

Entre narrativas y representaciones sociales, estudiantes de Colombia reflexionan sobre la reprobación escolar*

Between narratives and social representations, Colombian students reflect on school failure

Cristian Hernández Gil**

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo examinar las representaciones sociales sobre la reprobación del año escolar de los y las estudiantes de Educación Secundaria de Colombia. El diseño metodológico de tipo cualitativo hizo uso de la narrativa escrita y los grupos focales para evidenciar dichas representaciones sociales de la unidad de análisis y su confrontación desde la perspectiva familiar, respectivamente. Se comprobó que el elemento representativo social que más está presente es el temor por las decisiones tomadas por los acudientes con relación al proyecto de vida del educando. Se evidencia que los y las estudiantes asumen la responsabilidad por la reprobación, y señalan ciertos niveles de influencia relacionados con la enseñanza a cargo de los y las docentes, y las relaciones que se tejen en el hogar de cada uno.

Palabras clave:
Conducta del estudiante,
Enseñanza Secundaria,
representación social, reprobación escolar.

ABSTRACT

This research aimed to examine the social representations of school failure of secondary school students in Colombia. The qualitative methodological design used written narratives and focus groups to show the social representations of the unit of

Keywords:
Student behavior,
secondary education, social

* Investigación producto de la participación en el Programa Ondas - Minciencias como coinvestigador en el proyecto "Relación entre el desempeño académico y los síntomas de depresión en estudiantes de Educación Básica y Media de la Institución Educativa Adelaida Correa Estrada de Sabaneta Antioquia".

** Magíster en Ciencias de la Educación y Mercadeo, Universidad de la Amazonia, Colombia, Contacto: cris.hernandez@udla.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6512-2453>

analysis and their confrontation from the family perspective, respectively. The most prevalent social concern is the fear of guardians' decisions about the student's life project. The students take responsibility for the failure and point out certain levels of influence related to the quality of teaching provided by the teachers and the relationships woven in each one's home.

representation,
school failure.

Introducción

La educación es un asunto de todos los actores del desarrollo en los territorios. El fin último de este elemento dinamizador de la competitividad y la productividad es la oportunidad de formar a los ciudadanos y a las ciudadanas en diferentes competencias, tanto genéricas como específicas, que permitan lograr un nivel de vida óptimo o deseable (Ortiz, 2003). Gracias a las nuevas condiciones para la actividad humana que generó la pandemia por el COVID-19, este objetivo educativo ha quedado desvirtuado y al borde de una catástrofe regional, sobre todo en países de Latinoamérica y el Caribe (ALC) por las circunstancias de vulnerabilidad y subdesarrollo que allí imperan.

Las posibilidades de pérdida del capital humano como producto de una crisis de aprendizaje evidenciada por el cierre de escuelas y la implementación de sistemas de enseñanza a distancia hacen que el fenómeno educativo no cumpla con sus intenciones y las futuras sociedades no estén en la capacidad de generar desarrollo y progreso, al menos en el ámbito local (Grupo Banco Mundial, 2021).

En vista de lo anterior, se hace necesario revisar dentro de los claustros educativos las realidades de los y las estudiantes para tratar de recuperar sus aprendizajes y movilizarlos a través de una formación en competencias para la vida y el trabajo. Dicho fenómeno de rescate requiere un análisis profundo de las cifras de reprobación y deserción escolar (vistas como causa y efecto) que se proliferaron, como se verá a continuación, luego de la crisis mundial en mención. Para el caso colombiano, según el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana (2023), la reprobación “se entiende como un fracaso del proceso académico, puesto que este es el número de estudiantes que al terminar el año educativo no cumplen los requisitos para avanzar en el proceso educativo, es decir no aprueban el año cursado” (p. 1), y la deserción se entiende como la “proporción del número de matriculados que durante el año lectivo por diferentes motivos abandonan sus estudios sin haber culminado el grado” (p. 1).

En Colombia, hablar de los índices de reprobación del año académico en Educación Básica y Media requiere el abordaje de problemáticas como el abandono escolar y la deserción estudiantil (Ministerio de Educación Nacional, 2022). De acuerdo con datos registrados por el

Ministerio de Educación Nacional (MEN), hacia el año 2021, en dicho país, hubo un aumento del 43 % de los casos de estudiantes que solicitaron su retiro de planteles educativos. Dicha situación se concentró en las regiones con mayor desarrollo nacional como Boyacá, Cauca, Antioquia, Valle del Cauca y Cundinamarca (Redacción Educación (s. n.) de *Revista Semana*, 2022c).

A pesar de no tener claridad sobre las causas de dicha situación, se analiza desde la legislación nacional, es decir, el decreto n° 1.075, por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2015), que el o la estudiante que reprueba un año escolar no puede ser excluido de la institución donde adelantó sus estudios, por el contrario, es un deber de esta garantizar las condiciones de un cupo para la continuidad de su formación. Aun así, se verifica que, dentro de dicha normatividad, la reprobación de un año escolar por segunda vez requiere de un cambio de plantel. Esta decisión es bien vista por la Corte Constitucional, que aclara que es deseable que el niño, niña o adolescente (NNA) cambie de institución para que no se vea afectado su proceso formativo.

Para entender un poco más la problemática planteada en el país, Redacción Educación (s. n.) del *Diario El Tiempo* (2022a) muestra con cifras el impacto de la deserción escolar. Para el año 2021 hubo un total de 534.178 jóvenes que terminaron el bachillerato. Siguiendo esa misma generación de estudiantes, cuatro años antes el cálculo registrado fue de 729.095 adolescentes, lo que da a entender que hubo una pérdida del 26,73 % de estudiantes para el sector educativo que no alcanzaron a terminar este nivel de formación media para continuar estudios superiores. Los primeros cuestionamientos que se generan son: ¿Qué pasó con esos 194.917 estudiantes? ¿Cuál fue el motivo de su desistimiento para continuar de su formación? ¿Tendrá algo que ver con la reprobación del año escolar?

Siguiendo la perspectiva jurídica colombiana, según Redacción Educación (s. n.) del *Diario El Tiempo* (2022b), haciendo a alusión al decreto n° 230 –por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2002)–, se estableció que solo el 5 % de los y las estudiantes de toda institución educativa podían reprobar el año. Luego de una actualización a la norma, esta quedó derogada por el decreto n°

1.290 (Ministerio de Educación Nacional, 2009) que propone la autonomía de cada plantel educativo para los efectos de la promoción escolar, siempre partiendo del sistema institucional de evaluación estudiantil. Lo anterior lleva a considerar que un aumento en los casos de deserción escolar no puede estar justificado por las condiciones legales de la nación, pues ya no existe un mínimo o límite de NNA que deben reprobar el año, ni tampoco generar una repetición de este por la cantidad de inasistencias a las aulas de clase. Incluso, según la Sentencia T-759/11 (Corte Constitucional de la República de Colombia, 2011), es legal que un o una estudiante con más de dos asignaturas perdidas pueda ser promovida al siguiente año escolar y verificar en los dos primeros periodos del nuevo año su rendimiento académico para darle continuidad en el presente nivel educativo, es decir, existen garantías legales para que un o una estudiante, independientemente de su desempeño, inicie y culmine su formación básica y media en Colombia.

De acuerdo con Murillo y Luna (2021), se confirma que no existen muchos estudios enfocados en la reprobación escolar, lo que muestra un primer síntoma relacionado con la necesidad de ahondar esta situación. De la misma manera, Zamudio et al. (2021) explican que poco se ha analizado sobre el entendimiento y comprensión de las causas del bajo rendimiento académico de los y las estudiantes. Aun así, se consideran algunos que relacionan la reprobación con otros elementos que dinamizan el hecho educativo. Por ejemplo, Alcocer y Aguilar (2021) reconocen que el panorama inicial de la reprobación de un año escolar es una solución para garantizar el logro de las competencias por parte del o la estudiante, pero, mucho antes Belot y Vandenberghe (2011) habían desmentido esta aseveración, indicando que estos retrocesos asumen un impacto en la perspectiva social, relacionado con el agotamiento adicional de las familias, lo que genera una tendencia hacia optar por el abandono del aula de clases por parte del NNA para generar de inmediato una inmersión al ambiente laboral.

Para Silvera (2016) y Yepes y Gutiérrez (2022), la tipología tradicionalista de la evaluación ejercida desde la enseñanza, relacionada con el uso de la memoria y la asignación de puntos o desempeños cualitativos, tiene repercusiones en la motivación del o la estudiante que asume la responsabilidad de ir a las aulas para formarse y empezar a construir su proyecto de vida, estableciendo como único compromiso

el de aprobar cada curso, sin un sentido del aprendizaje a largo plazo (Carrillo et al, 2020). La educación que se adquiere en las escuelas debe trascender de objetivos meramente cognitivos que, como mencionan Ossa y Cortés (2009), promuevan un desarrollo humano sostenible producto de un

proceso social consciente, libre y participativo de transformación de relaciones de las personas entre sí y de ellas con el medio ambiente, el acceso legítimo y efectivo a los bienes materiales, sociales, culturales y ambientales, permitiendo comprender el papel de la escuela como institución especializada en la formación humana, individual y colectiva. (p. 58)

Por su parte, Salce (2020) recalca la necesidad de una formación exitosa en Educación Primaria para reducir las probabilidades de reprobación escolar en la Educación Media o, como es comúnmente llamado en Colombia, el bachillerato. Además, el autor plantea que existe evidencia investigativa de que los hombres son más propensos de generar este proceso de desistimiento. Aun así, se presentan algunos estudios actuales que demuestran que la reprobación escolar no discrimina ningún género y se da por varias razones, es decir, que es de tipo multicausal (Caballero, 2019; Lozano y Arvilla, 2021; Palacio, 2019). Estos autores identifican otros motivos como: 1) de tipo emocional (amistades que generan cierta influencia negativa); 2) familiar (abandono, pérdida de seres queridos); 3) académico (falta de información); y 4) económico (recursos limitados para alcanzar una calidad de vida ideal).

Rodríguez y García (2019), citando a Piaget (1967), al referirse a los niños y niñas presentes en la etapa preoperatoria, deducen que la reprobación escolar sigue siendo significativamente alta en Educación Primaria, por lo que aconsejan mayor acompañamiento de los padres y madres de familia y, particularmente, exigen a la escuela una mayor responsabilidad de mantener la formación y el poder de persuasión y motivación para que cada estudiante alcance sus competencias (Amado et al., 2014; Cárdenas et al., 2020; Cortés, 2019a y 2019b; Horwood et al. 2021; Rodríguez et al., 2023). Es por ello que Ambrocio et al. (2020) proponen un Diseño de Intervención PsicoEducativa (DIPE) que permita ahondar sobre la problemática centrada en la reprobación escolar, generando mayor reconocimiento de la importancia sobre la in-

dagación de las causas de dicho proceso, articulando la orientación psicológica escolar, el trabajo social, y la participación docente (Rodríguez, 2017) y sumándole como variable integral la inteligencia emocional (Sporzon y López, 2021).

Ahora bien, Bayona y López (2018) midieron la correlación entre la deserción y la reprobación escolar y encontraron una relación directamente proporcional: “un aumento del 1 % en la tasa de reprobación en primaria, se asocia con un incremento del 0,0419 % en la tasa de deserción del siguiente año para básica primaria” (p. 14). Esto clarifica lo indagado por Cañón et al. (2021) en cuanto a la no relación entre las conductas autolesivas y la pérdida del año escolar por temas de acoso o bajos desempeños en algunas asignaturas.

Valencia (2020) y Oliveira (2019) plantearon algunas causas de la reprobación escolar centradas en la psicología del o de la estudiante. Una de ellas es la falta de dedicación y compromiso de este o esta por superar sus debilidades académicas y por cumplir con los deberes que les asignan sus docentes. Otra razón tiene que ver con la presencia de hogares disfuncionales donde carece el afecto y existe desconocimiento por el trato que deben recibir los y las adolescentes en esa etapa de la vida, asociada a problemas relacionados con la depresión, los cambios de humor y la inadaptabilidad a sus nuevos desafíos en la institución educativa. Es así que Vergara et al. (2022) confirman que la procrastinación no es un fenómeno que relaciona el aumento de las probabilidades de reprobación el año escolar por parte de los y las estudiantes, pero aseguran que los lleva a ser más propensos a distraerse, y elegir con mayor énfasis actividades de ocio y entretenimiento que el compromiso de sus labores académicas. Valencia (2019) reconfirma esta relación insistiendo en la falta de preparación de los y las infantes y/o adolescentes en cuanto al manejo de las redes sociales.

González et al. (2021) mostraron, luego de la última pandemia, un aumento en la preocupación de los NNA por reprobación el año escolar. Los autores advirtieron que dicha intranquilidad tuvo origen en el factor económico, es decir, la ansiedad de saber si sus acudientes, padres y/o madres de familia iban a disponer de los recursos para la conectividad (internet) y así poder estar presentes en las clases sincrónicas. Esto tiene sentido desde lo indagado por Cifuentes y Cortés (2022), quienes explican que aumentaron las probabilidades de aprobación escolar en

los NNA que tenían a su disposición las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) suficientes para su proceso educativo.

Melo et al. (2021), durante la misma crisis mundial, midieron la pérdida del año escolar, y lograron predecir un aumento que alcanzó en Educación Primaria el 6,2 %, en Secundaria el 11,3 % y en Media el 7,9 %. Los autores coincidieron en que este fenómeno se dio por a) la poca preparación de los y las docentes, los padres y las madres de familia para afrontar escenarios de educación diferentes al presencial; b) la complejidad para adecuar el currículo; c) la reducción del tiempo de dedicación a las labores escolares; y d) los ambientes familiares que propiciaron conflictos entre sus integrantes. Lo anterior se confirma con lo planteado por Ávalos y Salazar (2022) y Varela et al. (2021) desde el impacto en las dinámicas familiares relacionadas con la interacción social y la lúdica durante la misma contingencia.

Pardo et al. (2022) insisten en reconocer la voz de los directivos y las directivas de las instituciones educativas en cuanto a sus declaraciones sobre la poca motivación de las familias en los procesos de formación de sus hijos e hijas en las escuelas. Los autores explican que esto se debe a situaciones de violencia, vulnerabilidad e indiferencia que se viven tanto en el seno del hogar como en las aulas de clase (Gómez & Muñoz, 2022). A esto se le suma lo investigado por Castillo et al. (2020) y Maldonado (2012) en cuanto al perfil del profesorado y sus técnicas de enseñanza al momento de demostrar las razones de la baja motivación de los y las estudiantes por aprender. Por esto se hace necesario la implementación de la innovación educativa (Orón & Lizasoain, 2022), de esta forma habrá un cambio en la triada “temor-dominio-violencia” hacia una nueva “confianza-empatía-perdón” (Dans & Muñoz, 2021), logrando el *engagement* académico (Álvarez et al., 2021).

Pazmiño et al. (2021) argumentan los factores económicos presentes en la no continuidad del o la estudiante en las instituciones educativas. Se visualiza como primer factor desmotivador la ausencia de recursos para solventar sus necesidades de alimentación o entretenimiento durante la jornada escolar. Los autores explican que el individuo, al ver la situación económica familiar compleja, que no permite ni siquiera la asignación de recursos para el transporte hasta la escuela, lleva a este a desistir de continuar con la formación. A lo anterior, se le suma el desinterés de los padres y madres de familia

por conocer los procesos de mejora de sus hijos e hijas, mostrándose ausentes a cualquier llamado por parte de los y las docentes o directivas en las instalaciones del plantel, pero sí asumiendo sistemas de poder y control en el hogar para restringir las acciones de los y las menores de edad diferentes al cumplimiento de las tareas académicas (Rodríguez et al., 2023).

Bedoya et al. (2020) advierten que persisten situaciones de inequidad social que llevan a generar amenazas a la permanencia de los y las estudiantes en el entorno escolar. Los autores, refiriéndose al caso del municipio de Sabaneta (Antioquia), aseguran que este presenta una dinámica educativa centrada en trasladar la responsabilidad, tanto afectiva como académica, a los padres y madres de familia, a pesar de que en las instituciones de esta zona geográfica hay pocos niveles de conflicto social y matoneo si se presenta abandono escolar (Bedoya et al., 2020). También es importante mencionar el aumento del número de estudiantes de otros países, como Venezuela, que han llegado a estos planteles educativos que pueden generar alteraciones en sus rendimientos académicos a causa de situaciones como la xenofobia o discontinuidad cultural (Muñoz & Mendoza, 2023; Rodríguez, 2011; Tijoux & Zapata, 2019).

Lo anterior lleva a considerar la indagación por el sentir de los y las estudiantes frente al tema abordado (la reprobación escolar), es decir, sus representaciones sociales, las que se entienden desde el conocimiento cotidiano y los planteamientos de Banchs (2001) sobre el pensamiento de cada sujeto (hombre o mujer) para comprender el significado, el símbolo, y las diferentes formas de representación de los elementos de la realidad en la cual se integra desde su particularidad y colectividad. Hasta el momento, se han mencionado las cifras que le dan valor al problema objeto de estudio y lo cuantifican en proporción a las estadísticas demográficas de un país en proceso de desarrollo como Colombia (Baquero et al. 2019); para aumentar su comprensión se requiere la revisión del individuo desde su actividad mental para la reconstrucción de la realidad que enfrenta y le atribuye a través de un significado (Abric, 1994), en este caso, cómo vive las condiciones que lo llevan a reprobación un año escolar y sobre ese ambiente la interpretación de sus visiones con relación al presente (actividades académicas) y al futuro (proyecto de vida y conexiones familiares) que cree que se generan ante tal eventualidad.

Es de aclarar que no se encontraron estudios que conjugan directamente los dos temas objeto de análisis, es decir, la reprobación escolar y las representaciones sociales. Aun así, se consideran algunas investigaciones que se aproximan a tal relación y muestran algunos caminos funcionales para el establecimiento del marco metodológico.

Cárcamo y Garreta (2020) reconocieron las relaciones sociales (RS) que poseen los y las estudiantes, relacionadas con los sistemas de comunicación entre la escuela y las familias. Aseguran que se entiende una configuración de roles entre las directivas y docentes de las instituciones que hacen que los individuos que se forman en las aulas asuman una experiencia modelada por el diálogo y las prácticas académicas. Por su parte, Gutiérrez y Martínez (2020) reconocieron las RS de las y los docentes frente al desafío de formar personas con discapacidad. Para estos autores, los profesores y las profesoras asumen una imagen individual de deficiencia en el funcionamiento de cada persona, lo que crea una brecha en torno a la enseñanza ideal para la inclusividad y la realidad escolar. Estas dos investigaciones fueron desarrolladas utilizando la técnica de entrevista.

Romero y Álvarez (2019) identificaron las RS de los y las estudiantes de secundaria con relación a la escritura académica. Se establece como prioridad la implementación de un plan estructurado y secuencial que le permita a cada individuo entender el proceso de escritura desde su planeación hasta su ejecución y posterior validación. Seguidamente, Urbina y Beltrán (2020) dedujeron las RS de los y las estudiantes agresivos, quienes definen la violencia desde una realidad permanente, y es considerada una manera de generar aceptación y respeto social. La identificación de estas tuvo como instrumento de recolección de datos el uso de narrativas y de cuestionarios con preguntas abiertas.

Luego de considerar algunos elementos teóricos claves, se formula como pregunta problema de esta investigación: ¿Cuáles son las relaciones sociales de los y las estudiantes de Educación Secundaria de una región colombiana sobre las implicaciones de reprobación un año escolar y su incidencia en el pensar de sus acudientes? Específicamente, en el municipio de Sabanera, ubicado en el departamento de Antioquia, el que cuenta con ocho centros de Educación Básica y Media de carácter estatal (Figura 1).

Figura 1.
Instituciones Educativas Estatales del municipio de Sabaneta



- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. I.E ADELAIDA CORREA ESTRADA | 5. I.E PRESBITERO |
| 2. I.E JOSE FELIX RESTREPO VELEZ | 6. I.E CONCEJO DE SABANETA |
| 3. I.E MARIA AUXILIADORA | 7. I.E RAFAEL J. MEJIA |
| 4. I.E MARIA MEDIADORA | 8. I.E PRIMITIVO LEAL LA DOCTORA |

Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps, 2023.

Método

Partiendo del objetivo inicial de esta investigación, se logró examinar las RS de los y las estudiantes de Secundaria sobre la reprobación del año escolar, haciendo uso de un enfoque cualitativo y a nivel epistemológico: interpretativista y vivencialista (Fuster, 2019; Pérez et al. 2019), el que permite reconocer las interacciones sociales que se relacionan de forma directa con la interpretación de los simbolismos aceptados social y culturalmente. El conocimiento en este caso se edifica desde el sentido social de la realidad, así “el sujeto investigador construye no solo su propia versión de los hechos, sino también los hechos mismos y eventualmente el mundo entero” (Padrón, 2007, p. 12). Partiendo de los planteamientos de Vigotsky (1995), las interpretaciones como ideas son dadas por la intencionalidad del quehacer humano, y esta va a definir el reconocimiento de una objetividad del ser desde su consideración dentro de una comunidad de individuos con capacidades de lenguajes y acción (Habermas, 1992).

Las ideas no parten del mundo en sí, sino del sujeto que tiene el conocimiento y lo ha puesto a disposición de sus semejantes (De Berríos y Briceño, 2009). De esta forma, todo significado no se genera a partir del

descubrimiento, sino de la construcción de las relaciones con la realidad y las experiencias individuales. Aquí subyace la posibilidad de estudiar las conductas de las personas desde el análisis de cada símbolo que recrea en su camino histórico y que da sentido en la acción social (Vasiliachis, 2006). Siguiendo a Abric (2001), la representación parte de la interpretación de la realidad donde están implícitas las relaciones entre sujetos desde un mundo físico y social que determina sus comportamientos. Por eso, las RS fomentan las expresiones del lenguaje, las acciones del hombre, la mujer y las prácticas sociales (Correa, 2021).

Lo anterior se justifica desde la necesidad de reconocimiento de la realidad de los NNA de sus vivencias, memorias, y aprendizajes significativos producto de la interacción con su entorno inmediato y sus maestros y maestras de vida, es decir, sus acudientes o padres y/o madres de familia, profesores, profesoras, amigos, amigas, compañeros y compañeras de curso.

Se tomó como unidad de análisis estudiantes de octavo y noveno grado de Secundaria (Educación Básica) de cinco colegios públicos del municipio de Sabaneta cuyos índices de deserción escolar eran mayores a diciembre del año 2021 en comparación con el total de planteles. Los y las estudiantes participantes fueron seleccionados de acuerdo con su voluntad para vincularse con las actividades del estudio y con la autorización previa de sus padres y madres de familia, con quienes se firmó un acuerdo de confidencialidad y ética con el fin de poder acceder a realizar la aplicación de los instrumentos de recolección de datos sin exponer su identidad públicamente. La justificación de los grados seleccionados se debió a que estadísticamente son aquellos con mayores probabilidades de reprobación y/o deserción en el municipio objeto de estudio. En total participaron 100 estudiantes que representaban de forma ecuánime los dos géneros (masculino y femenino) y sus edades, en el momento del trabajo de campo, oscilaban entre los 14 y los 16 años.

Este estudio se ejecutó en tres fases, la primera de ellas, denominada “diagnóstico narrativo”. Allí se le solicitó a cada estudiante de la unidad de análisis una narrativa escrita partiendo de un escenario hipotético. La actividad puntual consistía en redactar su visión personal en la que contara y describiera todos los sucesos que se desarrollarían en torno a una posible reprobación del año escolar (implicaciones familiares, personales, sociales, etc.). Estos escritos, a pesar de no tener

especificaciones técnicas (para darle mayor libertad y naturalidad al ejercicio), en promedio fueron documentos con tamaños de hasta dos páginas por participante. La finalidad de la narrativa fue evitar el sesgo en la información suministrada por cada estudiante, permitiendo que se expresara sin ser cuestionado o cuestionada por sus ideas o comentarios, situación que posiblemente hubiera sido evidente en una entrevista en la que la persona investigadora fuera su docente. Además, cada escrito fue entregado como anónimo.

Luego de la recolección por parte del investigador de las 100 narrativas escritas, se inició una primera lectura y un acercamiento a la interpretación de las RS a través del establecimiento de categorías de análisis. En la figura 2 se reflejan la primeras Rs entendidas en cuatro cuadrantes: a) la reprobación vista como la dependencia del mantenimiento positivo o negativo de las relaciones de los padres y madres con el o la estudiante; b) la reprobación asociada con la visión de futuro propio frustrado por la repetición del año escolar; c) una imagen negativa proyectada desde la perspectiva de los docentes; y d) el deterioro de las relaciones sociales con los y las compañeros de curso como consecuencia a la repetición del año escolar en el periodo siguiente.

Figura 2.

Primera aproximación de las RS sobre reprobación escolar



Fuente: Elaboración propia, 2023.

En la segunda fase o “examinación completa de las RS” se realizó un proceso de triangulación de la información con el uso del *software* de análisis cualitativo MAXQDA 2020. Este se desarrolló a partir de propuestas teóricas planteadas por diferentes autores: Abela, 2002; Araya, 2002; López, 2002; Piñuel, 2002. La principal actividad de esta fase consistió en la examinación de las RS a partir de la selección de fragmentos de las narraciones escritas por los y las estudiantes, relacionándolos con la cantidad de veces que se repetía cada visión expuesta por estos y estas, y se acumulaba en cada categoría y en sus relaciones semánticas. Lo anterior permitió, como plantea Sabariego (2004), hallar una perspectiva general de los datos y proceder a interpretarlos. En la figura 3 se presenta el árbol de categorías, ejemplos de cada uno de ellas y la cantidad de intervenciones que acumula cada una.

Finalmente, en la tercera fase, denominada “confrontación con la perspectiva familiar”, se presentaron los resultados de las RS a los acudientes de los sujetos de estudio. La invitación a estos espacios fue para todos los acudientes de los 100 estudiantes que entregaron sus narrativas escritas. Se contó con la participación de 40 padres y madres de familia. De esta forma, se establecieron y desarrollaron 4 grupos focales de 10 personas, cada uno con la respectiva autorización y voluntad de estos y estas (para fines de grabación de la actividad). Cada reunión tuvo una duración de una hora en promedio, contando con un cuestionario semiestructurado de preguntas referenciales, lo que permitió el desarrollo de otras en la medida que se generaba la discusión sobre las RS expuestas por los y las estudiantes. Esta fase tenía como propósito validar las RS de los y las adolescentes sobre la reprobación escolar desde la dinámica familiar y la realidad del estudiante que pocas veces es percibida por los y las encargadas de mantener la convivencia en las escuelas.

Figura 3.
Sistema de categorías

	Subcategoría	Ejemplo discursivo	Intervenciones	TOTAL
RELACION FAMILIAR	Amenaza y castigo permanente	<i>Mi mamá me enviaría para donde mi papá que vive en otra ciudad a trabajar.</i>	23	47
	Agresiones físicas y verbales	<i>Me da temor decirle a mi papá porque es de muy mal genio y a veces me pega con la correa</i>	16	
	Discursos comparativos con hermanos y familiares	<i>Me compararía con mi hermano que es un nerd y siempre saca el primer puesto</i>	8	
PROYECTO DE VIDA DEL ESTUDIANTE	Opciones del estudiantes de alejarse del hogar	<i>No sería capaz de contarles a mis papás prefiera irme de la casa</i>	9	34
	Perdida de opciones deportivas o culturales	<i>Mi mamá no me dejaría volver al entrenamiento de fútbol</i>	25	
RELACION ESCOLAR	Nuevos compañeros vs los antiguos	<i>Me daría mucha pereza tener que repetir un año con otros compañeros de curso</i>	12	26
	Posibles conductas de los docentes hacia el estudiante	<i>Los profesores me podrían como ejemplo cada vez que se este hablando de reprobación</i>	14	

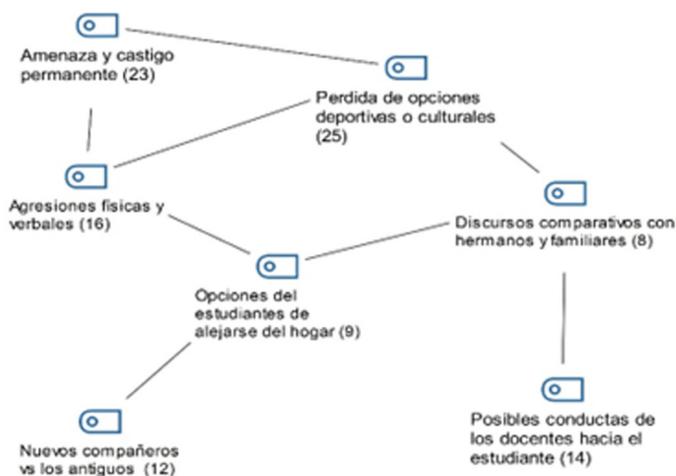
Fuente: Elaboración Propia, 2023.

Se perfila en la figura 3 las RP sobre reprobación escolar entendidas desde tres escenarios o relaciones que teje el o la estudiante: i) con su familia, asociadas al miedo hacia el desprecio y el castigo; ii) consigo mismo, vinculadas a la frustración por el tiempo perdido; y iii) con los demás miembros de la comunidad educativa, relacionadas con el temor al señalamiento, la burla y el abandono. A continuación, se detallan con profundidad estas perspectivas.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados de cada una de las fases de la investigación. Primero se examinan las RS de los y las estudiantes sobre la reprobación escolar a través de sus narrativas escritas. Seguidamente, se hace un contraste de los hallazgos anteriores con las discusiones y consensos generados en los grupos focales con los padres y madres de familia.

Figura 4.
Relaciones semánticas a partir de las categorías de estudio



Fuente: Elaboración propia, 2023.

En la figura 4 se visualizan las subcategorías que se convierten en los puntos de referencia de las RS de los y las estudiantes sobre el objeto de estudio. En este caso, las categorías “relación familiar” y “proyecto de vida del estudiante” acumularon más de la mitad del total de intervenciones en consenso expuestas por los individuos en sus relatos. A partir de esto, se genera una primera comprensión relacionada con un alto contenido de interpretaciones que exponen las consecuencias de la reprobación del año escolar desde las dinámicas familiares que se tejen entre padres, madres, hijos e hijas, promoviendo una serie de situaciones negativas que ponen en manifiesto un posible resquebrajamiento del principal núcleo social de cada persona. Esto particularmente hablando de las RS asociadas a las subcategorías *amenaza y castigo permanente* (23 intervenciones) y *pérdidas de opciones deportivas y culturales* (25 intervenciones). Para lograr una mayor claridad en las relaciones que se tejen entre las subcategorías se construyeron dos árboles o redes semánticas que abordan: a) la conjugación de las tres categorías (figura 4) y b) la expresión de la perspectiva de los padres y las madres de familia desde las RS definidas por los y las estudiantes (figura 5). En la tabla 1 se hace una aclaración conceptual de la visión de las categorías examinadas.

Tabla 1.
Conceptualización de categorías

Categoría	Definición	Vinculación teórica
Relación familiar	Representaciones asociadas con emociones hacia el miedo y el fracaso del estudiante con relación a un posible cambio en la relación familiar y las posibles consecuencias que este puede generar. Ejemplo: castigos y prohibiciones por perder el año escolar.	Belot y Vandenberghe, (2011) Caballero (2019) Lozano y Arvilla, 2021 Palacio (2019) Rodríguez y García (2019) Piaget (1967) González et al. (2021) Gómez y Muñoz (2022) Pazmiño et al. (2021) Rodríguez et al. (2023)
Proyecto de vida del estudiante	Representaciones relacionadas con emociones de frustración y arrepentimiento que vinculan la idea del estudiante por detener sus objetivos de vida. Ejemplo: pocas probabilidades de seguir siendo parte de una selección deportiva y sus aspiraciones por ser deportista cuando sea adulto.	Silvera (2016) Yepes y Gutiérrez (2022) Carrillo et al. (2020) Cañón et al. (2021) Valencia (2020) y Oliveira (2019) Rodríguez et al. (2023)
Relación escolar	Representaciones relacionadas con la frustración por la imagen que genera ante sus docentes al ser un “repitente” y al alejarse de sus compañeros y compañeras de curso.	Amado et al. (2014) Cárdenas et al. (2020) Cortés (2019a) Cortés (2019b) Horwood et al. (2021) Rodríguez et al. (2023) Ambrocio et al. (2020) Rodríguez (2017) Sporzon y López (2021) Dans y Muñiz (2021) Álvarez et al. (2021)

Fuente: Elaboración Propia, 2023.

Relaciones familiares y decisiones vs. el futuro del estudiante

Debido a la relación estrecha que existe entre categorías y subcategorías se decidió por conjugarlas en una sola red semántica. Se visualiza como principal RS el castigo y la amenaza como parte de entender lo que significa la reprobación del año escolar por parte de los y las estudiantes. Estos concuerdan, en su gran mayoría, en que esta situación los pone en una realidad compleja con sus padres, madres o acudientes, hasta el punto de recibir castigos físicos y psicológicos, o lo que para ellos o ellas es más injusto: la prohibición de ciertas actividades en campos como el deportivo y el cultural. Se aclara que gran parte de estos adolescentes en sus narraciones mencionan que eran parte de

escuelas de formación en actividades físicas como fútbol, baloncesto y en artes como el baile, y que se estaban preparando formalmente en estas prácticas para darle continuidad a su proyecto de vida, es decir, a largo plazo lograr un mayor rendimiento y dedicarse tiempo completo a ello luego de terminar sus estudios de Básica y Media.

También se reconocen algunos castigos asociados al cambio de institución educativa, o incluso de ciudad, y la presión por abandonar los estudios de forma permanente para vincularse al mundo laboral, posibles casos de trabajo infantil. Parte de los relatos así lo manifestaban: “Frente a esta situación mi mamá de seguro cumpliría su promesa de mandarme donde mi papá para trabajar con él y no me dejaría regresar al colegio, perdería mi sueño de ser futbolista porque mi papá no me dejaría seguir entrenando” (Salomón, EM1, 2022). Por otro lado, se perciben relatos enfocados en el señalamiento de culpables dentro del plantel, quienes ayudaron a que la víctima perdiera el año escolar, así se presenta: “Ya mi papá me lo advirtió si vuelvo a perder el año me cambiaría de colegio y me mandaría a estudiar a otro barrio más lejos de la casa para que no tenga opciones de encontrarme con mis actuales compañeros de clase que según él son los que me están llevando por el mal camino” (Andrea, EF1, 2022).

La situación se torna más compleja con nueve casos de estudiantes que aseguraron en sus relatos que no tendrían más opciones que no volver a casa. En uno de ellos se muestra el sentir de todos y todas: “Yo prefiero no volver a mi casa. Yo sé que mi papá que está bravo me va a pegar como siempre lo hace y mi mamá me va a prohibir hasta salir de la casa. No, mejor prefiero irme a vivir donde un amigo o inclusive irme de la ciudad, podría trabajar, pero a la casa no volvería” (Tomás, EM2, 2022).

Articulado con el tema de los castigos se evidencia un manejo psicológico con comentarios comparativos. Algunos estudiantes aclararon que algo que les perturba es la sola idea de que los relacionen con las conductas ejemplares de amigos o familiares. Frente a esto, una de las tantas narrativas lo aseguraba: “Lo que más me da pereza es que mis papás van a seguir con su discurso barato de que sea como mi hermano. Él siempre saca buenas calificaciones y es el primer puesto en el salón, inclusive ya está en once y lo más seguro es que se gane una beca para estudiar en la universidad por su promedio en toda su per-

manencia en el colegio desde que era niño. Me imagino a mi mamá diciéndome –Por qué no sigues los pasos de tu hermano, él sí estudia, tú te la pasas a toda hora frente a ese celular” (Roberto, EM3, 2022).

Finalmente, dentro de este cúmulo de relaciones entre subcategorías subyace las que se relacionan directamente con el entorno escolar y los comportamientos de algunos de sus integrantes. Es el caso de las consecuencias que traería la reprobación del año escolar en caso de una continuidad en el siguiente periodo en el mismo plantel. Los individuos argumentan que el solo hecho de pensar en repetir el año se asocia con sus grandes cambios, uno de ellos sería no volver a estudiar con los compañeros y compañeras de curso con los que actualmente adelanta la formación, y la otra, las expectativas de algunos docentes al verlos o verlas de nuevo repitiendo de nivel. Frente a esto se encontró: “Algo que me pone pensativo es que ya no voy a estar con mis compañeras de salón. Extrañaría mucho a Diana y Patricia, ellas siempre han estado conmigo desde preescolar, y pensar que el próximo año me toca con nuevas compañeras, me genera rabia y malestar. Además, me imagino a los profesores colocándome de ejemplo y advirtiéndome que debo ser una buena estudiante pues estoy repitiendo el año” (Mariana, EF2, 2022).

Las RS de los y las estudiantes sujetos de estudio se relacionan entre sí con simbolismos y creencias adoptadas por la cultura de castigo propia de un país como Colombia (Herrera, 2013). Solo se puede asegurar que de los relatos expuestos dentro de esta investigación únicamente cinco muestran una relación de consecuencias no llevadas al extremo como se acabó de referenciar, los demás asumen una dirección de represión, prohibición y matoneo, cuya víctima principal es quien debe repetir el año escolar.

Desde sus RS, los y las estudiantes tienen la idea de observar la reprobación escolar como una opción dentro de sus resultados académicos al finalizar cada periodo o grado. No del todo la descartan, más cuando existen diferentes tipos de presiones conjugadas (académicas, familiares y sociales) con sus cambios psicológicos a razón de la pubertad y la adolescencia. No obstante, la conciencia hacia la mejora continua en su rendimiento académico está ausente en las RS, pues sus intereses se vinculan con mayor proporción hacia el ocio, el entretenimiento y la activación de su vida social (amistades y noviazgo).

En síntesis, las RS de los y las estudiantes respecto a la reprobación escolar se asumen directamente desde la relación con su entorno familiar y las decisiones que allí se tomen sobre el individuo y las expectativas que este genere frente a lo que va a pasar con su futuro en el corto, mediano y largo plazo. Estos tratan de evocar sentimientos o emociones centradas en los efectos del desarrollo de la personalidad de sus acudientes, quienes en ocasiones ya han generado alertas o advertencias sobre posibles escenarios de actuación si se da el caso de una pérdida del año escolar.

Contraste con los consensos expuestos por los padres y madres de familia

Luego de exponer las RS a los padres y madres de familia, se verifica un cambio en la relación de las subcategorías dentro del árbol semántico (figura 5). Una de las principales modificaciones tiene que ver con el sentido del castigo y la amenaza. En ninguno de los casos, estos se refieren a tratar el tema de la reprobación escolar con castigos físicos. Aseguran que ya los tiempos han cambiado y, por ende, el propio castigo se lo dan los y las estudiantes regresando al colegio a repetir el mismo nivel que ya cursaron ante la mirada de los que fueron sus compañeros, compañeras y docentes. Así lo manifestó un participante: “Creo que hablar de castigos, así como ellos (los y las estudiantes) lo plantean, tiende a existir una exageración que de pronto ha sido por causa de situaciones pasadas en el hogar de cada uno. Pero que más castigo que ponerlos en ridículo frente a sus amigos y compañeros y a los docentes quienes los van a presionar psicológicamente por haber perdido un año. Nosotros en la casa, podemos decir misa, pero hoy en día, los muchachos son tan rebeldes que uno no se desgasta con ellos. Ellos solitos caen en su propia trampa” (Ramiro, AM4, 2022).

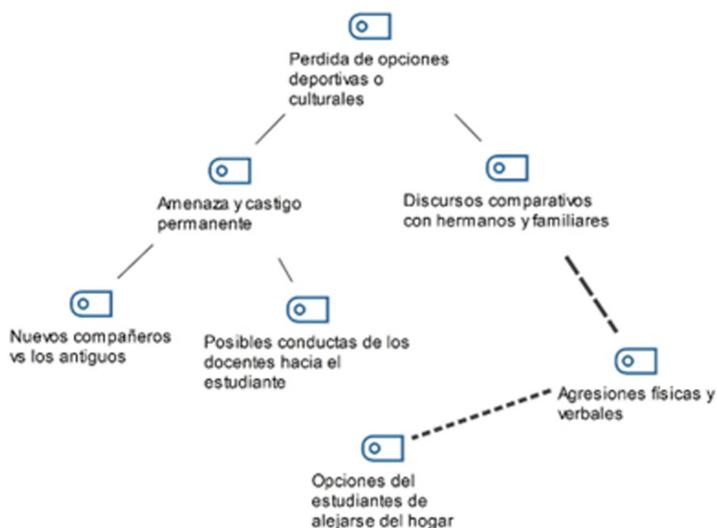
En la misma línea, se corrobora como principal consenso de las RS, la pérdida de opciones deportivas o culturales. Una madre así lo expresó: “De pronto ya no se puede hablar de castigos físicos, pero sí de prohibiciones, y en eso es clara mi posición con mi hijo. Yo no voy a tolerar que sí consuma tiempo entrenando su deporte, al cual ama con mucha pasión, pero si no es capaz de rendir en el colegio. Él sabe muy bien que las condiciones son claras y tiene que ser capaz con

sus dos compromisos: el deportivo y el académico. Si no es así, pues se le da prioridad al último y su sueño tiende a frustrarse” (Susana, AF3, 2022).

Ninguno de los padres y/o madres aceptó que sus hijos y/o hijas fueran capaces de irse de la casa. Incluso aseguran que no habría razón alguna, más cuando tienen todas las garantías por ser parte de la familia; así lo advirtió un participante: “Queda uno un poco asustado con la decisión de algunos de irse de la casa, espero que no sea el mío (refiriéndose al estudiante). Aun así, creo que el mundo no se acaba por perder el año. Obviamente habrá cambios en las decisiones familiares. Pero yo solo me pregunto, si estos jóvenes solo se dedican a estudiar y a veces a ayudar con los quehaceres de la casa, ¿por qué pierden el año? Si se mantienen casi que la mitad de un día estudiando, formándose. Hoy en día casi no dejan tareas, más por la implementación de la jornada única. Yo creo que el tema aquí es de prioridades y ellos deben ser conscientes de la importancia de estudiar para la vida” (Fermín, AM5, 2022).

Cerrando esta confrontación, en efecto se verifica un cambio en el orden de la RS por parte de los padres y/o madres de familia de acuerdo con el propuesto inicialmente por los y las estudiantes. Puede que se trate de un sesgo de la información por no mostrar la realidad de los modos de crianza en el hogar, más cuando dentro de los grupos focales había personas que se conocían entre sí. Dentro de la discusión quedó claridad en el conflicto que existe entre las y los docentes, quienes buscan que el o la estudiante logre la competencia académica y la cantidad de garantías que este tiene para recuperar durante el mismo año hasta alcanzar la habilidad o el conocimiento.

Figura 5.
Relaciones semánticas desde la perspectiva del padre y/o la madre de familia



Fuente: Elaboración propia, 2023.

En este punto es importante mencionar que las RS examinadas fueron contempladas específicamente para los actores involucrados de forma explícita en un proceso eventual de reprobación escolar, es decir, los y las estudiantes y sus visiones de la realidad y la perspectiva comparativa de sus padres y madres. La delimitación de este estudio no incluyó otro tipo de representaciones de integrantes complementarios del modelo educativo como docentes y directivos o directivas, por lo que para una fase investigativa siguiente es posible su vinculación, sobre todo para determinar las rutas y estrategias pedagógicas que por un lado mitiguen el flagelo de la reprobación y motiven a los y las estudiantes a mejorar su rendimiento académico y, por otro lado, se definan acciones contingentes y de seguimiento que ayuden a identificar el problema a tiempo y así permitir el desarrollo de ajustes a la formación y a la evaluación.

Conclusiones y discusión

Al comparar los referentes teóricos expuestos al inicio del documento con los resultados se pueden establecer los siguientes esquemas congruentes. Desde lo expuesto por Silvera (2016) y Yepes y Gutiérrez (2022), en efecto, las y los estudiantes corroboraron la idea de que el sistema de enseñanza puede ser una de las razones por las cuales se genera la reprobación escolar. La falta de motivación hacia el estudio, vinculada a sistemas dedicados a memorizar información sin una aplicación debida, es suficiente para que un estudiante tenga más probabilidades de no obtener un rendimiento académico sobresaliente.

Dentro de las RS asociadas a la reprobación escolar se encontraron similitudes con Valencia (2020) y Oliveira (2019) relacionadas a los diferentes escenarios que se pueden afectar por un cambio en las conductas del educando. Se percibe que el desconocimiento por parte de los padres y madres sobre el cambio de etapa biológica del adolescente, acompañado de sus modificaciones psicológicas, hacen que no exista el suficiente afecto para entenderlas, lo que genera apatía y desinterés por el futuro del estudiante. Así mismo, al no haber conciencia del estudiante hacia el estudio, se incrementa la necesidad de encontrar otras aficiones, por ejemplo, hacia el deporte o actividades culturales, lo que aleja aún más a la o el adolescente de la escuela, como lo aseguran Vergara et al. (2022) y Valencia (2019).

El estudio investigativo desarrollado tenía como fin principal el reconocimiento de las RS de los y las estudiantes colombianos con relación a la pérdida de un año escolar. A partir de los resultados se examinó que estas se relacionan directamente con las dinámicas familiares y las nuevas relaciones que se pueden tejer cuando el individuo repite un año académico en función de su interacción con sus docentes y sus compañeros y compañeras de estudio, que no son los mismos con los cuales este o esta llevan su proceso formativo antes de la reprobación. Como se mencionó al inicio de este manuscrito, en efecto, son pocos los estudios en Colombia que muestran ese avance en cuanto a una mirada analítica del sentir de los NNA con relación a las implicaciones de la reprobación escolar. Es por ello que esta investigación cobra importancia desde el enfoque cualitativo, que permitió el análisis de sus simbolismos y creencias, y sin someter a cada sujeto a un interrogatorio explícito para reconocer sus miedos, sino que son ellos mismos los

que a través de una narrativa relatan sin presión alguna ese escenario que en todos los casos estuvo marcado por el pesimismo, la frustración y la toma de decisiones arriesgadas (sacrificios).

En un sentido general, se examinó que las RS se asocian a la negativa de los padres y/o madres de familia sobre la noticia de la pérdida del año escolar por parte de su hijo o hija. Se muestra un contexto rodeado por decisiones autocráticas tomadas por el acudiente, relacionadas con castigos, amenazas y disposiciones extremas como, por ejemplo, el retiro permanente del o la estudiante de la institución educativa e incluso la migración del individuo a otra ciudad, pero con nuevas condiciones enfocadas en la práctica laboral. Así, mientras las tres categorías conjugadas guardan relación con RS enfocadas en el castigo, la amenaza, la prohibición y las prácticas de iniciar de nuevo con un grupo de compañeros y compañeras diferentes, y con los comentarios y expectativas de los docentes sobre su rendimiento, el cual se espera que sea mejor, por otro lado, los padres y/o madres de familia ponen en consideración la eliminación del castigo físico, pero sí la restricción de beneficios para sus hijos e hijas.

A pesar de lo anterior, y como se puede observar en la distribución de las intervenciones, no hubo un consenso dentro del total de estudiantes que fueron parte de la investigación. Esto se debió al análisis al detalle de las narrativas de estos y estas que mostraron diferentes escenarios como, por ejemplo, la percepción que tiene el o la estudiante sobre el conocimiento de la personalidad de su padre, madre o acudiente. Es así como se pudieron interpretar narrativas llenas de muchos miedos hacia los padres y/o madres de familia, y hubo otros que mostraban mayor serenidad y comprensión por parte de quienes conforman su hogar.

Se reconoce que a partir de los hallazgos aquí presentados se puede empezar a hacer un trabajo contextualizado en cada región del país, en donde las dinámicas territoriales son diferentes en cuanto a la cultura y las expresiones sociales, para verificar si se evocan las mismas representaciones o se expresan otras que den pautas suficientes para la construcción de una política pública que promueva la retención escolar. Los NNA no pueden ser presionados por las consecuencias que trae la pérdida de un año escolar. Por ello, se debe pensar en validar las relaciones que se tejen en los hogares colom-

bianos para la aplicación de una gestión de la inteligencia emocional y la promoción de valores enfocados en el respeto, la responsabilidad y la solidaridad. Los futuros estudios podrían seguir la línea del enfoque cualitativo con el fin de no generar sesgos en las repuestas de los sujetos de estudio toda vez que, en estos casos, debe primar la confidencialidad de cada participación para asegurar ideas o comentarios reales que muestren el sentir del o de la estudiante. Además, se pueden entablar nuevas tesis que relacionen la pérdida del año escolar con las necesidades, intenciones y deseos de los y las estudiantes dentro de su proyecto de vida o, en su defecto, con el paso de nivel educativo de básica primaria o básica secundaria (Velandia, 2022), reconociendo las competencias suficientes que un estudiante de primaria debería tener para su ingreso al bachillerato, en este caso es también factible pensar si las condiciones de la enseñanza también podrían promover la pérdida de un año escolar (Rodríguez & García, 2019). Pero estas nuevas relaciones podrían ser parte de un estudio mayor, apoyado por un órgano estatal para ser aplicado en las seis regiones geográficas de Colombia.

Se concluye que las RS establecidas en la narrativa de los y las estudiantes sobre reprobar un año escolar tienen su origen en las condiciones establecidas por el entorno inmediato en las que se desarrollan los individuos formantes y que pueden incluso perjudicar sus probabilidades de un proyecto de vida positivo u optimista. Hay sintonía directa en lo que piensan los y las estudiantes y los padres y/o madres de familia en cuanto a las consecuencias de una reprobación del año escolar. Para ambos sujetos parece ser que se convierte en un “tiempo perdido”, donde se reducen las probabilidades de éxito de quien lleva la responsabilidad de formarse (Taylor & Nierenberg, 2021).

Referencias

- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Granada: Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada. Repositorio <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán. Repositorio <https://docplayer.es/25340144-Practicas-sociales-y-representaciones.html>
- Alcocer, E. L. M. y Aguilar, R. Á. M. (2021). Acercamiento al panorama internacional de la promoción automática y retención escolar en el nivel básico educativo. Una revisión sistemática. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 175-192. Doi: <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3573>
- Álvarez, P. P. R., López, A. D. y Valladares, H. R. A. (2021). La influencia del “engagement” en las trayectorias formativas de los estudiantes de Bachillerato. *Estudios sobre Educación*, 40, 27-50. Doi: <https://doi.org/10.15581/004.40.27-50>
- Amado, M., García, Á., Brito, R., Sánchez, B. y Sagaste, C. (2014). Causa de reprobación en ingeniería desde la perspectiva del académico y administradores. *Ciencia y Tecnología*, 1(14), 233-250. Repositorio https://www.palermo.edu/ingenieria/pdf2014/14/CyT_14_15.pdf
- Ambrocio, L., Cruz, V. L. y Ramos, B. A. (2020). La reprobación como causa del abandono escolar en estudiantes de bachillerato. *Psico Educativa: reflexiones y propuestas*, 6(11), 27-37.
- Araya, U. S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Cuadernos de Ciencias sociales. Primera edición. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Ávalos, G. P. M., Salazar, M. I. I. (2022). La participación de los padres de familia durante las clases virtuales en preescolar. *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 7(15). Doi: <https://doi.org/10.35600/25008870.2022.15.0228>
- Banchs, M. (2001). Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *Fermentum*, 11(30), 11-32.
- Baquero P. A., Giraldo, M. L. M. y Moreno, S. N. (2019). Civilización y salvajismo: Análisis del determinismo geográfico y su difusión a través de algunos textos escolares y obras geográficas en Colombia durante el siglo XX. *Revista Latinoamericana de Estudiantes de Geografía*, 6, 86-99. http://releg.org/pdf/releg2019n6_pp86-99.pdf
- Bayona, H. y López, M. (2018). *La reprobación y deserción en Colombia entre 1980 y 2015*. Secretaría de Educación, Cultura y Deporte Santa Cruz de Lorica, Córdoba, Colombia. Repositorio <http://>

- semlorica.gov.co/images/noticias/2019/01/Anexo%205.%20Lectura%20para%20el%20tutor%20(1).pdf
- Bedoya, G. D. A., Pulgarín, Z. R. A. y Vargas, H. D. A. (2020). *Factores psicosociales relacionados con la permanencia y deserción escolar en el Municipio de Sabaneta, Antioquia*. [Tesis maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio institucional <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2519>
- Belot, M. & Vandenberghe, V. (2011). Evaluating the -Threat Effects of Grade Repetition. Exploiting the 2001 Reform by the French-Speaking Community of Belgium, 73-89. Doi: <https://doi.org/10.1080/09645292.2011.607266>
- Caballero, W. A. (2019). *Análisis de la deserción escolar en las instituciones educativas oficiales del municipio de Villeta en el Departamento de Cundinamarca durante el año 2017*. [Tesis de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10858/TO23569.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cañón, B. S. C., Castaño, C. J. J., Garzón, G. K. N., Orrego, Q. M. F., Vásquez, D. J. D. y Peña, B. D. A. (2021). Frecuencia de conductas autolesivas y factores asociados en adolescentes escolarizados. *Arch Med (Manizales)*, 21(2), 403-415. Doi: <https://doi.org/10.30554/archmed.21.2.4097.2021>
- Cárcamo, H. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e11, 1-14. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Cárdenas, Ch. S., Hernández R. F. y Piña, G. M. E. (2020). Causas e implicaciones psicológicas, sociales y educativas de la deserción escolar. *PsicoEducativa: Reflexiones Y Propuestas*, 6(11), 8-15. Repositorio <https://psicoeducativa.edusol.info/index.php/rpsicoedu/article/view/123>
- Carrillo, A., Chávez, O. E., Iruz, C. y Lira, D. A. (2020). La motivación y el abandono escolar en alumnos de bachillerato. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 6(11), 38-43.
- Castillo, S. M., Gamboa, A. R. y Hidalgo, M. R. (2020). Factores que influyen en la deserción y reprobación de estudiantes de un curso universitario de matemáticas. *Uniciencia*, 34(1), 219-245. Doi: <https://doi.org/10.15359/ru.34-1.13>

- Cifuentes, G. J. E. y Cortés, T. L. O. (2022). Incidencia de la disponibilidad de tecnologías en la promoción escolar en tiempos de pandemia. *Academia y Virtualidad*, 15(1), 45-63. Doi: <https://doi.org/10.18359/ravi.5556>
- Correa, C. L. (2021). *Representaciones sociales sobre condiciones culturales - educativas para renaturalización hídrica. Política pública ambiental y actores sociales*. [Tesis doctoral, Universidad de la Amazonia]. Repositorio institucional <https://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Programas%20Academicos/Doctorado%20en%20Educacion%20y%20Cultura%20Ambiental/Publicaciones/Tesis%20Doctoral.%20Lucelly%20Correa%20Cruz.pdf>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (7 de octubre de 2011). Sentencia T-759. Respuesta a tutela derecho fundamental a la educación. Reiteración de jurisprudencia. Repositorio institucional <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/T-759-11.htm>
- Cortés, C. L. (2019a). Estudiar el comportamiento de los alumnos durante los primeros semestres en el bachillerato. *Vida Científica Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 4*, 7(13). Repositorio <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/3576>
- Cortés, C. L. (2019b). Hábitos de estudio en los alumnos de bachillerato. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 4*, 7(14), 23-27. Repositorio <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/4182>
- Dans, A. S. I. y Muñiz, A. E.M. (2021). El perdón como forma de aprendizaje. *Estudios sobre Educación*, 40, 9-25. Doi: <https://doi.org/10.15581/004.40.9-25>
- De Berríos, O. y Briceño, M. Y. (2009). Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to. nivel. *Visión gerencial*, 8, 47-54. Repositorio <https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545882009.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gómez, M. S. M. y Muñoz, O. L. D. (2022). *Relación familia-escuela y su influencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Las Mesas* (Nariño). [Tesis

- maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/6103>
- González, J. L., Evangelista, A. y Espinosa, C. (2021). Efectos de la pandemia en la trayectoria educativa de niñas, niños y adolescentes: lecciones desde Chiapas, México. Religación. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(27), 53-68. Doi: <https://doi.org/10.46652/rgn.v6i27.771>
- Grupo Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros Niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. © World Bank, Washington, DC. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/01e12f4e-e6a2-50fd-b929-02d5e4307c6f>
- Gutiérrez, M. F. y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e13, 1-14. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Habermas, J. 1992. *Postmetaphysical Thinking: Philosophical Essays*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Herrera, B. C. X. (2013). Castigos corporales y escuela en la Colombia de los siglos XIX y XX. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 69-87. <https://doi.org/10.35362/rie620583>
- Horwood, M., Marsh, H. W., Parker, P. D., Riley, P., Guo, J. y Dicke, T. (2021). Burning Passion, Burning Out: The Passionate School Principal, Burnout, Job Satisfaction, and Extending the Dualistic Model of Passion. *Journal of Educational Psychology*, 113(8), 1.668-1.688. Doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000664>
- Laboratorio de Economía de la Educación, Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *Informe No. 73. Tasas de eficiencia educativa en Colombia: cobertura, matrícula, aprobación, reprobación y deserción*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/INF.73+EFICIENCIA-DESERCIION-Y-REPROBACION-COL%28F2%29.pdf>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de educación*, 4(1), 167-179. Repositorio <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence1>

- Lozano, P. A. M. y Arvilla, R. M. E. (2021). Factores que inciden en repitencia de los estudiantes 6° en Institución Educativa Jairo Morera Lizcano. *Paideia Surcolombiana*, 145-164.
- Maldonado, A. (2012). *Identificación de factores que intervienen en la reprobación del curso de Matemáticas Básicas de la FCFM de la BUAP*. [Tesis pregrado, Universidad Autónoma de Puebla, México]. Benemérita. Repositorio institucional <https://www.fcfm.buap.mx/assets/docs/docencia/tesis/matematicas/AnahyMaldonadoGarcia.pdf>
- Melo, B. L. A., Ramos, F. J. E., Rodríguez, A. J. L. y Zárate, S. H. M. (2021). *Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia, Borradores de Economía*, Banco de la República. 1179. Repositorio institucional <https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/10225>
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de febrero de 2002). Decreto 230. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. D.O 44710. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4684
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de abril de 2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. D.O 47322. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (26 de octubre de 2015). Decreto 1075. Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. D.O 49523. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Nota técnica. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf
- Muñoz, J. S. y Mendoza, L. M. (2023). Rendimiento académico de estudiantes migrantes: influencia del estatus migratorio y factores socioeducativos. *Estudios sobre Educación*, 44, 201-221. Doi: <https://doi.org/10.15581/004.44.009>
- Murillo, G. O. L. y Luna, S. E. (2021). El contexto académico de estudiantes universitarios en condición de rezago por reprobación. *Revista Iberoamericana de Educación*

- Superior*, 12(33), 58-75. Doi: <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2021.33.858>
- Oliveira, P. F. (2019). Aptitud cognitiva y compromiso motivacional en el éxito educativo de estudiantes con y sin dificultades de aprendizaje. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 11-44. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.292>
- Orón, S. J.V. y Lizasoain, I. I. (2022). La educación centrada en el encuentro como forma singular de innovación. *Estudios sobre Educación*. 43, 47-64. <https://doi.org/10.15581/004.43.003>
- Ortiz, A. (2003). *Reformas Borbónicas. Mutis catedrático, discípulos y corrientes ilustradas 1750-1816*. Cuadernos para la Historia del Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Ossa, A. y Cortés, A. (2009). *La Pos primaria rural con metodología ESCUELA NUEVA*. Manizales: Espacio Gráfico Comunicaciones S.A.
- Padrón, J. (2007). Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI. *Cinta Moebio*, 28, 1-32. Repositorio www.moebio.uchile.cl/28/padron.html
- Palacio, S. A. M. (2019). *Un modelo flexible, para una propuesta social*. [Tesis de Maestría, Universidad EAFIT] Repositorio institucional <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/13544>
- Pardo, R. Y. Y., Cabrera, G. L. y Pinzón, H. L. E. (2022). Gestión educativa y eficiencia técnica en instituciones oficiales con educación media en Florencia, Caquetá, Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 12(2), 213-228. Doi: <https://doi.org/10.19053/20278306.v12.n2.2022.15261>
- Pazmiño, M., Benítez, R. y Herrera, C. (2021). Causas que provocan la deserción escolar en estudiantes de bachillerato. *Revista de Investigación Científica Tse'De*, 4(2), 14-37.
- Pérez, V. J. J., Nieto, B. J. A. y Santamaría, R. J. E. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en Ciencias Humanas y Sociales. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 21-30. Doi: <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>
- Piaget, J. (1967). *Ginisis Dll Nullro In. El Niño. Hecho el registro que señala la ley 11.723*. (3ª. ed.). Argentina, Editorial Guadalupe.

- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42. Repositorio https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Redacción Educación (s. n.). (10 de julio 2022a). Cerca de la mitad de los estudiantes en primaria no termina su bachillerato. *Diario El Tiempo Online*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/desercion-escolar-en-colombia-cifras-y-causas-del-abandono-de-alumnos-685904>
- Redacción Educación (s. n.). (24 de octubre 2022b). ¿Cuándo un estudiante de colegio puede perder el año? *Diario El Tiempo Online*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/cuando-un-estudiante-de-colegio-puede-perder-el-ano-712208>
- Redacción Educación (s. n.). (15 de julio 2022c). MinEducación entregó herramienta que permitirá reducir deserción escolar en el país. *Revista Semana Online*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/mineducacion-entrego-herramienta-que-permitira-reducir-desercion-escolar-en-el-pais/202231/>
- Rodríguez, I. (2017). La calidad de la educación superior y la reestructuración del programa de tutoría. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo RIDE*, 8(15), 1-20. Doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.294>
- Rodríguez, A. M., Martínez, G. L. y Rodríguez, M. C. (2023). Los niños y niñas de 6 a 8 años reflexionan sobre las prácticas de educación parental: un análisis de su discurso desde la teoría de la autodeterminación. *Estudios sobre Educación*, 44, 179-200. Doi: <https://doi.org/10.15581/004.44.008>
- Rodríguez, G. E., Longás, M. J., Chamarro, L. A. y Riera, R. J. (2023). ¿Es la dirección escolar un trabajo apasionante? Evaluación de la pasión en directivos de Chile y Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 44, 109-128. Doi: <https://doi.org/10.15581/004.44.005>
- Rodríguez, I. R. M. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula Abierta*, 39(1), 69-80. http://www.unio-vi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/numeros_anteriores_hasta_2013/i15/09_AulaAbierta_vol39_n1_enero_2011

- Rodríguez, O. E. y García, L. D. J. (2019). *La edad de ingreso a la escuela y su relación con el desempeño académico: Una mirada desde las competencias en matemáticas en el primer ciclo de la educación primaria*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio institucional <http://hdl.handle.net/10785/5180>
- Romero, G. A. N. y Álvarez, A. M. (2019). Representaciones sociales de los estudiantes universitarios de grado sobre la escritura académica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 103-118. Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a05>
- Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). La Muralla.
- Salce, D. F. (2020). School Dropout and Quality of Teachers in Chile. *Revista de Análisis Económico*, 35(2), 135-159. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702020000200135>
- Silvera, F. L. M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325. Doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>
- Sporzon, G. y López, L. M. C. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 40, 51-73. Doi: <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>
- Taylor, K. & Nierenberg, A. (2021). The Dangers of Failing Grades. Districts are Trying to Figure out What to Do with Students who Fell Behind this Year. *The New York Times*. Repositorio <https://www.nytimes.com/2021/06/23/us/failing-grades-covid.html>
- Tijoux, M. E. y Zapata, P. (2019). Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile: Propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. *Interciencia*, 44(9), 540-548. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33961096007>
- Urbina, C. J. E. y Beltrán, C. L. (2020). La violencia escolar desde las representaciones sociales de estudiantes de la Institución Educativa Colegio Nuestra Señora de Belén. *Revista Eleuthera*, 22(1), 47-66. Doi: <https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.1.4>

- Valencia, P. R. A. (2020). *Factores académicos asociados con la reprobación escolar en el grado décimo de la institución educativa el Bagre, Colombia*. [Tesis de Maestría, Universidad UMECIT] Repositorio institucional <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2937>
- Valencia, Z. J. (2019). El uso de las redes sociales y el desempeño académico de los adolescentes de básica secundaria. *Revista Ingeniería, Matemáticas y Ciencias de la Información*, 6(12), 49-61. Doi: <http://dx.doi.org/10.21017/rimci.2019.v6.n12.a66>
- Varela, A., Fraguera, V. R., y López, G. S. (2021). Juego y tareas escolares: el papel de la escuela y la familia en tiempos de confinamiento por la COVID-19. *Estudios sobre Educación*, 41, 2021, 27-47. Doi: <https://doi.org/10.15581/004.41.001>
- Vasiliachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Velandia, P. F. (2022). *La articulación curricular entre la primaria y la secundaria su relación con el fracaso escolar en una institución de educación básica y media*. [Tesis doctoral, Universidad del Tolima]. Repositorio institucional <https://repository.ut.edu.co/handle/001/3626>
- Vergara, L., Bennett, M., Serpa, A., Navarro, O. J., Martínez, I. y Montes, M. J. (2022). Procrastinación académica en estudiantes de educación secundaria y media. *Revista Innova Educación*, 5(1), 88-99. Doi: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.05.006>
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Repositorio <http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/LevS.VygotskyPensamientoyLenguaje.pdf>
- Yepes, E. E. y Gutiérrez, J. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 28(Especial 6), 255-269.
- Zamudio, T. D. C., Aldana, H. A. Y. y Ordoñez, A. G. M. (2021). Prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes de bajo rendimiento escolar de una sede educativa de Neiva. *Paideia Surcolombiana*, 83-101. Doi: <https://doi.org/10.25054/01240307.2439>