

Efectos de la repetición escolar según el perfil socioeconómico del estudiante

Effects of grade repetition according to student socioeconomic profile

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-658>

Bruno Blanco-Varela

<https://orcid.org/0000-0001-5319-6578>

Universidade de Santiago de Compostela

Jose Manuel Amoedo

<https://orcid.org/0000-0002-9459-6030>

Universidade de Santiago de Compostela

Resumen

El perfil de los estudiantes repetidores es abordado en la literatura. Sin embargo, el conocimiento existente sobre los efectos de la repetición escolar sigue siendo muy limitado. En general, se asume que los efectos de la repetición escolar son homogéneos para el conjunto de los estudiantes, sin tener en cuenta como influyen sus características individuales y su entorno socioeconómico y cultural. En este artículo cuestionamos la homogeneidad de los efectos de la repetición escolar a través de un estudio de los efectos de la repetición escolar en los estudiantes de la educación secundaria en España. Concretamente, a partir de los datos proporcionados por la edición PISA 2018, empleamos el Propensity Score Matching para estimar los efectos del agrupamiento escolar para los estudiantes según su sexo, el nivel socioeconómico y cultural, la titularidad del centro y su procedencia geográfica. Los resultados indican que el impacto de la repetición es, en general, negativo y significativo, pero este incide en mayor medida en las mujeres, los inmigrantes, los estudiantes de entornos socioeconómicos y culturales más vulnerables y en las escuelas públicas. Estos resultados resaltan el carácter heterogéneo de los efectos de la repetición

escolar y señalan la necesidad de profundizar en las razones que conducen a esta heterogeneidad. Además, se subraya la necesidad de tenerlos en cuenta a la hora de tomar las decisiones sobre cómo y en qué medida aplicar la repetición escolar.

Palabras clave: repetición de curso, igualdad educativa, política educativa, estatus socioeconómico, diferencia de sexo, logro académico.

Abstract

The profile of repeating students is frequently addressed in the literature. However, the existing knowledge about the effects of grade repetition remains very limited. It is generally assumed that the effects of grade repetition are homogeneous for different students, without considering that the individual characteristics of the student and their socioeconomic and cultural environment may condition them. In this article, we challenge the homogeneity of the effects of grade repetition through a study of the effects of grade repetition on students in Spanish secondary education. Specifically, using data provided by PISA in its 2018 edition, we employ Propensity Score Matching to estimate the effects of grade repetition for students according to their gender, socioeconomic and cultural level, type of school ownership, and origin. The results indicate that the impact is generally negative and significant, but it affects women, immigrants, students from more vulnerable socioeconomic and cultural backgrounds, and those from public schools to a greater extent. These results highlight the heterogeneous nature of the effects of grade repetition and point to the need to delve into the reasons that lead to this heterogeneity. As well as the need to take them into account when making decisions about how and to what extent to implement grade repetition.

Keywords: grade repetition, equal education, educational policy, socioeconomic status, sex fairness, academic achievement.

Introducción

La opción de repetir un curso se presenta como una segunda oportunidad para que los estudiantes alcancen el nivel requerido de habilidades y conocimientos de su respectivo grado. La efectividad de esta práctica ha sido abordada en numerosos estudios en los cuales se observa que tiene efectos adversos y perjudiciales para los estudiantes a los que se les aplica. Lo cual limita la consecución del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (Educación de Calidad). La mayor parte de las investigaciones existentes se han centrado tanto en la evaluación de la probabilidad y

las circunstancias bajo las que ocurre la repetición, como identificar a los grupos más afectados por esta práctica (Valbuena et al., 2021; Goos et al., 2021). Sin embargo, existe un número escaso de estudios que aborden de forma específica el perjuicio en términos académicos que esta práctica puede causar a los estudiantes.

El objetivo de este artículo es estudiar los efectos de la repetición en el logro educativo según el perfil social, económico y cultural del estudiante para determinar si sus efectos son heterogéneos. Concretamente, en este artículo se estiman los efectos del agrupamiento escolar en el conjunto de los estudiantes (sin dividirlos en subgrupos) y según cuatro características específicas: el estatus social, económico y cultural del estudiante, su sexo, el tipo de centro según su titularidad y su origen.

En contraste a la investigación convencional que aborda mayoritariamente los factores que conducen a la repetición, este artículo profundiza en las consecuencias de la repetición examinando su diferente impacto en los estudiantes. Este enfoque ofrece valiosos conocimientos sobre los resultados complejos de las políticas de repetición de curso, señalando evidencias sobre la relación entre las intervenciones educativas y las características demográficas y económicas del alumnado. Al hacerlo, el estudio destaca la necesidad urgente de políticas educativas que aborden las causas subyacentes de la repetición de curso y que, al mismo tiempo, reconozcan su impacto variado en diferentes grupos de estudiantes.

La base de datos utilizada es PISA, compilada por la OCDE cada tres años, donde se evalúa la eficiencia y equidad de los sistemas educativos de los países participantes. Luego, se emplea el método de Emparejamiento por Puntuación de Propensión (Propensity Score Matching, PSM) para evaluar el efecto de la repetición escolar en el nivel de rendimiento. Se usa PSM para asegurar que los grupos sean comparables y que las diferencias en resultados se puedan atribuir a la variable relevante que, en este caso, es la repetición de curso.

La estructura de este documento consta de seis secciones, incluida esta introducción. La segunda sección aborda la revisión de la literatura, que incluye los efectos de la repetición en el rendimiento, el perfil de los estudiantes más propensos a repetir, qué implicaciones tiene para otros resultados escolares y la relevancia de la repetición escolar en España. La tercera sección presenta la base de datos PISA, las variables empleadas y la metodología PSM. En la cuarta sección, se muestran los resultados de la incidencia de la repetición escolar para analizar cómo

afecta negativamente a los estudiantes según su perfil. La quinta sección proporciona una discusión de los resultados y sus posibles causas. Finalmente, se detallan las principales conclusiones y recomendaciones de esta investigación.

Teoría y revisión bibliográfica: causas y efectos de la repetición de curso

Repetición de curso y sus efectos en el desempeño

De acuerdo con la OCDE (2020), la repetición de curso implica requerir a los estudiantes que permanezcan en el mismo curso por un año adicional, en lugar de avanzar al siguiente curso junto con sus compañeros de la misma edad. Esta práctica generalmente se aplica a estudiantes que tienen un bajo rendimiento académico. De manera similar, Jackson (1975) define la repetición de curso como la decisión de retener a los estudiantes con un rendimiento académico insatisfactorio en el mismo curso al menos un año más, en lugar de promoverlos a un curso superior.

El principal objetivo de la repetición de curso es brindar a los estudiantes una “segunda oportunidad” para adquirir y desarrollar los conocimientos y competencias necesarios para un estudiante de su edad. El propósito de esta práctica educativa es mejorar el aprendizaje y la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y, por ello, su evaluación ha sido un enfoque relevante en la literatura.

El estudio de la efectividad de la repetición de curso ha generado considerable atención en la literatura académica. Muchos estudios, mediante revisiones sistemáticas y meta-análisis, han analizado el impacto de esta política educativa. Entre los más destacados se encuentra la revisión de Goos et al. (2021), quienes, tras analizar rigurosamente 84 estudios, dedujeron que el efecto global de la repetición de curso es esencialmente neutro. Este hallazgo sugiere que, en promedio, el desarrollo de los estudiantes que repiten un curso es comparable al de aquellos que no lo hacen, aunque con variaciones notables. Aproximadamente el 35% de los efectos observados fueron significativamente negativos, el 41% no mostraron impacto significativo y el 24% fueron significativamente positivos. En contraste, Jimerson (2001) presenta un meta-análisis con una visión diferente, revelando que la repetición de curso no mejora ni el

rendimiento académico ni el bienestar socioemocional. También observa que los estudiantes que repiten, generalmente, tienen un desempeño peor que sus compañeros que progresan sin repetir. Además, Valbuena et al. (2021) concluyen que la literatura predominante sobre la repetición de curso apunta principalmente a efectos adversos, lo que plantea su efectividad como política educativa.

Otros estudios han examinado concretamente la relación entre la repetición de curso y los niveles de logro académico. Se ha observado que los estudiantes que repiten cursos obtienen resultados significativamente peores en comparación con aquellos que no repiten (Choi et al., 2018; Urbano & Álvarez, 2019; Cabus & Ariès, 2016; Fernández-Alonso et al., 2022; Márquez, 2016; Silberglitt et al., 2006), mostrando pérdidas de rendimiento equivalentes a un curso escolar (Manacorda, 2012). Por otro lado, estudios como los de Reschly & Christenson (2013) encuentran efectos nulos, mientras que Greene & Winters (2007) reportan resultados positivos en el rendimiento de estudiantes que fueron retenidos. Cockx et al. (2019) distinguen que a corto plazo el efecto de la repetición es neutro, pero tiene efectos adversos en los resultados educativos a largo plazo.

Riesgo de la repetición de curso

Identificar los factores y riesgos resulta un aspecto clave en la repetición de curso, donde la literatura ha señalado algunos que van más allá del ámbito escolar. La OCDE (2014) destaca la importancia del contexto familiar en la repetición de curso. Dados dos desempeños académicos similares, los estudiantes de entornos vulnerables tienen 1,5 veces más probabilidades de repetir un curso que aquellos de entornos más privilegiados en toda la OCDE. En España, foco de nuestro análisis, esta probabilidad es casi cuatro veces mayor. Varios estudios, como los de Cabrera (2019), Cordero et al. (2014), García-Pérez et al. (2014), Benito (2007), Choi et al. (2018), López-Rupérez et al. (2021), Özek (2015) y Tingle et al. (2012), enfatizan factores como la vulnerabilidad económica, el estatus de inmigrante, la no asistencia a la guardería, la estructura familiar, la ausencia de libros en casa, ser hombre y el uso de tecnología como determinantes significativos de la repetición de curso. Rizo-Areas & Hernández-García (2019) y Carabaña (2009; 2013) también señalan la edad relativa más joven en comparación con los compañeros, mientras

que Méndez & Cerezo (2018) agregan la titularidad de la escuela como factor relevante en cuanto a la probabilidad de repetir un curso.

El estatus socioeconómico desempeña un papel importante en la vida de los niños y sus familias, influyendo en el acceso a recursos educativos, así como a educación avanzada y superior (Hunt & Seiver, 2017). El apoyo familiar no necesariamente debe manifestarse como ayuda directa, sino que también puede presentarse en forma de tutorías adicionales y refuerzo externo fuera de la escuela. De hecho, el estudio de Cabus & Aries (2016) encuentra que una mayor participación de los padres (más ayuda y atención en casa para estudiar y hacer tareas) se correlaciona con un menor rendimiento académico.

Otros estudios ofrecen perspectivas alternativas sobre los riesgos de la repetición de curso, como Arroyo et al. (2019). En su análisis, la probabilidad de repetir un curso está asociada con variables relacionadas con los procesos de aprendizaje y el currículo más que con el origen del estudiante. Los autores identifican las aspiraciones educativas y el haber estudiado ciencias el año anterior como factores clave que predicen la repetición de curso, considerándolos factores pedagógicos. Sin embargo, las aspiraciones educativas no pueden considerarse solo como un factor pedagógico, como subrayan Blanco-Varela et al. (2020). Ya que estas aspiraciones están condicionadas por el entorno educativo y socioeconómico de los estudiantes, incluyendo el nivel educativo de los padres, restricciones crediticias e información sobre la tasa de retorno educativo.

Implicaciones de la repetición de curso: más allá del desempeño

La implementación de la política de repetición de curso tiene efectos que van más allá del rendimiento académico. Las principales consecuencias analizadas en la literatura incluyen el impacto en el autoconcepto, las tasas de abandono escolar, la cohesión social y los costos para las finanzas públicas.

En primer lugar, existen investigaciones que han identificado efectos adversos de la repetición de curso en el autoconcepto, la motivación y el esfuerzo (Van Canegem et al, 2021; Urbano & Álvarez, 2019; Fernández-Alonso et al., 2022; Valbuena et al., 2021). Estos aspectos afectan el desarrollo educativo y social de los estudiantes, así como sus relaciones interpersonales (Goos et al., 2021). Pagani et al. (2001) señalan que

también pueden aparecer comportamientos ansiosos, inatentos y disruptivos, y en trabajos como Shepard & Smith (1990) se indica que la repetición suele percibirse como un castigo, lo que puede generar sentimientos de tristeza y vergüenza.

En segundo lugar, numerosos estudios han encontrado un efecto significativo de la repetición de curso aumentando las tasas de abandono escolar (Ferreira, 2020; Ou & Reynolds, 2010; Cabrera, 2019; OECD, 2020; Rodríguez-Rodríguez & Batista-Espinosa, 2022). En consecuencia, la repetición de curso se asocia con menores tasas de participación en la educación postsecundaria (Manacorda, 2012).

En tercer lugar, la literatura ha enfatizado los efectos en la cohesión social. Por un lado, un porcentaje de estudiantes que repiten puede afectar desproporcionadamente a estudiantes de ciertos orígenes raciales y socioeconómicos (Reschly & Christenson, 2013). Por otro lado, al formular políticas públicas, su implementación puede tener diferentes impactos en el grupo objetivo dado el perfil demográfico (Driessen & Merry, 2014; Redding & Carlo, 2023). Este fenómeno sugiere que la retención puede aumentar las desigualdades y no ayudar a los estudiantes a progresar (Clark & Gibbs, 2023). Otro efecto negativo sobre la cohesión social se argumenta por Van Canegem et al. (2022), cuyos resultados mostraron que haber repetido en educación primaria se asoció significativamente con un menor respeto hacia personas de otras culturas; mientras que Pagani et al. (2001) señalan una mayor propensión al comportamiento antisocial.

La cuarta implicación relevante es que la repetición de curso representa una medida costosa, añadiendo el gasto de un año extra por cada grado repetido (Fernández-Alonso et al., 2022; Pagani et al., 2001; Reschly & Christenson, 2013). Relacionado con esto, cabe destacar que la repetición escolar, como predictor de abandono, puede estar asociada con peores perspectivas de empleo, salarios más bajos y más dificultades para encontrar trabajo (Eide & Showalter, 2001; Benito, 2007).

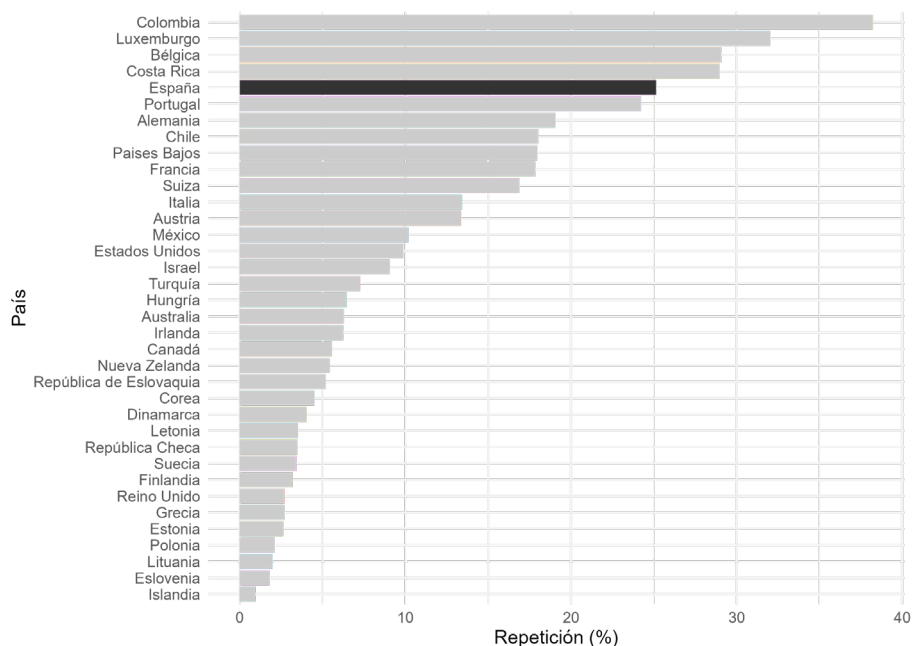
La cultura española de la “repetición de curso”

Este estudio se centra en el análisis del caso español que destaca por su alta tasa de repetición de curso dentro de la OCDE. España ocupaba el quinto lugar en 2018 por tener la tasa más alta de estudiantes repetidores, superando el 25% (Figura I). Estas tasas de repetición de curso exceden

significativamente el promedio de la OCDE, planteando un gran desafío para el sistema educativo español. La alta tasa de repetición suele justificarse por una creencia socialmente aceptada en sus beneficios, así como por una cultura que apoya esta práctica educativa (Eurydice, 2011).

En España, la decisión de repetir un curso depende del equipo docente y, en segundo lugar, de la familia. Inicialmente, esta decisión está influenciada predominantemente por factores internos a la escuela. Este enfoque omite deliberadamente las influencias socioeconómicas externas directas, garantizando un tratamiento equitativo sin discriminación basada en clase, género u otros determinantes sociales. Sin embargo, desde una perspectiva académica, la decisión de repetir un curso también depende de variables socioeconómicas y culturales, ya que el desempeño de un estudiante está fuertemente influenciado por su entorno socioeconómico (García-Pérez et al., 2014). Además, cuando la intervención familiar está

FIGURA I. Tasa de repetición en la OCDE 2018



Fuente: los autores a partir de OCDE (2019).

involucrada en la decisión de repetir un curso, los factores sociales influyen directamente y conducen a disparidades entre diferentes grupos socioeconómicos.

Numerosos estudios se han centrado en el análisis del contexto español, estudiando los factores determinantes de la repetición de curso o identificando los grupos de mayor incidencia (Véase, entre otros, Rodríguez-Izquierdo, 2022; Arroyo et al., 2019; Urbano & Álvarez, 2019; Cabrera, 2019; Fernández-Alonso et al., 2022; López-Rupérez et al., 2021; Choi et al., 2018). Sin embargo, estos estudios no han prestado atención al costo de la repetición de curso en términos de rendimiento según las características socioeconómicas e individuales de los estudiantes. Esta laguna de la literatura es relevante porque permite un mayor análisis de si la repetición afecta más a ciertos grupos y qué consecuencias tiene en la desigualdad educativa.

Metodología

Muestra: PISA 2018 para las escuelas españolas y sus estudiantes

Se ha demostrado que la repetición de curso tiene consecuencias adversas, impactando negativamente en los estudiantes retenidos. Además, la investigación se ha centrado principalmente en analizar la probabilidad de repetición de curso e identificar a los grupos vulnerables. Sin embargo, hay poca evidencia que examine cómo esta práctica afecta negativamente a los estudiantes. Esta investigación va más allá de identificar los determinantes y los grupos afectados (incidencia de efectos negativos) y profundiza en los costos en intensidad de los efectos negativos en el rendimiento académico según las características del alumnado. Para este análisis, se utilizan datos de escuelas españolas y sus estudiantes del informe PISA. El informe PISA se centra en evaluar los conocimientos y habilidades esenciales de estudiantes de 15 años en los países participantes.

Variables

PISA recopila una variable sobre la repetición de curso de los estudiantes (REPEAT), permitiendo saber si los estudiantes han repetido algún curso a lo largo de su carrera académica. Esta variable dummy toma el

TABLA I. Incidencia de la repetición por grupo social en España

		Estudiantes repetidores (%)	Estudiantes no repetidores (%)
Global		25,15	74,85
Estatus socioeconómico	Bajo	25,41	74,59
	Medio	24,89	75,11
	Alto	25,15	74,85
Sexo	Femenino	20,99	79,01
	Masculino	29,35	70,65
Titularidad	Público	30,46	69,54
	Privado	15,5	84,5
Origen	Nativo	22,19	77,81
	Inmigrante	46,87	53,13

Nota: Se han excluido de la muestra a los estudiantes con valores faltantes en cualquiera de las variables relevantes (incluyendo REPEAT).

Fuente: los autores.

valor 1 si el estudiante ha repetido y 0 en caso contrario. Además, PISA también recoge información sobre las características de los estudiantes y su contexto, las escuelas, y evalúa las competencias adquiridas por los estudiantes. Basándose en la literatura previamente analizada, se seleccionaron las siguientes variables: estatus socioeconómico, género, titularidad de la escuela y origen (ver Sección 2). La Tabla I muestra la incidencia de repetición dentro de cada uno de los grupos analizados.

Para evaluar el impacto de la repetición de curso, se debe comparar el rendimiento académico de los estudiantes repetidores con el rendimiento académico de los estudiantes que no repiten. No obstante, dado que estos grupos pueden presentar disparidades en otros factores que pueden influir en el rendimiento académico, se necesita emplear una metodología que pueda mitigar estas disparidades. Se consideran relevantes todos los factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes y/o que pueden influir en la probabilidad de repetición de curso¹ (Tabla II).

¹ Por esta razón, se eliminaron de la muestra a los estudiantes con valores faltantes en cualquiera de las variables recopiladas en la Tabla II.

TABLA II. Variables empleadas para realizar el *matching*

Dimensión	Variable	Código	Descripción	Valores
Características individuales	Edad	AGE	Edad del estudiante	15,08 - 16,33
	Sexo	SEX	Sexo del estudiante	Femenino
	Edad a la que comenzó la educación formal	PREPRIMARY	Etapas en la que el estudiante comienza sus estudios	ISCED 01
		CHILDHOOD		ISCED 02
Nacionalidad/origen	PRIMARY	Origen del estudiante		ISCED 1
	IMMIG1		Immigrante de primera generación	
	IMMIG2		Immigrante de segunda generación	
	NATIVE		Nativo	
Contexto socioeconómico	Estudios del padre	EDUFATHER1	Nivel de educación alcanzado por el padre del estudiante	ISCED 1 & 2
		EDUFATHER2		ISCED 3 & 4
		EDUFATHER3		ISCED 5
		EDUFATHER4		ISCED 6, 7, 8 & 9
	Estudios de la madre	EDUMOTHER1	Nivel de educación alcanzado por la madre del estudiante	ISCED 1 & 2
		EDUMOTHER2		ISCED 3 & 4
		EDUMOTHER3		ISCED 5
		EDUMOTHER4		ISCED 6, 7, 8 & 9
Estatus social, económico y cultural	ESCS	Índice de estatus social, económico y cultural (ESCS) del estudiante	-3,195 - 3,611	
	OWNDESK		Escritorio propio en casa	
	OWNBEDROOM		Habitación propia en casa	
Espacio propio	OWNSPACE	Espacio tranquilo propio en casa	Escritorio propio	
			Habitación propia	
				Escritorio propio
				Habitación propia
				Escritorio propio

(Continúa)

TABLA II. Variables empleadas para realizar el *matching* (Continuación)

Dimensión	Variable	Código	Descripción	Valores	
Acceso individual a recursos para el aprendizaje	Computadora	PC	Computadora disponible para estudiar en casa	Computadora	
	Acceso a internet	INTERNET	Acceso a internet en casa	Internet	
	Libros en casa	BOOKS1	Número de libros en el hogar del estudiante		<10 libros
		BOOKS2			11-25 libros
		BOOKS3			26-100 libros
		BOOKS4			101-200 libros
	BOOKS5	201-500 libros			
	BOOKS6	> 500 libros			
Características del centro	Disciplina	DISCLIMA	Clima disciplinario en las clases del idioma de prueba en la escuela	-4,747	
	Agrupamiento escolar	ABGROUPING	Uso en el centro educativo del agrupamiento escolar	Agrupamiento escolar	
	Región	REGION	City or autonomous community to which the school belongs	NUTS 2 españolas	
	Propiedad del centro educativo	CHARTER	Ciudad o comunidad autónoma a la que pertenece la escuela		Concertado
		PUBLIC			Público
		PRIVATE			Privado
	Tamaño del municipio	MSIZE1	Número de habitantes del municipio en el que se encuentra el centro educativo		<3,000 habitantes
		MSIZE2			3,001-15,000 habitantes
		MSIZE3			15,001-100,000 habitantes
		MSIZE4			100,000-1M habitantes
MSIZE5		> 1M habitantes			

Dimensión	Variable	Código	Descripción	Valores	
	Tamaño de la clase	CLSIZE1	Tamaño promedio de la clase escolar	<15 estudiantes	
		CLSIZE2		16-20 estudiantes	
		CLSIZE3		21-25 estudiantes	
		CLSIZE4		36-30 estudiantes	
		CLSIZE5		31-35 estudiantes	
		CLSIZE6		36-40 estudiantes	
		CLSIZE7		41-45 estudiantes	
		CLSIZE8		46-50 estudiantes	
		CLSIZE9		> 50 estudiantes	
Rendimiento económico	Ratio de estudiantes por profesor	STRATIO	Ratio de estudiantes por profesor	1-51,579	
	Falta de recursos del centro educativo	SCHRESOURCES1	Material educativo escolar: inadecuado o de mala calidad	Mucho	
		SCHRESOURCES2		En cierta medida	
		SCHRESOURCES3		Un poco	
		SCHRESOURCES4		En absoluto	
	Falta de personal de apoyo	SCHSTAFF1	Falta de personal de apoyo	Mucho	
		SCHSTAFF2		En cierta medida	
		SCHSTAFF3		Un poco	
		SCHSTAFF4		En absoluto	
	Ratio de estudiantes por computadoras	PCRATIO	Ratio de estudiantes por computadoras	0-25	
	Rendimiento en ciencias	Rendimiento global	GLOBALPERF	Promedio de valores plausibles en competencia global	218,7 – 801,6
		Rendimiento en ciencias	SCIENCEPERF	Promedio de valores plausibles en Ciencia	193,7 – 767,9
		Rendimiento en lectura	READINGPERF	Promedio de valores plausibles en Lectura	176,4 – 740,6
Rendimiento en matemáticas		MATHPERF	Promedio de valores plausibles en Matemáticas	185,4 – 733,0	

Fuente: los autores.

Propensity Score Matching para estimar los efectos de la repetición de curso

Para estimar hasta qué punto la repetición de curso afecta al rendimiento educativo de los estudiantes, es necesario controlar las otras características que pueden condicionar dicho rendimiento. Para este propósito, se utiliza el método de PSM para estimar los efectos de la repetición de curso (Rosenbaum & Rubin, 1983). Esta metodología es utilizada por varios estudios de Economía de la Educación para analizar si diferentes políticas educativas mejoran el rendimiento académico y la equidad educativa (Blanco-Varela et al., 2024; Ou & Reynolds, 2010; Valbuena et al., 2021). El PSM permite obtener grupos de tratamiento (repetición de curso) y control (no repetición de curso) equilibrados para comparar sus resultados según el impacto de la política. En esta investigación, se aplican diferentes combinaciones de Emparejamiento por Vecino más Cercano (Nearest Neighbor Matching, NNM) y emparejamiento exacto², lo que permite coincidencias más precisas. La combinación de ambas metodologías permite seleccionar aquellas variables donde el emparejamiento exacto de individuos es más importante (Stuart et al., 2011).

Para obtener el mejor equilibrio posible y eliminar problemas de endogeneidad, se usan diferentes razones (1, 3, 5 y 10), distancia “glm”, reemplazo y descarte. Se utilizan el sesgo estandarizado y el pseudo-R2, así como análisis gráficos, para estudiar y probar el equilibrio, seleccionando el emparejamiento con el mejor balance. En concreto, se elaboran cinco procesos de emparejamiento (general, por estatus, por sexo, por propiedad de la escuela y por origen). Para cada caso, se selecciona la opción que mejor equilibra los grupos de tratamiento y control (Tabla III).

El emparejamiento general permite estudiar el efecto de la repetición de curso para todo el grupo de estudiantes sin tener en cuenta si tiene efectos académicos diferentes según el perfil del estudiante. El emparejamiento por estatus permite analizar si la repetición de curso tiene efectos heterogéneos según el “perfil socioeconómico” del estudiante.

² Las variables sujetas a emparejamiento exacto varían según la característica analizada. Así, para el análisis general, el emparejamiento exacto se aplica a las variables REGION, SEX, INMIG1, INMIG2 y NATIVE. Sin embargo, para el análisis por género y por origen, estas variables (es decir, SEX e INMIG1, INMIG2 y NATIVE, respectivamente) se excluyen de la lista.

TABLA III. Medidas de equilibrio de los emparejamientos

	Emparejamiento	Sesgos estandarizados		Pseudo-R2		Estudiantes tratamiento		Estudiantes control	
		Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Global	NNM 1:1	15,97%	1,96%	0,1709	0,0060	5.127	5.108	18.666	3.512
	NNM 1:3	15,37%	2,46%	0,1727	0,0131	1.683	1.675	6.169	2.508
Estatus socioeconómico	Bajo	15,58%	1,95%	0,1594	0,087	1.685	1.672	6.166	1.685
	Medio	15,09%	2,53%	0,174	0,0167	1.759	1.748	6.331	3.426
	Alto	16,12%	2,06%	0,1622	0,0078	2.260	2.253	10.124	3.623
Sexo	Femenino	15,69%	1,79%	0,172	0,0059	2.867	2.850	8.542	5.023
	Masculino	11,24%	1,99%	0,1584	0,0075	3.975	3.950	11.211	5.474
Propiedad	Público	17,52%	2,77%	0,1515	0,0134	1.152	1.140	7.455	2.032
	Privado	15,84%	1,69%	0,1578	0,0041	4.133	4.127	17.299	6.517
Origen	Immigrante	10,34%	2,93%	0,1151	0,0151	994	985	1.367	994

Fuente: los autores.

Concretamente, en esta investigación, los estudiantes se dividen en tres niveles de estatus socioeconómico (Bajo, Medio y Alto) según el ESCS del estudiante. La clase baja está compuesta por estudiantes con ESCS más bajo, la clase media por el 33% central y la clase alta por el 33% superior. El emparejamiento por sexo permite analizar la repetición de curso desde una perspectiva de género para determinar si su impacto difiere entre estudiantes femeninos y masculinos. El emparejamiento por propiedad de la escuela permite estudiar si el contexto escolar también influye en el impacto de la política, dado que las instituciones privadas tienden a tener un cuerpo estudiantil más homogéneo y con un estatus socioeconómico más elevado que las instituciones públicas. Finalmente, el emparejamiento por origen permite analizar si el impacto de la repetición de curso difiere entre estudiantes nativos e inmigrantes.

Mantener un fuerte equilibrio entre los grupos de tratamiento y control facilita la evaluación del impacto de la repetición de curso calculando directamente la diferencia entre estos dos grupos. De esta manera, se calculan las medias ponderadas para las cuatro variables de rendimiento (general, matemáticas, ciencias y lectura), así como la diferencia porcentual entre los dos grupos como efecto de la política. Además, se realiza una prueba t para comprobar la significancia estadística de estas diferencias.

Resultados

La repetición de curso como política educativa no parece mejorar el rendimiento académico, según lo indicado por la literatura revisada en la segunda sección. En esta sección se presentan los resultados obtenidos, comenzando con el análisis general y luego procediendo a los diferentes grupos. Concretamente, se analizan los efectos según el estatus socioeconómico, el sexo, el origen y la titularidad de la escuela, tanto en las tres competencias como en el rendimiento general.

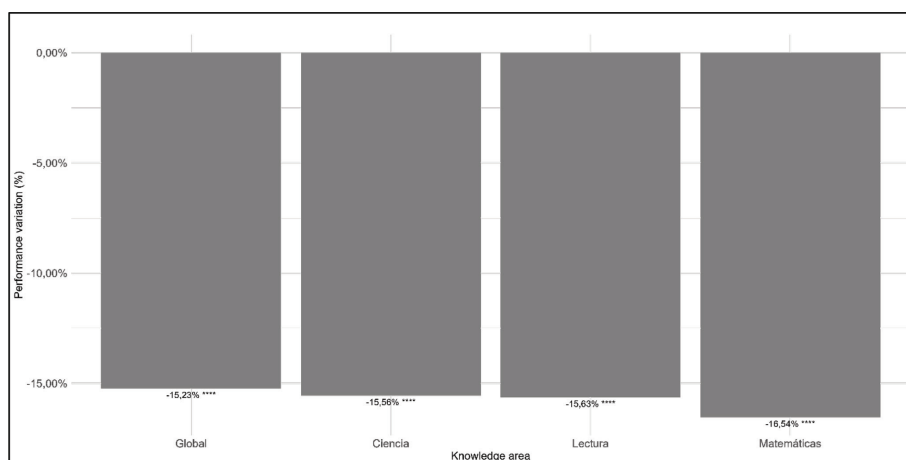
Repetición escolar y rendimiento académico: efectos globales

La repetición de curso muestra efectos negativos en el rendimiento académico tanto a nivel global como en las tres áreas de conocimiento:

ciencias, lectura y matemáticas. Esto se ilustra en la Figura II que se presenta a continuación y los resultados detallados se documentan en la Tabla A.1 del Apéndice.

Específicamente, los resultados indican una reducción del 15,23% en el rendimiento académico general asociado con la repetición de curso. Los resultados también muestran un efecto negativo, superando la magnitud global, en las diferentes áreas de conocimiento. El mayor descenso se produce en Matemáticas (-16,54%), seguido de Lectura (-15,63%) y, finalmente, Ciencias (-15,56%). Todos estos efectos son estadísticamente significativos para los cuatro niveles de significancia indicados en la tabla, como han señalado estudios anteriores, que muestran la pérdida de parte del equivalente a un año académico (Manacorda, 2012; Choi et al., 2018). Sin embargo, es de esperar que estos efectos no sean homogéneos entre estudiantes con diferentes características. Este aspecto se analiza a continuación y proporciona más evidencia a la literatura y a la laguna sobre “cómo la repetición escolar daña” en función del perfil del estudiante. Con esto, indicamos que las políticas educativas pueden tener un efecto académico diferenciado dependiendo de las características personales y familiares, con consecuencias para sus oportunidades educativas.

FIGURA II. Efecto de la repetición escolar por área de conocimiento



Nota: * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$ and **** $p < 0,001$.

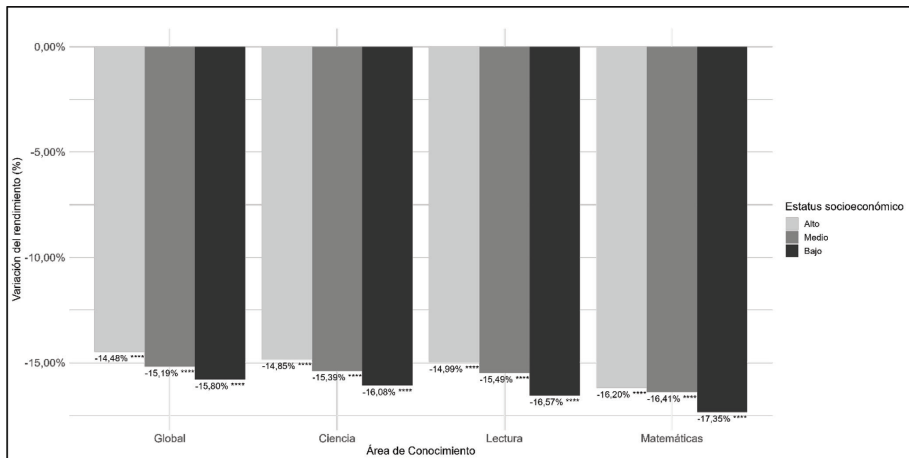
Fuente: los autores.

Repetición y estatus social, económico y cultural

El rendimiento académico, tal como demuestra la literatura revisada en la sección 2, está influenciado, entre otros factores, por el entorno familiar (Özek, 2015). Generalmente, un ambiente socioeconómico y cultural que apoye el aprendizaje y el desarrollo del estudiante junto con recursos abundantes y de alta calidad tiene un efecto positivo. La Figura III presenta los resultados obtenidos sobre este aspecto y los resultados detallados se documentan en la Tabla A.1 del Apéndice.

Los resultados obtenidos muestran un efecto negativo, consistente con el efecto global (Figura II), para los tres grupos de estudiantes analizados: clase alta, media y baja. Estos efectos tienen una magnitud similar (alrededor de un 15% de disminución). Sin embargo, los efectos no son homogéneos entre los tres grupos. En concreto, la clase baja experimenta un mayor descenso promedio en su rendimiento académico, seguida por la clase media. El diferencial entre la disminución en la clase baja y la clase alta supera el 1% tanto para el rendimiento general como para el rendimiento en las tres áreas de conocimiento analizadas. Esto indica un efecto regresivo de la repetición de curso, agravando las desigualdades socioeconómicas preexistentes.

FIGURA III. Efecto de la repetición por estatus social, económico y cultural y área de conocimiento



Nota: * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$ and **** $p < 0,001$.

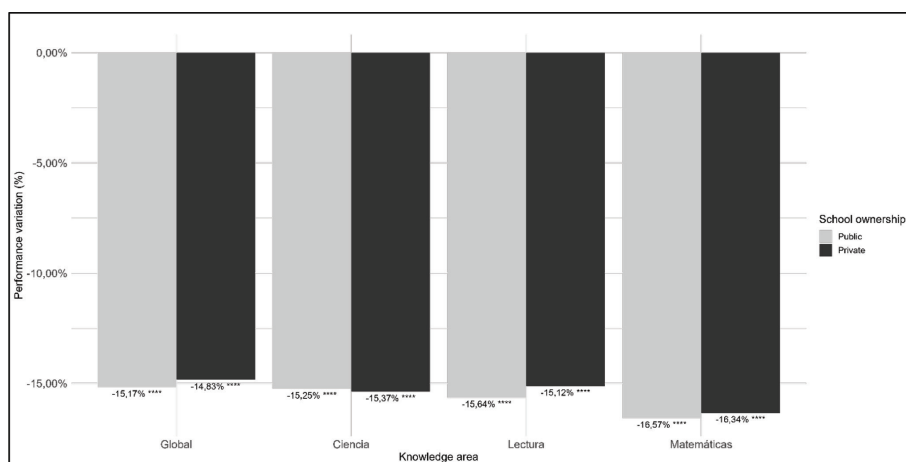
Fuente: los autores.

En cuanto a la disminución del rendimiento académico por áreas de conocimiento, es notable que hay un patrón claro para los tres niveles de estatus socioeconómico. Específicamente, la mayor disminución ocurre en matemáticas, seguida por lectura y luego ciencias. Mientras que la diferencia entre estas dos últimas es claramente menor que con la primera.

Repetición y propiedad del centro

Un segundo aspecto de gran relevancia al abordar los efectos de la repetición de curso es si varía dependiendo de la titularidad de la escuela a la que asiste el estudiante. Tras esto se encuentra el hecho de que las escuelas privadas a menudo sirven como una herramienta para la segregación escolar (García, 2008; Carabaña, 2023; Bonal & Bellei, 2018). Estas escuelas tienden a seleccionar a estudiantes con perfiles socioeconómicos más favorecidos, lo que resulta en menos heterogeneidad entre su alumnado en comparación con las escuelas públicas (Murillo et al., 2018; Fernández-Llera & Muñiz-Pérez, 2012). La Figura IV presenta los resultados por titularidad de la escuela (pública-privada) y área de conocimiento y los resultados detallados se documentan en la Tabla A.1 del Apéndice.

FIGURA IV. Efecto de la repetición por propiedad del centro y área de conocimiento



Nota: * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$ and **** $p < 0,001$.

Fuente: los autores.

En términos generales, los resultados indican que la repetición de curso tiene un impacto negativo mayor en el rendimiento académico en las escuelas públicas que en las privadas. Hay una excepción en el caso de ciencias, donde la disminución es ligeramente mayor para las escuelas privadas, lo que se traduce en un menor rendimiento global. En cuanto a la distribución por áreas de conocimiento, los resultados exhiben un patrón similar a los casos anteriores, con la mayor disminución en matemáticas en comparación con lectura y ciencias. También se afirma que la incidencia de la repetición de curso es mayor en las escuelas públicas, lo cual contribuye a un mayor detrimento en el rendimiento. Este fenómeno debe complementarse con los datos indicados previamente (ver Tabla I): la incidencia de la repetición de curso es mayor en las escuelas públicas y en ellas se produce a un mayor detrimento en el rendimiento académico.

Repetición y sexo

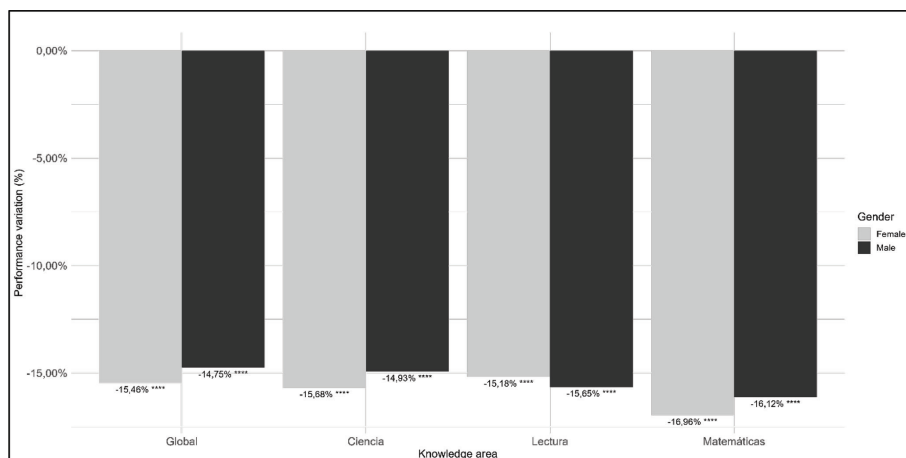
Otro aspecto relevante para analizar es si los efectos de la repetición de curso difieren según el género. Esto es importante porque la literatura, en general, indica comportamientos distintos entre estudiantes masculinos y femeninos en el ámbito escolar. La Figura V presenta los resultados por género (femenino-masculino) y por área de conocimiento (los resultados detallados se documentan en la Tabla A.1 del Apéndice).

Los resultados indican que las mujeres se ven más afectadas por la repetición de curso, ya que el descenso porcentual en su rendimiento es mayor que el de los hombres. Solo en el caso de la lectura los hombres muestran un rendimiento peor, lo cual se explica dado que el rendimiento promedio de las mujeres en esta área tiende a ser más alto que el de los hombres. En este contexto, cabe destacar que, aunque los niños tienen una mayor proporción de repetición escolar, las niñas experimentan un mayor descenso en su rendimiento educativo.

Repetición y origen

El último aspecto que se aborda estudia si la repetición de curso afecta de manera uniforme a estudiantes nativos e inmigrantes. Esto resulta especialmente relevante dado el obstáculo adicional que generalmente

FIGURA V. Efecto de la repetición escolar por sexo y área de conocimiento



Nota: * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$ and **** $p < 0,001$.

Fuente: los autores.

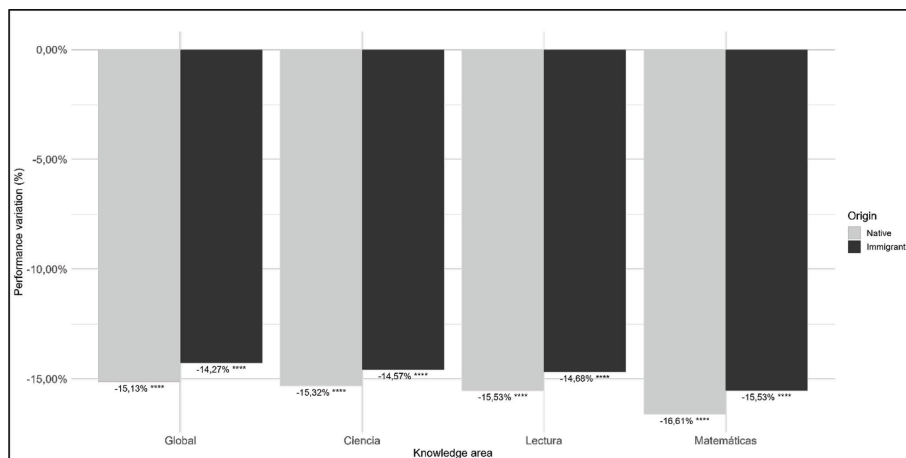
enfrentan los inmigrantes y la mayor incidencia de repetición de curso entre los estudiantes no nativos (Tabla I) (Murillo et al., 2017; Tingle et al., 2012). La Figura VI presenta los resultados según el origen (nativo-inmigrante) y por área de conocimiento (los resultados detallados se documentan en la Tabla A.1 del Apéndice).

Los resultados muestran que los estudiantes nativos, es decir, aquellos nacidos en el país e hijos de nativos, son más afectados negativamente por la repetición de curso. Sin embargo, los efectos son claramente negativos para ambos grupos. Vale la pena señalar que la diferencia preexistente en el rendimiento entre los dos grupos puede contribuir a este mayor descenso.

Discusión sobre la repetición: descubriendo el papel de la identidad del estudiante

Como destaca Jimerson (2001), a pesar de la evidencia negativa, las políticas de repetición de curso persisten, a menudo debido a presiones

FIGURA VI. Efecto de la repetición por origen y área de conocimiento



Nota: * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$ and **** $p < 0,001$.

Fuente: los autores.

políticas y a la creencia errónea en su eficacia. El propósito de esta discusión es aclarar las complejidades subyacentes a los diferentes efectos de la repetición de curso en diferentes grupos demográficos, con especial atención al estatus socioeconómico, tipo de escuela, género y origen. Los diferentes resultados observados plantean varias preguntas críticas sobre esta política que no se han abordado en la literatura, en términos de cómo afecta la repetición en función de las características del estudiante.

El menor rendimiento académico de estudiantes de entornos socioeconómicos vulnerables se agrava debido a la falta de apoyo adicional que disponen sus contrapartes de entornos privilegiados. Para lograr una equidad educativa efectiva, las familias con dificultades deberían recibir programas de refuerzo después de la escuela (López-Rupérez et al., 2021; Shepard & Smith, 1990), escolarización de verano o fortalecimiento del capital humano de los maestros (Valbuena et al., 2021).

La decisión e impacto de repetir un curso están influenciados por el entorno del estudiante, puesto que las oportunidades educativas y el potencial del estudiante están moderados por las expectativas de la escuela (profesores y directores) y de los padres. El estatus socioeconómico a menudo sirve como un amortiguador protector, reduciendo la gravedad de la disminución

académica asociada con la repetición de curso. Blanco-Varela (2022) destaca esto al señalar la relación inversa entre la mayor probabilidad de repetir un curso y el mayor estatus socioeconómico del alumnado. Además, Moreno (2022) y Runte-Geidel (2014) mencionan el uso de tutorías y clases privadas para abordar las dificultades académicas, lo que sugiere que los estudiantes de entornos menos prósperos tienen mayor riesgo de repetir un curso.

Al mismo tiempo, el tipo de propiedad de la escuela influye profundamente en esta ecuación. Las escuelas privadas, caracterizadas por tasas de repetición más bajas, generalmente ofrecen a los estudiantes sistemas de apoyo y monitoreo más completos (Cuartero, 2023). Las elevadas expectativas de los padres y las ventajas de un contexto de aprendizaje privilegiado en estas instituciones reducen aún más la probabilidad de repetición de curso. Este contraste es notable cuando se compara con las escuelas públicas, que, a pesar de atender una amplia gama de necesidades académicas y entornos socioeconómicos, a menudo enfrentan limitaciones de recursos.

Otros resultados de interés desde un punto de vista sociológico radican en el prejuicio que implica la repetición de curso para las estudiantes femeninas, lo que convierte a la repetición escolar en una medida “más punitiva”. Analizar las razones de esto excede el alcance del presente trabajo, que presenta un estudio exploratorio sobre el grado de impacto negativo de la repetición escolar en el rendimiento. Sin embargo, las razones podrían determinarse a partir de la modulación del autoconcepto y la presión social, y porque las mujeres son más susceptibles de las circunstancias contextuales (Eagly, 1983; Costa & Taberner, 2012).

Existe una mayor tendencia a que los estudiantes extranjeros repitan un año (como se muestra en la Tabla I). Esto podría deberse a que el sistema educativo actual puede no satisfacer eficazmente las necesidades de los estudiantes inmigrantes, lo que lleva a períodos más largos en el sistema educativo. Esto resulta en trayectorias escolares más heterogéneas y menos lineales, como destaca Rodríguez-Izquierdo (2022).

La persistencia de la política de repetición de curso, a pesar de sus deficiencias documentadas, subraya la necesidad crítica de reevaluar las políticas educativas. La equidad educativa requiere apoyo focalizado, como programas extraescolares y mejor capacitación docente, para cerrar las brechas en el apoyo académico. La decisión de repetir grados no es solo un problema académico, sino que está profundamente arraigada en contextos socioculturales y afecta a los estudiantes de manera diferente

según sus orígenes. Comprender estas dinámicas complejas resulta crucial para desarrollar estrategias educativas más efectivas y equitativas.

Conclusiones

La repetición de curso actúa como un indicador educativo, uno que aproxima la calidad y evaluación de los sistemas educativos. Así, la repetición refleja deficiencias en el sistema educativo, y las altas tasas de repetición suelen indicar problemas en la calidad de la enseñanza, la relevancia del currículo o la eficiencia de las metodologías pedagógicas empleadas. También tiene un impacto en los recursos públicos, ya que implica la reinscripción de estudiantes en un grado. Tiene implicaciones psicosociales para los estudiantes, ya que afecta a su autoconcepto y actitud hacia la escuela.

El objetivo de este artículo es examinar el impacto de la repetición de curso en el rendimiento académico en relación con los perfiles socioeconómicos, culturales y de género de los estudiantes en España, un país con una cultura profundamente arraigada de repetición de curso. El propósito es determinar si los efectos de esta política educativa, medido a partir de la metodología PSM, varían entre diferentes grupos de estudiantes.

El estudio revela que la repetición de curso lleva a una reducción significativa en el rendimiento académico en las áreas analizadas. Este efecto negativo es consistente con investigaciones previas que indican la pérdida de casi un año académico debido a la repetición de curso. El impacto no es uniforme entre los grupos socioeconómicos; los estudiantes de entornos socioeconómicos bajos experimentan una disminución más pronunciada. Además, el estudio encuentra que la titularidad de la escuela (pública vs. privada), particularmente interesante en España, y la demografía de los estudiantes (género; y nativos vs. inmigrantes) también influyen en la magnitud de la regresión académica debido a la repetición de curso, siendo las mujeres y los estudiantes nativos los más afectados. Esto destaca la naturaleza regresiva de la repetición de curso, que agrava las disparidades socioeconómicas existentes. Esto contraviene los objetivos deseables de un sistema educativo e incluso la consecución del cuarto ODS.

El estudio cambia el foco desde grupos más afectados (hombres, inmigrantes, personas socioeconómicamente vulnerables) para examinar cómo varía el daño de la repetición de curso entre los grupos. Esto revela desafíos sistémicos en el sistema educativo y resalta cómo estas políticas pueden perpetuar las desigualdades. Al centrarse en la intensidad de

la disminución del rendimiento según las características del grupo, se obtiene una mejor comprensión de las implicaciones más amplias de la repetición de curso en la educación.

La brecha de rendimiento diferencial que presenta la repetición de curso, especialmente para las mujeres, podría tener efectos perjudiciales en su autoconcepto y su desarrollo social y personal, aunque tengan menos probabilidad de repetir cursos que los hombres. Además, esta práctica es un mayor inconveniente para los estudiantes inmigrantes, que se ven más afectados tanto por la incidencia (porcentaje de estudiantes que repiten un curso) como por la intensidad de la brecha en el rendimiento. Así, como ha mostrado la literatura, esto genera problemas de cohesión social e integración de estudiantes de diferentes orígenes (Clark & Gibbs, 2023; Reschly & Christenson, 2013).

A pesar de las deficiencias bien documentadas de las políticas de repetición de curso, su persistencia destaca una necesidad crítica de reevaluación. Estas políticas no son solo cuestiones académicas; están profundamente incrustadas en contextos socioculturales, afectando a los estudiantes de manera diferente según sus orígenes. La equidad educativa requiere medidas de apoyo focalizadas, como programas extraescolares y mayor capacitación docente, para cerrar las brechas existentes en el apoyo académico, alineándose nuevamente con el cuarto ODS. El estudio urge una reevaluación de estas políticas considerando sus efectos más amplios, incluidas las posibles consecuencias como tasas de abandono escolar y autoconcepto negativo. Dada la diversidad de poblaciones estudiantiles y la influencia de factores sociopolíticos y económicos, investigaciones futuras deberían investigar alternativas más inclusivas y sensibles al contexto para la repetición de curso, con el fin de optimizar el desarrollo del potencial humano en entornos educativos variados.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, D., Constante, I. A., & Asensio, I. (2019). La repetición de curso a debate: un estudio empírico a partir de PISA 2015. *Educación XX1*, 22(2), 69-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22479>
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie4372297>

- Blanco-Varela, B. (2022). *Unha análise socioeconómica da vulnerabilidade en umao: o umao dende a escola até a inserción laboral* [Unpublished PhD Thesis]. Universidade de Santiago de Compostela.
- Blanco-Varela, B., Amoedo, J. M., & Sánchez-Carreira, M. C. (2024). Analysing ability grouping in secondary school: A way to improve academic performance and mitigate educational inequalities in Spain? *International Journal of Educational Development*, 107, 103028. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103028>
- Blanco-Varela, B., Sánchez-Carreira, M. C., & Mourão, P. R. (2020). Las aspiraciones educativas en Galicia bajo la influencia del territorio, el rendimiento y el perfil socioeconómico. *Investigaciones Regionales= Journal of Regional Research*, (47), 135-159.
- Bonal, X., & Bellei, C. (2018). The renaissance of school segregation in a context of globalization. In X. Bonal, C. Bellei, X. Bonal, & C. Bellei (Eds.), *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (Primeira ed., pp. 1-35). Londres, Reino Unido: Bloomsbury Academic. Retrieved Novembro 26, 2018
- Cabrera, L. (2019). Políticas educativas preventivas de la repetición de curso en la enseñanza obligatoria en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 227-257. <https://doi.org/10.4471/remie.2019.4523>
- Cabus, S. J., & Ariès, R. J. (2016). What do parents teach their children? – The effects of parental involvement on student performance in Dutch compulsory education. *Educational Review*, 69(3), 285-302. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1208148>
- Carabaña, J. (2009). Las puntuaciones PISA predicen casi toda la repetición de curso a los 15 años en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, IV(III), 286-306.
- Carabaña, J. (2013). Repetición de curso y puntuaciones PISA ¿cuál causa cuál? In OCDE, & F. P. Secretaría de Estado de Educación (Ed.), *PISA 2012. Informe Español* (Vol. II, pp. 32-66). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carabaña, J. (2023). *La segregación social entre centros, un dudoso problema del sistema escolar*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M., & Valbuena, J. (2018). Predictors and effects of grade repetition. *Revista de Economía Mundial*, (48), 21-42. <https://doi.org/10.33776/rem.v0i48.3882>

- Clark, M. G., & Gibbs, B. G. (2023). *Retention and Educational Inequalities in the U.S. Educational Policy*. <https://doi.org/10.1177/08959048231209258>
- Cockx, B., Picchio, M., & Baert, S. (2019). Modeling the effects of grade retention in high school. *Journal of Applied Economics*, 34(3), 403-424. <https://doi.org/10.1002/jae.2670>
- Cordero, J. M., Manchón, C., & Simancas, R. (2014). La repetición de curso y sus factores condicionantes en España. *Revista de Educación*, 365, 13-37.
- Costa, S., & Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto e estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- Cuartero, M. d. (2023). La segregación en la escuela concertada. Un análisis a través de las actividades complementarias. *Eunomia. Revista en Cultura de la Legalidad*, 24, 49-68. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7655>
- Driessen, G., & Merry, M. S. (2014). Trends in educational disadvantage in Dutch primary school. *Educational Review*, 66(3), 276-292. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.771146>
- Eagly, A. H. (1983). Gender and social influence: A social psychological analysis. *American Psychologist*, 38(9), 971-981. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.9.971>
- Eide, E. E., & Showalter, M. H. (2001). The effect of grade retention on educational and labor market outcomes. *Economics of Education Review*, (20), 563-576. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(00)00041-8)
- Eurydice. (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Bruselas: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Fernández-Alonso, R., Postigo, Á., García-Crespo, F. J., Govorova, E., & Ferrer, Á. (2022). *Repetir no es aprender. Mitos desmentidos y alternativas posibles a una práctica ineficiente e inequitativa*. Save the Children.
- Fernández-Llera, R., & Muñoz-Pérez, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. (I. d. Fiscales, Ed.). *Presupuesto y Gasto Público*, (67), 97-118.
- Ferreira, M. (2020). The effect of grade retention on secondary school dropout: Evidence from a natural experiment. Maastricht: Maastricht University, Graduate School of Business and Economics. *GSBE Research Memoranda*, 037. <https://doi.org/10.26481/umagsb.2020037>

- García, D. R. (2008). The Impact of School Choice on Racial Segregation in Charter Schools. *Educational Policy*, 22(6), 805-829.
- García-Pérez, J. I., Hidalgo-Hidalgo, M., & Robles-Zurita, J. A. (2014). Does grade retention affect students' achievement? Some evidence from Spain. *Applied Economics*, 46(12), 1373-1392. <https://doi.org/10.1080/00036846.2013.872761>
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Greene, J. P., & Winters, M. A. (2007). Revisiting Grade Retention: An Evaluation of Florida's Test-Based Promotion Policy. *American Education Finance Association*, 2(4), 319-340. <https://doi.org/10.1162/edfp.2007.2.4.319>
- Hunt, C. S., & Seiver, M. (2017). Social class matters: class identities and discourses in educational contexts. *Educational Review*, 70(3), 342-357. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316240>
- Jackson, G. B. (1975). The Research Evidence on the Effects of Grade Retention. *Review of Educational Research*, 45(4), 613-635.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 420-437. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086124>
- López-Rupérez, F., García-García, I., & 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>
- Manacorda, M. (2012). The cost of grade retention. *The Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596-606. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23262090>
- Márquez, C. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 131-144. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.007>
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21(1), 41-62. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20172>
- Moreno, J. M. (2022). "Educación En la Sombra" en España: cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad. EsadeEcPol – Center for Economic Policy.

- Murillo, J., Belavi, G., & Pinilla, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers*, 103(3), 307-337.
- Murillo, J., Marínez-Garrido, C., & Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- OCDE. (2019). *PISA 2018 Database*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>
- OCDE. (2014). ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos? PISA in *Focus*, (43), 1-4.
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Ou, S.-R., & Reynolds, A. J. (2010). Grade Retention, Postsecondary Education, and Public Aid Receipt. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 118-139. <https://doi.org/10.3102/0162373709354334>
- Özek, U. (2015). Hold Back To Move Forward? Early Grade Retention And Student Misbehavior. *Education Finance and Policy*, 10(3), 350-377. https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00166
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B., & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 297-315. <https://doi.org/10.1017/S0954579401002061>
- Redding, C., & Carlo, S. M. (2023). The Adoption of Test-Based Grade Retention Policies: An Event History Analysis. *Educational Policy*. <https://doi.org/10.1177/08959048231174886>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2013). Grade retention: Historical perspectives and new research. *Journal of School Psychology*, 51, 319-322. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.002>
- Rizo-Areas, L.J., & Hernández-García, C. (2019). El fracaso y el abandono escolar prematuro: el gran reto del sistema educativo español. *Papeles Salmantinos de educación*, (23), 55-81. <https://doi.org/10.36576/uma.108387>
- Rodríguez-Izquierdo, R. (2022). Diversidad de trayectorias escolares de estudiantes inmigrantes. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (246), 321-345. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.246.77587>
- Rodríguez-Rodríguez, D., & Batista-Espinosa, F. J. (2022). La repetición de curso en educación secundaria y su relación con variables motivacionales. *Bordón*, 74(2), 77-91. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.89778>

- Rosenbaum, P. R., & Rubin, D. B. (1983). The central role of the propensity score in observational studies for causal effects. *Biometrika*, 70(1), 41-55. <https://doi.org/10.1093/biomet/70.1.41>
- Runte-Geidel, A. (2014). Clases particulares en España: implicaciones en las desigualdades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(2), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie642367>
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1990). Synthesis of Research on Grade Retention. *Educational Leadership*, 47, 84-88.
- Silberglitt, B., Jimerson, S. R., Burns, M. K., & Appleton, J. J. (2006). Does the Timing of Grade Retention Make a Difference? Examining the Effects of Early Versus Later Retention. *School Psychology Review*, 35(1), 134-141. <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12088007>
- Stuart, E. A., King, G., Imai, K., & Ho, D. (2011). MatchIt: nonparametric preprocessing for parametric causal inference. *Journal of statistical software*, 42(8) <https://doi.org/10.18637/jss.v042.i08>
- Tingle, L. R., Schoeneberger, J., & Algozzine, B. (2012). Does Grade Retention Make a Difference? *The Clearing House*, 179-185. <https://doi.org/10.1080/00098655.2012.679325>
- Urbano, A., & Álvarez, L. (2019). La repetición de curso en la adolescencia: influencia de variables sociofamiliares. *Revista Educativa Hekademos*, (27), 51-59.
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & 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>
- Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2021). Grade retention and academic self-concept: A multilevel analysis of the effects of schools' retention composition. *British Educational Research Journal*, 1340-1360. <https://doi.org/10.1002/berj.3729>
- Van Canegem, T., Van Houtte, M., & Demanet, J. (2022). Grade retention, a pathway to solitude? A cross-national multilevel analysis towards the effects of being retained on sense of belonging. *Comparative Education Review*, 66(4), 664-687. <https://doi.org/10.1086/721649>

Información de contacto: Bruno Blanco Varela. Universidade de Santiago de Compostela. Campus Norte, Av. do Burgo das Nacións, s/n, 15782 Santiago de Compostela, A Coruña. E-mail: b.blanco.varela@usc.es

Apéndice

TABLA A.1. Resultados detallados de la repetición sobre el rendimiento académico

	Área de conocimiento	Medias		Desviación estándar		Diferencia	T-test
		Tratamiento	Control	Tratamiento	Control		
Global	Global	449,63	530,42	69,56	74,60	-15,23%	-50,8****
	Ciencia	424,12	502,26	64,87	69,26	-15,56%	-52,8****
	Lectura	415,00	491,90	71,20	75,23	-15,63%	-47,6****
	Matemáticas	419,37	502,48	61,85	64,61	-16,54%	-59,7****
Estatus socioeconómico	Bajo	448,62	532,79	69,29	75,57	-15,80%	-37,74****
	Ciencia	423,75	504,96	64,22	68,24	-16,08%	-38,53****
	Lectura	413,74	495,89	70,45	75,59	-16,57%	-35,38****
	Matemáticas	418,69	506,57	60,72	62,86	-17,35%	-44,14****
Medio	Global	449,71	530,26	71,56	74,69	-15,19%	-33,65****
	Ciencia	423,86	500,94	65,79	69,62	-15,39%	-35,54****
	Lectura	415,59	491,75	72,25	74,25	-15,49%	-32,14****
	Matemáticas	419,31	501,59	62,85	64,70	-16,40%	-40,84****
Alto	Global	450,18	526,39	68,12	74,67	-14,48%	-35,60****
	Ciencia	424,35	498,33	64,92	69,51	-14,85%	-37,34****
	Lectura	415,15	488,34	71,57	76,49	-14,99%	-34,10****
	Matemáticas	419,52	500,64	62,37	62,37	-16,20%	-43,37****
Sexo	Femenino	453,49	536,43	71,16	77,26	-15,46%	-44,90****
	Ciencia	415,52	492,81	66,27	71,92	-15,68%	-45,40****
	Lectura	422,26	497,85	72,85	77,26	-15,18%	-40,53****
	Matemáticas	407,96	491,30	62,86	65,60	-15,96%	-52,16****

(Continúa)

TABLA A.1. Resultados detallados de la repetición sobre el rendimiento académico (Continuación)

	Área de conocimiento	Medias		Desviación estándar		Diferencia	T-test
		Tratamiento	Control	Tratamiento	Control		
Masculino	Global	446,54	523,83	67,27	71,98	-14,75%	-42,29*****
	Ciencia	430,90	506,53	62,04	66,07	-14,93%	-40,41*****
	Lectura	409,27	485,22	68,55	71,92	-15,65%	-40,70*****
	Matemáticas	428,38	510,71	58,60	61,38	-16,12%	-52,10*****
Pública	Global	447,26	527,23	68,03	74,65	-15,17%	-53,39*****
	Ciencia	422,49	498,50	62,81	68,53	-15,25%	-54,19*****
	Lectura	413,18	489,80	69,97	75,99	-15,64%	-50,39*****
	Matemáticas	417,18	500,04	61,28	63,45	-16,57%	-63,19*****
Privada	Global	457,55	537,24	69,87	74,62	-14,83%	-30,43*****
	Ciencia	429,41	507,41	65,37	69,95	-15,37	-32,51*****
	Lectura	420,76	495,72	71,57	74,71	-15,12%	-27,90*****
	Matemáticas	426,73	510,06	61,86	64,30	-16,34%	-36,27*****
Nativo	Global	449,69	529,87	68,38	73,21	-15,13%	-56,20*****
	Ciencia	425,17	502,09	63,72	67,81	-15,32%	-57,86*****
	Lectura	415,51	491,91	71,49	72,98	-15,53%	-57,75*****
	Matemáticas	421,26	505,16	60,96	63,77	-16,61%	-67,19*****
Inmigrante	Global	448,70	523,39	69,91	69,36	-14,27%	-23,00*****
	Ciencia	419,12	490,63	65,14	74,50	-14,57%	-23,94*****
	Lectura	412,34	483,30	71,28	75,15	-14,68%	-21,45*****
	Matemáticas	410,81	486,35	62,01	63,95	-15,53%	-26,87*****

Fuente: los autores.