

# **“La repetición de curso en España y sus factores condicionantes: Un análisis a partir de PISA 2009”**

José Manuel Cordero Ferrera  
Universidad de Extremadura  
([jmcordero@unex.es](mailto:jmcordero@unex.es))

César Manchón López  
Universidad de Extremadura  
([cesarmanchon@unex.es](mailto:cesarmanchon@unex.es))

Rosa Simancas Rodríguez  
Universidad de Extremadura  
([rsimancas@unex.es](mailto:rsimancas@unex.es))

## **Resumen**

En este trabajo se exploran cuáles son los principales factores determinantes de que un alumno repita curso a partir de la información disponible en la base de datos PISA 2009 española, distinguiendo entre los alumnos que son sometidos a esta intervención durante la educación primaria y secundaria. Al tratarse de datos con una estructura jerárquica en la que la variable de interés es categórica, en el análisis empírico se utilizan modelos logísticos multinivel. Los resultados obtenidos muestran que la edad, la asistencia a cursos de preescolar o la estructura familiar son los principales factores asociados con el fenómeno estudiado, mientras que las variables escolares apenas tienen una incidencia significativa.

## **Abstract**

In this paper we explore the main explanatory factors of being a retaker using data from PISA 2009 Spanish students. In our analysis we distinguish between those who were retained in primary and secondary school. Given that the available data have a hierarchical structure and the dependent variable is categorical, we employ logistic multilevel models in the empirical analysis. The results obtained show that the age, attending pre-primary courses or the family structure are the main factors associated with the condition of being a retaker, while school variables do not have a significant effect.

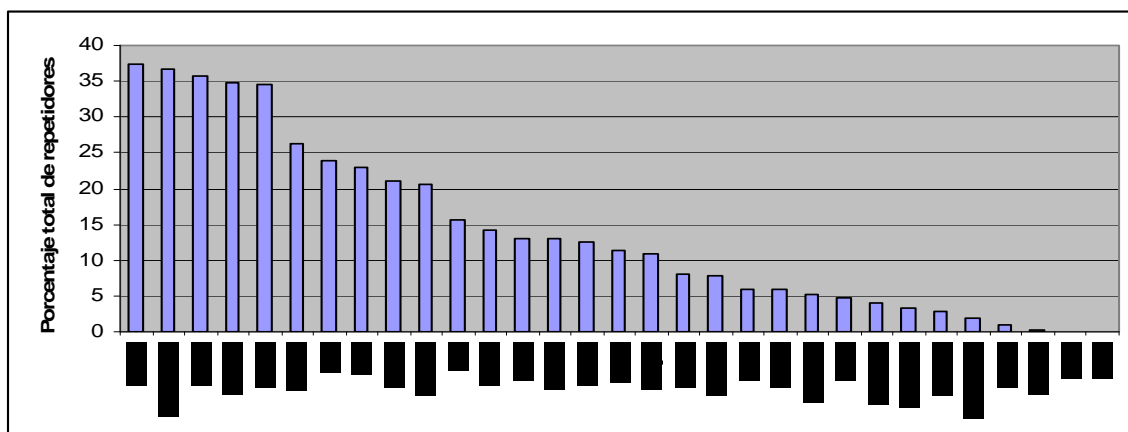
Palabras clave: Educación, PISA, Repetición, Análisis multinivel

Códigos JEL: C14, H41, I21

## 1. INTRODUCCIÓN

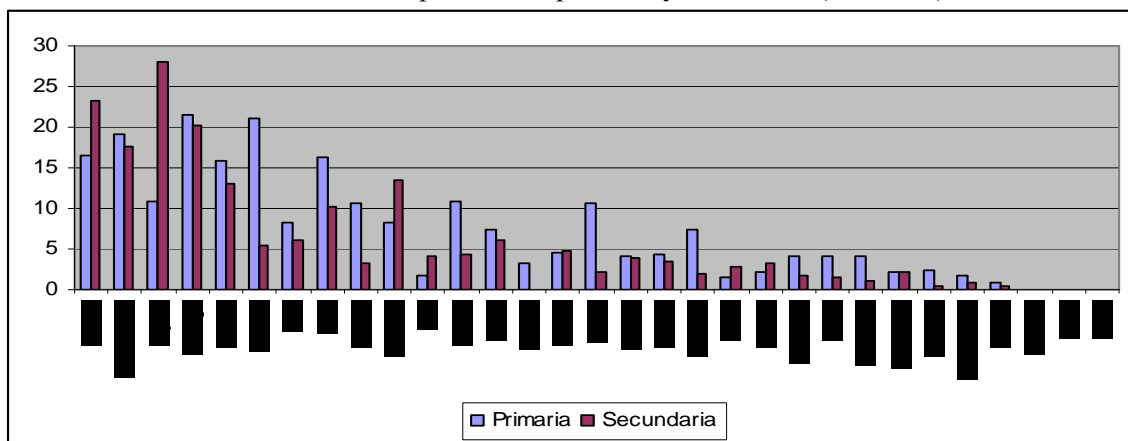
El propósito de este trabajo es el estudio de la política de repetición de curso, es decir, la decisión de retener a los alumnos con peores resultados académicos en el mismo curso durante un año adicional en lugar de promocionarlos hacia el siguiente curso (Jackson, 1975). En nuestro país, este fenómeno se ha convertido en una de las principales preocupaciones para la comunidad educativa. Según el Informe PISA 2009, el 36% de los alumnos españoles de 15 años participantes en la prueba habían repetido al menos un curso, cifra que sólo superan Francia y Luxemburgo en el ámbito europeo, mientras que la media de la OCDE se sitúa cercana al 13%. Si profundizamos en el análisis de estos datos, se puede comprobar que el principal problema en nuestro país se produce en la enseñanza secundaria, donde se registran las tasas de repetición más elevadas de la OCDE, mientras que en la enseñanza primaria nos situamos ligeramente por encima de la media, pero muy por debajo de países como Portugal, Bélgica, Holanda o Suiza.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos de 15 años repetidores en países OCDE (año 2009)



Fuente: PISA 2009

Tabla 2. Tasas de repetición en primaria y secundaria (año 2009)



Fuente: PISA 2009

En realidad, el verdadero problema no está en la tasa de repetición en sí misma, sino en el hecho de que ser repetidor se identifica habitualmente en la literatura como principal predictor del fracaso escolar (Rumberger, 1995; Arregi *et al.*, 2009; Ou y Reynolds, 2010). De hecho, existen múltiples trabajos que respaldan la hipótesis de que los alumnos repetidores se encuentran en una situación de mayor riesgo de fracaso escolar (Roderick, 1994; Jimerson *et al.*, 2002; Benito, 2007)<sup>1</sup>.

La reducción de los niveles de fracaso escolar se ha convertido en una prioridad de la política educativa en España, donde se registran valores superiores al 25% (según datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Eurostat), con el propósito de acercarse al objetivo fijado por la Unión Europea en su estrategia 2020 (Comisión Europea, 2010), consistente en la reducción de esta tasa hasta el 10%. En este contexto, el desarrollo de estudios rigurosos que analicen fenómenos vinculados con este objetivo, como ocurre con la repetición de curso, resultan especialmente necesarios, toda vez que pueden proporcionar evidencia empírica que sirva como referencia para el desarrollo de propuestas de política educativa encaminadas a lograr dicho propósito.

El objetivo de esta investigación consiste en examinar cuáles son los principales factores que inciden en la posibilidad de que uno alumno pueda repetir curso, distinguiendo entre aquellos que pasaron por esa experiencia durante la enseñanza primaria y los que lo hicieron en la enseñanza secundaria. Se trata, por tanto, de identificar patrones comunes en el perfil del alumno repetidor con el propósito de conocer cuáles son los aspectos sobre los que deberían incidir principalmente las estrategias educativas que pretendan reducir los niveles de abandono escolar.

El trabajo se estructura de la siguiente forma. En la sección segunda se revisa la literatura sobre el fenómeno de la repetición de curso tanto a nivel internacional, como para el caso español. En la sección tercera se describen las características de la base de datos utilizada y las variables seleccionadas para el análisis empírico. La sección cuarta explica el enfoque metodológico utilizado, un modelo logístico multinivel que permite considerar la estructura jerárquica de los datos disponibles. En la sección quinta se presentan y discuten los principales resultados obtenidos para, finalmente, cerrar el estudio con la exposición de las principales conclusiones.

---

<sup>1</sup> Los resultados obtenidos en distintos de estudios indican que los alumnos repetidores tienen entre 2 y 11 veces más posibilidades de no completar la enseñanza obligatoria que los no repetidores.

## 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La repetición de curso es una estrategia que se utiliza habitualmente cuando los estudiantes no demuestran haber alcanzado unos niveles mínimos estandarizados de conocimientos o, en las edades más tempranas, cuando el alumno demuestra tener problemas de aprendizaje debido a su inmadurez o a sus deficientes habilidades sociales (Jimerson y Ferguson, 2007). La decisión de que un alumno repita o no depende normalmente de los centros educativos, aunque la implementación de esta estrategia depende del contexto y la tradición educativa de cada país. De hecho, hay países donde la promoción automática de curso es la práctica más habitual durante la educación obligatoria, como por ejemplo en Noruega, Reino Unido o Finlandia, existiendo la posibilidad de repetir curso por circunstancias excepcionales (Dupriez *et al.*, 2008; Eurydice, 2011).

España forma parte de un modelo tradicional, al que también pertenecen Portugal, Francia o Italia, en los que la repetición es una práctica común. De hecho, este criterio aparece fijado explícitamente en la LOE (Ley Orgánica 2/2006) de Educación, concretamente en su artículo 28, en el que se indica que repetirán algún curso de educación secundaria aquellos alumnos que obtengan una evaluación negativa en tres o más materias, pudiendo repetir sólo una vez por curso y como máximo una vez en primaria y dos en secundaria. No obstante, en determinados casos puede autorizarse la promoción del alumno al curso siguiente aún cuando no se cumpla este requisito siempre que el cuerpo docente considere que no le va a suponer impedimento para continuar con éxito los estudios posteriores.

Esta dualidad entre la posibilidad de promoción y la estrategia de repetición ha dado lugar a un amplio debate en la literatura sobre qué alternativa resulta más favorable para el alumno (Allen *et al.*, 2009). Los defensores de la repetición argumentan que la promoción del alumnado con bajo rendimiento supone enfrentarlo a una situación para la que no está preparado. Asimismo, consideran que la repetición puede ser un estímulo para favorecer la disposición al estudio, el incremento del esfuerzo e incluso para hacerle más conscientes de su responsabilidad en su desempeño académico (Alexander *et al.*, 2003). No obstante, existe una amplia evidencia empírica que cuestiona los efectos beneficiosos de esta estrategia sobre los resultados académicos (McCoy y Reynolds, 1999; Jacob y Lefgren, 2004, 2009; Silberglitt *et al.*, 2006; Hong y Yu, 2007;; Manacorda, 2012), dando lugar a problemas de autoestima o adaptación (Frey, 2005), mal comportamiento en clase (Pagani *et al.*, 2001), menores tasas de asistencia (Fine y Davis, 2003; Martin, 2011) y, en el largo plazo, mayores tasas de abandono escolar y menores salarios (Eide y Showalter, 2001; Jimerson *et al.*, 2002).

La mayor parte de la literatura dedicada a esta cuestión se centra en el alumnado que ha repetido curso en los primeros años de su escolarización, tratando de analizar los efectos de este fenómeno sobre sus resultados mediante un enfoque longitudinal, con el que resulta posible hacer un seguimiento del impacto de esta medida a lo largo de la vida escolar del estudiante e incluso sobre su futuro laboral (Holmes, 1989; Jimerson, 2001; Hong y Raudenbush, 2005). En estos estudios, la repetición de curso es considerada como un factor determinante del rendimiento educativo y no como variable a explicar.

Alternativamente, existe otra línea de investigación que se ocupa del estudio de las causas por las que un alumno repite curso (Ferguson *et al.*, 2001; Corman, 2003; Guèvremont *et al.*, 2007; Willson and Hughes, 2009). Todos ellos coinciden en señalar el bajo rendimiento académico como el principal factor explicativo, aunque hay otros múltiples factores relacionados con las características del estudiante o su entorno con una influencia significativa, tales como ser chico, proceder de un entorno socioeconómico desfavorable, la condición de inmigrante, tener padres con poca implicación en la escuela, la ausencia de disciplina en el hogar o tener una edad inferior a sus compañeros (Greene y Winters, 2007; Ehmke *et al.*, 2010; Kloosterman y de Graaf, 2010). Además de estos factores individuales, también hay variables escolares que pueden tener incidencia sobre la probabilidad de que el alumno repita curso, como la existencia de un clima desfavorable en el centro educativo o un ratio de estudiantes por profesor elevado también están relacionados con mayores niveles de estudiantes repetidores (Bali *et al.*, 2005; Jacob, 2005; Creemers y Kyriakides, 2008).

Recientemente, Goos *et al.*, (2012) han utilizado este último enfoque en un estudio a escala internacional, en el que se concentran en la influencia de los factores relacionados con la política educativa y el contexto nacional de los distintos países considerados, representada por una muestra de países de la OCDE participantes en PISA, llegando a la conclusión de que éstos tienen un peso de entre el 20 y el 25 % de la varianza total. En el presente trabajo también se utiliza la misma base de datos con un objetivo similar, aunque en nuestro caso estamos interesados en identificar los factores específicos que afectan al alumnado repetidor español.

### **3. DATOS Y VARIABLES**

La base de datos utilizada en esta investigación procede del Proyecto PISA, una iniciativa impulsada por la OCDE a finales de los años noventa con el propósito de evaluar periódicamente las destrezas o competencias generales de alumnos de 15 años a escala internacional. La finalidad del estudio es generar indicadores sobre aspectos relacionados con el

rendimiento educativo que puedan ser de utilidad tanto para investigadores como para los responsables políticos. Los alumnos son evaluados en tres ámbitos: comprensión lectora (lectura), matemáticas y resolución de problemas (matemáticas) y comprensión de textos científicos (ciencias). En cada edición se trata con mayor profundidad una de las competencias. Hasta el momento han tenido lugar cuatro, correspondientes a los años 2000, 2003, 2006 y 2009; centrándose, respectivamente, en lectura, matemáticas, ciencias y, nuevamente, en lectura. Nuestro análisis se refiere a este último año y se circunscribe únicamente al contexto español, para el que se dispone de información relativa a un total de 25.887 estudiantes pertenecientes a 889 centros educativos.

Un aspecto importante a tener en cuenta cuando se trabaja con esta base de datos es que el proceso de selección muestral en PISA se realiza en dos etapas. En la primera se seleccionan las escuelas entre todas las que tienen alumnos de 15 años y, posteriormente, se eligen aleatoriamente a los alumnos dentro de cada escuela (un total de 35). Este procedimiento de muestreo requiere de un proceso complejo de determinación de pesos muestrales que deben ser incorporadas al realizar los análisis estadísticos para poder garantizar que los alumnos seleccionados representan adecuadamente a la población analizada (Rutkowski *et al.*, 2010)<sup>2</sup>.

Dado que la escuela, el hogar y el contexto socioeconómico son aspectos que tienen una clara influencia sobre el rendimiento de los alumnos, el Proyecto PISA recoge una extensa base de datos en torno a estas variables, obtenidas a partir de dos cuestionarios, uno completado por los propios alumnos y otro por los directores de los centros educativos<sup>3</sup>. A partir de esta información, resulta posible extraer un gran volumen de datos acerca de los principales factores determinantes del rendimiento educativo, representados principalmente por variables asociadas con el entorno familiar y escolar, así como la organización de los centros y la oferta educativa.

En nuestro caso, la selección de las variables incluidas en el análisis ha estado basada en un doble criterio: incluir variables que, según la literatura revisada en el bloque anterior, hayan demostrado tener una influencia relevante sobre el rendimiento educativo y evitar posibles problemas de multicolinealidad derivadas de la existencia de una elevada correlación entre

---

<sup>2</sup> Estas ponderaciones incorporan ajustes derivados de la no respuesta de determinadas escuelas y alumnos dentro de las escuelas y recorte de pesos para prevenir influencias no deseadas de un pequeño conjunto de escuelas o estudiantes. Estos procesos están basados en métodos intensivos de cálculo, conocidos como de «remuestreo», que consisten en obtener múltiples muestras a partir de la muestra original. Concretamente, en PISA se utiliza la Replicación Repetida Balanceada (BRR) con 80 réplicas. Una descripción extensa de este procedimiento puede encontrarse en OCDE (2005, 2009).

<sup>3</sup> Existe un tercer cuestionario completado por los padres de los alumnos. Sin embargo, esta información sólo está disponible para un número reducido de países, entre los que, lamentablemente, no se encuentra España.

distintos indicadores. En las líneas siguientes se explican cómo se definen cada una de las variables consideradas en el estudio.

Como variable dependiente se ha seleccionado la *condición de repetidor a la edad de 15 años*. Dado que PISA evalúa a alumnos de entre 15 y 16 años, edad en la que deberían estar terminando la educación obligatoria y cuyo curso correcto sería 4º ESO (10º grado si se utiliza la escala internacional), se considera que quiénes no se sitúen en ese curso han repetido, de modo que la variable dependiente queda codificada de forma dicotómica, tomando valor 1 si el alumno ha repetido (cursa 2º o 3º de la ESO) y 0 en caso contrario (cursa 4º de la ESO). En una segunda estimación, se utiliza la información proporcionada por el cuestionario completado por el alumno para poder desglosar la información contenida en la anterior variable entre cuatro categorías distintas: haber repetido en la educación primaria (1), en secundaria (2) o en ambas (3) respecto a la probabilidad de no haber repetido (4)<sup>4</sup>.

En cuanto a las variables explicativas, a nivel de alumnos se han seleccionado un conjunto de indicadores representativos de las principales características que pueden afectar a su rendimiento, junto con diversos indicadores relativos a su entorno socioeconómico y a los recursos de los que dispone en su hogar; respecto a las variables a nivel de escuela, pueden distinguirse entre las variables dicotómicas que reflejan el tipo de centro del que se trata y los indicadores representativos de los recursos escolares. En ambos casos las variables categóricas han sido codificadas de tal manera que tomarán valor 1 aquellas circunstancias que, *a priori*, deberían dar lugar a una mayor probabilidad de que el alumno sea repetidor. La lista de estas variables explicativas es la siguiente:

*Características del alumno:*

- AGE: Edad del estudiante en años y meses.
- GENDER: Variable *dummy* que toma el valor 1 si el estudiante es chico.
- PREPRIM\_NO y PREPRIM1: Variables *dummies* que toman el valor 1 si el alumno no ha asistido a preescolar o ha asistido durante un periodo de tiempo inferior al año.
- IMMIG1 e INMIG2: Variables *dummies* que toman el valor 1 si el alumno es inmigrante de primera o segunda generación, respectivamente.

---

<sup>4</sup> Concretamente, esta información proviene de la pregunta 7 del cuestionario.

*Entorno socioeconómico y recursos en el hogar:*

- MOTHEDU: Variable *dummy* que toma valor 1 si el máximo nivel educativo alcanzado por la madre es equivalente a la educación secundaria obligatoria o inferior.
- MOTHBLUE: Variable *dummy* que adopta el valor 1 si la madre desempeña una profesión que no requiere un elevado nivel de cualificación (blue collar, en inglés).
- FATHEDU: Variable *dummy* que toma valor 1 si el máximo nivel educativo alcanzado por el padre es equivalente a la educación secundaria obligatoria o inferior.
- FATHBLUE: Variable *dummy* que adopta el valor 1 si el padre desempeña una profesión que no requiere un elevado nivel de cualificación (blue collar, en inglés).
- MONOFAM: Variable *dummy* que toma el valor 1 si el estudiante forma parte de una familia monoparental, es decir, compuesta por un solo progenitor y uno o varios hijos.
- MIXFAM: Variable *dummy* que toma el valor 1 si el estudiante forma parte de una familia reconstruida, es decir, formada por una pareja adulta en la que al menos uno de los cónyuges tiene un hijo procedente de una relación anterior.
- OWNDESK: Variable *dummy* que toma el valor 1 si el alumno no dispone de un escritorio, mesa o pupitre.
- OWNROOM: Variable *dummy* que toma el valor 1 si el alumno no dispone de habitación propia.
- OWNSTUDY: Variable *dummy* que toma el valor 1 si el alumno no dispone de un lugar de estudio.
- OWNCPU: Variable *dummy* que toma el valor 1 si el alumno no dispone de un ordenador.
- BOOKS25 y BOOKS 200: Hemos construido dos variables *dummies* que tratan de aproximar dos niveles extremos en cuanto a la posesión de libros: por debajo de 25 o por encima de 200.

*VARIABLES ESCOLARES:*

- PRIVATE y GOVDEP: Dos variables *dummies* que adoptan el valor unitario en el caso de que el centro tenga gestión y financiación privada o gestión privada y financiación mayoritariamente pública (centros concertados), respectivamente.
- NOCOMPET: Variable *dummy* que toma el valor 1 si la escuela se sitúa en una zona o distrito escolar donde no tiene que competir con ninguna escuela cercana.
- PCTGILRS: Variable continua que representa el porcentaje del alumnado de sexo femenino.
- PCTREP: Variable *dummy* que toma el valor 1 si el porcentaje de alumnos repetidores es igual o superior al 40%.



- PCTIMMIG: Variable *dummy* que toma valor 1 si el porcentaje de alumnos inmigrantes es superior al 30%.
- STREAM: Variable *dummy* que toma valor 1 si el centro lleva a cabo algún tipo de agrupación por habilidades.
- IMPLIC: Variable *dummy* que toma valor 1 si los padres ejercen poca presión al centro para que este obtenga el máximo rendimiento posible de sus alumnos. Es una aproximación a la implicación de los padres en la educación de sus hijos.
- Ordenadores para la enseñanza (IRATCOMP): Variable que representa el volumen de ordenadores disponibles para la enseñanza, el cual se define como el cociente entre el número total de ordenadores y el tamaño de la escuela.
- Tamaño de la escuela (SCHSIZE): Variable continua que refleja el número total de estudiantes en el centro.
- Ratio profesor-alumno (STRATIO): Variable continua que representa el cociente entre el número total de profesores en el centro y el número de alumnos.
- Responsabilidad en currículum y evaluación (RESPCURR): Variable continua que trata de aproximar el nivel de responsabilidad de la que dispone el centro para diseñar el currículum escolar y la fijación de los criterios de evaluación.
- Responsabilidad en asignación de recursos (RESPRES): Variable continua que indica el grado de participación en el presupuesto del centro escolar.
- Calidad de los recursos escolares (SCMATEDU): Variable continua construida a partir de las respuestas del director de la escuela a siete preguntas relacionadas con la disponibilidad de ordenadores para usos didácticos, software educativo, calculadoras, libros, recursos audiovisuales y equipo de laboratorio.
- PEER: Esta variable se utiliza como una aproximación al efecto compañeros, aunque a nivel de escuela. Está definido como la media de los resultados obtenidos en comprensión lectora por los estudiantes matriculados en el mismo centro del alumno evaluado.

La Tabla 1 muestra los principales estadísticos descriptivos de todas las variables consideradas en nuestro análisis, distinguiendo entre variables dependientes, individuales y escolares.

**Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las variables**

<b>VARIABLES</b>				
<b>Variable Dependiente</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
REP	0,00	1,00	0,3171	0,4654
REPWHEN	1,00	4,00	3,3878	0,9849
<b>Regresores (Nivel Alumno)</b>				
AGE	0,00	1,00	15,8613	0,2858
GENDER	0,00	1,00	0,5076	0,5000
PREPRIM:NO	0,00	1,00	0,0592	0,2360
PREPRIM:1	0,00	1,00	0,0833	0,2763
IMMIG1	0,00	1,00	0,0741	0,2619
IMMIG2	0,00	1,00	0,0120	0,1088
MOTHEDU	0,00	1,00	0,3637	0,4811
MOTHBLUE	0,00	1,00	0,2087	0,4064
FATHEDU	0,00	1,00	0,3725	0,4835
FATHBLUE	0,00	1,00	0,4269	0,4946
MONOFAM	0,00	1,00	0,1335	0,3402
MIXFAM	0,00	1,00	0,0117	0,1074
OWNDESK	0,00	1,00	0,0166	0,1280
OWNROOM	0,00	1,00	0,1225	0,3278
OWNSTUDY	0,00	1,00	0,0663	0,2488
OWNCPU	0,00	1,00	0,0593	0,2362
BOOKS25	0,00	1,00	0,2059	0,4044
BOOKS200	0,00	1,00	0,2733	0,4456
<b>Regresores (Nivel escuela)</b>				
PRIVATE	0,00	1,00	0,0500	0,2190
GOVDEP	0,00	1,00	0,3200	0,4660
NO COMPET	0,00	1,00	0,1400	0,3480
PCTGIRLS	0,00	99,73	49,7523	8,2326
PCTPREP	0,00	1,00	0,0449	0,2072
PCTIMMIG	0,00	1,00	0,3180	0,4657
STREAM	0,00	1,00	0,3600	0,4810
IMPLIC	0,00	1,00	0,8900	0,3070
IRATCOMP	0,00	2,14	0,6050	0,3206
SCHSIZE	44,00	2785,00	694,6814	386,3777
STRATIO	0,82	39,88	11,3721	4,4982
RESPCURR	-1,37	1,36	-0,4331	0,7857
RESPRES	-0,84	2,45	-0,4125	0,6268
SCMATEDU	-3,39	1,93	0,0184	0,8369
PEER	271,54	605,64	484,9464	45,2175

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de PISA 2009 (OCDE, 2010)

#### **4. METODOLOGÍA**

El modelo empleado en esta aplicación empírica es una regresión multinivel (Bryk y Raudenbush, 1992; Goldstein, 1995), en la que se tiene en consideración que los alumnos se agrupan (están anidados) en un nivel superior, el representado por las escuelas. Con este enfoque se evitan posibles sesgos en las estimaciones derivadas de la correlación existente entre los valores de las variables escolares de los alumnos pertenecientes a la misma escuela (Hox, 2002). Puesto que las variables dependientes son categóricas, estas regresiones adoptan una estructura logística, aunque el modelo a estimar será distinto según se trate de una variable

dependiente dicotómica (modelo logístico binomial) o con más de dos categorías (modelo logístico multinomial).

Para analizar los factores que influyen en la probabilidad de que un alumno sea o no repetidor utilizaremos un modelo logístico binomial multinivel<sup>5</sup>, en el que la variable a estimar sería la probabilidad de que se cumpla que el estudiante “i” perteneciente al centro “j” se incluya dentro del grupo correspondiente:  $P(Y_{ij} = 1|\beta) = P_{ij}$ . Dicha probabilidad puede modelizarse mediante la siguiente función logística:

$$\log \left[ \frac{P_{ij}}{(1 - P_{ij})} \right] = \beta_{0j} + \beta_{ij} X_{ij} + r_{ij}$$

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} Z_j + u_{0j}$$

$$\beta_{1j} = \gamma_{10} + u_{1j} \quad (1)$$

En esta ecuación, la probabilidad de que el estudiante cumpla el requisito establecido depende de un vector de variables independientes en el nivel individual ( $X_{ij}$ ) y un vector de variables escolares ( $Z_j$ ), pero también se tiene en cuenta la desviación de la escuela  $j$  ( $u_j$ ) respecto de los resultados medios de todas las escuelas ( $\gamma_0$ ) y la desviación del estudiante  $i$  respecto de la media de los resultados obtenidos por los alumnos que pertenecen a su misma escuela  $j$ .

Cuando nuestro objetivo sea identificar qué influye sobre la probabilidad de que un estudiante haya repetido en primaria (1), en secundaria (2) o en ambos niveles educativos (3), tendremos una variable dependiente con distintas categorías independientes entre sí (sin criterio de ordenación entre ellas), por lo que tendremos que utilizar un modelo logístico multinomial multinivel. En este modelo, la categoría de referencia es que el alumno no haya repetido ningún curso (4), de manera que la probabilidad asociada con cada una de las categorías anteriores sería la siguiente:  $P(Y_{ij}(k) = 1|\beta) = P_{kij}$  ( $k=1,2,3$ ), donde  $P_{4ij} = 1 - P_{1ij} - P_{2ij} - P_{3ij}$ . Por tanto, habrá que estimar una regresión para cada una de las tres categorías consideradas con la siguiente estructura:

$$\log \left[ \frac{P_{kij}}{P_{4ij}} \right] = \beta_{0j} + \beta_{ij} X_{ij} + r_{ij}$$

---

<sup>5</sup> Este enfoque fue utilizado por Calero *et al.* (2010) para analizar las causas del fracaso escolar en España.

$$\begin{aligned}\beta_{0j} &= \gamma_{00} + \gamma_{01}Z_j + u_{0j} \\ \beta_{1j} &= \gamma_{10} + u_{1j}\end{aligned}\tag{2}$$

En ambos modelos los valores de los coeficientes estimados no pueden interpretarse directamente como ocurre en una regresión lineal, por lo que es necesario estimar las razones de probabilidades (*odds ratios*) de cada variable independiente. En la regresión binomial estos estadísticos miden la relación entre la probabilidad de que ocurra un suceso frente a la probabilidad de que no ocurra cuando aumenta en una unidad el valor de la variable considerada, manteniendo constantes las demás. En la regresión multinomial la interpretación es similar, aunque en este caso las *odds ratios* indican cómo se altera la relación entre la probabilidad de que se produzca una situación respecto a la categoría utilizada como referencia. En nuestro análisis las razones de probabilidad asociadas a una variable explicativa tomarán un valor superior a la unidad si dicha variable incrementa la probabilidad de que un alumno pertenezca a un grupo y menor que la unidad si dicha variable disminuye la probabilidad de que ocurra tal suceso, estando asociadas con coeficientes positivos las primeras y negativos las segundas.

## 5. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos tras la estimación de los distintos modelos logísticos multinivel descritos en la sección anterior. Como se ha indicado en la sección anterior, en primer lugar estimamos un modelo binomial con el fin de determinar qué factores tienen influencia sobre la repetición de curso y posteriormente un modelo multinomial con el objetivo de analizar si esos factores presentan diferente incidencia según el momento en el que haya tenido lugar la repetición (en primaria, en secundaria o en ambas). Todas las estimaciones se han realizado con el software HLM 6 (Raudenbush *et al.*, 2004), con el que resulta posible incorporar en las estimaciones de los distintos modelos multinivel las ponderaciones muestrales.

### 5.1. Modelo logístico multinivel binomial

Los parámetros relativos a esta primera estimación aparecen en la Tabla 2. A partir de dicha información se puede apreciar que la mayoría de las variables relativas a las características de los alumnos presentan una influencia significativa con la probabilidad de repetir con la excepción de la condición de inmigrante de segunda generación. Cabe destacar la influencia que supone ser inmigrante de primera generación con una probabilidad de repetir 154% superior a la de un nativo, un porcentaje muy superior al registrado en otros estudios (Tillman *et al.*, 2006). Se encuentra un efecto similar para las variables representativas de la asistencia a preescolar (no

haber asistido o haber asistido durante poco tiempo), resultado que coincide con evidencias previas encontradas en la literatura (Cascio, 2004).

Ser chico muestra una relación positiva y significativa con la variable dependiente, aunque su importancia es menor. Por el contrario, la edad del alumno, medida en meses, puesto que todos los alumnos que participaron en la prueba nacieron en el mismo año (1993), presenta una relación negativa con la variable dependiente, confirmando la importancia del conocido “efecto calendario”, según el cual los alumnos más jóvenes dentro de una misma clase tienen más dificultades en el aprendizaje (Corman, 2003; Sprietsma, 2010).

**Tabla 2. Modelo logístico multinivel binomial**

<i>VARIABLES</i>	<b>Coef.</b>	<b>SE</b>	<b>Odds Ratio</b>	<b>p-value</b>
<b>Constante</b>	8,72	1,50	6123,45	0,000
<b>NIVEL ALUMNO</b>				
<b>Caract. individuales</b>				
AGE	-0,67	0,09	0,51	0,000
GENDER	0,47	0,04	1,61	0,000
PREPRIM:NO	0,49	0,13	1,64	0,000
PREPRIM:1	0,40	0,09	1,49	0,000
IMMIG1	0,93	0,10	2,54	0,000
IMMIG2	0,27	0,21	1,32	0,190
<b>Entorno familiar</b>				
MOTHEDU	0,25	0,06	1,29	0,000
MOTHBLUE	0,22	0,06	1,25	0,000
FATHEDU	0,15	0,06	1,16	0,007
FATHBLUE	0,28	0,05	1,33	0,000
MONOFAM	0,57	0,07	1,77	0,000
MIXFAM	1,03	0,24	2,81	0,000
OWNDESK	0,17	0,16	1,18	0,314
OWNROOM	0,15	0,07	1,16	0,049
OWNSTUDY	0,16	0,10	1,17	0,129
OWNCPU	0,98	0,10	2,65	0,000
BOOKS<25	0,73	0,07	2,07	0,000
BOOKS>200	-0,46	0,06	0,63	0,000
<b>NIVEL ESCUELA</b>				
<b>Tipo centro</b>				
PRIVATE	-0,20	0,17	0,81	0,239
GOVDEP	-0,06	0,19	0,94	0,758
NO COMPET	-0,01	0,20	0,99	0,970
<b>Vbles. escolares</b>				
PCTGIRLS	0,00	0,01	1,00	0,627
PCTREP	-0,01	0,14	0,99	0,967
PCTIMMIG	0,38	0,16	1,46	0,022
STREAM	0,07	0,10	1,08	0,443
IMPLIC	-0,01	0,12	0,99	0,967
IRATCOMP	-0,14	0,13	0,87	0,269
SCHSIZE	0,00	0,00	1,00	0,168
STRATIO	0,03	0,03	1,03	0,329
RESPCURR	-0,07	0,06	0,93	0,268
RESPRES	-0,02	0,08	0,98	0,818
SCMATEDU	-0,02	0,09	0,98	0,832
PEER	0,00	0,00	1,00	0,374

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las características del entorno familiar, a excepción del hecho de poseer escritorio o lugar de estudio propio, el resto de variables incorporadas al modelo aparecen como significativas. Las que destacan por su mayor vinculación con la variable dependiente son la estructura familiar, el hecho de no poseer un ordenador propio, suponemos por las dificultades que le genera al niño de cara a la búsqueda de información y realización de ciertos trabajos, y que su hogar cuente con unos recursos culturales escasos, como es la posesión de menos de 25 libros. Además, comentar que, al igual que ocurre en estudios a escala internacional (Evans *et al.*, 2010), la posesión de un mayor número de libros en el hogar reduce la probabilidad de repetir de los alumnos. Respecto al nivel educativo y la cualificación laboral de los padres, se aprecia que un bajo nivel educativo por parte de la madre tiene una mayor influencia sobre el alumno que la del padre, tal y como se pone de manifiesto en múltiples estudios previos en la literatura en los que se usan los resultados académicos como variable dependiente (Korupp *et al.*, 2002; Carneiro y Heckman, 2003).

Las variables escolares, exceptuando la relativa al porcentaje de inmigrantes matriculados en el centro, no presentan significatividad estadística. Esta evidencia constata una conclusión muy extendida en la literatura (Hanushek, 2003): una vez se controla por un número suficiente de rasgos individuales y de variables que nos permitan aproximar el entorno socioeconómico y familiar del alumno, las características del centro y el volumen de recursos educativos empleados no inciden en la probabilidad de repetir de los alumnos. Sin embargo, se pone de manifiesto la importancia del efecto compañero o *peer effect*, definido mediante una variable representativa de una elevada concentración de alumnado inmigrante en los centros, de tal manera que los alumnos que asisten a escuelas con un porcentaje de estudiantes inmigrantes matriculados superior al 30% tienen mayores probabilidades de repetir que aquellos que se encuentran en escuelas con una menor proporción de inmigrantes. Esta evidencia coincide con los resultados obtenidos en otros estudios previos centrados en esta cuestión (Calero *et al.*, 2009).

## 5. 2. Modelo logístico multinivel multinomial

En este segundo modelo introducimos como variables explicativas las mismas que en el anterior, aunque en este caso distinguimos más categorías en la variable dependiente con el propósito de observar si dichos factores generan más probabilidad de que el alumno haya sido repetidor en uno u otro período de su vida escolar. Los resultados obtenidos se muestran en la Tabla 3. En primer lugar, debemos destacar el hecho de que las variables escolares no tienen una relación estadísticamente significativa con la variable dependiente categórica, ni siquiera el

porcentaje de inmigrantes en este caso, motivo por el cual centraremos nuestros comentarios en los factores individuales<sup>6</sup>.

Dentro de este bloque de variables, la edad y el hecho de no asistir a preescolar, aún teniendo incidencia en las tres posibles categorías de la variable dependiente, lo hace en mayor medida sobre la probabilidad de haber repetido en primaria o en ambos niveles, de tal manera que en los más pequeños de cada cohorte o en aquellos que no fueron escolarizados en preescolar se aprecia una repercusión negativa inmediata en la primera etapa de su educación. En cuanto al resto de variables, la posibilidad de distinguir el momento en el que se produjo la repetición de curso nos permite extraer algunas conclusiones interesantes, como por ejemplo el hecho de que vivir en una familia reconstruida tenga un impacto muy superior sobre la probabilidad de haber repetido en primaria o que la ausencia de ordenador propio y la posesión de un número reducido de libros en el hogar tenga mayor influencia sobre la probabilidad de haber repetido en ambos niveles educativos. Sobre la repetición en primaria no demuestra tener efecto el nivel educativo o la cualificación laboral del padre, pero sí el de madre, mientras que al pasar a la repetición en secundaria el nivel educativo de la madre y la cualificación laboral del padre cobran mayor importancia.

---

<sup>6</sup> En la estimación del modelo multinomial la variable que representa el porcentaje de inmigrantes en el centro sólo resulta significativa como variable explicativa de la probabilidad de repetir en educación secundaria.

Tabla 3. Modelo logístico multinivel multinomial

VARIABLES	Repetir Primaria			Repetir Secundaria			Repetir Primaria y Secundaria		
	Coef. (SE)	Odds Ratio	p-value	Coef. (SE)	Odds Ratio	p-value	Coef. (SE)	Odds Ratio	p-value
<b>Constante</b>	11,51 (3,57)	98877,18	0,002	3,89 (1,84)	48,80	0,034	15,34 (3,21)	4623102,26	0,000
<b>NIVEL ALUMNO</b>									
<b>Caract. individuales</b>									
AGE	-1,06 (0,21)	0,35	0,000	-0,38 (0,11)	0,68	0,001	-1,33 (0,18)	0,27	0,000
GENDER	0,24 (0,12)	1,27	0,037	0,48 (0,06)	1,62	0,000	0,65 (0,09)	1,92	0,000
PREPRIM:NO	0,88 (0,21)	2,41	0,000	0,26 (0,14)	1,30	0,070	0,81 (0,22)	2,24	0,000
PREPRIM:1	0,74 (0,18)	2,09	0,000	0,24 (0,10)	1,27	0,021	0,72 (0,18)	2,06	0,000
IMMIG1	0,81 (0,15)	2,26	0,000	0,64 (0,13)	1,90	0,000	-0,09 (0,19)	0,91	0,625
IMMIG2	0,77 (0,40)	2,15	0,050	0,27 (0,23)	1,30	0,251	0,25 (0,45)	1,29	0,573
<b>Entorno familiar</b>									
MOTHEDU	0,43 (0,12)	1,54	0,000	0,28 (0,07)	1,33	0,000	0,31 (0,12)	1,36	0,011
MOTHBLUE	0,40 (0,14)	1,50	0,005	0,21 (0,06)	1,23	0,001	0,29 (0,11)	1,34	0,010
FATHEDU	0,04 (0,12)	1,04	0,711	0,15 (0,07)	1,16	0,023	0,36 (0,14)	1,44	0,009
FATHBLUE	0,02 (0,13)	1,02	0,892	0,34 (0,06)	1,40	0,000	0,48 (0,12)	1,61	0,000
MONOFAM	0,39 (0,14)	1,48	0,005	0,56 (0,08)	1,75	0,000	0,69 (0,13)	1,99	0,000
MIXFAM	1,71 (0,38)	5,54	0,000	0,70 (0,27)	2,02	0,010	1,14 (0,34)	3,11	0,001
OWNDESK	0,51 (0,32)	1,66	0,111	0,03 (0,20)	1,03	0,872	0,05 (0,27)	1,05	0,850
OWNROOM	-0,03 (0,18)	0,97	0,856	0,14 (0,08)	1,15	0,081	0,26 (0,16)	1,30	0,105
OWNSTUDY	-0,18 (0,23)	0,83	0,438	0,20 (0,13)	1,22	0,124	0,12 (0,19)	1,14	0,495
OWNCPU	0,89 (0,17)	2,43	0,000	0,80 (0,12)	2,24	0,000	1,58 (0,16)	4,86	0,000
BOOKS<25	0,83 (0,14)	2,29	0,000	0,57 (0,08)	1,77	0,000	1,20 (0,12)	3,30	0,000
BOOKS>200	-0,27 (0,17)	0,76	0,121	-0,51 (0,07)	0,60	0,000	-0,47 (0,20)	0,63	0,017



**Tabla 3. Modelo logístico multinivel multinomial (cont.)**

<i>VARIABLES</i>	<i>Repetir Primaria</i>			<i>Repetir Secundaria</i>			<i>Repetir Primaria y Secundaria</i>		
	<i>Coef. (SE)</i>	<i>Odds Ratio</i>	<i>p-value</i>	<i>Coef. (SE)</i>	<i>Odds Ratio</i>	<i>p-value</i>	<i>Coef. (SE)</i>	<i>Odds Ratio</i>	<i>p-value</i>
<b>Tipo centro</b>									
PRIVATE	-0,48 (0,44)	0,62	0,278	-0,33 (0,21)	0,72	0,114	-0,37 (0,31)	0,69	0,224
GOVDEP	-0,37 (0,40)	0,69	0,353	-0,21 (0,25)	0,81	0,400	0,05 (0,27)	1,05	0,862
NO COMPET	0,18 (0,34)	1,20	0,593	-0,12 (0,22)	0,89	0,582	0,25 (0,32)	1,28	0,428
<b>Vbles. escolares</b>									
PCTGIRLS	0,00 (0,01)	1,00	0,788	0,00 (0,01)	1,00	0,433	0,00 (0,01)	1,00	0,689
PCTREP	-0,09 (0,30)	0,92	0,766	-0,14 (0,17)	0,87	0,406	0,16 (0,27)	1,17	0,561
PCTIMMIG	-0,18 (0,41)	0,83	0,654	0,65 (0,20)	1,91	0,002	-0,34 (0,40)	0,71	0,393
STREAM	0,03 (0,16)	1,03	0,829	0,08 (0,11)	1,08	0,466	0,11 (0,16)	1,12	0,487
IMPLIC	0,14 (0,19)	1,15	0,477	0,03 (0,14)	1,03	0,841	-0,14 (0,21)	0,87	0,507
IRATCOMP	0,14 (0,23)	1,15	0,543	-0,16 (0,14)	0,85	0,262	-0,09 (0,22)	0,92	0,687
SCHSIZE	0,00 (0,00)	1,00	0,310	0,00 (0,00)	1,00	0,206	0,00 (0,00)	0,99	0,538
STRATIO	0,04 (0,06)	1,04	0,513	0,05 (0,04)	1,05	0,179	0,03 (0,05)	1,03	0,574
RESPCURR	-0,07 (0,12)	0,94	0,580	-0,03 (0,07)	0,97	0,676	-0,15 (0,11)	0,86	0,148
RESPRES	-0,06 (0,19)	0,95	0,769	0,01 (0,09)	1,01	0,919	0,06 (0,14)	1,06	0,670
SCMATEDU	0,13 (0,20)	1,13	0,538	-0,09 (0,11)	0,92	0,414	0,04 (0,16)	1,04	0,810
PEER EFFECT	0,00 (0,00)	1,00	0,170	0,00 (0,00)	1,00	0,797	0,00 (0,00)	1,00	0,236

## 6. CONCLUSIONES

La repetición de curso se ha convertido en un fenómeno persistente durante la última década en España. Las consecuencias negativas que se derivan de esta situación, tanto en mayores tasas de abandono educativo temprano como de fracaso escolar, nos lleva a cuestionarnos cuáles son los factores que realmente determinan la probabilidad de que un alumno repita algún curso, con el propósito de generar una evidencia empírica que pueda resultar útil para la toma de decisiones de política educativa encaminados a corregir esta situación tan preocupante.

Utilizando los datos proporcionados por el último Informe PISA, hemos estimado dos modelos alternativos de regresión logística multinivel con el doble propósito de identificar cuáles son los factores más asociados con la probabilidad de repetir y, posteriormente, comprobar si se aprecian diferencias en la interpretación de los resultados cuando centramos nuestra atención en la probabilidad de haber repetido en alguna etapa educativa concreta (educación primaria, educación secundaria o ambas).

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las variables más relevantes son la condición de inmigrante de primera generación y la no asistencia a preescolar. En este sentido, la considerable ralentización del proceso migratorio detectado en nuestro país en los últimos años, sumada al hecho de que la práctica totalidad de los niños españoles entre 3 y 5 años están escolarizados en la etapa de educación infantil (3-5 años) (INEE, 2013), nos lleva a ser optimistas de cara a poder reducir las tasas de repetición en los próximos años.

Por otro lado, dentro del entorno familiar y socioeconómico, el mayor impacto negativo lo genera la variable referente a la estructura familiar, siendo los hijos de familias reconstruidas los más perjudicados en términos de probabilidad de repetir algún curso, junto con no poseer un ordenador propio y la ausencia de libros en el hogar. Lamentablemente, sobre estos aspectos resulta mucho más difícil incidir a través de medidas de política educativa, aunque las campañas de fomento de la lectura y el uso cada vez más extendido del ordenador en los hogares pueden ser factores que contribuyan en la lucha contra el fracaso escolar.

Al desglosar la variable dependiente podemos concluir que factores como la edad, no asistir a preescolar o vivir en familias reconstruidas presentan una mayor influencia sobre la probabilidad de haber repetido en primaria y a su vez sobre la de haber repetido primaria y secundaria. Es en la primera etapa de la educación de los niños cuando tiene mayor repercusión el nivel educativo y la cualificación laboral de la madre, mientras que la del padre es indiferente.

En la probabilidad de haber repetido secundaria también influye el nivel educativo de la madre, pero la cualificación laboral del padre tiene un mayor peso. En cuanto a las variables referidas a la posesión de libros en el hogar o de ordenador personal, su mayor impacto se aprecia en la probabilidad de repetir en ambas etapas.

Respecto a las variables escolares, prácticamente ninguna tiene un efecto significativo sobre la variable dependiente, una vez que se han incorporado las características individuales, familiares y socioeconómicas del alumno en la estimación. La única excepción está representada por la concentración de inmigrantes en los centros, con un claro efecto positivo sobre la probabilidad de repetir curso, especialmente en secundaria, lo que nos lleva a plantear un objetivo claro de política educativa en relación a la disminución de la segregación educativa en los centros educativos.

El futuro de la investigación sobre la repetición de curso pasa por determinar una relación causal entre el momento en la que ésta se produce y sus efectos sobre el estudiante, aunque para abordar esta tarea con rigurosidad resulta imprescindible contar con bases de datos longitudinales que permitan hacer un seguimiento de los estudiantes a lo largo del tiempo. En este sentido, las pruebas de diagnóstico que vienen implementando las Comunidades Autónomas en los últimos años en aplicación de la LOE pueden resultar de gran utilidad para el desarrollo de estos análisis (Ministerio de Educación, 2011). Asimismo, la aplicación de técnicas cuasi-experimentales como las diferencias en diferencias o el propensity score matching (Schlotter *et al.*, 2011), cada vez más extendidas en el ámbito educativo, permiten comparar el desempeño de los alumnos repetidores y sus compañeros que estudian el curso por primera vez, ofreciendo resultados estadísticamente rigurosos acerca del verdadero impacto de las políticas de repetición de curso sobre el rendimiento académico de los alumnos.

## Referencias bibliográficas

- Alexander, K.L., Entwisle, D.R. y Dauber, S.L. (2003): *On the success of failure: A reassessment of the effects of retention in the primary school grades*, Cambridge University Press, New York.
- Allen, C. S., Chen, Q., Wilson, V. L. y Hughes, J. N. (2009): "Quality of research design moderates effects of grade retention on achievement: a meta-analytic multilevel analysis", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 480-499.
- Arregi, A., Martínez, P., A. Sainz, A. y Ugarriza, J.R. (2009). *Efecto de las repeticiones de curso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado*. ISEI-IVEI.
- Bali, V., Anagnostopoulos, D. y Roberts, R. (2005): "Toward a Political Explanation of Grade Retention", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27 (2): 133-55.
- Benito, A. (2007): "La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar", *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (7).
- Bryk, A.S. y Raudenbush, S.W. (1992): *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*, Sage Publications, Newbury Park, Thousand Oaks, CA.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2009): "Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante", *Cuadernos Económicos del ICE*, 78, 281-311.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010): "¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA 2006", *Revista de Educación*, nº extra 2010: 225-256.
- Carneiro, P. y Heckman, J. (2003): "Human Capital Policy", *NBER Working Paper 9495*.
- Cascio, E., (2004): *Schooling Attainment and the Introduction of Kindergartens into Public Schools*, mimeo.
- Comisión Europea (2010): *Europe 2020 - A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, Communication from the Commission, European Commission, Brussels.
- Corman, H. (2003): "The effects of state policies, individual characteristics, family characteristics and neighbourhood characteristics on grade repetition in the United States", *Economics of Education Review*, 22, 409-420.
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2009): "Situational Effects of the School Factors Included in the Dynamic Model of Educational Effectiveness", *South African Journal of Education*, 29 (3): 293-315.
- Dupriez, V., Dumay, X. y Vause, A. (2008): "How do school systems manage pupils' heterogeneity?", *Comparative Education Review*, 52 (2), 245-273.
- Ehmke, T., Drechsel, B. y Carstensen, C.H. (2010): "Effects of Grade Retention on Achievement and Self-Concept in Science and Mathematics", *Studies in Educational Evaluation*, 36 (1-2): 27-35.
- Eide, E. R. y Showalter, M. H. (2001): "The effect of grade retention on educational and labor market outcomes", *Economics of Education Review*, 20(6): 563-576.
- Eurydice (2011): *Grade retention during compulsory education in Europe: Regulation and Statistics*, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/126EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/126EN.pdf)

Evans, M., Kelley, J., Sikora, J. y Treiman, D. (2010): "Family scholarly culture and educational success books and schooling in 27 nations", *Research in social stratification and mobility* 28 (2), 171-197.

Ferguson, P., Jimerson, S.R. y Dalton, M.J. (2001): "Sorting Out Successful Failures: Exploratory Analyses of Factors Associated With Academic and Behavioral Outcomes of Retained Students", *Psychology in the Schools*, 38 (4): 327-41.

Fine, J.G. y Davis, J.M. (2003): "Grade retention and enrolment in post-secondary education", *Journal of School Psychology*, 41, 401-411.

Frey, N. (2005): "Retention, social promotion and academic redshirting: What do we know and need to know?", *Remedial and Special Education*, 26 (6), 332-346.

Goldstein, H. (1995): *Multilevel statistical models* (2nd edition). New York: Wiley Publishers.

Goos, M., Schreier, B.M. Knipprath, H.M., De Fraine, B. Van Damme, J. y Trauwein, U. (2012): "How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors", *Comparative Education Review*, 57 (1), 54-84.

Greene, J.P. y Winters, M.A. (2007): "Revisiting Grade Retention: An Evaluation of Florida's Test-Based Promotion Policy", *Education Finance and Policy*, 2 (4): 319-40.

Guèvremont, A., Roos, N.P. y Brownell, M. (2007): "Predictors and Consequences of Grade Retention: Examining Data From Manitoba, Canada", *Canadian Journal of School Psychology*, 22 (1): 50-67.

Hanushek, E. A. (2003): "The failure of input based schooling policies," *The Economic Journal*, 113, 64-98.

Holmes, C. T. (1989): "Grade-level retention effects. A meta-analysis of research studies", en Shepard, L. y Smith, M.L. (eds.): *Flunking grade: Research and policies on retention*, London: The Falmer Press, pp. 16-33.

Hong, G. y Raudenbush, S.W. (2005): "Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27 (3), 205-224.

Hong, G. y Yu, B. (2007): "Early-grade retention on children's reading and math learning in elementary years", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29, 239-261.

Hox, J. (2002): *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013): *Panorama de la educación: Indicadores de la OCDE 2013, Informe Español*, Madrid.

Jackson, G.B. (1975): "The Research Evidence on the Effects of Grade Retention", *Review of Educational Research*, 45 (4), 613-635.

Jacob, B. A. (2005): "Accountability, Incentives and Behavior: The Impact of High-Stakes Testing in the Chicago Public Schools", *Journal of Public Economics*, 89 (5-6): 761- 96.

- Jacob, B.A. y Lefgren, L. (2004): "Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis", *Review of Economics and Statistics*, 84 (1), 226-244.
- Jacob, B.A. y Lefgren, L. (2009): "The effect of grade retention on high school completion", *American Economic Journal: Applied Economics*, 1, 3, 33-58.
- Jimerson, S. R. (2001): "Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21<sup>st</sup> century", *School Psychology Review*, 30 (3), 420-437.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., y Whipple, A. D. (2002): "Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school", *Psychology in the Schools*, 39(4): 441-457.
- Jimerson, S. R. y Ferguson, P. (2007): "A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence", *School Psychology Quarterly*, 22 (3), 314-339.
- Kloosterman, R. y de Graaf, P.M. (2010): "Non-Promotion or Enrolment in a Lower Track? The Influence of Social Background on Choices in Secondary Education for Three Cohorts of Dutch Pupils", *Oxford Review of Education*, 36 (3): 363-84.
- Korupp, S., Ganzeboom, H.B. y Van der Lippe, T. (2002): "Do mother matter? A comparison of models of the influence of mothers' and fathers' educational and occupational status on children's educational attainment", *Quality and Quantity*, 36, 17-42.
- Manacorda, M. (2012): "The cost of grade retention", *The Review of Economics and Statistics*, 94 (2), 596-606.
- Martin, A. (2011): "Holding back and holding behind: grade retention and students' non academic and academic outcomes", *British Educational Research Journal*, 37 (5), 739-763.
- McCoy, A. R. y Reynolds, A. J. (1999): "Grade retention and school performance: an extended investigation", *Journal of School Psychology*, 37, 273-298.
- OECD (2005): *PISA 2003 Data analysis manual. SPSS users*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2009): *PISA 2006 Data analysis manual. SPSS users*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OCDE (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*, Paris: OCDE.
- Ou, S. y Reynolds, A. J. (2010): "Grade retention, post-secondary education and public aid receipt", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32, 118-139.
- Pagani, L., Tremblay, R., Vitaro, F., Boulerice, B. y McDuff, P. (2001): "Effects of grade retention on academic performance and behavioral development", *Development and Psychopathology*, 13, 297-315.
- Raudenbush, S., Bryk, A., Cheong, Y. y Congdon, R. (2004): *HLM 6 (Manual)*, Lincolnwood, IL, Scientific Software International.
- Roderick, M. (1994): "Grade retention and school dropout: Investigating the association", *American Educational Research Journal*, 31 (4), 729-759.

- Rumberger, R. (1995): "Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools", *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Rutkowski, L., González, E., Joncas, M. y von Davier, M. (2010): "International Large-Scale Assessment Data: Issues in Secondary Analysis and Reporting", *Educational Researcher*, 39 (2), 142-151.
- Schlotter, M., Schwerdt, G. y Woessmann, L. (2011): "Econometric methods for causal evaluation of education policies and practices: a non-technical guide", *Education Economics*, 19(2): 109-137.
- Silberglitt, B., Appleton, J.J., Burns, M.K. y Jimmerson, S.R. (2006): "Examining the effects of grade retention on student reading performance: a longitudinal study", *Journal of School Psychology*, 44, 255-270.
- Sprietsma, M. (2010): "Effect of relative age in the first grade of primary school on long-term scholastic results: international comparative evidence using PISA 2003", *Education Economics*, 18 (1), 1-32.
- Tillman, K.H., Guo, G. y Harris, K.M. (2006): "Grade retention among immigrant children", *Social Science Research*, 35, 129-156.
- Willson, V. y Hughes, J. (2009): "Who Is Retained in First Grade? A Psychosocial Perspective", *Elementary School Journal*, 109 (3): 251-66.