



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://remie.hipatiapress.com>

## **Políticas Educativas Preventivas de la Repetición de Curso en la Enseñanza Obligatoria en España**

Leopoldo Cabrera<sup>1</sup>

1) Universidad de La Laguna

Date of publication: October 15<sup>th</sup>, 2019

Edition period: June 2019 – October 2019

---

**To cite this article:** 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. doi: 10.4471/remie.2019.4523

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2012.07>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#) (CC-BY).

# **Políticas Educativas Preventivas de la Repetición de Curso en la Enseñanza Obligatoria en España**

Leopoldo Cabrera  
*Universidad de La Laguna*

*(Recibido: 24 Julio 2019; Aceptado: 21 Septiembre 2019; Publicado: 15 Octubre 2019)*

## **Resumen**

---

España es el país de la OCDE con más proporción de repetidores en secundaria (11%) y quintuplica la proporción media de repetidores (2%) de los países de la OCDE. La proporción de repetidores es mayor en los estudiantes que provienen de familias con desventajas socioeconómicas y afecta al logro educativo posterior. La repetición de curso genera desafección escolar, reduce las expectativas de continuar con estudios postobligatorios y aventura el abandono escolar temprano en España que es, por otra parte, el más elevado de Europa en los últimos años (17,9% en 2018), valor muy alejado del 10% que fijó la Unión Europea para 2020. El Informe de Eurydice y Cedefop para la Comisión Europea de 2014 concluyó que el abandono escolar temprano está estrechamente entrelazado con problemas sociales, que afecta más a los más desfavorecidos y que está muy ligado a la repetición de curso. Este artículo propone acciones de política educativa inclusivas que creemos que atenúan la repetición de curso y son integradores escolar y socialmente: propiciar la lectura a temprana edad, sobre todo en los chicos (repiten más que las chicas) y apoyar escolarmente a los estudiantes nacidos en el último cuatrimestre del año natural. Las propuestas se derivan de las principales conclusiones de la explotación de los datos de la macroencuesta del alumnado de segundo curso de secundaria obligatoria en España de 2010 con 27.961 estudiantes.

---

**Keywords:** enseñanza primaria y secundaria obligatoria, estudiantes repetidores, abandono escolar temprano, políticas educativas inclusivas, género

# **Preventive Educational Policies of the Repetition of Course in the Compulsory Education in Spain**

Leopoldo Cabrera  
*University of La Laguna*

*(Received: 24<sup>th</sup> July 2019; Accepted: 21<sup>st</sup> September 2019; Published: 15<sup>th</sup> October 2019)*

## **Abstract**

---

Spain is the OECD country with the highest proportion of repeaters in secondary school (11%) and five times the average proportion of repeaters (2%) of OECD countries. The proportion of repeaters is higher in students who come from families with socioeconomic disadvantages and affects subsequent educational achievement. Through the suitability rates in Spain for the 2016-17 academic year, we observe that 6.4% of 8-year-old students and 10.3% of 10-year-olds are not enrolled in the course corresponding to these ages. There are approximately 32,000 8-year-old students and 50,000 10-year-old students. The repetition of the course generates school disaffection, reduces expectations of continuing with post-compulsory studies and ventures early school leaving in Spain which is, on the other hand, the highest in Europe in recent years (17.9% in 2018), a value far from the 10% set by the Union European for 2020. The Eurydice and Cedefop Report for the 2014 European Commission concluded that early school leaving is closely intertwined with social problems, which affects the most disadvantaged and that is closely linked to the repetition of the course. This article proposes inclusive educational policy actions that we believe attenuate the repetition of the course and are school and social integrators: to promote reading at an early age, especially in boys (repeat more than girls) and support schoolchildren to students born in the last four months of the calendar year. The proposals are derived from the main conclusions of the exploitation of the data of the macro-survey of students in the second year of compulsory secondary school in Spain in 2010 with 27,961 students.

---

**Palabras clave:** primary and secondary compulsory education, repeater students, early school leaving, inclusive educational policies, gender.

La repetición de curso es el rasgo más evidente de inequidad educativa en España, más que la inequidad en el logro educativo y en los resultados escolares de pruebas externas como PISA (Cortázar, 2019). La repetición de curso se ha convertido en uno de los rasgos más negativos de la educación por la frecuencia con que se presenta en España (1 de cada 9 estudiantes de secundaria repite) y la infrecuencia que lo hace de media en los países de la OCDE (1 de 50 repite) (2018a). Se evidencia más en los centros públicos y en las familias de entornos sociales más desfavorables y, consecuentemente, más en regiones del Sur (Andalucía, Extremadura, Castilla La Mancha, Murcia y Canarias) donde la proporción de familias de entornos desfavorecidos es mayor y donde mayor es la escolarización pública (Fundación BBVA – IVIE, 2019; Perez, Serrano, & Uriel, 2019)

La repetición de curso ha sido y es un problema educativo estructural en España. Si atendemos a las tasas de idoneidad y a su evolución en el tiempo, observamos que desde el curso 1991-92 había proporciones relevantes de estudiantes que no se encontraban matriculados en el curso típico que se correspondía con su edad de escolarización establecida a año natural. Estas proporciones pasan del 8,6% en el curso 1991-92 a los 8 años (100% total - 91,4% de idoneidad), al 4,7% en el curso 2000-01 y se estabilizan desde el 2010-2011 en torno al 6,5% (6,4% en 2016-2017), siendo siempre peores para los chicos que para las chicas (en torno a un 2%) y peores en las Comunidades del Sur (Andalucía, Extremadura, Murcia, Castilla La Mancha y Canarias), como se ve en tabla 1 del anexo. Esta falta de idoneidad educativa se traduce en repeticiones de curso que se producen desde el primer año de primaria, aunque más al finalizar los ciclos educativos en los años pares. Así, la proporción de repetidores es del 2,5% en 1º de primaria (4,3% en 2º; 2,4% en 3º; 3,3% en 4º; 2,1% en 5º y 3,6% en 6º de primaria) y se eleva al 11,4% en el primer curso de la secundaria obligatoria (10,0% en 2º de la ESO; 10,2% en 3º y 15,4% en 4º de la ESO) según datos del Instituto de Evaluación y Calidad Educativa (indicador R3.2, IE-MEFP, 2018-2018a).

Estas cifras de repetición de curso generan desafección escolar en el alumnado e inciden negativamente en sus expectativas de futuro para continuar estudiando al acabar la secundaria obligatoria (Cabrera, Pérez, Santana, & Betancort, 2019) e incrementan el abandono escolar temprano

(Calero, Choi, & Waisgrais, 2010; Choi & Calero, 2013). El hecho de que uno de cada cuatro estudiantes de segundo curso de secundaria obligatoria se encuentre repitiendo curso o habiéndolo repetido anteriormente (IE, 2011) explica el hecho de que el abandono escolar temprano en España sea el más elevado de la Unión Europea (18,7% en 2017; indicador R4, IE-MEFP, 2018b: 76; 17, 9% en 2018, INE, 2019) y siga lejos del objetivo del 10% establecido como objetivo por la Unión Europea para 2020 (European Union, 2009; Comisión Europea, 2010).

En este artículo se estudia conjuntamente la repetición de curso del alumnado, su entorno socioeconómico familiar, el lugar donde reside (Comunidad Autónoma) y sus resultados académicos en lenguaje, matemáticas, ciencias y sociales, teniendo en cuenta sus hábitos lectores y sus características personales ligadas a su fecha de nacimiento y sexo. Todas estas variables se encuentran en un archivo ponderado para España de 27.961 estudiantes procedentes de muestras representativas de aproximadamente 1.500 estudiantes de cada comunidad autónoma que formaron parte de la macroencuesta de la Evaluación General de Diagnóstico de 2010 que realizó el Ministerio de Educación en España.

Partimos de la base de que hay alternativas pedagógicas de política educativa que podrían disminuir la repetición de curso, con atención especializada e individualizada al alumnado (Choi, 2017). Conjeturamos hipotéticamente que la identificación temprana del alumnado de reducido nivel académico, como sugiere Choi, no sólo el procedente de entornos desfavorecidos (que también), permite adoptar acciones pedagógicas centradas en la lectura y en el apoyo escolar al alumnado que nace en el tercer cuatrimestre del año que aliviarían la pesada carga de la repetición de curso en los estudiantes conforme avanzan en el sistema educativo, evitando así su desafección escolar, facilitando la convivencia en los centros y la integración escolar y social (Cabrera, Pérez, Santana, & Betancort, 2019).

### Hipótesis

Nuestra idea principal, a modo de hipótesis, es que cabe minorar la proporción de alumnado que repite curso (sí/no) y mejorar los resultados educativos (puntuaciones en pruebas externas) a partir de acciones educativas ligadas a potenciar el hábito lector desde los primeros cursos de

la enseñanza primaria y a reforzar el apoyo educativo a los nacidos en el último semestre (cuatrimestre) del año (especialmente en noviembre) y, particularmente, con los chicos. Y que estas acciones repercuten en el alumnado, tanto del que procede de entornos socioeconómicos desfavorables como favorables, si bien no pueden evitar los problemas de equidad que trascienden al ámbito escolar, el de las circunstancias personales, familiares y del entorno del alumnado.

### **Metodología**

Hemos tratado el archivo de microdatos de la *Evaluación General de Diagnóstico de Segundo Curso de Secundaria Obligatoria de 2010*, realizada en España (IE, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2011) con muestras probabilísticas de 1.500 alumnos de segundo curso de secundaria obligatoria de cada comunidad autónoma que, ponderada la muestra para España, alcanza una población de 27.961 estudiantes (de un universo de 475.010 estudiantes), con errores muestrales inferiores al 1% para los datos estatales tomados globalmente y al 2.5% si se segmenta el archivo por comunidades autónomas (IE, 2011)

El archivo de datos contiene información de resultados educativos de pruebas externas en lenguaje, matemáticas, sociales y ciencias (con puntuaciones medias de 500 puntos y desviaciones típicas de 100 puntos), además de información procedente de un cuestionario general pasado al alumnado y otro a sus familias. Hemos recodificado las variables de estudios de los padres siguiendo la clasificación internacional de la educación de la UNESCO (2011a) agrupando el logro educativo de los niveles obligatorios en una sola categoría (ISCED 0, 1 y 2), el postobligatorio no universitario en otra (ISCED, 3 y 4) y el nivel terciario de educación en otra (ISCED  $\geq$  5). Asimismo, hemos creado una variable de estatus socioeconómico de la madre y del padre a partir de las categorías de estudios alcanzados y posiciones ocupacionales en la ISCO-08 de la ILO (2012). Esta clasificación evidencia más la variabilidad de estatus familiar al habilitar la opción de contemplar conjuntamente el efecto de estatus doble de padre y madre, en logro educativo y ocupacional<sup>1</sup>. Hemos creado tres estatus: bajo (inactivos, sin ocupación, en paro, ocupaciones elementales, categoría 9 de la ISCO-08 y/o estudios obligatorios o menos), alto (ocupaciones de la ISCO-08 de los grupos 1 y 2 y/o estudios de nivel 5 o más de ISCED) y de estatus medio

(ocupaciones 3 a 8 de la ISCO-08 y estudios secundarios o profesionales 3 y 4 de ISCED).

Tomamos la repetición de curso como variable dependiente principal y construimos dos variables de repetición: una dicotómica que recoge si repite o ha repetido curso (sí/no) y otra de repetición por número de veces (repetidor en una sola ocasión o en más de una) con tres opciones de respuesta: no repite, repite 1 vez, repite más de una vez), quedando los datos de repetición que figuran en la tabla 1.

Tabla 1

*Nº y % de estudiantes que repiten o han repetido curso en primaria (2º, 4º, 6º) y de secundaria (1º y 2º) y agrupamiento de repetición. N= 27.961.*

		NO REPITE	REPITE SÍ una vez	REPITE SÍ, + 1 vez	Total
<b>Repetidor-a</b> <b>(no / sí 1 vez / sí + de 1 vez)</b>	n	20.323	5.425	2.213	27.961
	% fila	72,7	19,4	7,9	100%
		NO REPITE	REPITE SÍ (una o más veces)		Total
<b>REPETIDOR-A (no / sí)</b>	n	20.323	7.638		27.961
	% fila	72,7%	27,3%		100,0%
<b>Repitió 2º Primaria</b>	n	27.238	723		27.961
	% fila	97,4%	2,6%		100,0%
<b>Repitió 4º Primaria</b>	n	27.070	891		27.961
	% fila	96,8%	3,2%		100,0%
<b>Repitió 6º Primaria</b>	n	26.485	1.476		27.961
	% fila	94,7%	5,3%		100,0%
<b>REPETIDOR-A en PRIMARIA</b> <b>(2º y/o 4º y/o 6º)</b>	n	24.917	3.044		27.961
	% fila	89,1%	10,9%		100,0%
<b>Repitió 1º Secundaria (1ºESO)</b>	n	23.839	4122		27.961
	% fila	85,3%	14,7%		100,0%
<b>Repitió 2º Secundaria (2ºESO)</b>	n	25.182	2.779		27.961
	% fila	90,1%	9,9%		100,0%

Fuente: *Elaboración propia con los microdatos de la EGD-2010 (IE-MECD, 2011)*

Como variables independientes hemos tomado las habituales que dan perfiles del estudiante, excepto la edad métrica que queda subsumida en la repetición (el que repite tiene más edad de la idónea en el curso de 2º de secundaria donde se tomaron los datos), el mes de nacimiento, los estudios del padre y de la madre y el estatus del padre y de la madre, también la comunidad autónoma.

Tabla 2

Nº y % de estudiantes que leen y agrupamiento de tiempo de lectura. N= 27.568

VARIABLE		Lee					total
		NO LEE nada	menos 0,5 h	Lee entre 0,5 – 1 h	Lee entre 1 – 2 h	Lee más de 2 h	
LEE (5 categorías)	n	9.350	10.015	5.247	2.055	901	27.568
	% fila	33,9	36,3	19,0	7,5	3,3	100%
LEE (4 categorías)	n	9.350	10.015	5.247		2.956	27.568
	% fila	33,9%	36,3	19,0		10,8	100,0%
LEE (3 categorías)	n	9.350	10.015		8.203		27.568
	% fila	33,9%	36,3		29,8		100,0%
LEE (2 categorías)	n	9.350		18.218			27.568
	% fila	33,9%		66,1			100,0%

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la EGD-2010 (IE-MECD, 2011)

Tabla 3

Nº y % de estudiantes por mes y semestre de nacimiento. N= 27.806 alumnos-as

	n		%			n		%	
Mes de nacimiento	1 enero	2.228	8,0	8.818	31,7	Cuatrimestre 1: Enero a Abril	13.670	49,2	Semestre 1: Enero a Junio
	2 febrero	2.008	7,2						
	3 marzo	2.413	8,7						
	4 abril	2.169	7,8						
	5 mayo	2.433	8,7	9.414	33,9	Cuatrimestre 2: Mayo a Agosto	14.135	50,8	Semestre 2: Julio a Diciembre
	6 junio	2.419	8,7						
	7 julio	2.326	8,4						
	8 agosto	2.236	8,0						
	9 septiembre	2.293	8,2	9.574	34,4	Cuatrimestre 3: Septiembre a Diciembre	14.135	50,8	Semestre 2: Julio a Diciembre
	10 octubre	2.418	8,7						
	11 noviembre	2.437	8,8						
	12 diciembre	2.426	8,7						
Total	27.806	100,0	27.806	100,0		27806	100,0		

Fuente: Elaboración propia con los microdatos de la EGD-2010 (IE-MECD, 2011)

Asimismo, y como principal variable independiente, hemos tomado el tiempo destinado a la lectura por el alumnado, reduciendo a cuatro, a tres y a dos las cinco categorías iniciales de la variable (no lee nada; lee menos de 30 minutos, lee entre 30 y 60 minutos, lee entre 1 y 2 hora y lee más de 2 horas), como se recoge en la tabla 2, y tomando en función de las desagregaciones una de las opciones contempladas en esta variable y facilitar la lectura de descriptivos y las imágenes gráficas, evitando también los grupos muy reducidos que generan más error muestral.

### **Antecedentes**

La repetición de curso tiene importantes reminiscencias sociológicas que nos llevan directamente a los procesos de selección escolar del alumnado como una de las tareas adscritas a los sistemas educativos (Parsons, 1951). Sobre esta base de la selección escolar se han construido numerosas investigaciones en el ámbito de la Sociología de la Educación que recalcan y evidencian que los procesos de selección escolar no son equitativos, que los estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos y socioculturales desfavorecidos repiten más y tienen peores rendimientos educativos, que tienen menos presencia en la escolarización postobligatoria y que obtienen, finalmente, menos credenciales educativas de las que les corresponderían respecto a su presencia poblacional. Y, en efecto, la desigualdad de oportunidades educativas se evidencia hoy en numerosos estudios. Los datos de la OECD (2014) muestran que la probabilidad de que un estudiante esté escolarizado en la educación terciaria (niveles 5 y 6 de la ISCED) depende del nivel educativo de sus padres, siendo la probabilidad 4,5 veces mayor si los padres (uno de ellos) tiene educación terciaria. La OECD (2014, p. 43) lo recalca en el sumario ejecutivo: “los beneficios de un mayor acceso a la educación no se reparten equitativamente”. Así, la democratización de la enseñanza ha conseguido escolarizar a todo el alumnado desde edades tempranas y ampliar la demanda educativa postobligatoria (Martínez, García, 2019) pero no ha resuelto los problemas de inequidad que se producen en la escuela. La repetición de curso refleja esta inequidad y muestra que las probabilidades de éxito de los jóvenes están condicionadas por lo que son y fueron sus padres, limitando así la movilidad social de la mayoría y reproduciendo en gran parte las posiciones sociales de partida (McKington, 2015; Banden, &

Macmillan, 2014; Blanden, Greaves, Gregg, Macmillan, & Sibieta, 2015; Crawford, Macmillan, & Vignoles, 2015; Hills, 2015) y alimentando el pesimismo social y la percepción de que, cada vez más, las fortunas y ventajas de los padres juegan un factor importante en la vida y el destino social de las personas (OCDE, 2018b). Tal desigualdad e inmovilidad social puede volverse persistente debido al acceso desigual a oportunidades educativas, económicas o financieras (OCDE, 2016).

Una de las claves donde se alimenta el pesimismo social y el desencanto se inserta en la propia justicia social del sistema educativo, si finalmente hay competencia legítima o una meritocracia bastarda (Vélez, 2018) en la idea de que el mérito se presenta social y políticamente como referente legitimador de la desigualdad y cimentador de la pretensión general de que cada cual recibe lo que se merece, al tiempo que crece la tensión entre igualdad y mérito (García, 2016).

La repetición de curso es un demérito del estudiante sancionado legalmente en España por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013) de 2013 que establece en su artículo 20.2<sup>1</sup> la posibilidad de repetir un curso en Primaria y otro u otros en secundaria (art. 28)<sup>2</sup>. Como señala Choi (2017) la repetición de curso no es la única herramienta para mejorar el rendimiento de un alumno y es una medida de política educativa controvertida por cuanto los argumentos a favor de la repetición (necesidad de alcanzar un mínimo de conocimientos, falta de maduración del alumnado y medida de disuasión para favorecer el esfuerzo) por la mejora de resultados educativos (Allen, Chen, Willson, & Hughes, 2009) cuando se realiza a temprana edad (Lorence, 2009) tropiezan con las evidencias de que hay más perjuicios que beneficios en la adopción de la repetición como medida terapéutica por la incerteza de la mejora de rendimientos, la desmotivación del alumnado y su desenganche escolar (Cordero, Manchón, & Simancas, 2014; Cordero, Crespo, & Santín, 2010; Calero, Choi, & Waisgrais, 2010; Ehmke, Drechsel, & Carstensen, 2010; Reschly, & Christenson, 2013; Choi, Gil, Mediavilla, & Valbuena, 2018) que termina aceptándose y generalizándose como un mal derivado de los centros educativos agrupados por edades estándar (Vandecandelaere, Vansteelandt, De Fraine, & Van Damme, 2015) y que afecta al logro educativo posterior (Fruehwirth, Navarro, & Takahashi, 2016; Van Damme, 2015). Algunos autores recalcan la inexistencia de evidencias empíricas que

justifiquen la retención del alumnado porque lo que señalan es justo lo contrario, que la retención genera impactos negativos en los comportamientos del alumnado con la escuela, en el rendimiento académico posterior (García-Pérez, Hidalgo-Hidalgo, & Robles-Zurita, 2014) y en su autoconcepto, además de un gasto económico educativo adicional (Klapproth, Schaltz, Brunner, Kellerm, Fischbach, Ugen, & Martin, 2016).

Nuestra contribución al debate deviene del análisis de resultados que presentamos seguidamente y que muestran que la intervención educativa preventiva a través del hábito lector y del apoyo a los estudiantes nacidos en los últimos meses del año natural pueden paliar los resultados académicos y la propia retención del alumnado como repetidor al actuar desde tempranas edades, independientemente de los entornos socioeconómicos y socioculturales de procedencia.

Veamos qué muestran nuestros análisis y qué podemos concluir para avanzar alguna idea sobre intervenciones educativas futuras encaminadas a corregir esta anomalía del sistema educativo.

### **Resultados y Discusión**

La Evaluación General de Diagnóstico de 2010 muestra un 27,3% de alumnado repetidor en España en secundaria (incluye repetidores por primera vez o repetidores de cursos anteriores a segundo de secundaria), como mostramos en la tabla 1 anterior. El problema de la repetición comienza en primaria, más evidente en los cursos pares de final de ciclo donde se incrementa la proporción de repetidores hasta alcanzar el 10,9% al final de primaria. Obsérvese que este 27,3% de repetidores se desagrega en un 19,4% que repite o ha repetido una sola vez y un 7,9% que ya lo ha hecho en más de una ocasión. El hecho de que un 10,9% del alumnado haya repetido algún curso de primaria estando en secundaria significa, en términos cuantitativos, que uno de cada nueve alumnos de secundaria ya ha repetido curso en primaria: proporción que supone aproximadamente que 320.000 alumnos de los casi 3 millones de matriculados en primaria hayan repetido curso al llegar a secundaria y que un mínimo de 200.000 lo hagan en secundaria en cada curso (sumando directamente los repetidores que dan los resultados detallados de cada curso de secundaria (177.014 repetidores: 49.535 en 1º de ESO; 45.424 en 2º de ESO; 47.667 en 3º de ESO y 34.388

en 4º de ESO) (MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b). Las cifras así presentadas tienen un impacto de excepcional gravedad y urge la intervención educativa inmediata para bajar estas proporciones de repetidores. El detalle de los datos del curso 2016-2017 que reflejan los indicadores D2 y D3 (MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019b) de repetición de curso en primaria y de secundaria permiten concluir que la repetición de curso en España afecta proporcionalmente a 1 de cada 10 alumnos en cualquier curso de la ESO (algunos de ellos repitiendo más de una vez) y que afecta casi a un 3% del alumnado en cada curso de primaria; que afecta más a chicos que a chicas en los 10 cursos de la enseñanza obligatoria (los 6 de primaria y los 4 de secundaria) y más particularmente en la secundaria donde la repetición de curso alcanza una diferencia de 4,1% en la repetición entre chicos y chicas; que afecta a unas regiones más que a otras y más a las que escolarizan mayor proporción de alumnado en la enseñanza pública (Andalucía, Murcia, Castilla La Mancha y Extremadura aparecen casi siempre a la cabeza de la repetición en primaria y secundaria, uniéndose en secundaria la Comunidad Valenciana, estando siempre las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla con peores tasas de repetición, especialmente Ceuta).

Este avance conclusivo nos permite, a partir de ahora, centrar el estudio detallado de nuestro archivo de datos omitiendo en el análisis las variables de titularidad del centro (la usaremos poco) y de la Comunidad Autónoma (no la usaremos) que actúan agravando la repetición de curso en todos los análisis que mostremos. Con el sexo pasa algo parecido, pero mostraremos alguna particularidad que conviene destacar porque creemos que afecta al diseño de las políticas educativas que sugerimos finalmente.

Nuestra idea principal es que el hábito lector declarado por el alumnado entrevistado en segundo de secundaria (aunque desconozcamos cuándo se adquirió) explica la variabilidad de proporciones entre repetidores y no repetidores y juega un papel esencial en la variabilidad de los resultados educativos de las pruebas externas. Y, en efecto, así ocurre. Hemos encontrado evidencias de que tales resultados permiten entrever que el hábito lector del estudiante está asociado significativamente con la NO repetición, tanto en primaria (aunque con menos intensidad) como conjuntamente en primaria y secundaria (con bastante claridad), disminuyendo considerablemente más la proporción general de repetidores

en primaria y secundaria del 27,1% de repetidores global al 21,6% de repetidores que declaran ser lectores. Y hacerlo aún más en las chicas que leen que bajan la proporción de repetidoras al 20,0% y sube la tasa de repetición en las que no leen al 33,3%). Los chicos son más repetidores que las chicas y, como con ellas, baja la repetición al 23,6% cuando los chicos leen y sube al 40,7% cuando no leen. Todo ello puede verse con claridad en la tabla 4 y el gráfico 1 que siguen.

Tabla 4

Tabla cruzada de repetidores y no repetidores de primaria y de primaria y secundaria por hábito lector y control por sexo. N= 27.383 alumnos-as

SEXO y ESTUDIANTE		REPITIÓ EN PRIMARIA				
LECTOR-A		% NO	% SÍ	% fila	n	
CHICA	LEE	% NO	87,6	12,4	100	3.677
		% SÍ	91,8	8,2	100	9.941
CHICO	LEE	% NO	84,5	15,5	100	5.599
		% SÍ	90,0	10,0	100	8.166
Total	LEE	% NO	85,7	14,3	100	9.276
		% SÍ	91,0	9,0	100	18.107
Total			89,2	10,8	100	27.383
SEXO y ESTUDIANTE		REPITIÓ EN PRIMARIA Y/O SECUNDARIA				
LECTOR-A		% NO	% SÍ	% fila	n	
CHICA	LEE	% NO	66,7	33,3	100	3.677
		% SÍ	80,0	20,0	100	9.941
	chicas		76,4	23,6	100	13.618
CHICO	LEE	% NO	59,3	40,7	100	5.599
		% SÍ	76,4	23,6	100	8.166
	chicos		69,5	30,5	100	13.765
Total	LEE	% NO	62,3	37,7	100	9.276
		% SÍ	78,4	21,6	100	18.107
Total			72,9	27,1	100	27.383

\* PRIMARIA:  $\chi^2=175$  significativo ( $p$ -valor<.000) entre repetición de curso y hábito lector y significativos para el grupo de chicas ( $\chi^2=54$ ) y más para el de chicos ( $\chi^2=94$ ).

\* PRIMARIA+SECUNDARIA:  $\chi^2=804$  significativo ( $p$ -valor<.000) entre repetición de curso y hábito lector y significativos para el grupo de chicas ( $\chi^2=263$ ) y más para el de chicos ( $\chi^2=454$ )

Fuente: Elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

Los datos de repetición de primaria apuntan igual conclusión, pero al reducirse los porcentajes de la repetición general de primaria y secundaria del 27,1% al 10,8% en primaria, bajan las distancias porcentuales entre chicos y chicas. Aun así, el 15,5% de los chicos (varones) que están en segundo de secundaria y que declaran no leer dicen haber repetido en primaria, frente al 10,0% de los chicos (varones) que leen y declaran también haber repetido en primaria. En el caso de las chicas la conclusión es similar, un 12,4% de las chicas de segundo de secundaria que dicen no leer nada declaran haber repetido, por un 8,2% que declaran leer y haber repetido en primaria (ver tabla 4). Estos últimos datos de primaria permiten conjeturar que la asociación no sólo existe, sino que aventura hacia atrás, a la primaria, el efecto de la lectura como atenuante sobre la repetición de curso. En otras palabras, no sabemos si los repetidores lo son por el hecho de no leer o no leen por el hecho de ser repetidores (igual conjetura de Choi, 2013, 2018) respecto al abandono prematuro y la repetición), pero el hecho de que los estudiantes entrevistados en segundo de secundaria declaren no leer nada y recuerden haber repetido, sugiere que la lectura tiene un efecto positivo en la inserción escolar desde el punto de vista de los resultados (en capítulo pendiente de investigación queda constatar en estudio longitudinal que tal determinación se sustenta objetivamente).

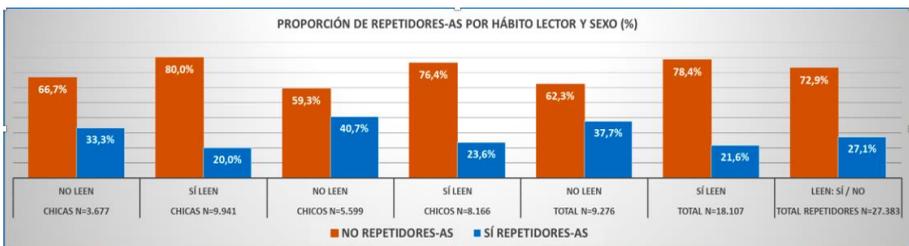


Figura 1. Repetidores (27,1%) y no repetidores (72,9%) de primaria y secundaria por hábito lector y control por sexo (N= 27.383). Fuente: Elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

Conviene observar asimismo que las chicas tienen más hábito lector que los chicos. Concretamente el 73% de las chicas leen (9.941/13.618) frente al 59,3% de los chicos que leen (8.166/13.765). La lectura, por tanto, es característica más común en las chicas que en los chicos y que, como la

lectura además se asocia, en chicos y chicas, con un menor porcentaje de repetidores-as, podríamos sugerir como política la potenciación del hábito lector en chicas y chicos, pero especialmente en los chicos que proporcionalmente repiten más y leen menos.

Si nos centramos ahora en el estatus familiar de clase que puede verse a través de la propia construcción del índice socioeconómico y cultural familiar ISEC que elabora el Instituto de Evaluación en la Evaluación de Diagnóstico, en la línea del construido en la OCDE (ver nota 1), podemos circunscribir tales efectos a la peor condición posible para el alumnado que vive en hogares con padre y madre con estudios básicos (ISCED=0-1-2) o peor aún, con igual condición, pero viviendo sólo con uno de ellos, generalmente con la madre. Esta aproximación es incluso más acertada que el ISEC por contemplar los efectos conjuntos de padre y madre (Cabrera, Betancort, & Pérez, 2015). Los datos aparecen en la tabla 5 y en el gráfico 2. La conclusión principal que cabe extraer del gráfico es que el hábito lector, cuando se constata, queda asociado con la no repetición, tanto en los padres que tienen estudios básicos (ISCED 0, 1, 2), madre y padre o uno de ellos si sólo vive con uno, donde la repetición es del 49,7% cuando los estudiantes no leen (uno de cada dos estudiantes repite) por el 34,2% cuando los estudiantes leen (uno de cada tres estudiantes repite), como en los estudiantes cuyos padres no están en estas condiciones socioculturales adversas donde la repetición alcanza al 32% de los estudiantes que no leen y se reduce al 17,3% en los estudiantes que leen.

Si además subdividimos los grupos pormenorizando los estudios del padre y los estudios de la madre agrupados respectivamente a tres categorías (secundarios bajos o menos, ISCED=0-1-2; secundarios superiores ISCED=3-4; terciarios ISCED $\geq$ 5) volvemos a visualizar en la tabla 6 y gráfico 3 que para cualquier categoría de estudios del padre combinada para cualquier categoría de estudios de la madre (9 combinaciones de estudios 3x3) observamos que el hábito lector se asocia estrechamente con la no repetición de curso. Ciertamente es que las observaciones se reducen a 19.195 estudiantes de los que disponemos de información conjunta de los estudios de padre y madre, pero aun así creemos que es muy importante recalcar tal hecho porque evidencia que siempre la mejor opción para no repetir dentro de cualquier combinación de estudios de padre y madre (y por consiguiente de estatus de clase) se asocia al hábito lector. Así, la mejor opción posible

para que el alumno no repita es que padre y madre tengan estudios terciarios (mejor condición de estatus de clase) y que sus hijos lean (94% no repite) pero cuando sus hijos no leen la proporción de no repetidores baja del 94% al 85%. Y, al contrario, cuando los padres tienen estudios básicos en ambos casos (peor condición de estatus de clase) y no leen las proporciones de repetición y no repetición de curso de los estudiantes son similares (49% por 51%), pero cuando sus hijos leen la proporción baja al 34% de repetidores y sube al 66% la proporción de no repetidores.

La repetición o no de curso del alumnado por mes de nacimiento muestra asimismo la particularidad de que la repetición en el primer semestre del año es significativamente menor que en el segundo semestre y que, por cuatrimestres, el 1º y el 3º marcan distancias significativas entre sí, mientras el 2º refleja los valores medios de todo el año. Las diferencias entre la proporción de repeticiones entre los cuatrimestres 1º y 3º son del 6%, mientras que por meses el de noviembre presenta proporciones de repetición del 31,4% frente al 22,5% que presentan los nacidos en enero. Todos estos porcentajes se ven en la tabla 7 que sigue. Dado que el mes de nacimiento del alumnado debe considerarse aleatorio, al menos así lo parece de los datos de la tabla y de los datos de nacimiento que ofrece el INE (INE – Instituto Nacional de Estadística, 2018)<sup>4</sup>, hemos de considerar que el establecimiento de directrices de escolarización con pautas anuales debilita a los nacidos a finales de año y favorece a los nacidos a principios de año. No sería un problema si la repetición fuese acorde a la madurez del alumnado y no generase problemas adicionales a la repetición, problemas de carácter personal que afectan al autoconcepto del alumnado y que generan en ellos desmotivación y desafección escolar. Sin embargo, hay evidencias de lo contrario (Klapproth et al., 2016; Cabrera et al., 2019), por lo que hemos de compensar con apoyo escolar al alumnado nacido en el último cuatrimestre para que no recaiga sobre el mismo un tributo adicional a la repetición escolar.

No sólo es en la repetición de curso donde se observa el efecto del mes de nacimiento, sino que también es visible en los resultados que el alumnado obtiene en las pruebas externas de rendimiento académico de lengua, matemáticas, ciencias y sociales. Los anovas de un factor son todos significativos y las medias son claramente diferentes entre los meses y entre los cuatrimestres: marzo como mejor mes y noviembre como el peor (tabla

8) y cuatrimestre 1º significativamente mejor en todas las evaluaciones que 2º y 3º y en el caso de lengua y de sociales significativamente diferentes en los tres cuatrimestres (tabla 8 y gráfico 4 de barras de error).

Tabla 5

Tabla cruzada de repetidores y no repetidores de primaria y secundaria por hábito lector y estudios del padre y de la madre. N= 27.567 alumnos-as

ESTUDIOS PADRE Y MADRE y ESTUDIANTE		REPITIÓ EN PRIMARIA Y/O SECUNDARIA				
LECTOR-A		NO	SÍ	% fila	n	
A. PADRE Y MADRE CON ESTUDIOS BÁSICOS ISCED 0,1,2 O UNO DE ELLOS SI SOLO VIVE CON UNO	LEE	NO	50,3%	49,7%	100%	3.072
		SÍ	65,8%	34,2%	100%	4.768
	Total P-M estudios ↓		59,7%	40,3%	100%	7.840
B. PADRE Y MADRE EN SITUACIÓN CONTRARIA A LA ANTERIOR	LEE	NO	68,0%	32,0%	100%	6.277
		SÍ	82,7%	17,3%	100%	13.450
	Total P-M estudios ≠ A		78,0%	22,0%	100%	19.727
Total	LEE	NO	62,1%	37,9%	100%	9.349
		SÍ	78,3%	21,7%	100%	18.218
	Total		72,9%	27,1%	100%	27.567

\*  $\chi^2=812$  significativo ( $p$ -valor<.000) entre repetición de curso y hábito lector y significativos para el grupo de estudiantes con padre y madre con estudios básicos o uno de ellos, si vive sólo con uno ( $\chi^2=188$ ) o lo contrario ( $\chi^2=541$ ). Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

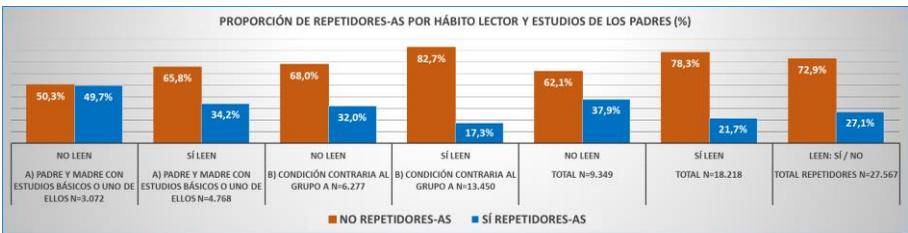


Figura 2. Repetidores (27,1%) y no repetidores (72,9%) de primaria y secundaria por hábito lector y control por sexo (N= 27.383). Fuente: elaboración propia con los microdato (IE, 2011)



Figura 3. Repetidores y no repetidores de primaria y secundaria por hábito lector y estudios del padre y de la madre (N= 19.291). Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

La imagen conjunta (gráfico 5) de las variables principales y de perfil se observa con el gráfico de categorías conjuntas (32) del análisis de correspondencias múltiple con las variables de repetición de curso, hábito lector, mes de nacimiento, sexo, tipo de centro, estudios del padre y estudios de la madre y estatus del padre y estatus de la madre. Una vez detectadas las relaciones entre ellas con estadísticos de chi-cuadrado, el cuadrante inferior derecha recoge lo sustancial de nuestras observaciones anteriores: la repetición de curso está asociada y próxima a bajos niveles de estudios de los padres (ISCED=0-1-2), a inexistencia de hábito lector, a chicos (varones), a nacidos en noviembre y a escolarizados en centros públicos. Esto nos deja un margen limitado de actuación pedagógica para minorar la repetición de curso: actuar sobre el hábito lector con el alumnado que no lo tiene y apoyar escolarmente a los nacidos en el último cuatrimestre del año, especialmente en noviembre, sabiendo que la escolarización en centros públicos y los estatus familiares de estudios y clase son correcciones inabordables de política educativa.

244 Cabrera – Prevención repetición de curso España

Tabla 6

Tabla cruzada de repetidores y no repetidores de primaria y secundaria por hábito lector y estudios del padre y de la madre. N= 19.291 alumnos-as

ESTUDIOS DEL PADRE	ESTUDIOS DE LA MADRE	LEE	REPETIDOR-A: NO / SÍ					
			% NO	% SÍ	% fila	n		
1 secundarios obligatorios o menos	1 secundarios obligatorios o menos	LEE	NO	50,9	49,1	100,0	2.559	
			SÍ	66,0	34,0	100,0	4.034	
	2 secundarios superiores	LEE	NO	66,4	33,6	100,0	521	
			SÍ	81,8	18,2	100,0	1.025	
	3 terciarios	LEE	NO	78,0	22,0	100,0	164	
			SÍ	87,7	12,3	100,0	399	
	Total	LEE	NO	54,7	45,3	100,0	3.244	
			SÍ	70,6	29,4	100,0	5.458	
	2 secundarios superiores	1 secundarios obligatorios o menos	LEE	NO	59,9	40,1	100,0	486
				SÍ	73,6	26,4	100,0	953
2 secundarios superiores		LEE	NO	69,7	30,3	100,0	921	
			SÍ	83,8	16,2	100,0	2.262	
3 terciarios		LEE	NO	85,3	14,7	100,0	232	
			SÍ	90,5	9,5	100,0	769	
Total		LEE	NO	69,0	31,0	100,0	1.639	
			SÍ	82,7	17,3	100,0	3.984	
3 terciarios		1 secundarios obligatorios o menos	LEE	NO	62,2	37,8	100,0	188
				SÍ	81,9	18,1	100,0	315
	2 secundarios superiores	LEE	NO	82,5	17,5	100,0	285	
			SÍ	87,8	12,2	100,0	849	
	3 terciarios	LEE	NO	85,4	14,6	100,0	731	
			SÍ	93,5	6,5	100,0	2.598	
	Total	LEE	NO	81,1	18,9	100,0	1.204	
			SÍ	91,3	8,7	100,0	3.762	
	Total	1 secundarios obligatorios o menos	LEE	NO	52,9	47,1	100,0	3.233
				SÍ	68,3	31,7	100,0	5.302
2 secundarios superiores		LEE	NO	70,8	29,2	100,0	1.727	
			SÍ	84,1	15,9	100,0	4.136	
3 terciarios		LEE	NO	84,3	15,7	100,0	1.127	
			SÍ	92,3	7,7	100,0	3.766	
Total		LEE	NO	63,8	36,2	100,0	6.087	
			SÍ	80,1	19,9	100,0	13.204	
Total				75,0	25,0	100,0	19.291	

Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

Tabla 7.

Tabla cruzada de repetidores y no repetidores de primaria y secundaria por mes de nacimiento del estudiante

Mes de nacimiento	REPETIDOR-A: NO / SÍ		total	
	NO	SÍ		
1 enero	n	1.726	502	2.228
	% fila	77,5	22,5	100,0
2 febrero	n	1.470	538	2.008
	% fila	73,2	26,8	100,0
3 marzo	n	1.862	551	2.413
	% fila	77,2	22,8	100,0
4 abril	n	1.625	543	2.168
	% fila	75,0	25,0	100,0
5 mayo	n	1.810	623	2.433
	% fila	74,4	25,6	100,0
6 junio	n	1.774	645	2.419
	% fila	73,3	26,7	100,0
7 julio	n	1.652	674	2.326
	% fila	71,0	29,0	100,0
8 agosto	n	1.618	618	2.236
	% fila	72,4	27,6	100,0
9 septiembre	n	1.627	666	2.293
	% fila	71,0	29,0	100,0
10 octubre	n	1.692	726	2.418
	% fila	70,0	30,0	100,0
11 noviembre	n	1.672	765	2.437
	% fila	68,6	31,4	100,0
12 diciembre	n	1.699	727	2.426
	% fila	70,0	30,0	100,0
Semestre: enero a junio	n	10.267	3.403	13.670
	% fila	75,1	24,9	100,0
Semestre: julio a diciembre	n	9.959	4.417	14.136
	% fila	70,5	29,5	100,0
Cuatrimestre 1°	% fila	75,8	24,2	N=8.817
Cuatrimestre 2°	% fila	72,8	27,2	N=9.414
Cuatrimestre 3°	% fila	69,9	30,1	N=9.574
TOTAL	n	20.227	7.578	27.805
	% fila	72,7	27,3	100,0%

$N=27.805$  alumnos-as;  $\chi^2=105$  significativo ( $p$ -valor  $<.000$ ).

Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

## 246 Cabrera – Prevención repetición de curso España

Tabla 8

*Diferencias de medias de resultados en pruebas externas de lengua, matemáticas, ciencias y sociales del alumnado de 2º de secundaria por mes de nacimiento.*

Mes de nacimiento		LENGUA	MATEMÁTICAS	CIENCIAS	SOCIALES
1 enero	Media	510,83	506,05	513,27	509,65
	N	2179	2124	2192	2141
	D. típica	95,253	87,494	93,048	93,660
2 febrero	Media	508,57	504,42	508,56	511,92
	N	1987	1923	1996	1940
	D. típica	93,214	86,587	94,674	90,823
3 marzo	Media	513,68	511,70	515,57	515,49
	N	2370	2328	2379	2330
	D. típica	89,814	85,687	88,499	85,531
4 abril	Media	510,55	504,92	512,85	513,81
	N	2108	2076	2135	2088
	D. típica	94,315	83,769	91,091	92,206
5 mayo	Media	509,27	504,51	507,02	509,98
	N	2395	2325	2412	2336
	D. típica	96,148	89,940	92,141	93,199
6 junio	Media	502,24	503,56	505,35	501,82
	N	2381	2317	2385	2320
	D. típica	92,564	83,968	92,159	89,129
7 julio	Media	497,08	493,77	495,82	498,84
	N	2297	2208	2311	2220
	D. típica	91,890	84,250	88,146	93,216
8 agosto	Media	502,28	495,84	500,20	503,34
	N	2182	2145	2215	2161
	D. típica	89,964	86,544	87,173	86,841
9 septiembre	Media	498,87	500,29	502,46	501,29
	N	2260	2154	2275	2174
	D. típica	92,145	85,680	92,903	90,531
10 octubre	Media	498,22	499,19	497,22	496,06
	N	2374	2293	2386	2331
	D. típica	92,484	83,153	92,460	90,390
11 noviembre	Media	495,09	490,51	495,43	494,15
	N	2400	2302	2424	2314
	D. típica	89,550	85,332	87,240	93,137
12 diciembre	Media	500,71	496,36	502,55	499,45
	N	2371	2335	2384	2341
	D. típica	91,227	87,214	88,793	90,576
Enero-junio	Media	509	506	510	510
Julio-diciembre	Media	499	496	499	499
Enero-abril	Media	511	507	513	513
Mayo-agosto	Media	503	500	502	504
Sept - dic.	Media	498	497	499	498
	Media	504	501	505	504
Total	N	27303	26528	27494	26696
	D. típica	93	86	91	91

ANOVAs de 1 factor (F de Snedecor  $p < .000$  en las 4 variables)  $N = 27.303$  (lengua),  $N = 26.528$  (matemáticas),  $N = 27.494$  (ciencias),  $N = 26.696$  (sociales).

Valores de resultados de España establecidos en 500 puntos de media y 100 puntos de desviación típica para cada prueba. *Fuente:* elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)



Figura 4. Barras de error agrupado (medias e intervalos de confianza) de las variables de resultados en pruebas externas del alumnado de 2º de secundaria por mes de nacimiento. N=27.303 (lengua), N=26.528 (matemáticas), N=27.494 (ciencias), N=26.696 (sociales), Valores de resultados de España establecidos en 500 puntos de media y 100 puntos de desviación típica para cada prueba. Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

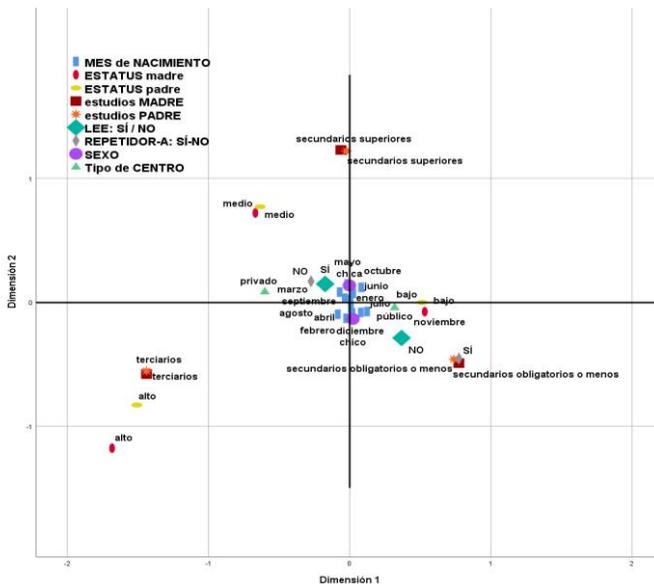


Figura 5. Análisis de correspondencias múltiple con 32 categorías de las 9 variables del alumnado que siguen (N= 27.961). Fuente: elaboración propia con los microdatos (IE, 2011)

## Recapitulación y Conclusiones

El Informe de Eurydice y Cedefop para la Comisión Europea de 2014 concluyó que el abandono escolar temprano está estrechamente entrelazado con problemas sociales, que afecta más a los más desfavorecidos y que está muy ligado a la repetición de curso (European Union, 2014). Cabrera et al. (2019) encontraron que el abandono escolar al acabar en España los estudios obligatorios de secundaria se relaciona estrechamente con las propias expectativas que el alumnado señala durante su etapa en secundaria obligatoria (2º curso) y que éstas se asocian fuertemente con la repetición de curso generando, al tiempo, un problema de desafección escolar. La repetición escolar genera la mayor inequidad del sistema educativo, al concentrar sobre ella una gran representación de alumnado procedente de entornos sociales desfavorecidos (Cortázar, 2019; Gil-Hernández, 2019) y de regiones donde tales entornos tienen mayor prevalencia (Pérez, Serrano, & Uriel, 2019; Murillo & Martínez-Garrido, 2018).

Siguiendo los objetivos de la UNESCO (1977; 2006; 2011b) encaminados hacia políticas educativas inclusivas centradas en la lucha contra la desigualdad y la pobreza, la democratización de la enseñanza y la educación para todos, hemos encontrado en este artículo acciones de política educativa, también familiar, que favorecen la inclusión educativa a través de la lectura desde tempranas edades, propiciando el hábito lector en las escuelas [y en y con las familias (Díez & Flecha, 2010)] y el apoyo educativo a los nacidos en el segundo semestre del año natural, especialmente noviembre, donde se concentra la mayor proporción de repetición del año escolar (y los peores resultados en pruebas externas). La idea es favorecer el éxito escolar, la no repetición de curso, y con ello, perseguir el objetivo europeo de lucha contra el abandono escolar temprano. En este sentido, la idea central es que la deserción escolar en la enseñanza postobligatoria, sus síntomas, comienzan en los primeros años de la enseñanza cuando se producen las repeticiones escolares (Cordero, Manchón, & Simancas, 2014) y la desafección escolar (Cabrera, et al., 2019). Sostenemos, en consecuencia, que la mejor política de inserción profesional comienza en la enseñanza primaria, evitando desde los primeros cursos que aparezcan los primeros desarraigos educativos con la repetición, que terminan generando posteriormente jóvenes desinteresados por cualquier

curso de formación que recuerde a la escuela (Calero, 2006). El logro de mayores niveles de equidad y calidad en la formación de la ciudadanía precisa de políticas educativas socialmente comprometidas, inclusivas y que favorezcan la cohesión social, que eviten la repetición de curso y el fracaso escolar (Santos, 2009).

En este artículo nos hemos centrado en políticas educativas inclusivas centradas en actuar desde los primeros cursos de primaria con la lectura y con el apoyo escolar a los nacidos en el tercer cuatrimestre del año para evitar que las directrices de escolarización por año natural incidan en la repetición. Hemos detectado que el hábito lector tiene incidencia en la repetición, bajando las tasas en los estudiantes que leen (más chicas que chicos, más de familias favorecidas socialmente que escolarizan a sus hijos en centros privados), y subiéndolas en las que no leen (más chicos que chicas y más de orígenes sociales desfavorecidos que están escolarizados en centros públicos). Aun así, también observamos que la lectura mejora la no repetición de los estudiantes en todas las familias, independientemente de su estatus social, presentándose la lectura como un inhibidor de la repetición escolar: en las familias de menor estatus la repetición de los estudiantes es del 50% cuando no leen (1 de cada 2 repite) y pasa a ser del 34% cuando leen (1 de cada 3 repite), agravándose siempre el efecto en los chicos (menos hábito lector y más repetición) que en las chicas (más hábito lector y menos repetición). Hemos encontrado asimismo que una circunstancia vinculada a la directriz escolar de escolarización anual perjudica seriamente al alumnado nacido en el último cuatrimestre del año que es más repetidor y que obtiene peores resultados escolares que los nacidos en el primer cuatrimestre del año.

## Notas

[1] El modelo seguido por la OECD (2016a) con PISA articula un indicador de estatus socioeconómico y cultural del alumnado de 15 años (*the index of social, cultural and economic status –ESCS-*), basado en el mayor nivel de educación y ocupación del padre o de la madre, el número y tipo de posesiones que identifican riqueza del hogar y los recursos educativos del hogar. Este modelo de la OECD no contempla el efecto positivo y/o negativo sobre el rendimiento del alumno de los estudios conjuntos de padre y madre (ISCED 5 y 6), ni de sus ocupaciones (ISCO-1-2), alto status (o lo contrario); ni tampoco el efecto más beneficioso de que sea la madre quien cuente con más estudios y mejores ocupaciones al estar más implicada en la educación de sus hijos que el padre. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (IE-MECD, 2011, capítulo 4) con el mismo criterio de PISA elaboró el índice estadístico de estatus social, económico y cultural (ISEC) a partir de las respuestas del

alumnado incluido en la muestra y se ha expresado como un valor tipificado para el *Promedio España* con media 0 y desviación típica 1, mediante cuatro componentes: el nivel más alto de estudios de los padres, la profesión más alta de los padres, el número de libros en el domicilio familiar y el nivel de recursos domésticos. Los tres primeros componentes son variables simples que se obtienen directamente de las respuestas a los cuestionarios de contexto y solo requieren una sencilla codificación. El cuarto componente, recursos domésticos, se construye a partir de cinco variables, obtenidas a su vez de determinadas repuestas a los cuestionarios de contexto sobre recursos y posesiones del hogar del estudiante. Por tanto, el ISEC resume la diversa información sobre el contexto social y familiar del alumnado. La selección de los componentes del ISEC se ha llevado a cabo tras los análisis de los datos aportados por las respuestas del alumnado a los cuestionarios de contexto aplicados junto con las pruebas de rendimiento. Los análisis factoriales realizados han permitido seleccionar las variables que tienen una mayor relación con los resultados en la EGD-2010 y, en consecuencia, un mayor poder explicativo de los mismos.

[2] El artículo 20.2 de evaluación durante la etapa recoge literalmente que: “El alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes. De no ser así, podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación. Se atenderá especialmente a los resultados de la evaluación individualizada al finalizar el tercer curso de Educación Primaria y de final de Educación Primaria.

[3] El artículo 28.5 de evaluación y promoción recoge literalmente que: “El alumno o alumna podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en tercero o cuarto curso, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4. Excepcionalmente, un alumno o alumna podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa”.

[4] Los datos provisionales de movimiento natural de la población del INE (2018) señalan que nacieron en España 369.302 niños-as en 2018: 31727 en enero (8,6%); 28.187 en febrero (7,6%); 30.303 en marzo (8,2%), 29.400 en abril (8,0%); 31.021 en mayo (8,4%); 30.494 en junio (8,3%); 32.436 en julio (8,8%); 32.947 en agosto (8,9%); 31.250 en septiembre (8,5%); 32.849 en octubre (8,9%); 30.321 en noviembre (8,2%) y 28.367 en diciembre (7,7%).

## Referencias

- Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L. & Hughes J. N. (2009). Quality of Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A MetaAnalytic, Multi-Level Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 480–499. doi:10.3102/0162373709352239
- Blanden, J. & Macmillan, L. (2014). Education and intergenerational mobility: Help or hindrance. Working paper 8. Recuperado de <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/wp08.pdf>
- Blanden, J., Greaves, E., Gregg, P., Macmillan, L. & Sibiet, L. (2015).

Understanding the improved performance of disadvantaged pupils in London.  
Working paper 21. Recuperado de

<http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/wp21.pdf>

Cabrera, L., Pérez, C., Santana, F. & Betancort, M. (2019). Desafección escolar del Alumnado repetidor de Segundo Curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 173-203. doi: 10.17583/rise.2019.4139

Cabrera, L., Betancort, M. & Pérez, C. (2015). Social Class, Family, Gender and Educational Performance. In E. Ortega (Ed.), *Academic Achievement: Student Attitudes, Social Influences and Gender Differences* (pp. 1-40). New York: Nova Science Publishers.

Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Colección Investigación nº 175.

Calero, J., Choi, Á. & 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*, Nº extraordinario, 225-256. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:53d0ecfb-b7b4-4ce9-b2e3-f9280c672801/re201009-pdf.pdf>

Choi, Á. (2017). Efectos de la repetición de curso y alternativas. Fundación Alternativas, Laboratorio. Recuperado de [http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio\\_documentos\\_archivos/f4bafefd4d3649eaf5e1d4e536d5ce70.pdf](http://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/f4bafefd4d3649eaf5e1d4e536d5ce70.pdf)

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

Choi, Á., Gil, M., Mediavilla, M. & Valbuena, J. (2018). The evolution of educational inequalities in Spain: dynamic evidence from repeated cross-sections. *Social Indicators Research*. 3. doi: 10.1007/s11205-017-1701-6

Comisión Europea. (2010). *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de [http://ec.europa.eu/commission\\_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303\\_1\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf)

Cordero, J. M., Crespo, J. M. & Santín, D. (2010). Factors Affecting Educational Attainment: Evidence From Spanish PISA 2006 Results. *Regional and Sectoral*

- Economic Studies*, 10(3), 55-76. Recuperado de <http://www.usc.es/economet/reviews/eers1034.pdf>
- 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. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-263
- Cortázar, L. (2019). *¿Favorece el Sistema educativo español la igualdad de oportunidades?* FEDEA. Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2019-17.pdf>
- Crawford, C., Macmillan, L. & Vignoles, A. (2015). When and why do initially high attaining poor children fall behind? Working paper 20. Recuperado de <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/wp20.pdf>
- Díez, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>.
- Ehmke, T., Drechsel, B. & Carstensen, C.H. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1), 27-35. doi: 10.1016/j.stueduc.2010.10.003
- European Commission. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/30376
- European Union. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training. Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Fruehwirth, J., Navarro, S. & Takahashi Y. (2016). How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects. *Journal of Labor Economics*, 34(4), 979-1021. doi: 10.1086/686262.
- Fundación BBVA – IVIE. (2019). Los centros públicos asumen casi en exclusiva la formación de alumnos con entornos menos favorables, especialmente en las regiones menos desarrolladas. Bilbao. Fundación BBVA. Recuperado de [https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/06/FBBVA\\_Esenciales\\_36\\_Resultados\\_Educativos.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/06/FBBVA_Esenciales_36_Resultados_Educativos.pdf)

- García, J. (2006). *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión* (Tesis Doctoral). Universitat de València (Departamento de Filosofía del Derecho). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9860/civico.pdf;jsessionid=5F46504FBCD4EA0F53C33384799F23A8.tdx2?sequence=1>
- 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. doi: 10.1080/00036846.2013.872761.
- Gil-Hernández, C. (2019). Do Well-off Families Compensate for Low Cognitive Ability? Evidence on Social Inequality in early Schooling from a Twin Study. *Sociology of Education*, 92(2), 150-175. doi: 10.1177/0038040719830698
- Hills, J. (2015). New research evidence on social mobility and educational attainment. Centre for Analysis of Social Exclusion. Recuperado de [http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/socialmobility\\_summary.pdf](http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/socialmobility_summary.pdf)
- IE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (2009). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2009*. MECD. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:27d790d4-0c15-4eaf-89e8-5ce46d51b53e/ind2009-1.pdf>
- IE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (2011). *Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Curso*. Madrid, MEC. Instituto de Evaluación (IE). Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/inee/Bases-de-datos.html>
- IE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa). (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. Madrid, MEFP. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:05875ca9-5b06-49fb-84ff-cb22a02501f6/seie-2018.pdf>
- ILO (International Labour Office). (2012). *International Standard Classification of Occupations (ISCO-08)*. Recuperado de <https://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/docs/publication08.pdf>
- INE, Instituto Nacional de Estadística. (2018). *Movimiento Natural de la Población. Datos provisionales. Año 2018*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e301/provi/10/&file=01001.px>
- INE, Instituto Nacional de Estadística. (2019). Datos Abandono Escolar Temprano. Recuperado de [https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es\\_ES&c=INESeccion\\_C&cid=12599254806](https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=12599254806)

## 254 Cabrera – Prevención repetición de curso España

02&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888

- Klapproth, F., Schaltz, P., Brunner, M., Kellerm U., Fischbach, A., Ugen S. & Martin, R. (2016). Short-term and medium-term effects of grade retention in secondary school on academic achievement and psychosocial outcome variables. *Learning and Individual Differences*, 50, 182-194. doi: 10.1016/j.lindif.2016.08.014
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858 - 97291. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Lorence, J. (2014). Third-grade retention and reading achievement in Texas: A nine year panel study. *Social Science Research*, 48, 1-19. doi: 10.1016/j.ssresearch.2014.05.001
- Martínez García, J. (2019). La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempo de crisis. Documento de trabajo 3.9 (Informe FOESSA). Recuperado de [https://www.academia.edu/39783393/La\\_educaci%C3%B3n\\_y\\_la\\_desigualdad\\_de\\_oportunidades\\_educativas\\_en\\_tiempo\\_de\\_crisis\\_Informe\\_FOESSA\\_Documento\\_de\\_trabajo\\_3.9](https://www.academia.edu/39783393/La_educaci%C3%B3n_y_la_desigualdad_de_oportunidades_educativas_en_tiempo_de_crisis_Informe_FOESSA_Documento_de_trabajo_3.9)
- McKnight, A. (2015). *Downward mobility, opportunity hoarding and the 'glass floor'*, Research Report. Centre for Analysis of Social Exclusion (CASE), London School Economics. Recuperado de [http://sticerd.lse.ac.uk/case/\\_new/news/year.asp?yyyy=2015#826](http://sticerd.lse.ac.uk/case/_new/news/year.asp?yyyy=2015#826)
- MECD, Ministerio de Educación, Cultura y deportes. (2000). *Las cifras de la educación en España. Curso 1996-97*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/1997-98.html>
- MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2013). *Las cifras de la educación en España. Curso 2010-11*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2010-11.html>
- MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018a). *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2018*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:05875ca9-5b06-49fb-84ff-cb22a02501f6/seie-2018.pdf>

- MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018b). *Las cifras de la educación en España. Curso 2015-16*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2015-16.html>
- MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019a). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores. Edición 2019. Curso 2016-2017*. Recuperado de [https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=19668](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19668)
- MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019b). *Enseñanzas no Universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2017-2018. Resultados detallados*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd.html>
- Murillo, F.J. & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. doi: 10.7203/RASE.11.1.10129
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Recuperado de [http://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion\\_20795793](http://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion_20795793)
- OECD. (2015). *Education at a Glance. Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. OECD. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf>.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264266490-en
- OECD. (2016b). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/eag-2016-en
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/19991487
- OECD. (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/eag-2018-en
- OECD. (2018b). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*. OECD Publishing, Paris. doi: 10.1787/9789264301085-en
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York, Free Press.
- Parsons, T. (1959). *The School Class as a Social System: Some of its functions*

## 256 Cabrera – Prevención repetición de curso España

- American Society. *Harvard Educational Review*, 29(4), 297-318.
- Parsons, T. (1971). *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Pérez, F., Serrano, L. & Uriel, E. (2019). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Bilbao. Fundación BBVA. ISBN: 978-84-92937-75-2. Recuperado de [https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/05/DE\\_2019\\_Ivie\\_Diferencias\\_educativas.pdf](https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/05/DE_2019_Ivie_Diferencias_educativas.pdf)
- Reschly, A. & Christenson, S. (2013). Grade retention: Historical perspectives and new research. *Journal of School Psychology*, 51(2013), 319-322. doi: 10.016/j.jsp.2013.05.002
- Santos, M. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona, Octaedro. Madrid, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24043/19343>
- UNESCO. (1977). *An Equal chance for everyone*. UNESCO Publishing, Paris. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>
- UNESCO. (2011a). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
- UNESCO. (2011b). *Education Counts. Towards the Millenium Development Goals*. Recuperado de <http://www.foresightfordevelopment.org/sobipro/55/244-education-counts-towards-the-millennium-development-goals>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning...* Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- Van Damme, D. (2015). How many Young people leave school without any qualification? Recuperado de <http://oecdeducationtoday.blogspot.com.es/2015/01/how-many-young-people-leave-school.html>
- Vandecandelaere, M., Vansteelandt, S., De Fraine, B. & Van Damme, J. (2015). The effects of early grade retention: Effect modification by prior achievement and age. *Journal of School Psychology*, 54, 77-93. doi: 10.1016/j.jsp.2015.10.004

Vélez, F. (2018). ¿Meritocracia? ¿Para quiénes? *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, 48, 147-167.

<http://www.isonomia.itam.mx/index.php/revista-cientifica/article/view/40/43>

**Leopoldo José Cabrera** es profesor titular de sociología e investigador del CEDESOG (Centro de Estudios de Desigualdad Social y Gobernanza) y del ISTUR (Instituto de Investigación Social y Turismo) en la Universidad de La Laguna

**Contact Address:** Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de La Laguna, España.

Email: [lcabre@ull.edu.es](mailto:lcabre@ull.edu.es)