En cuantos otros colegios ha estado su pupilo?
	¿Qué lo motivó a matricular a su hijo en este colegio?
	¿Cuáles son las expectativas que usted tiene o tenía sobre el futuro de su pupilo?
	¿Qué idea le viene a usted cuando le dice repitencia?
	¿Qué opina sobre la repitencia escolar como política educativa?

Parte 3: Campo de representación	¿Qué sintió o pensó cuando su pupilo repitió?
	¿Cuáles son los factores o causas de la repitencia escolar de su pupilo?
	¿De quién(es) es la responsabilidad de la repitencia escolar de su estudiante?
Parte 4: Campo de actitud.	Usted si tuviera que distribuir en porcentajes la responsabilidad sobre la repitencia de su hijo, entre estos tres participantes en el proceso educativo: estudiante, institución y apoderado/s. ¿Cuáles serían esos porcentajes distribuidos en ese orden respectivamente?
	¿Cómo enfrentó el siguiente al año posterior a la situación de repitencia? Mirando en retrospectiva, ¿Cuáles son los efectos o consecuencias de la repitencia escolar, para su pupilo, para usted y para su entorno?
	¿Cuáles cree usted que fueron las variables o factores que permitieron una transición del “fracaso escolar” al éxito escolar que lograron posteriormente?
	¿Cuáles serían las observaciones, consejos o sugerencias que usted le haría a la institución educativa, para trabajar con futuros estudiantes que enfrenten la misma situación que vivió su pupilo?

En relación con el muestreo, se opta por uno de carácter intencionado y teórico (Taylor y Bogdan, 1987), seleccionando conscientemente casos a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones teóricas halladas en una máxima variabilidad de casos. Los criterios utilizados para la selección de participantes incluyeron género, edad, título profesional, años de antigüedad como apoderado del Colegio y nivel de enseñanza de su pupilo.

Respecto de la muestra, esta ascendió a un total de seis casos, cuatro damas y dos varones. Las edades de las personas entrevistadas fluctúan entre los 40 y los 57 años. En cuanto a su formación académica, cinco poseen título profesional universitario y uno está en posesión de un título técnico. En cuanto a su situación laboral, una se desempeña como dueña de casa y los restantes cinco ejercen empleos asalariados. En lo relativo a su relación con el colegio, todos los casos son apoderados con más de cinco años de antigüedad y continúan aún en el establecimiento.

El trabajo de campo se realizó durante el mes de junio del año 2023 y consistió en la realización de seis entrevistas en profundidad de tipo enfocada, cuya duración osciló entre los 40 y los 67 minutos. Todas las entrevistas fueron realizadas de manera virtual, utilizando el servicio de videotelefonía Google Meet. El consentimiento informado de cada entrevistado se gestionó primeramente por vía telefónica, notificándoles de los objetivos de la investigación y su selección dentro de la muestra, para luego formalizar el proceso con el envío de una carta vía correo electrónico, la cual devolvían firmada. Posterior a la recepción de la carta de consentimiento informado, se procedió a agendar un día y un horario de entrevista con cada apoderado.

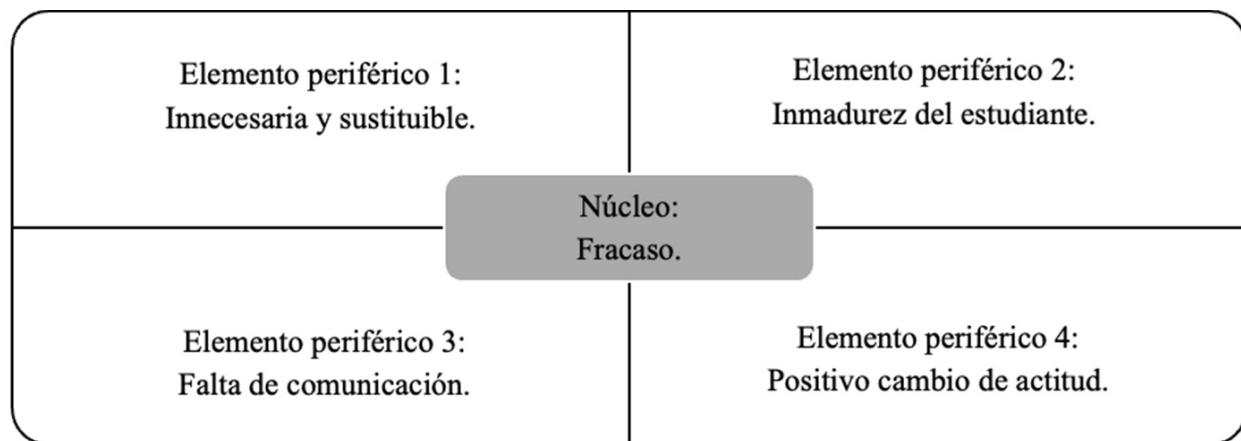
El proceso de transcripción y análisis de datos se desarrolló entre los meses de julio y agosto de 2023. En esta etapa se empleó un análisis estructural del discurso (Martinic, 2006), con la finalidad de identificar los principios organizadores del testimonio de padres, madres y apoderados en torno a la repitencia escolar, identificando unidades básicas de sentido y recomponiéndolas en categorías dicotómicas de oposición, equivalencia y jerarquía. Dado que el enfoque de esta investigación es de tipo estructural, se consideró que este tipo de análisis era el más propicio para identificar tanto el núcleo central como los elementos periféricos que dan forma a la representación social de la repitencia escolar en este estamento de la comunidad educativa. La transcripción de las entrevistas se realizó con apoyo del sistema de inteligencia artificial Whisper y el análisis cualitativo de datos empleó el software Atlas.ti.

Finalmente, cabe señalar que la presente investigación fue conducida de acuerdo con los criterios y estándares de la investigación científica consignados en la Declaración de Singapur sobre Integridad en la Investigación.

4. Resultados

A continuación, se presenta la estructura de la representación social de la repitencia escolar en padres, madres y apoderados del establecimiento educacional siguiendo la conceptualización propuesta por Abric (1994), de un núcleo central organizador y un conjunto de elementos periféricos que constituyen el contenido concreto de la representación.

Figura 01: Estructura de la representación social de la repitencia escolar en padres, madres y apoderados del establecimiento educacional.



4.1 El núcleo central: la repitencia escolar como fracaso

Toda representación social está organizada alrededor de un núcleo central o elemento fundamental que determina la organización y significación de esta. El núcleo central o estructurante constituye la base común propiamente social y colectiva de la representación, desempeñando un papel esencial en la estabilidad y coherencia de esta, y garantizando su conservación en el tiempo (Abric, 1994). El núcleo evoluciona en forma muy lenta, pues su origen es relativamente independiente del contexto inmediato donde los sujetos verbalizan o emplean sus representaciones (Flament, 1989).

Para el presente caso, el núcleo estructurante está dado por la noción de fracaso. Esta concepción esencialmente negativa es la que genera y organiza las distintas imágenes, informaciones y actitudes que padres, madres y apoderados tienen sobre la repitencia escolar.

Ante la pregunta “¿Qué palabras o ideas asocian con la repitencia escolar?”, los padres, madres y apoderados entrevistados coincidieron en la noción de fracaso, aludiendo al perjuicio que existe para el estudiante respecto a la pérdida de amistades y el surgimiento de sentimientos negativos asociados al proceso, tales como frustración, rabia y pena. Para la familia, en tanto, la repitencia también trae aparejada un costo económico importante. Asimismo, reconocen que la repitencia no es un proceso emergente, sino que es algo que se va arrastrando a través del tiempo y que se ve venir de antes:

Yo lo vi muy negativo por ese lado, porque él traía unos amigos ya del colegio anterior que llegaron todos casi al mismo curso. Entonces, fue sacarlo de ahí, el que todo el mundo avance y el quedarse atrás mirando. Terriblemente negativo. Disculpa que lo deje en el registro, pero penca la hueá, penca la hueá. (Apoderado - entrevista 2)

Yo diría que así de buenas a primeras cuando uno ya ve que su hijo viene con problemas. Lo empiezan a atacar los fantasmas personales de uno, los prejuicios. Yo nunca repetí. Y socialmente uno arrastra una atención negativa respecto a las personas que repiten. Y cuando le toca en carne propia con un hijo propio, como en mi caso, eso reflota más aún. Eso es la primera impresión. (Apoderado - entrevista 5)

4.2 Los elementos periféricos: la repitencia escolar como innecesaria, causada por inmadurez y falta de comunicación, y cuya consecuencia es un positivo cambio de actitud

Como esquemas organizados alrededor del núcleo central, los elementos periféricos constituyen lo esencial del contenido de la representación y su lado más accesible: informaciones retenidas, juicios formulados, estereotipos y creencias (Abric, 1994). Su función consiste en anclar la representación a la realidad, revistiéndola de términos concretos que sean comprensibles y transmisibles de inmediato, permitiendo así que la representación se adapte a las evoluciones del contexto y sostenga las contradicciones que fuesen apareciendo en el camino (Flament, 1989).

Para el presente caso, los elementos periféricos surgen del análisis que padres, madres y apoderados realizan de la repitencia escolar, a partir de su experiencia particular como tutores de estudiantes repitentes. Los discursos develan un juicio crítico de la repitencia como política educativa, además de un análisis de las principales causas y consecuencias de este proceso, centrados en la falta de comunicación previa y en el cambio de actitud posterior. A continuación, se aborda cada uno de estos elementos en detalle.

4.2.1 La repitencia escolar es una política educativa innecesaria y sustituible Consultados sobre “¿qué opinan de la repitencia escolar como política educativa?”, los padres, madres y apoderados entrevistados apuntaron que es una medida extrema, un proceso estresante donde tanto el estudiante como su familia experimentan un duelo que va desde la negación hasta la sensación de injusticia.

En función de esto, tienen la percepción de que la repitencia es innecesaria, o en el mejor de los casos, sustituible por medidas alternativas. Si bien reconocen que la repitencia trajo consigo beneficios en el largo plazo, como el progreso académico y la maduración de sus pupilos, creen que esto también se podría haber logrado con una medida menos extrema:

Claro, es súper singular por el tema de estallido más pandemia, más todo un cuento. Estallido pandemia adolescencia. Una triple torta para arriba. Entonces, eso es lo primero. Que no dejemos nunca más que el gobierno que Santiago nos diga qué hacer acá. Segundo, escuelas de verano. O de nivelación durante el verano. Incluso quizás de nivelación durante las vacaciones de invierno, si es que se necesita empezar a salvar el año a mitad de semestre. Para todo el que tenga dudas incluso, alargar el proceso enseñanza. Y no cortarlo ahí. Que los alumnos puedan dar un paso antes de la repitencia. (Apoderado - entrevista 2)

Yo creo que hay que identificar oportunamente los casos de niños que van a repetir. Los niños, como te decía yo, estoy convencido que los niños no son responsables individualmente de la repitencia y las series de factores que los rodean. Y tampoco repiten de un día para otro. Por lo tanto, en el transcurso del periodo escolar hay indicadores que podríamos decir que de alguna manera operan como indicadores líderes para identificar la situación y se pueden tomar medidas oportunamente. E incluso se pueden tomar medidas posteriores a la situación crítica de esta evidente repitencia del niño que pudieran permitir reforzarlo y ponerlo al día sin necesariamente hacerlo repetir. (Apoderado - entrevista 5)

No sé, para mí la repitencia es, no sé, algo que no debiera existir. Algo negativo. Eso es lo que me viene. Es que yo creo que en los colegios deberían encargarse de entregar todas las herramientas para que los niños no repitan y darles todas las posibilidades para que vayan avanzando y no los vayan limitando porque yo creo que hacerlo repetir a los niños les baja la autoestima y a veces igual se sienten limitados y pasan por un proceso para ello igual angustiante. (Apoderada - entrevista 6)

4.2.2 La repitencia escolar es causada por la inmadurez del estudiante y la falta de comunicación en la familia. Consultados por “¿cuáles fueron las causas de la repitencia escolar de su pupilo?” y “¿quién(es) fueron responsables de la repitencia escolar de su pupilo?”, los entrevistados identificaron un primer factor que asocian con la inmadurez del estudiante, entendida como falta de autonomía y responsabilidad frente a los quehaceres escolares, o la imposibilidad de hacerse cargo de ellos sin la supervisión o apoyo de un adulto:

Sí, sí, definitivamente. Bueno, ahora sí, lo que sí, yo también he notado que posiblemente ella era muy inmadura para su edad y ahora ya, ya como que toma las cosas más, un poquito más serio, con más responsabilidad. (Apoderada - entrevista 3)

Bueno, mi hija le costaba mucho estudiar, era muy despistada. Yo la encontraba un poco inmadura en comparación a sus compañeros. Y muy dependiente, dependía mucho de su hermanita mayor. Ella, bueno, yo soy profesora. Entonces, por supuesto, yo trabajaba todo el día, llegaba tarde. El apoyo que ella tenía escolar era con mi hija mayor. Y justo en esa época mi hija se fue de la ciudad, salió de cuarto medio se fue a estudiar, entonces quedó más solita. (Apoderada - entrevista 4)

Un segundo factor identificado por los entrevistados guarda relación con la falta de comunicación. Primero, entre los apoderados y sus pupilos, la que se manifestaba en falta de instancias de socialización familiar y en descuidos en su rol de apoderados, por privilegiar responsabilidades laborales o académicas. Y segundo, entre el colegio y los apoderados, pues hubieran esperado más información y apoyo por parte de la escuela previo a la repitencia, sobre todo considerando el contexto de estallido social que existía aquel entonces:

Primero, la falta de comunicación en esos momentos con la madre de él, la relación era bastante distinta, entonces se ha arreglado mucho en poco tiempo, antes esto fue, el quiebre fue terrible, la continuación fue terrible, la comunicación fue terrible, la comunicación era poca. Entonces, no nos coordinamos bien con lo que el niño necesitaba. (Apoderado - entrevista 2)

Porque siento que nosotros también tenemos como papás que estar pendiente, a lo mejor nosotros nos confiamos en que ella iba bien porque estaba subiendo sus notas, pero claro, cuando empezó el estallido social se nos frenó el tema y nosotros a lo mejor nos dimos cuenta demasiado tarde de que ella estaba fallando. Y el colegio también nunca me mandó a buscar, porque nunca me hicieron una entrevista, nunca me mandaron a buscar por el tema de las notas, nada. (Apoderada - entrevista 3)

Claro no cumplía con la responsabilidad, además que también otros factores que igual, igual yo hago un mea culpa que igual la dejé de quizás muy solita porque yo justo estaba en toda mi etapa de que estaba estudiando estaba terminando y derecho en una carrera muy demandante entonces tenía que estudiar todo el día. (Apoderada - entrevista 6)

4.2.3 La repitencia escolar tiene como consecuencia un positivo cambio de actitud. Ante la pregunta de “¿cuáles son los efectos o consecuencias de la repitencia escolar?”, los padres, madres y apoderados entrevistados distinguen entre el corto y el largo plazo. En el corto plazo, un impacto negativo, que se tradujo en bajones emocionales de su pupilo y un deterioro en las relaciones familiares y con sus pares, sumado a un difícil proceso de integración en el nuevo curso, producto del contexto de pandemia. En el largo plazo, un impacto positivo, pues la repitencia se tomó como un llamado de atención que motivó un cambio de actitud tanto en el estudiante como en su apoderado, fomentando una mayor comunicación en el contexto familiar y un rol más activo en el ámbito escolar:

Algo está volviendo ahora con la adolescencia, que en un momento era todo un gruñido, ya Matías quiere hacer tarea, quiere estudiar, no quiere. Entonces no po, el cuento es importante, yo soy el presidente del curso, estamos en el curso, estamos en la directiva, porque este cuento es importante, si yo me estoy moviendo por ti, si yo te estoy llevando, te estoy trayendo y todo el cuento es para que tú pongas el mismo interés porque es importante. No para mí, es para ti. Entonces, ahí la cosa ha dejado los rezongos y se dio cuenta que, cambiando la actitud de dejar de llegar a sentarse a la mesa, sino que ya, ya, vamos, voy a aprender y voy a con una actitud diferente, le resultaba más fácil. (Apoderado - entrevista 2)

Consecuencia fue, bueno, la pena, el volver a hacer todo y el apoyarla a ella porque igual ella tuvo consecuencia de que le daba vergüenza, le dio pena, pero nosotros tratamos de apoyarla siempre así que no hubo mayor consecuencia psicológica, digámoslo así, sino que la consecuencia positiva, lo positivo fue que ella cambió su actitud, cambió su actitud con respecto al colegio y se dio cuenta de que tenía que ser más responsable nomas, involucrarse más y hacer más cosas. (Apoderada - entrevista 3)

Mira, nosotros siempre estuvimos súper claro que mi hija era capaz, sino que había cosas que la complicaban. Entonces, lo que nosotros hicimos fue conversar mucho con ella, mucho, mucho, mucho, quitarle el celular por un mes completamente, lo que significó que ella conversara más, estuviera más, bajara más, conversara más con nosotros, analizábamos más cosas, jugamos mucho con ella, hicimos muchas actividades en familia, que era lo que nosotros sabíamos que también habíamos decaído ¿Cierto? Entonces, continuamos y la apoyamos mucho, pero, así como tomar profesores o hacerla evaluar, nosotros la habíamos hecho evaluar anteriormente para ver si ella tenía déficit atencional y todo, y siempre salió negativo todo. Entonces, yo ya sabía ya que no iba por ese lado. Entonces, lo que nosotros, como te digo, fue ponernos firmes y estar ya más pendientes del colegio, más pendientes de los profesores, conversar, ir más al colegio. Entonces, eso fue lo que nosotros tomamos como remediales o medidas. (Apoderada - entrevista 4)

5. Discusión de resultados y conclusiones

A partir de la estructura de la representación social de la repitencia escolar en padres, madres y apoderados de este establecimiento educacional particular subvencionado de la comuna de Iquique, en la zona norte de Chile, se hace posible plantear tres reflexiones a modo de conclusión.

Una primera conclusión es que la repitencia escolar tiene una connotación esencialmente negativa, pues representa una medida extrema y un proceso estresante que se podría haber evitado con mayor comunicación y apoyo por parte del colegio, o bien se podría haber reemplazado por una medida alternativa, como una escuela de verano. De ahí que el núcleo organizador de la representación sea la noción de fracaso y que uno de sus elementos periféricos denote la política de repitencia escolar como innecesaria y sustituible. Este hallazgo es concordante con lo planteado en algunos de los estudios revisados, que cuestionan la utilidad de la repitencia escolar como medida pedagógica y remarcan sus efectos negativos (CIAE, 2011; Espinoza et al., 2012; Rondón, 2018; UNESCO, 2015; Villalonga, 2013).

Una segunda conclusión es que la responsabilidad de la repitencia escolar es fundamentalmente asumida de manera compartida entre los alumnos, por carecer de autonomía y responsabilidad durante el año académico, y sus apoderados, por la ausencia de comunicación con sus pupilos y con el resto de la comunidad educativa. De ahí que otros dos de los elementos periféricos de la representación social sean la inmadurez de los primeros y la falta de comunicación de los segundos. Este hallazgo contribuye a ampliar la reflexión sobre los factores que inciden en la repitencia escolar, agregando variables de corte social y emocional a las consideraciones de orden socioeconómico, preponderantes en los estudios revisados (Gómez, 2013; López Zorro y Jiménez Larrotta, 2017; Meriño, 2021; Monarca et al., 2012; Opazo y Sepúlveda, 2009; Román, 2013).

Una tercera y última conclusión es que se percibe un efecto positivo de la repitencia escolar en el largo plazo, pues el proceso gatilla una mayor preocupación del estudiante por su proceso formativo y un mayor involucramiento de los apoderados en los asuntos del colegio durante los años siguientes. De ahí que el último de los elementos periféricos de la representación social sea el positivo cambio de actitud. Este hallazgo establece un contrapunto con el estado del arte, pues si la repitencia escolar en este contexto fue un catalizador para que los apoderados transitaran de un estilo educativo parental más bien negligente a uno de carácter democrático (Rodríguez y Zea, 2022), o de un nivel de involucramiento simplemente informativo a uno más colaborativo (MINEDUC, 2017), cabe entonces

repensar la idea de que las externalidades asociadas al proceso de repitencia escolar son únicamente negativas e indagar de forma más exhaustiva en los efectos que esta produce a nivel de la relación familia-escuela y en el rol pedagógico de los apoderados (Cárcamo y Garreta, 2020; Lagos y Silva, 2021).

A nivel nacional, esta investigación, situada en una zona extrema de Chile y en un colegio particular subvencionado, permite ampliar los márgenes del debate sobre la repitencia escolar, llevándolo más allá de los límites de la región metropolitana y del ámbito de las escuelas municipales, donde están centrados los escasos estudios en la materia (CIAE, 2011; Espinoza et al., 2012; Meriño, 2021; Opazo y Sepúlveda, 2009; Santos, 2009; Treviño et al., 2016). A nivel latinoamericano, este estudio de caso, con un enfoque de representaciones sociales, contribuye a seguir fortaleciendo un pequeño y creciente núcleo investigativo en la región que aborda la repitencia escolar desde un paradigma interpretativo y empleando métodos centrados en comprender el significado que tiene este acontecimiento para los estudiantes y sus familias (Cárcamo y Garreta, 2020; López Zorro y Jiménez Larrotta, 2017; Rodríguez y Zea, 2022; Rondón, 2018; Villalonga, 2013). A nivel internacional, el presente trabajo, enmarcado en la noción de trayectoria escolar, provee reflexiones que enlazan las condiciones institucionales del campo educativo con biografías estudiantiles individuales, dialogando así con las actuales tendencias globales en materia de política educativa, que están orientadas a la construcción de sistemas de aseguramiento de trayectorias educativas (Almeyda et al., 2023; Arias et al., 2021; Donini, Gorostiaga y Pini, 2005; Monarca et al., 2012; Román, 2013).

Las limitaciones de esta investigación son de índole metodológica. Por un lado, la escasa cantidad de apoderados entrevistados no permite asegurar que se alcanzó el punto de saturación deseado en un diseño con muestreo teórico, lo que a su vez restringe el contenido descrito en la representación social y acota el análisis estructural que tiene por finalidad identificar su núcleo central organizador y sus elementos periféricos. Por otra parte, el contexto en que se produjeron las repitencias escolares abordadas en este estudio de caso es particularmente excepcional, pues estuvo mediado por el estallido social y la posterior pandemia de covid-19, condiciones que ejercieron una influencia directa en las actitudes y comportamientos de estudiantes y apoderados respecto al objeto de representación social descrito, según consta en los discursos de estos últimos.

La presente investigación puede proyectarse en al menos tres líneas indagatorias distintas. La primera, replicando el análisis de la repitencia escolar por medio del estudio de caso en otros estamentos de las comunidades educativas, en establecimientos con distinto tipo de dependencia administrativa

o en comunas diferentes de Iquique. La segunda, extrapolando el uso del enfoque de las representaciones sociales a fenómenos educativos asociados con la repitencia escolar, como pudiesen ser la deserción, el ausentismo y la revinculación, o en su defecto a expresiones opuestas, como la promoción y el éxito escolar. La tercera, explorando los procesos de implementación del Decreto 67/2018 en los mecanismos de calificación, evaluación y promoción de establecimientos educacionales chilenos, con foco en el impacto sobre los/as estudiantes con trayectorias escolares menos aseguradas.

Finalmente, los hallazgos de la presente investigación constituyen un insumo para la gestión escolar del establecimiento estudiado, en especial para la toma de decisiones por parte de su nueva Unidad de Trayectoria Escolar. Asimismo, los conocimientos emanados de este estudio local pueden cimentar una reflexión más profunda sobre la necesidad de caminar hacia la construcción de un sistema de protección de trayectorias escolares en Chile, que garantice la inclusión educativa de todos los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

6. Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5641500>
- Almeyda, G., Arias Ortiz, E., Giambruno, C., Oubiña, V., Pérez Alfaro, M., Schwartz, L., y Zoido, P. (2023). *Camino hacia la inclusión educativa. Paso 3: intervenciones oportunas para proteger las trayectorias educativas*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Arias Ortiz, E., Giambruno, C., González Alarcón, N., Pérez Alfaro, M., Pombo, C., y Sánchez Ávalos, R. (2021). *Camino hacia la inclusión educativa: 4 pasos para la construcción de sistemas de protección de trayectorias: Paso 2: ¿cómo diseñar sistemas de alerta temprana?*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on social representations*, 9, 3-1.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Lom.
- Cárcamo Vásquez, H., & Garreta Bochaca, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>

- Centro de Investigación Avanzada en Educación (2011). *La (in)amovilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos*. Informe Final Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140.
- Donini, A., Gorostiaga, J. y Pini, M. (2005). *Informe hemisférico comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. Universidad Nacional de San Martín.
- Durkheim, E. (2021). *Las formas elementales de la vida religiosa: el sistema totémico en Australia (y otros escritos sobre religión y conocimiento)*. Fondo de Cultura Económica.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. y Loyola, J. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(4), 5-5. <https://doi.org/10.35362/rie6041288>
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 18(1), 136-150.
- Frassa, J. y Muñiz Terra, L. (2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico metodológico. *Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos del IDES*.
- Gómez, G. (2013). Los efectos de la repitencia en tanto que política pública en cuatro países del cono sur: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Un análisis en base a PISA 2009. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4), 59-70.
- González, J., Correa, D. y García, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 175-205.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- Lagos Gómez, R. y Silva Fernández, M. (2021). Rol de los Apoderados y Política de Participación del Ministerio de Educación 2002-2016. El caso de dos establecimientos educacionales de una comuna de la Región de Los Ríos. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 359-378.
- López Zorro, W., & Jiménez Larrotta, Á. (2017). La repitencia escolar en la Institución Educativa Técnica de Santa Sofía Boyacá. *Educación y Territorio*, 7(12), 51-72.

- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural de discurso. En M. Canales, *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 299-319). LOM.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248.
- Meriño-Montero, I. (2021). Repitencia escolar: análisis y reflexiones en un establecimiento educacional en la comuna de Valparaíso, Chile. *Revista Innova Educación*, 3(1), 20-38. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.002>
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/478/MONO-401.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Decreto 67 de 2018 [Ministerio de Educación]. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos Exentos N°511 de 1997, N°112 de 1990 y N°83 de 2001, todos del ministerio de educación. 20 de febrero de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción escolar*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf>
- Mireles Vargas, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1-11.
- Monarca, H. A., Rappoport, S. y González, A. F. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3), 49-62.
- Moscovici, S. (1981). *Representaciones sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Piña Osorio, J. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124.
- Ripamonti, P. C. y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 291-316.
- Rodríguez Salamanca, K., & Zea Barrera, C. E. (2022). Incidencia de los estilos educativos parentales en la repitencia escolar en adolescentes. *Academio*, 9(1), 38-52.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.002>

- Rondón, M. y Jiménez, D. (2018). El caso de Ignacio: un niño repitente de 3ro de primaria. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 5(2), 51-57. <https://doi.org/10.47554/revie2018.5.35>
- Rondón, M. (2018). Estudio exploratorio sobre el efecto de la repitencia en el autoconcepto de estudiantes de primaria. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 5(1), 44-53.
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, CPCE.
- Opazo, C. y Sepúlveda, L. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135. <https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.006>
- Sautu, R., Boniolo, P. y Perugorría, I. (2007). Las representaciones sociales de la corrupción en la clase media. En R. Sautu (Comp.), *Práctica de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Articulación entre la Teoría, los Métodos y las Técnicas* (pp. 262-282). Lumiere.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1)*. Paidós.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de Argentina.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, 71, 71-87.
- Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernández, C. y Valenzuela, J. P. (2016). Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas. *Pensamiento Educativo*, 53(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.5>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *¿Es la repitencia efectiva?*. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Número 1.
- Villalonga Penna, M. M. (2011). Aproximaciones teóricas sobre el fenómeno de la repitencia escolar y sus implicancias en las relaciones áulicas y en el quehacer psicológico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1), 46-64.
- Villalonga Penna, M.M. (2013). La repitencia escolar en niños de educación primaria: representaciones docentes de una problemática educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie6111276>