

Relación entre repetición de curso, rendimiento académico e igualdad en educación. Las aportaciones de PISA

Relation between repetition of school year, academic performance
and equality in education. The contributions of PISA

Ramón García Perales¹

Carmen Jiménez Fernández²

Resumen

El cuerpo de este artículo lo constituye el análisis de las investigaciones realizadas por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE) desde el año 2000, fecha del primer informe PISA, al último, publicado en 2015, a fin de rastrear las evidencias aportadas sobre el valor educativo de la repetición de curso y las circunstancias que concurren en dicha repetición. Las evaluaciones PISA se han convertido en referente internacional dado el elevado número de países y de alumnos y alumnas participantes, su periodicidad y la complejidad de sus análisis. Sus conclusiones aportan datos que influyen en el establecimiento de políticas, innovaciones y prácticas educativas más inclusivas, particularmente en los países de Europa. Del análisis de los resultados de dichas evaluaciones se constata que la repetición de curso no es la medida más idónea para contrarrestar los desajustes escolares de los estudiantes pertenecientes a grupos socialmente vulnerables, y parece estar contribuyendo a la desigualdad en educación durante la escolaridad

¹ Profesor del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla La Mancha, España (UCLM). Email: Ramon.GarciaPerales@uclm.es

² Catedrática Emérita en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España). Email: mjimenez@edu.uned.es

obligatoria. España aparece entre los países con un alto número de estudiantes repetidores. En definitiva, se puede y debe prever desde la propia escuela la vulnerabilidad escolar y social de los estudiantes repetidores y combatirla con prácticas innovadoras, exigentes e inclusivas, que sustituyan o minimicen la repetición de curso.

Palabras clave: Desigualdad, educación inclusiva, evaluaciones internacionales, factores determinantes del rendimiento, repetición de curso

Abstract

The body of this article is the analysis of research conducted by the *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD) since 2000, the date of the first PISA report, the last, published in 2015, in order to track the evidence provided about the educational value of the grade repetition and the circumstances that concur in this repetition. PISA assessments have become an international benchmark given the large number of countries and participating students, their frequency and the complexity of their analyzes. Their findings provide information that influence the setting of more inclusive educational policies, innovations and educational practices, particularly in European countries. The analysis of the results of these assessments shows that the grade repetition is not the most adequate measure to counteract the school misadaptations of the students belonging to socially vulnerable groups, and seem to be contributing to the inequality in education during compulsory schooling. Spain appears among the countries with a high number of repetitive students. In short, the school and social vulnerability of repetitive students can and must be predicted from the school itself and be combated with innovative, demanding and inclusive practices that substitute or minimize grade repetition.

Key words: Inequality, inclusive education, international assessments, determining factors of performance, grade repetition

1. Introducción

Actualmente la educación inclusiva constituye una opción básica que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un conjunto de principios de la educación que comprende el aumento de la participación de todos los alumnos y alumnas y profesorado en la vida de los centros, la reducción de la exclusión y la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas educativas para dar respuesta a la diversidad de las aulas y a la presencia en las actividades escolares de aquellos alumnos y alumnas más vulnerables a las presiones excluyentes (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). El desarrollo de la inclusión en las escuelas requiere definir sus implicaciones, dinamizar los recursos personales disponibles con vista al fomento de la participación y el aprendizaje, potenciar formas de evidencia que incentiven al profesorado a desarrollar procesos más inclusivos, considerar positiva la diversidad en la cultura organizativa de los centros, resaltar la importancia del liderazgo y del trabajo en equipo para fomentar la inclusión en sus escuelas (Arnaiz, 2012).

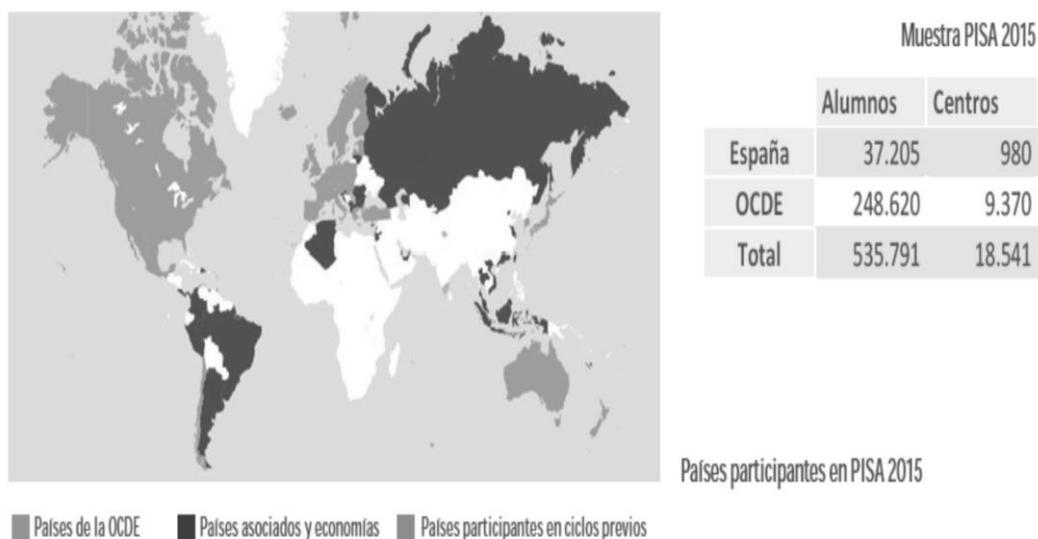
El concepto de inclusión va estrechamente ligado al derecho a recibir una educación de calidad para todos y cada uno de los estudiantes, configurando una escuela equitativa, democrática y ajustada a las necesidades y características de cada uno de sus alumnos y alumnas. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) impulsó el derecho a la educación para todos a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948. Uno de sus organismos, la UNESCO, incide en que este derecho ejerce una influencia determinante en la concepción amplia de la educación inclusiva.

En consecuencia, con estos planteamientos, el logro de aprendizajes satisfactorios por todos los alumnos y alumnas constituye una prioridad de los sistemas educativos occidentales. Por otra parte, algunos estudiosos advierten que el interés casi obsesivo por los resultados por parte de organismos nacionales e internacionales, podría estar abocando a los centros a primar la eficiencia y la productividad. Y en ocasiones derivar en "exclusiones indebidas que han de ser denunciadas" (Escudero, 2012, p. 115), apareciendo fracaso y abandono escolar temprano.

En los informes PISA, *Program for International Student Assessment*, la capacidad inclusiva de los centros escolares es un referente fundamental y cobra especial relieve al estudiar la repetición de curso como medida educativa. Planificadas por la OCDE, las evaluaciones PISA valoran cada tres años las competencias clave del alumnado de 15 años en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. En cada edición una de las tres áreas es evaluada con mayor detalle. Según los resultados obtenidos en ellas, el alumnado queda incluido en uno de los siete niveles de la escala de evaluación creada por PISA.

En la última edición, realizada en 2015, participaron más de 500.000 alumnos y alumnas de 80 países. La Figura 1 recoge su distribución:

Figura 1. Muestra de participantes en PISA 2015



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (MECD, 2016b)

Junto a las pruebas de evaluación para cada área, PISA recoge datos de los factores influyentes en el aprendizaje escolar a través de dos cuestionarios que son cumplimentados por los centros escolares y por los estudiantes, respectivamente. A través de análisis estadísticos complejos relacionan los resultados de los estudiantes en las pruebas y en los cuestionarios, y obtienen los factores asociados al rendimiento escolar en general, y al bajo rendimiento y a la repetición de curso en particular.

En los últimos años los resultados de los Informes PISA han avivado el debate político y social sobre la calidad de nuestro sistema educativo y sobre su situación relativa en el contexto europeo e internacional. La prensa escrita ha jugado un papel importante al trasladar a la opinión pública los resultados obtenidos por los estudiantes y centros españoles participantes (González-Mayorga, Vidal y Vieira, 2017). De las evaluaciones PISA emergen algunas conclusiones que avalan su peso en el panorama social y educativo y su influencia en la toma de decisiones políticas y de innovación escolar.

Algunos señalan que las bases de datos de PISA están infrautilizadas especialmente por los investigadores en el campo de educación. Ello viene justificado por su realización, de forma predominante, desde instituciones europeas o por su publicación mayoritaria en ámbitos económicos (Pereira, Perales y Bakieva, 2016). Tal como sostienen los autores, es indudable el interés del continente europeo por este tipo de análisis, debido a su consideración como estudio contextualmente relevante que permite la generalización de políticas conjuntas al campo educativo.

Un aspecto importante en PISA es la interrelación entre rendimiento y equidad. El estudio de la equidad permite analizar las discrepancias en el rendimiento en relación a variables y circunstancias específicas del alumnado, de sus familias, del propio centro y de su entorno (Schleicher, 2014). Profundiza en la equidad de los sistemas educativos desde tres perspectivas de análisis o diferencias en los resultados entre el alumnado y los centros educativos, distribución de los recursos de aprendizaje e impacto del entorno social, económico y cultural. Los resultados ponen de manifiesto que España tiene que replantearse las políticas y prácticas educativas pensando especialmente en los estudiantes con bajo rendimiento y en los repetidores de curso. Es lo que pretendemos en este estudio.

El cuerpo de este artículo lo constituye el análisis de los estudios realizados por la OCDE desde el año 2000, fecha del primer informe PISA, al último, publicado en 2015, a fin de rastrear las evidencias aportadas sobre el valor educativo de la repetición de curso. Schleicher (2014), Director de Educación de la

OCDE y principal valedor de PISA, señala que sus resultados facilitan a los países participantes el desarrollo, revisión y ajuste de sus estándares curriculares y las políticas educativas en pro de facilitar la mejor educación posible a sus ciudadanos, particularmente a los repetidores de curso, añadimos.

Procederemos como sigue. En primer lugar, esbozaremos los factores determinantes en el rendimiento escolar según los estudios PISA y cuáles concurren y cómo en el grupo de los estudiantes con repetición de curso. En segundo lugar, analizaremos, en orden decreciente, los resultados obtenidos por PISA en 2015 (Ciencias), 2012 (Matemáticas), 2009 (Lectura), 2006 (Ciencias), 2003 (Matemáticas) y 2000 (Lectura) sobre la repetición de curso y expondremos las conclusiones primarias. En tercer lugar, señalaremos algunos estudios específicos externos a PISA sobre la eficacia de la repetición de curso para mejorar el rendimiento y la inclusión de los estudiantes con bajo rendimiento. Con todos estos datos esbozaremos posibles previsiones a tomar para subvertir desde la escuela española las tasas de fracaso escolar y de repetición de curso en la escolaridad obligatoria, e incluso para que se replanteen su posible sustitución por alternativas más inclusivas y eficaces.

2. Factores determinantes en el rendimiento escolar

Varios factores son clave en el rendimiento del alumnado. Estos factores han sido objeto de investigación desde mediados del siglo XX. A esta tradición investigadora, PISA añade la dimensión internacional del fenómeno y las modulaciones que ha ido sufriendo su estudio en los contextos de los países analizados por PISA.

La OCDE (2016b) señala que un rendimiento académico bajo suele ser consecuencia de diferentes factores de riesgo, de la combinación de desventajas que afectan a una persona a lo largo de su vida. Tomando las conclusiones de las ediciones PISA los resume como sigue (Tabla 1):

Tabla 1. Factores de contexto asociados al rendimiento académico

| Nivel de análisis | Área potencial de riesgo | Factores de riesgo |
|----------------------------|--|--|
| <i>Alumnos/as</i> | Contexto socioeconómico | Desventaja socioeconómica |
| | Contexto demográfico | Género. Condición de inmigrante. Lengua hablada en casa. Estructura familiar |
| | Carrera escolar | Educación infantil temprana o no. Repetición de curso |
| | Actitudes y comportamiento en clase y en el centro | Absentismo injustificado. Tiempo de aprendizaje. Autoconcepto. Perseverancia |
| <i>Centros escolares</i> | Composición socioeconómica del centro | Concentración de estudiantes menos favorecidos |
| | Entornos escolares de aprendizaje | Liderazgo. Prácticas docentes. Actividades fuera del horario escolar. Implicación parental en el centro |
| | Organización y recursos escolares | Calidad de los recursos. Falta de personal docente |
| <i>Sistemas educativos</i> | Recursos | Infraestructura física. Recursos educativos. Cualificación del profesorado. Tamaño de la clase. Equidad en su distribución |
| | Selección y agrupamiento de alumnos/as | Estratificación vertical u horizontal |
| | Gobernanza | Autonomía de los centros. Gestión y financiación pública / privada |

Fuente: Elaboración propia, adaptado parcialmente de MECD (2016a)

La repetición de curso es la principal consecuencia del bajo rendimiento. En el resto del estudio analizamos los factores asociados a ella a fin de valorar si constituye una medida educativa acertada.

3. La repetición de curso

La repetición de curso nace en el momento en que la escuela queda dividida en niveles o grados y a cada nivel se le asigna unos determinados objetivos. En la escuela no graduada no existía la figura del alumnado repetidor. En España comienza a desarrollarse con la Ley de Educación Primaria, de 1945, cuando las escuelas unitarias se transformaron en escuelas graduadas.

La característica más distintiva de los alumnos y alumnas repetidores es su bajo rendimiento. PISA los define como aquellos estudiantes ubicados por debajo

del nivel 2 en la escala, considerado el nivel básico para desenvolverse en la sociedad.

Los estudiantes con bajo rendimiento y fracaso escolar constituyen actualmente una prioridad y una preocupación para los sistemas educativos. Cuando un alumno o alumna obtiene un rendimiento por debajo de lo estipulado, las escuelas intentan ajustar su proceso de enseñanza y aprendizaje a fin de remover sus dificultades de aprendizaje. Se opta por la repetición cuando la respuesta ensayada no da resultados satisfactorios.

Hay países que rehúyen la repetición de curso. Ante las dificultades de aprendizaje, desde una edad temprana favorecen respuestas educativas que logran reducir los porcentajes de repetidores. Es el caso de Francia, Luxemburgo o Macao-China. Los alumnos y alumnas con más probabilidades de repetir curso son aquellos en los que concurren varios factores de riesgo.

En el conjunto de países de la OCDE el 20% de los alumnos y alumnas procedentes de familias con dificultades socioeconómicas repite curso al menos una vez. En los alumnos y alumnas sin dificultades socioeconómicas el porcentaje baja al 7%. Los repetidores suelen tener problemas para contar con ayuda temprana y con oportunidades eficaces de recuperación y tienen mayores probabilidades de presentar absentismo y falta de puntualidad a los centros escolares (OCDE, 2014). Por otro lado, existen alumnos y alumnas que repiten curso como sanción ante su mal comportamiento (OCDE, 2016b).

El estudio de la Red Eurydice (2011) sobre la repetición de curso en la educación obligatoria en Europa señala aspectos claves a considerar:

- Las dificultades de aprendizaje pueden aparecer en Educación Primaria en aquellos países que no tienen en cuenta el nivel madurativo y de desarrollo del alumnado para comenzar esta etapa.
- El motivo más frecuente para la no promoción de curso es un progreso escolar deficiente. Países como Comunidad francófona de Bélgica, República Checa, Irlanda o Hungría toman el absentismo escolar y el mal comportamiento, caso de Polonia y Rumania, como causa de repetición.

- En la mayoría de los países la decisión del profesorado prevalece sobre la de los padres.
- Existen tasas de repetición discrepantes entre países, aunque tengan marcos normativos semejantes. En Educación Primaria las tasas varían entre el 2% de Grecia y el 22.4% de Países Bajos. En la ESO, etapa de Educación Secundaria Inferior, oscilan entre el 0.5% de Finlandia y el 31.9% de España.
- En los países con mayores cifras de repetidores predomina la idea de que es una medida beneficiosa para el alumnado.

Cabe preguntarse: ¿qué consecuencias tiene para los sistemas educativos la repetición de curso? Según la OCDE (2011) cifras elevadas de alumnos y alumnas repetidores conllevan gastos económicos importantes. Además, los países con altas tasas de repetidores tienden a tener rendimientos globales inferiores que los de menor número de repetidores. La repetición no se asocia a mejor desempeño ni a oportunidades de aprendizajes más equitativas (OCDE, 2011).

En España, en el curso 2014/2015, último curso del que se dispone de datos pormenorizados sobre la repetición de curso en la página web del Ministerio de Educación (MECD, 2017), el mayor porcentaje de repetidores, 12.3%, aparece en 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los porcentajes son siempre superiores en los estudiantes de ESO que en los de Educación Primaria, en los alumnos que en las alumnas y en los centros de titularidad pública frente a los de titularidad privada. Si tomamos como referencia los distintos cursos que conforman cada etapa educativa, en Educación Primaria en los centros públicos las cifras oscilan entre el 4.4% y el 5.5% y en los privados entre el 3.3% y el 4.8%. De igual forma, en los cursos de la ESO, en los centros públicos varía entre el 11.5% y el 15.1%, y en los privados entre el 5.8% y el 6.7%. Estos porcentajes se incrementan notablemente conforme aumenta la edad de los alumnos y alumnas.

La Tabla 2 presenta la evolución de la tasa de idoneidad a lo largo de veintitrés años o del curso académico 1992/1993 al curso 2015/2016. Es decir, recoge la tasa de estudiantes escolarizados en España en el curso que teóricamente le corresponde por edad o superior. En los cinco tramos de edad considerados se

observa que a la edad de 8 años en torno al 95% del alumnado está en el curso que le correspondería por edad. A la edad de 15 años casi el 40% de los estudiantes va retrasado con respecto a su edad (MECD, 2017), cifra muy alta. Se aprecia un leve descenso (34.4%) en 2015/2016, el último de los cursos analizados.

Tabla 2. Tasas de idoneidad en el sistema educativo español: cursos 1992/1993 a 2015/2016 (MECD, 2017)

| | Intervalos de edad | | | | |
|-----------|--------------------|---------|---------|---------|---------|
| | 8 años | 10 años | 12 años | 14 años | 15 años |
| 1992/1993 | 91.5 | 88.9 | 77.8 | 68.0 | 60.6 |
| 1993/1994 | 94.4 | 89.6 | 79.0 | 68.1 | 58.4 |
| 1994/1995 | 95.5 | 89.8 | 79.7 | 68.7 | 58.0 |
| 1995/1996 | 96.1 | 92.4 | 83.3 | 69.9 | 58.6 |
| 1996/1997 | 96.5 | 93.6 | 85.7 | 71.0 | 60.2 |
| 1997/1998 | 96.4 | 93.9 | 87.5 | 75.8 | 61.9 |
| 1998/1999 | 96.1 | 93.7 | 88.4 | 77.5 | 64.6 |
| 1999/2000 | 95.4 | 92.9 | 87.6 | 76.0 | 63.8 |
| 2000/2001 | 95.3 | 92.4 | 87.2 | 75.2 | 63.2 |
| 2001/2002 | 95.3 | 91.9 | 86.4 | 73.8 | 62.0 |
| 2002/2003 | 94.8 | 91.2 | 85.3 | 71.6 | 60.5 |
| 2003/2004 | 94.4 | 90.8 | 85.0 | 70.1 | 59.4 |
| 2004/2005 | 93.9 | 90.1 | 84.3 | 68.8 | 58.4 |
| 2005/2006 | 94.3 | 90.2 | 84.2 | 66.0 | 57.7 |
| 2006/2007 | 94.5 | 90.0 | 84.1 | 66.5 | 57.4 |
| 2007/2008 | 93.9 | 89.2 | 83.6 | 66.3 | 57.7 |
| 2008/2009 | 93.7 | 89.2 | 83.5 | 67.1 | 58.7 |
| 2009/2010 | 93.4 | 88.3 | 83.0 | 67.8 | 59.6 |
| 2010/2011 | 93.5 | 88.6 | 83.7 | 68.9 | 61.2 |
| 2011/2012 | 93.8 | 89.1 | 83.9 | 69.6 | 61.7 |
| 2012/2013 | 93.6 | 89.4 | 84.4 | 70.6 | 62.5 |
| 2013/2014 | 93.7 | 89.5 | 84.9 | 71.0 | 63.6 |
| 2014/2015 | 93.7 | 89.5 | 85.3 | 71.7 | 63.9 |
| 2015/2016 | 94.0 | 90.3 | 86.1 | 73.1 | 65.6 |

Fuente: MECD, 2017

Cabe avanzar que la OCDE concluye que esta medida no proporciona beneficios claros ni para los alumnos y alumnas repetidores ni para los sistemas educativos, que los repetidores tienden a abandonar más fácilmente los estudios y que como medida podría estar reforzando las desigualdades socioeconómicas (OCDE, 2014).

4. Análisis de los resultados de la repetición de curso

La exposición de los resultados se basa en los siguientes estudios:

- PISA 2015 (Ciencias): repetición de curso y factores determinantes del bajo rendimiento.
- La repetición de curso en las ediciones anteriores de PISA.
- La repetición de curso desde otras investigaciones.

4.1. PISA 2015 (Ciencias): repetición de curso y factores determinantes del bajo rendimiento

Los resultados de 2015, centrados en ciencias, reflejan que España tiene un porcentaje de repetidores muy superior a la media de los países de la OCDE, 31% frente a 12% respectivamente, de acuerdo a la población escolar participante en este estudio.

Esta edición reitera que los estudiantes más desfavorecidos socioeconómicamente muestran tres veces más probabilidades de no alcanzar las competencias básicas en ciencias. Pese a ello, el 29% de ellos logran resultados por encima de las expectativas. Situación similar se observa para el alumnado inmigrante: el 24% alcanza resultados aceptables para lo que se esperaba según su condición sociocultural. Sin embargo, en el caso de centros con alta concentración de alumnado inmigrante, no está relacionado con peores resultados a nivel individual pero sí con tasas más elevadas de repetición de curso (OCDE, 2016a).

Otras variables que inciden en los resultados son. En primer lugar, la asistencia regular a clases de ciencias. El 6% de los estudiantes no asiste

regularmente a clase y obtienen, en promedio, 25 puntos menos que aquellos que asisten al menos a una clase semanal (OCDE, 2016a).

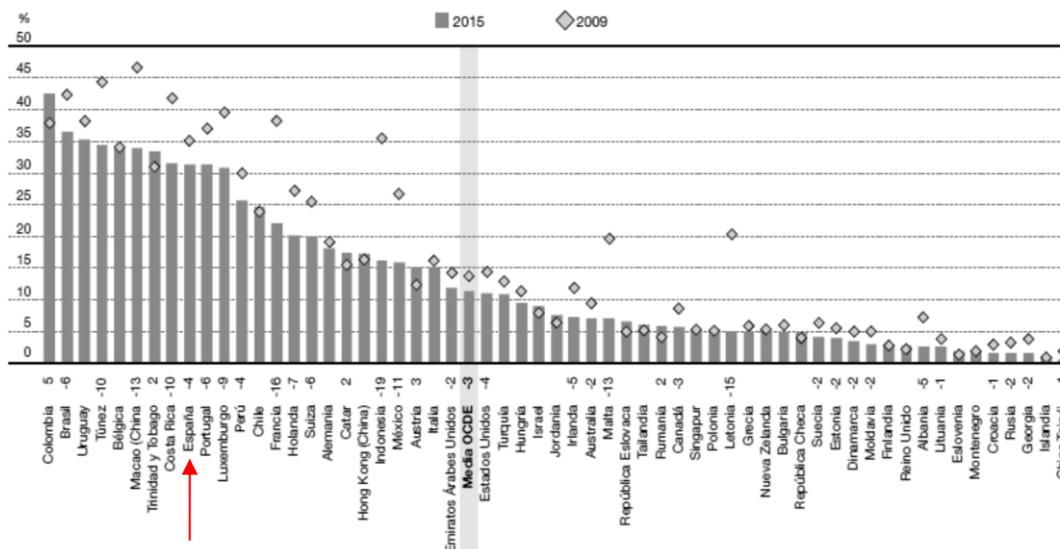
La tipología de las escuelas es importante. Las más privilegiadas socioeconómicamente organizan mayor número de actividades escolares, cuentan con profesores más cualificados en ciencias y sus estudiantes asisten más a clase. Estos alumnos y alumnas reciben una enseñanza de más calidad, tienen más oportunidades educativas, menos problemas de disciplina y absentismo y mayor implicación en las tareas escolares.

Los alumnos y alumnas de centros privados obtienen mejores resultados que los públicos. Sin embargo, cuando se controla el perfil socioeconómico de las familias, los centros públicos alcanzan mayores puntuaciones. Las familias se decantan por un tipo de centro u otro en función de la seguridad de la propia escuela, su reputación y el clima general del centro, criterios que cobran más importancia que el rendimiento medio del alumnado. Por tamaño, obtienen mejores resultados los centros de mayor tamaño y sus estudiantes cuentan con más probabilidades de ocupar en el futuro puestos de trabajo relacionados con las ciencias (OCDE, 2016a).

El tiempo dedicado al estudio y las estrategias de enseñanza empleadas por el profesorado inciden de manera más determinante en los resultados alcanzados y en las expectativas de cursar estudios superiores en ciencias que los recursos personales y materiales del centro, incluida la propia cualificación docente y las actividades científicas extraescolares.

Comparada con la evaluación de 2009, centrada también en ciencias, en la de 2015 se observa un descenso en la repetición de curso. La Figura 2 muestra que 30 países hicieron un menor uso de la repetición de curso en 2015 que en 2009 y 5 países hicieron un uso mayor.

Figura 2. La repetición de curso en las evaluaciones PISA 2009 y 2015



Fuente: OCDE (2016a)

Cabe concluir que (OCDE, 2016a):

- El perfil del alumnado con más probabilidades de repetir curso son los provenientes de familias de menores recursos socioeconómicos, los de origen inmigrante y los de sexo masculino.
- Ha descendido el empleo de la repetición de curso.
- Cuanto menos se utiliza la repetición de curso, más equitativos son los sistemas educativos y menos estrecha es la relación entre nivel socioeconómico y rendimiento en ciencias.
- Urge buscar formas más eficientes de desarrollar prácticas instructivas. Dar mayor autonomía a los centros y mayor liderazgo a los directores escolares son importantes para tal fin.

4.2. La repetición de curso en las ediciones anteriores a PISA 2015

a) PISA 2012 (Matemáticas)

En España, en esta edición el 32.9% de los alumnos y alumnas habían repetido curso al menos una vez, frente al 12% promedio de la OCDE. Países como Japón, Malasia y Noruega no señalaron estudiantes repetidores. Entre el 20% y el 29% repitieron curso al menos una vez en Alemania, Chile, Francia,

Países Bajos y Perú; entre el 30% y el 39% repitió curso en Argentina, Bélgica, Brasil, Costa Rica, España, Luxemburgo, Portugal, Túnez y Uruguay. En Colombia y Macao-China repitió curso más del 40% (OCDE, 2014).

Otro aspecto observado hace referencia a la mayor probabilidad de repetir curso de los alumnos y alumnas desfavorecidos situados en el cuartil inferior del índice PISA, comparados con el grupo de los estudiantes cultural y socialmente favorecidos situados en el cuartil inferior de dicho índice. La comparación toma como referencia tener un rendimiento similar en matemáticas, lectura y ciencias (OCDE, 2014). Los factores del entorno tienen su fuerza.

b) PISA 2009 (Lectura)

En esta edición, en España, el 36% de los estudiantes participantes estaban escolarizados en 2º y 3º de la ESO, que equivale a haber repetido uno o dos cursos académicos (Ministerio de Educación y Ciencia -MEC-, 2010). Como en las anteriores ediciones, la repetición de curso conlleva resultados negativos en los alumnos y alumnas repetidores pues obtienen puntuaciones bajas. Sólo los no repetidores obtienen puntuaciones en comprensión lectora superiores al promedio de la OCDE, a la altura de países como Canadá y Japón, y superan a países como Países Bajos, Alemania y Reino Unido, países con escaso número de alumnos y alumnas repetidores. Entre el alumnado de 2º y 4º de la ESO que han repetido dos cursos y los que nunca han repetido aparece una diferencia de 147 puntos a favor de los segundos. Y entre los de 3º y 4º que han repetido un curso y los que nunca han repetido, la diferencia es de 83 puntos, a favor de los segundos.

La tónica es similar a la de otras ediciones. Los repetidores obtienen reiteradamente resultados negativos a pesar de la permanencia de uno o dos años o incluso más en un mismo curso (MEC, 2010).

c) PISA 2006 (Ciencias)

En la edición de 2006 el 40% de los estudiantes participantes en España habían repetido uno o dos cursos (MEC, 2007). A raíz de este resultado y del observado en ediciones anteriores, se constata que la repetición de curso y el retraso escolar no ayudan al alumnado en la adquisición de las competencias. Los alumnos y alumnas no repetidores puntuaron por encima del promedio de la

OCDE, resultados muy similares a los alcanzados por estudiantes de países donde la repetición de curso es una medida escasamente utilizada, caso de Australia.

A modo de ejemplo, la diferencia entre los estudiantes escolarizados en 2º de la ESO que ha repetido dos cursos es 142 puntos inferior que la de los alumnos y alumnas de 4º de ESO; mientras que la diferencia entre los estudiantes de 3º de la ESO que han repetido un curso y los de 4º es de 89 puntos, a favor de los segundos. Es decir, la doble repetición de curso agranda la brecha del bajo rendimiento cuando se les compara con los que no repiten o con los que solo repiten un curso. En definitiva, el informe internacional de PISA 2006 viene a resaltar la ineficacia de la repetición como medida educativa (MEC, 2007).

d) PISA 2003 (Matemáticas)

En PISA 2003 se observó una alta prevalencia de la repetición de curso entre los alumnos y alumnas en España: 31.7% (6.5% en Primaria; 25.2% en ESO), concluyendo que los países con mayores índices de repetidores contaban con mayores disparidades sociales (OCDE, 2004). Las diferencias entre estudiantes estaban relacionadas con las discrepancias en los resultados entre centros educativos y entre grupos sociales, algo más atenuadas en las diferenciaciones producidas desde edades tempranas (OCDE, 2004).

Aunque no existe una explicación específica de por qué esta diferenciación conlleva necesariamente variaciones en el rendimiento, podría tener su justificación en la selectividad social derivada de la mayor dependencia familiar de los niños y las niñas en las edades tempranas. En consecuencia, los padres de entornos socioeconómicos más favorecidos tendrían mayores probabilidades de ofrecer a sus hijos los recursos y apoyos adecuados (OCDE, 2014).

e) PISA 2000 (Lectura)

En la primera edición de PISA el 25.3%, en España, de los estudiantes participantes había repetido un curso y el 2.3% había repetido dos cursos. Las alumnas habían repetido menos que los alumnos, aunque estas desigualdades "no son resultado inevitable de las diferencias en estilos de aprendizaje entre hombres y mujeres jóvenes" (OCDE, 2002, p. 135), destacando la existencia de "características subyacentes de los sistemas educativos o de las sociedades y las

culturas que inciden sobre las diferencias entre géneros en el desempeño a través de la escolaridad” (OCDE, 2002, p. 137).

Conforme se avanza en niveles de rendimiento, disminuye el porcentaje de repetidores. En el nivel de rendimiento superior no aparecieron estudiantes repetidores. Los repetidores estaban escolarizados mayoritariamente en centros públicos si bien la tasa de repetidores de dos cursos era mayor en centros concertados. Procedían mayoritariamente de familias de bajo nivel socioeconómico. Las diferencias entre repetidores y no repetidores llegaron a los 100 puntos para los repetidores de un año y a los 155 para los repetidores de dos años, repitiéndose este patrón en las sucesivas evaluaciones.

4.3. La repetición de curso desde otros estudios

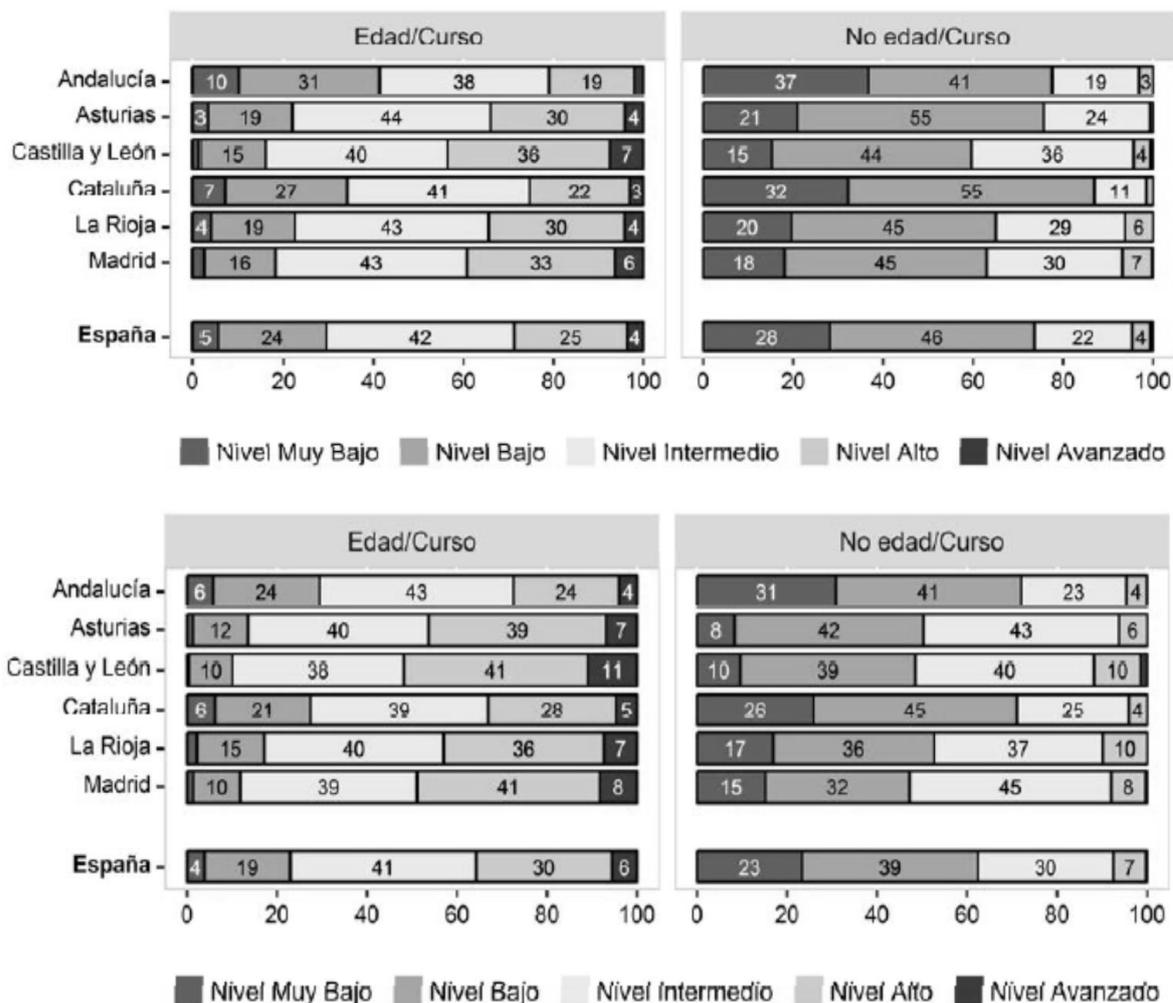
Bajo este epígrafe se analizan someramente cuatro investigaciones pertinentes para la repetición de curso.

a) Evaluaciones TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*)

Los estudios de la IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, sobre matemáticas y ciencias se desarrollan cada cuatro años y van dirigidos a las enseñanzas equivalentes a 4º de Educación Primaria y 2º de ESO. España sólo participa en la evaluación de Primaria. En la última evaluación, realizada en 2015 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEE-, 2016), el 7% de la muestra española eran alumnos y alumnas repetidores (en las figuras se reflejan como No edad/Curso que le correspondería de acuerdo a su edad cronológica).

Las Figuras 3 y 4 muestran que entre los estudiantes repetidores y no repetidores aparecen diferencias significativas en los niveles de rendimiento en las dos áreas evaluadas, matemáticas y ciencias, y van en consonancia con lo apuntado en los informes PISA. Por ejemplo, se observa una diferencia media del 23% y del 22% en los niveles muy bajo y bajo en matemáticas, siendo la diferencia media en ciencias del 19% y 20%, respectivamente.

Figura 3. Rendimiento en matemáticas en TIMSS 2015



Fuente: INEE (2016, p. 117)

b) Relación entre rendimiento matemático y repetición de curso (García, 2014; García y Jiménez, 2016)

Esta investigación administró la *Batería de Evaluación de la Competencia Matemática* (BECOMA) a una muestra de 712 alumnos y alumnas de 5º de Educación Primaria de la provincia de Albacete. El 9.4% había repetido curso.

El análisis de las puntuaciones obtenidas reveló diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes repetidores y los no repetidores, a favor de los segundos, tanto en el total del instrumento y de los seis factores evaluados como en la mayoría de sus ítems o en 30 de los 34 ítems que componen la batería. La puntuación media total para los alumnos y alumnas

repetidores fue de 22.31 puntos y de 34.90 para los no repetidores, diferencia estadísticamente significativa. La repetición de curso en el alumnado podría ser indicio de menor rendimiento en la batería BECOMA.

c) Repetición de curso y sus factores condicionantes en España (Cordero, Manchón y Simancas, 2014)

Este estudio analiza qué factores condicionan la repetición de curso. Toma las evaluaciones PISA 2009, y profundiza en factores del entorno, de la escuela y del alumnado. Los resultados destacan que “la condición de inmigrante, la no asistencia a preescolar, la estructura familiar y la ausencia de libros en el hogar son los principales factores asociados con la repetición. La mayoría de las variables escolares tienen una incidencia mínima” (Cordero, Manchón y Simancas, 2014, p. 13).

Las variables del entorno familiar y socioeconómico con mayor incidencia en la repetición de curso son la presencia de hijos en familias reconstruidas y el no contar con ordenador ni con libros en el hogar. La concentración de alumnos y alumnas inmigrantes en determinados centros aumenta las probabilidades de repetir curso.

d) Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2009)

Estudió la repetición de curso incluyendo el análisis de las estrategias desarrolladas en los centros vinculadas a esta medida. La muestra constó de 3.001 alumnos y alumnas de 2º de la ESO participantes en TIMSS 2007. Las principales conclusiones son:

- Aparecen diferencias estadísticamente significativas en matemáticas y ciencias entre los estudiantes repetidores y los no repetidores. Existe correlación entre rendimiento escolar y rendimiento en TIMSS. Son importantes las expectativas y niveles atribuidos por el docente al discente.
- Alumnado y Jefaturas de Estudio consideran que los motivos de la repetición derivan de los propios alumnos y alumnas y, en menor medida, de los procesos instructivos y de las familias. La falta de esfuerzo y de motivación serían las causas principales.

- El 57% de las Jefaturas de Estudios cree que la repetición mejora el rendimiento, el 33.9% considera que no modifica el nivel de rendimiento y el 10.7% cree que no sirve para nada. Los alumnos y alumnas repetidores de la muestra consideran que es la medida menos útil.
- El que los centros educativos tengan información científica sobre los efectos negativos o nulos de la repetición, no mejora por sí misma las prácticas escolares. La decisión sobre la repetición es consensuada por el profesorado participante en la sesión de evaluación. La promoción automática de curso con apoyo se considera una opción interesante aunque manteniendo la posibilidad de repetir curso.

5. Conclusiones

Los resultados de los estudiantes en las evaluaciones de PISA se ven influenciados por múltiples factores. En general en todos los países se observan diferencias sustanciales entre estudiantes según su origen socioeconómico, la trayectoria educativa previa en términos de las veces que han repetido o no curso y de los niveles de estudios completados por sus padres.

La repetición de curso es central en el debate sobre la educación pues tiene consecuencias sobre todos los estamentos del sistema. Afecta a los responsables de las políticas educativas, a los encargados de generalizarlas, a los estudiantes y a sus familias cuya trayectoria personal y escolar se ve determinada por esta medida.

El análisis de las seis ediciones PISA evidencia que los resultados de los estudiantes repetidores en las tres competencias clave evaluadas (lectura, matemáticas y ciencias) son claramente inferiores a los de los no repetidores. La repetición repercute negativamente en los resultados de los alumnos y alumnas, cuesta más al erario público y no aumenta la equidad del sistema educativo (OCDE, 2015).

En España el porcentaje de alumnos y alumnas repetidores participantes en los estudios PISA es claramente superior a la media del de los países de la OCDE: 31% frente al 12%. Creció entre 2000 y 2006 hasta alcanzar un máximo del 40%.

Descendió al 32.9% en PISA 2012, y al 31% en PISA 2015. La reducción global apenas afectó al grupo de los que habían repetido dos veces: el 10%, frente al 2% de la OCDE. La segunda repetición de curso aumenta la distancia entre alumnos y alumnas repetidores y no repetidores en lugar de reducirla.

PISA expone estos resultados en perspectiva internacional y evidencia la fuerza y la lenta reducción del porcentaje de repetidores en nuestro sistema escolar, mostrando que los estudiantes repetidores continúan teniendo mal o incluso peor rendimiento con la repetición de curso. Ello equivale a convertirla en un predictor de fracaso y abandono escolar temprano antes que en una medida que mejora el rendimiento por lo que recomienda sin paliativos su reducción: "Cuanto menos se emplee la repetición de curso, más equitativo será el sistema educativo y menos estrecha será la asociación entre el nivel socioeconómico del estudiante y su rendimiento en ciencias" (OCDE, 2016a, p. 11).

Sin embargo, varios sistemas educativos, entre ellos el nuestro, la consideran una medida habitual de atención a la diversidad defendida con argumentos que no encuentran apoyo en las evaluaciones PISA ni en otras investigaciones, que concluyen que no existe relación positiva entre repetición de curso y mejora del rendimiento y del bienestar emocional de los repetidores (Hattie, 2009; Jimerson, 2001).

Los centros y sus profesores deben ser más consciente de las consecuencias negativas de infravalorar a los alumnos y alumnas repetidores y de tener hacia ellos bajas expectativas. Resulta imprescindible analizar con más profundidad y argumentos el desarrollo de esta medida. Y asumir que existe alumnado repetidor que, en ocasiones, aun avanzando con la repetición, posteriormente no estabilizan el avance y vuelven al bajo rendimiento en cursos siguientes. Estos y otros aspectos señalados llevan a plantear el siguiente interrogante: ¿por qué no hacer un mayor uso de la promoción automática, salvo excepción, y permitir al alumnado estar escolarizado con su grupo de edad primando este aspecto en la toma de decisiones? En estos casos la promoción tendría que ir acompañada de medidas de apoyo al estudiante repetidor.

Desde cierta perspectiva cabría esperar que la repetición de curso mejorara el rendimiento del estudiante repetidor e hiciera más inclusivo, más equitativo y más eficaz al centro escolar y al sistema educativo, pero en la mayoría de ocasiones ocurre lo contrario. El efecto negativo observado en el rendimiento de la práctica totalidad de los estudiantes repetidores y en los resultados del centro, indica que no es así e impone la necesidad de acudir a alternativas como observar y tratar de desactivar tempranamente posibles situaciones de riesgo de fracaso escolar para controlarlas mejor (Choi y Calero, 2013). Para tal fin son especialmente importantes los indicadores socioeconómicos del entorno, la experiencia educativa previa del estudiante y las expectativas y exigencias del profesorado. La repetición por sí misma no siempre resuelve el problema y suele agravarlo. El alumnado repetidor normalmente acaba siendo derivado a programas distintos a la vía ordinaria, en general con poco éxito y poco motivadores para ellos. No parece ser el mejor camino.

Para minimizar estas situaciones deberían desarrollarse y evaluarse medidas innovadoras y convergentes entre todos los implicados, valorando claramente sus resultados. Las principales innovaciones propuestas son:

- *Administración pública:* desmantelamiento de las múltiples barreras de aprendizaje, reducción de las desigualdades en el acceso a la educación preescolar hasta hacerlo de hecho obligatoria, consideración del bajo rendimiento como una prioridad educativa, seguimiento del alumnado y de las escuelas de bajo rendimiento y diseño de estrategias educativas que atiendan a sus causas. Elaboración de métodos de diagnóstico precoz y gestión de apoyos. Distribución de recursos extras a las escuelas de mayor concentración de alumnado en situación desfavorable a los centros evitando concentraciones excesivas, autonomía a los centros para responder a sus particularidades e incentivos a la propuesta de medidas innovadoras que incluyan la propia evaluación como requisito.
- *Alumnos/as:* promover medidas tendentes a favorecer la asistencia regular a clase, la realización de los deberes escolares, la capacidad de esfuerzo y

motivación pese a las dificultades, el respeto a las normas de convivencia y la disposición a participar en actividades extraescolares, entre otras.

- *Padres y comunidades:* apoyo y aliento del esfuerzo encaminados a escolarizar a los hijos desde edades tempranas, a la creación de rutinas familiares que promuevan hábitos escolares y ayuda y ánimo en los deberes escolares. Incentivar la participación en la vida del centro y el voluntariado en la comunidad para ayudar a la escuela, donación de recursos para el centro educativo, etc.
- *Profesorado y equipos directivos:* concienciar sobre la importancia de tener expectativas altas hacia todo el alumnado, apoyo colegiado a la innovación sistemática, organización de apoyos e integración de todo el alumnado en la dinámica del centro, planificación y desarrollo de actividades extraescolares, lucha contra los estereotipos de género, creación de entornos de aprendizaje exigentes, recepción de las demandas y fomento de la participación de los padres y las comunidades en los centros, entre otros.
- *Posibles alternativas para remover las dificultades de aprendizaje:* proporcionar a este tipo de alumnos y alumnas tiempo extra de clases adaptando la enseñanza a sus necesidades específicas a fin de que puedan alcanzar a sus compañeros. Trabajar con los estudiantes con problemas de comportamiento. Concienciar a la comunidad educativa de la importancia de tomar en consideración las características socioeconómicas de los alumnos y alumnas más desfavorecidos, ya que “uno de cada cinco estudiantes desfavorecidos de 15 años de edad ha repetido curso. Incluso entre los estudiantes con un rendimiento académico similar, la probabilidad de repetir un curso es 1,5 veces superior para los estudiantes desfavorecidos que para los más favorecidos” (OCDE, 2014, p.1). En suma, promover innovaciones y formas de trabajo en el centro y en el aula que prevean la aparición de la repetición de curso afrontando tempranamente sus causas sociales y promoviendo una organización escolar al servicio de

las necesidades de todos los alumnos y alumnas desde la escolaridad preescolar y obligatoria.

Quizá ha llegado el momento de renovar los pilares básicos del éxito escolar y las prioridades de la educación obligatoria. Remover el fracaso y la repetición de curso no es fácil pero puede hacer si la sociedad toma conciencia de que la posterior inclusión escolar, social y profesional de los estudiantes parece estar estrechamente relacionada con la no repetición de curso.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA 2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.
- 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.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio XXI*, 30(2), 109-128.
- Eurydice (2011). *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Bruselas: Comisión Europea.
- García, R. (2014). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia matemática. Rendimiento matemático de los alumnos más capaces*. Tesis de Doctorado para la obtención del título de Doctor en Educación. Escuela Internacional de Doctorado. UNED.
- García, R. y Jiménez, C. (2016) Diagnóstico de la competencia matemática de los alumnos más capaces. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 17, 205-219.

- González-Mayorga, H., Vidal, J. y Vieira, M.J. (2017). El impacto del Informe PISA en la sociedad española: el caso de la prensa escrita. *RELIEVE*, 23(1), 1-17.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- INEE (2016). *TIMSS 2015. Estudio internacional de tendencias en matemáticas y ciencias. IEA. Informe español: resultados y contexto*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2009). *Efectos de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado*. Bilbao: Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, Gobierno Vasco.
- Jimerson, S. (2001). A Synthesis of Grade Retention Research: Looking Backward and Moving Forward. *The California School Psychologist*, 6, 47-59.
- MEC (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.
- MECD (2016a). Alumnos de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo se les puede ayudar. *Boletín de Educación*, 47, 1-4.
- MECD (2016b). PISA 2015. Informe español. *Boletín de Educación*, 51, 1-4.
- MECD (2017). *Datos estadísticos para enseñanzas no universitarias*. Disponible en <https://bit.ly/2T5Y9uv>
- OCDE (2002). *Conocimiento y aptitudes para la vida: Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Editorial Santillana.
- OCDE (2004). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana Educación.

- OCDE (2011). Cuando los alumnos repiten un curso o son transferidos a otros centros: ¿Qué repercusiones tiene esto en los sistemas educativos? *PISA IN FOCUS*, 6.
- OCDE (2014). ¿Tienen más probabilidades de repetir curso los estudiantes más desfavorecidos? *PISA IN FOCUS*, 43.
- OCDE (2015). ¿Cómo han cambiado los centros educativos a lo largo de la última década? *PISA IN FOCUS*, 52.
- OCDE (2016a). *PISA 2015: Resultados Clave*. OCDE. Disponible en <https://bit.ly/2wP1TZt>
- OCDE (2016b). ¿Quiénes son los alumnos de bajo rendimiento? *PISA IN FOCUS*, 60.
- Pereira, D., Perales, M.J. y Bakieva, M. (2016). Análisis de tendencias en las investigaciones realizadas a partir de los datos del Proyecto PISA. *RELIEVE*, 22(1), art. M10. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8248>
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education Policy Lessons from Around the World*. Paris: OECD Publishing. Disponible en <https://bit.ly/2RMhLIB>

Fecha de recepción: 28 de septiembre de 2018

Fecha de aceptación: 17 de noviembre de 2018



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)