

Repetición de curso en España

Causas e implicaciones
tras dos décadas de avances
en la investigación

EsadeEcPol Policy Report Abril 2024

Repetición de curso en España. Causas e implicaciones tras dos décadas de avances en la investigación

EsadeEcPol Policy Report Abril 2024

Catálogo de publicaciones del MEFD: <https://libreria.educacion.gob.es>

Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado (CPAGE): <https://cpage.mpr.gob.es/>

Título:

Repetición de curso en España. Causas e implicaciones tras dos décadas de avances en la investigación



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES
Secretaría de Estado de Educación

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones
Edición 2025
NIPO: I 64-25-031 -7
Maquetación: Cristina Rico

ÍNDICE

Resumen ejecutivo	5
Acerca de este estudio	10
Introducción	11
Revisión de la literatura	23
La revolución de los métodos de estimación causal	23
Diferencias en diferencias	25
Regresión en Discontinuidad	26
Variables instrumentales	28
Propensity Score Matching	29
¿Qué sabemos de las repercusiones de la repetición escolar?.....	30
Educación Primaria: algunos efectos positivos recientes	31
Repetición en secundaria e impacto académico, social y emocional	37
Estudios sobre repetición en España	42
Costes y consecuencias de la repetición en España	45
Incidencia de la repetición sobre el gasto educativo	46
Implicaciones económicas del impacto de la repetición en el largo plazo	53
El coste de la repetición para el sector público, mediado por el abandono temprano	53
Estimaciones del impacto del abandono y la repetición para el sector público	59
Profundizando en la cultura de repetición	66
¿A qué factores se asocia una alta cultura de la repetición	74
Referencias	86
Anexo I:	91

Resumen ejecutivo

La repetición de curso es parte del ADN del sistema educativo español y, a día de hoy, sigue afectando a más de 2 de cada 10 alumnos cuando cumplen 15 años. Aunque el progreso en los últimos años ha sido notable, la repetición es casi cuatro veces mayor en secundaria que en primaria. Otro aspecto igualmente importante es la relación existente entre las características del alumnado y la repetición en nuestro país, que nos convierte en el segundo país con mayor diferencia en la probabilidad de repetir en función del nivel socioeconómico, repitiendo el alumnado de nivel socioeconómico bajo cuatro veces más que el de nivel socioeconómico alto. Además, el alumnado de origen migrante y los chicos tienen dos veces más probabilidades de haber repetido a los quince años que el de origen no migrante y las chicas, respectivamente.

En los últimos años, la repetición de curso ha sido protagonista de un intenso debate en las políticas educativas en España, en parte acelerado por la pandemia de la COVID-19. Los cambios normativos relacionados con la repetición han sido ampliamente contestados por sectores de la comunidad educativa y los medios de comunicación, tanto por razones culturales y políticas, como por razones pedagógicas y prácticas. Este informe trata de entender las razones que

empujan al sistema educativo español a hacer un uso excesivo de la repetición de curso y las consecuencias que esto tiene sobre los alumnos, docentes y centros educativos, así como las consecuencias de la repetición en el gasto del sector público y los ingresos de los hogares. El informe también se ocupa de comprender en profundidad el fenómeno de la repetición y sus implicaciones en los centros educativos.

Desde el punto de vista de la investigación, se presenta la literatura científica que estudia el efecto causal de la repetición de curso sobre el aprendizaje y el progreso en el sistema educativo, dejando a un lado los estudios correlacionales que se han venido desarrollando en las últimas décadas y ahondando especialmente en metodologías que permiten establecer con precisión relaciones causales entre políticas o programas educativos y resultados de éxito escolar. En las últimas dos décadas se han publicado una oleada de nuevos estudios causales de sobre la repetición, siguiendo las metodologías premiadas por el Nobel de Economía de 2019, de los cuales se puede sintetizar los siguientes resultados de estudios de caso específico de cambios en las políticas de repetición, muchos de los cuales se repasan en el informe.

- Se encuentra, en promedio, un efecto positivo, aunque pequeño, de la repetición sobre el aprendizaje en sistemas educativos de integración a la carta (como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá o Australia) y un efecto nulo o negativo en sistemas de integración uniforme (como Francia o España) o de separación temprana (como Alemania).
- Hay una distinción clara entre repetición sin acompañamiento (con efecto negativo sobre aprendizaje) y repetición con refuerzo escolar y apoyo adicional (efecto positivo), donde dicho refuerzo se materializa por ejemplo en escuelas de verano, apoyo a los docentes con desdobles o asistentes, o implicación de los mejores profesionales con alumnado rezagado.
- El efecto es mayor y habitualmente positivo a nivel académico y el bienestar social y emocional del alumnado en los primeros años de primaria, pero tiende a desaparecer y puede volverse incluso negativo cuando se llega a secundaria. En cambio, la repetición, especialmente en secundaria, afecta de forma negativa en la probabilidad de continuar los estudios postobligatorios

- También se encuentra un posible efecto negativo de la repetición sobre el rendimiento de los compañeros no repetidores, mediado por el número de compañeros repetidores con los que se comparte clase.

En España, la repetición de curso es una medida de política educativa, en tanto en cuanto afecta a casi un tercio del alumnado; como tal, ha de ser analizada tanto por su efectividad como por su coste. Para tener en cuenta esta perspectiva, en primer lugar, se estima el gasto público en educación asociado a la repetición, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria:

- El gasto público en repetición en Primaria y ESO se situó en el curso 2021/2022 entre los 1.448 y los 1.704 millones de euros, y se concentraba fundamentalmente en la escuela pública (89 % del gasto) y en la etapa de ESO (entre 76 y 78 % del gasto).
- Así, 2 de cada 3 euros de gasto público en repetición van dirigidos a alumnado que estudiaba ESO en centros públicos.
- Cuando se considera el gasto público en repetición por alumno (incluyendo tanto los que repiten como los que no) este oscila entre los 46 € en Primaria en centros concertados y los casi 700 € por alumno de ESO en centros públicos, un gasto que podría reorientarse a otras partidas de atención a la diversidad, prevención y compensación.
- Respecto a las diferencias autonómicas, Castilla-la Mancha, Murcia y Andalucía son las que muestran un gasto por alumno en repetición más elevado, siendo Cataluña la que, con diferencia, presenta un gasto. Menor.

Más allá del sector educativo, la repetición tiene implicaciones en los ingresos de los hogares y, como consecuencia, las arcas públicas en el largo plazo. Utilizando estimaciones de otros autores del impacto causal de la repetición en el abandono educativo temprano en secundaria (entre el 14 % y el 22 %), estimamos una parte del gasto adicional que realizará el sector público a lo largo de la vida laboral de las personas que repitieron secundaria en 2012/2013, mediado por el abandono. Concretamente, consideramos dos aproximaciones: por un lado, el gasto adicional en ayudas sociales, subsidios de desempleo, asistencia social y otros programas, así como los ingresos que el Estado deja de percibir en impuestos directos sobre la

renta y cotizaciones sociales; por otro lado, el impacto en la remuneración y los ingresos de los trabajadores y los beneficios o pérdidas de los trabajadores por cuenta propia a lo largo de su vida laboral (de 25 a 65 años).

- Las estimaciones del impacto del abandono en el gasto público sugieren que este aumenta a lo largo del ciclo vital y es mayor si comparamos los abandonos con personas que finalizan educación terciaria que secundaria post-obligatoria.
- Una persona de entre 25 y 35 años que abandona tempranamente los estudios supone, anualmente para el sector público, 378 € más en ayudas y prestaciones que una que finaliza estudios superiores a ESO y 2.479 € de ingresos perdidos en recaudación directa; mientras, una entre 55 y 65 supone 637 € y 4.868 €, respectivamente.
- Calculando el efecto en el largo plazo de una cohorte de repetición (2012/2013) mediada por el abandono, obtenemos un gasto público adicional de 6.796,3 millones de € y una reducción de ingresos laborales a lo largo de la vida de 14.895,7 millones.

Finalmente, se realiza un análisis específico de la repetición en secundaria desde una perspectiva de centro educativo, a partir de datos de PISA 2018. Al analizar la repetición de curso en secundaria con datos de PISA, observamos una importante variación bruta, que se reduce, aunque sigue siendo considerable, cuando tenemos en cuenta las diferencias de composición de alumnado por centro. La variación de la repetición en secundaria entre alumnos que no es explicada por las características del alumnado puede denominarse como «cultura de repetición» del centro de secundaria, un fenómeno que describimos a partir de tres dimensiones: (i) Expectativas docentes y motivación del alumnado; (ii) Capacidad de atención individualizada en el centro; (iii) Implicación y refuerzo de las familias. Se encuentran los siguientes resultados en cada una de las tres dimensiones:

- Analizando la relación de la cultura de la repetición con resultados educativos, sociales y emocionales, aspiraciones y de bienestar del alumnado, así como con el bienestar y la implicación docente, encontramos que la cultura de la repetición impacta negativamente en la probabilidad de titular en ESO, el bienestar docente y el comportamiento e implicación del alumnado

y profesorado. Con respecto a las expectativas docentes, su capacidad para dar *feedback* y la motivación de los alumnos, encontramos que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la cultura de la repetición y las bajas expectativas docentes, una relación mixta con respecto al *feedback* (en función de la variable estudiada) y una relación negativa en la capacidad de motivar al alumnado, algo que probablemente redunde en una aspiración más baja de los propios alumnos, que observamos con claridad.

- Respecto a la segunda dimensión, la atención a la diversidad del centro y la capacidad de ofrecer respuestas individualizadas, encontramos que los centros con mayor cultura de la repetición tienen docentes con un modelo de instrucción directa más habitual, más escasez de recursos humanos y digitales para la atención a la diversidad y una menor formación permanente del profesorado en cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad. También encontramos que los docentes responden de manera más intensiva a las necesidades de los alumnos, probablemente como consecuencia de lo anterior. Por último, existe menos uso de información muy relevante para el proyecto educativo, tanto información de datos de evaluaciones como de reflexiones de los alumnos.
- Finalmente, analizamos la relación de la cultura de la repetición con la implicación y el apoyo de las familias. Encontramos, en línea con la literatura, una relación negativa —menor apoyo y refuerzo familiar en centros con mayor cultura de la repetición—, así como una menor dedicación al estudio en casa.

Acerca de este estudio

Este estudio ha sido elaborado entre octubre de 2023 y abril de 2024 por Lucas Gortazar, Lucía Cobreros y Ramón Pacheco. Los autores agradecen a Eva Flavia Martínez, Álvaro Ferrer y Juan Manuel Moreno sus valiosas aportaciones y comentarios y a Javier Martínez su apoyo en la visualización de datos.

El estudio combina una revisión de la literatura con un análisis cuantitativo y cualitativo a partir de datos de PISA 2018 y datos oficiales del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte.

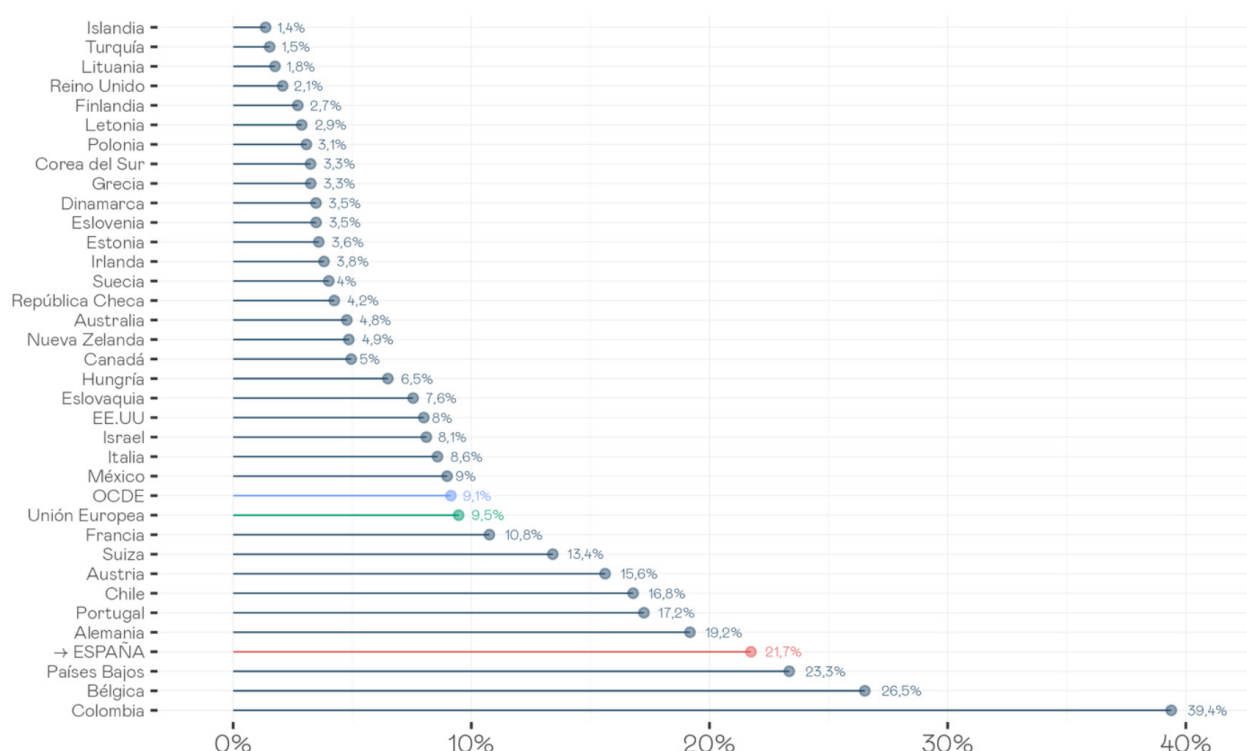
Introducción

La repetición de curso es parte del ADN del sistema educativo español y, a día de hoy, sigue afectando a más de 2 de cada 10 alumnos cuando cumplen 15 años. En España, la repetición de curso ha sido anormalmente elevada en las últimas décadas y lo sigue siendo hoy, con casi un 22 % de los jóvenes de 15 años habiendo repetido al menos una vez, una cifra muy lejana del 9,1 % de media de la OCDE y el 9,5 % de la UE según los últimos datos de PISA (Gráfico 1).¹ Una de las principales tareas pendientes del sistema educativo español es reducir el número de estudiantes que repiten curso, tanto por el coste económico que tiene, pero sobre todo por el coste en términos de progreso educativo para los propios alumnos. Se dice que la repetición de curso es en realidad producto del bajo desempeño del sistema y el alto fracaso escolar. En este informe se muestra que, aun siendo efectivamente un reflejo de lo anterior, la repetición es también causa del fracaso escolar: se trata de una medida a la cual el sistema recurre de manera excesiva,

¹ <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2022.html>. No obstante, en el curso 2019-20, tras el confinamiento, se tomaron medidas para reducir al mínimo la repetición, por lo que la repetición agregada cayó de manera estructural para la generación que estaba entonces en los primeros cursos de ESO (como la que participa en PISA 2022). Así, es posible que en PISA 2025 alcancemos una cifra de repetición mayor.

especialmente en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), lo que agrava el ya elevado fracaso escolar y el bajo desempeño de muchos alumnos. Esto es así por dos razones. Primero, comparativamente con otros países, por una excesiva exigencia en la calificación, que deriva en que hacemos repetir a demasiados alumnos. Y segundo, porque los alumnos que repiten curso no siempre logran mejorar sus resultados en los años siguientes a la repetición y por otro lado esta decisión aumenta el riesgo de que abandonen la escuela antes de tiempo, por el impacto negativo en su motivación y esfuerzo. Además de ello, como veremos a lo largo del informe, esta excesiva exigencia en las calificaciones o «austeridad calificador», que está detrás de la cultura de la repetición del sistema, está asociada a un peor funcionamiento de los centros, una mayor desafección y preparación de los docentes y una menor participación y colaboración de los padres con el centro educativo.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes que ha repetido al menos una vez a los 15 años (PISA 2022).

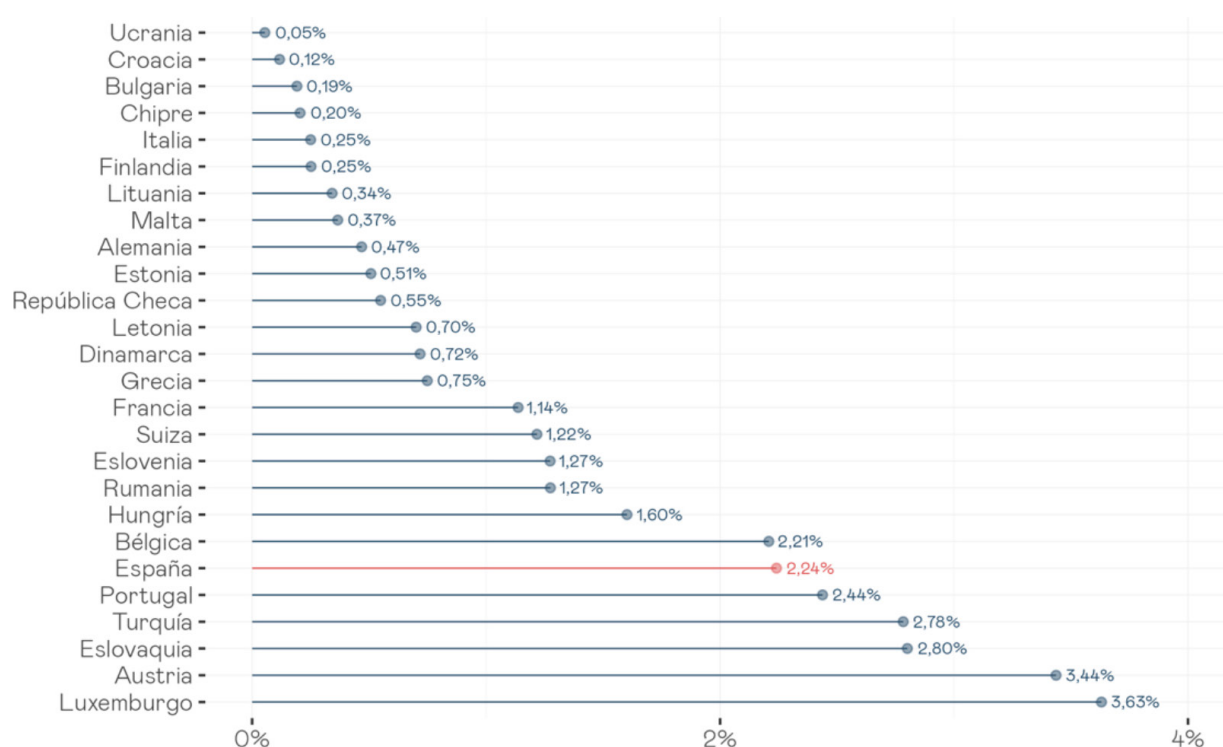


Fuente: EsadeEcPol a partir de los microdatos de PISA.

Aunque el progreso en los últimos años ha sido notable, la repetición es casi cuatro veces mayor en secundaria que en primaria. Según los últimos datos del Ministerio, la repetición escolar repercute significativamente más en la educación

secundaria obligatoria (ESO) que en la educación primaria: mientras que la tasa anual de repetición escolar² para esta última etapa se sitúa cerca del 2 %, en la educación secundaria, la cifra sube al 7,6 % en el curso 21/22, lo que supone una diferencia de casi 4 veces más de repetición. En todo caso, es cierto que la tasa de alumnado repetidor en la ESO se ha reducido en la última década, desde el 12,4 % en el curso 2011/12 hasta el 7,6 % en el curso 2021/22, la última cifra oficial del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (MEFPD) disponible. Si nos fijamos en las cifras proporcionadas por la UNESCO en el curso previo a las medidas excepcionales de promoción adoptadas como consecuencia de la pandemia de COVID-19, vemos cómo la tasa de repetición anual en España se situó en un 2,2 % en educación Primaria (Gráfico 2). Esta cifra se eleva hasta el 8,7 % en educación Secundaria siendo la segunda más alta comparando con países vecinos europeos (Gráfico 3).

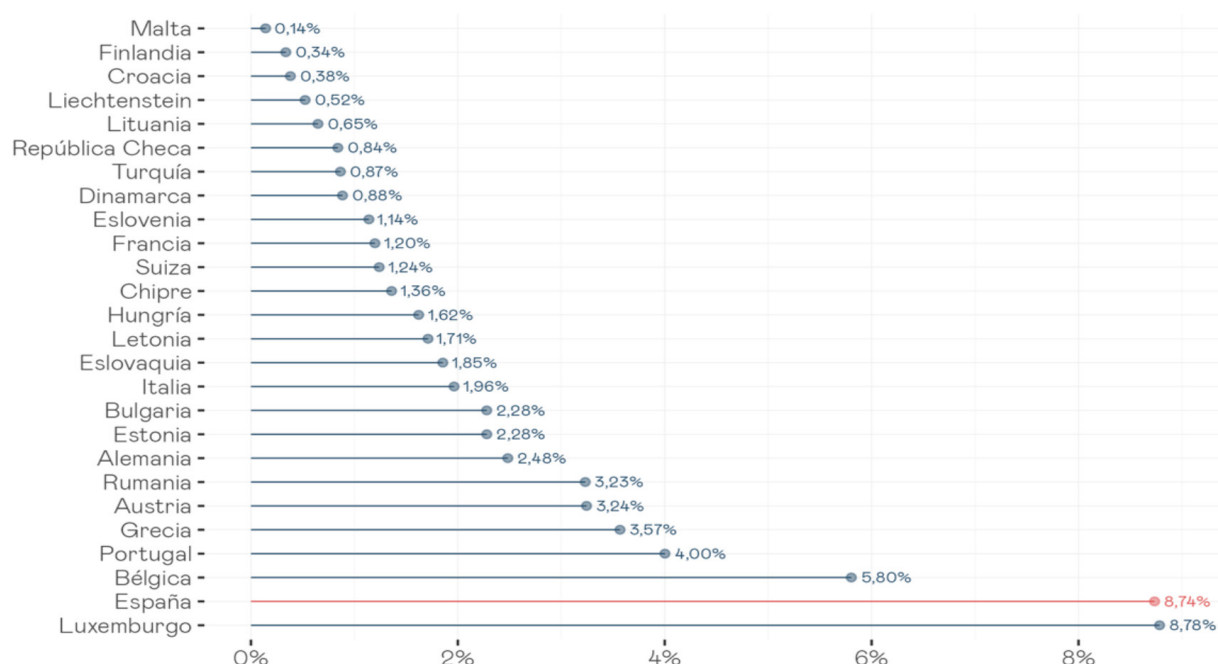
Gráfico 2. Tasa de repetición anual en educación Primaria en países europeos (2019).



Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la UNESCO | EsadeEcPol.

² Relación entre el alumnado repetidor en esta etapa y el alumnado matriculado en esa etapa en el curso académico anterior.

Gráfico 3. Tasa de repetición anual en educación Secundaria en países europeos (2019).



Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la UNESCO | EsadeEcPol.

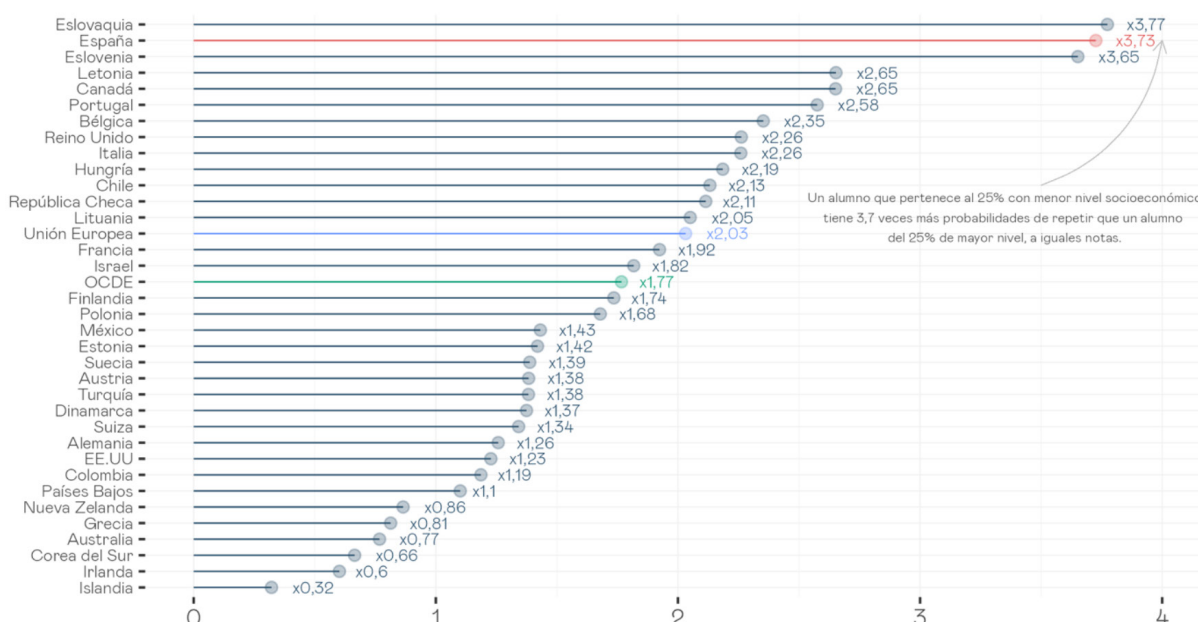
En España, el ADN del sistema escolar supone que aprender y aprobar están altamente desalineados y eso está detrás de la alta repetición y de su desigualdad inherente. Según Save the Children (2022), uno de cada 3 repetidores de 15 años había alcanzado el nivel de competencias establecido por la prueba PISA como adecuado para finalizar la etapa de escolarización obligatoria. Estos resultados muestran el desacople que existe entre las calificaciones o la promoción de curso y el aprendizaje efectivo, o si se prefiere, entre aprender y aprobar, y resalta el peso de la cultura del aprobado y la repetición en nuestro sistema educativo.

Estudios de educación comparada ya han venido confirmando que no es la regulación ni la inversión lo que determina la repetición de curso, sino lo que se ha venido llamar la cultura escolar, esto es, el sistema de creencias, prácticas y formas de organización de los sistemas escolares. En su informe, la agencia Eurydice (2011) concluye que «a pesar de tener regulaciones similares, la repetición de curso varía considerablemente en los países europeos. En países con alta tasa de repetición, la idea de que la repetición es beneficiosa para los estudiantes es todavía prevalente en la comunidad educativa» y añade que ese sistema de creencias va acompañado del poder de decisión de los docentes en la repetición, que es superior al de los padres.

Otro aspecto igualmente importante es la relación existente entre las características del alumnado y la repetición en nuestro país, que nos convierte en el segundo país con mayor diferencia en la probabilidad de repetir en función del nivel socioeconómico. Según un informe elaborado por EsadeEcPol & Save the Children (2023) a partir de los datos de PISA (2022), si comparamos dos estudiantes de 15 años con los mismos resultados en competencia matemática y científica, pero con diferente origen socioeconómico, el alumno de origen más desfavorecido tiene casi cuatro veces más probabilidades de haber repetido algún curso que aquel de nivel socioeconómico más alto (Gráfico 4).

Gráfico 4. Cómo aumenta la probabilidad de repetir curso entre el alumnado que pertenece al 25 % de menor nivel socioeconómico respecto al 25 % de mayor nivel.

A iguales competencias en matemáticas y ciencias – 2022.

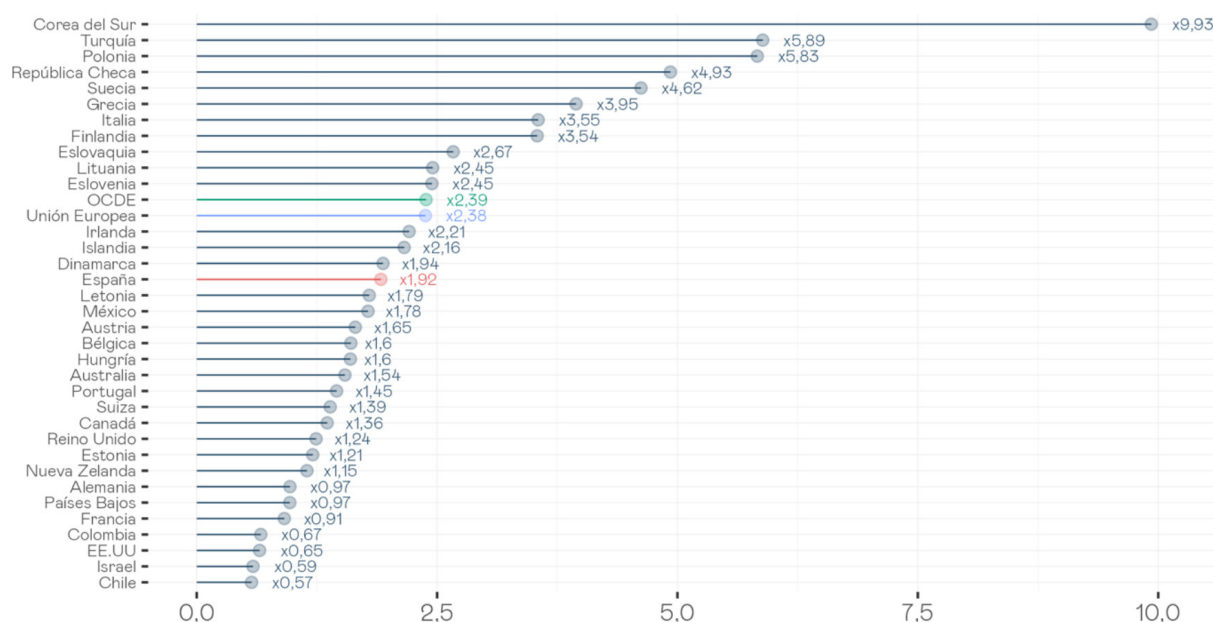


Fuente: EsadeEcPol & Save the Children a partir de los microdatos de PISA. Estimación a partir de un modelo logístico cuya variable dependiente es la repetición (=1 si ha repetido alguna vez) y como variables explicativas la radio de ISEC (=1 si pertenece al 25 % con menor ISEC: 0 si pertenece al 25 % con mayor ISEC) la nota en competencia matemática y en competencia científica. Nivel socioeconómico = índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ISEC).

El alumnado de origen migrante y los chicos tienen dos veces más probabilidades de haber repetido a los quince años que el de origen no migrante y las chicas, respectivamente. Atendiendo a los resultados de este mismo estudio, también existen diferencias en la repetición al considerar el género y el origen de los estudiantes. En cuanto al origen de los estudiantes, en España un estudiante

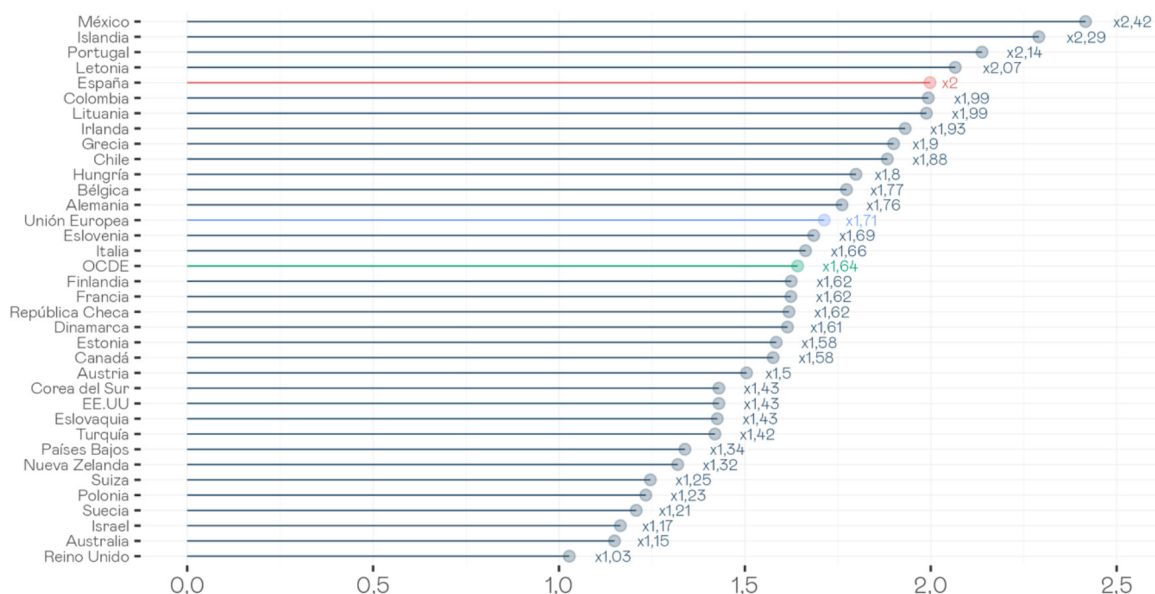
que ha nacido en otro país (primera generación) o que ha nacido en España, pero cuyos padres son extranjeros (segunda generación) tiene casi el doble de probabilidad de haber repetido curso respecto a uno nativo con las mismas competencias (Gráfico 5). Respecto al género del alumnado, España es el quinto país de la OCDE con mayores diferencias de género en la repetición escolar a los 15 años donde los niños tienen el doble de probabilidad de haber repetido que las niñas con los mismos resultados en la prueba PISA, dato superior a la media de la OCDE (60 %) y la UE (70 %) (Gráfico 6).

Gráfico 5. Cómo aumenta la probabilidad de repetir curso para el alumnado de origen migrante en comparación con el de origen nacional.



A iguales competencias en matemáticas y ciencias – 2022.

Fuente: EsadeEcPol & Save the Children a partir de los microdatos de PISA. Estimación a partir de un modelo logístico cuya variable dependiente es la repetición (=1 si ha repetido alguna vez) y como variables explicativas el origen migrante (=1 si nacional; 0 si inmigrante de 1ª o 2ª generación), la nota en competencia matemática y en competencia científica. Nivel socioeconómico = índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ISEC).

Gráfico 6. Cómo aumenta la probabilidad de repetir curso para chicos respecto a chicas.**A iguales competencias en matemáticas y ciencias – 2022.**

Fuente: EsadeEcPol & Save the Children a partir de los microdatos de PISA. Estimación a partir de un modelo logístico cuya variable dependiente es la repetición (=1 si ha repetido alguna vez) y como variables explicativas el género (=1 si chico; 0 si chica), la nota en competencia matemática y en competencia científica. Nivel socioeconómico = índice de Estatus Social, Económico y Cultural (ISEC).

La repetición también varía sustancialmente entre comunidades autónomas, siendo Cataluña la comunidad con menor tasa de repetición en ESO. Tomando las cifras del curso 2019-20, curso anterior a las medidas excepcionales de promoción de curso establecidas durante la pandemia de COVID-19, en ESO la tasa de alumnado repetidor se situó en el 8,5 %, teniendo Cataluña (4,0 %), País Vasco (5,6 %) y Asturias (6,5 %) los valores más bajos y Andalucía y Castilla-La Mancha (ambas con 10,8 %) los más elevados.³ Atendiendo al curso 2020-21, observamos que todas estas regiones han experimentado un descenso en el porcentaje de estudiantes repetidores, caídas influidas por las reglas excepcionales comentadas anteriormente. A nivel nacional, la repetición en educación Secundaria disminuyó al 4,2 %, teniendo Cataluña (2,2 %), Aragón (2,4 %) y Galicia (2,5 %) las tasas más bajas de repetición y Andalucía (6,4 %), Castilla-La Mancha (4,8 %) y la región de Murcia (7,4 %)⁴ las más elevadas.

³ <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:cac27b17-1669-409f-9ed8-bb1dec9d5390/r2-2.pdf>

⁴ <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e63eb14e-5c21-49ca-be81-90cedfc55144/seie-2023.pdf>

Las calificaciones que reciben los estudiantes de sus docentes varían significativamente cuando son comparadas con las pruebas externas, fruto de los sesgos en la evaluación docente. Las investigaciones de Marcenaro-Gutierrez y Vignoles (2015) para Andalucía, Calsamiglia y Loviglio (2019) para Cataluña, y de Gortazar, Martinez de Lafuente y Vega-Bayo (2022) para el País Vasco, estudian la relación entre notas de clase y pruebas externas en alumnos de Primaria y ESO. Los tres estudios encuentran una asombrosa similitud en sus resultados que merece la pena detenerse a comprender. Utilizando datos administrativos muestran que existe un sesgo sistemático en la evaluación de notas de clase (respecto a la evaluación externa) que perjudica a chicos, alumnado de nivel socioeconómico bajo y alumnado de origen migrante: son precisamente estos los colectivos a los que afecta de manera desproporcionada la repetición de curso. Por otro lado, los tres estudios muestran que las calificaciones tienden a ajustarse al nivel promedio de la clase, esto es, la evaluación es más un fenómeno comparativo y relativo entre los alumnos de la clase que absoluto, lo que se conoce como la «Ley de Posthumus» (Grisay y otros, 1984) o el fenómeno de «grading on a curve» (Calsamiglia et al, 2018), y que sugiere que las escuelas llevan a cabo una evaluación más normativa que formativa, que lleva a que, independientemente del nivel de competencias de la clase, el docente ajuste su nivel de enseñanza y evaluación con una distribución normal de campana de Gauss. La consecuencia de lo anterior es que, especialmente en la ESO, se crea de manera exógena y artificial una mayor diversidad de resultados en muchos centros educativos, y se reducen automáticamente las expectativas de los alumnos más rezagados en muchos centros (pues se asume que tienen que ocupar posiciones de suspenso y repetición en el ranking implícito de notas). Esto ocurre habitualmente en alumnado con menores recursos socioculturales, clave para adaptarse a la dinámica de evaluación de muchos centros, e implica un excedente de suspensos y repetición de curso no justificados dados su desempeño y nivel de competencias alcanzadas.

El modelo de repetición español forma parte de una estrategia de atención a la diversidad en el desempeño académico que la literatura ha catalogado como «integración uniforme»⁵. Como apunta la evidencia más reciente, la diversidad en el aula supone un reto para el profesorado y los responsables políticos. En algunos países, estos agentes, en sus intentos de garantizar un mayor aprendizaje, utilizan la repetición como práctica para abordar la heterogeneidad del alumnado⁶. Un estudio reciente con miles de datos administrativos de Brasil sugiere que la diferencia

⁵ Mons (2007).

⁶ Goos et al. (2021); Dupriez et al. (2008).

entre pruebas externas y notas de clase está mediada por diferencias en comportamiento y habilidades no-cognitivas de los alumnos, lo cual refuerza la hipótesis de la repetición como una estrategia de atención a la diversidad, en este caso, desde el punto de vista de la gestión de aula y comportamiento (ver Ferman y Fontes, 2022). En Goos *et al.* (2021), se analizan las diferencias entre países en cuanto a su política de atención a la diversidad y el papel que la evaluación juega a la hora de gestionar dicha diversidad. España estaría en el mismo grupo que Francia, Grecia, Italia o Portugal, todos influidos por el modelo educativo francés y todos ellos con estructuras de currículos comunes hasta los 15 o 16 años, acompañado de un modelo de atención a la diversidad mediado más por el uso y abuso de la repetición que por otras estrategias. Según los últimos datos de TALIS (2018) en España el profesorado reconoce estar poco formado para atender a la diversidad en el aula, lo que puede favorecer el uso de la repetición como mecanismo mediador. Por otro lado, se encuentran los países del norte de Europa, con un modelo de «integración individualizada», con un currículum común y comprehensivo hasta los 15 o 16 años, donde la repetición es casi inexistente, y la gestión a la diversidad se lleva a cabo mediante estrategias masivas de apoyo individualizado dentro y fuera del aula. En tercer lugar, estaría el modelo de «separación temprana», con Alemania como país como estandarte, y otros países como Hungría, Eslovaquia, Suiza o los Países Bajos, que utilizan la separación temprana de los estudiantes en distintos itinerarios según su capacidad como medida de gestión de la diversidad, por encima de la repetición escolar. Finalmente, el modelo anglosajón de «integración a la carta», que engloba Estados Unidos, Canadá o Reino Unido, entre otros, presenta un currículum común y comprehensivo hasta al menos los 15 o 16 años, donde la repetición es menos habitual y, para abordar las disparidades en el rendimiento académico, se opta por estrategias como la agrupación por niveles de habilidad dentro de la clase o la implementación de grupos de desdoble.

En los últimos años, la repetición de curso ha sido protagonista de un intenso debate en las políticas educativas en España, en parte acelerado por la pandemia de la COVID-19. En abril de 2020, con todas las escuelas del país cerradas, el Ministerio de Educación y Formación Profesional tomó la decisión de relajar los criterios de evaluación para ese curso escolar, en línea con las tomadas por los Ministerios de Educación de muchos países del mundo. En ella, se modificaban los criterios de promoción de curso para, por razones totalmente ajenas al desempeño escolar de los alumnos, facilitar la promoción universal. La Orden EPF/365/2020 señaló *«que no se tendría en cuenta el número de materias suspensas o pendientes»*, un cambio normativo importante teniendo en cuenta la legislación vigente de entonces, y que supuso una reducción de la repetición respecto al curso anterior

de un 2,4 % a un 1,2 % en Primaria y de un 8,7 % a 4,2 % en ESO. Estas medidas excepcionales se retiraron, y de hecho la repetición volvió a subir con fuerza el curso siguiente, para situarse en los valores previos a la pandemia. Pero el cambio legislativo se trasladó al texto definitivo de la nueva ley de educación, la Ley Orgánica por la que se modifica la LOE (LOMLOE) aprobada en diciembre 2020. También lo hizo con el consecuente Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre de 2021, por el que se regulan la evaluación y la promoción, que eliminó el criterio asociado al número de asignaturas suspensas, convirtió la que era la opción por defecto en extraordinaria —ahora repetir es lo que hay que justificar— y dejó la decisión en mano de la junta de evaluación o equipo docente del alumno *«de manera colegiada, atendiendo a la consecución de los objetivos, al grado de adquisición de las competencias establecidas y a la valoración de las medidas que favorezcan el progreso del alumno o alumna.»*

El cambio de norma fue ampliamente contestado por sectores de la comunidad educativa y los medios de comunicación, tanto por razones culturales y políticas, como también por razones pedagógicas y prácticas. Las medidas contra la repetición de curso fueron recibidas con críticas en amplios sectores a nivel social y educativo, tanto en familias como en profesorado. Fue una de las razones por las cuales la educación pasó a un primer plano en la lógica de polarización política y la batalla cultural. Las críticas podrían resumirse en dos, la primera de carácter cultural o político y la otra de tipo pedagógico y práctico:

1. Cultura del esfuerzo y facilismo. El argumento cultural, basado en una visión conductista de la educación más predominante en sectores conservadores de la población, es que el cambio de normativa implica una relajación en el requisito del número de suspensos que va a repercutir negativamente sobre la exigencia académica y, por tanto, va a reducir la cultura del esfuerzo y en consecuencia la calidad de la educación: de acuerdo con esta interpretación, esta medida socava su esfuerzo presente y futuro del alumnado al ser más fácil promocionar curso (lo que se ha denominado como «el facilismo»), bajo la lógica de la repetición como un castigo al no esfuerzo y la promoción como una recompensa. Como veremos más adelante, el argumento centra toda la atención en la motivación y esfuerzo del alumnado en torno al momento de aprobar o suspender, e ignora que el esfuerzo y la motivación dependen también de otros factores educativos, pedagógicos y sociales, y a los cuales la repetición afecta negativamente.

2. Modelo de gestión de la diversidad y repetición. El argumento pedagógico y de carácter práctico para el día a día de los centros, y el más habitual dentro del profesorado de la ESO, viene a mostrar la indefensión del profesorado para atender la diversidad del alumnado dentro de un modelo de «integración uniforme», tal y como hemos explicado en este capítulo. Si la repetición es una práctica central de atención a la diversidad del profesorado en sus estrategias de enseñanza, gestión de aula y también evaluación, eliminarla implica eliminar del modelo de gestión de la diversidad una pata fundamental, sin plantear una alternativa. Siguiendo el argumento, reducir la repetición debería ir acompañado por medidas que permitirían transitar al sistema educativo a una integración más flexible o individualizada del alumnado dentro del aula, dado que el modelo comprensivo (currículum común y no segregación entre aulas para todos hasta los 16) se mantiene fijo. Se trata de una reflexión que reconoce la propia LOMLOE (ver Artículo 20 bis), que de momento no ha sido acompañada por una inyección de recursos significativa ni de un plan de formación efectivo y a gran escala para facilitar la transición a otro modelo de atención de la diversidad. Los programas de refuerzo escolar PROA+ y las Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado, ambos financiados con fondos EU-NextGen⁷, han sido un buen intento desde el Ministerio de Educación, pero han sido de momento pequeños en escala comparados con la inversión en refuerzo escolar y atención a la diversidad en las escuelas de otros países.

Este informe trata de entender las razones que empujan al sistema educativo español a hacer un uso excesivo de la repetición de curso y las consecuencias que esto tiene sobre los alumnos, docentes y centros educativos. Repasamos la evidencia científica más reciente, haciendo énfasis en los estudios que se han ido publicando en los últimos años, con un mayor rigor estadístico en la identificación del efecto de la repetición, así como una mayor calidad de los datos utilizados. La ciencia económica ha realizado un importante aporte a la educación en los últimos años, premiando con los Premios Nobel de 2019 y 2021 a estudiosos de fenómenos económicos y sociales (incluyendo la educación en ellos) con métodos que son capaces de medir el efecto causal de eventos, políticas o programas.

⁷ La inversión anual de PROA+ ha sido de 120 millones de euros, con una inversión media de 25 euros por alumno de Primaria y ESO, lejos de la inversión refuerzo, apoyo escolar y atención a la diversidad desplegados estructuralmente o coyunturalmente (debido a la pandemia) por países como Francia, Holanda, Reino Unido, Portugal o Estados Unidos.

En este sentido, hemos ampliado el conocimiento disponible acerca de la repetición, que había sido estudiada con trabajos correlacionales, más contaminados de posibles sesgos, y habitualmente pequeños en muestra. El informe analiza los resultados de estas nuevas investigaciones tomando en cuenta distintas dimensiones, como el momento madurativo y la etapa educativa del alumno, la dimensión académica y cognitiva a corto plazo, pero también la laboral e inserción social en el largo plazo.

El informe también se ocupa de comprender en profundidad el fenómeno de la repetición y sus implicaciones en los centros educativos. La repetición y la evaluación en el aula son instrumentos de gestión de la diversidad que utiliza el profesorado en un sistema con poca atención a la diversidad de desempleo académico. A la vez, se observa que la evaluación en el aula sigue patrones que acaban produciendo un exceso de suspensos, por su carácter normativo en el que la evaluación se hace de forma recurrente en base a una curva Gaussiana, independientemente del nivel de aprendizaje de base de un aula. Para profundizar en estos fenómenos, el informe se pregunta cómo puede ser la repetición tan dispar en centros tan semejantes desde el punto de vista del alumnado. ¿A qué se debe este fenómeno? Bajo la hipótesis cultural como explicación central de la repetición excesiva del sistema, se exploran distintas dimensiones de la organización escolar, las características, bienestar y desempeño docente o la relación del centro con las familias. A partir de la base de datos de PISA 2018, se identifica y construye un indicador que mide la «cultura de la repetición» en los centros educativos de ESO para casi 1.100 escuelas. Se analiza como interacciona dicho indicador con las variables de organización escolar, profesorado y alumnado.

Revisión de la literatura

La revolución de los métodos de estimación causal

En esta sección, se presenta la literatura científica que estudia el efecto causal de la repetición de curso. Se analizan como variables de resultados de interés el rendimiento del alumnado presente y futuro, sus habilidades cognitivas y socioemocionales y otras variables de largo plazo relacionadas con el mercado laboral, la participación en la educación superior o la exclusión social. Esta revisión se realiza partir de los estudios más recientes, con acceso a datos longitudinales de carácter administrativo y que utilizan técnicas de análisis estadístico y econométrico con el fin de cuantificar el impacto causal de un determinado fenómeno.

Estudiar cómo afecta la repetición de curso a los resultados académicos de los estudiantes u otros aspectos de su vida es metodológicamente complejo. Asegurar la identificación del fenómeno de la repetición a la hora de evaluar sus resultados es clave, e implica aislar el efecto de la repetición de curso de otros factores que pueden afectar al desempeño del alumnado. Durante las últimas décadas, se han realizado cientos de estudios correlacionales que analizaban la repetición comparando alumnos (uno repite y el otro no) pero sin aislar completamente sus

diferencias de partida. Los meta-análisis de estudios sobre repetición de principios de siglo mostraron que se trataba de una medida con un impacto nulo o negativo, por lo que la interpretación más habitual era que había que prescindir de la medida (Hattie, 2012), pero estos análisis no tenían en consideración el contrafactual. La pregunta central cuando analizamos la repetición es saber cómo hubieran evolucionado estas variables de resultados académicos y no académicos de no haberse producido la repetición en un alumno. Comparar a los estudiantes que han repetido con aquellos que no lo han hecho no es suficiente, puesto que los primeros pueden ser muy diferentes a los segundos en rasgos que afectan a su desempeño pasado y futuro y sobre los que no siempre se dispone de información, como la capacidad, situación económica, motivación o madurez. Si no tenemos en cuenta estas características es muy posible que los resultados obtenidos se vean influidos por estas variables y no reflejen correctamente el *efecto real* de la repetición.

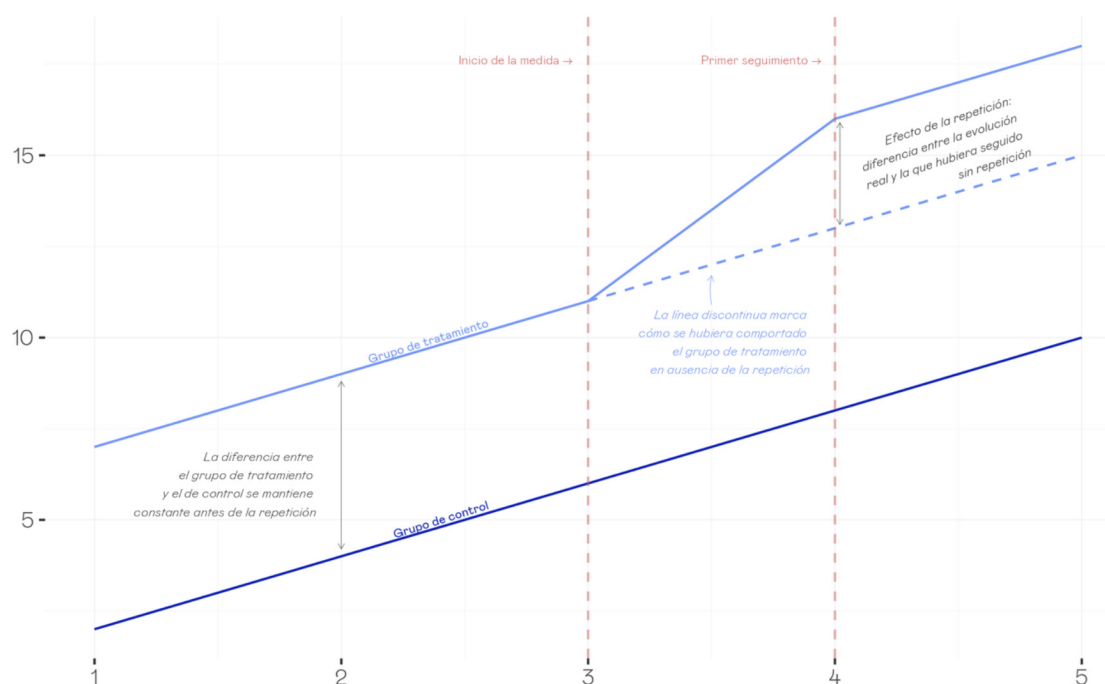
Los premios Nobel de Economía de 2019 y 2021 reconocieron los esfuerzos metodológicos en el campo de la economía aplicada a fenómenos sociales para identificar fenómenos causales. El Nobel de 2019, entregado a Esther Duflo, Abhijit Banerjee y Michael Kremer, premió los estudios experimentales para aliviar la pobreza global, fundamentalmente en países en desarrollo, que poco a poco se han ido extendiendo en países desarrollados: su contribución fue la de dar rigor, extender y popularizar los experimentos aleatorios controlados (*Randomized Controlled Trials* en inglés, y RCT por sus siglas) en el ámbito de la economía del desarrollo, incluyendo la educación. En un RCT, se escoge de manera aleatoria qué alumnos forman parte de un programa y cuales no, dentro de un grupo homogéneo de alumnos a los que un programa puede beneficiar. Muchos de estos programas se han llevado a cabo en el campo de la educación en los últimos años, tanto en países en desarrollo como en países desarrollados, pero las dificultades operativas y también éticas que esto implica son considerables: en el caso concreto de la repetición, no sería viable desde ninguna perspectiva decidir aleatoriamente que unos alumnos repitiesen curso y otros no. El Nobel de Economía de 2021 fue a parar a los economistas David Card, Joshua Angrist y Guido Imbens, que dedicaron sus carreras académicas a estudiar fenómenos causales pero sin llevar a cabo experimentos aleatorios, sino identificando experimentos naturales y situaciones aleatorias en la vida real que permitían responder preguntas centrales, entre las cuales destacan el impacto del salario mínimo o la inmigración en el mercado de trabajo, pero también (especialmente Card y Angrist) preguntas relacionadas con la efectividad de programas y políticas educativas; explicamos a continuación los métodos promovidos (*llamados métodos cuasi-experimentales*) por estos autores, algunos de los cuales han sido utilizados para estudiar también el fenómeno de la repetición.

Un método cuasiexperimental es una técnica de investigación que busca establecer relaciones de causa y efecto en fenómenos reales. A diferencia de un experimento aleatorio controlado donde se escogería aleatoriamente qué alumnos repiten y cuáles no, en un método cuasiexperimental estas asignaciones son resultado de un evento que no se puede controlar, pero que permite que las asignaciones se producen desde el punto de vista estadístico como si de un experimento aleatorio se tratara. Este evento fortuito puede ser, entre otros, la introducción de una política de repetición que afecta a unas regiones y no a otras, diferencias en la fecha de inicio del programa, o un cambio en la nota o el número de asignaturas necesarias para pasar de curso. La clave es siempre la misma, que dos grupos de alumnos estén asignados de forma aleatoria y natural en una y otra dirección.

Diferencias en diferencias

Una alternativa cuando existen datos longitudinales y tiene lugar una política o intervención específica es utilizar el método de diferencias en diferencias (DiD).

En este contexto, supongamos que una región o localidad implementa un cambio en su política educativa eliminando la repetición en sus centros educativos (región de tratamiento) y, al mismo tiempo, otra región con características demográficas y económicas similares mantiene la medida intacta (región de control). El cambio en la política crea un escenario natural y aleatorio para comparar resultados en ambas regiones, teniendo en cuenta todas las características necesarias para garantizar la máxima homogeneidad entre el alumnado de ambas. De hecho, el principal requisito que debe cumplirse es que, en ausencia de la política de repetición, ambas regiones o localidades deberían haber tenido la misma evolución en el resultado analizado (véase, por ejemplo, abandono escolar) y, para ello, se comprueba que antes de la intervención esto fuera así: supuesto conocido como tendencias paralelas (Gráfico 7). Este diseño cuasiexperimental permite aislar el impacto de la política y evaluar, de forma causal, el efecto de la repetición en los resultados educativos. Para aplicar estos métodos sería fundamental disponer de datos longitudinales que permitieran seguir la trayectoria del estudiante antes y después de la repetición, a lo largo del tiempo, algo sobre lo que en España ha sido posible en contadas ocasiones con datos administrativos (Gortazar y Ferrer, 2023).

Gráfico 7. Tendencias paralelas – Método de Diferencias en Diferencias.


Fuente: Elaboración propia a partir de datos simulados | EsadeEcPol.

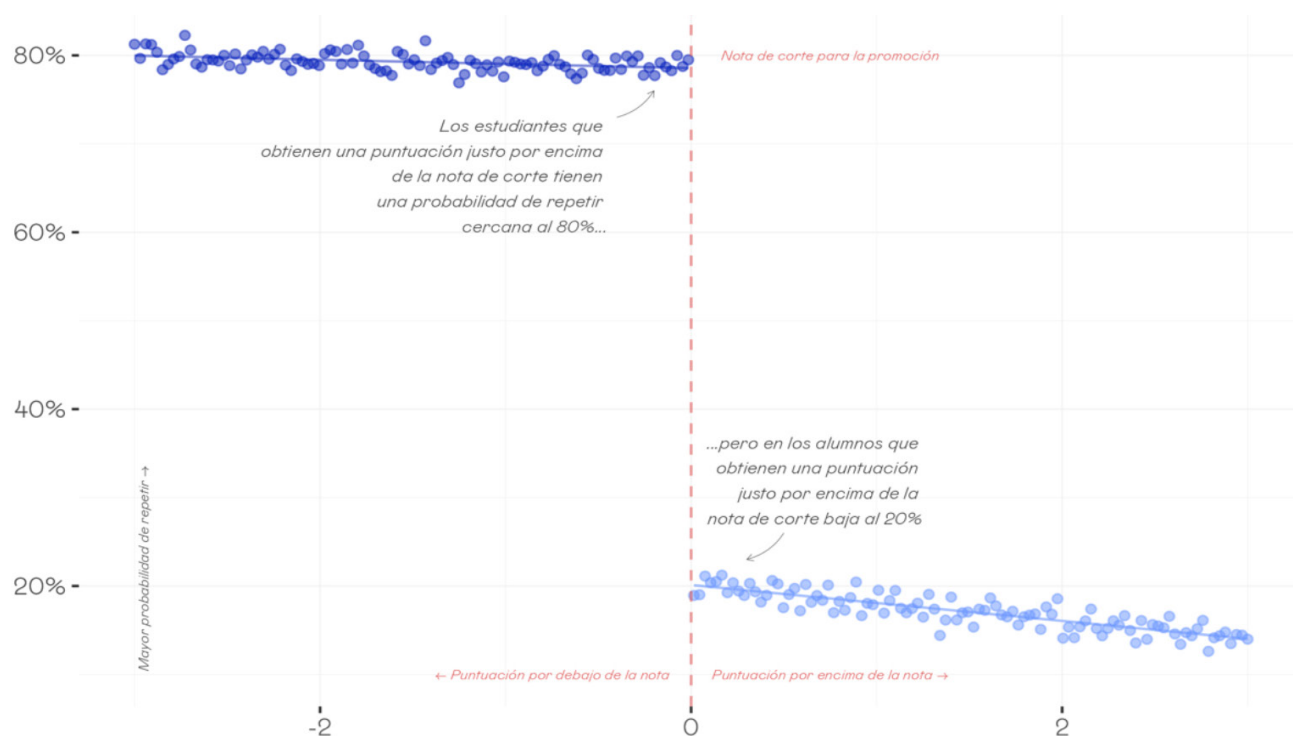
Regresión en Discontinuidad

En algunos países, la decisión sobre los alumnos susceptibles de repetir se toma atendiendo a la nota que se obtiene en algún examen o prueba externa estandarizada. Este es el caso habitual en algunos estados de los Estados Unidos. Salvo determinadas excepciones, puntuar por encima del valor supone promocionar de curso, y hacerlo por debajo implica ser propuesto para la repetición. En estos casos, es posible analizar el impacto de la repetición escolar sobre los elementos de nuestro interés utilizando el método de Regresión en la Discontinuidad (RDD). Este enfoque, que se puede apreciar visualmente en el Gráfico 8, fue uno de los reconocidos en el Premio Nobel de Economía de 2021. El método de RDD compara las diferencias de las medias de las variables de interés de los alumnos (como el aprendizaje o la graduación) que se sitúan justo por encima y justo por debajo de la puntuación marcada para la repetición y que, siendo una prueba externa y ciega, nos permite ser razonable y asumir que ambos grupos presentan rasgos similares, con la única diferencia de que unos se sitúan ligeramente por encima y otros ligeramente por debajo del umbral⁸. Es decir, analizando a los estudiantes cuyas puntuaciones están muy

⁸ Previamente fijado qué puntaje por encima y por debajo del valor se utilizará (ancho de banda).

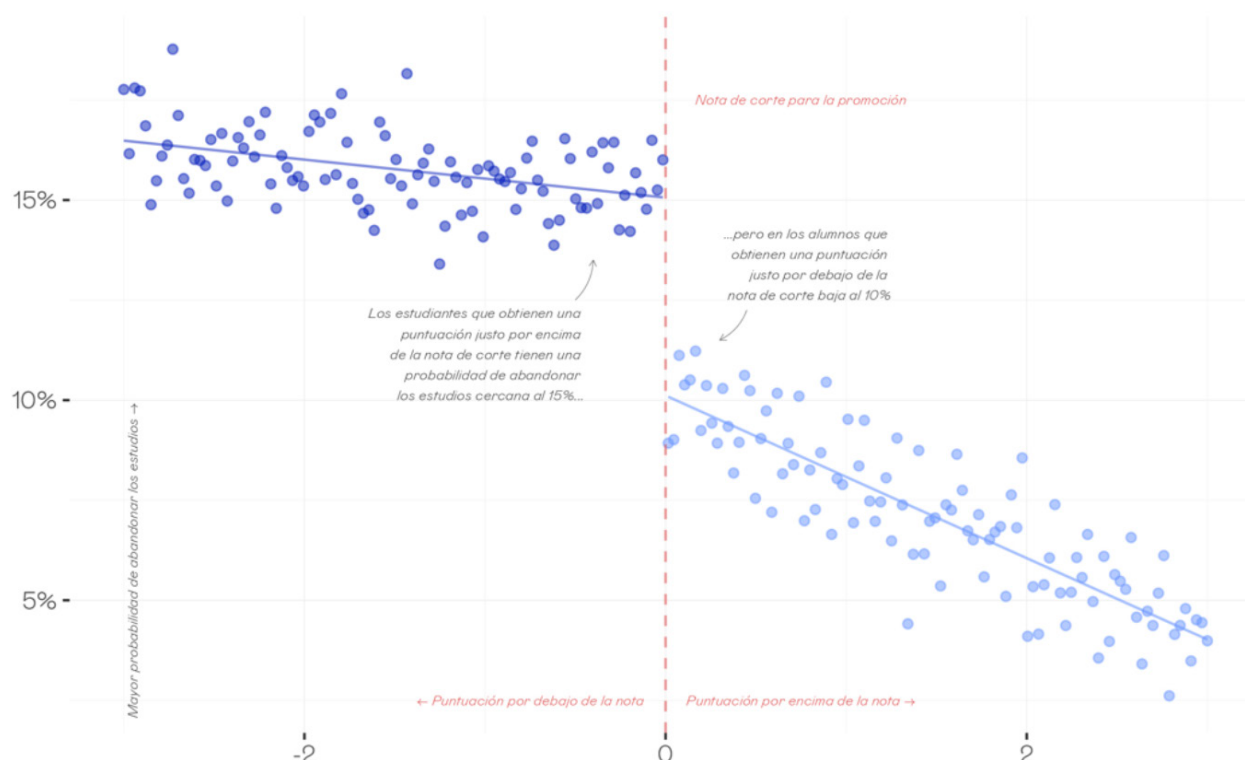
cercanas al umbral de repetición, obtenemos dos grupos comparables cuya única diferencia es que uno pasa de curso y el otro no. Para comprobar esta premisa, debemos asegurarnos de que se cumplen tres premisas: (i) la probabilidad de ser propenso a repetir es el único rasgo que cambia drásticamente alrededor del umbral de la nota que determina la repetición; (ii) las notas que deciden quién repite y quién no, no son manipulables y son fijadas de manera externa y; (iii) existe suficiente número de repetidores alrededor del rango estudiado. Si se cumplen estas condiciones, este método permite estimar el efecto de la repetición de forma muy fiable. Tiene un alto nivel de validez interna ya que en torno al umbral la decisión de quien repite se da casi de forma aleatoria. La mayor limitación de este método es que no permite sacar conclusiones sobre aquellos estudiantes cuyas puntuaciones les sitúan muy por encima o muy por debajo del umbral de decisión.

Gráfico 8. Probabilidad de repetir curso según la distancia a la nota de corte de promoción.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos simulados | EsadeEcPol.

Gráfico 9. Impacto de la repetición escolar en la probabilidad de abandonar los estudios siguiendo un diseño de regresión en discontinuidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos simulados en Eren (2022) & Jacob y Lefgren (2009) | EsadeEcPol.

Variables instrumentales

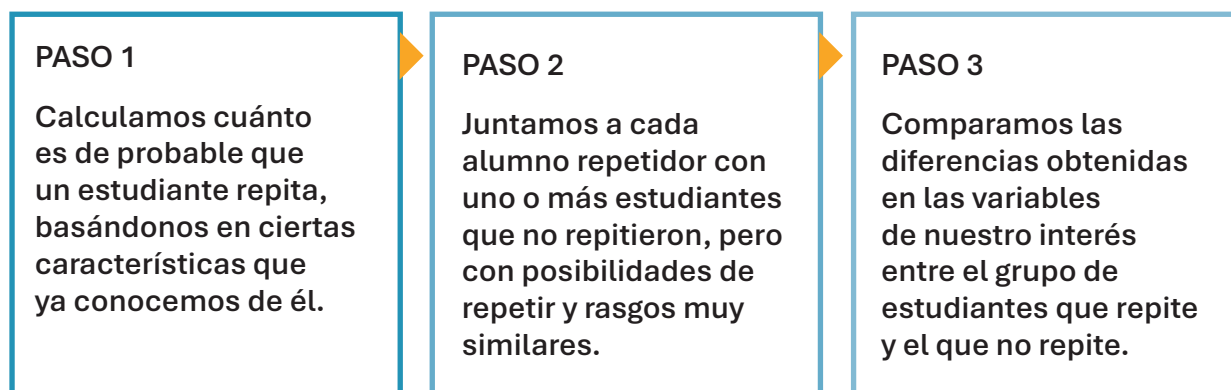
El método de variables instrumentales (IV, Instrumental Variables en inglés) también permite establecer estimaciones del efecto causal en ausencia de factores observables. Este método suele utilizarse cuando existen elementos que no pueden observarse y que afectan tanto a la participación del individuo en un programa o política como a las variables de interés, lo cual contamina el objetivo de medir de manera causal un fenómeno. Supongamos que se quiere estudiar el efecto de la repetición escolar en el rendimiento académico futuro de los estudiantes. Aparece el problema mencionado anteriormente: los factores que llevan a un estudiante a repetir (como habilidades y competencias académicas, el ambiente familiar, motivación, etc.) también pueden afectar directamente su rendimiento futuro, dificultando la distinción entre el efecto de la repetición per se y el de estas otras variables no observadas. Por tanto, es necesario identificar una variable que esté relacionada con la probabilidad de repetir un curso, pero que no esté directamente

relacionada con el rendimiento académico futuro por otras razones, la que llamaremos variable instrumental (un ejemplo podría ser un cambio repentino en la política educativa que haga más o menos estrictos los criterios de promoción al siguiente curso, sin necesidad en este caso de encontrar un grupo de control). En otras palabras, se debe asegurar que el cambio en la política no está relacionado con factores que afectan directamente el rendimiento académico futuro, aparte de su efecto a través de la repetición escolar. Si bien este método resulta atractivo, en la práctica resulta muy difícil encontrar lo que se conoce como variable instrumental. En el ejemplo anterior, es muy probable que una política destinada a disminuir la repetición no solo estuviera relacionada con la probabilidad de repetir, sino que se hubiera tomado por una tasa elevada de repetición derivada de habilidades, falta de motivación, ambiente familiar, etc., de forma que el método no sería válido.

Propensity Score Matching

Para reducir las diferencias existentes entre el alumnado que repite y el que no, una alternativa es construir un «grupo de control» posterior en base a características observables. Utilizando características observables de alumnos, se construye una medida de propensión o similitud entre grupo «tratado» y grupo de «control», conocida como *Propensity Score Matching* (PSM) antes de estimar el efecto causal. Esta medida es metodológicamente más débil que las anteriores, pero suele ser habitualmente utilizada como recurso en caso de no disponer de un experimento natural, y es en todo caso una mejor opción que una mera comparativa de repetidores y no repetidores. Es decir, se busca emparejar a cada estudiante repetidor con otro/s que tenga características similares que afecten a la repetición (ej. género, nivel socioeconómico, origen migrante, geografía etc.), pero que no hubiera repetido, construyendo así al grupo de control de manera artificial. Para establecer el emparejamiento de estos dos alumnos comparables, necesitaremos predecir cuánto es de probable que un alumno repita basándonos en los rasgos de los que podemos observar. A continuación, se debe asegurar que no hay alumnos con los mismos rasgos que tengan una probabilidad positiva de repetir, pero nula de no repetir. Una vez establecido el emparejamiento, verificamos que efectivamente los grupos de tratamiento y control son estadísticamente comparables, y a partir de ahí, calculamos el promedio debidamente ponderado de la diferencia entre la variable de interés de los repetidores (por ejemplo, el desempeño futuro o la continuación de los estudios) y la del grupo de no repetidores que representan el «grupo de control».

Gráfico 10. Cómo funciona el Propensity Score Matching.



¿Qué sabemos de las repercusiones de la repetición escolar?

En las últimas dos décadas se han publicado decenas de investigaciones acerca del impacto causal de la repetición con los métodos arriba descritos, así como meta-análisis que han sintetizado estos resultados. Los meta-análisis más recientes de Goos *et al.* (2021) y Valbuena *et al.* (2020) sintetizaron los resultados de más de ochenta investigaciones cuantitativas y con metodologías causales (como las explicadas anteriormente) sobre el impacto de la repetición escolar, determinando que el efecto medio de la política sobre el éxito escolar es nulo, es decir, que no es ni positivo ni negativo. Es relevante destacar que detrás de este efecto medio existen diferencias según el país de estudio y el resultado medido o la dimensión temporal de análisis de resultados. Los resultados de ambos meta-análisis se complementan y se resumen de la manera siguiente:

1. Se encuentra, en promedio, un *efecto positivo* de la repetición sobre el aprendizaje, aunque pequeño en magnitud, en sistemas educativos de *integración a la carta* (como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá o Australia) y un efecto nulo o negativo en sistemas de *integración uniforme* (como Francia o España) o de *separación temprana* (como Alemania).
2. También hay una distinción clara entre *repetición sin acompañamiento* (con efecto negativo sobre aprendizaje) y repetición con *refuerzo escolar y apoyo adicional* (efecto positivo), donde se define dicho refuerzo y apoyo como por ejemplo escuelas de verano, apoyo a los docentes con desdobles o asistentes, o implicación de los mejores profesionales con alumnado rezagado.

3. En términos de resultados, el efecto es mayor y habitualmente positivo a *nivel académico* y la *función psico-social* en los *primeros años de primaria*, un efecto que tiende a desaparecer y volverse negativo cuando se llega a secundaria. En cambio, la repetición (especialmente en secundaria) afecta de forma negativa en la *probabilidad de continuar los estudios post-obligatorios*.
4. Hay además una relación claramente negativa entre la edad de repetición y el impacto.
5. También se encuentra un posible efecto negativo de la repetición sobre el rendimiento de los compañeros no repetidores (mediante el número de compañeros repetidores con los que se comparte clase).

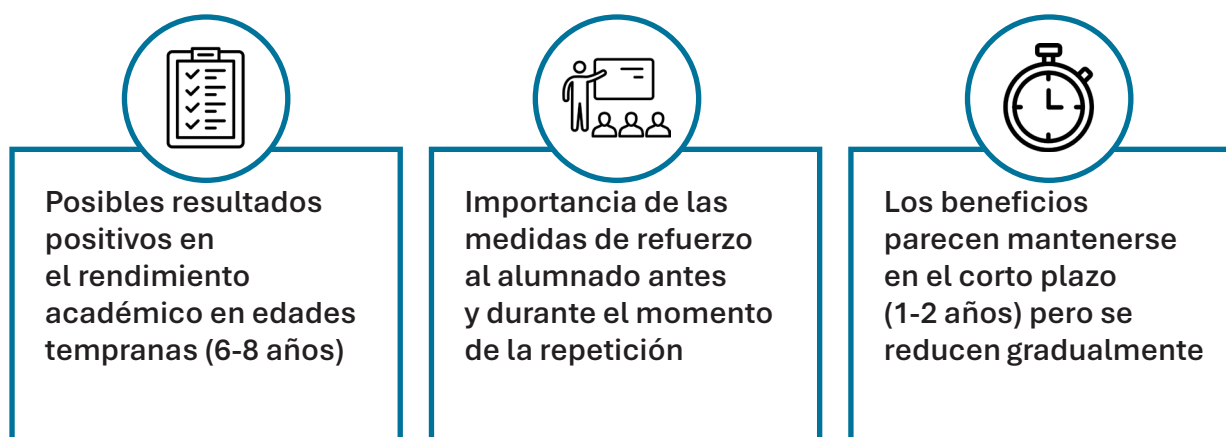
Una vez identificados los patrones mencionados, repasamos los estudios más relevantes para el caso español, tanto por su cercanía desde el punto de vista de modelo educativo, como también por el rigor académico de las investigaciones. Una tabla con todos los estudios, incluyendo su ámbito de aplicación, metodología usada, datos disponibles y principales resultados, está recogida en el Anexo I. Nos centramos en analizar las diferencias en las repercusiones de la repetición según la etapa educativa en la que ocurre y los mecanismos que parecen estar explicándolas. Entender estos aspectos es especialmente importante en España, donde la repetición escolar es un fenómeno que se produce mayoritariamente en la educación secundaria.

Educación Primaria: algunos efectos positivos recientes

En el contexto de la educación primaria, diversos estudios han mostrado que la repetición de curso puede tener efectos positivos en el corto plazo, especialmente si se acompaña con medidas ambiciosas de refuerzo (ver Gráfico 11). Estos beneficios suelen manifestarse en mejoras en los resultados de pruebas estandarizadas de lectura y matemáticas. Además, en buena parte de la literatura disponible para Primaria, es necesario recordar que la repetición va acompañada de otros mecanismos de refuerzo educativo en aquellas áreas de peor desempeño del alumnado repetidor, lo que podría contribuir a este mejor desempeño observado o incluso explicarlo. Una posible explicación para estos efectos positivos podría ser el retraso madurativo de algunos alumnos en edades tempranas, donde el alumnado que repite a estas edades puede estarse beneficiándose del tiempo adicional de la repetición

para desarrollar habilidades cognitivas y/sociales que les permita mejorar en cursos posteriores. A continuación, se presentan varios casos de estudio acompañados por evaluaciones causales para Primaria.

Gráfico 11. Resumen de investigación causal de la repetición en educación Primaria.



Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores.

- Chicago, Estados Unidos (tercero y sexto de Primaria). Respecto a las diferencias existentes en las repercusiones de la repetición según la edad a la que se aplica la repetición, una de las primeras investigaciones en mostrar evidencia causal fue el estudio de Jacob y Lefgren (2004) en la ciudad de Chicago, analizando alumnos de tercero y sexto de primaria. En 1996, las escuelas públicas de Chicago comenzaron a aplicar una política de repetición basada en las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en pruebas externas de lectura y matemáticas. Si el alumno no alcanzaba el nivel necesario en la prueba que se realizaba a final de curso (en el mes de mayo), debía asistir a seis semanas de clases de refuerzo en verano, después de las cuales tendría que volver a examinarse de la materia correspondiente en agosto. En caso de no superarla de nuevo, el alumno tendría que repetir curso. Empleando un Diseño de Regresión en Discontinuidad (RDD), los autores comparan los resultados de la medida sobre aquellos estudiantes situados alrededor del umbral establecido para la repetición según el curso correspondiente. Los autores encuentran un efecto combinado de la escuela de verano y la repetición de curso positivo para las puntuaciones de los alumnos repetidores en tercer curso, pero prácticamente nulo en el caso de los estudiantes de sexto curso. Un análisis más profundo de este efecto muestra que, mientras los alumnos de tercer curso se benefician tanto de

las clases de refuerzo como de la repetición, en sexto curso el efecto es neutro pues los beneficios de la escuela de verano se ven mermados por el efecto negativo de la repetición.

- Siguiendo la misma estrategia, en un estudio posterior, Jacob y Lefgren (2009) analizaron, con mayor información longitudinal, las repercusiones de la repetición en sexto curso sobre las posibilidades del estudiante de graduarse en secundaria superior (equivalente al Bachillerato en España). Atendiendo a sus conclusiones, para los alumnos de sexto de primaria la repetición no afectó a la probabilidad de terminar la secundaria. Son dos los mecanismos que parecen estar motivando este resultado; (i) Por un lado, los estudiantes que repitieron sexto curso presentan una menor probabilidad de repetir en octavo curso, en comparación con aquellos compañeros que estuvieron cerca de repetir sexto curso, pero finalmente no lo hicieron; (ii) Por otro, el sistema educativo de Chicago disponía de diversos recursos que permitían a los alumnos recuperarse tras haber repetido, de manera que dos alumnos de sexto curso (repetidor y no repetidor) podían comenzar el la educación secundaria al mismo tiempo si el primero lograba ponerse al día antes de llegar al instituto. Los autores encuentran que aproximadamente dos tercios de los alumnos repetidores de sexto curso estudiados pudieron reincorporarse a su grupo original en el plazo de dos años (es decir, antes de la primavera de octavo curso), por lo que en este caso la repetición se trata de un paso atrás para dar después dos pasos adelante. Al repetir en un curso anterior, estos alumnos pueden estarse beneficiando más de la repetición al disponer de la posibilidad de ponerse al nivel de sus compañeros y alcanzarlos, mientras aquellos que repiten en cursos posteriores quedan rezagados.
- Chile (segundo y tercero de Primaria). Utilizando datos de estudiantes de Chile en Díaz *et al.* (2021) también analizan esta cuestión para el segundo y tercer curso de primaria. En este caso, los estudiantes repetían si suspendían dos o más asignaturas con una puntuación igual o inferior a los 4 puntos, permitiendo aplicar la técnica de Diseño de Regresión en Discontinuidad (RDD). Encuentran un impacto causal de 0,3 puntos en la calificación media (sobre 7) de los 4 años siguientes de los alumnos repetidores. También exploran las repercusiones de la repetición escolar sobre el crimen juvenil en el largo plazo, descubriendo que los estudiantes que repitieron, pero estuvieron cerca de pasar de curso, son condenados por delitos juveniles en

menor medida que sus compañeros no repetidores pero que estuvieron cerca de repetir (medido 10 años después). Además, desarrollan un modelo alimentado con sus datos para explorar los mecanismos detrás de estos resultados. Atendiendo a su modelo, la disminución de la probabilidad de ser condenado por delitos juveniles que se observa en los repetidores viene motivada por una menor probabilidad de repetición en cursos posteriores y por un aumento de las probabilidades de ser condenado por cometer un delito cuando la repetición se produce en cursos posteriores. Por tanto, esta evidencia apunta a que la repetición en edades tempranas puede ser más beneficiosa al disminuir las posibilidades de repetir en cursos posteriores de primaria y en indicadores no solo académicos.

- Portugal (cuarto de Primaria). En Nunes et al. (2018), se estudia la repercusión de la repetición de curso en 4.º de primaria sobre los resultados académicos obtenidos dos cursos después para estudiantes de Portugal. Para reducir las diferencias existentes entre los estudiantes repetidores y no repetidores, y por tanto, comparar estudiantes lo más similares posible, los autores construyen el grupo de tratamiento y control teniendo en cuenta diversas características socioeconómicas del alumnado, como la nacionalidad y educación de los padres, disponibilidad de internet y ordenador en el hogar, a las que añaden los resultados del alumno obtenidos en las pruebas en cuarto curso (mediante la técnica de Propensity Score Matching). Encuentran una mejora en las calificaciones de aquellos alumnos que tenían un menor nivel de desempeño en el momento en el que se produce la repetición, aunque la magnitud de este efecto es pequeña.
- China (primer y tercer curso de Primaria). En una investigación reciente, Zhang *et al.* (2022) examinan el impacto de suprimir la repetición en los nueve primeros cursos de la educación obligatoria de China en el año 2006 (los alumnos tendrían normalmente 6 años en el primer curso de esta etapa y 15 años en el noveno curso). Dado que las provincias chinas implementaron la medida en distintos momentos del tiempo, existían estudiantes sujetos a la medida mientras otros no lo estaban, lo que permite a los autores utilizar un modelo de Diferencias en Diferencias (DID) para medir el impacto causal de la medida. Como consecuencia de la eliminación de la repetición, los autores encuentran un peor rendimiento de los alumnos en exámenes estandarizados de matemáticas y lectura (concentrado en chicos y estudiantes de nivel educativo familiar bajo) y, en cambio, una mejoría en su salud

mental. A pesar de que el estudio incluía a alumnos de diferentes cursos, los efectos se concentraron exclusivamente en aquellos que repitieron en etapas tempranas, es decir, entre el primer y el tercer curso de Primaria. Los autores argumentan que el peor rendimiento podría estar motivado por un menor número de horas dedicadas al estudio al eliminar la «amenaza» de la repetición que fomenta más tiempo de dedicación por parte de los alumnos a preparar los exámenes.

- Florida, Estados Unidos (tercero de Primaria). La investigación de Schwerdt *et al.* (2017) también explora los efectos de la repetición escolar en el tercer curso de primaria para estudiantes del estado de Florida, en Estados Unidos. Los autores aprovechan la introducción de una nueva medida que basa la decisión de repetir según las puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas de lectura y matemáticas. Realizando comparaciones con alumnos de la misma edad cerca de los límites fijados, y de nuevo mediante un Diseño de Regresión en Discontinuidad (RDD), encuentran mejoras sustanciales a corto plazo en el desempeño de los repetidores tanto en las pruebas de matemáticas como en las de lectura medido un año después de que se produzca la repetición. Sin embargo, esta repercusión positiva en las pruebas estandarizadas no perdura con el tiempo, reduciéndose gradualmente y desapareciendo totalmente al cabo de 5 años. A largo plazo, se producen dos efectos que van en direcciones opuestas: por un lado, los alumnos repetidores alcanzan una mejor nota media y cursan menos asignaturas de recuperación en el instituto que sus compañeros que no repitieron en tercero de primaria pero que casi lo hacen; no obstante, la repetición en Primaria retrasa la graduación de los estudiantes y los lleva a completar un número inferior de créditos medido en el último año de secundaria (curso equivalente a 2.º de Bachillerato en España). La repetición en este caso parece operar simultáneamente como un suelo y un techo de desempeño futuro en el largo plazo.
- Indiana, Estados Unidos (tercero de Primaria). Utilizando una estrategia similar al caso de Florida de Diseño de Regresión en Discontinuidad (RDD), Hwang y Koedel (2022) analizan las consecuencias de la repetición en tercero de primaria sobre los resultados académicos, la asistencia y el comportamiento a partir de una muestra de alumnos del estado de Indiana. Atendiendo a sus resultados, los alumnos repetidores obtuvieron mejores puntuaciones al alcanzar el cuarto curso que los compañeros que no repitieron, tanto en

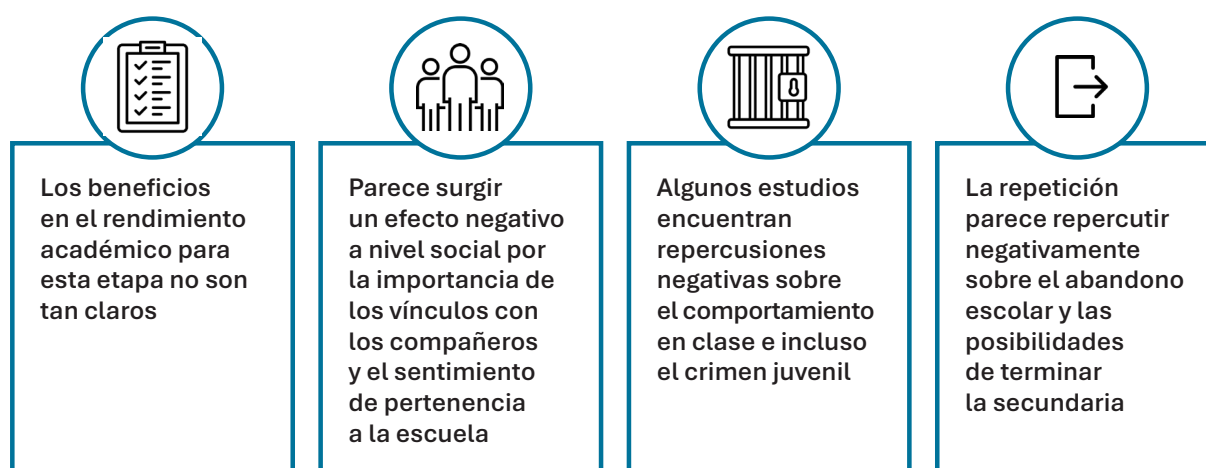
matemáticas como en competencias lingüísticas. Este efecto va disminuyendo a lo largo del tiempo, manteniéndose para las competencias lingüísticas (en una magnitud de 0,25 desviaciones estándar de aprendizaje) hasta el último año en el que los autores hacen la comparación (en séptimo grado, equivalente a 1.º de la ESO). En este mismo estudio, no se encuentran pruebas de que la repetición en el tercer curso de Primaria tenga efectos en el comportamiento y los niveles de asistencia del alumnado.

- Nueva York, Estados Unidos (tercero de Primaria). En otro estudio con alumnado del tercer curso de Primaria de la ciudad de Nueva York, Martorell y Mariano (2017) utilizan una metodología de Regresión en Discontinuidad difusa (fuzzy) para estimar, de forma causal, el impacto de la repetición en los problemas disciplinares del alumnado. Tres años después de la intervención (repetición) no encuentran un efecto de esta en el comportamiento de los alumnos y alumnas.
- Luisiana, Estados Unidos (cuarto de Primaria). En Eren *et al.* (2017) se analiza una política de repetición innovadora y experimental para estudiantes en cuarto de Primaria basada en exámenes estandarizados y clases de refuerzo y su impacto en el abandono escolar y el crimen juvenil a largo plazo para un grupo de estudiantes del estado de Luisiana. Bajo esta política, los alumnos realizaban unas pruebas de competencias lingüísticas y matemáticas en el mes marzo, antes de finalizar el curso, donde tenían que alcanzar una determinada puntuación para poder pasar de curso. Los alumnos que no lograran el nivel marcado para la promoción de curso en marzo debían volver a examinarse de la asignatura o asignaturas suspendidas en julio. Antes de hacer el examen de julio, los alumnos podían asistir (y en la práctica un 90 % de los alumnos lo hacía) a un programa de clases de refuerzo entre la primavera y el verano proporcionado por los distritos escolares. Los autores encuentran que la repetición aumenta la probabilidad de abandono escolar antes de terminar la escuela secundaria a los 18 años en aquellos alumnos de 4.º de primaria que no superan el examen en julio frente a sus compañeros que lo superan justo por encima del límite. Sin embargo, esta diferencia no se observa de manera clara entre los que pasaron el examen y los que no alrededor la nota de corte en marzo. Estos resultados sugieren que la repetición podría estar penalizando a aquellos que finalmente repiten tras recibir las clases de refuerzo con respecto a los que reciben esas mismas clases y luego aprueban en julio.

Repetición en secundaria e impacto académico, social y emocional

En educación secundaria, generalmente los estudios apuntan a un efecto nulo de la repetición de curso sobre el rendimiento académico de los estudiantes (ver gráfico 12). En ese sentido, es posible que, a medida que los alumnos crecen, los retrasos madurativos desde el punto de vista cognitivo que podrían estar beneficiándose de una repetición en edades tempranas tiendan a desaparecer, cambiando las repercusiones de la repetición sobre el rendimiento académico y otras dimensiones de interés. Por otra parte, la esfera social y emocional del estudiante juegan un papel mucho más determinante en esta etapa, lo que explica por qué se encuentra un impacto negativo de la repetición en estos ámbitos: la repetición de curso es también una medida social, pues cambia por completo la red social a quien repite. Los estudiantes que repiten curso pueden sentirse menos valorados por sus compañeros y profesores o tener una peor percepción de sus capacidades, lo que a su vez puede afectar negativamente a su comportamiento y rendimiento académico dentro del aula (Pipa y Peixoto, 2020). Además, y como veremos, son varios los estudios que encuentran que la repetición escolar en secundaria impacta negativamente sobre las posibilidades de graduación y continuación de los estudios de los repetidores. Este resultado es especialmente relevante en nuestro país donde enfrentamos una tasa de abandono escolar temprano históricamente mucho más alta que la de la UE y actualmente en un 13,3 % según los últimos datos disponibles (frente al 9,7 % de la UE)⁹.

Gráfico 12. Resumen de investigación causal de la repetición en educación Secundaria.



Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores.

⁹ Porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la segunda etapa de Educación Secundaria (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato). <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/es/country-reports/spain.html>

- Portugal (novenio y décimo curso). Para el caso de Portugal, Borghesan *et al.* (2022) estudian los efectos de la repetición de curso, tanto en los resultados de los exámenes como en los logros educativos, simulando los resultados en un escenario hipotético en el que se elimina la repetición y comparándolo con el sistema vigente. Encuentran que la repetición escolar aumenta la probabilidad de no completar los estudios entre los alumnos repetidores, especialmente en los chicos y aquellos que son más mayores medido en el noveno curso (equivalente a 3.º de la ESO en España). También observan que la repetición en el décimo curso (equivalente a 4.º de la ESO en España) aumentaría más la probabilidad de abandonar los estudios que hacerlo en años posteriores. Los alumnos portugueses realizan las «pruebas de salida» al finalizar esta etapa (en el curso 12 equivalente en edad a 2.º de Bachillerato en España), que sirven tanto para determinar el acceso a la universidad como para evaluar la finalización de esta etapa por parte de los alumnos. A pesar de que en media encuentran mejoras en la puntuación de estos exámenes, alrededor del 30 % de los estudiantes que terminan la etapa empeoran sus resultados. Los autores indican que mientras algunos alumnos terminan el bachillerato con mejoras en matemáticas y portugués, otros se desaniman y obtienen peores resultados o abandonan los estudios antes. Estos resultados podrían estar influidos por la percepción que tiene el alumnado repetidor de sus capacidades y su sentimiento de pertenencia a la escuela. A partir de los datos de la prueba PISA (2018), que se realiza cuando los estudiantes tienen 15 años, y utilizando una técnica de emparejamiento para reducir las diferencias entre estudiantes repetidores y no repetidores y hacerlos lo más comparables posible, Pipa y Peixoto (2020) estudian la relación que existe entre la repetición y la implicación de los estudiantes en las tareas del colegio, la percepción que tienen sobre sus capacidades en lectura (autoconcepto académico) y el sentimiento de aceptación, respeto, valoración y apoyo por parte de los compañeros y la comunidad escolar experimentado por los alumnos (sentimiento de pertenencia a la escuela): según sus resultados, los alumnos que han repetido se implican menos en las tareas del colegio y disminuye su sentido de pertenencia al colegio, es decir, se sienten menos valorados y apoyados por parte de sus compañeros. Un aspecto interesante de esta investigación es que indaga en cómo cambia esta relación según la proporción de compañeros repetidores que hay en el centro. Los investigadores encuentran que los alumnos no repetidores expuestos a una mayor tasa de repetición muestran también peor autopercepción respecto a sus habilidades de lectura y su actitud hacia el trabajo escolar.

- Chicago, Estados Unidos (octavo curso). Siguiendo una estrategia de Diseño de Regresión en la Discontinuidad (RDD), Jacob y Lefgren (2009) analizan cómo afecta la repetición en octavo curso a la probabilidad de graduarse en secundaria superior (equivalente al Bachillerato en España). Los autores encuentran que para los estudiantes que estuvieron cerca de promocionar, pero finalmente repitieron octavo grado (equivalente a 2.º de la ESO en España), aumentó la probabilidad de no completar sus estudios al final de secundaria comparando con sus compañeros que no repitieron, pero estuvieron cerca de hacerlo.
- Luisiana, Estados Unidos (octavo curso). En Eren *et al.* (2017) se analiza una política de repetición para estudiantes en octavo curso (equivalente a 2.º de la ESO) basada en exámenes estandarizados y clases de refuerzo y su impacto en el abandono escolar y el crimen juvenil a largo plazo. La normativa de repetición de curso establecía que para pasar al noveno curso (equivalente a 3.º de la ESO), el alumno debía superar un examen estatal de matemáticas o lengua en julio, sino deberá repetir curso. Los autores encuentran que aquellos alumnos que no lograron superar el examen en julio y repitieron, la propensión a abandonar los estudios aumentó.

Un mecanismo que puede estar mediando en la repetición escolar, especialmente en secundaria, es que la experiencia de repetir curso en etapas más avanzadas podría ser más adversa al romperse los lazos que se han formado con los compañeros a lo largo de los años, y que en edades tempranas son menos fuertes. En este contexto, el estudio de Larsen y Valant (2023) sobre la repetición en octavo curso (equivalente a 2.º de la ESO) en Luisiana aporta algo de evidencia en este sentido. En algunas ocasiones, promocionar de curso en octavo implica cambiar de centro para recibir las clases de los cursos posteriores y, por tanto, para los alumnos repetidores dejar de compartir tiempo con sus antiguos compañeros tanto en las clases como en el patio. Los autores emplean un cambio temporal que se introdujo en el sistema de repetición comentado anteriormente que supone la introducción de un curso intermedio (8.5 grade) entre octavo y noveno como posible medida alternativa a la repetición (aunque los alumnos podían seguir repitiendo). Un alumno asignado a 8.5 grade se trasladaba físicamente al instituto (High School), pero al llegar allí, recibía contenidos y refuerzo en aquellas materias en las que había obtenido un nivel insuficiente en el curso anterior. Así analizan cómo afecta el hecho de cursar una modalidad que se asemeja más a la promoción de curso en el logro educativo obtenido en etapas posteriores (educación secundaria superior y universidad). Los autores encuentran que los estudiantes siguen más tiempo en sus estudios en los años siguientes si estaban enmarcados en una modalidad más cercana

a la promoción de curso, ya sea en el grado 8.5 o el noveno grado. Esta permanencia se mide observando si se ha matriculado en los años posteriores de educación secundaria en décimo, undécimo y duodécimo curso (equivalentes a 4.º de la ESO, 1.º de Bachillerato y 2.º de Bachillerato en España). A largo plazo, haciendo comparaciones entre modalidades observan un efecto positivo de la promoción de curso, o bien a grado 8.5 o bien a noveno grado, en la entrada a la universidad, pero no en el rendimiento ni en la obtención de un diploma universitario.

Con respecto al efecto sobre la criminalidad juvenil en Eren *et al.* (2017), los autores disponen de información sobre delitos juveniles cometidos incluyendo el tipo de delito que se cometió, la fecha de la condena y el lugar del delito. Valiéndose de estos datos, examinan las consecuencias de la política educativa de repetición de Luisana basada en pruebas estandarizadas y clases de refuerzo¹⁰ en la actividad delictiva juvenil, definiendo como indicador la condena por cometer un delito/s por parte de los estudiantes desde la realización de la prueba hasta alcanzar los 17 años. Encuentran que los estudiantes de octavo curso (equivalente a 2.º de la ESO en España) que quedaron cerca de superar la prueba en marzo y, posiblemente asistieron a la escuela de verano, muestran una probabilidad de ser condenados por delitos juveniles menor que sus compañeros que pasaron la prueba justo por encima del umbral.

Posteriormente, Eren *et al.* (2022) indagan en el efecto de la repetición en octavo curso (equivalente al 2.º de la ESO) sobre las condenas criminales, pero esta vez en la edad adulta (25 años). Los autores encuentran efectos considerables en el caso de las condenas criminales en delitos que involucren violencia: la repetición aumenta la probabilidad de una condena por delito violento en 1,05 puntos porcentuales (un 58,4 % respecto de la media) y también el número de condenas en 0,017 (un 12,50 % respecto a la media) respecto a sus compañeros que estuvieron al borde de repetir, pero no lo hicieron. Además, los alumnos repetidores que casi promocionan, pero no lo hicieron muestran más probabilidades de abandonar los estudios y no terminar la secundaria. En particular, los autores encuentran un aumento del 15,7 % respecto a la probabilidad inicial de abandono del 45,8 %. Por otra parte, también encuentran un aumento del 11,1 % en el número de días ausente en la escuela al año (1,97 días al año) medido en el tercer año después de repetir.

¹⁰ Ya sin el curso intermedio 8.5 comentado anteriormente.

- Colombia (décimo curso). En Colombia, Ferreira *et al.* (2018) se valen de un cambio legislativo del 2010 que suprimió el número máximo de estudiantes repetidores de los colegios para analizar las repercusiones de la repetición en 10.º curso (equivalente a 4.º de la ESO) sobre el rendimiento en una prueba de lengua y matemáticas que deben realizar un año después mediante un modelo de diferencias en diferencias. De 2002 a 2009, la ley establecía que las escuelas no podían hacer repetir a más del 5 % de sus alumnos. En 2010, cambia la normativa y, a partir de ese momento, las escuelas pueden decidir libremente los alumnos que deben repetir en cada colegio. Esto hizo que, las tasas de repetición aumentaran en unos colegios mientras en otros no lo hicieron. Las escuelas en las que la repetición aumentó más que la mediana del cambio se etiquetan como el grupo de tratamiento y las que respondieron menos que la mediana se etiquetan como grupo de control. Sus resultados revelan que el aumento de la repetición tuvo efectos positivos en el desempeño de los alumnos repetidores en las pruebas de lengua. Este efecto depende de la «intensidad» de la repetición (es decir, de cuánto ha aumentado la tasa de repetición respecto al valor central) ya que la mejora se produce cuando el aumento en la tasa de repetición en la escuela es modesto. No obstante, en aumentos de repetición superiores más grandes, la repetición no conduce a un mejor rendimiento en las pruebas de lectura. En este sentido, es importante mencionar que la abolición de la repetición de curso aumentó la tasa de repetición media en la educación secundaria del 4,3 % hasta el 7,7 % en las escuelas del país. Además, los resultados sugieren que los alumnos no repetidores con menor desempeño obtienen peores resultados en las pruebas de lengua. Por el contrario, no encuentran ningún efecto sobre las puntuaciones en matemáticas. Esta investigación muestra la importancia del contexto a la hora de analizar los efectos de la repetición, ya que puede variar en diferentes niveles de desempeño del alumnado o dependiendo del número de repetidores existentes en el centro.
- Holanda (duodécimo curso). Por otra parte, aunque la repetición de curso ofrece a los estudiantes la posibilidad de ponerse al día con las materias no superadas, también puede conducir a una menor experiencia en el mercado laboral a través del retraso de la fecha de graduación. Estos efectos a largo plazo son difíciles de medir pues requiere de un seguimiento de los estudiantes a lo largo del tiempo más continuado. Por ejemplo, en Meulen (2023), utilizando los exámenes de salida de la educación secundaria que tienen que realizar los alumnos holandeses, donde bajo ciertas condiciones

se tiene que repetir curso, se estima una pérdida de ingresos anuales a los 28 años de 3.000 euros (8,5 % - con respecto a sus compañeros no repetidores) debido a una menor experiencia en el mercado laboral.

Estudios sobre repetición en España

En España, la falta de datos administrativos, unidos a un sistema de aplicación de la repetición descentralizado y en manos de los claustros, hacen compleja la tarea de estimar el impacto de la medida. Solo hay un estudio con datos longitudinales que trata de evaluar de manera causal el impacto de la repetición, utilizando la metodología de Propensity Score Matching.

- País Vasco, España (2.º de ESO). En el caso del País Vasco, el estudio De la Rica, Gortazar y Vega-Bayo (2019) analiza, a partir de datos longitudinales, el impacto de la repetición de curso sobre el abandono escolar temprano y la probabilidad de cambiar de centro tras repetir. Para reducir las diferencias existentes entre el alumnado repetidor y no repetidor y, por tanto, poder comparar estudiantes lo más similares posible (a través de Propensity Score Matching), el modelo utilizado por los autores construye el grupo de tratamiento y control sintéticos, utilizando información sobre el sexo, país de origen, renta del hogar, nivel socioeconómico y cultural, necesidades educativas especiales, tipo de centro y modelo lingüístico, al que añaden los resultados del alumno en las evaluaciones externas (Evaluaciones de Diagnóstico) realizadas unos meses antes del fin de curso. Los autores escogen para el estudio a aquellos estudiantes que según su desempeño en estas pruebas era susceptible de repetir, es decir, que al menos en una de las puntuaciones de la prueba se situaba en el valor bajo de la competencia. Su análisis sobre el abandono temprano se centra en los estudiantes de 2.º de la ESO, considerando que el alumno ha abandonado tempranamente sus estudios si al llegar a 4.º de la ESO (o 2.º de Diversificación Curricular) no continúa su formación en Bachillerato o Formación Profesional. Bajo esta definición, los autores encuentran un aumento de entre el 22 y el 25 % de probabilidad de abandonar los estudios en los alumnos repetidores de 2.º de la ESO considerados respecto a los no repetidores. Estos resultados son importantes no solamente por su magnitud sino también por los efectos a largo plazo que el abandono temprano podría tener sobre otro tipo de variables como su carrera laboral o calidad de vida futura. Con respecto a la

posibilidad de cambiar de centro educativo tras repetir, a partir de un análisis similar, en el mismo estudio, De la Rica *et al.* (2019) muestran que los alumnos que repiten curso en 4.º de primaria muestran una probabilidad de entre y 5 y un 7 % mayor de trasladarse a otros centros educativos en cursos posteriores mayor que los alumnos no repetidores. Sin embargo, la imagen cambia cuando se centran en los alumnos de 2.º de la ESO arrojando resultados poco concluyentes: aunque encuentran un aumento del 9 % para el primer curso analizado, en el resto de los cursos el efecto es negativo (entre el 2 % y el 5 %). En la medida en que la repetición escolar pueda estar actuando sobre los estudiantes que tienen determinadas características socioeconómicas o personales, como el país de origen o el género, los resultados anteriores sugieren que hay que tener en cuenta los cambios en la composición del alumnado de los colegios e institutos que puede generar la repetición escolar.

- Asturias (2.º de ESO). El análisis de Postigo *et al.* (2022) para el caso de Asturias también recurre a evaluaciones de diagnóstico educativo para construir una base de datos longitudinal. Sin embargo, el método empleado (modelo multinivel —*hierarchical linear model*—) solamente permite estudiar la relación de la repetición escolar sobre la percepción que tienen los estudiantes de su capacidad académica, y lejos de cualquier interpretación causal. Para cada alumno, se determinó el autoconcepto académico mediante una escala de 0 a 3 construida a partir de la información obtenida de un cuestionario con 4 posibles respuestas,¹¹ donde las cifras cercanas a uno indican bajo autoconcepto académico y, por el contrario, las situadas cerca de dos indican un buen autoconcepto académico. Entre las variables individuales del alumnado, figuran el género, nacionalidad e índice socioeconómico y cultural de la familia basado en el nivel de estudios y la profesión de los padres. Con respecto a la repetición, poseen información sobre el momento en el que se produce de la siguiente manera: repetición antes de cuarto de primaria, entre cuarto de primaria y 2.º de la ESO, y repetición en 2.º de la ESO. Teniendo en cuenta las variables anteriores, sus resultados muestran una caída del autoconcepto académico asociada al momento en que se produce la repetición. Repetir curso entre cuarto de primaria y segundo de la ESO supone una caída aproximada de 0,44 puntos (sobre 3), y hacerlo justo en segundo de la ESO una caída (mayor) de 0,63 puntos

¹¹ 1. Aprendo las lecciones con facilidad; 2 Saco buenas notas; 3 Soy un buen estudiante; 4. Los profesores me consideran un buen estudiante; 5. Mi familia me considera un buen estudiante.

(también sobre 3) respecto a aquellos que no repitieron. Sin embargo, no encuentran que el autoconcepto académico empeore cuando se repite únicamente antes de cuarto de primaria. Así, este estudio sugiere dos cosas. Repetir curso se asocia con un peor autoconcepto académico y los efectos parecen ser mayores cuando la repetición de curso se produce en etapas más tardías.

- Otros estudios correlacionales con PIRLS y PISA. En Choi et al. (2018) se intenta conformar una base de datos a partir de los resultados de los alumnos españoles en las pruebas de comprensión lectora PIRLS (2006) – se realiza en cuarto de Primaria – y la parte de lectura de la prueba PISA (2012) – se realiza a los 15 años. La idea es que, aunque no se esté observando a los mismos estudiantes, se observan grupos de estudiantes similares en diferentes puntos del tiempo, permitiendo aproximar la puntuación que un estudiante de la base de datos de PISA obtiene en PIRLS y, por tanto, de alguna manera su progresión en esta competencia. Encuentran que la repetición escolar en secundaria se vincula con menores competencias de lectura del alumnado, medida como la diferencia entre el rendimiento en primaria (PIRLS) y secundaria (PISA). Sin embargo, tal y como mencionan los autores, aunque se realiza un esfuerzo por considerar diferentes características del alumnado como su nacionalidad, nivel educativo o estatus socioeconómico sus padres, no pueden descartar que otras variables estén afectando a sus resultados. En una investigación anterior, García-Pérez et al. (2014) utilizan los datos en la prueba PISA (2009) y la técnica de variables instrumentales para aproximar el efecto de la repetición en España. Su modelo estima que la repetición reduce la puntuación de los repetidores en las pruebas de matemáticas en 54 puntos (sobre una puntuación media de 480 en los repetidores). Al utilizar estos datos los investigadores tienen en cuenta numerosas características socioeconómicas y culturales del estudiante, en cambio, no es posible saber el desempeño académico del estudiante en el momento en el que se produce la repetición, ni tampoco se hace un seguimiento de este al no tener datos longitudinales, por lo que el efecto causal es limitado.

Costes y consecuencias de la repetición en España

Esta sección se centra en realizar estimaciones del impacto económico y sobre el gasto público de la repetición de curso. Como venimos destacando a lo largo del informe, una de las consecuencias más perniciosas de la repetición en la educación secundaria (Educación Secundaria Obligatoria en el caso de España) es el aumento del fracaso escolar y el abandono educativo temprano: en el caso español, se trata uno de los grandes retos de su sistema educativo, pues la repetición afecta a casi un tercio del alumnado y ocurre principalmente en los primeros cursos de la ESO.

La repetición de curso es una decisión de política educativa más que una decisión automática teóricamente asociada al nivel de aprendizaje de los alumnos. Entender la repetición de curso como medida de evaluación sumativa (y por tanto como un resultado del aprendizaje) implica aceptar las consecuencias de la medida de manera irrevocable: los alumnos con bajo desempeño deben repetir precisamente por esa razón y por tanto el gasto público asociado a la repetición de curso es una decisión inherente al proceso. Sin embargo, tal y como se ha visto a lo largo del estudio, repetir curso no es una decisión objetiva, pues está asociada a criterios no homogéneos y a una dispar aplicación de dichos criterios;

tampoco es una medida de evaluación sino, en muchos casos, un modelo ineficiente de atención a la diversidad del alumnado; finalmente, la repetición no es una medida compensatoria generalmente eficaz, pues su impacto en el aprendizaje es solo positivo (aunque modesto) bajo supuestos concretos y su impacto sobre el logro educativo es habitualmente negativo, sobre todo cuando se produce en secundaria.

Así pues, si la repetición es una medida de política educativa, debe ser evaluada y analizada tanto por su efectividad como por su coste. La repetición de curso supone anualmente una inversión educativa en forma de re-escolarización del alumnado que repite. En las secciones anteriores, hemos analizado la efectividad de la repetición tanto sobre el aprendizaje y logro de los alumnos (a partir de una extensa revisión de la literatura) como sobre el funcionamiento de los centros (a partir de un análisis específico de PISA): ambos análisis nos permiten comparar el impacto de la repetición de curso con otras medidas de política educativa respecto a su eficacia. En esta sección, analizamos el coste económico de la medida, de tal manera que podemos compararla con otras medidas en términos de coste y de efectividad. En particular, se analizan el coste y las consecuencias desde dos prismas distintos: por un lado, el coste económico como medida educativa y las consecuencias de la repetición sobre el alumnado a largo plazo en la vida adulta.

Incidencia de la repetición sobre el gasto educativo

En esta sección se estima el gasto público en educación asociado a la repetición de curso. A partir de datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, se calcula el gasto que conlleva escolarizar anualmente a alumnado repetidor en España. En particular, se consideran tasas de repetición de curso por curso escolar y nivel educativo, por comunidad autónoma y por titularidad de centro. Se consideran únicamente las tasas de repetición en Primaria y ESO, es decir, allí donde la educación es obligatoria y el principio del derecho a la educación se justifica como central. Se descartan los centros privados no concertados, pues no están sostenidos con fondos públicos. Dichas tasas de repetición se consideran en paralelo al número de alumnos matriculados ese mismo curso, por curso escolar, comunidad autónoma y titularidad de centro. Así, esto nos permite estimar el número de alumnos que, en un momento dado, están repitiendo curso, para cada una de las categorías estudiadas (curso, CC. AA. y titularidad).

El proceso completo es el siguiente:

- Para el curso 2021/22, el último curso con información disponible, se extraen las tasas anuales de repetición de la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias.
- Para el curso 2021/22, se calcula el número de alumnos por curso y titularidad. En el caso de la titularidad, no existe información del número de alumnos por curso desagregada por titularidad de centro: la información disponible para alumnado en centros privados no realiza una desagregación entre concertados y no concertados. Así pues, se asume una ratio de distribución de alumnos por curso en base a la distribución de alumnos por etapa, también a partir de datos del MEFPD. Dicha distribución puede apreciarse en la Tabla X a continuación. Finalmente, se estima el número de alumnos aplicando, sobre el total de alumnos por curso (dato que sí está disponible), el porcentaje de alumnos por titularidad y etapa.

Tabla 1. Distribución de alumnado por titularidad y etapa educativa.

	Centros públicos	Centros concertados	Centros privados
Primaria	67.6 %	28.5 %	3.9 %
ESO	66.7 %	29.3 %	4.0 %

Fuente: MEFPD. Curso 2021/22.

- A partir de estos porcentajes, se calcula el número de repetidores por curso y titularidad: el resultado de dicha estimación puede apreciarse en la Tabla 1 en el Anexo.
- Una vez calculado el número de alumnos, se estima el gasto público por alumno por nivel educativo (por separado para Primaria y ESO) y titularidad de centro (centros públicos y centros concertados) a nivel nacional. Dicha estimación se realiza a partir de dos estimaciones para datos oficiales no disponibles: (i) la estimación del gasto público por alumno en centros concertados se realiza a partir de datos del MEFPD de gasto público por centros públicos y para centros sostenidos con fondos públicos; (ii) se asume que el 20 % de gasto mayor por alumno en ESO respecto a Primaria (a partir de

datos oficiales de gasto por alumno de MEFPD) para centros sostenidos con fondos públicos puede extrapolarse tanto a centros públicos como a centros concertados: esto tiene un problema de endogeneidad para el estudio de la repetición, pues sabemos que la repetición no se distribuye de manera homogénea entre centros, niveles y titularidad y, por tanto, altera las diferencias observadas.

Tabla 2. Gasto público por alumno, por nivel educativo y titularidad de centros (2021/22).

	Centros públicos	Centros concertados	Centros privados
Gasto Público - Primaria y ESO	7,043 €	3,933 €	6,113 €
Gasto Público - Primaria	6,320 €	3,534 €	5,488 €
Gasto Público - ESO	7,584 €	4,241 €	6,585 €

Fuente: Estimación propia a partir de datos del MEFPD. Curso 2021/22.

El gasto público en repetición entre Primaria y ESO se sitúa entre los 1448 y los 1704 millones de euros y se concentra fundamentalmente en la escuela pública y en la etapa de ESO. De acuerdo con la Tabla 3 a continuación, el gasto en millones de euros muestra los resultados de gasto en repetición totales y desagregados por titularidad de centro (públicos y concertados). Lo mismo ocurre con el gasto por etapa: se presenta conjuntamente para las etapas obligatorias y, de manera específica, para Primaria y ESO. Finalmente, se presentan los datos por etapa y titularidad y bajo tres escenarios: (i) el gasto público por alumnado repetidor es el mismo que para el alumnado no repetidor; (ii) el gasto público por alumnado repetidor es un 5 % mayor en Primaria y un 10 % en ESO debido a las medidas de apoyo y compensatorias que habitualmente lo acompañan; (iii) el gasto público por alumnado repetidor es un 10 % mayor en Primaria y un 20 % mayor en ESO debido a las medidas de apoyo y compensatorias que habitualmente lo acompañan¹². Como puede apreciarse, el gasto oscila entre 1448 millones de euros (Escenario 1) y 1704 millones de euros (Escenario 3). El gasto es muy superior en los centros públicos, que engloban

¹² Estos dos últimos casos son relativos al supuesto de que el sistema educativo español ofrece medidas de apoyo, refuerzo, desdoble y compensación para el alumnado repetidor, pero no se dispone de información oficial al respecto, por lo que los resultados dependen de supuestos y parámetros como los que aquí se plantean.

el 89 % del gasto respecto a los concertados (11 %), pese a escolarizar al 70 % del alumnado, algo asociado a una mayor tasa de repetición en la escuela pública y a un mayor gasto público por alumno en los centros públicos. Finalmente, el gasto es muy superior en ESO (entre 76 y 78 %) respecto a Primaria (entre 22 y 24 %) debido a que la tasa de repetición en ESO triplica a la de Primaria y a pesar de que Primaria escolariza a casi un 50 % más de alumnos que la ESO.

Tabla 3. Gasto total en repetición por nivel educativo y titularidad (2021/22).

Escenario 1: mismo gasto para los repetidores.

	Gasto (en Millones de €)			% del gasto sobre el total		
	Todos	Públicos	Concertados	Todos	Públicos	Concertados
Primaria	341	304	37	23.5 %	21.0 %	2.6 %
ESO	1108	985	123	76.5 %	68.0 %	8.5 %
Total	1448	1288	160	100.0 %	89.0 %	11.0 %

Escenario 2: 5 % de gasto adicional para los repetidores en Primaria y 10 % en ESO.

	Gasto (en Millones de €)			% del gasto sobre el total		
	Todos	Públicos	Concertados	Todos	Públicos	Concertados
Primaria	358	319	39	22.7 %	20.2 %	2.5 %
ESO	1218	1083	135	77.3 %	68.7 %	8.6 %
Total	1576	1402	174	100.0 %	89.0 %	11.0 %

Escenario 3: 10 % de gasto adicional para los repetidores en primaria y 20 % en ESO.

	Gasto (en Millones de €)			% del gasto sobre el total		
	Todos	Públicos	Concertados	Todos	Públicos	Concertados
Primaria	375	334	41	22.0 %	19.6 %	2.4 %
ESO	1329	1182	147	78.0 %	69.4 %	8.6 %
Total	1704	1516	188	100.0 %	89.0 %	11.0 %

Fuente: Estimación propia a partir de datos del MEFPD. Curso 2021/22.

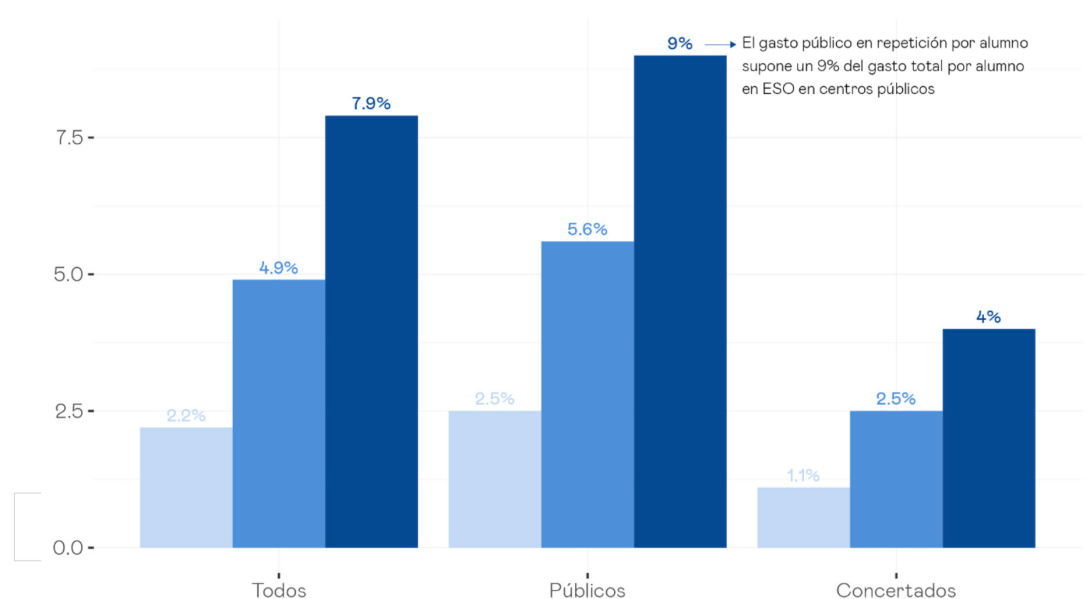
Como consecuencia de todo lo anterior, 2 de cada 3 euros de gasto público en repetición están dirigidos a alumnado de centros públicos en la ESO. La repetición es mucho más alta en ESO que en Primaria (más de 4 veces), y considerablemente más alta en la escuela pública que la concertada (cerca de 2 veces más). A su vez, el gasto público por alumno es superior tanto en la pública (respecto en la concertada) como en la ESO (respecto en la Primaria). Todo lo anterior conlleva de manera clara a un gasto concentrado en la ESO y en los centros públicos, y que supone entre el 68 % y el 69.4 % del total (dependiendo del Escenario escogido en la Tabla 3 anterior). Eso ocurre a pesar de que el alumnado de esa etapa y en centros públicos supone cerca de un 30 % del total de toda la educación obligatoria sostenida con fondos públicos.

El gasto público en repetición por alumno (incluyendo los que no repiten) oscila entre los 46 euros en Primaria en centros concertados y los casi 700 euros por alumno en ESO en centros públicos. Si comparamos el gasto público en repetición sobre el total de alumnos (tanto los repetidores como los que no lo son), observamos una inversión relevante en cuanto a la repetición como política educativa que conlleva una elevada inversión económica. La Tabla 4 a continuación presenta datos del gasto público por alumno en las políticas de repetición: esto incluye tanto repetidores como no repetidores, pero da cuenta del volumen de inversión que tiene la repetición como política educativa estructural. El Gráfico 11 a continuación muestra el porcentaje del gasto público por alumno en políticas de repetición sobre el gasto total por alumno. Esto resulta útil en tanto en cuanto muchos programas de refuerzo y atención a la diversidad se plantean en términos de inversión por alumno. En este caso, si bien es cierto que solo una parte (minoritaria) del alumnado repite, es relevante analizar la inversión sobre el total, que nos da cuenta del potencial que tendría reorientar el gasto en repetición en otras partidas de atención a la diversidad, prevención y compensación. En particular, el gasto público por alumno en repetición se calcula al dividir el gasto total en repetición por el número de alumnos: en los centros públicos, el gasto por alumno es de 391 euros, con 161 en Primaria y 698 en ESO; en centros concertados es de 114 euros por alumno, con casi 47 en Primaria y 201 en ESO. Eso hace un total de 297 euros por alumno al año en la política estructural de repetición. En este sentido, y teniendo en cuenta los datos de gasto público total por alumno, significa un 4.9 % de toda la inversión pública en Primaria y ESO, que va de un 1.1 % en Primaria en centros concertados a un 9 % en ESO en centros públicos (Gráfico 11).

Tabla 4. Gasto por alumno en repetición (todos los alumnos) por nivel educativo y titularidad del centro (2021/22).

	Gasto público en repetición por alumno, en € (todos los alumnos)			Gasto público total por alumno, en € (todos los alumnos)		
	Todos	Públicos	Concertados	Todos	Públicos	Concertados
Primaria	122.4	161.3	46.7	5624	6488	4196
ESO	531.1	698.6	200.9	6748.8	7785.6	5035.2
Total	297.4	391.4	113.8	6113	7043	4560

Fuente: Estimación propia a partir de datos del MEFPD. Curso 2021/22.

Gráfico 13. Gasto por alumno en repetición sobre el gasto total por alumno (%). Según titularidad y etapa (Primaria, ESO y ambas).

Fuente: Estimación propia a partir de datos del MEFPD. Curso 2021/22.

El gasto en repetición por comunidad autónoma por alumno muestra que el gasto es más elevado en Castilla la Mancha, Murcia y Andalucía. La Tabla 5 a continuación desglosa el gasto total en repetición (incluyendo tanto Primaria como ESO) por comunidad autónoma, así como el gasto por alumno en repetición en ambas etapas. En primer lugar, puede apreciarse que prácticamente la mitad del gasto en repetición se concentra en Andalucía, la Comunidad de Madrid

y la Comunidad Valenciana; algo esperable teniendo en cuenta que acumulan la mayor parte de la población estudiantil. Al presentar estos datos por alumno, se observan diferencias importantes que van desde los 96 euros por alumno en repetición (116 para la pública) en el caso de Cataluña (comunidad autónoma que ha hecho importantes esfuerzos en moderar el uso de la repetición de curso), hasta los 450 por alumno en repetición (543 para la pública) en el caso de Murcia.

Tabla 5. Gasto público por alumno en repetición por CC. AA. y titularidad (2021/22).

	Gasto total (millones de euros)			Euros por alumno en repetición		
	Centros públicos	Centros concertados	Todos los centros	Centros públicos	Centros concertados	Todos los centros
España	1262	157	1419	387	113	305
Andalucía	320	22	342	446	113	376
Aragón	41	5	46	454	132	360
Asturias	17	2	19	304	97	244
Islas Baleares	28	5	33	369	141	294
Canarias	49	2	51	334	56	274
Cantabria	14	2	16	369	122	291
Castilla y León	64	10	74	482	149	367
C.-La Mancha	80	6	87	455	166	403
Cataluña	62	13	75	116	52	96
C. Valenciana	138	13	151	392	88	303
Extremadura	34	3	37	426	156	367
Galicia	65	9	74	410	146	336
C. de Madrid	154	30	185	403	116	287
Murcia	69	12	81	543	228	450
Navarra	20	2	22	428	93	309
País Vasco	51	12	63	483	115	300
La Rioja	10	2	12	465	161	356

Fuente: Análisis de los autores a partir de Las Cifras de la Educación en España para Gasto y distribución de alumnos, repetición por CCAA (Curso 2021-2022).

Nota: El dato utilizado de repetición extraído en ESO para la estimación es para privados (concertados y no concertados) lo que probablemente esté sesgando el dato a la baja. En concreto, el dato medio de concertada es 4,7 % y en este caso sale 4,3 %, por lo que se aplica un ajuste del 10 %. Por otro lado, el gasto público por alumno concertado se estima utilizando el gasto público por alumno en público y en centros sostenidos con fondos públicos. Finalmente, el gasto público por alumno en Primaria y ESO por titularidad se extrapola del diferencial de un 20 % que hay entre Primaria y ESO a nivel estatal de repetición: esto tiene un problema de endogeneidad para el estudio de la repetición, pues sabemos que la repetición no se distribuye de manera homogénea y por tanto altera las diferencias observadas.

Implicaciones económicas del impacto de la repetición en el largo plazo

El coste de la repetición para el sector público, mediado por el abandono temprano

Partiendo de estimaciones del impacto de la repetición en el abandono y de bases de datos de hogares y personas, es posible y necesario medir el impacto de la repetición en la vida adulta. En España, sin embargo, no se dispone de una base de datos longitudinales de las etapas educativas no universitarias que esté armonizada y permita un análisis nítido y robusto de la relación entre repetición y abandono educativo a nivel nacional. Por ende, utilizaremos como punto de referencia el trabajo de De la Rica et al. (2019), comentado en la revisión de la literatura anterior: los autores estimaron, para el País Vasco, el impacto causal de la repetición en el 2.º curso de Educación Secundaria en el abandono, entendiendo este como las personas que no se gradúan en 4.º de ESO o que lo hacen, pero no continúan sus estudios. Los autores encontraron que, en el curso 2012/2013, el alumnado que repitió 2.º de ESO tuvo una probabilidad un 22 % mayor de no continuar los estudios después de 4.º de ESO con respecto al alumnado con las mismas características (socio-demográficas y resultados en pruebas externas) pero que no repitió. Estas estimaciones causales son ligeramente superiores a las encontradas, con anterioridad, para otros países, si bien es cierto que el contexto local es uno de los factores de mayor relevancia en este análisis. Jacob y Lefgren (2017) estimaron un impacto del 14 % en Chicago, el mismo que obtuvieron Cockx et al. (2019) para Flandes que, además, encuentran que es independiente del año en el que se produce la repetición en secundaria. Por su parte, Manacorda (2008), en uno de los estudios más citados de esta literatura, encuentra que, en Uruguay, un país con niveles muy elevados de repetición en secundaria, el alumnado que repite tiene, en media, 20 puntos porcentuales menos de probabilidad de estar escolarizados un año después.

El abandono escolar temprano supone un factor central de pérdida de oportunidades económicas y sociales durante la vida adulta. Este abandono —derivado, al menos en parte, de la repetición— tiene un fuerte impacto a lo largo del ciclo vital de las personas que abandonan. En el mercado laboral, se observan las secuelas más claras: las personas que abandonan tempranamente el sistema educativo tienen un menor acceso a empleos de calidad, condiciones peores de trabajo (horario y precariedad, por ejemplo), ingresos más bajos, menores opciones de promoción y menor estabilidad, entre otras (Eide y Showalter; 2021; Obiols-Homs et al., 2018).

Esto deriva, a su vez, en consecuencias para la salud, la delincuencia, la participación social y, por supuesto, el crecimiento económico. El abandono prematuro afecta a la salud física, aumentando el riesgo de enfermedades, especialmente aquellas relacionadas con hábitos de vida saludables, y tiene asimismo efectos en el bienestar psicológico (Oreopoulos, 2007; Freudenberg y Ruglis, 2007). Una población con menor nivel educativo limita a su vez el crecimiento económico, ya que, entre otros, reduce la disponibilidad de una fuerza de trabajo cualificada, afectando a la productividad y la innovación. A estas consecuencias se le suman otras como la participación social y política o la mayor delincuencia (Cook y Kang, 2016) debidas a niveles educativos más bajos.

Todas estas consecuencias negativas tienen un impacto en las arcas públicas del Estado en el largo plazo, más allá del sector educativo. El hecho de que los ciudadanos con peor nivel educativo tengan vidas adultas marcadas por ingresos más bajos, desempleo, calidad de la salud más baja o menor participación ciudadana tiene implicaciones de menores ingresos y mayor gasto público y social para compensar dichas situaciones. Algunos de estos costes son el gasto para el sistema sanitario, el gasto en seguridad y justicia o los gastos en ayudas sociales; respecto a los ingresos «perdidos», destacan la menor recaudación fiscal derivada tanto de impuestos directos (renta, propiedad o patrimonio, entre otros) como de impuestos indirectos a través de un menor consumo (IVA o impuestos especiales).

En esta sección, se realiza una estimación del coste indirecto de la repetición para las arcas públicas en el largo plazo mediada por el abandono educativo temprano, considerando que un alumno abandona siempre y cuando no haya finalizado la ESO, o lo haya hecho, pero no haya continuado sus estudios. Utilizando las estimaciones del impacto causal de la repetición en secundaria en el abandono educativo temprano mencionadas con anterioridad, calcularemos el coste que tiene para el sector público que, de todos los repetidores en ESO de ese año, entre el 14 % y el 22 % abandonaran los estudios de forma temprana como consecuencia de la repetición. Es decir, consideraremos tres escenarios del impacto de la repetición en el abandono: 14 %, 18 % y 22 % (siendo 18 % el de referencia), al considerar que, la estimación del 22 % de De la Rica et al. (2019) representa un límite superior por ignorar, por falta de datos longitudinales, que el alumnado podría haber retomado sus estudios tres años después. El coste de la repetición mediado por el abandono se calcula a lo largo de la vida laboral utilizando los 25 años como punto de partida (límite de edad en los cálculos de abandono escolar) y los 65 años como punto de llegada (edad media de jubilación en España) y excluyendo aquellas personas

menores de 65 años que cobran prestaciones por jubilación o pensión. Se utilizan dos aproximaciones para estimar el impacto parcial de la repetición —mediado por el abandono—:

1. Siguiendo el enfoque de gasto para el cómputo del PIB, estimaremos el gasto medio adicional que realiza el Estado por cada persona que abandona prematuramente en: ayudas sociales, subsidios de desempleo, asistencia social y otros programas. Por otro lado, estimaremos los ingresos medios por persona que el Estado deja de percibir en términos de impuestos directos sobre la renta y cotizaciones sociales.
2. Siguiendo el enfoque de rentas para el cómputo del PIB, estimaremos el impacto del abandono temprano sobre la remuneración de los asalariados y los beneficios o pérdidas por de los trabajadores por cuenta propia.

Los datos utilizados para llevar a cabo estas estimaciones provienen de la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) del Instituto Nacional de Estadística (INE). En particular, los datos empleados son los de la ola de la ECV 2023, que recoge información fiscal del año previo. Esta encuesta, que es representativa de la población española, es la fuente de referencia sobre estadísticas comparativas de la distribución de ingresos y, además, bajo petición específica, proporciona el máximo nivel de estudios alcanzado con gran detalle¹³. Cabe mencionar que, para calcular el gasto total, utilizaremos información del número de repetidores para 2012-2013, ya que es el año para el que De la Rica et al. (2019) realizan sus estimaciones y es razonable asumir que las personas que repitieron secundaria en ese curso tendrán, aproximadamente, 25 años —edad de partida en las estimaciones— una década más tarde.

En primer lugar, estimaremos, a lo largo de la vida laboral, el impacto medio por persona del abandono escolar temprano en los gastos para el sector público e ingresos laborales, considerando tres escenarios de formación. Plantear estos escenarios resulta de especial interés si tenemos en cuenta que, si todo el alumnado que abandona hubiera finalizado formación terciaria, los costes serían mucho mayores que si hubieran finalizado formación secundaria post-obligatoria (Serrano et al., 2014). La ECV nos permite contemplar las siguientes opciones:

¹³ Este estudio ha accedido a los datos del INE relativos a esta variable.

- a. La alternativa al abandono es completar Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio o formación equivalente.
- b. La alternativa al abandono es completar Formación Profesional de Grado Superior, Grado Universitario o cualquier otra formación universitaria superior.
- c. La alternativa al abandono es completar cualquier formación superior a la ESO; es decir, incluye las dos opciones anteriores, siendo los resultados serán similares a la media de ambas categorías.

Para cada uno de estos escenarios estimaremos el efecto de abandonar los estudios sobre:

- i. Las prestaciones por *desempleo, enfermedad e invalidez*, las cuales se recogen de forma anual a nivel de persona.
- ii. Las *ayudas por familia/hijos, ayudas para vivienda e ingresos por asistencia social* (siendo fundamentalmente rentas mínimas), que se recogen a nivel de hogar. Para estimar monetariamente las ayudas a nivel de persona, se calculan las ayudas medias recibidas por miembro del hogar, considerando abandono cuando al menos uno de los miembros del hogar ha abandonado prematuramente los estudios.
- iii. *Retenciones de IRPF y cotizaciones a la Seguridad Social*, que surgen de la diferencia entre la renta bruta y la renta neta anual percibida por persona, imputando a 0 aquellas personas que, en 2022, tuvieron renta bruta menor de 14000 € (mínimo exento).
- iv. *Rentas de los asalariados (netas) y beneficios o pérdidas monetarias netas* de trabajadores por cuenta propia, incluidos los derechos de propiedad intelectual. Se recogen anualmente a nivel de persona.

Estas estimaciones del coste del abandono para el sector público se realizan a largo plazo, ya que lo que nos interesa, a posteriori, es conocer el coste de la repetición no en un momento concreto del tiempo, sino a lo largo de la vida laboral de una persona que abandonó sus estudios de forma temprana fruto de la repetición.

Teniendo en cuenta que el coste de oportunidad del abandono aumenta a lo largo del ciclo vital, las estimaciones deben realizarse de forma diferencial por edad. Idealmente se realizarían año a año para mejorar la precisión y capturar una mayor heterogeneidad, pero, por falta de muestra, realizaremos agrupaciones por quinquenios de edad en el caso de los ingresos laborales y décadas en el caso de las ayudas, prestaciones y retenciones (de 25 a 65 años, ambos incluidos). Para ello estimamos, mediante regresiones lineales, el impacto del abandono (bajo los escenarios *a*, *b* y *c*) en las prestaciones y ayudas (i, ii), retenciones (iii) e ingresos laborales (iv) para diferentes grupos de edad. Cabe mencionar que las estimaciones proporcionarán el efecto total del abandono sobre ayudas, retenciones e ingresos, y no el efecto parcial una vez se controla por características individuales.

$$Ayudas_{i,j} = \beta_0 + \beta_1 Abandono_{i,j} + \mu_{i,j}$$

$$Retenciones_{i,j} = \beta_0 + \beta_1 Abandono_{i,j} + \mu_{i,j}$$

$$Ingresos_{i,j} = \beta_0 + \beta_1 Abandono_{i,j} + \mu_{i,j}$$

- *i* es un indicador personal; *j* indica el grupo de edad (quinquenal o década) de 25 a 65 años;
- *Ayudas* es una variable que agrega prestaciones (desempleo, invalidez, enfermedad) y ayudas (familia o hijos, vivienda, asistencia social);
- *Retenciones* es una variable que recoge las retenciones por IRPF y cotizaciones a la seguridad social;
- *Abandono* es una variable dicotómica que recoge los tres escenarios mencionados (es decir, son tres vectores diferentes): (a) toma valor 1 si una persona abandona y 0 si ha estudiado Grado Medio, Bachillerato o equivalente; (b) toma valor 1 si una persona abandona y 0 si ha estudiado Grado Superior o formación universitaria; (c) toma valor 1 si una persona abandona y 0 si continuó los estudios más allá de la ESO. La suma de las estimaciones para cada edad nos permitirá extraer una estimación de una gran parte del coste del abandono para el sector público a lo largo de la vida laboral de una persona bajo los tres escenarios alternativos al abandono contemplados.

En segundo lugar, estas estimaciones nos permitirán calcular, en el largo plazo, una parte del coste para el sector público de la repetición de curso en secundaria, mediada por el abandono escolar. La estimación del coste del abandono escolar por persona a lo largo de la vida laboral, multiplicada por el número de repetidores de 2012/2013 que abandonaron posteriormente el sistema como consecuencia de la repetición, nos permitirá estimar el coste agregado de una cohorte de repetición para el sector público. Para realizar este cálculo final, asumiremos que la alternativa al abandono escolar es cualquier formación superior a la ESO, utilizando así toda la muestra disponible.

Para realizar estas estimaciones, necesitamos recurrir a varios supuestos además de los ya mencionados, algunos de los cuales se derivan de la escasez de datos y otros del propio diseño.

1. En primer lugar, al utilizar el número total de repetidores en Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2012/2013 estamos asumiendo que el impacto de la repetición en el abandono es el mismo para todos los cursos. Si bien los De la Rica et al. (2019) estiman el coeficiente del 22 % únicamente para 2.º de ESO, Cockx et al. (2019) realizaron estimaciones para varios cursos de secundaria y no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre cursos en el impacto sobre el abandono.
2. En segundo lugar, como ya hemos mencionado, debido a la falta de datos suficientes, la estimación del impacto para País Vasco obvia que, a partir de 2015/2016, el alumnado pudo continuar sus estudios, por lo que el 22 % de impacto de la repetición en el abandono podría considerarse como un límite superior. Por ello, y en base al resto de estudios, utilizaremos los escenarios del 14 %, 18 % (referencia) y 22 %.
3. En tercer lugar, estamos utilizando datos de 2023 para estimar el coste a lo largo de la vida, asumiendo que el coste de oportunidad del abandono es constante; es decir, que, dentro de aproximadamente 40 años, cuando el alumnado que repitió en 2012/2013 tenga cerca de 65, el coste del abandono será el mismo que es hoy para las personas que tienen esa misma edad.

Por último, al utilizar información monetaria de 2022 para estimar el coste en el que incurrirá el sector público a lo largo del ciclo vital, podríamos estar dejando de lado el coste de oportunidad del dinero y el efecto de la inflación; sin embargo,

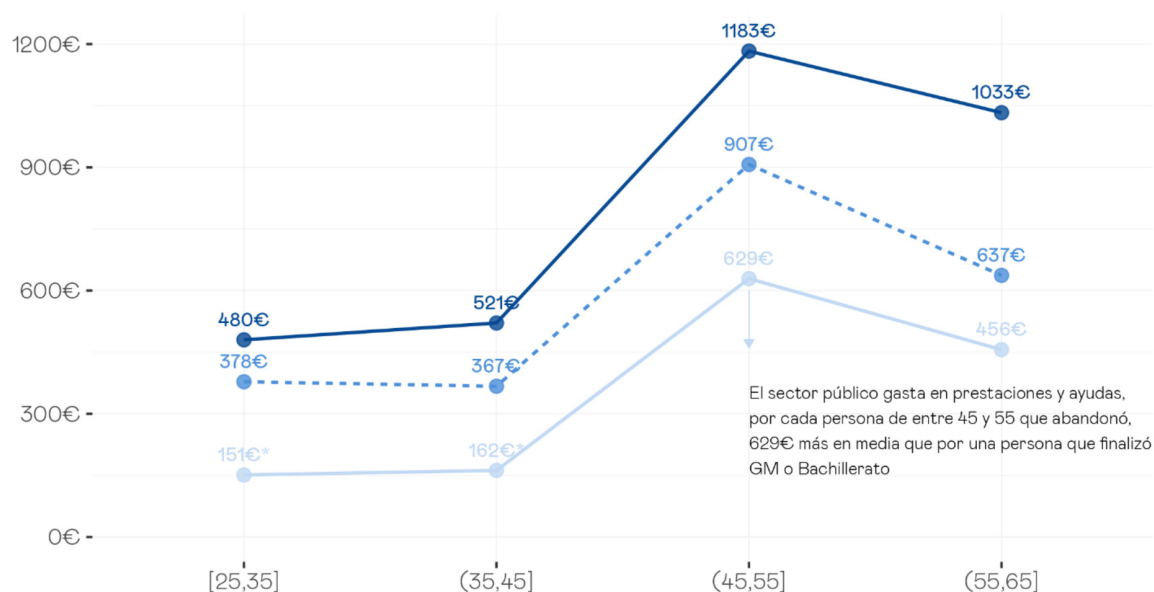
resulta extremadamente complicado actualizar estos valores en un periodo tan largo, especialmente teniendo en cuenta que las prestaciones, ayudas y rentas aumentarían igualmente fruto de la inflación. Por ello, mostraremos los resultados finales sin actualizar y aplicando el método del Valor Actual Neto (VAN) con una tasa de descuento del 2,5 % (tipo de interés medio de la deuda emitida en la última década).

Estimaciones del impacto del abandono y la repetición para el sector público

- En primer lugar, los gráficos 21 y 22 muestran el impacto medio del abandono en el gasto público por persona. Más concretamente, recogen el aumento del gasto en prestaciones y ayudas como consecuencia del abandono escolar temprano (Gráfico 21) y la disminución de ingresos en retenciones derivadas de los menores ingresos de las personas que abandonan (Gráfico 22). Ambos gráficos presentan los tres escenarios alternativos al abandono (finalizar FP Media o Bachillerato, FP Superior o formación universitaria o cualquiera de las anteriores) así como la estimación para cada grupo de edad.
- Como cabe esperar, abandonar de forma temprana los estudios tiene, en media, un impacto estadísticamente significativo y de gran magnitud tanto en el gasto público como en la recaudación que el sector público deja de obtener por la menor retención de las personas que abandonan tempranamente el sistema educativo. Además, en ambos casos, e independientemente de la edad, el impacto es sustancialmente mayor cuando comparamos a las personas que abandonan tempranamente el sistema con las personas que tienen formación terciaria que con las personas que tienen educación secundaria postobligatoria. La línea discontinua representa el impacto medio, es decir, cuánto mayor es el coste para el sector público de una persona que abandona que de una que finaliza cualquier formación superior a la ESO, independientemente de cuál.
- Respecto a la edad, en el caso del gasto público en prestaciones y ayudas (Gráfico 21), éste es creciente en las tres primeras décadas y decrece ligeramente en la última, algo que es esperable si tenemos en cuenta que en ese grupo de edad una parte no despreciable de la población recibe prestaciones por jubilación, que han sido excluidas. Cabe destacar, además, que la diferencia de gasto entre personas que abandonan y continúan no es estadísticamente significativa al comienzo de la vida laboral.

- A modo de ejemplo, el sector público gasta, de media, 629 € más en prestaciones y ayudas por una persona de entre 45 y 55 años que abandonó tempranamente el sistema que por una que finalizó Bachillerato o un Grado Medio; 1183 € más si lo comparamos con una persona que finalizó Grado Superior o formación universitaria y 907 € si lo comparamos con una persona que finalizó cualquier estudio superior a la ESO.
- En el caso de las retenciones (Gráfico 22), donde todos los coeficientes son estadísticamente significativos, vemos que el impacto del abandono es creciente a lo largo de la vida laboral. En 2022, por cada persona de entre 55 y 65 años sin ESO o con como máximo la ESO o equivalente, el sector público ingresaba 4.868 € menos en IRPF y cotizaciones que por una persona con mayor formación. Sin embargo, por cada persona de entre 25 y 35 años que abandonó tempranamente el sistema educativo, el sector público ingresaba 2.497 € menos que por una persona con mayor formación. De nuevo, como resulta lógico, cuando la alternativa al abandono es haber finalizado educación terciaria el impacto es mayor que cuando la alternativa es haber finalizado educación secundaria postobligatoria, siendo esto así independientemente de la edad.

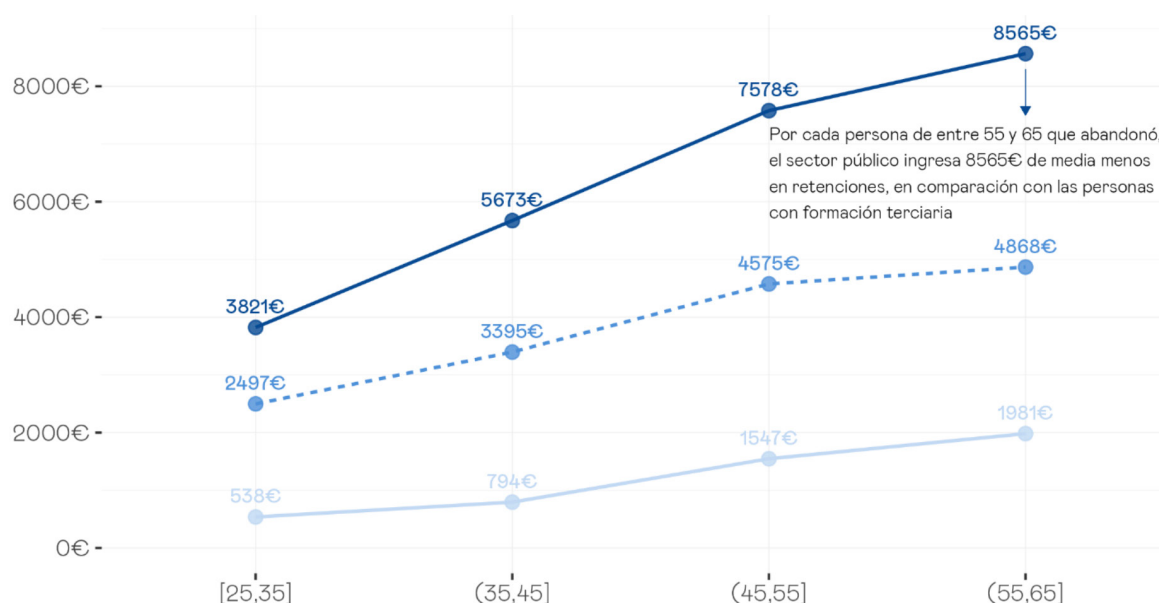
Gráfico 14. Estimación del gasto público extra por persona en prestaciones y ayudas que supone el abandono escolar, en comparación con haber finalizado FP Media o Bachillerato, cualquier formación superior a ESO, o FP Superior o formación universitaria. Según grupos de edad.



Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ECV 2023 | EsadeEcP.I.

Las estimaciones con (*) no son estadísticamente significativas al 10 %; el resto lo son al 1 % o 5 %.

Gráfico 15. Estimación los ingresos públicos en retenciones por persona que se dejan de percibir como consecuencia del abandono escolar, en comparación con haber finalizado FP Media o Bachillerato, cualquier formación superior a ESO, o FP Superior o universitaria. Según grupos de edad.



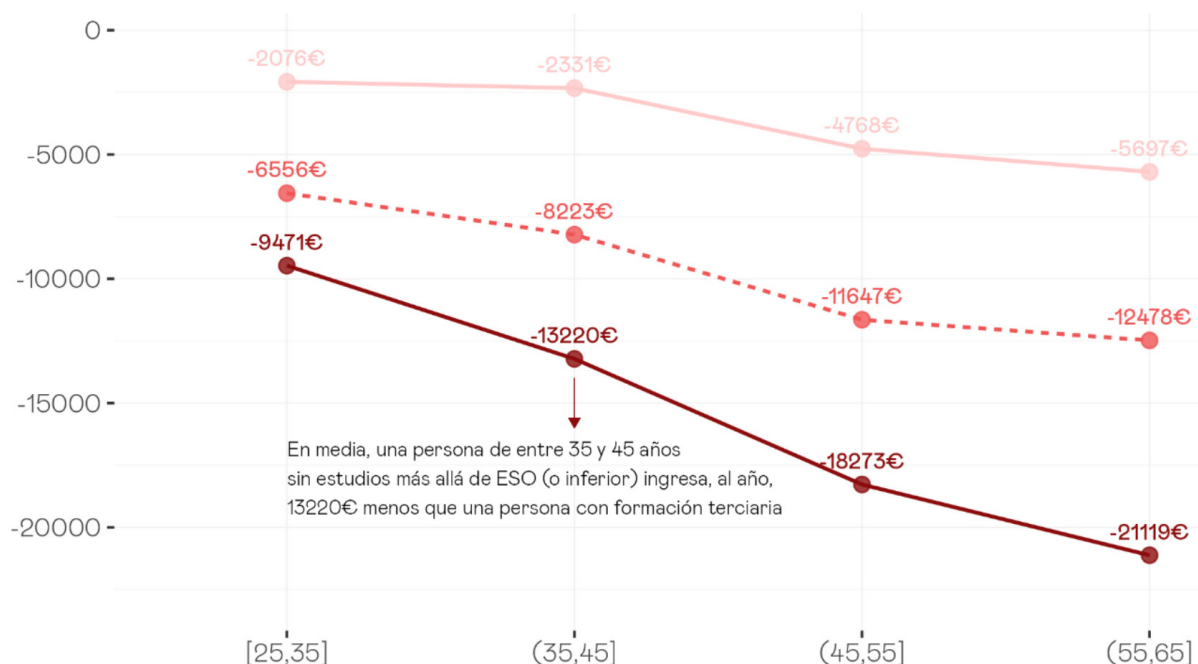
Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ECV 2023 | EsadeEcPol.

En el gráfico 23 se muestra el impacto del abandono desde la perspectiva de ingresos de los trabajadores, es decir, teniendo en cuenta las rentas salariales y los ingresos por cuenta propia. Aunque resulta más complejo vislumbrar el impacto de esta reducción de ingresos derivada del abandono en las arcas públicas, esta deriva de forma directa en una reducción del consumo e inversión privada y menores ingresos fiscales. Observamos, de nuevo, patrones similares, siendo todos los coeficientes estadísticamente significativos: las personas que abandonan tempranamente la educación tienen menores ingresos, de media, que las personas que continúan sus estudios. Esta brecha se acrecienta a lo largo de la vida laboral, siendo a su vez mayor cuando comparamos a las personas que abandonan con las que terminan educación terciaria que con las que finalizan educación secundaria postobligatoria.

- Entre los 25 y 35 años, una persona que abandonó el sistema educativo de forma temprana tiene unos ingresos laborales anuales netos, de media, 6.556 € menores que una persona que finalizó alguna formación mayor que ESO. Cuando comparamos con una persona que finalizó Bachillerato o Grado Medio, el impacto medio en los ingresos es de 2.076€ menos para las personas que abandonan, siendo este de 9.471 € si comparamos a las personas que abandonan con las que tienen formación terciaria; es decir, la diferencia es 4,5 veces mayor para las personas con educación terciaria que secundaria postobligatoria.

- Al final de la vida laboral, entre los 55 y 65 años, una persona que abandonó el sistema educativo de forma temprana tiene unos ingresos laborales anuales netos, de media, 12.478 € menores que una persona que finalizó alguna formación mayor que ESO. Las personas con Bachillerato o Grado Medio ingresan, de media, 5.697 € más al año que las personas que abandonan el sistema educativo, siendo esta diferencia de 21.119 € si comparamos a las personas que abandonan con las que tienen educación terciaria; es decir, la diferencia es 3,7 veces mayor para las personas con educación terciaria que secundaria postobligatoria.

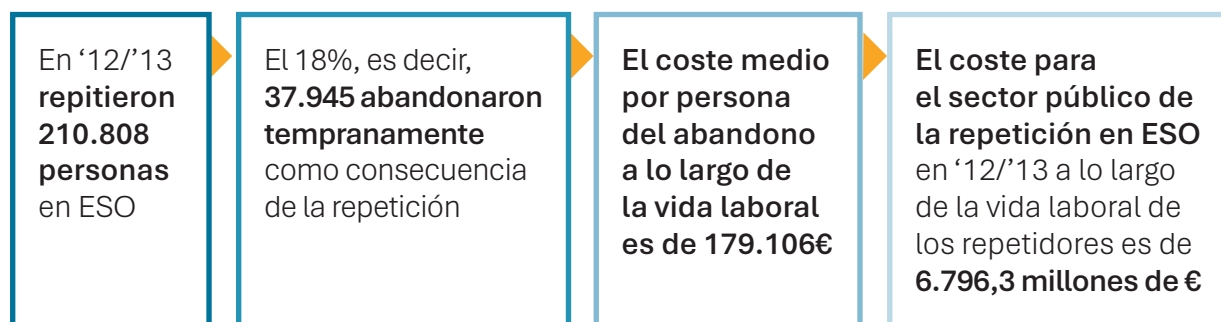
Gráfico 16. Estimación los ingresos laborales medios por persona que se dejan de percibir como consecuencia del abandono escolar, en comparación con haber finalizado FP Media o Bachillerato, cualquier formación superior a ESO, o FP Superior o formación universitaria. Según grupos de edad.



Fuente: Elaboración propia a partir de los microdatos de la ECV 2023 | EsadeEcPol.

Estas estimaciones nos permiten calcular el impacto de la repetición en 2012/2013 —mediado por el abandono escolar temprano— para el sector público en el largo plazo. En el Gráfico 24 se muestra, de forma simplificada, el proceso para obtener esta estimación cuando el impacto de la repetición en el abandono es del 18 % y la alternativa al abandono es haber finalizado cualquier formación superior a la ESO, escenario en el que pondremos el foco en los próximos cálculos. En la tabla 6 se muestra el gasto bajo los tres escenarios alternativos del impacto de la repetición en el abandono (14 %, 18 % y 22 %).

Gráfico 17. Cálculo del coste de la repetición para el sector público a lo largo de la vida laboral en prestaciones, ayudas y retenciones, mediado por el abandono.



Fuente: Elaboración propia a partir de estimaciones y cálculos de los autores | EsadeEcPol.

Si sumamos los coeficientes del Gráfico 21 obtenemos que el gasto medio adicional en prestaciones y ayudas en el que incurre el sector público a lo largo de la vida laboral de cada persona que abandona es de 23.263 € más que si hubiera finalizado cualquier formación superior a la ESO¹⁴. En cuanto a la pérdida de ingresos del sector público en retenciones de IRPF y cotizaciones sociales (Gráfico 22), el sector público ingresa, en media y a lo largo de la vida laboral de una persona 155.843 € menos si abandona que si finaliza cualquier formación superior a ESO¹⁵.

En primer lugar, partir de lo anterior, estimamos el coste a largo plazo de la repetición de curso, mediado por el abandono, en términos de gasto en prestaciones, ayudas y pérdida de ingresos en retenciones. Este coste asciende a entre 5.286 y 8.306,5 millones de euros, dependiendo del impacto de la repetición en el abandono. Sabiendo que, en 2012/2013 repitieron Educación Secundaria Obligatoria 210.808 personas y que estimamos que entre el 14 % y el 22 % de estas abandonaron a consecuencia de la repetición, podemos calcular una parte del coste para el sector público de la repetición en ESO en 2012/2013 a lo largo de la vida de las personas repetidoras. Es decir, una parte del coste de largo plazo de una cohorte de repetidores en secundaria, mediada por el abandono (Tabla 6). Este será de:

¹⁴ Este valor descendería a 15.117 si actualizáramos por el método VAN asumiendo una tasa de descuento del 2,5 %.

¹⁵ Este valor descendería a 101.738 € si actualizáramos por el método VAN asumiendo una tasa de descuento del 2,5 %.

- 5.286 millones de euros si consideramos que el 14 % de alumnos abandonan como consecuencia de la repetición (escenario más optimista).
- 6.796,3 millones de euros si consideramos que el 18 % de alumnos abandonan como consecuencia de la repetición (escenario moderado).
- 8.306,5 millones de euros si consideramos que el 22 % de alumnos abandonan como consecuencia de la repetición (escenario pesimista).

Por otro lado, en la Tabla 6 estamos asumiendo que todas las ayudas, prestaciones y rentas se actualizan por el IPC y, por ello, no actualizamos el coste a lo largo del ciclo vital utilizando la tasa de descuento. Si usáramos una tasa de descuento del 2,5 % sobre las estimaciones anuales del impacto del abandono en estos gastos, los valores descenderían a 3.448,8 M € (14 %), 4.434,1 M € (18 %) y 5.419,5 M € (22 %).

Tabla 6. Estimación del coste para el sector público en prestaciones, ayudas y retenciones de la repetición en 2012/2013 mediado por el abandono, a lo largo de la vida laboral de las personas repetidoras; bajo diferentes escenarios de impacto de la repetición.

Porcentaje de alumnado que abandona a consecuencia de la repetición	14 %	18 %	22 %
	5.286 M €	6.796,3 M €	8.306,5 M €

Fuente: Elaboración propia a partir de estimaciones y cálculos con la ECV (2023) y MEFP | EsadeEcPol.

En segundo lugar, estimamos los ingresos del trabajo por cuenta propia y ajena que la cohorte de 2012/2013 deja de recibir a lo largo de su vida laboral por haber repetido, mediado por el abandono. Estas cuantías ascienden a entre 11.585,5 y 18.205,8 millones de euros, dependiendo del impacto de la repetición en el abandono (Tabla 7). Esta pérdida de ingresos tiene un impacto inmediato en las arcas públicas, mediante un menor consumo, inversión e ingresos fiscales, entre otros.

Tabla 7. Impacto de la repetición de 2012/2013 en los ingresos por cuenta ajena y propia que los repetidores dejan de percibir a lo largo de su vida laboral, mediado por el abandono; bajo diferentes escenarios de impacto de la repetición.

Porcentaje de alumnado que abandona a consecuencia de la repetición	14 %	18 %	22 %
	11.585,5 M €	14.895,7 M €	18.205,8 M €

Fuente: Elaboración propia a partir de estimaciones y cálculos con la ECV (2023) y MEFP | EsadeEcPol.

Del mismo modo que ocurría con el gasto en prestaciones y retenciones, si actualizamos los ingresos anuales que se dejan de percibir por el hecho de haber abandonado los estudios de forma prematura con una tasa de descuento del 2,5 %, los importes descenderían a 7.541,9,8 M € si el 14 % de los repetidores abandonaran, 9.696,7 M € si el porcentaje es del 18 % y 11.851,5 M € si es del 22 %.

Profundizando en la cultura de repetición

La literatura académica no proporciona una conclusión única sobre los efectos beneficiosos o perjudiciales de la repetición, sino que presenta matices que señalan la importancia del contexto. La literatura apunta a la importancia de factores como la etapa, el efecto a corto medio plazo, la diferenciación entre el efecto académico y el social y emocional para comprender mejor el efecto causal de la repetición sobre los alumnos. Por ejemplo, sí parece haber, para el caso de secundaria, mayor claridad con respecto a algunos resultados. Mientras que el efecto académico es más bien bajo o nulo, parece haber una asociación clara entre repetir en secundaria y no graduar o abandonar los estudios al final de la etapa. También parece haber un mecanismo claro de afectación negativa a las habilidades sociales y la autoestima del alumno en secundaria. En el contexto de la educación secundaria en España, un país donde la tasa de repetición (cerca del 8 % anual de acuerdo con las estadísticas oficiales del MEFP en 2021/22) en esta etapa es de las más elevadas de la OCDE y la UE (habitualmente entre un 1 % y un 4 % anual¹⁶), es relevante ampliar el análisis a otras variables

¹⁶ De acuerdo con UIS Unesco, y tomando algunos ejemplos de países comparables a España, la tasa anual de repetición en secundaria más reciente (Excluyendo el año 2020, por COVID-19), es de 1,9 % en Austria, 5,8 % en Bélgica, 0,9 % en Dinamarca, 1,2 % en Francia, 0,3 % en Finlandia, 2,5 % en Alemania, 3,6 % en Grecia, 2 % en Italia, 1,2 % en Polonia, 4 % en Portugal, o 1,7 % en Estados Unidos.

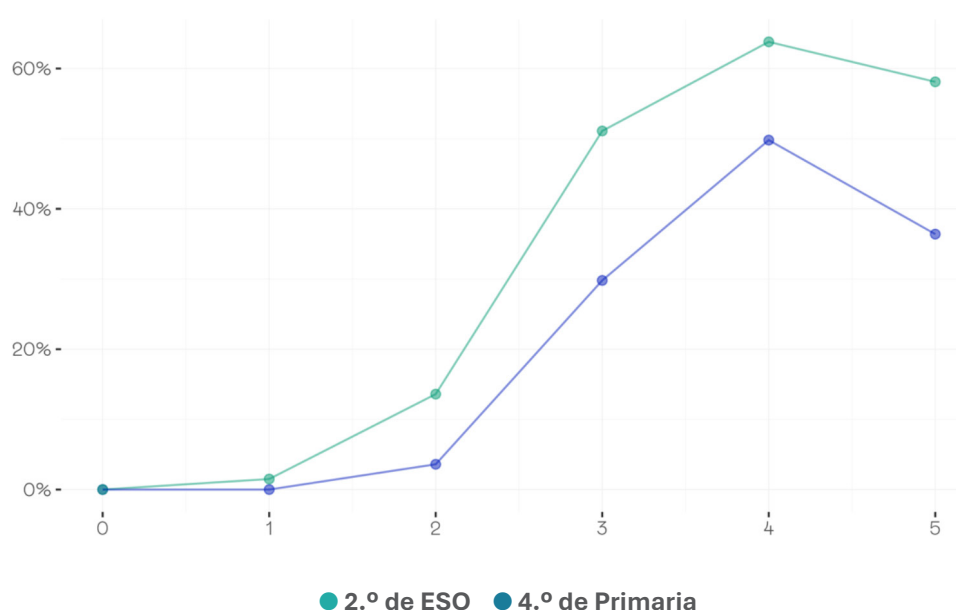
potencialmente afectadas por en un sistema caracterizado por la alta incidencia de la medida. Si la proporción de alumnado que repite en secundaria alcanza hasta un 30 % o 40 % del alumnado en algunos centros educativos de secundaria, esto sin duda puede acabar teniendo consecuencias a nivel sistémicas; no es descabellado pensar que un fenómeno tan extendido puede acabar afectando al funcionamiento de los centros educativos, a los docentes, a las familias y a los propios alumnos.

Este capítulo analiza la repetición en Secundaria desde una perspectiva de centro educativo. Dado que para el caso español la repetición de curso es una decisión que recae fundamentalmente en los centros educativos y los claustros de profesores, es necesario profundizar en el fenómeno bajo la óptica de los centros educativos como unidad de análisis. El hecho de que la repetición sea alta en promedio y que la hipótesis detrás de ella sea la de la cultura escolar, lo lógico es que, a pesar de la alta incidencia del fenómeno, observemos variación de repetición entre centros de mismas características debido a distintas formas de organización escolar, proyectos educativos y creencias y normas no escritas sobre la repetición en los claustros de profesores.

Ante la ausencia de una estructura de datos administrativos y longitudinales de alumnos y centros, llevamos a cabo este análisis utilizando partir de los microdatos de PISA 2018. En un mundo ideal, dispondríamos de información administrativa de un registro de alumnos, centros y docentes a nivel nacional, tal y como ocurre en otros países. Sin embargo, a día de hoy, no existe tal información consolidada a nivel nacional, ya que estos registros se encuentran, con protocolos diferentes, en las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas; además, en la mayor parte de los casos de las CCAA, no están unificados para fines investigadores (ver Gortazar y Ferrer, 2023). Como consecuencia, esta sección del informe parte de los únicos micro-datos abiertos disponibles de secundaria, que son los de la encuesta de PISA 2018 para alumnado de 15 años. La utilización de estos datos tiene dos ventajas y dos desventajas. La primera ventaja es que, al tratarse una muestra de alumnos de la misma edad, incluye buena parte del alumnado en 4.º de la ESO, pero otra parte importante también el de 3.º y 2.º de la ESO, precisamente por el fenómeno de la repetición de curso. La segunda ventaja es que los datos incluyen información rica y detallada del funcionamiento de los centros educativos, encuestas a profesores y encuestas a alumnos y que permiten comparaciones por comunidades autónomas. La primera desventaja es que se trata de una muestra de datos de aproximadamente el 8 % de los alumnos de 15 años que, aunque representativa, está lejos de los registros administrativos censales que usan las investigaciones descritas en la sección anterior. La segunda desventaja, quizás la más importante, es que no se trata de datos longitudinales, sino de una encuesta en un momento dado, lo cual impide realizar comparaciones y seguir trayectorias a lo largo del tiempo.

La repetición escolar varía considerablemente por centro educativo aún después de controlar por características sociales y educativas del alumnado. Si la repetición de curso siguiera un protocolo automático y objetivable asociado al aprendizaje de cada alumno y su desempeño educativo, no observaríamos heterogeneidad en la repetición por centro educativo, sino que sería un puro reflejo de las características sociales y educativas del alumnado en cada centro. Pero la repetición se aplica de forma desigual por centro educativo: no todos los centros hacen repetir al alumnado siguiendo la lógica de asignaturas suspensas (la evaluación colegiada ya estaba recogida en las leyes anteriores) e incluso el conteo de asignaturas suspensas no se aplica con el mismo rigor en los centros educativos; además existe un fenómeno añadido, y es que los docentes tienen poder de decisión directa e individual en la repetición mediante su asignatura (especialmente los de lengua y matemáticas) por lo que su evaluación del alumno puede estar condicionada por esto. Un docente podría estar aprobando o suspendiendo la asignatura de un alumno cerca del aprobado teniendo en cuenta que esto puede afectar su probabilidad de repetir. El Gráfico 18 a continuación, tomado de De la Rica *et al.* (2019), muestra la proporción de repetidores en 4.º de Primaria y 2.º de ESO en función del número de suspensos para el País Vasco: aunque efectivamente se observa que a mayor número de asignaturas suspensas, mayor proporción de repetidores, y que el mayor salto se produce a partir de tres asignaturas suspensas, sigue habiendo alumnado que promociona con una o dos asignaturas suspensas, y alumnado que promociona con tres, cuatro, o cinco asignaturas suspensas.

Gráfico 18. Proporción de repetidores por número de suspensos en las 5 competencias de la Evaluación de Diagnóstico en el País Vasco (2016/17).

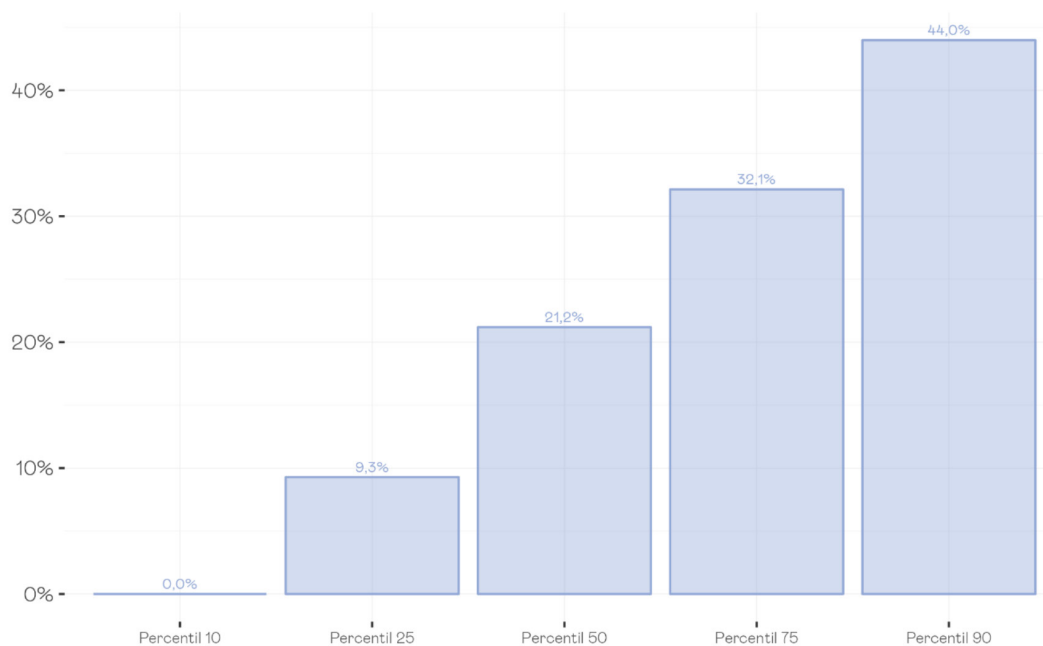


Fuente: De la Rica *et al.* (2019) a partir de datos administrativos del País Vasco.

Al analizar la repetición de curso en secundaria con datos de PISA, observamos una importante variación bruta, que se reduce, aunque sigue siendo considerable cuando tenemos en cuenta las diferencias de composición de alumnado por centro. En particular consideramos su nivel socioeconómico, género, origen migrante y tasa de repetición en Primaria como predictores de la repetición futura en secundaria. Como puede apreciarse en el Gráfico 19 a continuación, la proporción de alumnos que repiten en secundaria por centro es de 22,7 %, pero esta proporción varía enormemente entre centros, con una desviación estándar de 0,172 de la tasa de repetición sobre 1, siendo el percentil 10 de la distribución de 0 % y el percentil 90 del 44 %. Se trata de una variación amplia que se reduce, pero se sigue observando aun cuando se tiene en cuenta el nivel socioeconómico y género del alumno, si el alumno ha repetido en primaria, titularidad del centro y comunidad autónoma. Un modelo lineal de la repetición a nivel centro donde se incluye tasa de repetición en Primaria, nivel socioeconómico de los alumnos, género, titularidad de centro y comunidad autónoma solo explica un 54,5 % de la varianza en la tasa de repetición en la ESO. Si incorporamos al modelo el resultado medio de matemáticas (una decisión claramente discutible teniendo en cuenta la endogeneidad y relación potencial que hay entre repetición y aprendizaje), la variación solo aumenta de un 54,5 % a un 61,4 %.

Gráfico 19. Distribución de la tasa de repetición del alumnado (PISA 2018).

En función del nivel socioeconómico, género, origen migrante y tasa de repetición en Primaria de los alumnos del centro.



Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

La variación de la repetición en secundaria entre alumnos que no es explicada por las características del alumnado puede denominarse como «cultura de repetición» del centro de secundaria. La repetición no explicada por las variables de interés es relevante y grande en magnitud: entre el 45,5 % y el 39,6 %, dependiendo del modelo. Dada la revisión de la literatura, partimos de un modelo teórico donde la repetición es el producto de tres dimensiones de contexto escolar y familiar:

- Expectativas docentes y motivación del alumnado. Como hemos visto, los países con mayor cultura de la repetición suelen ser aquellos donde hay sesgos en la evaluación docente y las estrategias de evaluación tienen poco en cuenta el nivel de la clase («Ley de Posthumus»). Esto, además de ser poco justo desde el punto de vista del reconocimiento del progreso educativo de los alumnos, es ineficiente, pues está detrás del excedente de repetición. Supone que de facto se produzca un desalineamiento entre las capacidades de los alumnos y las expectativas que los docentes tienen sobre ellos. Este desalineamiento acaba redundando en la motivación y el esfuerzo de los alumnos, tal y como han mostrado los estudios experimentales sobre las expectativas de los alumnos y su impacto en los resultados de aprendizaje y progreso educativo (Papageorge et al, 2020). A su vez, la evaluación formativa y el uso recurrente de *feedback* para orientar en la mejora, no solo en lo que debe mejorar, sino en cómo hacerlo, es un elemento central a la hora de conectar expectativas docentes y motivación del alumnado (EEF, 2021). Finalmente, los sesgos docentes en la evaluación, basados en diferencias en comportamiento y estereotipos, y que perjudican al alumnado de rentas bajas, chicos y alumnado de origen inmigrante, también juegan un papel fundamental.
- Capacidad de atención individualizada en el centro. La revisión la literatura ha mostrado que la incidencia y el impacto de la repetición de curso varían en función del modelo de atención a la diversidad en el desempeño de cada sistema educativo (Goos et al, 2021). En un modelo de integración uniforme, con una apuesta baja por el refuerzo y personalización dentro de la escuela, como es el caso español, es esperable encontrar una mayor cultura de la repetición en aquellos centros que tengan más dificultades para desarrollar un modelo integral de atención individualizada y atención a la diversidad, algo que depende, por un lado, del proyecto de centro y los recursos disponibles y, por otro, de la propia composición social y educativa del alumnado.

- Implicación y refuerzo de las familias. En el mismo sentido que el punto anterior en los centros, las familias juegan un papel central en influir en la progresión académica de sus hijos e hijas, incluso descontando sus capacidades. Las familias influyen a través de tres canales: (i) expectativas y aspiraciones sobre los estudios que van a completar sus hijos, algo que se traduce en las propias aspiraciones de los alumnos; (ii) participación y comunicación con el centro educativo y profesorado de sus hijos e hijas; (iii) implicación en la dinámica educativa de sus hijos, tanto en cuanto a apoyo y refuerzo en el hogar, como a la hora de influir en el progreso académico de sus hijos y en las expectativas de docentes y claustros sobre ellos. Las tres dimensiones correlacionan fuertemente con el nivel socioeconómico de las familias, lo cual sugiere que, en un sistema escolar con baja implicación familiar, son los alumnos con un nivel socioeconómico más bajo quienes más van a pagar las consecuencias en términos de progreso y promoción educativa (y no repetición). Una investigación reciente de Gil-Hernandez (2020) que, para el caso de Alemania, la presión familiar influye: a igualdad de habilidades y competencias, las familias con menor capital sociocultural están menos implicadas y en general los alumnos reciben menos apoyo y refuerzo familiar y escolar.

Gráfico 20. Cultura de la repetición: marco de análisis y sus dimensiones.



Fuente: Elaboración propia | EsadeEcPol.

Desarrollamos un modelo estadístico multinivel para medir la «cultura de la repetición». Esto se lleva a cabo tratando de capturar toda la parte no explicada de la repetición de curso por parte de las variables sociales y educativas de origen del alumnado. Esto es, toda la repetición que el centro de secundaria añade al punto de partida y origen social y educativo de sus alumnos. Se trata de un modelo multinivel, que tiene la repetición en secundaria como variable dependiente y como variables explicativas la tasa de repetición en Primaria (que podemos considerar la base previa en términos de repetición), el nivel socioeconómico del alumnado, el género del alumnado, el origen nacional del alumnado, la titularidad del centro y la comunidad autónoma, sabiendo, en base a la revisión de la evidencia anteriormente realizada y a nuestras estimaciones, que son buenos predictores de la tasa de repetición. Estimamos un modelo multinivel¹⁷ de efectos aleatorios de centros anidado, por ser el más habitual en la literatura de educación respecto al valor añadido o la eficacia escolar¹⁸. El modelo para medir «cultura de la repetición» viene dado por la siguiente ecuación:

$$R_{ij}^{sec} = \mu + \alpha R_{ij}^{prim} + \sum_{ij} \beta_{ij} X_{ij} + \sum_j \tau_j T_j + \sum_k \theta_k C_{jk} + \gamma_j + \epsilon_{ij}$$

Donde

$$\mu + \alpha R_{ij}^{prim} + \sum_{ij} \beta_{ij} X_{ij} + \sum_j \tau_j T_j + \sum_k \theta_k C_{jk}$$

representa la parte fija del modelo y

$$\gamma_j + \epsilon_{ij}$$

representa la parte aleatoria del modelo.¹⁷¹⁸

¹⁷ Un modelo multinivel es un modelo estadístico de parámetros estimados a diferentes niveles, anidados entre sí. Por ejemplo, en investigación en educación se podría requerir medir el rendimiento en escuelas que utilizan un método de aprendizaje contra escuelas que usan un método diferente, y se utiliza tanto la variación de variables de cada escuela como la variación de variables de alumno dentro de la escuela para la estimación.

¹⁸ Como pruebas de robustez, desarrollamos dos modelos alternativos: (i) un modelo lineal de mínimos cuadrados ordinarios a nivel centro, donde se calcula la media las variables dependientes e independientes a nivel centro y se toma el residuo de la regresión como parte no explicada o cultura escolar; (ii) un modelo lineal a nivel alumno, donde consideramos una variable de efectos fijos de escuela como variable de interés de cultura escolar. La correlación de las tres medidas de cultura de la repetición de cada uno de los modelos, una vez estandarizadas, es alta, especialmente la del modelo multi-nivel con la del modelo lineal a nivel escuela (0,831). El hecho de que la variable del modelo multi-nivel tenga una correlación mayor (0,601) con el resultado del modelo de efectos fijos de escuela a nivel alumno que con el modelo lineal a nivel escuela (0,502) hace que nos decantemos por la opción del modelo multinivel.

En particular, R_{ij}^{sec} y R_{ij}^{prim} son una variable binaria que representa si el alumno i de la escuela j ha repetido, respectivamente, en ESO y Primaria. Las variables X_{ij} incluyen las características individuales del alumno i de la escuela j , el término T_j representa la titularidad del centro educativo y el término C_{jk} es la comunidad autónoma k donde se encuentra la escuela j . El efecto aleatorio de escuela es lo que denominamos la cultura de la repetición del centro educativo. Finalmente ϵ_{ij} es el error aleatorio del modelo. Los valores obtenidos son estandarizados con media 0 y desviación estándar 1.

¿A qué factores se asocia una alta cultura de la repetición

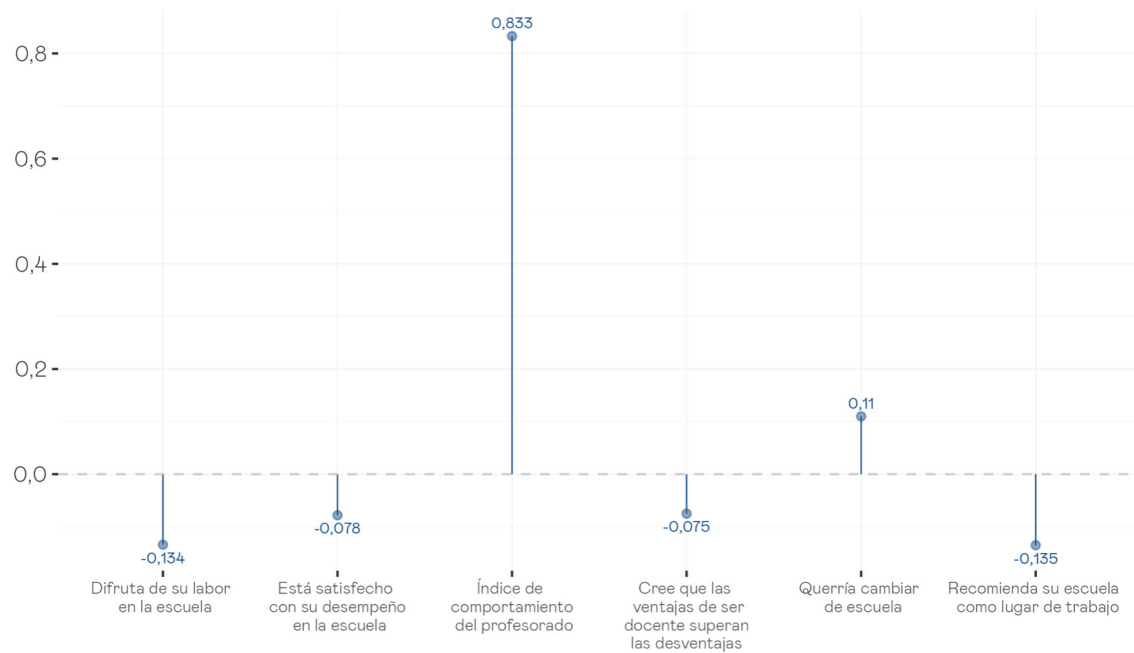
En base al marco teórico arriba descrito, agrupamos las variables relevantes de los cuestionarios de PISA de directores, docentes y alumnos. PISA desarrolla cuestionarios con cientos de preguntas que permiten comprender en profundidad la situación de alumnado, familias, docentes, directores y, más en general, centros educativos. En particular, existen tres encuestas de alumnos (encuesta general de origen y relación con la escuela, encuesta de bienestar físico y mental del alumno, encuesta de alumno de familiarización con las tecnologías de la información y la comunicación, encuesta de alumno de orientación y carrera académica, encuesta de conocimiento financiero), docentes (encuesta general a docentes y encuesta específica a docentes de lengua) y centros educativos (encuesta a directores) que son de utilidad para este análisis. En el caso de España en PISA 2018, disponemos de información de todas las dimensiones, pues tanto alumnado, como profesorado y directores participaron en todas y cada una de las encuestas mencionadas. A continuación, presentamos las variables de PISA en el marco de análisis y estimamos su relación estadística con la medida de cultura de la repetición construida.

Analizando la relación de la cultura de la repetición con resultados educativos, sociales y emocionales, aspiraciones y de bienestar del alumnado, así como con el bienestar y la implicación docente, encontramos que la cultura de la repetición impacta negativamente en la probabilidad de titular en ESO, el bienestar docente y el comportamiento e implicación del alumnado y profesorado (ver Gráfico 21).

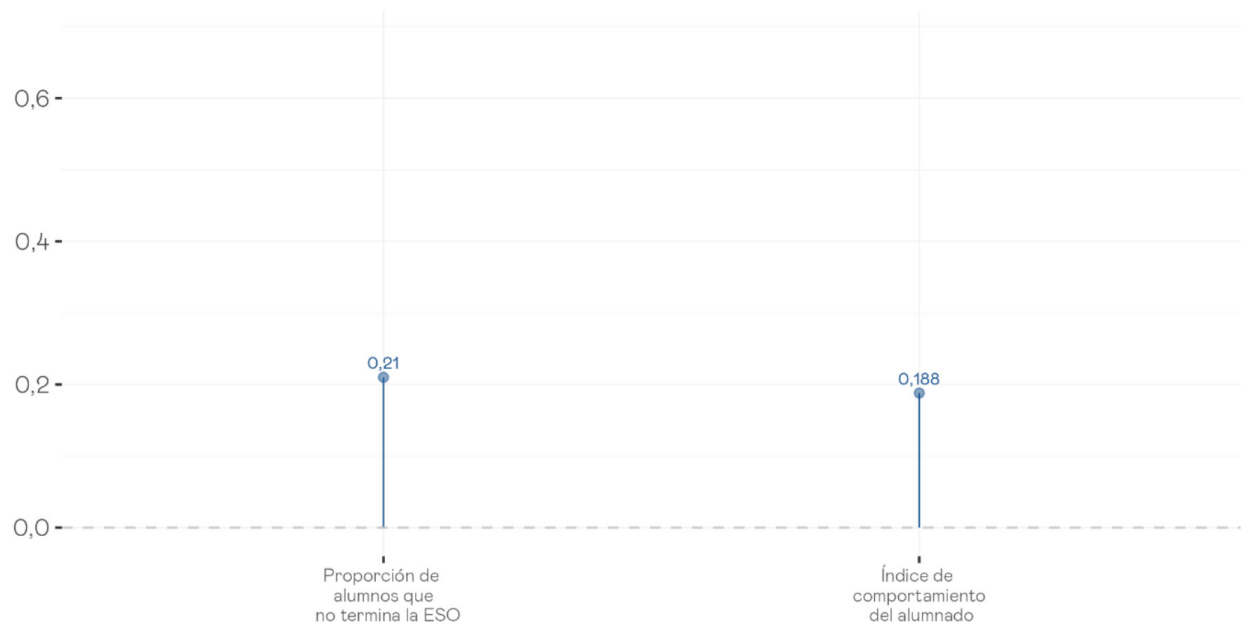
- Con respecto a los resultados educativos de los alumnos, encontramos que hay una relación positiva y de magnitud importante entre cultura de la repetición y la proporción de alumnos que no titulan la ESO. Cada desviación estándar de cultura de la repetición supone un aumento de 20 puntos porcentuales en la tasa de no graduación en ESO. El resultado es consistente con la literatura anterior.
- En cuanto al bienestar docente, encontramos que los indicadores de bienestar docente son peores en centros con alta cultura de la repetición. En particular, los docentes en general afirman estar menos satisfechos con su profesión (consideran en menor medida que las ventajas de la profesión superen a las desventajas), declaran disfrutar menos de trabajar en esa escuela, desean cambiar de centro en mayor medida, y no recomendarían la escuela en la que están como un lugar para trabajar en centros con alta cultura de la repetición.
- Además, encontramos que el comportamiento e implicación de docentes y alumnos es peor en centros con alta cultura de la repetición. El índice de «comportamiento de alumnos» (que mide absentismo, consumo de drogas, alcohol, bullying o respeto al profesorado) tiene valores mayores (de comportamiento más problemático) en centros con alta cultura de la repetición; asimismo, el índice de «comportamiento de docentes» (que mide absentismo docente, demasiado estricto, falta de preparación o resistencia al cambio) tiene valores mayores (de comportamiento más problemático) en centros con alta cultura de la repetición.

Gráfico 21. Cultura de la repetición y resultados de alumnos y docentes.

Correlaciones para los resultados de docentes



Correlaciones para los resultados de alumnos



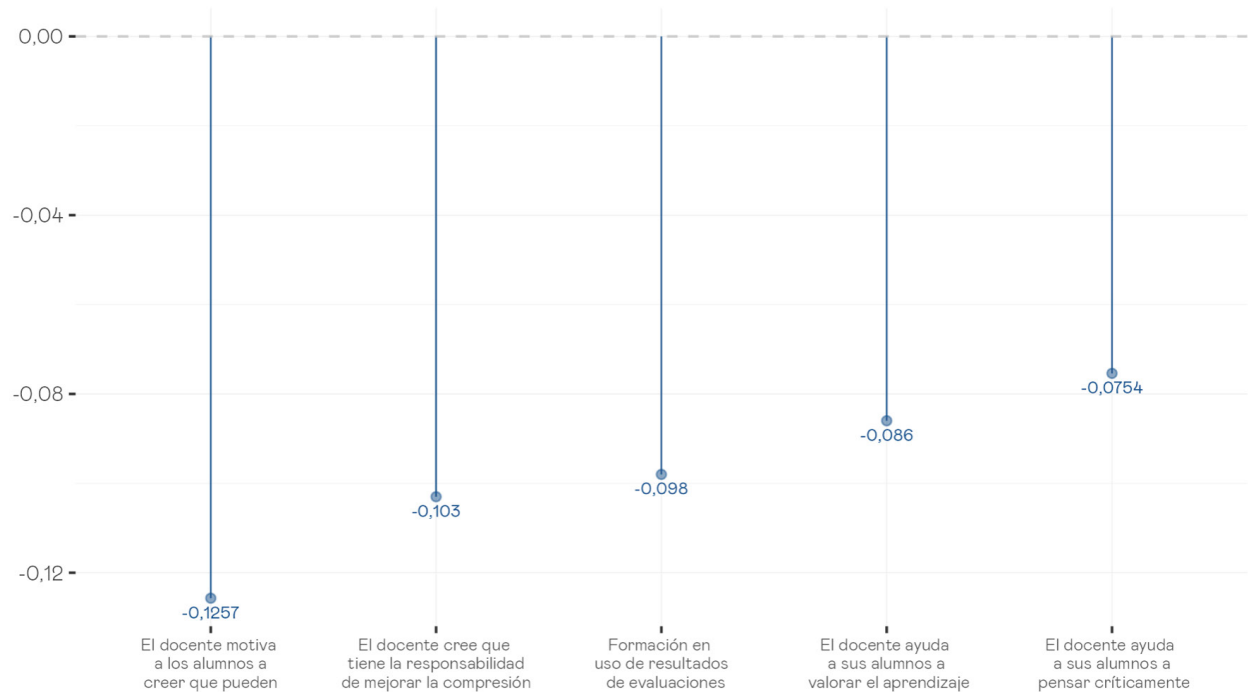
Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

Con respecto a las expectativas docentes, su capacidad para dar feedback y la motivación de los alumnos, encontramos que existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre la cultura de la repetición y las bajas expectativas docentes, una relación mixta con respecto al feedback (en función de la variable estudiada) y una relación negativa en la capacidad de motivar al alumnado, algo que probablemente redunde en una aspiración más baja de los propios alumnos, que observamos con claridad. En particular, se observan los siguientes resultados (ver Gráfico 22):

- En los centros con mayor cultura de la repetición, los docentes consideran en menor medida que cada docente tiene la responsabilidad de mejorar la comprensión lectora de sus alumnos. Esa falta de creencia en su propia responsabilidad se traduce a la hora de trasladar las creencias a los alumnos: los docentes en centros con una mayor cultura de la repetición consideran en menor medida que intentan ayudar a que los alumnos creen que pueden hacerlo bien, se esfuerzan menos en que valoren la importancia del aprendizaje, y les ayudan menos a pensar críticamente. Por último, es muy llamativo observar que, en los centros con mayor cultura de la repetición, los docentes participan en menor medida en formación en servicio relacionada con el uso de resultados de evaluaciones, algo que claramente tiene que ver con las creencias, pero también con el *feedback* y la motivación a los alumnos.
- Con respecto al *feedback* percibido por el alumno, PISA construye un índice que incluye las siguientes dimensiones («El docente me da *feedback* sobre mis fortalezas en lengua»; «El docente me dice las áreas en que puedo mejorar»; «El docente me dice cómo mejorar»). También se observa una relación positiva entre cultura de la repetición y *feedback* declarado por el docente, que afirma que en mayor medida da un mayor *feedback* al alumno de su trabajo además de la calificación numérica. En resumen, se observa que los alumnos afirman recibir un mayor *feedback* de los docentes en centros con alta cultura de la repetición, algo que es llamativo y podría reflejar la respuesta al ya subyacente fracaso escolar de los alumnos.
- Probablemente todo esto tenga un reflejo en las aspiraciones educativas del alumnado. Existe una relación clara entre expectativas y aspiraciones de escolarización post-obligatoria y cultura de la repetición: los alumnos de centros de alta cultura de la repetición aspiran en mayor medida a llegar a cursar Formación Profesional Media (y en menor medida Formación Profesional Superior) y tienen una menor expectativa de alcanzar Bachillerato y un grado o posgrado universitario.

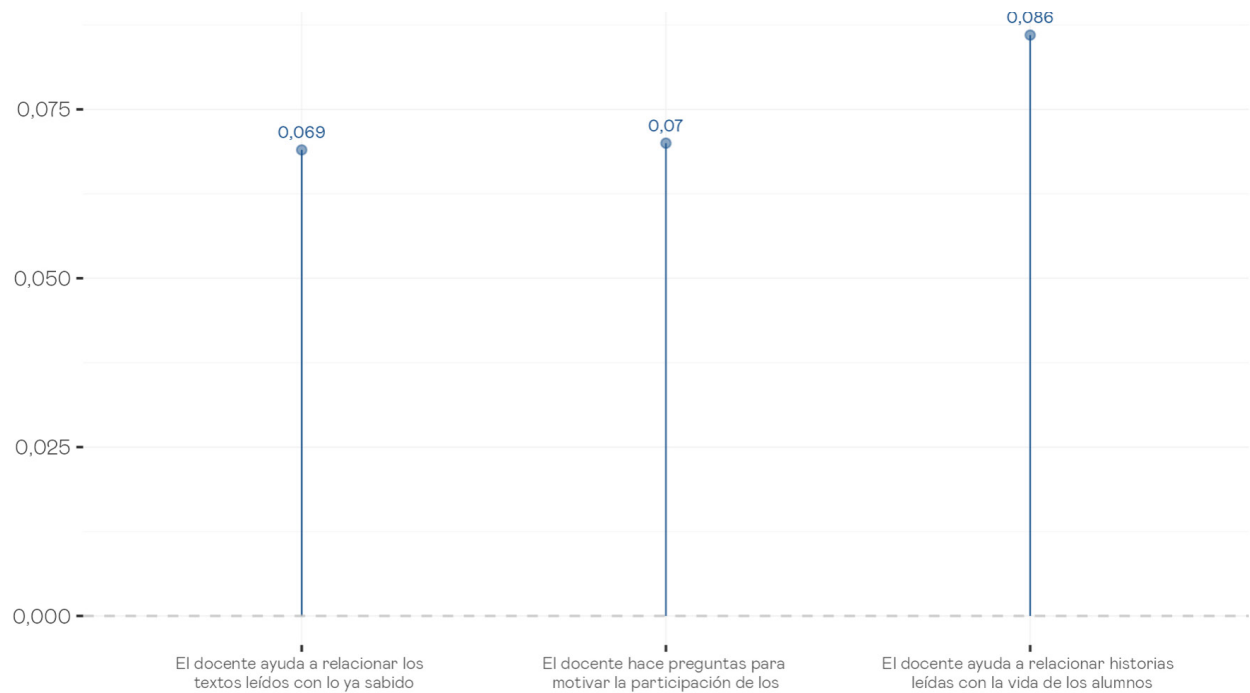
Gráfico 22. Relación de la cultura de la repetición con las creencias y expectativas docentes e implicaciones sobre los alumnos.

Creencias del profesorado



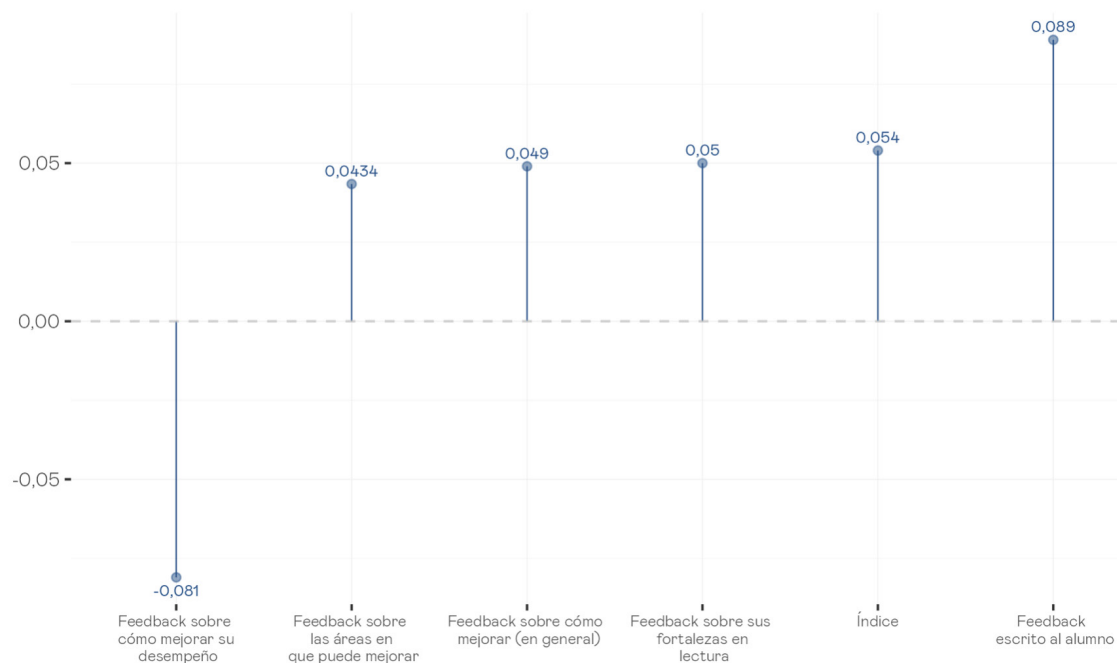
Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

Motivación del profesorado



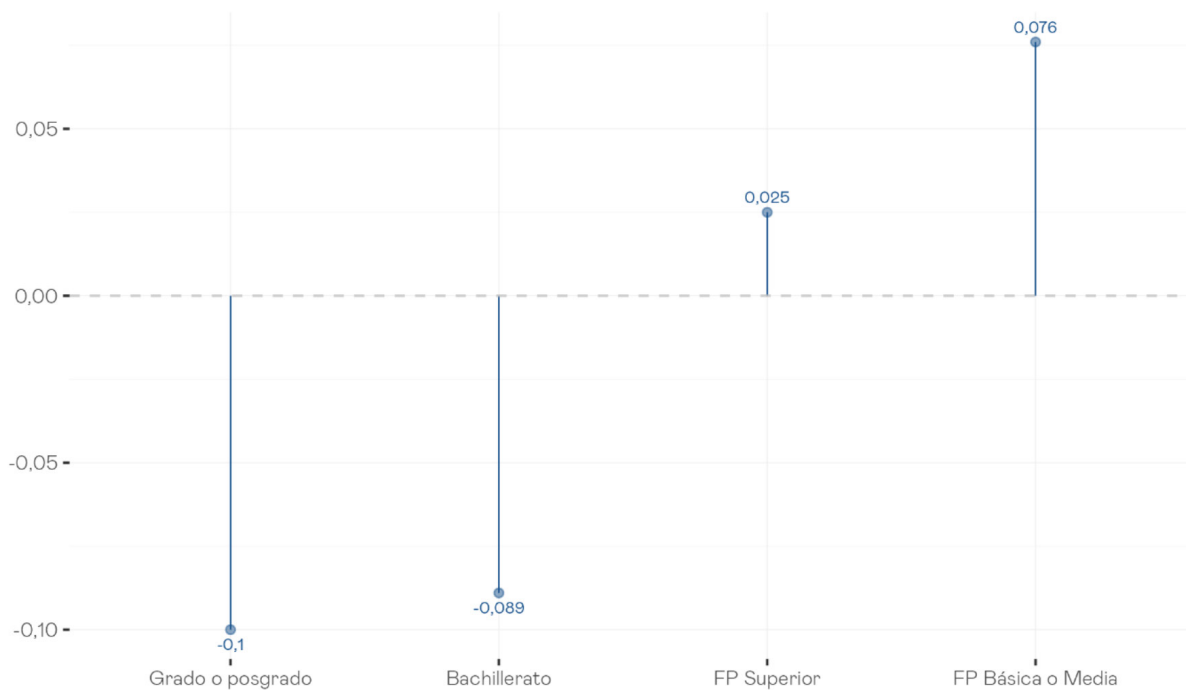
Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

Feedback del docente al alumno



Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

Aspiraciones educativas del alumnado: expectativas sobre etapa más alta alcanzada



Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

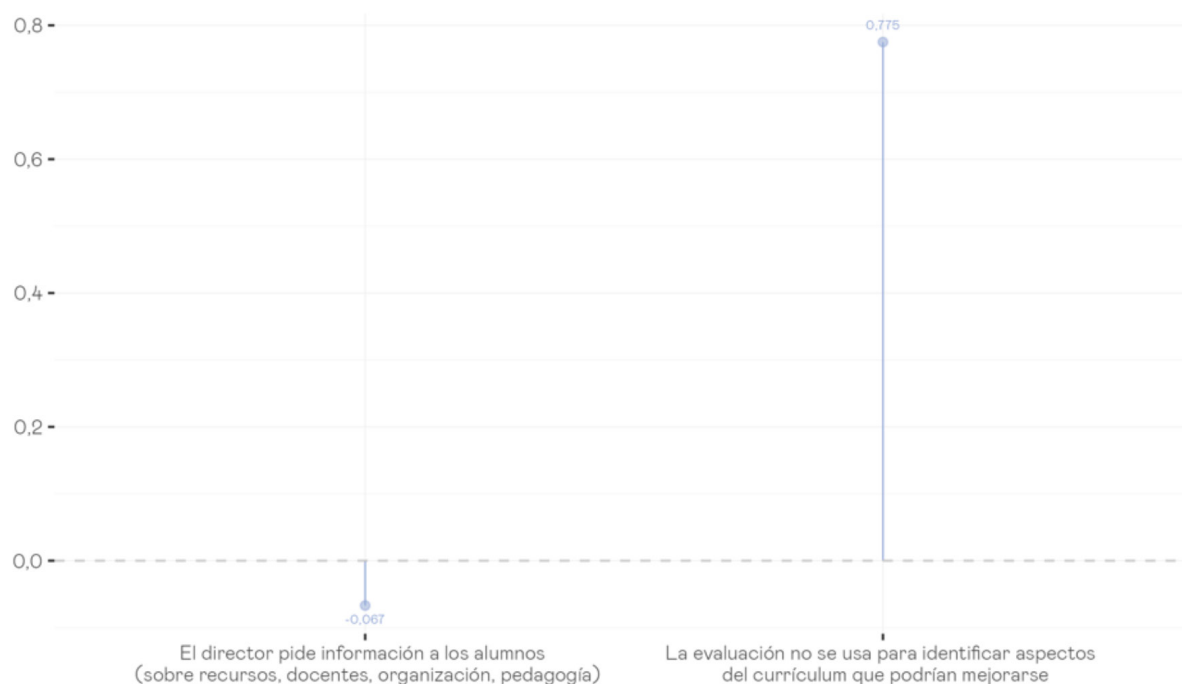
Respecto a la segunda dimensión del marco, la atención a la diversidad del centro y la capacidad de ofrecer respuestas individualizadas, encontramos que los centros con mayor cultura de la repetición tienen docentes con un modelo de instrucción directa más habitual, una falta de recursos humanos y digitales para la atención a la diversidad y una menor formación permanente del profesorado en cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad. También encontramos que los docentes responden de manera más intensiva a las necesidades de los alumnos, probablemente como consecuencia de lo anterior. Finalmente, existe menos uso de información muy relevante para el proyecto educativo, tanto información de datos de evaluaciones como de reflexiones de los alumnos. En particular, se encuentran los siguientes resultados específicos (ver Gráfico 23):

- Encontramos una relación positiva entre indicadores de instrucción directa de PISA y la cultura de la repetición. En centros con mayor cultura de la repetición, los alumnos responden más afirmativamente a preguntas como *«El docente fija objetivos claros de aprendizaje»*, *«El docente hace preguntas para verificar la comprensión»*, *«Al comienzo de la clase, el docente presenta un resumen corto de la clase anterior»*.
- En este sentido, se observa un mayor apoyo del docente en la enseñanza percibido por el alumno en centros de mayor cultura de la repetición, que se refleja en una mayor proporción de respuestas positivas a *«El docente muestra interés en el aprendizaje de todos los alumnos»*, *«El docente ayuda de manera adicional a cada alumno si lo necesita»*, *«El docente ayuda a los alumnos con su aprendizaje»*, *«El docente continúa, la enseñanza hasta que todos los alumnos comprenden»*. De nuevo, puede estar entrando en juego una mayor intensidad de apoyo a nivel de aula por parte del docente percibida por el alumno, en un contexto de menor capacidad, creencias y recursos para atender a la diversidad.
- Hay una evidente relación entre cultura de la repetición y falta de recursos humanos a todos los niveles. Observamos que, en los centros con mayor cultura de la repetición, los directores afirman una mayor falta de profesorado ayudante de calidad. También se observa que, en estos centros educativos, los estudiantes que no hablan la lengua de instrucción van en menor medida a una combinación clases regulares y reciben apoyo y tiempo de refuerzo para mejorar su competencia lingüística. También hay una menor ayuda con programas de apoyo a los deberes y apoyo en mentorías horizontales.

- En la misma dirección, hay una relación negativa entre cultura de la repetición y preparación del centro y los docentes a nivel tecnológico para atender a la diversidad. En particular, encontramos una menor prevalencia de respuestas afirmativas a «*la disponibilidad de software adecuado es suficiente*» y «*Los docentes tienen la preparación técnica y pedagógica para integrar las TIC en la clase*».
- También encontramos una mayor cultura de la repetición con claustros con menos años de experiencia y docentes más jóvenes, que podría estar ocurriendo por una mayor rotación o contratos de interinidad.
- Con respecto a la formación docente, encontramos que los docentes en centros con alta cultura de la repetición afirman en mayor medida haber recibido formación inicial relacionada con atención a la diversidad, en particular TIC para la enseñanza, enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales, enseñanza en entornos multiculturales y multilingües, comunicarse con personas de diferentes culturas y enseñanza sobre equidad y diversidad. Esto parece coherente con la hipótesis de que estos centros concentran profesorado más joven. Sin embargo, ocurre en cierto modo lo contrario con la formación permanente o en servicio, donde se observa que, en los centros con mayor cultura de la repetición, tiende a haber una menor participación en formación relacionada también con atención a la diversidad, en particular conocimiento de la asignatura, TIC para la enseñanza, aproximación a enseñanza individualizada, enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales, enseñanza en entornos multiculturales y multilingües.
- Finalmente, cabe destacar que, en centros con mayor cultura de la repetición, la orientación académica y profesional del alumnado es una actividad en mayor medida voluntaria y no obligatoria.

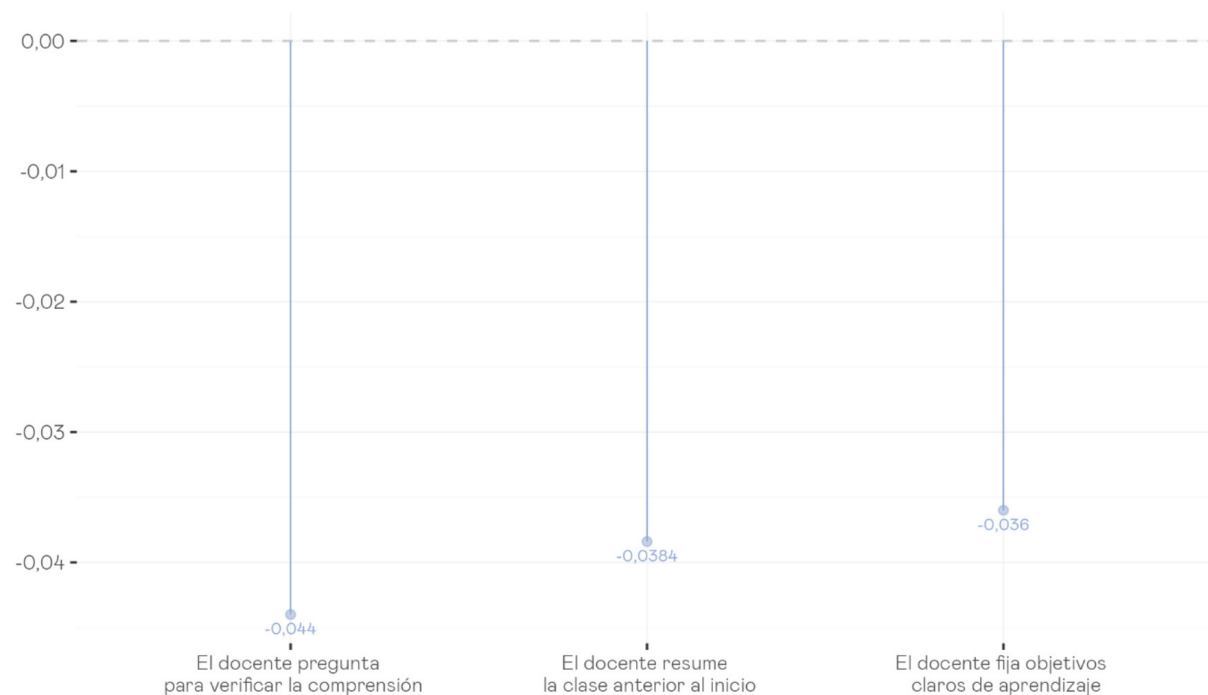
Gráfico 23. Cultura de la repetición y atención a la diversidad en los centros.

Correlaciones para la gestión de la atención a la diversidad a nivel de centro



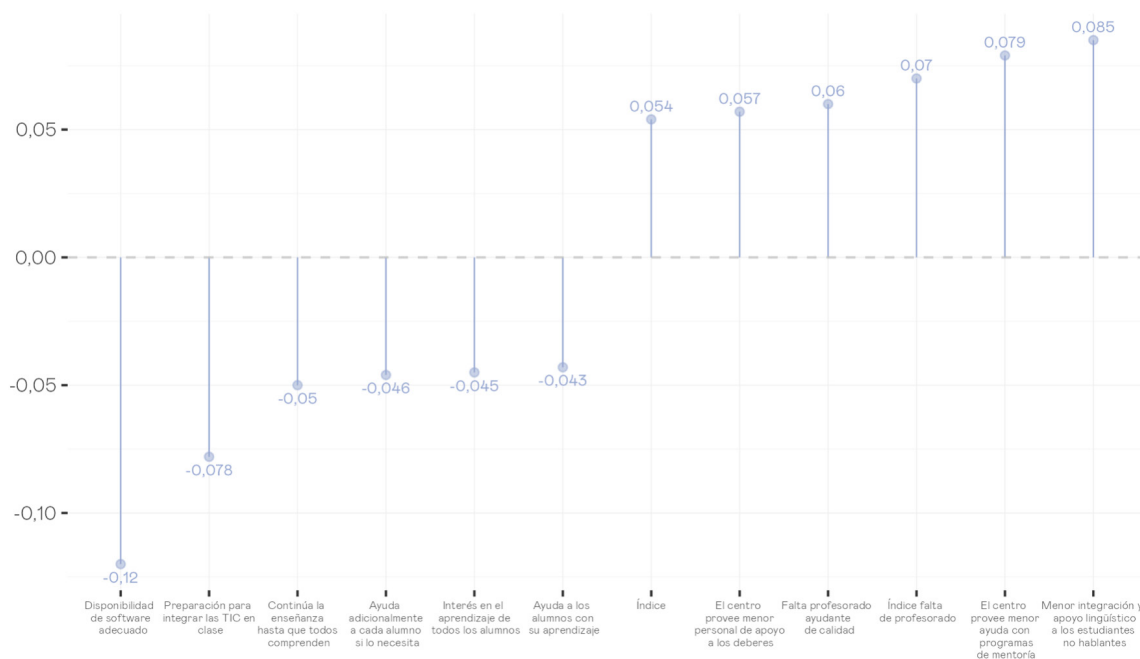
Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

Correlaciones para el modelo de instrucción directa del docente



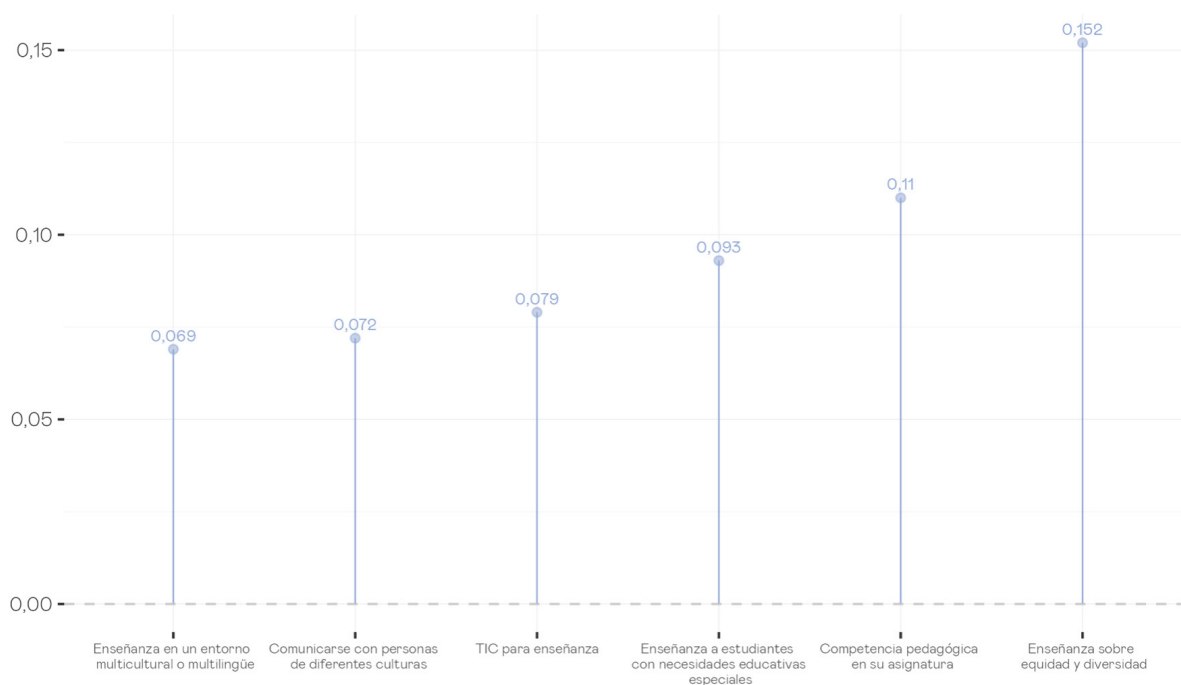
Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

Correlaciones para el apoyo de/al docente



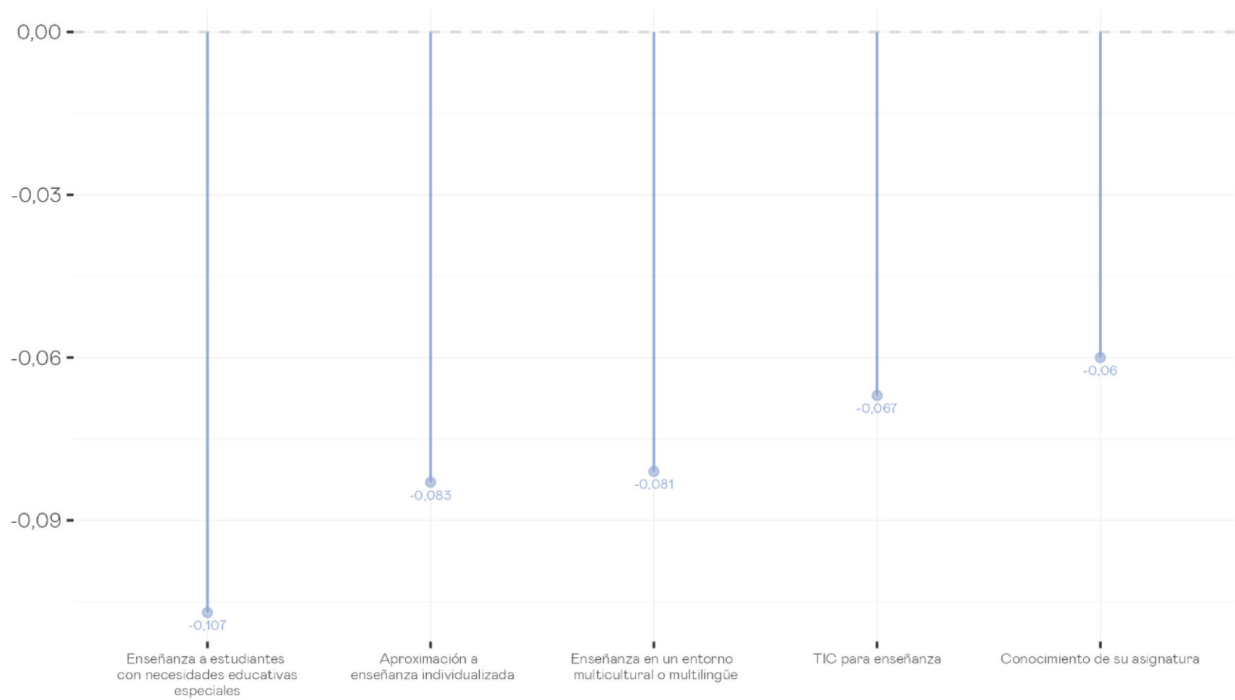
Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

Correlaciones para la formación inicial recibida por el docente



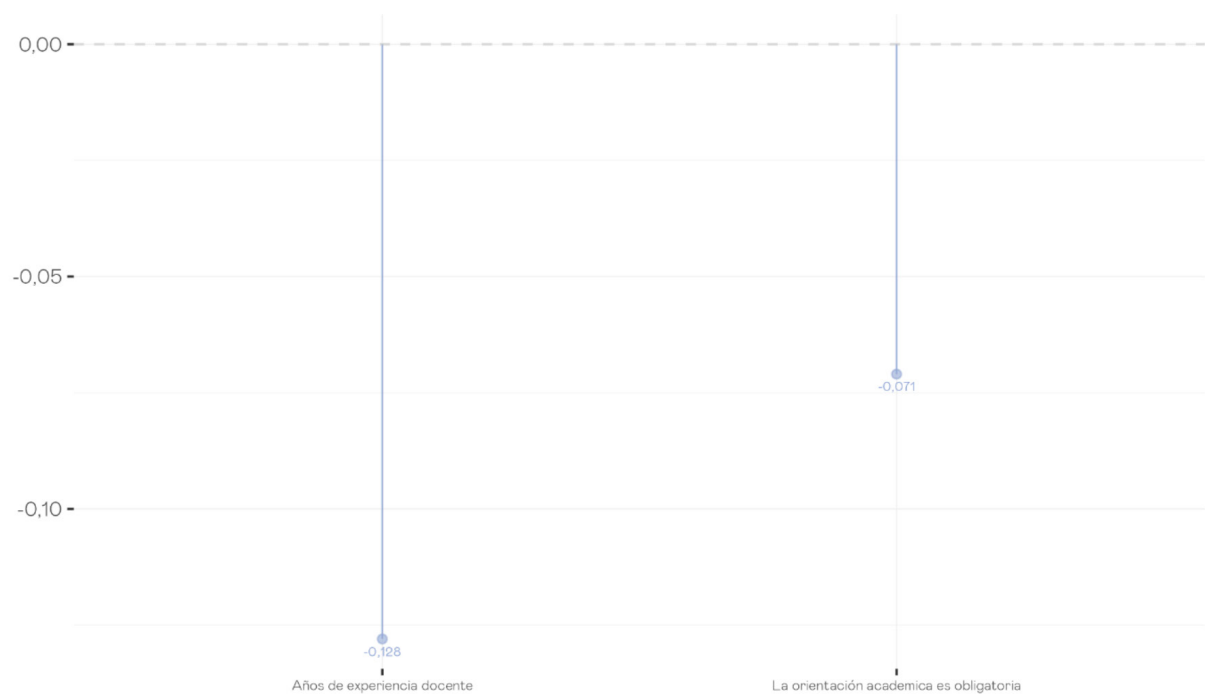
Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

Correlaciones para la formación permanente recibida por el docente



Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

Correlaciones para la experiencia docente y la orientación académica



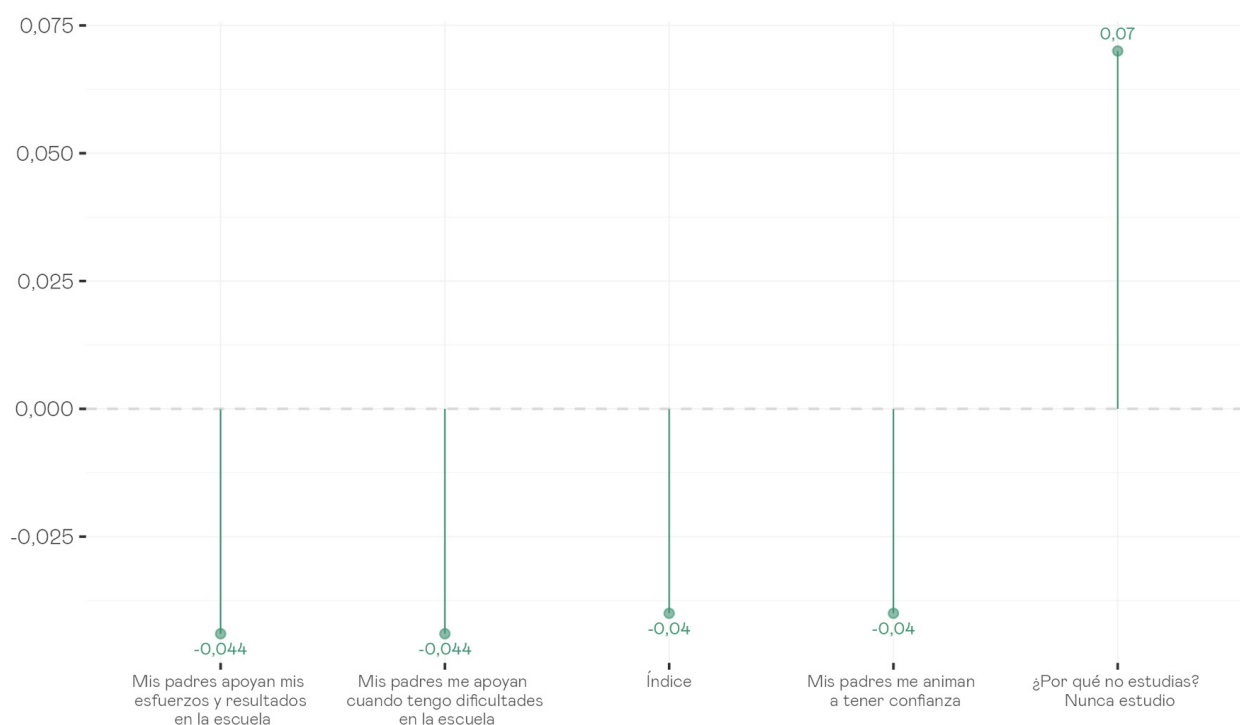
Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

Finalmente, analizamos la relación de la cultura de la repetición con la implicación y el apoyo de las familias. Encontramos, en línea con la literatura, una relación negativa —menor apoyo y refuerzo familiar en centros con mayor cultura de la repetición—, así como una menor dedicación al estudio en casa (Ver Gráfico 17). En particular:

- Hay una relación negativa entre cultura de la repetición y apoyo familiar. Los alumnos en centros con mayor cultura de la repetición afirman en menor medida que sus padres les apoyan en sus esfuerzos y resultados en la escuela, que les apoyan cuando tienen dificultades en la escuela y que los animan a tener confianza.
- También hay una relación mayor entre estar en un centro con mayor cultura de la repetición y responder con mayor intensidad a la pregunta «¿Por qué no estudias?» o bien «No tengo tiempo» o bien «Nunca Estudio», algo que también podría relacionarse, al menos en parte, con el entorno familiar.

Gráfico 24. Cultura de la repetición e implicación y esfuerzo familiar.

Correlaciones para el apoyo familiar y la dedicación al estudio en casa



Fuente: Elaboración propia de los autores | EsadeEcPol.

Referencias

BORGHESAN, E., REIS, H., y TODD, P. E. (2022). Learning Through Repetition? A Dynamic Evaluation of Grade Retention in Portugal. Recuperado de: <https://ideas.repec.org/p/pen/papers/22-030.html>

CALSAMIGLIA, C., y LOVIGLIO, A. (2018). Grading on a curve: when having good peers is not good. *Economics of Education Review*, 73, 101916. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272775718306174>

CHOI, Á., GILIZQUIERDO, M., MEDIAVILLA, M., y VALBUENA, J. (2018). Predictors and effects of Grade Repetition. *Revista de Economía Mundial*. 48. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/323701242_Predictors_and_effects_of_Grade_Repetition/citation/download

COCKX, B., PICCHIO, M., y BAERT, S. (2019). Modeling the effects of grade retention in high school. *Journal of Applied Econometrics*, John Wiley & Sons, Ltd., vol. 34(3), pages 403-424, April. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jae.2670>

COOK, P. J., & KANG, S. (2016). Birthdays, schooling, and crime: Regression-discontinuity analysis of school performance, delinquency, dropout, and crime initiation. *American Economic Journal: Applied Economics*, 8(1), 33-57.

DE LA RICA, S., GORTAZAR, L., & VEGA BAYO, A. (2019). Análisis de los resultados de aprendizaje del sistema educativo vasco. UPV/EHU, Fundación ISEAK.

EIDE, E. R., & SHOWALTER, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review*, 20(6), 563-576.

ESADECPOL y SAVE THE CHILDREN (2023). Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad. EsadeEcPol Policy Insight, N.º 50, Esade. Recuperado de: <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/todo-lo-que-debes-saber-de-pisa-2022-sobre-equidad/>

EREN, O., DEPEW, B., y BARNES, S. (2017). Test-Based Promotion Policies, Dropping Out, and Juvenile Crime. *Journal of Public Economics*. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047272717301044>

EREN, O., LOVENHEIM, M. F. y MOCAN, H. N. (2022). The Effect of Grade Retention on Adult Crime: Evidence from a Test-Based Promotion Policy. *Journal of Labor Economics*, 40(2), 361-395. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/715836>

EURYDICE (2011). Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulation and Statistics. <https://www.eurydice.si/publikacije/Grade-Retention-during-Compulsory-Education-in-Europe-Regulations-and-Statistics-EN.pdf?t=1569765565>

FERREIRA, M., GOLSTEYN, B. H. H., y PARRA-CELY, S. (2018). The Effect of Grade Retention on Secondary School Performance: Evidence from a Natural Experiment. IZA Discussion Papers 11604, Institute of Labor Economics (IZA). Recuperado de: <https://docs.iza.org/dp11604.pdf>

FREUDENBERG, N., & RUGLIS, J. (2007). Peer reviewed: Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing chronic disease*, 4(4).

GARCÍA-PÉREZ, J. I., HIDALGO-HIDALGO, M., y ROBLES-ZURITA, J. A. (2014). Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain. *Applied Economics*, 46:12, 1373-1392, DOI: 10.1080/00036846.2013.872761 Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/263080057_Does_grade_retention_affect_students%27_achievement_Some_evidence_from_Spain

GIL-HERNÁNDEZ, CARLOS J., *Cracking meritocracy from the starting gate: social inequality in skill formation and school choice*, Florence: European University Institute, 2020, EUI, SPS, PhD Thesis - <https://hdl.handle.net/1814/68778>

GOOS, M., PIPA, J., y PEIXOTO, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X21000245>

GORTAZAR, L., y FERRER, Á. (2023). Ocho propuestas para que el sistema educativo no se quede atrás en la revolución de los datos. *EsadeEcPol*. <https://doi.org/10.56269/20230510/LC>

GORTAZAR, L., MARTÍNEZ DE LAFUENTE, D., y VEGA-BAYO, A. (2022). Comparing teacher and external assessments: Are boys, immigrants, and poorer students undergraded?, *Teaching and Teacher Education*, Volume 115, 103725, SSN 0742-051X. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X22000993>

GRISAY, A. (1984). Les mirages de l'évaluation scolaire (1). Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire? Revue de la Direction générale de l'organisation des études, 19(5), 29-42.

HATTIE, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. Routledge.

HILL, A. J. (2014). The costs of failure: Negative externalities in high school course repetition. Economics of Education Review, 43, 91-105.

HWANG, N. y KOEDEL, C. (2022). Holding Back to Move Forward: The Effects of Retention in the Third Grade on Student Outcomes. Recuperado de: <https://www.edworkingpapers.com/sites/default/files/ai22-688.pdf>

JACOB, B. y LEFGREN, L. (2004). Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis. The Review of Economics and Statistics 86(1): 226–244. <https://www.jstor.org/stable/3211669>

JACOB, B. y LEFGREN, L. (2009). The effect of grade retention on high school completion. American Economic Journal, Applied Economics 1(3), 33–58. Recuperado de: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.1.3.33>

LAMOTE, C., PINXTEN, M., NOORTGATE, W. V. D., y JAN VAN DAMME (2014) Is the cure worse than the disease? A longitudinal study on the effect of grade retention in secondary education on achievement and academic self-concept, Educational Studies, 40:5, 496-514. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2014.936828?scroll=top&needAccess=true>

LARSEN, M. F. y VALANT, J. (2023). The Long-Term Effects of Grade Retention: Evidence on Persistence through High School and College. Journal of Research on Educational Effectiveness. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2240323>

MARCENARO-GUTIÉRREZ, O. y VIGNALES, A. (2015). A comparison of teacher and test-based assessment for Spanish primary and secondary students. Educational Research, 57, 1-21. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2014.983720>

MARTORELL, P. y MARIANO, L.T. (2017). The Causal Effects of Grade Retention on Behavioral Outcomes, *Journal of Research on Educational Effectiveness*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/19345747.2017.1390024>

MEULEN, S. (2023). Long-Term Effects of Grade Retention. CESifo Working Paper No. 10212. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4329471

MAHJOUR, M. B. (2017) The treatment effect of grade repetitions. *Education Economics*, 25:4, 418-432. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09645292.2017.1283006>

NUNES, L. C., REIS, A. B. y SEABRA, C. (2018). Is retention beneficial to low-achieving students? Evidence from Portugal Recuperado de: https://research.unl.pt/ws/portal-files/portal/3707566/Is_retention_beneficial_to_low_achieving_students.pdf

OBIOLS-HOMS, F., y SÁNCHEZ-MARCOS, V. (2018). Education outcomes and the labor market. *Labour Economics*, 54, 14-28.

OREOPOULOS, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91(11-12), 2213-2229.

PAPAGEORGE, N. W., GERSHENSON, S., & KANG, K. M. (2020). Teacher expectations matter. *Review of Economics and Statistics*, 102(2), 234-251. Recuperado de: <https://direct.mit.edu/rest/article-abstract/102/2/234/96757/Teacher-Expectations-Matter>

PIPA, J. y PEIXOTO, F. (2020). One Step Back or One Step Forward? Effects of Grade Retention and School Retention Composition on Portuguese Students' Psychosocial Outcomes Using PISA 2018 Data. *Sustainability* 2022, 14, 16573. Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/su142416573>

POSTIGO, Á., FERNÁNDEZ-ALONSO, R., FONSECA-PEDRERO, E., GONZÁLEZ-NUOVO, C. y MUÑIZ, J. (2022). Academic self-concept dramatically declines in secondary school: Personal and contextual determinants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), Article 3010. Recuperado de: <https://www.mdpi.com/1660-4601/19/5/3010>

SAVE THE CHILDREN (2019). Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre Equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2018. Save the Children España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/dossier_pisa2018_espanadatos.pdf

SAVE THE CHILDREN (2022). Repetir no es aprender: Mitos desmentidos y alternativas a una práctica inequitativa e ineficiente. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2022-09/Informe_REPETIR_NO_ES_APRENDER.pdf

SCHWERDT, G., WEST, M. R. y WINTERS, M. A. (2017). The Effects of Test-based Retention on Student Outcomes over Time: Regression Discontinuity Evidence from Florida. Journal of Public Economics. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S004727271730097X>

SERRANO, L., SOLER, A., HERNÁNDEZ, L., & SABATER, S. (2013). El abandono educativo temprano: análisis del caso español. Documento de Trabajo, Madrid: INEE, 290.

TALIS (2018). Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Volumen I y II. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>

VALBUENA, J., MEDIAVILLA, M., CHOI, Á., y GIL, M. (2021). Effects Of Grade Retention Policies: A Literature Review Of Empirical Studies Applying Causal Inference. Journal of Economic Surveys, Wiley Blackwell, vol. 35(2), pages 408-451, April. Recuperado de: https://zaguan.unizar.es/record/109026/files/texto_completo.pdf?version=1

ZHANG, S. y HUANG, A. (2022). The long-term effects of automatic grade promotion on child development. China Economic Review, Elsevier, vol. 74(C). Recuperado de: <https://ideas.repec.org/a/eee/chieco/v74y2022ics1043951x22000827.html>

Anexo I:

Estudio	País	Curso	Características	Resultados
Borgueshan et al. (2022)	Portugal	Curso equivalente a 3.º de la ESO	46.103 observaciones. Value-added model	Repetición escolar aumenta la probabilidad de no completar los estudios entre los alumnos repetidores, especialmente en los chicos y aquellos que son más mayores (medido en el noveno curso equivalente a 3.º de la ESO en España). La repetición en el décimo curso (equivalente a 4.º de la ESO en España) aumentaría más la probabilidad de abandonar los estudios que hacerlo en años posteriores.
Cabrera-Hernández, F. (2016)	México	1.º y 3.º de Primaria	34.1051 observaciones. Diferencias en diferencias	Reducción media de las tasas de abandono escolar tras la aplicación de la reforma. La eliminación de la amenaza de repetición de curso no afectó al rendimiento de los alumnos en las pruebas estandarizadas.
Cockx et al. (2019)	Flandes, Bélgica	Cursos equivalentes a 2.º, 3.º y 4.º de la ESO	3.933 observaciones. Factor analytic dynamic models	Efecto nulo de la repetición en la evaluación escolar del año siguiente. La repetición lleva asociada una menor probabilidad de graduarse para los alumnos repetidores (no encuentran que este efecto varíe según el curso en el que se repite).
De la Rica et al. (2019)	El País Vasco, España	4.º de Primaria y 2.º de la ESO	Propensity Score Matching	Los autores encuentran un aumento entre el 25 % y el 22 % de probabilidad de abandonar los estudios en los alumnos repetidores de 2.º de la ESO. Los alumnos repetidores de cuarto curso de primaria muestran una probabilidad de trasladarse a otros centros educativos en cursos posteriores mayor que los alumnos no repetidores: de entre el 5-7 % para los tres cursos posteriores. Para los alumnos repetidores de 2.º de la ESO aunque encuentran un aumento del 9 % para el primer curso analizado, en el resto de los cursos el efecto es negativo (entre el 2 % y el 5 %), siendo entonces no concluyente.

Estudio	País	Curso	Características	Resultados
Díaz <i>et al.</i> (2021)	Chile	2.º y 3.º de Primaria	13.072 observaciones. Regresión en la discontinuidad	Mejora de 0,3 puntos en la calificación media de los 4 años siguientes para los alumnos repetidores. Los estudiantes que repitieron, pero estuvieron cerca de pasar de curso, son condenados por delitos juveniles en menor medida que sus compañeros no repetidores pero que estuvieron cerca de repetir (medido 10 años después).
Eren <i>et al.</i> (2017)	Luisiana, Estados Unidos	Cursos equivalentes a 4.º y 2.º de la ESO	155.000 observaciones. Regresión en la discontinuidad.	La repetición empeora el abandono escolar antes de terminarla escuela secundaria en aquellos alumnos de 4.º grado que no superan el examen en julio frente a sus compañeros que lo superan justo por encima del límite. También en aquellos de octavo grado (equivalente a 2.º de la ESO). Los estudiantes de octavo curso (equivalente a 2.º de la ESO) que quedaron cerca de superar la prueba en marzo muestran una probabilidad de ser condenados por delitos juveniles menor que sus compañeros que pasaron la prueba justo por encima del umbral.
Eren <i>et al.</i> (2022)	Luisiana, Estados Unidos	Cursos equivalentes a 4.º y 2.º de la ESO	466.459 observaciones. Regresión en la discontinuidad	La repetición aumenta la probabilidad de una condena por delito violento en 1,05 puntos porcentuales (58,44 %) y también el número de condenas en 0,017 (85,00 %) respecto a sus compañeros que estuvieron al borde de repetir, pero no lo hicieron. Los autores encuentran un aumento del 15,66 % respecto a la probabilidad inicial de abandono del 45,8 %. Aumento del 11,14 % en el número de días ausente en la escuela al año (1,97 días al año) medido en el tercer año después de repetir.

Estudio	País	Curso	Características	Resultados
Ferreira <i>et al.</i> (2018)	Colombia	Cursos equivalentes a 4.º de la ESO	35.693 observaciones. Diferencias en diferencias.	La repetición tuvo efectos positivos en el desempeño de los alumnos repetidores en las pruebas de lengua. Este mejor desempeño se observa cuando el aumento en la tasa de repetición es modesto. Desaparece si el aumento en la tasa de repetición es mayor. Sus resultados sugieren que los alumnos no repetidores con menor desempeño obtienen peores resultados en las pruebas de lengua. No hay efectos para las pruebas en matemáticas.
Goos <i>et al.</i> (2021)	Revisión de la literatura de la repetición escolar incluyendo numerosos países de la OCDE. Publicados entre Enero del 2000 y Octubre del 2019	Incluye estudios sobre la repetición en Primaria y Secundaria	84 estudios (51 en Primaria y 28 en Secundaria), utilizando una de las siguientes técnicas: regresión discontinua, propensity score matching, variables instrumentales, diferencias en diferencias o métodos de análisis factorial.	Un efecto medio de la repetición es nulo, es decir, ni positivo ni negativo. Los estudios que reportan beneficios de la repetición tienden a enfocarse en resultados académicos a corto plazo, especialmente en sistemas educativos donde la repetición se combina con otros programas de refuerzo escolar. Los impactos más negativos se observan en países donde los estudiantes se separan en itinerarios según sus habilidades y cuando se consideran efectos a largo plazo, como el abandono escolar.

Estudio	País	Curso	Características	Resultados
Hwangy Koedel (2022)	Indiana, Estados Unidos	3.º de Primaria	43.527 observaciones. Regresión en la discontinuidad	Los alumnos repetidores obtuvieron mejores puntuaciones al alcanzar el cuarto curso que los compañeros que no repitieron, tanto en matemáticas como en competencias lingüísticas. Este efecto va disminuyendo a lo largo del tiempo. No se encuentran pruebas de que la repetición en el tercer curso de Primaria tenga efectos en el comportamiento y los niveles de asistencia del alumnado.
Jacoby Lefgren (2004)	Chicago, Estados Unidos	3.º y 6.º de Primaria	147.894 observaciones. Regresión en la discontinuidad	Los autores encuentran un efecto neto de la escuela de verano y la repetición de curso positivo para las puntuaciones de los alumnos repetidores en tercer curso, pero prácticamente nulo en el caso de los estudiantes de sexto curso.
Jacoby Lefgren (2009)	Chicago, Estados Unidos	6.º de Primaria y curso equivalente a 2.º de la ESO	20.000 observaciones. Regresión en la discontinuidad	En alumnos de sexto de primaria la repetición no afectó a la probabilidad de terminar la secundaria. Para los que lo hicieron en octavo grado (equivalente a 2.º de la ESO en España) sí aumentó la probabilidad de no completar sus estudios.
Lamote <i>et al.</i> (2014)	Flandes, Bélgica	Curso equivalente a 2.º de la ESO (grade 8)	3.900 observaciones. Propensity Score Matching	Mejora en pruebas de competencias lingüísticas y autoconcepto académico del alumno medido un año después de la repetición. En el largo plazo (medido en 12 grade), encuentran un efecto negativo sobre competencias lingüísticas y no encuentran efecto sobre el autoconcepto académico.
Larseny Valant (2023)	Lousiana, Estados Unidos	Cursos equivalentes a 2.º y 3.º de la ESO	25.000 observaciones. Regresión en la discontinuidad	Los autores encuentran que los estudiantes siguen más tiempo en sus estudios en los años siguientes si estaban enmarcados en una modalidad más cercana a la promoción de curso.

Estudio	País	Curso	Características	Resultados
Mahjoub (2017)	Francia	Cursos equivalentes a 6.º de Primaria, 1 de la ESO y 2.º de la ESO	13.136 observaciones. Variable Instrumental.	Aumenta el rendimiento en lenguaje y matemáticas (medido como la diferencia entre la puntuación que obtienen en pruebas de estas materias al comienzo y al final del instituto). La repetición aumenta la probabilidad de graduarse en esa etapa.
Martorell y Mariano (2013)	Nueva York, Estados Unidos	Cursos equivalentes a 4.º de Primaria a 2.º de la ESO	76.1167 observaciones. Regresión en la discontinuidad	No encuentran un efecto de la repetición escolar en los problemas disciplinarios de los alumnos medidos tres años después de la intervención.
Muelen (2023)	Países Bajos	Último curso del instituto	15.965 observaciones. Regresión en la discontinuidad	Pérdida de ingresos anuales a los 28 años de 3.000 euros (8,5 %- con respecto a sus compañeros no repetidores) debido a una menor experiencia en el mercado laboral. No se encuentran efectos de la repetición sobre el nivel educativo.
Nunes <i>et al.</i> (2018)	Portugal	4.º de Primaria	6.039 observaciones. Propensity Score Matching	La repetición en el 4.º curso de Primaria, llevó a un aumento en las puntuaciones obtenidas en exámenes nacionales de matemáticas y lengua en 6.º curso.
Pipay Peixoto (2022)	Portugal	Contiene estudiantes de 15 años que han repetido alguna vez	5.932 observaciones. Propensity Score Matching	Los alumnos que han repetido se implican menos en las tareas del colegio y disminuye su sentido de pertenencia al colegio. Los alumnos no repetidores expuestos a una mayor tasa de repetición muestran peor autopercepción respecto a sus habilidades de lectura y su actitud hacia el trabajo escolar.

Estudio	País	Curso	Características	Resultados
Schwerdt <i>et al.</i> (2017)	Florida, Estados Unidos	3.º de Primaria	983.308 observaciones. Regresión en la discontinuidad	La repetición en 3.º de Primaria mejora los resultados obtenidos en pruebas de matemáticas y lecturas. La repetición en 3.º de Primaria mejora la nota media obtenida en cursos posteriores, pero 5 años después el efecto ha desaparecido. La repetición en 3.º de Primaria no tiene efectos en la graduación en secundaria.
Valbuena <i>et al.</i> (2020)	Revisión de la literatura causal de la repetición escolar incluyendo numerosos países de la OCDE. Publicados entre marzo 2019 y septiembre 2020.	Incluye estudios sobre la repetición en Primaria y Secundaria	Revisión de 42 estudios. Todos utilizan métodos causales: regresión en la discontinuidad, diferencias en diferencias, variables instrumentales, modelos estructurales dinámicos	La repetición en edades tempranas, en 1.º o 3.º de Primaria parece mejorar los resultados educativos de los estudiantes en el corto plazo, aunque esta mejoría tiende a desaparecer al cabo de unos años. Los efectos positivos surgen especialmente en contextos institucionales con medidas de refuerzo y acompañamiento.
Zhang <i>et al.</i> (2022)	China	Engloba estudiantes desde el curso equivalente a 1.º de Primaria a 3.º de la ESO	3.009 observaciones. Diferencias en diferencias.	Peor rendimiento de los alumnos en exámenes estandarizados de matemáticas y lectura y una mejoría en su salud mental. Los efectos se concentraron en aquellos que repitieron en etapas tempranas, es decir, entre el primer y el tercer curso.