



**REPETIR  
NO ES APRENDER**



**Save the Children**

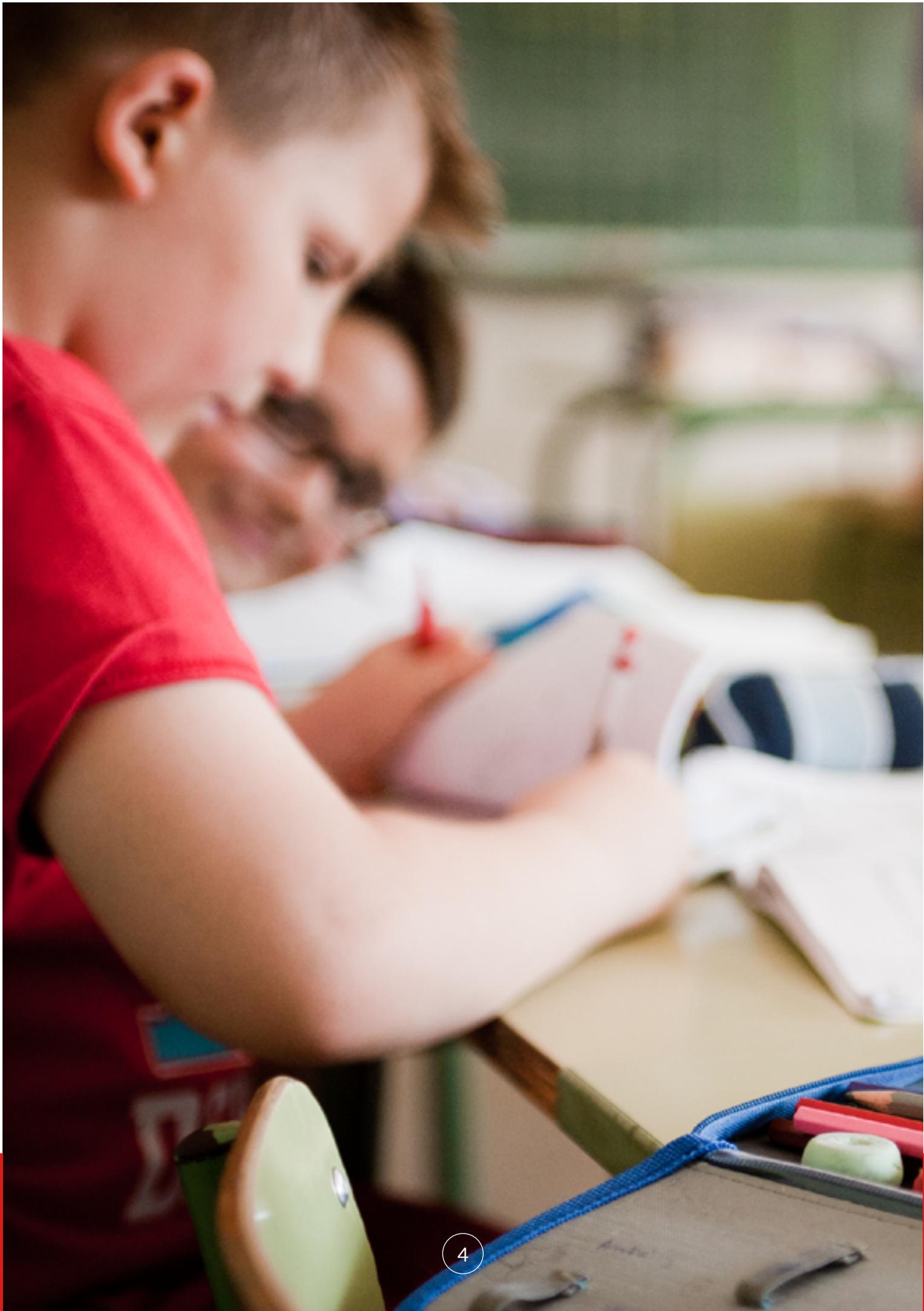
*Mitos desmentidos y alternativas a una práctica  
inequitativa e ineficiente*



**Créditos:** Directora de Incidencia Social y Políticas de Infancia: **Catalina Perazzo Aragonese**; Responsable de Incidencia Política: **Carmela del Moral Blasco**; Autores: **Rubén Fernández-Alonso\***, **Álvaro Postigo\***, **Francisco Javier García-Crespo\*\***, **Elena Govorova\*** y **Álvaro Ferrer Blanco**. (\*) **Grupo de Psicometría de la Universidad de Oviedo** (\*\*) **Universidad Complutense de Madrid**; Coordinación: **Álvaro Ferrer Blanco**; Agradecimientos: **A Lucas Gortázar (EsadeEcPol)**, **Carmela del Moral** y **Daniel Turienzo (UCJC)**; Foto portada: **Alba Lajarín/Save the Children**; Fotos: **Alba Lajarín/Save the Children** (p. 4, 10, 51 y 72); **Lorena Portero/Save the Children** (p. 16 y 22); **Óscar Naranjo/Save the Children** (p. 52); Ilustraciones: **Marta Colomer / TuttiConfetti**; Gráficos: **Elena del Real**; Arte y maquetación: **Luis de la Plaza**. Edita: **Save the Children España**, septiembre\_2022.

# Contenido

- 5 **Resumen ejecutivo**
- 11 **La repetición de curso en España: una debilidad estructural del sistema educativo**
- 17 **Un problema cultural: normas similares con resultados muy diversos en Europa**
- 23 **Seis mitos de la “cultura de la repetición” desmentidos por la evidencia**
- 53 **¿Y entonces qué? Políticas y prácticas educativas alternativas a la repetición**
- 73 **¿Cuánto nos cuesta la repetición y cuánto costarían sus alternativas?**
- 75 **Recomendaciones**
- 80 **Anexos**



## Resumen ejecutivo

España es el país con **mayor tasa de repetición de curso** en la UE y la OCDE. Nuestro sistema educativo es una anomalía en este sentido. A los 15 años el 29% del alumnado ha repetido curso alguna vez.

Las tasas de repetición escolar en los países de la UE varían fuertemente a pesar de que la norma reguladora sobre repetición tiene bastantes similitudes.<sup>1</sup> **España tiene ocho veces el nivel de repetición de Finlandia** con la misma normativa. La Comisión Europea señala que en los países con mayores tasas de repetición existe una **“cultura de la repetición”**, es decir, la idea o creencia socialmente compartida sobre los beneficios de la repetición. En este informe mostramos cómo la investigación pone en cuestión los seis principales argumentos de esa “cultura de la repetición” en España.

---

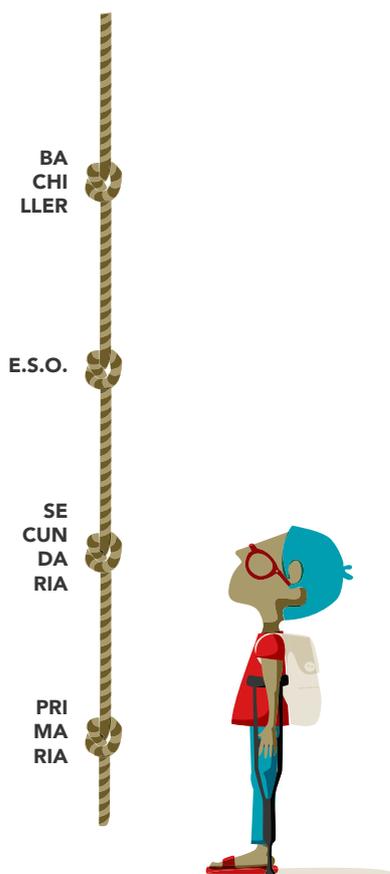
### Mitos de la “cultura de la repetición” vs. evidencias

#### **Mito #1: “La repetición es frecuente y normal en los sistemas educativos para gestionar la diversidad de niveles y ritmos del alumnado”**



Dos de cada tres socios de la OCDE tiene tasas de repetición inferiores al 10% y en casi la mitad (47%) de los países alcanza a menos del 5% de estudiantes. No solo es que un sistema educativo pueda funcionar con un nivel residual de repetición de curso, sino que es lo más común en los países desarrollados, que recurren a otras estrategias más eficaces de gestión de la diversidad.

1 Eurydice (2011).



### **Mito #2: “La evaluación es objetiva y la repetición es alta porque el nivel es bajo en España”**

Los criterios empleados en España para juzgar satisfactorio el progreso escolar son más duros que los establecidos por la OCDE y los países de nuestro entorno.

Uno de cada tres repetidores ha alcanzado el nivel de competencia básico de PISA en todas las materias y ha logrado las metas establecidas al final de la escolarización obligatoria. En casi todas las CCAA, el porcentaje de alumnado repetidor con un nivel de competencia suficiente en al menos dos materias está muy cerca del 50%.

Con resultados PISA estadísticamente equivalentes a los países OCDE, la tasa de repetición de nuestras CCAA duplica la de Austria e Italia, cuadruplica las de Irlanda, Nueva Zelanda, Australia y Eslovaquia, es seis veces mayor que en la República Checa, septuplica la de Letonia, es ocho veces las de Finlandia y Suecia y 11 veces mayor que Reino Unido.



### **Mito #3: “La repetición responde a limitaciones educativas individuales”**

Tomados dos estudiantes con conocimientos, dificultades de aprendizaje y niveles de motivación similares, el estudiante de nivel socioeconómico y cultural bajo tiene aproximadamente tres veces más probabilidades de repetir que el estudiante de clase acomodada.

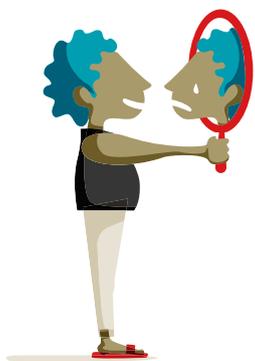


#### ***Mito #4: “La repetición mejora el rendimiento y el progreso académico”***

Las investigaciones de mayor calidad acumuladas en las últimas dos décadas concluyen que la repetición tiene un efecto nulo sobre el aprendizaje y perjudica al alumnado de bajo nivel educativo y socioeconómico.

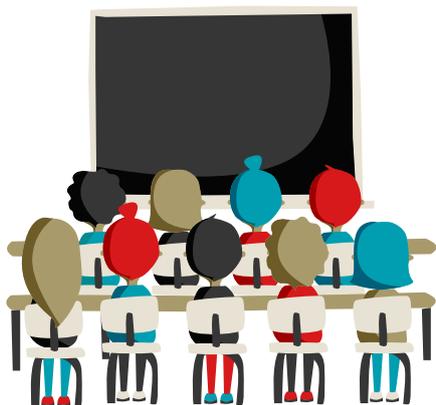
Puede tener efectos positivos en el mismo año de repetir (algo que explica algunas percepciones) pero se disipan e, incluso, se vuelven negativos al avanzar la escolarización y en el largo plazo contribuye al abandono.

La repetición es especialmente negativa en países como España, donde se usa sistemáticamente como medida de gestión de la diversidad, repitiendo los mismos contenidos de la misma forma y sin medidas de acompañamiento.



#### ***Mito #5: “La repetición favorece el esfuerzo y la motivación”***

Con un estudio cuasi-experimental novedoso en España mostramos que repetir reduce significativamente el autoconcepto y el esfuerzo del alumnado, especialmente cuando más tarde se produce la repetición en la escolarización.



### **Mito #6: “La repetición es alta en España porque las ratios son altas”**

Los resultados indican que existe escasa relación entre la ratio profesor/estudiante y las tasas de repetición de los países de la OCDE.

Por nuestra ratio cabría esperar un porcentaje de repetición casi tres veces menor que el porcentaje de repetidores real.

Si la evidencia muestra que no funciona, ¿por qué se mantiene y tiene tanto apoyo? No basta solo con cuestionar las creencias con evidencia ni con cambiar las normas. Tener información sobre estudios e investigaciones no modifica la práctica educativa de los centros<sup>2</sup> a menos que sea parte de un enfoque más amplio: hay que capacitar, motivar y dar oportunidades para el cambio.<sup>3</sup> La mayoría del profesorado no se convence por la evidencia si no está apoyada por otras fuentes como observar el impacto por ellos mismos u oírlo de colegas en quienes confían. También es fundamental que se dé un debate colectivo informado entre pares, que pueden poner en práctica los cambios con apoyo y reflexionar sobre ellos en un contexto de colaboración.<sup>4</sup> Para cambiar las creencias y las prácticas sobre la repetición es necesario “ver (y hacer) para creer”.

Se puede bajar drásticamente la repetición en poco tiempo sin bajar el nivel si confiamos, formamos y acompañamos a los equipos docentes. La experiencia internacional prueba que existen alternativas a la repetición que ya se están implementando en países que tenían la misma “cultura de la repetición” con niveles más altos que España. Esos países han logrado reducirla más rápido que nosotros, mejorando el aprendizaje, el éxito escolar y la equidad.

2 ISEI-IVEI (2009).

3 Morris et al (2007) citado en Webster et al (2012).

4 Coldwell et al (2017); Hemsley y Brown (2004) y Bell et al (2010) citado en Webster et al (2012).

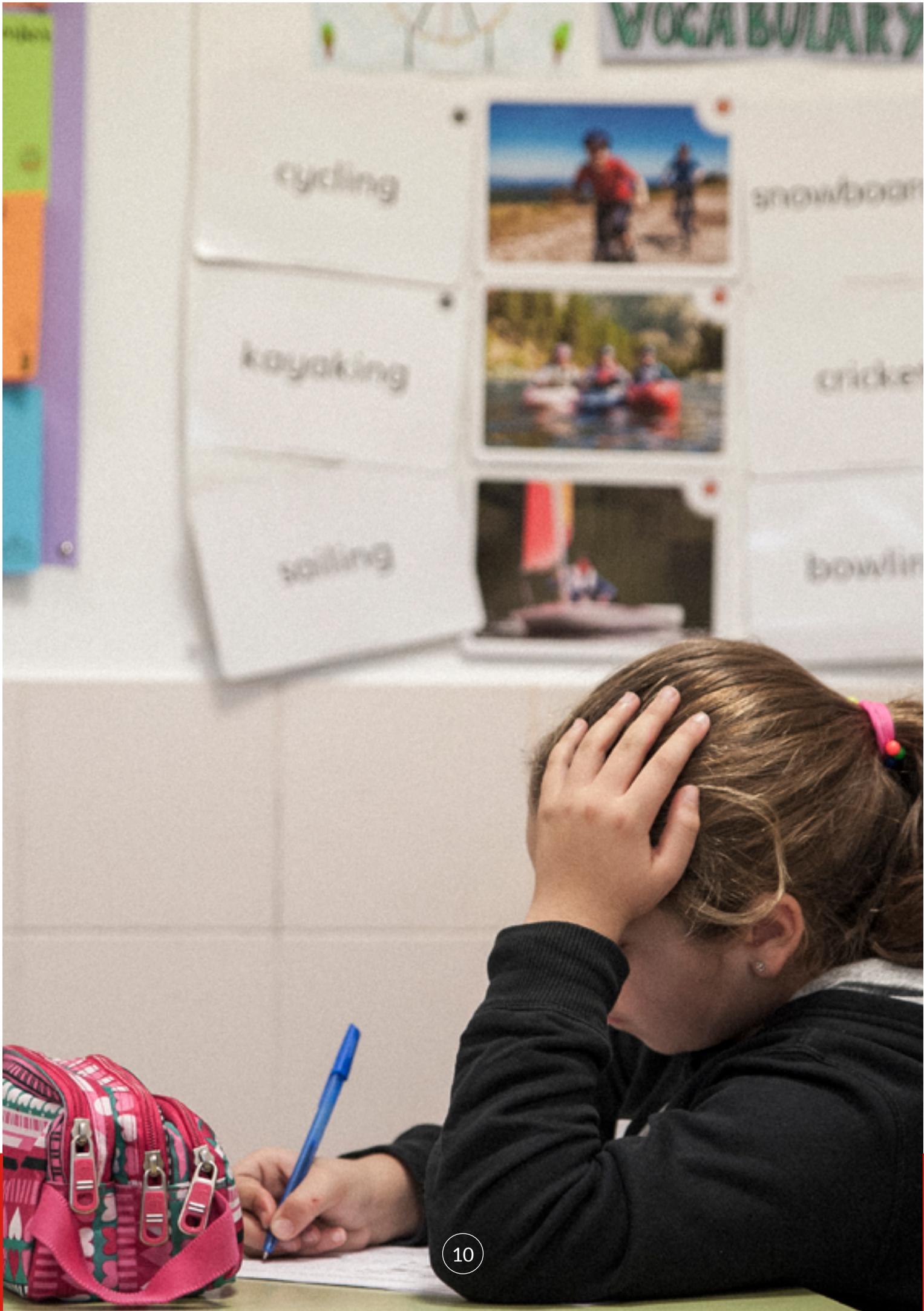
**Menos Repetición.**

**Más aprendizaje y éxito escolar.**

**Más equidad.**

- 1 Considerar la reducción de la repetición de curso como **objetivo estratégico** del sistema educativo
- 2 **Formación colaborativa a equipos docentes** dirigida a reflexionar, experimentar y cambiar las creencias y prácticas pedagógicas sobre repetición
- 3 **Planes de mejora** de centros educativos con metas concretas para reducir la repetición de curso vinculadas a autonomía para innovar, acompañamiento y más recursos
- 4 Formación del profesorado en **estrategias eficaces de gestión** de clases multinivel sin homogeneizar
- 5 Extender apoyo educativo (tutorías) en **grupos pequeños y escuelas de verano**
- 6 **Identificación temprana** y preventiva del alumnado socioeconómicamente vulnerable
- 7 Acceso del alumnado vulnerable a **educación infantil de 0 a 3 años de calidad**

Aunque es dudoso que sean suficientes, algunas medidas incluidas en la LOMLOE y su desarrollo (supresión de las calificaciones, excepcionalidad de la repetición, planes de mejora de centro, número identificativo del alumno, reforma de la formación docente), así como algunos programas financiados con fondos europeos del Plan de Recuperación (PROA+, Unidades de Acompañamiento y Orientación, nuevas plazas 0-3 años) suponen oportunidades que, bien aprovechadas y desarrolladas, tienen potencial para reducir la repetición mejorando el éxito escolar y la equidad en España.

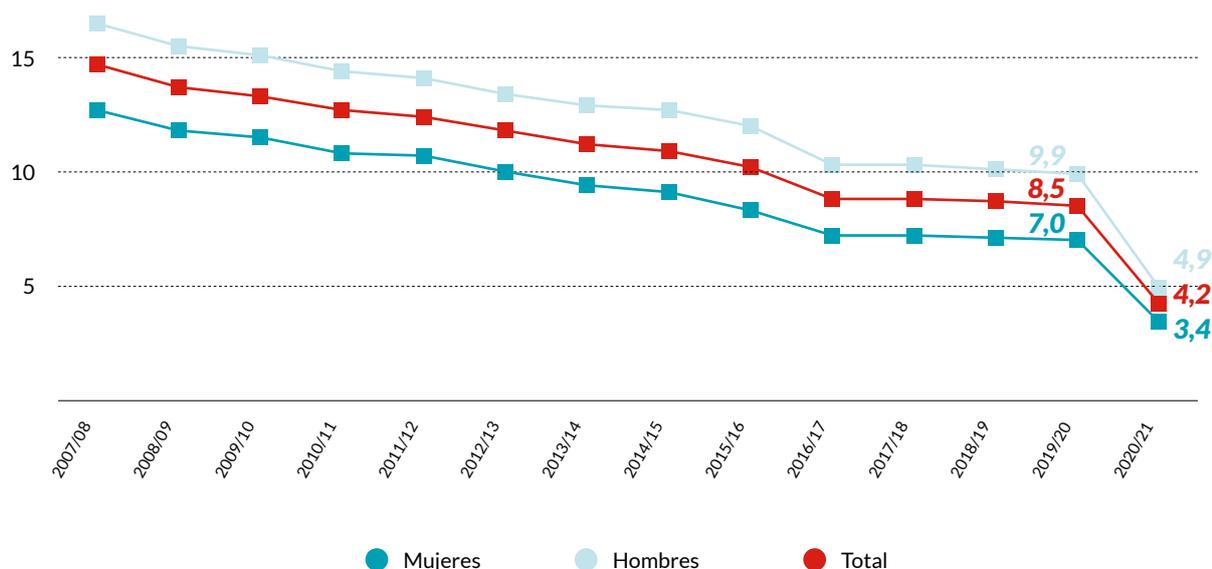


# 1. La repetición de curso en España: una debilidad estructural del sistema educativo

La Covid-19 creó la mayor disrupción en la historia de los sistemas educativos modernos y las estadísticas oficiales así lo reflejan. El confinamiento y cese de la actividad lectiva presencial supuso una pérdida de oportunidades de aprendizaje para el alumnado que vio limitados sus movimientos, fue separado de sus amistades, perdió el contacto directo con el profesorado y necesitó manejar nuevas herramientas para el aprendizaje. En el caso español, las administraciones educativas dictaron instrucciones para que la situación no penalizara al alumnado y, de hecho, al finalizar el curso 2019-20 se registraron los mejores resultados de promoción y titulación del último medio siglo.



Gráfico 1. Evolución de la tasa de repetición agregada en ESO.



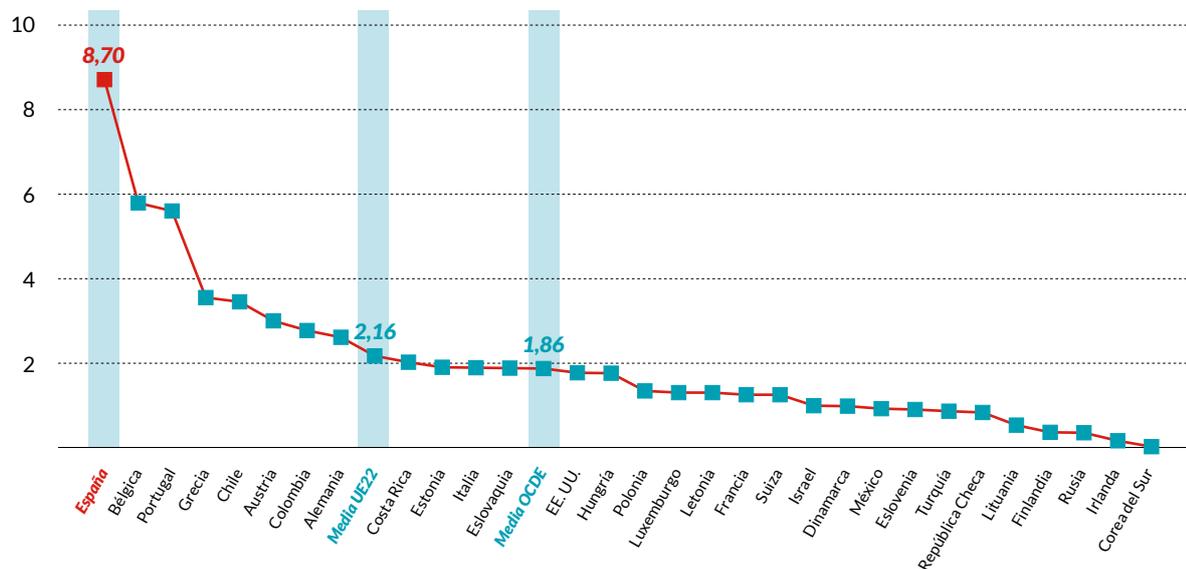
Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias.  
Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El gráfico 1 muestra la evolución de la tasa de repetidores agregada por todos los cursos en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los últimos quince años.<sup>5</sup> Desde el inicio de la serie la tasa de repetición desciende continuamente hasta estabilizarse en torno al 10% el año académico 2016-17. Sin embargo, los altos porcentajes de promoción y titulación al final de año académico 2019-20 hizo que en el año 2020-21 la proporción de repetidores se redujera a la mitad. Las diferencias por género siguen una trayectoria similar: pasa del 3% a la mitad en el año en que se retoma la actividad lectiva presencial.

Por el momento, no es posible saber si en los próximos años se confirmará este descenso o si, por el contrario, los datos del año académico 2020-21 son coyunturales y, por tanto, las tasas de repetición repuntarán en la medida en que la pandemia vaya siendo historia. En esta situación, parece más oportuno analizar las estadísticas anteriores a la pandemia.



**Gráfico 2. Proporción de repetidores en primera etapa de secundaria (ESO) en 2019.**



Fuente: OCDE (2021). Education at Glance.

5 En el informe se manejan dos indicadores de repetición: tasa de repetidores por curso o etapa (porcentaje de alumnado que está repitiendo esos cursos ese año escolar), procedente de datos administrativos; tasa de repetición acumulada a los 15 años (porcentaje de alumnado que ha repetido alguna vez en su escolaridad), medida con la encuesta PISA.

España presenta una de las tasas de repetición más elevadas dentro de los países desarrollados. El problema se concentra especialmente en ESO, donde nuestro país tiene la tasa más alta de toda la OCDE: el gráfico 3 muestra que, coincidiendo con el cambio de etapa, el porcentaje de repetición se cuadruplica en nuestro país, pasando del 2,3% en 6º de EP al 8,9% en 1º de ESO, el curso con la tasa más alta. Además, este hecho es más acusado en los centros públicos, que acogen al alumnado más vulnerable y donde mayoritariamente también se produce un cambio de centro del colegio al instituto. Este patrón se repite en todas las autonomías españolas,<sup>6</sup> hecho que sugiere la necesidad de actuar en esa transición. La elevada tasa de repetición en la secundaria obligatoria es una de las debilidades del sistema educativo español.<sup>7</sup>



**Gráfico 3. Porcentaje de repetición en España por curso y titularidad del centro. Curso 2019-20.**



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias.  
Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

6 La tabla AD-1 del Anexo de datos compara las tasas de repetición agregadas de Educación Primaria (EP) y ESO por comunidad autónoma.

7 Michavila y Narejos (2021).

## **España 2050: Reducir la repetición de curso como objetivo estratégico de país**

El documento España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo coordinado por la Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno y elaborado por un centenar de expertos y expertas, identifica los grandes desafíos de España en los próximos treinta años. Se incluye la repetición de curso como una de las grandes asignaturas pendientes y uno de los objetivos en materia educativa.



**Objetivo 7. Reducir el porcentaje del alumnado que, con 15 años, ha repetido al menos una vez, pasando del 29% actual al 5% antes de mediados de siglo.**

“De aquí a 2050, 3,4 millones de estudiantes podrían repetir curso en nuestro país y alrededor de 2 millones podrían abandonar la escuela de forma temprana, algo que, en la mayoría de los casos, los abocaría a una vida laboral precaria y aumentaría significativamente sus probabilidades de caer en la pobreza y la exclusión social.” [...]

“De aquí a 2050, España deberá conquistar la vanguardia educativa si quiere seguir siendo un país próspero e inclusivo, capaz de competir y colaborar en igualdad de condiciones con las economías más avanzadas del mundo. Hacerlo implicará reducir drásticamente nuestras tasas de abandono escolar y repetición, aumentar la proporción de personas que acceden a la educación postobligatoria, y mejorar los niveles de aprendizaje y la equidad de todo el sistema.”

***Sin embargo, a diferencia de Francia, Portugal o Bélgica,<sup>8</sup> todavía España no ha recogido explícitamente como objetivo estratégico del sistema educativo la reducción de la repetición de curso. De hecho, a la fecha de publicación carece de una estrategia nacional de éxito escolar y contra el abandono en vigor.***

---

8 Francia fijó como objetivo reducir la repetición al 5% en 2013 (Moisan, 2011); Portugal: Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar; Bélgica: Pacte pour un Enseignement d'excellence firmado en 2015.



## **2. Un problema cultural: normas similares con resultados muy diversos en Europa**

Pese a que la normativa sobre repetición escolar tiene características similares en la mayoría de los países, en la práctica se observan grandes diferencias en el alcance y extensión de la medida. Además, las tasas de repetición en los países se muestran muy estables a lo largo del tiempo. El gráfico 4 muestra los porcentajes de repetición a los 15 años de los miembros de la OCDE estimados con los datos de PISA 2012, 2015 y 2018. Los porcentajes están fuertemente correlacionados, es decir, aquellos sistemas educativos con altas tasas de repetición en el año 2012 tienden a presentar mayores porcentajes seis años después.

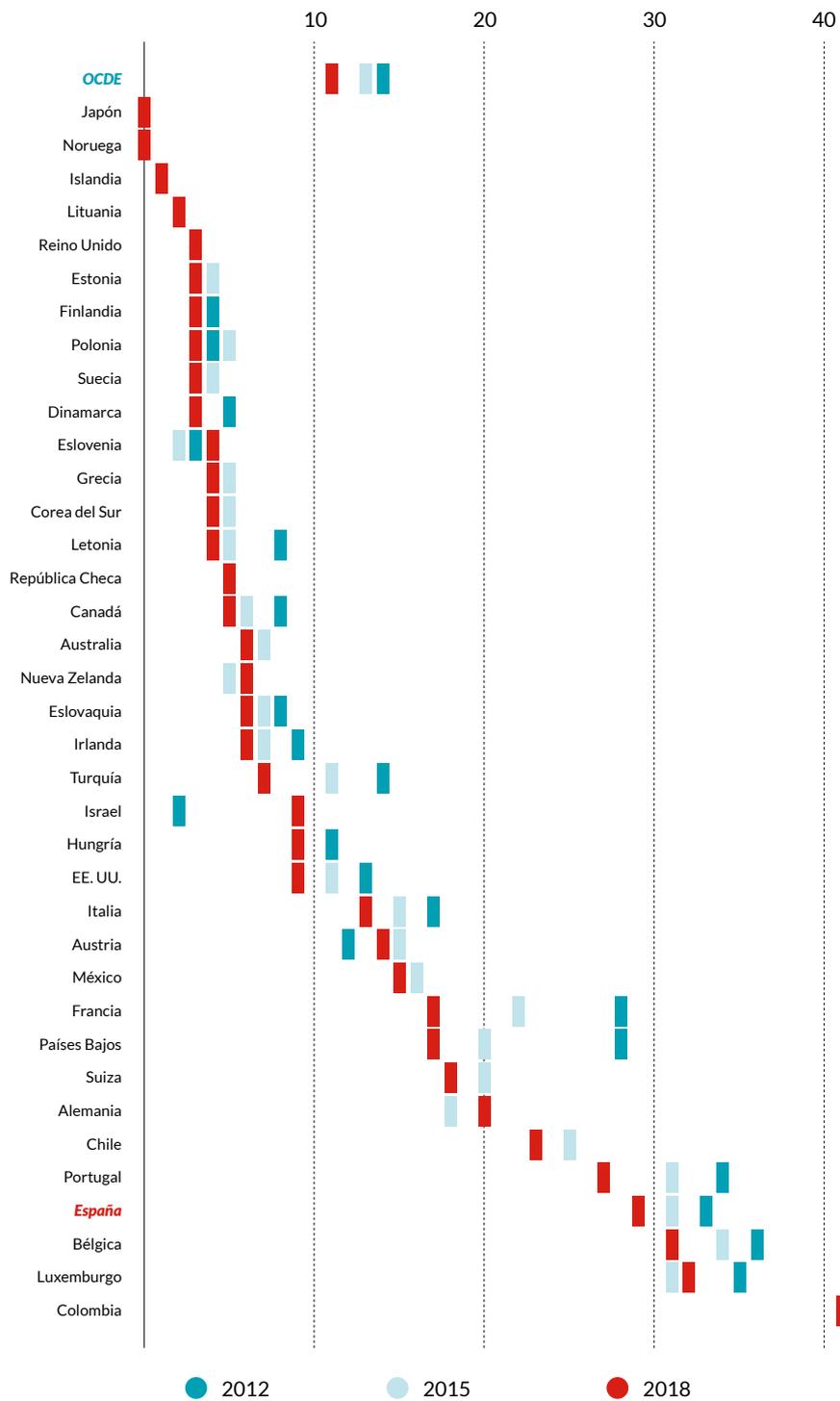
La Comisión Europea se preguntó la razón de estas variaciones entre países, si el instrumento jurídico que regula la repetición escolar es muy similar. La respuesta fue que en los estados con mayores tasas de reprobación escolar existe una cultura de la repetición. En otras palabras: en algunos países impera la creencia socialmente compartida de que repetir es útil y beneficioso para el alumnado.<sup>9</sup> Como se acaba de mostrar, las variaciones en el alcance de la repetición pueden interpretarse en clave de las tradiciones educativas y socio-culturales: la repetición está más extendida en los países mediterráneos y centro-europeos que en los nórdicos y anglosajones, teniendo normativas similares. España tiene ocho veces el nivel de repetición de Finlandia con la misma normativa.

---

9 Eurydice (2011).



Gráfico 4. Evolución del porcentaje de repetición en los países de la OCDE. PISA 2012-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA International Data Explorer (OCDE).

---

## 2.1. ¿En qué consiste la cultura de la repetición?

De manera sencilla, en algunas sociedades impera la creencia asentada de que repetir es bueno para el alumnado, incrementa el rendimiento y la motivación escolar, facilita los procesos de maduración personal y mejora las oportunidades de aprendizaje del alumnado. Se trata de un relato compartido por profesorado, familias y responsables políticos.

Veamos cuáles son los argumentos principales que sustentan esta creencia:

- 1 **“La repetición de curso es una medida frecuente y normal en los sistemas educativos para gestionar la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje del alumnado en el aula.** La ordenación de las enseñanzas en España, con fuerte carga comprensiva y una única titulación de carácter obligatorio, hace que las aulas sean muy heterogéneas en cuanto a su nivel educativo. La repetición es la forma de manejar (o mitigar) los altos niveles de diversidad en el aula.”
- 2 **“La medida de repetición se toma después de un proceso de evaluación objetiva y si hay mucha repetición es que el nivel de conocimientos y competencias es bajo.** Por tanto, las altas tasas de repetición en España son un reflejo del bajo nivel de preparación y conocimientos de una proporción importante de la población escolar española.”
- 3 **“De acuerdo con la norma educativa objetiva, el alumnado repite fundamentalmente por sus circunstancias personales, ya sea por inmadurez, capacidad limitada, conocimientos insuficientes o una combinación de todos estos factores.** Por tanto, la repetición es una medida compensadora que mejora las oportunidades de aprendizaje del alumnado con mayores necesidades educativas de carácter individual.”

4

**“Repetir curso es una ocasión para mejorar los resultados académicos, y protege del fracaso escolar.** El alumnado de bajo rendimiento presenta profundas lagunas de aprendizaje que le impiden enfrentarse con garantías de éxito a nuevos contenidos y aprendizajes. En estas condiciones, si se le permitiera promocionar no podrá seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros. En cambio, repitiendo consolidará sus aprendizajes, lo que le protegerá del riesgo de fracaso escolar y abandono educativo posterior y, en última instancia, afianzará las destrezas básicas necesarias para la vida adulta.”

5

**“Más allá del rendimiento académico, la repetición puede suponer una mejora de la motivación y el compromiso escolar.** El estudiante que repite se escolarizará con compañeros más jóvenes, inmaduros y con menos competencias escolares, lo que dará una ventaja comparativa. Este razonamiento se conoce como el efecto del pez grande en el estanque pequeño (big-fish-little-pond effect).<sup>10</sup> Además, en una lógica conductista de premio y castigo,<sup>11</sup> se asume que operando de este modo se envía un mensaje claro a todo el alumnado y a sus familias: la escuela no admite comportamientos como la desidia, la falta de esfuerzo y el bajo rendimiento.”

6

**“La repetición de curso es alta en España porque la ratio de estudiante por aula y por profesor es más alta que en otros países.** Por tanto, si se aumentara la dotación de profesorado y los grupos fueran más pequeños sería posible dar una respuesta adecuada al alumnado de bajo rendimiento y bajaría la repetición.”

10 Fang et al., 2018; Marsh, 1987; Wolff et al., 2021.

11 Martínez García (2021).

Si bien estos argumentos en pro de la repetición de curso parecen razonables, nos encontramos con la paradoja de que algunos de los sistemas educativos más reputados tienen tasas muy bajas de repetidores. El siguiente capítulo del informe aportará evidencias que ponen en cuestión estos seis “mitos” que configuran la cultura de la repetición. A cada uno de ellos se dedicará un apartado.



## 3. Seis mitos de la “cultura de la repetición” desmentidos por la evidencia

### 3.1. Mito #1: “La repetición es frecuente y normal en los sistemas educativos”

El Gráfico 5 recoge las estimaciones de PISA 2018 del porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido, al menos una vez, a lo largo de la escolaridad obligatoria en los países de la OCDE (derecha de la barra) y en las administraciones educativas españolas (izquierda de la barra). En el conjunto internacional la medida afecta al 13% del alumnado, pero se advierten grandes variaciones entre países, hecho que es coherente con la evidencia previa.<sup>12</sup> Dos de cada tres socios de la OCDE tienen tasas inferiores al 10%. En casi la mitad de los países (47%) la repetición es un hecho puntual y extraordinario que alcanza a menos del 5% de estudiantes. El grupo con menores tasas de repetición son países asiáticos, anglosajones, nórdicos, las repúblicas del báltico oriental y los países ex soviéticos. Por el contrario, la repetición escolar es alta en países mediterráneos (excepto Grecia), latinoamericanos y centro-europeos. España se encuentra entre los países con mayor tasa de repetición, y dentro de la UE solo es superada por Bélgica y Luxemburgo.<sup>13</sup>

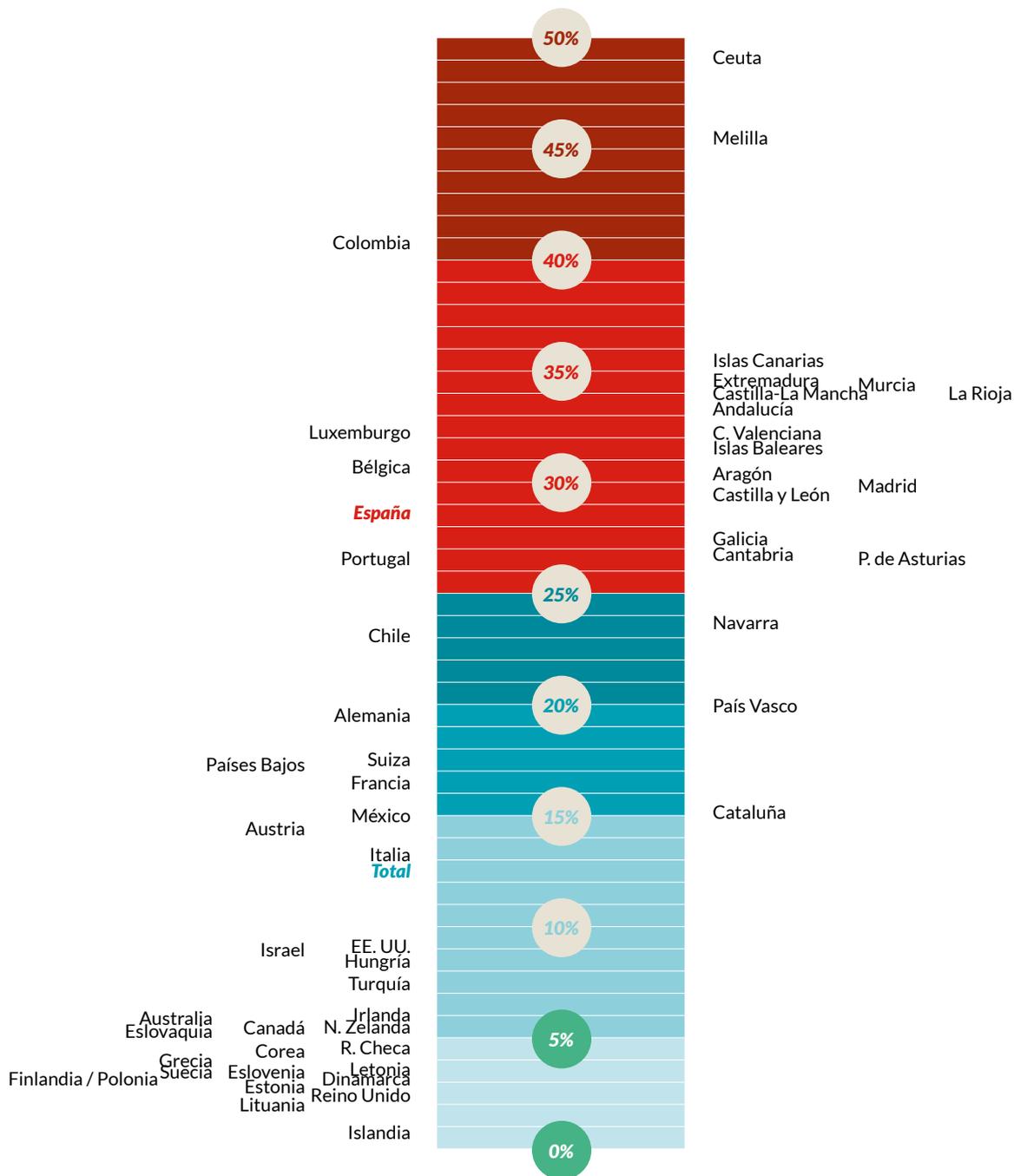
Aunque el porcentaje de repetición de todas las administraciones educativas españolas supera el promedio de la OCDE, existen fuertes variaciones inter-regionales. Hay un importante grupo de comunidades autónomas (Canarias, Extremadura, Murcia, Castilla-La Mancha, La Rioja, Andalucía, Comunitat Valenciana, Islas Baleares y las dos ciudades autónomas) con tasas de repetición superiores al 30%. Todas ellas están entre las regiones con mayor proporción de repetidores de Europa. En general, las regiones del norte peninsular tienen tasas de repetición más moderadas, aunque también con grandes diferencias entre ellas: por ejemplo, en Catalunya el porcentaje es ligeramente superior al promedio de la OCDE. Sin embargo, incluso las regiones con proporciones relativamente bajas en el conjunto nacional (Asturias, Cantabria, Galicia y Navarra) presentan porcentajes de repetición que duplican la media de la OCDE.

12 E.g., Eurydice, 2011; Ikeda & García, 2014; OECD, 2010, 2011, 2013; Valbuena et al., 2021.

13 PISA mide por encuesta el porcentaje de alumnado que ha repetido a los 15 años. Es un dato distinto del porcentaje de repetidores en cada etapa, cuya reducción tarda más en reflejarse en PISA.



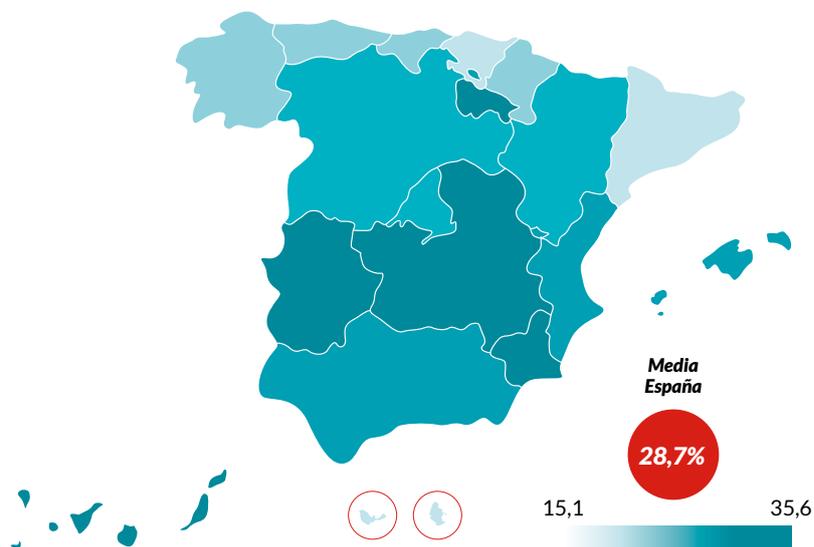
Gráfico 5. Porcentajes de repetición en los países de la OCDE y las comunidades autónomas. PISA 2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2018.



**Gráfico 6. Porcentaje de alumnado que a los 15 años ha repetido al menos una vez, por comunidad autónoma, 2018.**

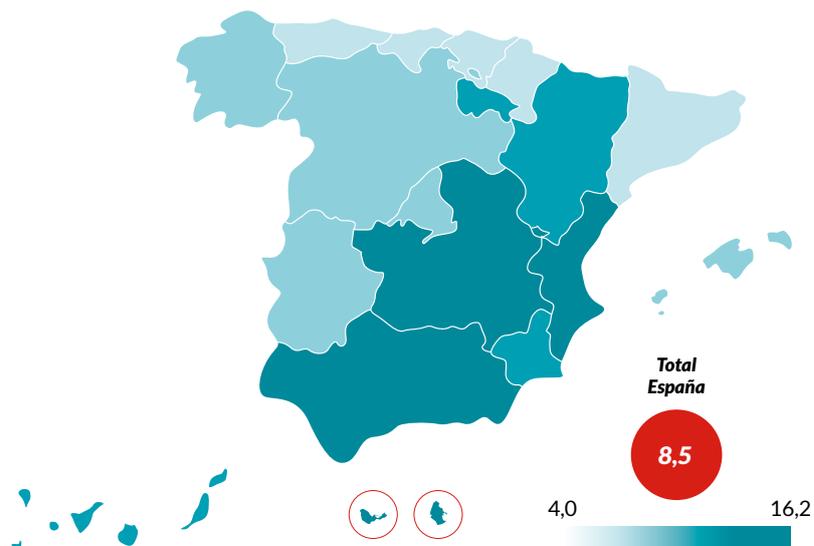


Andalucía	33,3%
Aragón	30,4%
Asturias	26,7%
Baleares	31,7%
Canarias	35,6%
Cantabria	26,9%
Castilla y León	29,5%
Castilla-La Mancha	34,1%
Cataluña	15,1%
Extremadura	34,7%
Galicia	27,5%
La Rioja	34,1%
Madrid	29,9%
Murcia	34,6%
Navarra	23,9%
Euskadi	20,0%
C. Valenciana	32,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2018.



**Gráfico 7. Tasa alumnado repetidor en ESO por comunidad autónoma, curso 2019-2020.**



Andalucía	10,8
Aragón	9,7
Asturias	6,5
Balears	8,2
Canarias	9,4
Cantabria	6,9
Castilla y León	8,4
Castilla - La Mancha	10,8
Cataluña	4,0
C. Valenciana	10,1
Extremadura	7,9
Galicia	8,7
Madrid	9,0
Murcia	9,9
Navarra	6,7
Euskadi	5,6
La Rioja	9,3
Ceuta	16,2
Melilla	14,2

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias.  
Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por tanto, no solo es que un sistema educativo pueda funcionar con un nivel de repetición de curso residual, sino que es lo más común en los países desarrollados. España es una anomalía a este respecto.

En clave de género se ha de señalar que en todos los países de la OCDE (salvo el Reino Unido) la repetición afecta en mayor medida a los chicos que a las chicas.<sup>14</sup> De promedio, seis de cada diez repetidores son varones. España se encuentra cercana a dicha proporción: los chicos suponen el 58,3% de total de alumnado repetidor.

### ***Estrategias y modelos de gestión de la heterogeneidad del alumnado y de diferenciación del aprendizaje***

Desde la escuela de masas y la universalización de la escolarización, la presencia de alumnado con diversas características personales y sociales y, por tanto, niveles de desempeño educativo y ritmos de aprendizaje diferentes en la misma aula constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos. Hablamos de “instrucción diferenciada o diferenciación del aprendizaje” para referirnos al enfoque a través del cual el profesorado modifica planificada y proactivamente currículo, métodos docentes, recursos, actividades o productos del alumnado para adaptarse mejor a las necesidades y maximizar las oportunidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes y las estudiantes de una clase.<sup>15</sup> La repetición, junto a otras formas de separación o estratificación del alumnado, constituyen una de las estrategias más debatidas de diferenciación, pero no la única. Sin ánimo de ser exhaustivos y sin ser excluyentes entre sí, en la siguiente infografía distinguimos distintas estrategias de instrucción diferenciada.

14 Ver Anexo de datos, Gráfico AG-1.

15 Deunk et al (2018), Smale-Jacobse et al (2019).

## Estrategias de diferenciación del aprendizaje



Fuente: elaboración propia a partir de Steenbergen-hu, Makel y Olszewski-Kubilius (2016), Deunk et al (2018), Smale-Jacobse et al (2019).



**Tabla 1: Modelos nacionales de gestión de la heterogeneidad del alumnado (2008).**

<i>Modelo</i>			
<i>Separación</i>	<i>Integración uniforme</i>	<i>Integración "a la carta"</i>	<i>Integración individualizada</i>
<i>Características</i>			
Diferenciación curricular en itinerarios (tracking). Agrupamiento por nivel. Repetición.	Currículo común hasta 14-16 años. Repetición.	Currículo común hasta 16 años. Grupos nivel en clase y entre clases (setting).	Currículo común. Enseñanza individualizada.
<i>Países</i>			
Austria Bélgica R. Checa Alemania Hungría Luxemburgo Países Bajos Eslovaquia Suiza	Francia Grecia Italia Portugal ESPAÑA	Australia Canadá Irlanda Nueva Zelanda Escocia EEUU	Dinamarca Finlandia Islandia Noruega Polonia Suecia

Fuente: elaboración propia a partir de Dupriez, Dumay y Vause (2008).

De esa diversidad de opciones, cada país puede clasificarse en tradiciones institucionales diferentes en cuanto a las estrategias organizativas y pedagógicas por las que ha optado para abordar la heterogeneidad del alumnado, algunas más eficaces y equitativas que otras. Dentro de los llamados modelos comprensivos o de integración, con un currículo común hasta casi el final de la educación obligatoria, España ha pertenecido históricamente al modelo de "integración uniforme", que tiene la repetición de curso como la principal estrategia de gestión de la diversidad. También es frecuente esta práctica en los sistemas de separación o tracking. Esto permite entender la dimensión e importancia de este fenómeno en nuestro país. Mientras que en España se hace repetir, otros países han venido optando por otras estrategias más eficaces.

---

### **3.2. Mito #2: “La evaluación es objetiva y la repetición es alta porque el nivel del alumnado es bajo”**

En España, la Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación y la posterior reformulación de la Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE) reconocen, entre otros, el derecho del alumnado a que su esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad. Este derecho se sustancia del siguiente modo: las programaciones didácticas de los centros educativos fijan los objetivos y criterios de evaluación de las áreas y materias. Estas programaciones se ajustan a los decretos de currículo de cada comunidad autónoma, los cuales se basan en las enseñanzas mínimas previamente establecidas para el conjunto del Estado.

Se trata de un planteamiento razonable: los estándares a superar son conocidos y ajustados a norma, y cuando un estudiante no alcanza los mismos será propuesto para repetir, con independencia del centro educativo o la región en la que se escolariza. Sin embargo, se observan grandes diferencias en las tasas de repetición de las comunidades autónomas. ¿Los niveles de conocimiento y maduración varían tan fuertemente dentro de España como para que algunas regiones lleguen prácticamente a triplicar las tasas de repetición de otras? La cuestión aún podría plantearse en términos más globales: dado que la decisión sobre la repetición en la UE sigue el mismo planteamiento (se repite por no lograr ciertos resultados académicos), ¿la elevada tasa de repetición de España es un mero reflejo de los limitados conocimientos y nivel de desarrollo del alumnado de nuestro país? No parece que el asunto sea tan sencillo, veamos algunos datos que lo ilustran.

En España aproximadamente tres de cada diez estudiantes repiten antes de cumplir 15 años. Dado que la medida se aplica después de un proceso de evaluación objetivo y justo debe concluirse que este alumnado presentó durante su escolarización lagunas de aprendizaje que aconsejaron la repetición escolar para darle más tiempo a lograr los objetivos de la enseñanza obligatoria. Sin embargo, algunas evidencias ponen en duda este razonamiento.

## **Buscando un criterio de comparación: los niveles de desempeño en PISA**

Para responder a los anteriores interrogantes sería necesario disponer de un procedimiento que permitiera comparar los niveles de aprendizaje del alumnado en cada región española y relacionarlos con sus tasas de repetición. Ciertamente, los continuos cambios en la legislación básica en las dos últimas décadas han impedido consolidar una evaluación general de diagnóstico del sistema educativo español y, por tanto, se hace difícil encontrar un criterio comparativo para el conjunto de España.

En su defecto, y no sin limitaciones, el programa de evaluación PISA puede suponer una oportunidad para llevar a cabo la comparación. En primer lugar, porque desde el año 2015 todas las administraciones educativas españolas participan en PISA con muestras representativas de su población escolar de 15 años. Además, al tratarse de un estudio donde históricamente han participado casi un centenar de países es posible ubicar a España y a sus regiones dentro de los parámetros internacionales.

PISA expresa sus resultados en una escala numérica, que tiene de media 500 puntos y donde aproximadamente dos de cada tres estudiantes obtienen entre 400 y 600 puntos. Adicionalmente, PISA emplea un procedimiento analítico que divide la escala de puntuaciones en seis niveles de competencia o rendimiento. Los niveles de competencia traducen las puntuaciones numéricas a descripciones de los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para la participación de los jóvenes en la sociedad del conocimiento.<sup>16</sup>

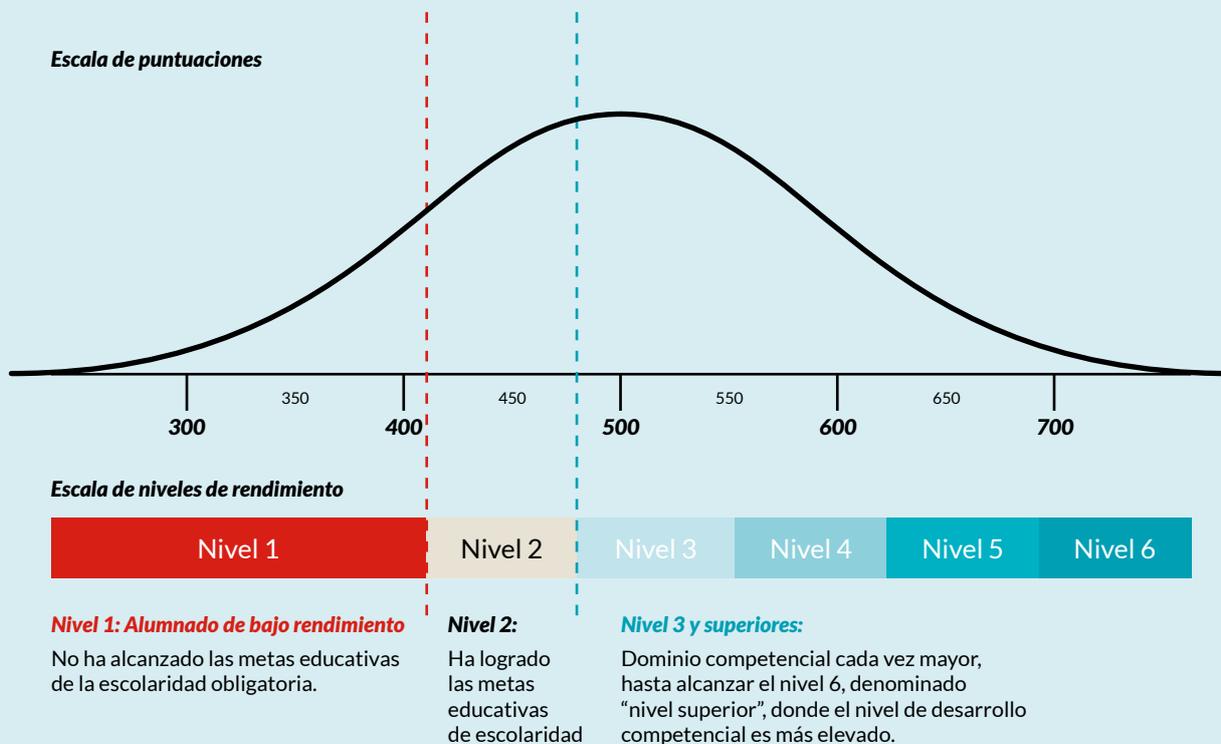
El gráfico 8 muestra la correspondencia entre la escala de puntuaciones y la de niveles de competencia. Según la OCDE, en el Nivel 1 se encuentra el alumnado de bajo rendimiento que no ha alcanzado los objetivos de la escolaridad obligatoria, mientras que el alumnado ubicado en el Nivel 2 (nivel de referencia básico) o en los niveles superiores ha logrado las metas previstas al final de la escolarización básica.<sup>17</sup>

16 Véase, por ejemplo, OECD, 2019.

17 En el Anexo metodológico AM-1 se encuentra una breve descripción de los niveles de rendimiento de PISA.



Gráfico 8. Correspondencia entre la escala de puntuaciones y la escala de niveles de rendimiento en PISA.



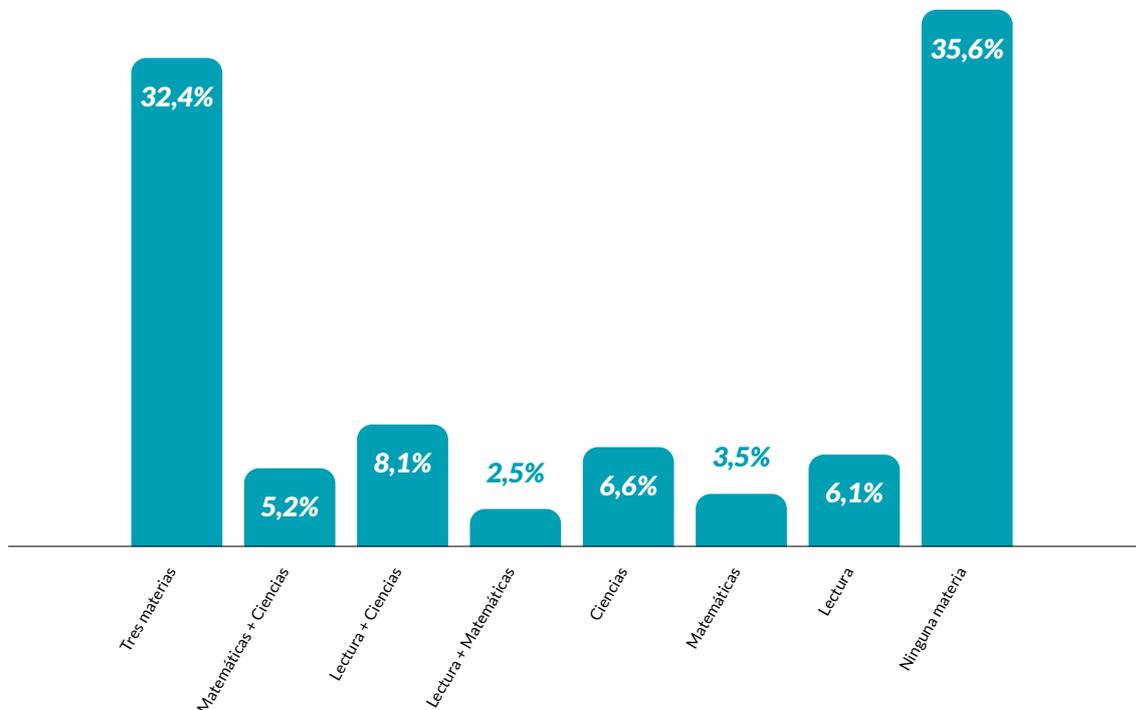
Fuente: Elaboración propia.

### 3.2.1. Los niveles de rendimiento PISA del alumnado que repite en España

Con los datos de PISA 2018 se realizó el siguiente análisis: en base a las puntuaciones numéricas se calculó el nivel de competencia de los repetidores españoles en las tres materias evaluadas por PISA: Lectura, Matemáticas y Ciencias. El gráfico 9 muestra la distribución del porcentaje de repetidores según el número de materias en las que cada estudiante alcanzó, como mínimo, el Nivel 2, es decir, el nivel de competencia básico de la educación obligatoria.



**Gráfico 9. Distribución del porcentaje de estudiantes repetidores según el número de materias en las que ha alcanzado, como mínimo, el N-2 de la escala de competencias PISA 2018.**



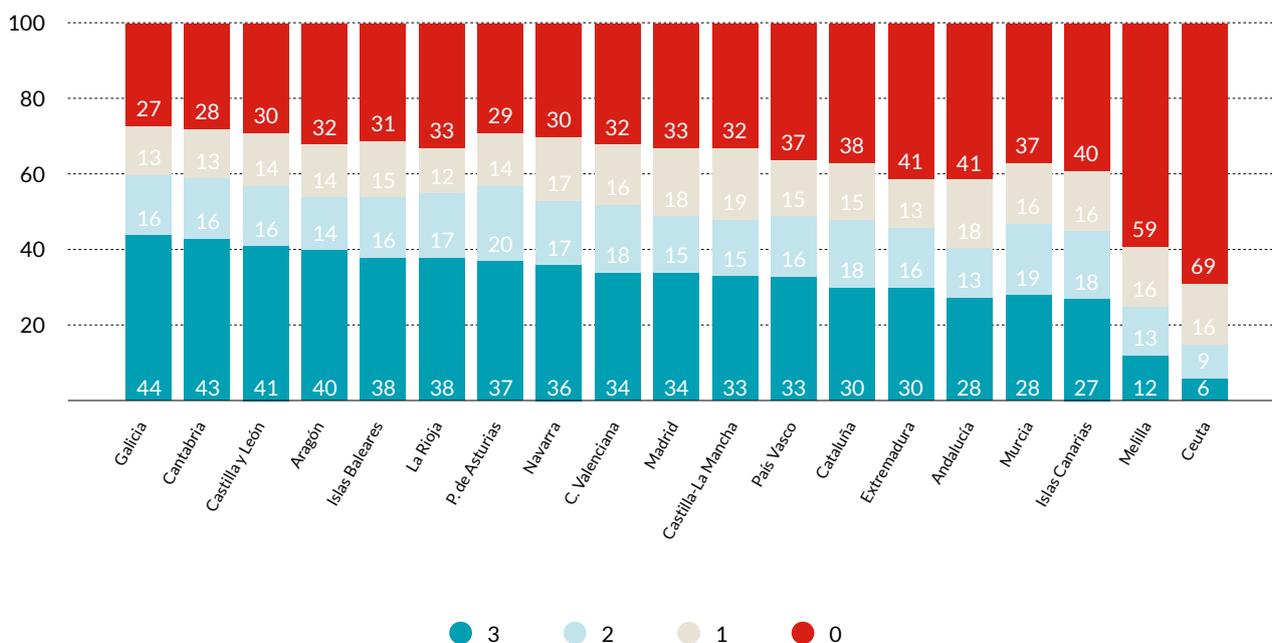
Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2018.

El 32,4% del alumnado que evoluciona con retraso escolar está por encima del nivel 1 de PISA en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Dicho de otro modo, uno de cada tres repetidores demuestra haber alcanzado el nivel de competencia básico de PISA en todas las materias y, según los parámetros de la OCDE, ha logrado las metas establecidas al final de la escolarización obligatoria. No obstante, este alumnado deberá permanecer como mínimo un año más del previsto en la secundaria obligatoria ya que, en el mejor de los casos, estaría escolarizado en 3º de ESO cuando participó en el estudio.

Al porcentaje anterior aún cabría unir otro 15% que ha alcanzado el nivel básico en dos competencias: el 5,2% en las materias científico-matemáticas y en otro 10% en Lectura y Matemáticas o en Lectura y Ciencias. Para interpretar este último dato debe recordarse que, en el año 2018, momento en que se realizó el estudio, el alumnado español repetía con tres materias suspensas o dos si éstas eran Lengua y Matemáticas. Por tanto, tomando como base el criterio internacionalmente aceptado de PISA, en España existe una importante proporción de estudiantes repetidores que parecen haber alcanzado las competencias mínimas establecidas para la enseñanza obligatoria.



**Gráfico 10. Distribución del porcentaje de alumnado repetidor según el número de materias en las que han demostrado competencia suficiente (N-2 o superior) en PISA 2018. Comunidades Autónomas ordenadas descendentemente por el porcentaje de estudiantes con competencia suficiente en las tres materias.**



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2018.

Los resultados desagregados por comunidades autónomas (gráfico 10) abundan en la misma idea. En Galicia, Cantabria, Castilla y León y Aragón el 40% del alumnado repetidor ha alcanzado, como poco, el nivel básico de referencia en las tres materias. Igualmente, hay un nutrido grupo de regiones (Islas Baleares, La Rioja, Asturias, Navarra, Comunitat Valenciana, además de las cuatro ya mencionadas) donde más de la mitad del alumnado repetidor está por encima del nivel 1 en al menos dos competencias. En el resto, exceptuando las dos ciudades autónomas y, en menor medida, Andalucía, el porcentaje de alumnado repetidor con un nivel de competencia suficiente en al menos dos materias está muy cerca del 50%. Se observa además una brecha norte-sur en este exceso de exigencia en la evaluación.

Por tanto, el análisis parece señalar que una parte importante del alumnado que transitaba con retraso escolar cuando participó en PISA 2018, quizás no hubiese necesitado de esa medida. Tomemos los datos de Galicia a modo de ejemplo. Si se descontara el 44% del alumnado repetidor que se encuentra en el nivel básico de referencia en las tres materias, el porcentaje de repetición de la región pasaría del 27,5%, al 15,4%. Es más, si se descontará el 60% que alcanzó el nivel de referencia en al menos dos materias la tasa de repetición descendería al 11%. Estos porcentajes son similares al promedio de la OCDE que, como se mostrará a continuación, es el lugar donde se encuentra Galicia (y la mayoría de las comunidades autónomas) en términos de competencias y desempeño de su población escolar. En definitiva, a la vista de los datos no parece muy arriesgado concluir que en España prácticamente la mitad del alumnado que evoluciona con retraso escolar probablemente tenga adquiridas las competencias mínimas establecidas para la escolaridad obligatoria en el conjunto de los países desarrollados. En cambio, el uso extensivo de la repetición en nuestro país hace que tengan que esperar un año más para que este hecho sea reconocido con la titulación correspondiente, si es que no abandonan.

¿Por qué se produce esta discrepancia entre las evaluaciones externas (PISA) y las calificaciones escolares del profesorado que conducen a la repetición? Una explicación de la que hay evidencia sólida en Bélgica,<sup>18</sup> Estados Unidos<sup>19</sup> y, en España, Euskadi<sup>20</sup> y más recientemente en Catalunya,<sup>21</sup> es que las calificaciones en el aula tienden a ajustarse al nivel de la clase, es decir, tiende a evaluarse al alumnado con respecto a sus compañeros y compañeras y no a criterios objetivos definidos para la etapa. Es lo que se conoce como la “ley de Posthumus”: sea cual sea la distribución de competencias, “el docente tiende a ajustar el nivel de enseñanza y su evaluación del rendimiento de sus alumnos de forma que se mantenga de curso en curso la misma distribución de las notas en forma de campana de Gauss.”<sup>22</sup> Se asume la creencia de que en todas las clases hay un pequeño número de alumnos “buenos”, un gran número de “medios” y algunos alumnos “de bajo nivel”. Parte de una malinterpretación de las reglas estadísticas: las clases no son distribuciones aleatorias y no se les puede aplicar la “ley de los grandes números”.<sup>23</sup>

---

18 Grisay (1984); Crahay (2019).

19 Martínez et al (2009).

20 ISEI-IVEI (2009).

21 Calsamiglia y Loviglio (2018).

22 De Landsheere (1980) citado en Crahay (2019).

23 Crahay (2019).

Así, esta “evaluación normativa (con respecto a la norma) o en forma de curva” amplía artificialmente la heterogeneidad de rendimientos de la clase y sobredimensiona al alumnado con bajo nivel, como se ve especialmente en las autonomías del norte. Un mismo estudiante puede aprobar y promocionar o suspender y repetir (y, también, recibir o no apoyo) dependiendo de la clase en la que esté. Hay que decir que esto es resultado no esperado de la intención legítima del profesorado de adaptar su enseñanza al nivel de la clase.<sup>24</sup>

Además, como se observa en el siguiente apartado, existen sesgos hacia algunos grupos que son sistemáticamente infracalificados.

### **3.2.2. ¿Qué tasas de repetición hay en los países con niveles de competencia similares a España?**

Las tasas de repetición de todas las regiones españolas superan el promedio de la OCDE. La cuestión es si esto es reflejo de que las competencias del alumnado español son menores que las del conjunto de los países desarrollados. Para responder a este interrogante se han seleccionado las 11 comunidades autónomas cuya puntuación en Matemáticas en PISA 2018 fue similar a la media de la OCDE. Además, se ha seleccionado un grupo de 16 países cuyos promedios en Matemáticas son también parejos al conjunto de comunidades autónomas. Si las decisiones sobre la promoción o permanencia en el mismo curso se basaran en un criterio homogéneo como el empleado por PISA (estar por encima del nivel 1 de competencia) cabría esperar que las tasas de repetición fueran similares o que, al menos, no hubiera grandes diferencias entre los dos grupos seleccionados.

Sin embargo, el gráfico 11 señala que solo Portugal presenta tasas de repetición y resultados en PISA similares al conjunto de las regiones españolas seleccionadas.<sup>25</sup>

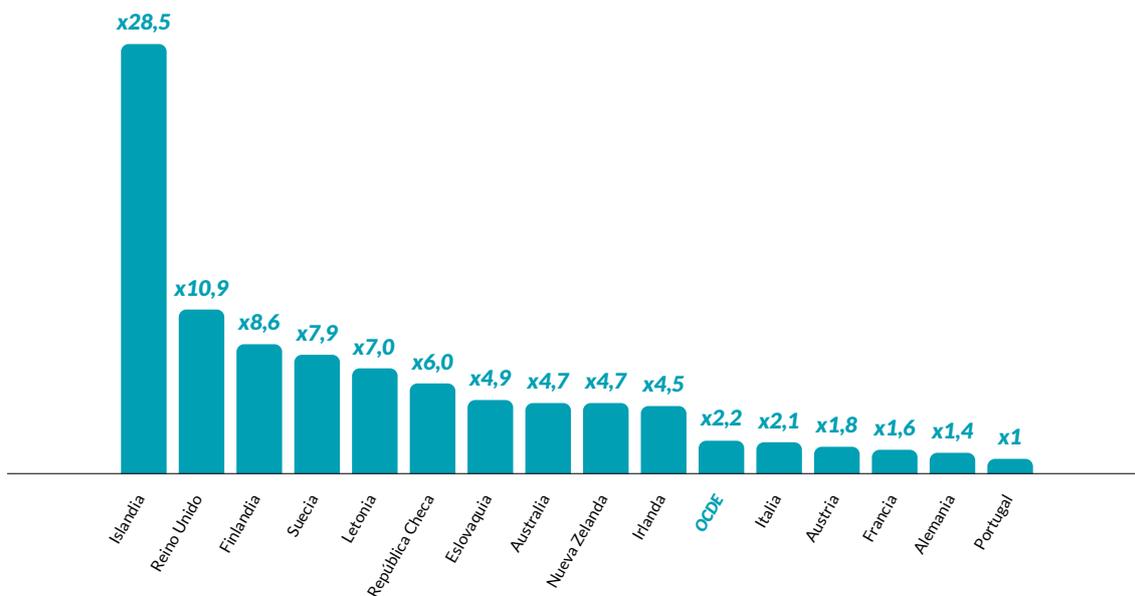
---

24 Grisay (2003).

25 Dicho gráfico muestra el promedio del cociente que resulta de dividir las tasas de repetición de las comunidades autónomas y de los países seleccionados. El Anexo metodológico AM-2 recrea los detalles de este análisis. Al tratarse de un cociente valores en torno a 1 punto señalan que los porcentajes de repetición de las regiones españolas son similares al del país en cuestión.



**Gráfico 11. Número de veces que supera la tasa de repetición de las comunidades autónomas españolas con resultados PISA estadísticamente iguales a cada país.**



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2018.

En el caso de Alemania el porcentaje de repetición de las regiones españolas con un promedio de rendimiento similar al alemán es un 40% mayor. En Francia el porcentaje se eleva al 60%. Con el resto de países la comparación se agrava: la tasa de repetición de las comunidades seleccionadas duplica la estimada para Austria e Italia y, cuanto menos, cuadruplica las tasas de Irlanda, Nueva Zelanda, Australia y Eslovaquia. De igual modo es seis veces mayor que la de la República Checa y septuplica la de Letonia. Al comparar los países nórdicos, las diferencias se vuelven aún más extremos: la mayoría de las comunidades autónomas consideradas tienen resultados en PISA similares a Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega y, sin embargo, en relación a los dos primeros, las tasas de repetición españolas son ocho veces más grandes.

Algo similar ocurre con el Reino Unido: su rendimiento PISA es prácticamente idéntico a los obtenidos en Navarra, Castilla y León, Cantabria, Euskadi, Galicia, Aragón y La Rioja y, de promedio, la tasa de repetición en estas regiones es 11 veces mayor que la presentada en el Reino Unido.

En definitiva, los datos de PISA señalan que, aunque el alumnado español demuestre competencias similares al promedio internacional tiene más probabilidades de experimentar el fracaso y la reprobación académica que el alumnado de la mayoría de los países europeos. Los criterios habitualmente empleados en España para juzgar satisfactorio el progreso escolar son más severos que los establecidos por la OCDE y los países de nuestro entorno a la hora de predecir las posibilidades de inserción social o el grado de desarrollo de las competencias necesarias para el aprovechamiento académico. Mientras tanto, sin embargo, una encuesta reciente mostraba que un 67,1% de los docentes y un 64,3% de familias está de acuerdo en que “habría que exigir mayor nivel para pasar de curso”.<sup>26</sup>

---

### **3.3. Mito #3: “La repetición responde a limitaciones educativas individuales”**

Según las estimaciones de PISA 2018, en España casi 120.000 estudiantes nacidos en 2006 repitieron antes de cumplir los 15 años, es decir, durante los nueve primeros cursos de escolaridad obligatoria. Pese a que, en ocasiones, el retraso escolar está motivado por escolarizaciones tardías e irregulares o por desconocimiento de la lengua de enseñanza, las razones más recurrentes para justificar tal volumen de reprobación escolar son de carácter personal o individual. El argumento más habitual<sup>27</sup> es que el alumno o la alumna presenta dificultades y lagunas de aprendizaje tan severas que le impedirán progresar adecuadamente a lo largo de la escolarización. Especialmente en los primeros años escolares es frecuente recurrir a la inmadurez o limitada capacidad del estudiante. Otras razones son la escasa motivación, desinterés académico y bajos niveles de esfuerzo y compromiso escolar.

En definitiva, **las motivaciones que justifican la mayoría de las propuestas de repetición tienen un común denominador: se basan en la creencia de que el alumnado repite exclusivamente porque presenta una dificultad, una carencia o limitación de carácter personal o individual.**

---

26 EY (2021).

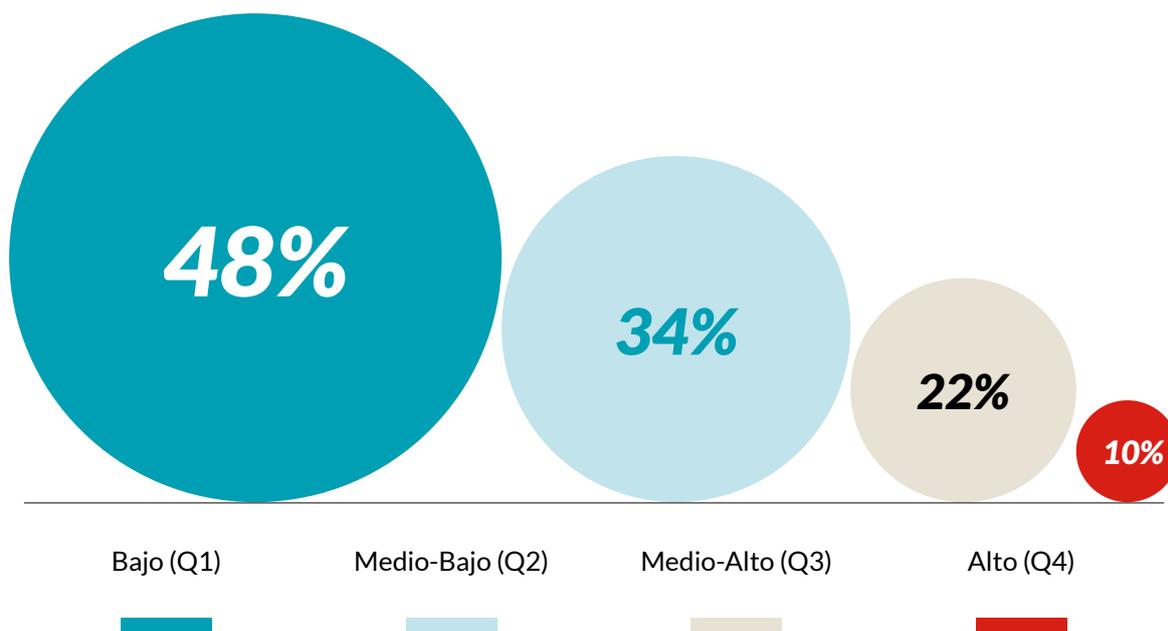
27 Kretschmann et al, 2019.

### 3.3.1. Relación entre repetición escolar y nivel socioeconómico y cultural

Frente al argumento de los factores personales e individuales, la investigación educativa ha señalado reiteradamente que la repetición no es independiente de los factores socio-familiares y contextuales del alumnado.<sup>28</sup> De hecho, está comprobado que la repetición escolar afecta diferencialmente según el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Así, los datos de PISA 2018 señalan que siete de cada diez repetidores provienen de familias de nivel socioeconómico bajo o medio-bajo y solo una décima parte del alumnado repetidor que proviene de entornos acomodados.



Gráfico 12. Porcentaje de repetición en cada uno de los cuartiles de ISEC en que se dividió la muestra.



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2018.

28 Álvarez-Díaz, et al., 2022; Calero et al., 2010; Choi y Calero, 2013; Cordero et al., 2014; García-Crespo et al., 2019, 2022; Ikeda y García, 2014; OECD, 2011, Xia y Kirby, 2009.

El gráfico 12, creado con datos de PISA 2018, muestra la vinculación entre repetición y nivel socioeconómico y cultural de las familias. PISA genera un índice denominado Nivel socioeconómico y cultural del alumnado (ISEC), que resume la información de los estudios y profesiones de los progenitores, así como las posesiones y recursos en el hogar (por ejemplo, número de libros y similares). El ISEC se expresa en una escala numérica, normalizada y comparable entre los países. La escala del ISEC se dividió en cuatro grupos de igual tamaño denominados cuartiles, ya que cada uno contiene al 25% de la muestra total, de “Bajo Q1” a “Alto Q4”.

El trazado del gráfico 12 es prácticamente lineal: la mitad del alumnado del cuartil inferior de ISEC (Bajo, Q1) ha repetido antes de los 15 años, hecho que contrasta con el porcentaje del alumnado repetidor del grupo Alto (Q4), donde la repetición apenas alcanza al 10% de los hijos de familias acomodadas. Los datos generales de España se replican en todas las comunidades autónomas.<sup>29</sup>

Estos datos son coherentes con las evidencias aportadas por otros estudios en España que señalan, por ejemplo, que al finalizar el 4º de EP uno de cada cinco estudiantes de nivel socioeconómico y cultural bajo habrá repetido, y que en 2º de ESO la medida alcanzará prácticamente a la mitad del alumnado del estrato social bajo. En cambio, el alumnado de entornos favorecidos presenta una situación bien distinta: en 4º de EP la repetición apenas alcanza el 2% y en 2º de ESO ni siquiera afecta a uno de cada diez estudiantes de clase social alta. Dicho de otro modo: prácticamente el 60% de las repeticiones se concentran en el 30% del alumnado de nivel socioeconómico y cultural bajo.<sup>30</sup>

---

29 En tabla AD-3 del Anexo de datos se muestra el porcentaje de repetidores dentro de cada grupo de ISEC. Para facilitar la lectura los dos cuartiles centrales se han colapsado en el grupo denominado “Medio, Q2-Q3”. Los datos indican que, en la mayoría de los territorios en el grupo “Bajo, Q1” de ISEC hay más repetidores que alumnado escolarizado en el curso correspondiente a su edad (4º de ESO). Por el contrario, las tasas de repetición del grupo “Alto, Q4” son, de promedio, unas cinco veces más bajas, siendo en la mayoría de las regiones inferiores a la media de la OCDE.

30 Consejería de Educación del Principado de Asturias (2016).

### **3.3.2. ¿Repiten porque no saben... o repiten porque son pobres?**

La investigación educativa ha explicado estos datos señalando, no sin razón, que la diferencia se debe a que el alumnado socialmente desfavorecido tiene menos oportunidades culturales y sus familias menos capacidad para ofrecer ayuda directa; proporcionar un entorno académicamente estimulante; o disponer de gastos privados en forma de actividades de refuerzo y enriquecimiento en horario extraescolar.<sup>31</sup> Es muy probable que este hecho pueda justificar que el porcentaje de repetición se concentre en los estudiantes de la clase social baja, y solo sería una evidencia de las dificultades del sistema educativo para compensar las desigualdades sociales. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando dos estudiantes tienen desempeños escolares o dificultades de aprendizaje similares, pero provienen de estratos sociales diferentes? ¿Siguen teniendo la misma probabilidad de repetir?

Si el alumnado repite por sus lagunas de aprendizaje o su inmadurez cabría esperar que, a igualdad de dificultades de aprendizaje las probabilidades de repetir de dos estudiantes fueran las mismas, al margen de cualquier otra circunstancia. A continuación, se muestran los resultados de un estudio que rebate esta suposición.

El análisis emplea datos históricos de una serie de evaluaciones de diagnóstico con muestras de 4º de EP y 2º de ESO en el Principado de Asturias. Los estudios se realizaron entre los años 2009 y 2014 y, según la edición del estudio, se evaluaron diferentes materias (Lengua, Matemáticas, Ciencias e Inglés). En total, se pudieron analizar 19 efectos diferentes en función del curso, la materia evaluada y el año de la evaluación.<sup>32</sup>

---

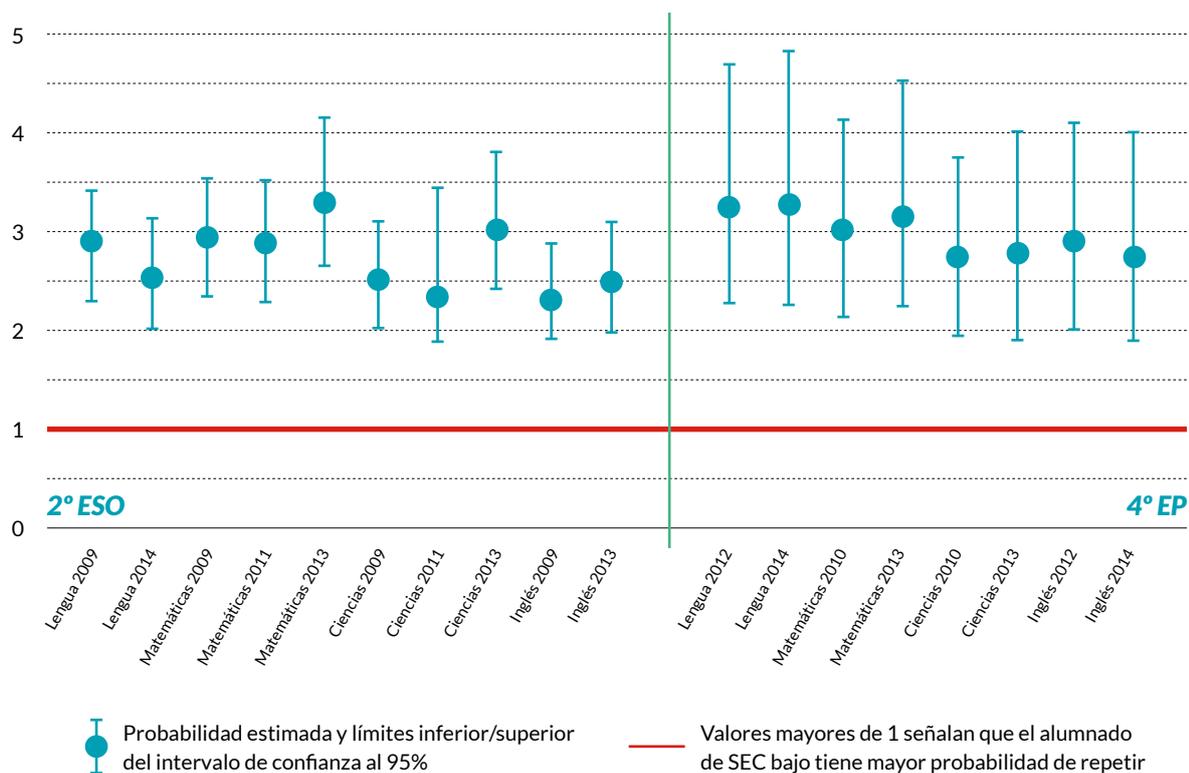
31 OECD, 2016; Sirin, 2005.

32 Los detalles de este análisis están recogidos en el Anexo metodológico AM-3.

Inicialmente se calcularon las probabilidades de repetir del alumnado de ISEC Bajo y de ISEC Alto, que previamente habían sido igualados por sus calificaciones escolares, rendimiento en test objetivos y otras variables importantes para predecir el desempeño escolar.<sup>33</sup> El gráfico 13 muestra que la probabilidad de repetir del alumnado de 4º de EP de ISEC Bajo es unas 3 veces mayor que la probabilidad del alumnado que proviene de entornos acomodados. En educación secundaria el cociente es ligeramente más bajo, entre 2,5 y 3. Los datos son muy consistentes replicándose en las cuatro materias, en los dos grupos edad, y manteniéndose en el tiempo a lo largo de los diferentes años de la evaluación.



**Gráfico 13. Probabilidad de repetir del alumnado ISEC bajo en comparación con el alumnado de ISEC alto.**



Fuente: Elaboración propia a partir de evaluaciones de diagnóstico del Principado de Asturias.

33 A continuación, se calculó el coeficiente resultante de dividir las probabilidades de repetir de cada grupo, esto es:  $pr_{Bajo}/pr_{Alto}$ . Lógicamente si las probabilidades fueran iguales el cociente de la división será igual a 1, e indicaría que no existe relación entre repetir y el nivel socioeconómico y cultural. Por el contrario, si el resultado de la división  $pr_{Bajo}/pr_{Alto}$  toma valores superiores a 1, entonces la probabilidad de repetir del grupo ISEC Bajo es mayor que la del grupo ISEC Alto. Esta razón probabilidades ( $pr_{Bajo}/pr_{Alto}$ ) se denomina odd-ratio.

Además, son coherentes con resultados obtenidos previamente en la evaluación de sistemas educativos en PISA.<sup>34</sup> Un análisis previo de Save the Children muestra que, a igualdad de rendimiento competencial, en España el alumnado desaventajado tiene unas cuatro veces más probabilidades de repetir que el alumnado de clase social alta. La magnitud de esta probabilidad duplica la estimada para el conjunto de la OCDE señalando que, desgraciadamente, España lidera esta clasificación de desigualdad.<sup>35</sup>

Estos resultados señalan que si se tomaran dos estudiantes de 4º de EP con niveles de rendimiento o dificultades de aprendizaje similares, aquel que provenga de un entorno socioeconómico y cultural bajo tendrá el triple de probabilidades de ser propuesto para repetir que quien provenga de una familia acomodada y entre 2,5 y tres veces más de hacerlo en 2º de ESO.

Estos datos coinciden con otras investigaciones en Euskadi, Catalunya o Andalucía que advierten de los sesgos de la evaluación interna que perjudican a algunos grupos cuyo rendimiento tiende a ser infravalorado de forma sistemática: alumnado con bajo nivel socioeconómico, origen extranjero o de género masculino obtienen calificaciones escolares más bajas de las que cabría esperar en función de su desempeño en las evaluaciones externas.<sup>36</sup>

---

### **3.4. Mito #4: “La repetición mejora el rendimiento y el progreso académico”**

En los apartados anteriores se ha mostrado que prácticamente la mitad del alumnado que progresaba con retraso escolar con respecto a su edad habían logrado o estarían muy cerca de alcanzar los objetivos previstos al final de la escolaridad obligatoria establecidos por la OCDE.

---

34 Save the Children, 2019; OCDE, 2016.

35 Save the Children (2019).

36 Marcenaro y Vignoles (2014); Calsamiglia y Loviglio (2017); Gortázar, Martínez de Lafuente y Vega-Bayo (2022).

No obstante, los datos allí presentados no permiten descartar la hipótesis de la causalidad inversa. Es decir, siempre cabría argumentar que, si en España hay una proporción importante de repetidores que han alcanzado las competencias previstas por la OCDE para el final de la escolaridad obligatoria es precisamente gracias a que la repetición les permitió superar las lagunas demostradas antes de repetir. De hecho, este es un argumento recurrente a la hora de justificar la medida: repetir permite al alumnado de bajo rendimiento consolidar sus conocimientos y mejorar sus aprendizajes. Veamos lo que dice la investigación educativa al respecto.

Dado que la repetición es una práctica antigua, que viene de la escuela graduada del siglo XIX que homogeneiza por edad y nivel, la investigación sobre el tema tiene una larga historia y ha acumulado muchas evidencias. Aunque las conclusiones han ido matizándose con el paso de los años, parece existir un común denominador: en términos de resultados escolares, la repetición escolar es menos eficaz de lo que habitualmente cree el profesorado.

Los estudios de revisión que sintetizaron la investigación realizada durante el siglo XX concluyeron mayoritariamente que la repetición tenía efectos negativos sobre el rendimiento académico.<sup>37</sup> No obstante, esta conclusión fue puesta en entredicho a principios del siglo XXI,<sup>38</sup> argumentando que la inmensa mayoría de la investigación procedía de Estados Unidos y no era extrapolable a otros países<sup>39</sup> y porque la mayor parte de los estudios eran de muy baja calidad.<sup>40</sup>

Recientemente se han publicado dos trabajos de revisión de la literatura que resumen las evidencias acumuladas en las dos últimas décadas, con metodologías de mayor calidad y alta capacidad explicativa (inferencia causal), sobre la relación entre repetición escolar y resultados educativos.<sup>41</sup> Concluyen que la repetición no parece tener ningún efecto (ni positivo, ni negativo) sobre el rendimiento académico.

---

37 Biegler & Green, 1993; Holmes & Matthews, 1984; Jackson, 1975; Jimerson, 2001a,b; Shepard & Smith, 1990.

38 Allen et al., 2009; Lorence, 2006.

39 Lorence, 2006.

40 Allen et al (2009) demostraron que las investigaciones de baja calidad eran precisamente las que reportaban los efectos más negativos de la repetición escolar. El Anexo metodológico AM-4 repasa las características que deben poseer las investigaciones de alta calidad en el campo de la repetición escolar. Esta crítica vino muy bien ya que la investigación actual ha ganado en rigor, validez transcultural y sus conclusiones son más ricas y matizadas.

41 Goos et al. (2021); Valbuena et al. (2021).

No obstante, esta afirmación necesita dos puntualizaciones. La conclusión mayoritaria es que la repetición puede tener algún efecto positivo en el corto plazo (los estudiantes repetidores tienen alguna ventaja inmediata al enfrentarse a los mismos contenidos por segunda vez), pero dicho efecto desaparece o directamente se vuelve negativo a medida que avanza la escolarización.<sup>42</sup> Esto podría explicar parte de la percepción positiva de una parte de la comunidad educativa. Ese efecto es más positivo en los primeros años de la primaria y es más negativo conforme más tarde en la escolarización se produce la repetición.<sup>43</sup>

Además, se advierten variaciones culturales e institucionales en el efecto de la repetición: los resultados suelen ser más negativos en los países como España con el modelo de “integración uniforme” donde la repetición es la principal medida de atención a la diversidad (ver página 28), se aplica en solitario y repetir supone abordar los mismos contenidos, algunos de los cuales muy probablemente ya estaban dominados en el año previo a la repetición. En cambio, encuentran efectos más positivos en aquellos países donde la repetición es complementada con otras medidas compensatorias como tutorías individualizadas o escuelas de verano,<sup>44</sup> aunque no sabemos si su efecto positivo se debe precisamente a las actuaciones complementarias o a la combinación con la repetición. En esa línea, el estudio metodológicamente más riguroso realizado en España coincide en los considerables efectos negativos de la repetición de curso sobre el aprendizaje en nuestro país.<sup>45</sup>

Por otro lado, frente a la idea de que la repetición es una oportunidad para que el alumnado de bajo rendimiento se ponga al día y tenga menos riesgo de abandonar los estudios y, por tanto, mayores posibilidades de éxito en la incorporación a la vida adulta, parece que la investigación contradice esta creencia. La repetición escolar es el mayor predictor del abandono educativo:<sup>46</sup> el alumnado repetidor tiene más probabilidades de terminar la escolarización obligatoria sin titular<sup>47</sup> y, a su vez, las personas no tituladas presentan mayores probabilidades de engrosar la estadística de abandono educativo temprano de la educación.<sup>48</sup>

---

42 Goos et al. (2021); Valbuena et al. (2021).

43 Valbuena et al. (2021).

44 Goos et al., (2021).

45 Choi et al (2018).

46 Jimerson, 2001a; Valbuena et al., 2021; Calero et al., 2010; Choi y Calero, 2013; Guío y Choi, 2014.

47 Soler et al, 2021.

48 Oldán Prego et al., 2019.

### 3.5. Mito #5: “La repetición favorece el esfuerzo y la motivación”

Otra creencia de la “cultura de la repetición” extendida es que repetir incentiva al alumnado y supone una oportunidad para mejorar los niveles afectivos y emocionales. Repetir mejora la autoconfianza, el placer por aprender y la motivación académica, ayuda a establecer nuevas relaciones personales y, en definitiva, incrementa el bienestar del alumno en la escuela.<sup>49</sup> Muchos docentes, directivos, gestores y familias creen que la repetición es una llamada de atención que llevará a los estudiantes a estar motivados para trabajar duro y aumentar sus niveles de perseverancia.

Este argumento ha encontrado cierto respaldo empírico, existiendo estudios que han identificado efectos positivos de la repetición sobre la motivación, el compromiso escolar y el autoconcepto en el corto y medio plazo.<sup>50</sup> La explicación genérica a estos resultados se conoce como “el efecto del pez grande en la pecera pequeña”, es decir, el repetidor se encuentra con compañeros más inexpertos (al tener un año menos) y con conocimientos y competencias más bajos, y en este contexto podrá hacer una evaluación más positiva de sus propias capacidades en comparación con sus compañeros mejorando así su autoconcepto académico.

No obstante, la cuestión dista mucho de estar resuelta. Mayoritariamente los estudios de revisión han concluido que, en el mejor de los casos, no existen evidencias de que la repetición aporte beneficios al alumnado y que, en el peor escenario, impacta negativamente sobre los factores socioemocionales del alumnado, entre los que se incluyen variables como el comportamiento, las actitudes, la motivación o el autoconcepto académico.<sup>51</sup>

Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, no existe en España un estudio de alta calidad (inferencia causal) que haya abordado el impacto de la repetición sobre los factores socioemocionales. Por ello, a continuación, se muestran los resultados de un estudio novedoso que analiza el efecto de la repetición en base a dos variables afectivas altamente relacionadas con el éxito académico: el autoconcepto y el esfuerzo escolar.<sup>52</sup>

49 Goos et al., 2021.

50 Bonvin et al., 2008; Ehmke et al., 2010; Lamote et al., 2014; Marsh et al., 2017; Wu et al., 2010.

51 Biegler & Green, 1993; Holmes & Matthews, 1984; Ikeda y García, 2013; Jackson, 1975; Jimerson, 2001a, b; Shepard & Smith, 1990.

52 A continuación, se recrean las características del estudio, si bien los detalles del mismo se encuentran en el Anexo metodológico AM-5.

Se trata del estudio longitudinal anteriormente citado, que contó con una muestra de casi 6.000 estudiantes del Principado de Asturias, todos ellos nacidos en 1999, y cuyo autoconcepto y esfuerzo académico fue medido en dos momentos temporales: 4º de EP y 2º de ESO.

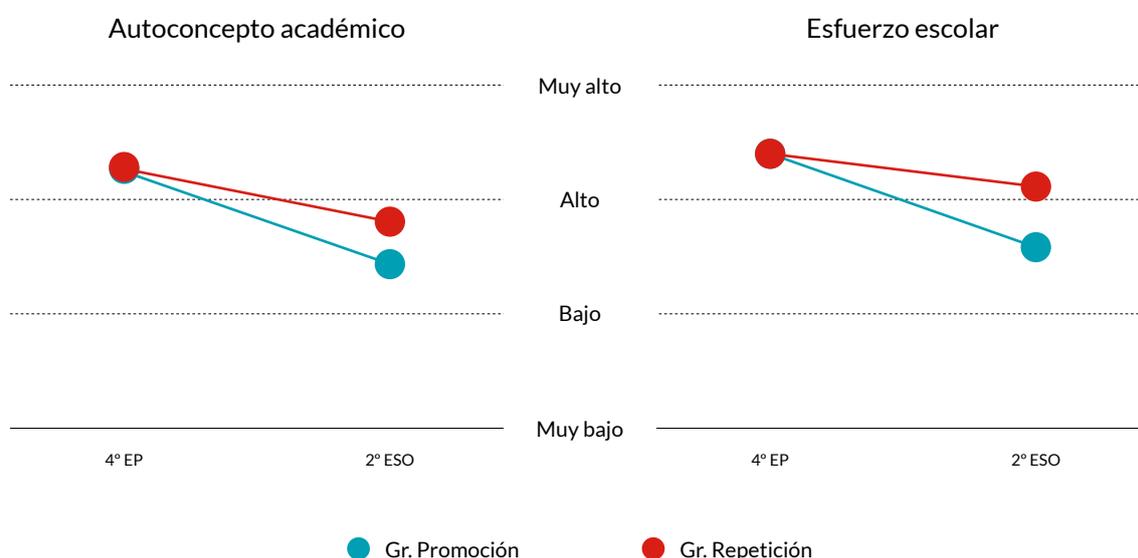
Al inicio del estudio en 4º de EP ningún estudiante había repetido y, por la ordenación académica del sistema educativo cuando comenzó la investigación, la primera posibilidad de repetir estaba a dos años vista, en 6º de EP.

El grupo de alumnado que repitió entre 4º de EP y 2º de ESO fue emparejado con otro grupo de estudiantes promocionados que presentaban puntuaciones similares en variables sociodemográficas, psicológicas y de rendimiento previo. Las puntuaciones de las variables autoconcepto académico y esfuerzo escolar se expresan en una escala numérica con el significado de 0 puntos (muy bajo) a 3 (muy alto).

El gráfico 14 muestra que en 4º de EP el autoconcepto académico y esfuerzo escolar de ambos grupos prácticamente igual, situándose por encima del nivel alto.<sup>53</sup>



**Gráfico 14. Evolución del autoconcepto académico y del esfuerzo escolar en dos grupos equivalentes.**



Fuente: Elaboración propia.

53 La ausencia de diferencias estadísticamente significativas en 4º EP es producto del procedimiento de equiparación que permitió construir dos grupos equivalentes, con características escolares, demográficas y socioemocionales similares.

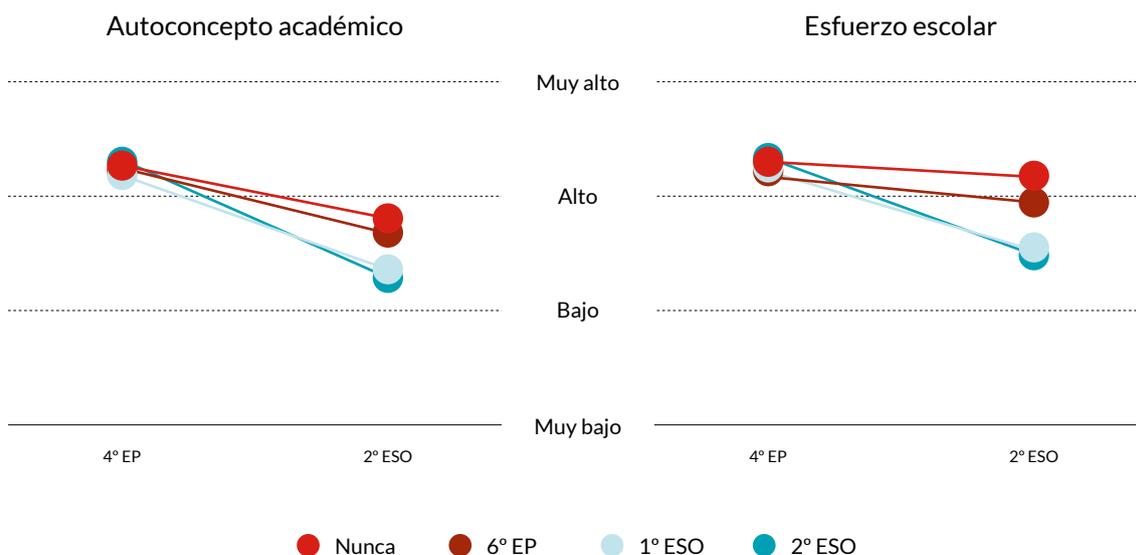
Llegados a 2º ESO, los dos grupos de estudiantes presentan caídas en las variables socioemocionales. Sin embargo, éstas caídas son mucho más pronunciadas en el grupo “Repetición” que en el grupo “Promoción”. Por ejemplo, en 2º ESO el autoconcepto del alumnado repetidor se ubica más cerca de la línea que delimita el nivel bajo. Dado que el modelo controla los antecedentes demográficos y escolares, así como el autoconcepto en 4º EP, es posible concluir que la repetición ha influido negativamente en la percepción que los estudiantes tienen de su competencia como aprendices.

La lectura es muy similar al considerar el esfuerzo escolar: el alumnado repetidor encuentra menos razones para mantener el esfuerzo que supone el aprendizaje, partiendo ambos grupos de niveles de esfuerzo similares.

Por el modo en que se configuró la muestra, los datos permiten responder a una cuestión adicional: si el curso en que se produce la repetición afecta al descenso de los factores socioemocionales. El gráfico 15 muestra que el alumnado que repite en la educación secundaria obligatoria presenta una caída mucho más pronunciada que quienes repitieron al final de la educación primaria. En otras palabras: a medida que avanza la escolarización la repetición parece causar efectos más negativos. Este hecho es preocupante en España puesto que los porcentajes de repetición se disparan precisamente en educación secundaria, cuando parece que las consecuencias sobre los factores socioemocionales son más severas.



**Gráfico 15. Evolución del autoconcepto académico y del esfuerzo escolar según el curso en que se repite.**



Fuente: Elaboración propia.

### **3.6. Mito #6: “La repetición es alta en España porque las ratios son altas”**

El argumento es el siguiente: los grupos-aula están altamente diversificados y en aulas muy heterogéneas es muy difícil dar respuesta al alumnado con dificultades de aprendizaje. La repetición es una forma de manejar y minimizar la diversidad de las clases. En todo caso, para ayudar convenientemente a este alumnado es necesario manejar grupos pequeños y relativamente homogéneos, hecho que pasa por incrementar el número de efectivos docentes.

De nuevo, la justificación parece razonable, pero veamos qué señala la investigación educativa al respecto.

En primer lugar, es necesario reconocer que la relación inversión-resultados escolares es compleja y depende del contexto. Mientras que en los países desarrollados no parece tener un impacto claro,<sup>54</sup> las investigaciones realizadas en países en vías de desarrollo encuentran que el aumento de la inversión educativa previene el abandono escolar, mejora los resultados académicos y reduce las desigualdades.<sup>55</sup> A partir de un cierto nivel de inversión se diluye la relación recursos-resultados e importa más cómo se emplean los recursos.<sup>56</sup>

En el caso del tamaño de los grupos, la conclusión general de la investigación educativa es que la relación entre reducción de ratios y mejoras de resultados es débil y en ocasiones inexistente.<sup>57</sup> El número de estudiantes por docente parece influir muy poco en las tasas de repetición de las regiones españolas.<sup>58</sup>

Buscando confirmar estas evidencias, se ha analizado la relación entre la ratio estudiante/profesor y el porcentaje de repetidores a los 15 años con datos de PISA 2018 (gráfico 16). Inicialmente se observa que la tendencia original de los datos (línea gris) muestra una pendiente ligeramente positiva que indicaría que los países con ratios más altas tienden a presentar mayores tasas de repetición.

54 Hanushek (1986, 1997); Glewwe et al., 2015; Glewwe y Lambert, 2010.

55 Abott et al., 2020; Candelaria y Shores, 2019; Cunningham et al., 2019; Gaviria et al., 2004; Harbison y Hanushek, 1992; Lafortune et al., 2018; Vegas y Coffin, 2015.

56 OCDE, 2012; Vegas y Coffin, 2015.

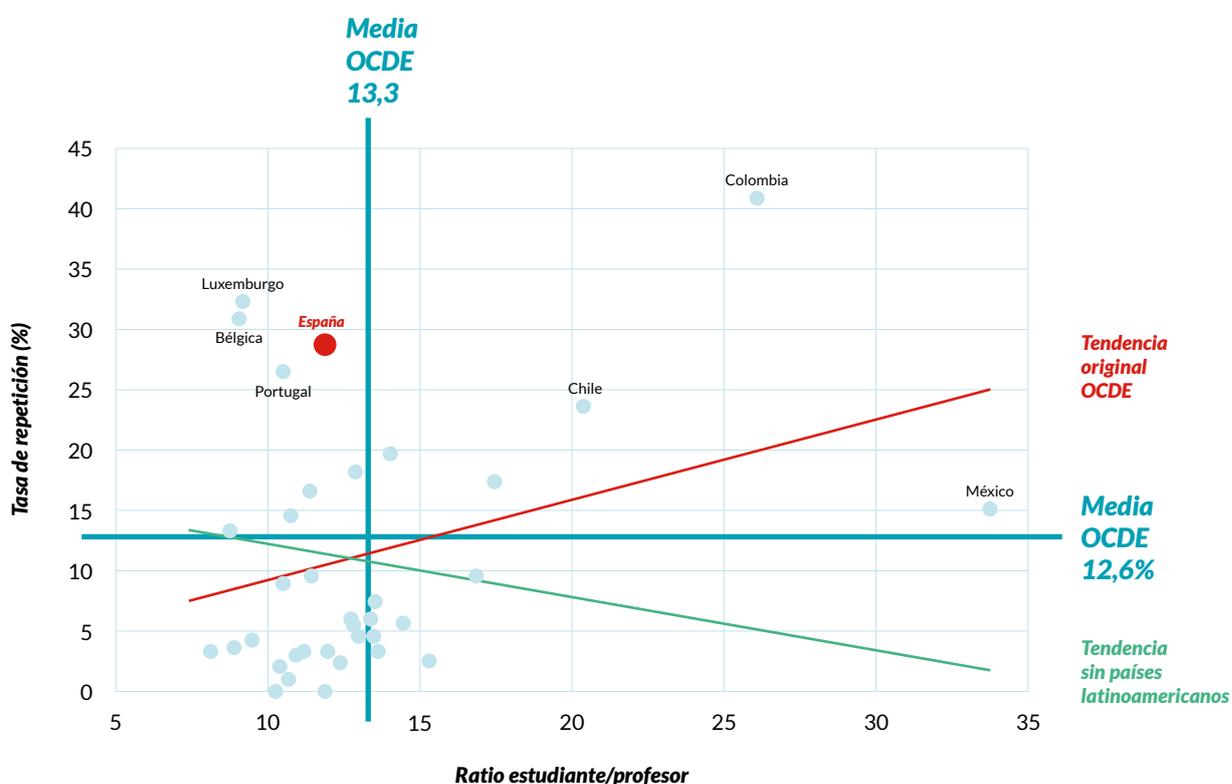
57 Leuven y Oosterbeek, 2018; OECD, 2016a.

58 Menéndez-Lastra y Fernández-Alonso (2022) analizaron la relación entre la proporción estudiantes por docente y la tasa de idoneidad a los 15 años (básicamente estudiantes no-repetidores) en el conjunto de las administraciones educativas en España. El coeficiente de correlación entre ambas variables, con datos ponderados por el tamaño de la población escolar, fue muy bajo e incluso ligeramente positiva ( $r = 0,09$ ).

Sin embargo, este efecto se debe al influjo de los tres países latinoamericanos, que en esta distribución podrían considerarse casos atípicos (especialmente Colombia y México) ya que sus ratios profesor/estudiante están muy por encima del promedio de la OCDE. Cuando se eliminan de la ecuación estos países, la nueva tendencia (línea azul) es ligeramente negativa. La conclusión general es que la relación entre las tasas de repetición y el volumen de recursos humanos es muy débil, no pudiendo afirmarse que la ratio estudiante/profesor explique las diferencias en los porcentajes de repetición en el contexto de la OCDE.



**Gráfico 16. Relación entre ratio estudiante/profesor y tasas de repetición en la OCDE. PISA 2018.**



Fuente: Elaboración propia a partir de PISA International Data Explorer (OCDE).

Los datos de España de nuevo invitan a la reflexión. En el gráfico se han trazado dos ejes perpendiculares (líneas verdes) que señalan el promedio de la OCDE en las dos variables. Estos ejes dividen el gráfico en cuatro partes, observándose que España se ubica en el cuadrante superior izquierdo. Es decir, la ratio estudiante/profesor en España ligeramente inferior a la media de la OCDE, mientras que el porcentaje de repetidores es claramente superior al promedio internacional. De hecho, la proporción de alumnado repetidor en España es mucho mayor de la que cabría esperar en función del volumen del profesorado.<sup>59</sup> Por los recursos humanos disponibles (ratio estudiante/profesor), cabría esperar un porcentaje de repetición en torno al 10%, es decir, casi tres veces el porcentaje de repetidores real. De hecho, España es, junto con Luxemburgo y Bélgica, el país de la Unión Europea donde las tasas de repetición son mucho mayores de las esperadas en función de la dotación de personal docente dentro del sistema educativo.

En definitiva, aunque teóricamente las aulas pequeñas son una buena base para incrementar los resultados escolares no garantizan la bajada de los porcentajes de repetición, existiendo evidencias de que los objetivos también se pueden alcanzar en grupos mayores.<sup>60</sup>

---

59 En el Anexo de datos AD-X se muestran los estadísticos detallados de este análisis, incluida la tasa de repetición esperada para cada país en función de la ratio estudiante/profesor.

60 Filges et al., 2018; Molnar et al., 2001; Schwerdt y Woessmann, 2020.





## 4. ¿Y entonces qué? Políticas y prácticas educativas alternativas a la repetición

### 4.1. Ver (y hacer) para creer. ¿Por qué resiste y cómo se reforma una “cultura escolar”?

Las decisiones de políticas educativas deben estar basadas en evidencias y, en este sentido, los datos disponibles parecen indicar que la repetición escolar es una medida cara y, dado su impacto, escasamente coste-efectiva. Sumado a esto, la repetición muestra un componente de injusticia social, y es desmotivadora y perjudicial para las probabilidades de éxito académico del alumnado.

El argumento que recorre todo el informe es que España forma parte de los países donde la cultura de la repetición está más extendida. Por tanto, al plantear la reducción de las tasas de repetición, se está abordando un cambio o transformación cultural. ¿Cómo se cambian las creencias y las prácticas escolares?

En una encuesta a nivel estatal hace un par de años menos de un 50% del profesorado estaba de acuerdo en que se abusara de la repetición.<sup>61</sup> Un 88% de jefas y jefes de estudios de una muestra de centros vascos en 2009 consideraba que la repetición era útil,<sup>62</sup> cifra similar al 86,6% en una encuesta hecha entre profesorado de ESO en Navarra en 2015.<sup>63</sup> Si la evidencia muestra que no funciona bien ¿por qué la repetición mantiene ese apoyo?

No se trata pues de culpar al profesorado sino entender las razones que hay detrás del apoyo que conserva esta práctica poco eficaz. Por una parte, una posible razón es que la repetición juega, más allá incluso de su papel como medida compensatoria, una serie de funciones “latentes” en el sistema educativo que explican la legitimidad que tiene entre el profesorado y las familias: (i) la regulación del orden en la clase (autoridad del profesorado, motivar al alumnado); (ii) mantenimiento de la autonomía profesional (al dejar al profesorado que decida); (iii) afirmación de la reputación

61 REDE (2019a).

62 ISEI-IVEI (2009).

63 Artuch Garde et al (2015).

de las escuelas (son más atractivas en tanto que son más exigentes y selectivas); (iv) la gestión de la heterogeneidad en la clase y la selección del alumnado.<sup>64</sup>

Por otra parte, no es suficiente con decir que no funciona y con mostrar la evidencia científica. Tener información sobre estudios e investigaciones relacionadas con los efectos de la repetición o la promoción automática de curso no modifica la práctica educativa de los centros<sup>65</sup> a menos que sea parte de un enfoque más amplio.<sup>66</sup> El profesorado no sabe cómo abordar de otra forma las dificultades de aprendizaje de su alumnado y repetir curso parece una solución, incluso si no es la mejor.<sup>67</sup> Dar solo acceso a la evidencia, diseminar información o proporcionar habilidades para usarla no se traduce en cambios si no va acompañada de otras acciones. Hay que abordar a la vez capacidades, motivación y oportunidades de uso (el llamado enfoque CMO).<sup>68</sup>



Fuente: adaptado de Michie et al (2011) citado en Langer et al (2016) y Rickinson et al (2020) citado en Waddell (2021).

64 Draelants (2006).

65 ISEI-IVEI (2009).

66 Morris et al (2007) citado en Webster et al (2012).

67 Rey y Gausse, 2016.

68 Langer, Tripney y Gough (2016).

La pregunta que nos hacemos en este capítulo es cómo podemos dar respuesta a esas funciones “latentes” ofreciendo alternativas aplicables en la realidad escolar y cómo hacerlo de una forma eficaz para cambiar las prácticas escolares que llevan a la repetición. Para ello, la investigación en ciencias del comportamiento y de la implementación nos permite entender mejor cómo cambian las prácticas de los docentes y qué factores contribuyen a una práctica informada por la evidencia científica.

Como hemos dicho, no basta con cuestionar las creencias con evidencia científica. **La mayoría del profesorado no se convence por la evidencia si no está apoyada por otras fuentes como observar el impacto por ellos mismos u oírlo de colegas en quienes confían.** Tiene que haber tiempo para el debate informado y para poner en práctica los cambios.<sup>69</sup> Somos más o menos receptivos en función de quién nos da la información, de las similitudes que tenemos con el experto que no lo cuenta. Por tanto es mejor si los mensajes los dan otros profesores.<sup>70</sup> Por ejemplo, a la hora de decidir cómo apoyan el progreso del alumnado, el profesorado de Reino Unido tiende con mucha más frecuencia a tomar ideas y apoyarse en su propia experiencia y en las de otros docentes y escuelas que en la investigación.<sup>71</sup> La evidencia de investigación tiene además más impacto cuando el profesorado está implicado en identificar los problemas y se le proporciona un contexto para probar las nuevas estrategias, cuando hay colaboración entre pares y apoyo mutuo.<sup>72</sup> La evidencia tiene que ser relevante, adaptada a las necesidades y accesible: con impacto directo en la enseñanza, que las conclusiones sean traducibles en acciones concretas en el aula, que su aplicación sea clara.<sup>73</sup> En definitiva, necesitan ver (y hacer) para creer.

La repetición de curso es una práctica en claro retroceso en los países de nuestro entorno. Así que hemos querido entender qué se está haciendo en otros países que, viniendo de tradiciones similares, han acelerado la reducción de la repetición, incluso partiendo de niveles más elevados que los nuestros, manteniendo o incluso mejorando sus niveles de aprendizaje y éxito escolar y reduciendo el abandono temprano. Francia, Portugal, Perú, Macao (China) o Malta, entre otros, son algunos ejemplos. También, en España, Canarias o Baleares han reducido a la vez sus tasas de repetición y el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento.

---

69 Coldwell et al (2017).

70 Cordingley (2003; 2005; 2005) citado en Webster et al (2012).

71 Walker et al (2019).

72 Hemsley y Brown (2004) y Bell et al (2010) citado en Webster et al (2012).

73 Zeuli (1994) citado en Webster et al (2012).

## **4.2. Capacitar pedagógicamente y acompañar a equipos docentes en el cambio de creencias y prácticas**

Una de las preguntas más complejas es cómo se logra que una reforma cambie las prácticas docentes. Las reformas educativas se mueven en una tensión entre dos extremos: estandarizar y prescribir prácticas eficaces o la autonomía pedagógica, imponer o convencer. Entre el enfoque “cultural”, promoviendo solo ideales, valores y normas y dejando total autonomía docente, y el enfoque “procedimental”, que prescribe en detalle roles, acciones y procesos. Entre ambos hay quien propone un tercer enfoque intermedio “profesional” de las reformas, que combina la adopción de estándares profesionales difundidos por expertos con prestigio pedagógico y orientaciones claras sobre las prácticas a través de la difusión de herramientas didácticas con, a la vez, gran autonomía de los equipos docentes locales para apropiarse y adaptarlas a su contexto local.<sup>74</sup> La investigación muestra que la forma en que se toman las decisiones de reforma educativa importa y que procesos poco participativos o autoritarios que buscan controlar lo que el profesorado hace generan rechazo y poco cambio.<sup>75</sup>

La LOMLOE establece un cambio importante en esta línea, que potencia la autonomía de los equipos docentes en materia de repetición escolar: se elimina el número de materias suspensas como base para la propuesta de repetición y deberá fundamentarse en la valoración de la naturaleza de las materias no superadas, y las expectativas de recuperación y de continuar con éxito en el curso siguiente. Es decir, desaparece la apoyatura legal del criterio de decisión automático y analítico (número de materias no superadas) y plantea un modelo, que ya es empleado en los países nórdicos (donde las tasas de repetición son bajas), y que también han implementado países como Francia y Bélgica en su intento de rebajar las tasas de repetición,<sup>76</sup> en el que el profesorado, de forma colegiada, deberá reflexionar y justificar la conveniencia de la repetición.

Pero de poco sirve una ley orgánica basada en evidencias científicas si estas no llegan a los centros educativos: el debate sobre la repetición debe incluirse en los planes de formación del profesorado. Ahora bien, sabemos que la formación del profesorado es eficaz en cambiar las prácticas cuando, en lugar de talleres o cursos aislados, las actividades ocurren de forma regular y sostenida en el tiempo, generan entornos estables de colaboración, combinan formación, práctica y feedback y disponen tiempo suficiente y apoyo posterior.<sup>77</sup> Asimismo, el profesorado no da sentido a los cambios que se le proponen como individuos sino que es en conversación y red con sus pares

74 Rowan & Miller (2007) citado en Enthoven, Letor y Dupriez (2015).

75 Webster et al (2012).

76 Michavila y Narejos, 2021.

77 OCDE (2009; 2011) citado en Webster et al (2012); Langer, Tripney y Gough (2016).

donde interpretan y dan sentido a los mensajes.<sup>78</sup> El desarrollo profesional colaborativo es más eficaz en cambiar prácticas, actitudes y creencias del profesorado que acciones individuales: mediante expertos externos, observación, reflexión y experimentación, o apoyo entre pares.<sup>79</sup> Un ejemplo interesante de reforma con enfoque profesional es el caso de Valonia.

### **BÉLGICA FRANCÓFONA: Décolâge!**

La Comunidad Francófona de Bélgica implementó el proyecto ¡Despega! (Décolâge!),<sup>80</sup> un ejemplo de cómo formar al profesorado y generar dinámicas de cooperación entre profesionales. La finalidad del programa era reducir las tasas de repetición entre los 2,5 y los 8 años y se desarrolló sobre dos líneas de trabajo: la atención individualizada en un aula heterogénea y el desarrollo de recursos pedagógicos y metodologías de trabajo innovadoras. La idea central era generar dinámicas de cooperación entre los actores del sistema educativo (asesores pedagógicos para realizar jornadas formativas e informativas, docentes aportando su experiencia y trabajadores sociales informando sobre los recursos existentes). Por su parte, las direcciones escolares se reunían para reflexionar sobre la repetición, compartiendo límites, dificultades y prácticas, y así construir nuevas herramientas juntos. También, diferentes asociaciones ofrecían días de reflexión y debate, especialmente entre familias de ambientes precarios y/o inmigrantes. Todo ello, cohesionado por un comité de dirección del programa que fue accesible y sirvió de guía y seguimiento para los diferentes agentes del programa.

Los resultados del programa son también un ejemplo de que la transformación que supone abandonar creencias socialmente compartidas no será una cuestión rápida, ni automática. En dos cursos el programa redujo las tasas de repetición un 3% en educación primaria y un 2% en educación secundaria. Además, transformó el punto de vista del profesorado sobre el tema: se pasó de un 10% del profesorado que veía la repetición como algo inadecuado e ineficaz a casi la mitad.

78 Coburn (2001) citado en Webster et al (2012).

79 Cordingley (2003; 2005; 2005) citado en Webster et al (2012).

80 Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012; Letor y Dupriez, 2014.

---

### **4.3. Trabajar a nivel de escuela: autonomía, liderazgo y recursos a centros vinculados a metas concretas de reducción de repetición y rendición de cuentas**

Investigación y organismos como la Comisión Europea coinciden en señalar a la escuela como el nivel o unidad fundamental del cambio (enfoque integral de escuela - “whole school approach”). Las escuelas desarrollan sus propias normas, formas de hacer, de manera que el comportamiento de cada docente se ve influido por el del resto.<sup>81</sup> El apoyo de los directivos escolares es además el principal factor para el uso de la evidencia en la práctica docente.<sup>82</sup> El cambio hacia prácticas docentes informadas por la evidencia es mayor en escuelas donde hay una cultura de mejora continua, experimentación y reflexión. Allí donde la evidencia sirve a una prioridad definida por la escuela, para cuya solución se busca investigación.<sup>83</sup> En el caso concreto de las alternativas a la repetición, la investigación muestra que las estrategias de diferenciación del aprendizaje son más eficaces cuando forman parte de procesos de cambio a nivel de escuela.<sup>84</sup> No obstante, cuando el apoyo a las escuelas para implementar el cambio no dura lo suficiente genera estrés y sobrecarga por una mayor carga de trabajo.<sup>85</sup>

Los ejemplos de otros países como Portugal muestran las posibilidades que ofrece trabajar a nivel de escuela, aumentando acompañamiento, autonomía, liderazgo y recursos a centros a cambio de metas concretas de reducción de repetición y rendición de cuentas. Por ejemplo, Francia ha fijado metas concretas a nivel de centro educativo por las cuales hay que rendir cuentas. Por el contrario, en España, el primer Plan PROA (2005-2012), que no incluía metas en este sentido, logró mejorar los aprendizajes pero no redujo la repetición de curso.<sup>86</sup>

En este sentido se han adoptado recientemente medidas con potencial de mejora. Por una parte, la LOMLOE contempla el desarrollo de planes de mejora de los centros donde “a partir del análisis de los diferentes procesos de evaluación del alumnado y del propio centro, se planteen las estrategias y actuaciones necesarias para mejorar los resultados educativos y los procedimientos de coordinación y de relación con las familias y el entorno”.

---

81 Kavanagh et al (2009) citado en Webster et al (2012).

82 Coldwell et al (2017).

83 Coldwell et al (2017).

84 Deunk et al (2018).

85 Hallam (2009) citado en Webster et al (2012).

86 Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012); García-Pérez y Hidalgo-Hidalgo (2017).

Por otra parte, se ha puesto en marcha el Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa PROA+) que busca mejorar el proyecto educativo de 3.000 de estos centros. El programa incluye el establecimiento de contratos-programa con los centros, con metas concretas a alcanzar, y el desarrollo de planes estratégicos de centro, entre otros.

### **PORTUGAL: Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica**

En 2016 el Ministerio de Educación de Portugal puso en marcha esta iniciativa con seis escuelas con el objetivo de reducir las altas tasas de repetición y desarrollar estrategias alternativas para mejorar la calidad del aprendizaje durante tres años. Las condiciones eran dos: no podían incrementar los costes ni cambiar el sistema de reclutamiento del profesorado. A partir de ahí las escuelas tenían total autonomía para “romper” con las reglas establecidas, reorganizar clases, definir el currículum y proponer nuevas metodologías de trabajo, programas y horarios.<sup>87</sup>

Las escuelas participantes pasaron en 1º CEB de tasas de repetición entre 1,5 y 8,4% a que dos estuvieran a cero y el resto entre 0,2 y 2,4%. En 2º CEB pasaron de 2,3-14,4% a un máximo de 2%. Entre los cambios destacan las estrategias de diferenciación pedagógica, nuevas formas de organización del alumnado y del tiempo, la coordinación entre el profesorado y la apuesta por la evaluación formativa.<sup>88</sup>

Se trata de un ejemplo novedoso de uso en educación del “sandbox regulatorio”, una herramienta de innovación que permite generar un espacio controlado de experimentación al situarse al margen de determinadas regulaciones por un tiempo limitado minimizando así la posible inseguridad jurídica, y evaluar su aplicación, resultados y efectos.<sup>89</sup>

87 Kovacs y Tinoca (2017).

88 Costa y Almeida (2019).

89 Zubillaga (2019).

## **PORTUGAL: Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar PNPSE<sup>90</sup>**

Portugal desarrolla desde 2016 el Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Se trata de un programa multidisciplinar, con el diseño de planes acción estratégica (PAE) de centro con metas, teniendo en cuenta contextos, fortalezas y dificultades, con acciones de acompañamiento, trabajo en red y formación al profesorado. Para su desarrollo, alrededor del 85% de las intervenciones de este programa contemplaban la labor de dos profesores para reforzar el aprendizaje de los alumnos del grupo-clase, tanto a través de co-docencia y de formas de organización nuevas (grupos temporales de heterogeneidad mitigada). También se potencia la evaluación diagnóstica temprana y la evaluación formativa, y aumenta la coordinación y trabajo colaborativo entre docentes del mismo y de distintos niveles, desarrollando estrategias curriculares e instrumentos de evaluación conjuntamente.

Los resultados fueron muy esperanzadores, reduciéndose las tasas de repetición en el 89% en 2º de escolaridad obligatoria, en el 96% en 5º de escolaridad obligatoria y en el 84% en 7º curso de escolaridad obligatoria. A esto se añade que hubo un notable número de colegios cuyas tasas de repetición se redujeron al 0%. En suma, el programa PNPSE con un aumento del 1% del gasto en profesorado condujo a una reducción del 13% de la repetición, una ganancia educativa 13 veces mayor que el esfuerzo añadido en recursos didácticos.

Se creó un Simulador de Proyección de Compromisos de Escuela que permitían comparar las tasas de éxito y repetición a nivel de Portugal, del municipio y de la escuela y, sobre la base de los resultados previos, una estimación de los valores mínimos de referencia de éxito de cada año del Plan de Acción Estratégica. Se desarrolló un Simulador Contextualizado de Aula con proyecciones de contribución esperada e indicadores a nivel de aula que permitían analizar la complejidad de la composición del aula y su impacto sobre el éxito escolar. Se favorece así la toma de decisiones basadas en evidencia, se reduce los argumentos que atribuyen a factores externos y la consciencia sobre el margen de maniobra de los centros y docentes.

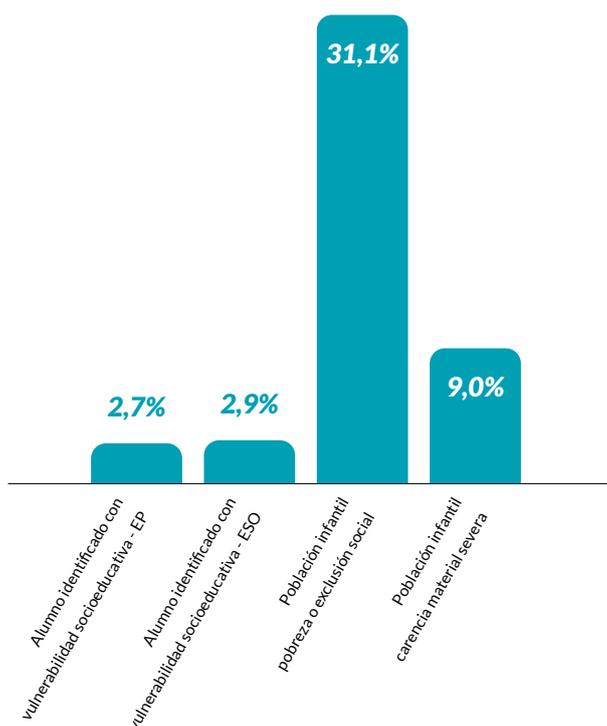
90 Verdasca et al., 2019; Verdasca et al., 2020.

#### 4.4. *Intervenir a tiempo: detección temprana y preventiva*

Es cierto que en España las tasas de repetición se multiplican en educación secundaria obligatoria y probablemente, en ocasiones, esto no sea más que el reflejo o la constatación de problemas que se venían arrastrando de la educación primaria, incluso antes.<sup>91</sup> El alumnado con bajo rendimiento a los 9 y 10 años muestra mayor riesgo de repetición de curso a los 15 años.<sup>92</sup>



Gráfico 17. Alumnado identificado e indicadores de vulnerabilidad social infantil (%), 2020.



Fuente: elaboración propia a partir de Estadística de Necesidades de Apoyo Educativo 2020-2021 (Ministerio de Educación y FP) y Encuesta de Condiciones de Vida 2020 (INE).

91 Choi y Jerrim, 2016; Michalvilla y Narejos, 2021.

92 Choi et al., 2018.

Cualquier medida alternativa a la repetición escolar debe plantearse sobre el principio de detección precoz de las dificultades.<sup>93</sup> Sin embargo, a pesar de que el nivel socioeconómico y cultural familiar es el principal factor de riesgo de repetición y, por tanto, de desvinculación escolar, la proporción de alumnado que es identificada por el sistema educativo como “socialmente vulnerable”<sup>94</sup> es muy baja, especialmente si la comparamos con los altos niveles de pobreza infantil de nuestro país (ver gráfico 17). Esto significa que no se hacen las adaptaciones ni se asignan los recursos extra que van vinculados a ese diagnóstico.

Por otra, en un enfoque diametralmente opuesto a lo preventivo, en muchas comunidades autónomas los criterios de identificación de alumnado vulnerable incluyen la presencia de hasta dos años de retraso curricular, que a menudo requiere la repetición de curso para que se asignen los recursos.

Además, ***España es uno de los seis únicos sistemas educativos de la UE que carecen de un sistema de recolección y explotación de los datos administrativos del alumnado para detectar el riesgo de desvinculación y abandono escolar (alerta temprana) y para evaluar la eficacia de las actuaciones.***<sup>95</sup>

En este sentido se están dando avances. La LOMCE dio un paso positivo al incorporar una prueba externa de carácter censal en 3º de Primaria, que ahora se ha desplazado a 4º de Primaria. La nueva ley educativa LOMLOE da otro paso al crear un número identificativo del alumno que permita integrar los distintos sistemas de datos administrativos para favorecer la identificación preventiva y el seguimiento de las trayectorias.

Asimismo, hay que destacar el nuevo programa del Ministerio de Educación y FP, financiado por los fondos de recuperación de la UE, denominado Unidades de Acompañamiento y Orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable, que está explícitamente dirigido a identificar al alumnado en riesgo de repetición desde 2º de Primaria, así como de abandono utilizando para ello indicadores sociales y educativos significativos y la información facilitada por los centros. Se va a fortalecer la dotación de los equipos de orientación y asesoramiento psicopedagógico con más plazas de orientación u otro tipo de profesionales del ámbito como profesorado técnico de servicios a la comunidad, trabajo social y educación social.

---

93 Choi et al., 2018.

94 La categorización que establece la LOE es “alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa” como clasificación dentro de Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, aunque las normativas autonómicas usan distintas tipologías como “alumnado en desventaja socioeducativa”, “situaciones socioeconómicas desfavorecidas” o “educación compensatoria” o directamente no lo recogen.

95 European Commission/EACEA/Eurydice (2021).

A partir de ahí, se busca acompañar la trayectoria educativa de este alumnado diseñando vías que promuevan el enriquecimiento de los aprendizajes y darle seguimiento mediante tutorías individualizadas con el alumnado y sus familias. Busca también favorecer la cooperación y coordinación, entre distintos actores, marcos, planes y recursos disponibles, como PROA+ y prestando especial atención a la transición entre etapas.<sup>96</sup> Es esencial para el éxito de este programa el compromiso con el volcado y uso de los datos.

#### **4.5. Intervenir a tiempo: acceso a educación infantil**

Muchos de los problemas comienzan de forma muy temprana: **no haber acudido a educación infantil es un factor de riesgo de repetición de curso.**<sup>97</sup> Se ha demostrado con datos PISA cómo la universalización de la educación infantil en los niños y niñas de tres años en España supuso una reducción en 2,5 puntos porcentuales de las tasas de repetición en educación primaria.<sup>98</sup> Estos resultados coinciden con otros estudios en Francia que han mostrado que escolarizarse a los dos años en lugar de a los tres disminuye la probabilidad de repetir en su trayectoria escolar,<sup>99</sup> al igual que participar en programas de educación infantil en Estados Unidos.<sup>100</sup>

El reto en España está en las desigualdades sociales actuales en la escolarización de 0 a 3 años, que son quienes proceden de familias más desfavorecidas y quienes menos acceden. En este sentido se están dando recientemente pasos positivos al destinar 670 millones de los fondos europeos de recuperación para la creación de 65.000 plazas públicas de educación infantil de 0 a 3 años. El desafío es asegurar que esas plazas lleguen al alumnado con bajo nivel socioeconómico. Para ello hay que tener en cuenta factores como que la ubicación sea cercana, cambios en la prioridad de los baremos de admisión, flexibilidad de horarios y modelos de atención.

96 Resolución de 10 de septiembre de 2021.

97 Cordero, Manchón y Simancas (2014); Agasisti y Cordero (2017).

98 Felfe et al. (2015).

99 Caille (2001).

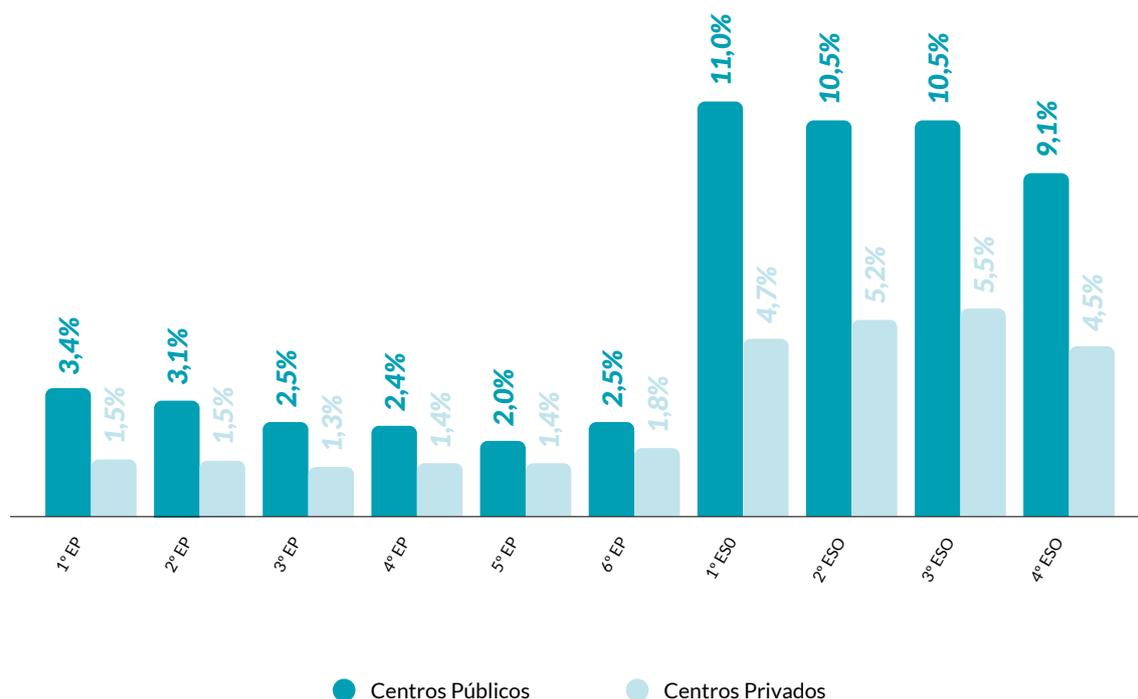
100 Eurydice (2018).

## 4.6. Intervenir en el cambio de etapa

En España, la ordenación académica se ajusta al modelo de currículo básico común donde todo el alumnado recibe una enseñanza general y común, y una única titulación al final de la escolaridad obligatoria.<sup>101</sup> Sin embargo, en ese modelo hay un momento crítico, el cambio de etapa, que en España se da en 1º de la ESO. Ese es el curso con el nivel más alto de repetición y la mayor caída de las tasas de idoneidad. Además, las tasas de repetición afectan diferencialmente a los centros públicos, donde la medida alcanza el 11,5%, en contraste con los centros de titularidad privada donde no llega al 5% (Gráfico 18). Una posible explicación de estas diferencias estaría en que, el cambio de etapa en la red pública implica en la mayoría de los casos un cambio de centro.



Gráfico 18. Porcentaje de alumnado repetidor en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria por titularidad del centro (curso 2019-2020).



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias.  
Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

101 Smith et al (2003).

Aunque la experiencia de la transición se vive con optimismo y perspectivas positivas, coincide con un periodo de cambios físicos, psicológicos y socio-afectivos que, combinados con el cambio de centro, pueden desestabilizar el ajuste personal y minimizar el interés por los asuntos escolares.<sup>102</sup> La organización es diferente en un instituto que en un colegio, en aspectos como el número de profesores o la tutorización.

Por tanto, además de la intervención temprana en la prevención del fracaso, en España es necesario monitorizar también el momento de la transición entre etapas. Ciertamente, los centros de educación secundaria suelen disponer de programas de acogida al alumnado que se incorpora a la secundaria obligatoria. En algunas comunidades autónomas, con el objetivo de evitar ese salto de etapa, se han creado centros educativos públicos que integran primaria y secundaria (CEIPSO e institutos-escuela), aunque no disponemos de datos sobre su impacto.

### **CANARIAS: Programa Tránsito**

En esa línea de trabajo, el Gobierno de las Islas Canarias desarrolló, con carácter experimental en 32 centros, el programa Tránsito, cuya finalidad era la prevención del fracaso y el abandono escolar garantizando la continuidad escolar en el cambio de etapa. Los objetivos del proyecto son los siguientes: fomentar el desarrollo de proyectos de trabajo conjunto y metodologías compartidas entre centros de distintas etapas para favorecer la transición del alumnado; potenciar las reuniones entre centros del mismo distrito para lograr acuerdos curriculares, organizativos y metodológicos, integrando el enfoque competencial y el desarrollo socio-afectivo del alumnado que inicia la secundaria obligatoria; y favorecer la participación de las familias en el proceso de tránsito del alumnado.

Por el momento se dispone de información sobre la evaluación del diseño y la implementación del programa mediante autoinformes del profesorado participante, aunque aún no se ha realizado una evaluación del impacto.<sup>103</sup> En todo caso, las primeras evidencias parecen alentadoras.

102 Jindal-Snape et al. (2019).

103 Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa, s.f.

## 4.7. Prácticas eficaces de gestión de la heterogeneidad en el aula

Una de las funciones que desempeña la repetición de curso es gestionar la heterogeneidad de niveles y ritmos de aprendizaje del alumnado en el aula, un factor que añade dificultad a la labor docente.<sup>104</sup> Como hemos visto existen según el país distintos modelos de gestión de esas diferencias entre el alumnado (ver página XX). Al dejar al alumno que en teoría no alcanza el nivel un año más en el mismo curso se busca reducir esas diferencias, agrupándolo con los que se consideran sus semejantes que tendrían necesidades similares (estratificación vertical) y evitando que “perjudique” a los que van mejor.

Pero, al igual que ocurre con la repetición, aunque pueda resultar contraintuitivo para muchos, se ha constatado de manera sólida en revisiones de múltiples estudios que agrupar al alumnado en clases homogéneas separadas por nivel (tracking y setting) tiene nulo efecto sobre el aprendizaje y su efecto es negativo sobre el alumnado con mayores dificultades y sobre la desigualdad.<sup>105</sup>

En cambio, las revisiones de literatura recientes sobre otras estrategias de diferenciación del aprendizaje dentro del aula sí han mostrado efectos positivos significativos: los agrupamientos por nivel dentro del aula; el aprendizaje individualizado; grupos heterogéneos, con o sin aprendizaje cooperativo; la tutoría entre pares; o el mastery learning.<sup>106</sup> Existen, por tanto, alternativas pedagógicas eficaces, que no pasan por homogeneizar la clase sino por adaptarse a las diferencias en los ritmos de aprendizaje.

Las iniciativas puestas en marcha en Portugal, tanto el PPIP como el PNPSE, se han caracterizado por cambios en la organización del alumnado para atender la diversidad: trabajo cooperativo y en pares; agrupamientos heterogéneos a nivel aula o más pequeños; grupos de alumnos de distintos cursos; co-docencia.

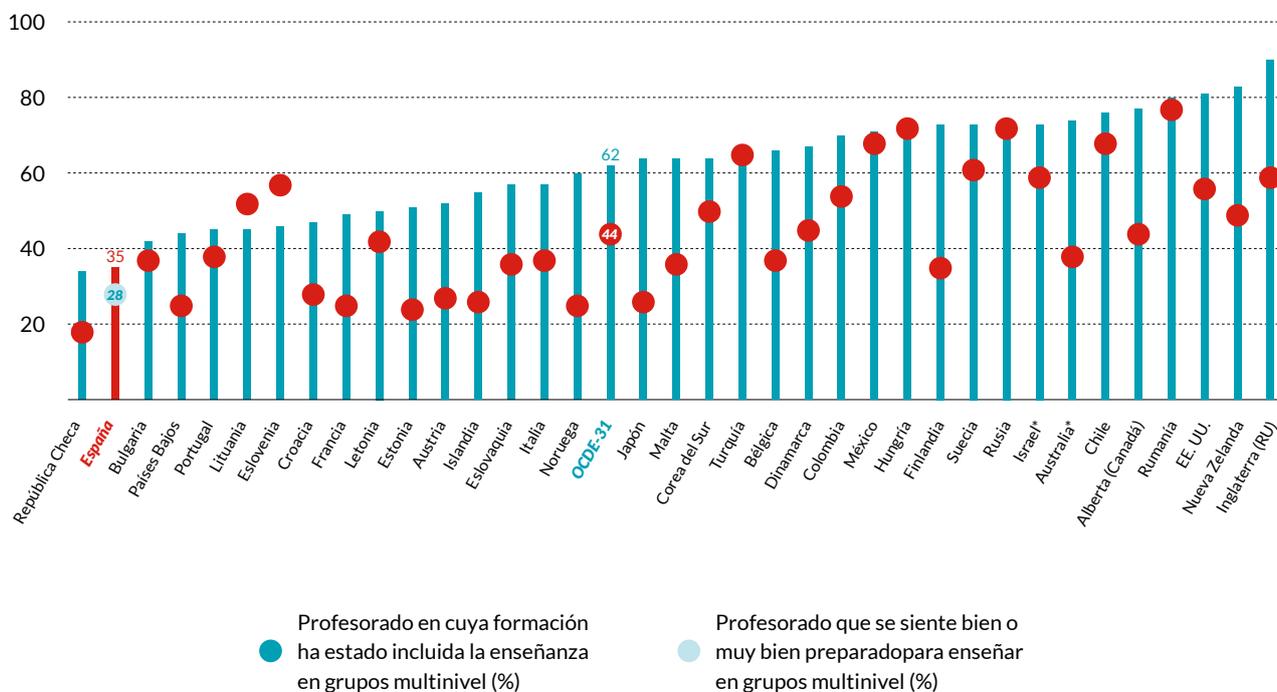
104 El 60% de los profesores entrevistados en Navarra pensaban que acabar con la repetición afectaría mucho al funcionamiento de las clases, la principal consecuencia expresada, al mismo nivel que el fracaso escolar (Artuch Garde et al., 2015).

105 Steenberg-Hu, Makel y Olszewski-Kubilius (2016); Deunk et al (2018); Smale-Jacobse et al (2019); Terrin y Triventi (2022).

106 Deunk et al (2018), Smale-Jacobse et al (2019).



Gráfico 19. Formación y auto-eficacia de profesorado para enseñar en clases multinivel.



Fuente: Elaboración propia a partir de TALIS 2018.

¿Por qué optar entonces por la repetición cuando hay otras medidas más eficaces para gestionar la diversidad? Se ha observado que el apoyo a la repetición de curso por parte del profesorado correlaciona con el bajo uso en el aula de otras medidas de enseñanza diferenciada.<sup>107</sup> Una posible explicación está en el conocimiento sobre cuáles son esas alternativas, no en términos teóricos sino de aplicación práctica en el aula. España está entre los países de la OCDE y la UE donde el profesorado ha recibido menos formación sobre enseñanza en grupos multinivel (35%) y donde se percibe como menos preparado para ello (28%).

La anunciada reforma de la formación docente es una oportunidad para enmendar esta situación e incluirlo en la inicial y la permanente. Como ya se ha comentado, para que sea eficaz la formación debe ser a un equipo docente en conjunto, contextualizada en la práctica en su centro y aula, extendida a lo largo del tiempo, en formato colaborativo a través de feedback, mentorías entre pares y espacios de reflexión.

107 König, Darge y Schreiber (2012).

## **4.8. Más evaluación formativa y una evaluación sumativa de carácter criterial**

Hemos constatado que en España la evaluación interna de los aprendizajes adolece en muchos casos de falta de objetividad, se compara con respecto a la clase y no a niveles de desempeño, es demasiado exigente y tiene sesgos que perjudican a ciertos colectivos. Tiene un papel preponderante la función sumativa de la evaluación, muy basada en calificaciones numéricas a partir de medias aritméticas o ponderadas de notas parciales que carecen de consistencia o fiabilidad<sup>108</sup> y no proporcionan indicaciones claras de cómo mejorar.

Para solventar estas carencias, sería interesante avanzar hacia un enfoque criterial en los instrumentos de evaluación, donde la evaluación de cada estudiante no se compara con otros (normativa) sino con el nivel dado en referencia a unos estándares de dominio de aprendizaje o habilidad, por ejemplo, usando niveles de desarrollo competencial descriptivos en rúbricas.<sup>109</sup> Este enfoque tiene amplio desarrollo en la investigación educativa y psicométrica y es el que se emplea en el diseño de pruebas estandarizadas internacionales y autonómicas.

Además, frente a la centralidad de la evaluación sumativa, existe amplio consenso en las posibilidades de una evaluación para el aprendizaje (formativa) que potencie el feedback, la transparencia y participación del alumnado en el propio proceso de evaluación,<sup>110</sup> que ayude al alumnado a regular su aprendizaje y al profesorado a adaptarse a los ritmos y necesidades.

Ejemplos interesantes son los perfiles competenciales desarrollados en nuestros países vecinos en sus reformas curriculares, buscando definir con claridad los desempeños competenciales que deben adquirirse en la educación obligatoria: en Francia el Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture y Portugal el “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

La LOMLOE ha dado pasos positivos y abre oportunidades en este sentido. La definición de un “perfil de salida” y la eliminación de las calificaciones numéricas en Primaria y ESO puede ayudar a poner el foco en la dimensión formativa y cualitativa de la evaluación. El desarrollo de los nuevos currículos ofrece una oportunidad para proporcionar al profesorado instrumentos y criterios descriptivos de evaluación del desempeño competencial bien definidos.

108 REDE (2019b).

109 Cortés (2015).

110 REDE (2019b).

## 4.9. Apoyos individualizados y promoción condicionada

**El profesorado no se opone a la promoción si va vinculada con medidas de apoyo.** Según la encuesta realizada en Euskadi el 84,8% de jefes de estudios consideraba que la promoción automática es de utilidad si se desarrollan medidas complementarias.<sup>111</sup> Una medida que ha mostrado éxito en el rendimiento, serían las tutorías individualizadas en horario escolar, extraescolar o en periodos vacacionales.<sup>112</sup> A nivel global, los programas de tutorías son una de las medidas con mayor impacto en la mejora educativa, donde el estudiante disponga de una figura de referencia que le ayude académica y, sobre todo, emocionalmente.<sup>113</sup>

En cuanto a los programas de tutorías cabe tener en cuenta que estos muestran mejores resultados si están formados por el profesorado en comparación a los formados por personas no profesionales o padres. Para cursos inferiores, las tutorías de lectura son las que tienen mejores efectos en los estudiantes. Sin embargo, las tutorías de matemáticas son las que muestran mejores resultados para cursos más avanzados. Por otra parte, las tutorías realizadas durante el periodo escolar son las que muestran mejores resultados que las tutorías realizadas después del horario lectivo.<sup>114</sup>

Concretamente en España, debido a la pandemia provocada por la Covid-19, se llevó a cabo recientemente un ensayo controlado aleatorio para estudiar la efectividad de un programa de tutorización online en estudiantes de educación secundaria pertenecientes a ambientes desfavorecidos. Los resultados fueron muy buenos, mejorando el rendimiento tanto en pruebas estandarizadas como en las notas escolares de matemáticas y reduciendo así las tasas de repetición.<sup>115</sup>

Países que han reducido la repetición intensamente como Francia, Malta, Portugal o Letonia han apostado por el refuerzo educativo en grupo pequeño.

111 ISEI-IVEI (2009).

112 Baye et al., 2019; Roderick et al., 2003; Poggi (2003).

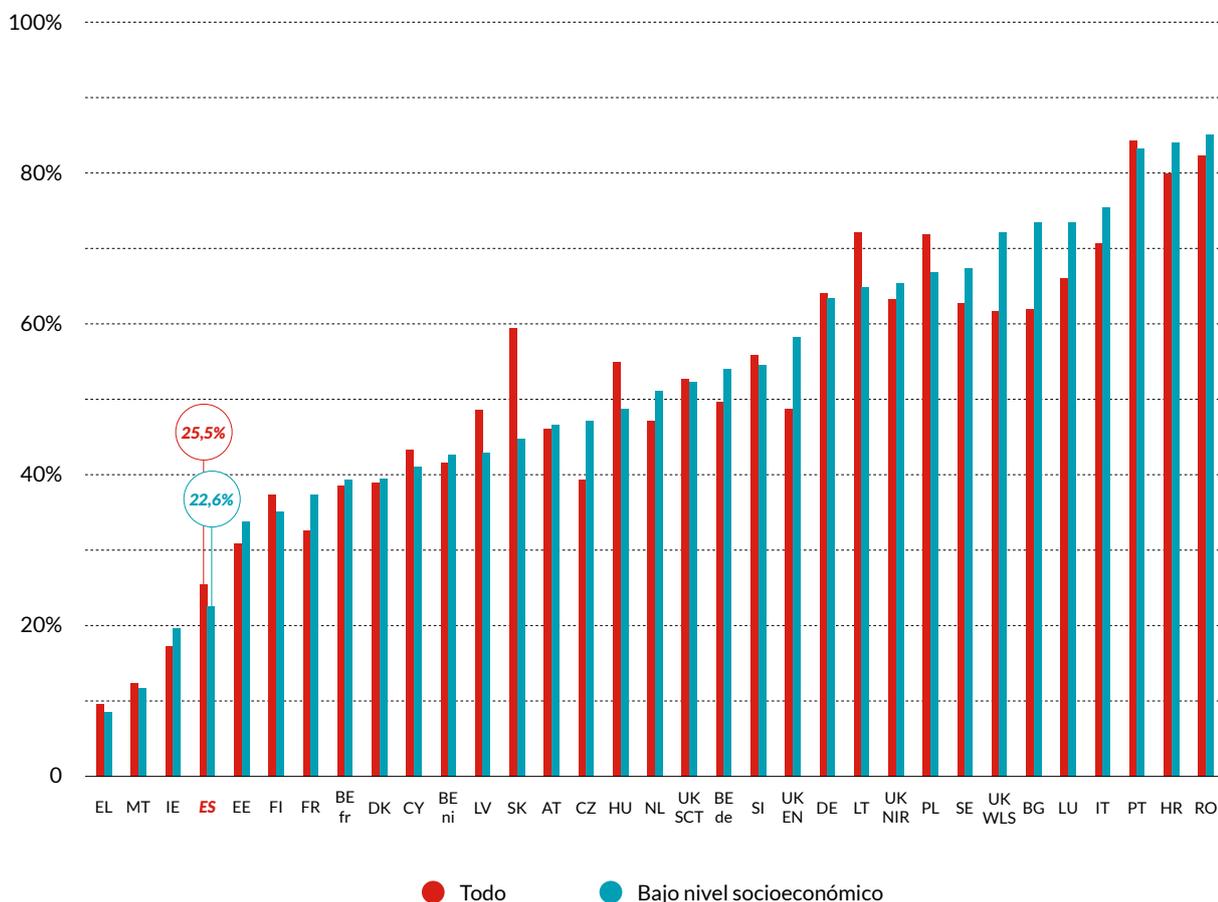
113 Fernández-Lasarte et al., 2020; Jimerson et al., 2006; Nickou et al., 2020.

114 Nickou et al., 2020.

115 Gortazar et al., 2022.



**Gráfico 20. Porcentaje de alumnado de 15 años que asiste a una escuela que ofrece clases extra fuera del horario lectivo, por nivel socioeconómico, 2018.**



Fuente: Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020). Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance.

Datos comparados muestran que el acceso del alumnado a apoyo educativo en horario extraescolar en España, tanto en total como en situación social desfavorecida, está entre los más bajos de la UE. Mientras en nuestro país recibe apoyo extraescolar 22,6% del alumnado con bajo nivel socioeconómico en Francia es el 37,4%, en Portugal el 87,3%, en Italia el 75,4% y en Finlandia el 35,1%.

Una posibilidad es vincular como requisito la promoción con la participación en escuelas de verano y con refuerzo educativo extraescolar.

### **FRANCIA: *Accompagnement personnalisé***<sup>116</sup>

Desde el curso escolar 2008-2009 en Francia cada estudiante de primaria con dificultades tiene derecho a dos horas semanales de refuerzo en pequeño grupo fuera del horario escolar. Se han liberado 60 horas anuales de cada docente a este fin. Cada escuela organiza el dispositivo y el proyecto que se va a seguir, que aprueba la inspección. El mismo modelo semanal de acompañamiento educativo se extendió desde 2010 a la educación secundaria de primera etapa (collèges) y a la de segunda etapa (lycées). A partir del curso 2017-2018 se introdujo en los collèges el Programa “Deberes Hechos”, que ofrece tiempo de estudio supervisado en el centro educativo para que puedan hacer las tareas.

## **4.10. Reducir la segregación escolar por nivel socioeconómico y origen étnico**

Es un hecho que la gestión de la heterogeneidad del alumnado se vuelve aún más compleja cuando se concentran las dificultades en las mismas aulas y centros. Como señalan estudios nacionales e internacionales previos, la segregación o concentración en los mismos centros y aulas del alumnado con bajo nivel socioeconómico o de origen extranjero es un factor que aumenta la probabilidad de repetir curso.<sup>117</sup> España es el tercer país con mayor segregación escolar socioeconómica en los colegios de primaria y en algunas comunidades autónomas es también alta en secundaria.<sup>118</sup>

Casi la mitad de los centros en España sufren una concentración de alumnado con un perfil socioeconómico bajo y uno de cada diez es un “gueto”.<sup>119</sup> Estos centros tienen más dificultades para retener al profesorado altamente cualificado, además de que se caracterizan en su mayoría por no ofertar actividades extraescolares. En Estados Unidos también se han estudiado los efectos de la segregación escolar por grupos raciales sobre las tasas de repetición.<sup>120</sup>

116 Moisan (2011).

117 Palardy et al., 2015; Pedraja-Chaparro et al., 2016; Salmela-Aro et al., 2018; Zinovyeva et al., 2014; Cordero, Manchon y Simancas (2014); Agasisti y Cordero (2017); Save the Children, 2018.

118 EsadeEcPol y Save the Children (2021).

119 Save the Children, 2018.

120 Locke & Sparks (2019).



## **5. ¿Cuánto nos cuesta la repetición y cuánto costarían sus alternativas?**

La repetición escolar es una medida cara que implica unos costes directos –proporcionar un año más de educación– e indirectos, que se generan en la economía de un país al retrasar un año la entrada en el mercado laboral. Tomando datos del curso 2019-2020, los costes directos de la repetición se elevan a 1.441 millones de euros, lo que supone un 6,2% del gasto público en educación primaria y secundaria no obligatoria. Para que nos hagamos una idea, es todo el presupuesto de educación no universitaria del año 2019 de la comunidad autónoma de Canarias. Si tenemos en cuenta el nulo o negativo efecto que tiene, se trata de una inversión absolutamente ineficiente.

Una alternativa desde el punto de vista presupuestario sería dedicar los recursos económicos (o al menos una parte de ellos) que ahorraría el sistema educativo al rebajar las tasas de repetición a medidas de apoyo académico para el alumnado con peor rendimiento y de apoyo económico a sus familias. Habría además unos beneficios indirectos, pues se evitaría, o al menos se reduciría, el coste en protección social y supondría una mayor creación de empleo y riqueza, que generaría además ingresos fiscales adicionales para el sector público.

**Con ese dinero podríamos pagar...**

**234.500**  
**estudiantes**

repitieron curso  
en 2019-2020



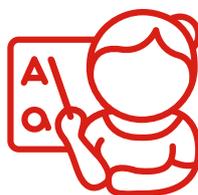
**1.441**  
**millones de euros**

de coste directo  
en 2019-2020



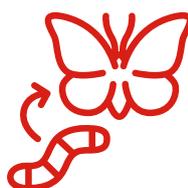
**Refuerzo extraescolar en grupo pequeño para 2.217.000 estudiantes\*** (el 47% del total en primaria y ESO en centros públicos y concertados).

(\*) A un coste de 650 euros por alumno/a y curso para 30 minutos cada día, cinco días a la semana. Se ha calculado el equivalente en euros PPP en España de los cálculos del Education Endowment Foundation, que estima 700 libras. Fuente: EEF.



**44.700 docentes extra** para co-docencia, agrupamientos flexibles o estrategias de diferenciación en el aula\*\* (el 6% de incremento sobre las plantillas actuales).

(\*\*) Teniendo en cuenta el salario inicia de maestro/a de 30.550€ y de profesor/a de secundaria 34.121€, se podrían crear 47.169 puestos de maestro/a o 42.323 de profesor/a. Se ha incluido la media. Fuente: European Commission/EACEA/Eurydice (2021b).



**2 formadores-mentores** para cada uno de los **17.881 centros** públicos y concertados de primaria y ESO\*\*\* para acompañar a equipos docentes en la experimentación, reflexión y cambio de prácticas.

(\*\*\* Calculado teniendo en cuenta un salario anual de 34.121€. Se han incluido Centros E. Infantil y Primaria, Centros E. Primaria y ESO, Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP y Centros E. Primaria, ESO y Bach./ FP de titularidad pública y privada concertada. Fuente: MEFP (2022). Estadística de Enseñanzas No Universitarias, Centros y servicios educativos 2021-2022.



**42.200 orientadores y trabajadores sociales más\*\*\*\*** para identificación y seguimiento a alumnado en riesgo.

(\*\*\*\*) Calculado teniendo en cuenta un salario anual de 34.121€ por profesional.

## 6. Recomendaciones



### Recomendación 1

**Recoger en el futuro plan nacional de éxito escolar y contra el abandono temprano, que debe desarrollar a nivel estatal los objetivos para 2025 y 2030 del Espacio Europeo de Educación, la reducción de la repetición de curso como objetivo estratégico con metas cuantificadas y ambiciosas.<sup>121</sup>**



### Recomendación 2

**Aprovechando el cambio en criterios de repetición en la LOMLOE, desarrollar programas de formación colaborativa y acompañamiento sostenido a equipos docentes dirigidos a reflexionar, experimentar y cambiar las creencias y prácticas pedagógicas vinculadas a la repetición, a través de mentorías, asesores externos, feedback y trabajo en red.**

121 El documento España 2050 define como indicadores una tasa de repetición acumulada a los 15 años del 18% en 2030, 10% en 2040 y 5% en 2050. Asimismo, establece reducir la ratio de probabilidad de repetir por nivel socioeconómico a 3 en 2030, 2 en 2040 y 1 en 2050. (Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España, 2021).



### Recomendación 3

**Incorporar en los programas y planes de mejora y contratos-programa de centros educativos metas concretas de reducción de la repetición de curso y mejora de resultados vinculadas a autonomía para innovar, acompañamiento y más recursos. Incluirlos específicamente en los planes de mejora de centro que incluye la LOMLOE y en el Programa PROA+. Reforzar la rendición de cuentas y el control del uso realmente extraordinario de esta medida por la inspección educativa.**



### Recomendación 4

**En el contexto de reforma de la profesión docente, incluir en la formación inicial y permanente del profesorado estrategias eficaces de gestión de clases multinivel (agrupamientos por nivel dentro del aula, aprendizaje individualizado, grupos heterogéneos, aprendizaje cooperativo, tutoría entre pares, mastery learning), en formato colectivo en equipo, incluyendo espacios de reflexión grupal, puesta en práctica, feedback y trabajo en red.**



### Recomendación 5

**Extender la oferta de apoyo y refuerzo educativo (tutorías) en grupos pequeños y escuelas de verano, como condición para alumnado que promociona con materias pendientes y para aquel en situación socialmente vulnerable. Hacer del refuerzo y el verano educativo una política pública.**



### **Recomendación 6**

**Aumentar la identificación temprana y preventiva del alumnado socioeconómicamente vulnerable (también llamado “en vulnerabilidad socioeducativa” o “de educación compensatoria”), modificando la definición en base a indicadores objetivos desvinculándola de retraso curricular o repetición. Desarrollar el Número Identificativo del Alumno y la integración de sistemas de datos que prevé la LOMLOE para alerta temprana y mejorar la coordinación con Servicios Sociales locales y la dotación de perfiles sociales en los equipos de orientación.**



### **Recomendación 7**

**Incrementar el acceso del alumnado socialmente vulnerable a educación infantil de primer ciclo de calidad, aumentando la oferta y haciéndola más flexible, discriminándolo positivamente en los baremos de admisión y mejorando los requisitos de calidad de las escuelas infantiles.**



### **Recomendación 8**

**Reducir la segregación escolar por nivel socioeconómico y origen migrante asegurando la equivalencia en calidad y servicios en la planificación de la oferta escolar, desarrollando medidas de información, no discriminación y gratuidad en la admisión y de escolarización equilibrada y distribuyendo recursos a los centros conforme a su necesidad.**



### **Recomendación 9**

**Poner en marcha programas de transición que sean desarrollados conjuntamente por los centros de educación primaria y secundaria que comparten alumnado. Evaluar el impacto de CEIPSO e institutos-escuela sobre la repetición y el aprendizaje para valorar su extensión.**



### **Recomendación 10**

**Aprovechar la implantación del nuevo currículo y la acertada supresión de las calificaciones numéricas, para impulsar el uso como alternativa de rúbricas y otros instrumentos descriptivos de evaluación del nivel de desarrollo competencial y para potenciar la evaluación formativa, a través del feedback al alumno y de su participación en la evaluación.**



### **Recomendación 11**

**En aquellos casos excepcionales en que se proponga la repetición esta debe tener lugar en los primeros cursos de la educación primaria e ir vinculada a medidas de individualización del aprendizaje, participación en escuelas de verano y refuerzo extraescolar en grupo pequeño.**



## Anexos de datos

Tabla AD-1 Porcentaje de repetición agregado por etapa educativa en las comunidades autónomas y veces que el porcentaje de ESO supera al porcentaje en EP. Curso 2018-19.

	<b>EP</b>	<b>ESO</b>	<b>Veces que se multiplica la repetición en ESO</b>
España	2,4	8,7	3,6
Andalucía	2,4	11,1	4,6
Aragón	4,6	8,2	1,8
Principado de Asturias	1,8	6,5	3,6
Baleares	1,7	8,4	4,9
Canarias	1,9	8,8	4,6
Cantabria	2	7,5	3,8
Castilla León	3,3	8,6	2,6
Castilla La Mancha	3,2	10,9	3,4
Catalunya	0,8	4,4	5,5
Extremadura	2,8	8,6	3,1
Galicia	1,9	8,9	4,7
La Rioja	3,1	9,5	3,1
Madrid	3,2	8,5	2,7
Murcia	4,7	11,2	2,4
Navarra	2,1	5,9	2,8
Euskadi	2,2	5,8	2,6
Comunidad Valenciana	2,4	10,6	4,4
Ceuta	5,4	14,8	2,7
Melilla	3,6	13,9	3,9

Fuente: Elaboración propia a partir del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación.

Tabla AD-2 Porcentaje (y error típico entre paréntesis) de alumnado repetidor en PISA 2018 en los países de la OCDE.

Gráfico AG-1. Distribución del porcentaje de repetición por género en PISA 2018 en los países de la OCDE.

	Porcentaje	(e.t.)	0%	25%	50%	75%	100%
Australia	6	-0,2	47%				53%
Austria	14	-0,6	44%				56%
Bélgica	31	-0,7	47%				53%
Canadá	5	-0,3	41%				59%
Chile	23	-0,9	39%				61%
Colombia	41	-1	44%				56%
Rep. Checa	5	-0,5	41%				59%
Dinamarca	3	-0,2	39%				61%
Estonia	3	-0,3	38%				62%
Finlandia	3	-0,2	38%				62%
Francia	17	-0,6	40%				60%
Alemania	20	-0,9	38%				62%
Grecia	4	-0,5	26%				74%
Hungría	9	-0,4	47%				53%
Islandia	1	-0,2	36%				64%
Irlanda	6	-0,4	48%				52%
Israel	9	-0,7	47%				53%
Italia	13	-0,5	36%				64%
Japón	‡	†					
Corea	4	-0,3	43%				57%
Letonia	4	-0,3	36%				64%
Lituania	2	-0,2	27%				73%
Luxemburgo	32	-0,6	45%				55%
Mejico	15	-0,9	42%				58%
Holanda	17 <sup>1</sup>	-0,7	44%				56%
Nueva Zelanda	6	-0,3	45%				55%
Noruega	‡	†					
Polonia	3	-0,3	26%				74%
Portugal	27	-1,2	42%				58%
Rep. Eslovaca	6	-0,5	42%				58%
Eslovenia	4	-0,5	27%				73%
<b>España</b>	<b>29</b>	<b>-0,5</b>	42%				58%
Suecia	3	-0,3	42%				58%
Suiza	18	-0,8	45%				55%
Turquía	7	-0,5	28%				72%
Reino Unido	3	-0,3	53%				47%
Estados Unidos	9	-0,6	43%				57%

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA Data Explorer.

Tabla AD-3 Distribución del porcentaje de estudiantes repetidores por el nivel de rendimiento alcanzado las pruebas de Lectura, Matemáticas y Ciencias. PISA 2018.

	<i>Lectura</i>			<i>Matemáticas</i>			<i>Ciencias</i>		
	Nivel 1	Nivel 2	Niveles 3 – 6	Nivel 1	Nivel 2	Niveles 3 – 6	Nivel 1	Nivel 2	Niveles 3 – 6
Andalucía	53,5	31,8	14,7	60,3	27	12,7	53,2	31,8	15
Aragón	45	32,3	22,7	47,9	30,7	21,4	41,3	34,2	24,5
P. de Asturias	42,3	37,3	20,4	53,4	29,7	16,9	41,3	37,8	20,8
Baleares	46,2	35,4	18,4	51,2	29,7	19,1	41,4	38,1	20,5
Canarias	48,8	35,1	16,1	64,2	25	10,7	50,1	33,9	16
Cantabria	45,6	34,5	20	43	33	24,1	38,8	37,8	23,4
Castilla La Mancha	46,5	35,8	17,7	56,4	28,5	15,1	44,1	36,7	19,2
Castilla León	42,3	35,2	22,5	47,3	30	22,7	40,2	35,6	24,2
Catalunya	52,1	33,3	14,7	56,9	27,4	15,8	50,2	32,9	16,9
Extremadura	54,8	32,3	12,9	81,5	15	3,5	49,2	35,6	15,2
Galicia	42,6	33,6	23,8	58,7	27,6	13,7	34,5	35,9	29,6
La Rioja	49,7	33	17,3	46,1	31,2	22,7	42,3	34,9	22,8
Madrid	49,7	32	18,3	43,8	30,7	25,5	44	34,6	21,4
Murcia	47,2	35,3	17,5	52,7	28,4	19	48,9	35,7	15,5
Navarra	52,2	31,8	16	75,9	18,4	5,7	41,1	38,9	20
Euskadi	52,9	30,9	16,1	60,4	27,1	12,5	46,5	35,5	18
C. Valenciana	48,2	33,2	18,6	46,4	31,6	22	43	38	18,9
Ceuta	81,1	15	3,9	52,4	29,9	17,8	73,6	21,5	4,9
Melilla	65,6	26,7	7,7	52,8	32,7	14,5	64,3	28,5	7,2

Fuente: Elaboración propia.

Tabla AD-4. Distribución del porcentaje de estudiantes repetidores según el número de materias en las que alcanzado el Nivel de competencia 2 en PISA 2018.

	<b>3 materias</b>	<b>2 materias</b>			<b>1 materia</b>			<b>Ninguna</b>
		Mat + Cie	Lec + Cie	Lec + Mat	Ciencia	Mates	Lectura	
Andalucía	28,1	3,8	7,1	2,4	6,4	3,8	7,5	40,9
Aragón	40,2	4,8	6	2,8	7,1	3,3	3,8	32,1
P. de Asturias	36,5	5,8	11,9	2,2	5	1,5	7,6	29,5
Baleares	38,1	6,1	7,9	2	7	3,1	4,8	31,1
Canarias	26,7	2,5	13	2,3	5,9	1,2	8,8	39,6
Cantabria	42,9	8,4	5	2,2	6,1	4,8	2,5	28,2
Castilla La Mancha	32,9	4,1	8,5	2,9	9,2	2,5	7,6	32,3
Castilla León	40,9	5,5	6,2	3,9	6	2,1	5,7	29,7
Catalunya	30,2	6,4	8,7	2,5	4,5	4,6	5,6	37,5
Extremadura	29,6	6,2	8,8	1,4	6,5	2,9	4	40,7
Galicia	44,2	5,7	8,1	1,9	7,1	3	3,2	26,7
La Rioja	37,9	10	4,8	2	3,5	5,2	3,3	33,4
Madrid	33,5	6,9	6	2,4	7,9	4,3	5,6	33,4
Murcia	28	4,2	12	3	5,7	1,4	8,7	37
Navarra	36	9,9	5,4	1,6	7,6	6,1	2,9	30,3
Euskadi	32,6	5,6	8,2	2,2	5,4	5,5	3,8	36,8
C. Valenciana	34,3	5,7	9,6	2,5	7,1	4,2	4,8	31,7
Ceuta	6,2	3,8	5	0,2	6,8	4,8	4	69,4
Melilla	11,7	3,6	8,5	0,9	4,3	2,7	9,2	59,1

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA Data Explorer.

Tabla AD-5. Distribución del porcentaje de alumnado repetidor en cada cuartil del índice socioeconómico y cultural de PISA 2018.

	<i>Bajo (Q1)</i>	<i>Medio (Q2 y Q3)</i>	<i>Alto (Q4)</i>
Andalucía	51	34	13
Aragón	56	28	9
P. de Asturias	52	25	5
Baleares	53	30	13
Canarias	52	38	16
Cantabria	47	25	9
Castilla La Mancha	51	36	13
Castilla León	49	28	12
Catalunya	28	14	5
Extremadura	52	36	13
Galicia	47	25	11
La Rioja	55	34	11
Madrid	53	29	7
Murcia	59	34	11
Navarra	44	22	7
Euskadi	40	16	6
C. Valenciana	53	32	11
Ceuta	70	50	25
Melilla	71	46	18

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA Data Explorer.

## Anexos metodológicos

### **AM-1. El significado de la escala de niveles de rendimiento de PISA**

Las puntuaciones de PISA se estiman empleando modelos matemáticos derivados de la Teoría de Respuesta a los Ítems. PISA expresa estos resultados en una escala numérica de media 500 puntos y desviación típica 100. Para dar significado a las puntuaciones numéricas PISA implementa una metodología de puntos de corte mediante la cual divide la escala numérica en 6 niveles de competencia o rendimiento. Por tanto, la escala de competencias traduce las puntuaciones numéricas a niveles de competencia o rendimiento. De este modo se obtienen descripciones de los conocimientos, capacidades y destrezas del alumnado en función del nivel de competencia alcanzado (véase, por ejemplo, OECD, 2019). A continuación, se describe el significado de los seis niveles de competencia o rendimiento.

El nivel de competencia 1 (N-1), también denominado nivel inferior, supone el grado más elemental de adquisición de las competencias. Los estudiantes que se ubican en este nivel presentan un desarrollo competencial muy limitado y, según los expertos de la OCDE, no son capaces de elaborar los razonamientos necesarios para resolver muchas de las situaciones a las que se enfrentarán en la vida adulta. PISA etiqueta a este alumnado como “estudiantes de bajo rendimiento” y advierte que el alumnado de este nivel aún no ha alcanzado las metas educativas propuestas para la escolaridad obligatoria y, por ello, se encuentra en riesgo de no poder afrontar con suficiente garantía de éxito sus retos formativos, laborales y ciudadanos posteriores a la educación obligatoria.

El nivel de competencia 2 (N-2) se considera el nivel de referencia mínimo. Según la OCDE el alumnado de este nivel dispone de las competencias básicas requeridas para la vida social y laboral o para continuar aprendizajes en estudios post-obligatorios. Por tanto, en términos PISA, este alumnado ha alcanzado las metas previstas para la escolaridad obligatoria ya que habría desarrollado la capacidad suficiente para identificar, comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos, contenidos matemáticos y conocimientos científicos y está preparado para establecer juicios, tomar decisiones y participar en la sociedad como ciudadano constructivo, preocupado y reflexivo.

Los niveles de rendimiento o competencia de PISA son progresivos e inclusivos: a medida que aumenta el nivel, las competencias del alumnado se enriquecen y consolidan, y ubicarse en un determinado nivel supone dominar las competencias de los niveles anteriores. Por tanto, el Nivel 3 (N-3) señala un desarrollo competencial satisfactorio, claramente por encima del nivel de referencia básico (N-2). El dominio competencial va incrementándose en el resto de niveles (Niveles 4 y 5) hasta alcanzar el Nivel 6, también denominado “nivel superior” donde el desarrollo competencial es más elevado.

## **AM-2. Comparando las tasas de repetición de las comunidades autónomas y los países de la OCDE con resultados similares en Matemáticas en PISA 2018**

Para confirmar si las tasas de repetición de las regiones españolas son un reflejo de que las competencias del alumnado español son menores que las del conjunto de los países desarrollados se realizó un análisis secundario de los resultados de Matemáticas de PISA 2018. Los resultados en Lectura y Ciencias son bastante similares.

El análisis realizado fue el siguiente:

1. La media de la OCDE en Matemáticas fue de 489 puntos. Partiendo de este criterio inicial se seleccionaron las 11 comunidades autónomas que obtuvieron una puntuación en Matemáticas similar a dicha media. El promedio de este grupo de regiones está concentrado en un rango de apenas 20 puntos, desde Islas Baleares (483 puntos) hasta Navarra (503 puntos).
2. A continuación, se seleccionó un grupo de 16 países cuyo resultado en Matemáticas no presenta diferencias estadísticamente significativas con al menos 6 de las 11 de las regiones españolas seleccionadas. Lógicamente, el rango de puntuaciones de estos países también está compactado en 21 puntos, desde los 486 puntos de Eslovaquia hasta los 507 de Finlandia.

3

3. Dado que el grupo comunidades autónomas y el grupo de países presentan resultados similares en PISA lo esperable, si la repetición fuera una medida objetiva, es que las tasas de repetición sean parecidas en todos los casos.

4

4. Para comprobar esto se calculó en la razón entre las tasas de repetición de todas las comunidades autónomas y países seleccionados. Los resultados están recogidos en la tabla AM-2.T1. A modo de ejemplo: el porcentaje de repetición de Navarra es 13,9% y en Finlandia 3,3%. La razón o cociente ( $c = 13,6 / 3,2$ ) de ambos porcentajes es 7,2 puntos, es decir, el porcentaje de repetición en Navarra septuplica al de Finlandia, sin que existan diferencias estadísticamente significativas en sus promedios en Matemáticas de las poblaciones de estudiantes navarros y fineses.

5

5. Finalmente, se calculó el promedio de estas razones para los pares de casos donde los resultados en Matemáticas no presentan diferencias estadísticamente significativas. Por ejemplo, en el caso de Finlandia, las comunidades autónomas seleccionadas fueron: Navarra (7,2), Castilla y León (8,9), Cantabria (8,1), Galicia (8,3), Aragón (9,1) y La Rioja (10,2). El promedio de estas razones fue de 8,6 puntos. Ello permite concluir que, si bien las seis comunidades autónomas presentan resultados en Matemáticas que no difieren estadísticamente de Finlandia, en su conjunto sus tasas de repetición son 8 veces mayores que en el caso de Finlandia. Para el resto de las comparaciones se opera de igual manera.

Tabla AM-2.T1. Razón entre las tasas de repetición de las comunidades autónomas y países de la OCDE con puntuaciones similares en la escala de Matemáticas de PISA 2018. Los valores adyacentes representan el resultado en Matemáticas y la tasa de repetición de cada comunidad y país seleccionado.

			NAV	CLE	CAN	PVA	GAL	ARA	RIO	AST	CAT	MAD	BAL	ESP
	Rs-P18		503	502	499	499	498	497	497	491	490	486	483	<b>481</b>
	% Rep		23,9	29,5	26,9	20	27,5	30,4	34,1	26,7	15,1	29,9	31,7	<b>28,7</b>
Finlandia	507	3,3	7,2	8,9	8,1	6	8,3	9,1	10,2	8,0	4,6	9	9,5	<b>8,6</b>
Suecia	502	3,5	6,9	8,5	7,7	5,7	7,9	8,8	9,8	7,7	4,4	8,6	9,1	<b>8,3</b>
R. Unido	502	2,5	9,5	11,7	10,7	7,9	10,9	12,1	13,5	10,6	6	11,9	12,6	<b>11,4</b>
Noruega	501	0	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)
Alemania	500	19,6	1,2	1,5	1,4	1	1,4	1,6	1,7	1,4	0,8	1,5	1,6	<b>1,5</b>
Irlanda	500	6,1	3,9	4,8	4,4	3,3	4,5	5	5,5	4,3	2,5	4,9	5,2	<b>4,7</b>
Chequia	499	4,6	5,2	6,4	5,9	4,4	6	6,6	7,4	5,8	3,3	6,5	6,9	<b>6,2</b>
Austria	499	14,4	1,7	2	1,9	1,4	1,9	2,1	2,4	1,9	1,1	2,1	2,2	<b>2</b>
Letonia	496	3,7	6,5	8	7,3	5,4	7,4	8,3	9,2	7,2	4,1	8,1	8,6	<b>7,8</b>
Francia	495	16,6	1,4	1,8	1,6	1,2	1,7	1,8	2,1	1,6	0,9	1,8	1,9	<b>1,7</b>
Islandia	495	0,9	26,2	32,3	29,5	21,9	30,1	33,4	37,4	29,3	16,6	32,8	34,7	<b>31,5</b>
N. Zelanda	494	5,6	4,3	5,3	4,8	3,6	4,9	5,5	6,1	4,8	2,7	5,4	5,7	<b>5,2</b>
Portugal	492	26,6	0,9	1,1	1	0,8	1	1,1	1,3	1	0,6	1,1	1,2	<b>1,1</b>
Australia	491	5,9	4,1	5	4,6	3,4	4,7	5,2	5,8	4,6	2,6	5,1	5,4	<b>4,9</b>
<b>OCDE</b>	<b>489</b>	<b>12,6</b>	<b>1,9</b>	<b>2,3</b>	<b>2,1</b>	<b>1,6</b>	<b>2,2</b>	<b>2,4</b>	<b>2,7</b>	<b>2,1</b>	<b>1,2</b>	<b>2,4</b>	<b>2,5</b>	<b>2,3</b>
Italia	487	13,2	1,8	2,2	2	1,5	2,1	2,3	2,6	2	1,1	2,3	2,4	<b>2,2</b>
Eslovaquia	486	5,5	4,3	5,3	4,9	3,6	5	5,5	6,2	4,8	2,7	5,4	5,7	<b>5,2</b>

NAV = Navarra; CLE = Castilla y León; CAN = Cantabria; PVA = Euskadi; GAL = Galicia; ARA = Aragón; RIO = La Rioja; AST = Asturias; CAT = Catalunya; MAD = Madrid; BAL = Baleares; ESP = España.

- Las celdas sombreadas en naranja señalan diferencias estadísticamente significativas entre el país y la comunidad comparada, siendo estas diferencias a favor del país, que presenta mejor resultado en PISA que la comunidad autónoma. Es este caso, la comparación debe interpretarse con mayor precaución.

- Las celdas sombreadas en azul señalan diferencias estadísticamente significativas entre el país y la comunidad comparada, siendo estas diferencias a favor de la comunidad autónoma, que presenta mejor resultado en PISA que el país. Es este caso, los datos señalan que, aún presentado resultados significativamente mejores que el país, la tasa de repetición de la comunidad es sensiblemente mayor.

(..) En Noruega la repetición está prohibida normativamente, por lo que no es posible calcular la razón.

Fuente:

### **AM-3. ¿Cómo predecir la probabilidad de repetir en función de nivel socioeconómico y cultural del alumnado?**

Para responder a esta pregunta la lógica del análisis es la siguiente:

Basándose en alguna estimación del nivel socioeconómico y cultural de las familias (ISEC) se establecen dos grupos de estudiantes: ISEC Bajo y Alto.

A continuación, se emplea una técnica denominada regresión logística multivariante que permite comparar la probabilidad de repetir del alumnado de cada grupo.

Para comparar las probabilidades de repetición de cada grupo se calcula una razón de probabilidad (odd ratio), en la cual el numerador es la probabilidad de repetir del alumnado del grupo ISEC Bajo y el denominador la probabilidad del grupo ISEC Alto. Por tanto, si las probabilidades de ambos grupos fueran iguales el valor de la odd ratio sería 1. A medida que la odd ratio tome valores mayores a 1 la probabilidad de repetir del alumnado de ISEC Bajo aumenta.

No obstante, se sabe que el ISEC guarda relación con otras variables, que a su vez están muy conectadas con los resultados escolares y, por ende, con la probabilidad de repetir: conocimientos previos, motivación y otras variables sociológicas. Si no se tuvieran en cuenta estas variables, la probabilidad estimada acabaría sesgada y no sería posible separar el efecto del ISEC del efecto del resto de variables que también predicen la probabilidad de repetir.

Por tanto, el modelo de regresión logística debe incluir, además de los indicadores de ISEC, el resto de variables y factores potencialmente asociados al rendimiento académico, de tal modo que las probabilidades de repetir estimadas para cada grupo de ISEC se estimen una vez descontada la probabilidad de repetir del resto de variables vinculadas a los resultados escolares. En el análisis presentado en el apartado 5 de este informe se controló el efecto estadístico de las siguientes variables:

Rendimiento previo e historia escolar: puntuación en los tests objetivos de la evaluación de diagnóstico (Lengua, Matemáticas, Ciencias o Inglés, según el año) y calificaciones escolares en las cuatro materias evaluadas.

Factores psicológicos del alumnado: autoconcepto académico, esfuerzo, autovaloración del interés y capacidad de comprensión lectora y expectativas de finalización de estudios. Todas estas variables son numéricas, construidas a partir de las respuestas del alumnado a un cuestionario de contexto elaborado ad hoc, que fue respondido el mismo día de la aplicación de los tests de la evaluación de diagnóstico.

Factores sociodemográficos: género (hombre vs mujer) y condición de emigrante (español vs otro país).

Factores del centro educativo: titularidad (pública vs privada); tamaño (número de estudiantes); promedio del nivel socioeconómico y cultural del alumnado; promedio de las puntuaciones en los tests objetivos de la evaluación de diagnóstico.

Por tanto, el análisis permite comparar la probabilidad de repetir de dos estudiantes de ISEC Bajo y Alto, manteniendo estables todas las variables empleadas en el control estadístico. En ese sentido una de las fortalezas de este análisis es que incluye dos medidas de rendimiento: una externa (resultados en la evaluación de diagnóstico) y otra interna (calificaciones escolares), que rara vez se pueden recuperar juntas en los estudios de evaluación de sistemas educativos.

---

#### **AM-4. Condiciones que deben cumplir los estudios de calidad sobre repetición escolar**

Disponer de investigaciones de alta calidad cuando se estudian los efectos de la repetición escolar es clave. De hecho, está demostrado que los estudios de baja calidad tienden a sobredimensionar los efectos negativos de la repetición escolar (Allen et al., 2009). Es por ello, que los resultados de gran parte de la investigación educativa sobre repetición escolar han sido puestos en entredicho (López-Rupérez et al., 2021).

Teóricamente las características que deben atesorar los estudios sobre repetición escolar son claras. Se trata de comparar dos grupos (alumnado repetidor vs. promovido) y hacer un seguimiento de ambos a lo largo del tiempo. Sin embargo, cumplir ambas premisas no es fácil. Veamos en detalle esta problemática.

La primera condición es tener dos grupos a comparar. La cuestión es que, por definición, los dos grupos no son comparables, ni sociológica, ni escolarmente. Sociológicamente, los hombres repiten más que las mujeres, los emigrantes más que los nativos y el alumnado de entornos deprimidos más que los hijos de las élites sociales (Cordero et al., 2014; Goos et al., 2013; López-Rupérez et al., 2021). Los grupos tampoco son comparables escolarmente ya que el alumnado repetidor tiene más dificultades de aprendizaje, es más inmaduro y está menos motivado (Kretschmann et al., 2019; Lamote et al., 2010).

También existen problemas de comparación según se atienda a la edad o al curso del alumnado (Allen et al., 2009, Valbuena et al., 2021). Si se comparan estudiantes de igual edad los repetidores están al menos un curso por debajo, por lo que sus oportunidades de aprendizaje serán menores. Si se comparan muestras del mismo curso, entonces los repetidores tendrán, como poco, un año más que sus compañeros no-repetidores, por lo que tendrán ventaja en términos madurativos.

Por otro lado, hacer un seguimiento a lo largo del tiempo de los dos grupos tampoco es sencillo. De hecho, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, los estudios sobre repetición realizados en España han empleado diseños transversales, es decir, estudios donde la prevalencia de una variable (por ejemplo, repetir) y su efecto sobre otra variable de interés (por ejemplo, rendimiento académico, motivación escolar...) se mide en un único momento temporal. Por desgracia, los diseños transversales no permiten establecer conclusiones causales, ni responder adecuadamente a preguntas del tipo: ¿repite porque su motivación es baja o su motivación desciende después de repetir? Este tipo de cuestiones solo se pueden responder con estudios que empleen diseños longitudinales que midan los efectos en las variables de interés un tiempo después de producirse la repetición.

En definitiva, un estudio de alta calidad sobre repetición escolar debe cumplir los siguientes requisitos:

- 1 Disponer de un procedimiento para equiparar los dos grupos (repetidores vs promocionados) desde el punto de vista sociodemográfico y escolar. Teóricamente la única posibilidad de obtener grupos equiparables es la asignación aleatoria (por ejemplo, mediante un sorteo) de los estudiantes a los dos grupos. Evidentemente, esta fórmula es éticamente inviable. Por ello, la investigación educativa ha desarrollado diferentes técnicas estadísticas para hacer comparables grupos que, por definición, no lo son (Valbuena et al, 2021).
- 2 Disponer de grupos que pueden ser comparables en cuanto a la edad o el curso de los participantes.
- 3 Emplear un diseño longitudinal que disponga de dos o más medidas de un mismo estudiante y así comprobar los efectos de la repetición a lo largo del tiempo.



## Referencias

Agasisti, T. y Cordero, J. M., (2017). The determinants of repetition rates in Europe: Early skills or subsequent parents' help? *Journal of Policy Modeling*, 39(1), 129-146.

Abott, C., Kogan, V., Lavertu, S. y Peskowitz, Z. (2020). School district operational spending and student outcomes: Evidence from tax elections in seven states. *Journal of Public Economics*, 183, 104-142. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104142>.

Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (s.f). Seguimiento y evaluación del programa Tránsito (curso 2018-2019). Informe General, Gobierno de Canarias.

Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L. y Hughes, J. N. (2009). Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: A meta-analytic, multilevel analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480-499. <https://doi.org/10.3102/0162373709352239>.

Álvarez-Díaz, M., Gallego-Acedo, C., Fernández-Alonso, R., Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Network analysis: An alternative to classic approaches for education systems evaluation. *Psicología Educativa*. 28(2), 165-173 <https://doi.org/10.5093/psed2021a16>.

Artuch Garde, R., González Felipe, P., Pascual Asura, A. y Sanz Moreno, A. (2015). Idoneidad y repetición en el sistema educativo en Navarra. *Nafarroako Eskola Kontseilua / Consejo Escolar de Navarra*.

Bonvin, P., Bless, G., y Schuepbach, M. (2008). Grade retention: Decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450701856499>.

Calero, J., Choi, A., y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: Una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 225-256.

Choi, Á. (2017). Efectos de la repetición de curso y alternativas. Fundación Alternativas, Laboratorio. [http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio\\_documentos\\_archivos/f4bafefd-4d3649eaf5e1d4e536d5ce70.pdf](http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/f4bafefd-4d3649eaf5e1d4e536d5ce70.pdf).

Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M. y Valbuena, J. (2018). Predictors and Effects of Grade Repetition. *Revista de Economía Mundial*, 48, 21-42.

Choi, Á., y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>

Choi, Á., y Jerrim, J. (2016). The use (and misuse) of PISA in guiding policy reform: The case of Spain. *Comparative Education*, 52(2), 230-245.

Coldwell, M., Greany, T., Higgins, S., Brown, C., Maxwell, B., Stiell, B., Stoll, L., Ben Willis, B. y Burns, H. (2017). Evidence-informed teaching: an evaluation of progress in England. Department for Education.

Consejería de Educación del Principado de Asturias (2016). La repetición escolar: hechos y creencias. Informe de evaluación, 2. Servicio de Evaluación Educativa. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.16136.62722>.

Cordero, J. M., Manchón, C. y Simancas, R. (2014) La repetición de curso y sus factores condicionantes en España, *Revista de Educación*, 365, 12-37.

Cordero, J. M., Crespo, J. M. y Santín, D. (2010) Factors Affecting Educational Attainment: Evidence From Spanish PISA 2006 Results, *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10, 55-76.

Cortés de las Heras, J. (2015). Guía de evaluación educativa para el profesorado de educación primaria y secundaria. 2ª edición.

Costa, E. y Almeida, M. (2019). Estudo de avaliação do Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Deunk, M.I., Smale-Jacobse, A.E., de Boer, H., Doolaard, S., Bosker, R.J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education, *Educational Research Review*, 24, 31-54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>.

Ehmke, T., Drechsel, B., y Carstensen, C. H. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1-2), 27-35. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.10.003>.

Enthoven, S., Letor, C. y Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, 192, 95-108. <https://doi.org/10.4000/rfp.4843>.

European Commission/EACEA/Eurydice (2021a). Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2021: Overview of major reforms since 2015. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice (2021b). Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2019/20. Eurydice Facts and Figures. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2011). Grade retention during compulsory education in Europe. Regulations and statistics. European Education and Culture Executive Agency. <https://doi.org/10.2797/50570>.

Eurydice (2018). Estructuras de los sistemas educativos europeos 2018/19: Diagramas. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

EY (2021). ¿Por qué hay que escuchar a los educadores si queremos cambiar el mundo? | Barómetro del Docente. EY Insights.

Fang, J., Huang, X., Zhang, M., Huang, F., Li, Z. y Yuan, Q. (2018). The Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 9, 1569. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01569>.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2012). Document: Magazine PROF n°0013 - « Décolâge ! » : tous ensemble contre l'échec scolaire (p. 5). [http://enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=9380&do\\_check=YSFEAYJTMV](http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9380&do_check=YSFEAYJTMV).

Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi-Palacios, E., y Rodríguez-Fernández, A. (2020). The role of social support in school adjustment during secondary education. *Psicothema*, 32(1), 100-107. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.125>.

Filges, T., Sonne-Schmidt, C. y Nielsen, B. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1-107. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.10>.

García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2019). Resilient and low performer students: Personal and family determinants in European countries. *Psicothema*, 31(4), 363-375. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.245>.

García-Crespo, F. J., Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., y Muñiz, J. (2022). Academic resilience in Mathematics and Science: Europe TIMSS-2019 data. *Psicothema*, 34(2), 217-225. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.486>.

García-Perales, R., y Jiménez, C. (2019) Relation between repetition of school year, academic performance and equality in education. The contributions of PISA. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(1), 84-108.

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, 1373-1392. <https://doi.org/10.1080/00036846.2013.872761>.

García-Pérez, J.I. y Hidalgo-Hidalgo, M. (2017). No student left behind? Evidence from the Programme for School Guidance in Spain. *Economics of Education Review*, 60, 97-111.

Gaviria, J., Martínez-Arias, R. y Castro, M. (2004). Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: El caso de los recursos en Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 12(20), 1-31. <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/175/301>.

Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S. y Ravina, R. (2015). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. En P. Glewwe (Ed.), *Education Policy in Developing Countries* (pp. 13-64). Chicago Scholarship Online. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226078854.003.0002>.

Glewwe, P. y Lambert, S. (2010). Education production functions: Evidence from developing countries. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (3ª ed., pp. 412-422). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01232-X>.

González Álvarez, M. (2017). Algunas consideraciones en relación con el derecho a la educación en la comunidad autónoma de Asturias. *Magister*, 29(1), 17-24 <https://doi.org/10.17811/msg.29.1.2017.17-24>.

Goos, M., Pipa, J., y Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, Article 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2021.100401>.

Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J. y Trautwein, U. (2013). How can cross-country differences in the practice of grade retention be explained? A closer look at national educational policy factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54-84.

Gorard, S., See, B. H. y Siddiqui, N. (2014). *Switch-On Reading: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.

Gorard, S., Siddiqui, N. y See, B. H. (2015). An evaluation of the 'Switch-On Reading' literacy catch-up programme. *British Educational Research Journal*, 41(4), 596-612. <https://doi.org/10.1002/berj.3157>.

Gortazar, L., Hupkau, C., y Roldán, A. (2022). Online tutoring works: Experimental evidence from a program with vulnerable children. Working Paper 2. Esade - Center for Economic Policy.

Guio, J. M., y Choi, Á. (2014). The evolution of school failure risk during the 2000 decade in Spain: Analysis of PISA results with a two-level logistic model. *Estudios sobre Educación*, 26, 33-62.

Hanushek, E. (1986). The economics of schooling: Production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 49(3), 1141-1177. <https://www.jstor.org/stable/2725865>.

Hanushek, E. (1997). Assessing the effects of school resources on student performance: An update. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164. <https://doi.org/10.3102/01623737019002141>.

Harbison, R. y Hanushek, E. (1992). *Educational performance of the poor: lessons from rural northeast Brazil*. Oxford University Press. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(93\)90051-z](https://doi.org/10.1016/0738-0593(93)90051-z).

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Holmes, C. T. (1989). Grade-level retention effects: A meta-analysis of research studies. In L. A. Shepard & M. L. Smith (Eds.) *Flunking Grades: Research and Policies on Retention*, (pp. 16-33). Falmer Press.

Holmes, C. T. y Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 54(2), 225-236. <https://doi.org/10.3102/00346543054002225>.

Ikeda, M., y García, E. (2014). Grade repetition: A comparative study of academic and nonacademic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, 2013(1), 1-47. [http://dx.doi.org/10.1787/eco\\_studies-2013-5k3w65mx3hnx](http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx).

ISEI-IVEI (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado*. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI).

Jacob, B. A. y Lefgren, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *Journal of Human Resources*, 39(1), 50-79.

Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century, *School Psychology Review*, 30(3), 420-437, <http://dx.doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>.

Jimerson, S. R., Pletcher, S. M. W., Graydon, K., Schnurr, B. L., Nickerson, A. B. y Kundert, D.K. (2006). Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*, 43(1) 85-97. <https://doi.org/10.1002/pits.20132>.

Jimerson, S. R., Pletcher, S. M. y Kerr, M. (2005). Alternatives to grade retention. *Principal Leadership*, 5, 11-15.

Jindal-Snape, D., Cantali, D., MacGillivray, S. y Hannah, E. (2019). Primary to secondary school transitions: systematic literature review - key findings. (Social Research Series). Scottish Government.

König, J., Darge, K., & Schreiber, M. (2012). Teachers' beliefs about retention: Effects on teaching quality. En J. König, *Teachers' pedagogical beliefs Definition and operationalisation, connections to knowledge and performance, development and change* (pp. 191-204). Waxmann.

Kovacs, H. y Tinoca, L. (2017). Unfreeze the pedagogies: introduction of a new innovative measure in Portugal. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 10(23), 73-86. [10.20952/revtee.v10i23.7446](https://doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7446).

Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M., y Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111(8), 1432-1446. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000353>.

Lafortune, J., Rothstein, J. y Schanzenbach, D. (2018). School finance reform and the distribution of student achievement. *American Economic Journal: Applied Economics*, 10(2), 1-26. <https://doi.org/10.1257/app.20160567>.

Langer, L., Tripney, J y Gough, D. (2016). *The Science of Using Science. Researching the Use of Research Evidence in Decision-Making*. EPPI-Centre, Social Research Unit, UCL Institute of Education.

Lamote, C., Pinxten, M., Van Den Noortgate, W., y Van Damme, J. (2014). Is the cure worse than the disease? A longitudinal study on the effect of grade retention in secondary education on achievement and academic self-concept. *Educational Studies*, 40, 496-514. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.936828>.

Letor, C. y Dupriez, V. (2014). *Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du projet Décolège !*.

Leuven, E. y Oosterbeek, H. (2018). *Class size and student outcomes in Europe*. European Expert Network on Economics of Education Analytical Report, 33. Publications Office of the European Union <https://doi.org/10.2766/59709>.

Locke, V. N., & Sparks, P. J. (2019). Who gets held back? An analysis of grade retention using stratified frailty models. *Population Research and Policy Review*, 38(5), 695-731. <https://doi.org/10.1007/s11113-019-09524-3>.

López-Rupérez, F., García-García, I. y Expósito-Casas, E. (2021). La repetición de curso y la graduación en Educación Secundaria Obligatoria en España: análisis empíricos y recomendaciones políticas. *Revista de Educación*, 394, 325-353. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-510>.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>.

Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., y Lichtenfeld, S. (2017). Long-term positive effects of repeating a year in school: Six-year longitudinal study of self-beliefs, anxiety, social relations, school grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology*, 109, 425-438. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000144>.

Martínez García, J.S. (2021, 19 junio). Repetición de curso y brutalismo educativo. *Eldiario.es*. [https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/repeticion-curso-brutalismo-educativo\\_129\\_8056174.html](https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/repeticion-curso-brutalismo-educativo_129_8056174.html).

Mattison, A., Raffaele-Mendez, L. M., Dedrick, R., Dickinson, S., Wingate, E., & Hanks, C. (2018). Early elementary teacher ratings of behavior as predictors of grade retention: Race, gender, and socioeconomic status as potential moderators. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1171-1187. <https://doi.org/10.1002/pits.22192>.

Menéndez-Lastra, J., & Fernández-Alonso, R. (2021). ¿Tiene precio el éxito académico? La relación entre inversión educativa y resultados escolares. *Magister*, 33(1), 49-57. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.49-57>.

Michavila, F., y Narejos, A. (2021). Algunas debilidades del sistema educativo español. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). Evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo curso 2010/11. Informe de resultados.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2021. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://sede.educacion.gob.es/publiven-ta/d/25274/19/00>.

Moisan, C. (2011). Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces. *Projet de rapport national de base de la France*.

Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Halbach, A., Ehrle, K., Hoffman, L. y Cross, B. (2001). Evaluation results of the Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) Program. University Of Wisconsin-Milwaukee. <https://nepc.info/sites/default/files/epru-0201-104.pdf>.

Navarro Martínez, O. (2018). La Escuela Graduada en España. Similitudes con el actual modelo educativo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 211-228. <https://doi.org/10.19053/01227238.7394>.

OECD (2010). PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices (Volume IV). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>.

OECD (2011). When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean to education systems? *PISA in Focus*, 6. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48363440.pdf>.

OECD. (2012). Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

OECD (2013). PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices (Volume IV). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (2021). España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo. Ministerio de la Presidencia.

Palardy, G., Rumberger, R., & Butler, T. (2015). The effect of high school socioeconomic, racial, and linguistic segregation on academic performance and school behaviors. *Teachers College Record*, 117(12), 1-52. <https://doi.org/10.1177/016146811511701206>.

Poggi, S. (2003). Ensuring success for all students: Extended academic support for struggling learners. *Viewpoints*, 10. [www.ncrel.org/policy/pubs/html/vp10/essay.htm](http://www.ncrel.org/policy/pubs/html/vp10/essay.htm).

Postigo, Á., Fernández-Alonso, R., Fonseca-Pedrero, E., González-Nuevo, 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph19053010>.

Red por el Diálogo Educativo REDE (2019a). Encuesta sobre Evaluación, Responsabilidad y Mejora Educativa. REDE.

Red por el Diálogo Educativo REDE (2019b). Modelo consensuado de evaluación, responsabilidad y mejora educativa. REDE.

Resolución de 10 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 21 de julio de 2021, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por Comunidades Autónomas destinados al Programa de unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado educativamente vulnerable, en los servicios educativos o psicopedagógicos situados en zonas/sectores escolares y centros rurales agrupados, en el ejercicio presupuestario 2021, en el marco del componente 21 «Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0-3 años» del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia. BOE 23 de septiembre de 2021.

Reynolds, A. J., & Temple, J. A. (2008). Cost-effective early childhood development programs from preschool to third grade. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 109-139. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091411>.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B. A., Ou, S. R., & Robertson, D. L. (2011). Age 26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program. *Child development*, 82(1), 379-404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01563.x>.

Roderick, M., Engel, M., & Nagaoka, J. (2003). Ending social promotion: Summer bridge. Consortium on Chicago School Research.

Roldán Prego, L., Rodríguez Llorente, C., & Vieites Lestón, T. (2019). El papel de la repetición y el rendimiento académico en el abandono escolar temprano. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 83-92. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1674>.

Rutt, S., Easton, C. y Stacey, O. (2014). *Catch up numeracy: Evaluation report and executive summary*. London: Education Endowment Foundation.

Rutt, S., Kettlewell, K. y Bernardinelli, D. (2015). *Catch Up® Literacy: Evaluation Report and Executive Summary*. National Foundation for Educational Research.

Salinas Jiménez, J., & Santín González, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-358-083>.

Save the Children (2018). *Mézclate conmigo: de la segregación socioeconómica a la escuela inclusiva*. Save the Children.

Save the Children (2019). *Todo lo que debes saber de PISA 2018 sobre equidad*. Save the Children. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/dossier\\_pisa2018\\_espanadatos.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/dossier_pisa2018_espanadatos.pdf).

Schwerdt, G. y Woessmann, L. (2020). Empirical methods in the economics of education. En S. Bradley y C. Green (Eds.), *The Economics of Education: A Comprehensive Overview* (pp. 3-20). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00001-X>.

Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A Meta-Analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>.

Smale-Jacobse AE, Meijer A, Helms-Lorenz M and Maulana R (2019) Differentiated instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, 10:2366. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02366.

Smith, E. J., Pellin, B. J., & Agruso, S. A. (2003). *Bright beginnings: An effective literacy-focused preK program for educationally disadvantaged four-year-old children*. Educational Research Service.

Soler, A., Martínez, J. I., López-Meseguer, R., Sancho, M. A., Morillo, B., y de Cendra, L. (2021). Mapa del abandono educativo temprano en España. *Fundación Europea Sociedad y Educación*.

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*, 35(2), 408-451. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>.

Vegas, E. y Coffin, C. (2015). When education expenditure matters: An empirical analysis of recent international data. *Comparative Education Review*, 59(2), 289-304. <https://doi.org/10.1086/680324>.

Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M., & Magro-C, T. (2019). *Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências (Relatório PNPSE 2016-2018)*. Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, Ministério da Educação.

Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M., y Magro-C, T. (2020). *A ação estratégica das 50 escolas que mais diminuíram o insucesso no ensino básico*. Estrutura de Missão do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, Ministério da Educação.

Waddell, S. (2021). *Supporting evidence-use in policy and practice. Reflections for the What Works Network*. Early Intervention Foundation.

Walker, M., Nelson, J., Bradshaw, S. y Brown, C. (2019). Teachers' engagement with research: what do we know? A research briefing. Education Endowment Foundation.

Webster, A., McNeish, D. y Scott, S. (2012). What influences teachers to change their practice? A rapid research review. Short Policy Report No. 12/07. Centre for Understanding Behaviour Change CUBeC.

Wolff, F., Lüdtke, O., Helm, F., y Möller, J. (2021). Integrating the big-fish-little-pond effect, the basking-in-reflected-glory effect, and the internal/external frame of reference model predicting students' individual and collective academic self-concepts. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101952. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101952>.

Wu, W., West, S. G., y Hughes, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 102, 135–152. <http://doi.org/10.1037/a0016664>.

Xia, N., y Kirby, S. N. (2009). Retaining students in grade: A literature review of the effects of retention on students' academic and nonacademic outcomes. RAND Technical Report. [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical\\_reports/2009/RAND\\_TR678.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2009/RAND_TR678.pdf).

Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vazquez, P. (2014). Immigration and student achievement in Spain: evidence from PISA. *SERIEs*, 5(1), 25-60. <https://doi.org/10.1007/s13209-013-0101-7>.

Zubillaga del Río, A. (2019). ¿Es el sistema español un sistema educativo innovador? *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, (910), 81-92.



