



Informes de Evaluación 33

Junio de 2023

Impacto de la repetición escolar sobre las emociones y el esfuerzo del alumnado

La repetición escolar es consustancial al nacimiento, en el siglo XIX, de los sistemas nacionales de escolarización dentro de la construcción de los estados liberales europeos. La educación de las masas consolidó el modelo de escuela graduada donde el alumnado se agrupaba por edades, niveles de alfabetización o características similares. En ese tipo de ordenación académica el alumnado que incumplía o no mantenía el nivel esperado dentro del aula debía repetir.

Probablemente, la medida fue polémica desde el momento de su implantación. Así, Jackson (1975), en el primer trabajo de revisión sistemática sobre el tema, recoge investigaciones fechadas en la primera mitad del siglo XX que ya discutían sobre los efectos de la repetición. La polémica está lejos de cerrarse: en un estudio reciente Kretschmann et al. (2019) muestran cómo a cada argumento en favor de la medida puede enfrentarse su contrario.

1. La repetición escolar en Asturias: un caso paradójico en el conjunto de la OCDE

En un número anterior de esta misma colección (Servicio de Evaluación Educativa, 2016) se mostró que existen grandes diferencias en repetición escolar entre los países de la OCDE. Con carácter general, la cultura y práctica de la repetición está más extendida en los países mediterráneos, centro europeos y latinoamericanos que en los países nórdicos, anglosajones y asiáticos (Fernández-Alonso, et al., 2022). España tradicionalmente presenta tasas de repetición muy superiores al promedio internacional. En Asturias, aunque la tasa de repetición es más baja que en el conjunto nacional, la proporción de alumnado repetidor es mayor que en cualquiera de los 38 países de la OCDE exceptuando Colombia, Bélgica, Luxemburgo y, como se acaba de mencionar, España.

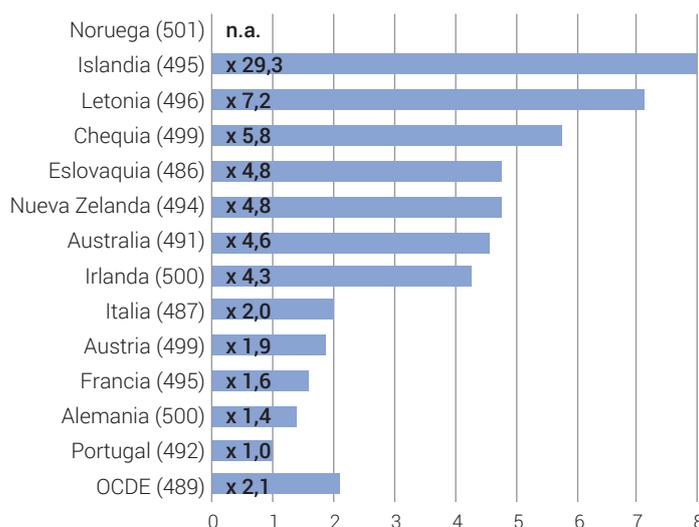
Sin embargo, el porcentaje de repetición de Asturias no se corresponde con los niveles de alfabetización de su población escolar. El gráfico 1 incluye los 13 países de la OCDE cuyo promedio en la prueba de matemáticas de PISA 2018 no presenta diferencias estadísticamente destacables con respecto al promedio de

Los datos de PISA 2018 señalan que gran proporción de alumnado repetidor en Asturias no lo sería en la mayoría de los países desarrollados.



Asturias. En dicha prueba la media asturiana fue de 491 puntos y la de la OCDE de 489 puntos (entre paréntesis aparece la puntuación de cada país).

Gráfico 1. Razón entre el porcentaje de repetición de Asturias frente a los países de la OCDE con resultados similares en PISA 2018 (escala de Matemáticas), es decir, n.º de veces que la tasa de repetición en Asturias es mayor que la del país que se indica (p. ej. la tasa de repetición de Asturias es 29,3 veces mayor que la tasa de repetición en Islandia)



En todos los casos se ha calculado la razón entre la tasa de repetición a los 15 años de Asturias y los países considerados. La tasa de Asturias duplica al conjunto internacional (razón OCDE = 2,1 puntos) a pesar de que las puntuaciones, en la práctica, son idénticas. Salvo Portugal, el porcentaje de repetición de Asturias es superior al de todos los países con puntuaciones similares en PISA 2018. Así, la tasa de repetición asturiana supera en un 40% a la alemana; en un 60% a la francesa y duplica la austriaca e italiana. La comparación con el resto de países se vuelve más adversa: la proporción de repetición de Asturias es, como mínimo, cuatro veces mayor que la de Irlanda, Australia, Nueva Zelanda y Eslovaquia. Con los países nórdicos la desigualdad raya niveles extremos. El alumnado asturiano presenta niveles de competencia similares al islandés y, sin embargo, su probabilidad de repetir es más de 29 veces mayor. En el caso de Noruega la comparación ni siquiera es posible ya que en este país la repetición está prohibida por ley, lo que no es impedimento para que Noruega presente un resultado por encima del promedio internacional. La conclusión general parece indicar que una parte importante del alumnado repetidor en Asturias no lo sería en la mayoría de los países de la OCDE.

2. Efectos de la repetición escolar: un campo problemático

La investigación sobre repetición escolar distingue entre efectos académicos y no-académicos de la repetición.

La investigación sobre repetición escolar es un campo muy productivo. Por ello, están disponibles trabajos que sintetizan y compilan centenares de estudios empíricos. Estas revisiones de la literatura organizan los resultados de la investigación en dos grandes grupos de efectos (Ikeda y García, 2014). Por un lado, los denominados *efectos académicos*, es decir, la vinculación entre repetición y variables tales como calificaciones y rendimiento académico, niveles de competencia o puntuaciones en pruebas objetivas de conocimientos escolares.

Por otro, los denominados *efectos no-académicos*, esto es, el impacto de la repetición escolar en variables como la motivación, autoconcepto, esfuerzo, expectativas académicas, interés por las materias, sentido de pertenencia, comportamiento, socialización académica y ajuste socio-emocional del alumnado, entre otras.

Los trabajos de síntesis de la investigación realizada en el siglo XX (Biegler & Green, 1993; Holmes & Matthews, 1984; Jackson, 1975; Jimerson, 2001a, b; Shepard & Smith, 1990) concluyeron que repetir afectaba negativamente tanto a los resultados académicos como a los no-académicos. No obstante, coincidiendo con el cambio de siglo, las evidencias acumuladas hasta entonces fueron puestas en entredicho. Por ejemplo, Lorence (2006) realizó una lectura crítica de la investigación estadounidense, mostrando las limitaciones de la mayoría de los estudios ejecutados durante en el siglo XX. El trabajo de Lorence (2006) adelantó algo que, poco después, Allen et al. (2009) demostrarían empíricamente: que los trabajos que sobredimensionaban los efectos negativos de la repetición eran, por lo general, estudios de baja calidad que presentaban serias limitaciones en el diseño y la metodología de investigación.

La crítica de la investigación previa tuvo dos consecuencias. Lógicamente, en primer lugar, proyectaron una sombra de duda sobre las evidencias y conclusiones establecidas hasta entonces. Sin embargo, también tuvieron una consecuencia positiva. Supusieron *el final de la inocencia metodológica* y establecieron las características y requisitos que debía cumplir una investigación de alta calidad para analizar los efectos de la repetición escolar. Estos requisitos son los siguientes: (1) recabar medidas del mismo alumnado antes y después de la repetición; (2) manejar una muestra amplia y representativa de la población; (3) controlar estadísticamente las variables cognitivas, socioafectivas y de rendimiento previo de alumnado que están relacionadas con la repetición; y (4) disponer de un procedimiento que permita equiparar y haga comparables los grupos de alumnado repetidor y promocionado.

A continuación, se presentan los resultados de un estudio que cumple con los cuatro requisitos señalados y cuya finalidad es analizar el impacto de la repetición en dos variables no-académicas: el autoconcepto académico y el esfuerzo escolar.

3. Repetición y variables no-académicas: breve revisión de la investigación de alta calidad

En los países donde la cultura de la repetición está más extendida, la sociedad comparte la creencia de que la medida supone un incentivo y una oportunidad para que el alumnado mejore sus niveles motivacionales y emocionales. Muchos docentes, directivos, gestores y familias defienden la repetición como una llamada de atención al alumnado para que mejore sus niveles de esfuerzo y perseverancia. Goos et al.

(2021) sintetizan esta idea del siguiente modo: repetir mejora la autoconfianza, el placer por aprender y la motivación académica; ayuda a establecer nuevas relaciones personales; y, en definitiva, incrementa el bienestar del alumno en la escuela.

El anterior argumento ha encontrado cierta apoyatura empírica. Algunas investigaciones de alta calidad han identificado efectos positivos de la repetición sobre la motivación, el compromiso escolar y el autoconcepto en el corto y medio plazo (Bonvin et al., 2008; Marsh et al., 2017; Wu et al., 2010). Estos trabajos, son coherentes con la teoría de la comparación social de Festinger (1954), la cual explicaría, por ejemplo, la construcción y desarrollo del autoconcepto académico (v.g., Wolff et al., 2021) mediante el denominado *the big-fish-little-pond effect* (BFLPE; Marsh, 1987). El acrónimo BFLPE, que en castellano podría traducirse como *el efecto del pez grande en el estanque pequeño*, alude a la situación en la que el repetidor (*el pez*

La investigación sobre los efectos no-académicos de la repetición escolar ha ofrecido resultados inconsistentes, en ocasiones contradictorios.

grande) se escolariza en un grupo-aula conformado por compañeros que, al tener un año menos de edad, son más inexpertos y tienen conocimientos y competencias escolares más bajos (*el estanque pequeño*). En ese contexto, al compararse con compañeros menos competentes, el repetidor tendrá la oportunidad de hacer una evaluación más positiva de sus propias capacidades mejorando de este modo su autoconcepto académico.

No obstante, la cuestión dista mucho de estar resuelta. De hecho, existe también investigación sobre repetición escolar que, cumpliendo con los más estrictos estándares de calidad, ha encontrado efectos negativos en las variables socioemocionales (e.g., Ehmke et al., 2010; Lamote et al., 2014, Kretschmann et al., 2019), lo que pone en entredicho la hipótesis de que el alumnado repetidor se beneficie del BFLPE.

Una de las razones que explicarían estos resultados de investigación inconsistentes y contradictorios es que la repetición puede tener un fuerte componente cultural. Es decir, el sentido y magnitud de los efectos de la repetición pueden variar no sólo por el diseño y calidad de investigación, sino también por el contexto y circunstancias que rodean la decisión en cada país como, por ejemplo: su alcance o extensión; el nivel de estigmatización del alumnado repetidor; los argumentos socialmente compartidos que justifican la decisión; las políticas educativas en materia de repetición; y las alternativas y medidas de acompañamiento curricular asociadas a la repetición. En este último caso, no parece que los efectos sobre la motivación sean iguales cuando la repetición supone lisa y llanamente “volver a repetir los contenidos y actividades” del curso anterior, que cuando la permanencia se acompaña de medidas específicas y un currículo adaptado a las circunstancias de cada estudiante (Kretschmann et al., 2019).

El hecho de que la repetición tenga un fuerte componente cultural demanda la realización de estudios específicos en cada país y contexto, y previene contra los intentos de generalización de los resultados de la investigación en países con tradiciones educativas y culturales diferentes. Hasta donde alcanza nuestro conocimiento no existe en España un estudio de las características que se describen a continuación.

4. Objetivo y variables de interés del estudio

El objetivo de este estudio es analizar el efecto de la repetición en la configuración y evolución de dos variables socio-emocionales ampliamente conectadas con los objetivos generales de la educación obligatoria: autoconcepto académico y esfuerzo escolar.

El *autoconcepto académico* fue estimado a partir de las valoraciones sobre el grado de acuerdo a cinco afirmaciones contenidas en un cuestionario: “soy buen estudiante”; “aprendo las lecciones con facilidad”; “obtengo buenas calificaciones”; “mis profesores me consideran buen estudiante”; “mi familia me considera buen estudiante”. Por su parte el *esfuerzo escolar* fue estimado a partir del grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: “trabajo lo más duro que puedo”; “procuro estar atento en clase”; “mis cuadernos están limpios y ordenados”; “intento terminar mis tareas, aunque sean muy difíciles”.

El alumnado valoró las anteriores afirmaciones en una escala de 4 niveles, donde 0 significaba estar muy en desacuerdo con la sentencia y 3 estar muy de acuerdo. Para cada variable se construyó una escala numérica donde mayores puntuacio-

nes indicaban mayor autoconcepto o mayor esfuerzo. Análisis previos mostraron que las ambas escalas eran fiables y consistentes, y que las puntuaciones resumían adecuadamente los constructos de interés que se pretendían medir, en este caso el autoconcepto académico y esfuerzo escolar (Postigo et al., 2022).

5. Metodología para garantizar la calidad del estudio sobre repetición escolar

En este apartado se describen las cuatro características del estudio realizado que, como se verá, son compatibles con los rasgos de una investigación de alta calidad sobre repetición escolar. La primera condición es emplear **un diseño de investigación longitudinal**. Es decir, medir las variables de interés antes y después de la repetición. Así, de cada participante se recogieron dos medidas idénticas de autoconcepto y esfuerzo, la primera antes de repetir y la segunda después. La primera medición se tomó en la primavera de 2009 durante la Evaluación de Diagnóstico de 4.º de EP y la segunda en la Evaluación de Diagnóstico de 2.º de ESO. En adelante estas medidas se denominarán T1 y T2, respectivamente.

Con datos de Asturias se ha podido diseñar un estudio que cumple con todos los requisitos de una investigación de alta calidad sobre repetición escolar.

Una segunda característica de la investigación de alta calidad es disponer de **una muestra amplia** de la población objetivo. En T1 participaron casi 7400 estudiantes, que técnicamente se corresponden con la población escolar de Asturias de 4.º de EP en el año académico 2008-09. Para lograr una muestra más eficiente, de la población original se eliminó al alumnado que hubiera repetido antes o al final del curso correspondiente a T1; y aquel que, después de participar en T1, no realizó la prueba en T2 por traslado fuera de Asturias o ausencia el día de la aplicación. La muestra final quedó compuesta por 5986 escolares nacidos en el año 1999, que no habían repetido nunca y tampoco esperaban repetir a corto o medio plazo. Esta última afirmación se sustenta en el siguiente hecho: en el año académico 2008-09 estaba vigente la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación donde la decisión de promoción se tomaba en los cursos pares de EP. Por tanto, una vez promocionado en 4.º de EP (unos meses después de T1), el alumnado no podía repetir hasta dos años más tarde, coincidiendo con el final de 6.º de EP.

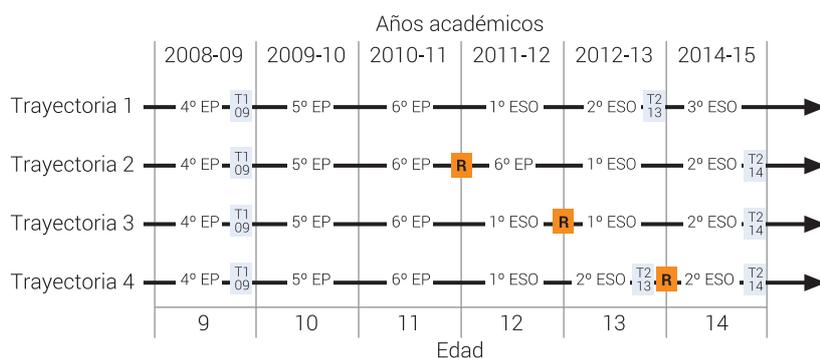


Gráfico 2. Trayectorias escolares de la muestra del estudio

- R** Momento en que se produce la repetición
- T1₀₉** Medida en T1 para todo el alumnado: Evaluación de Diagnóstico. Asturias 2009
- T2₁₃** Medida en T2 para Trayectorias 1 y 4: Evaluación de Diagnóstico. Asturias 2013
- T2₁₄** Medida en T2 para Trayectorias 2, 3 y 4: Evaluación de Diagnóstico. Asturias 2014

Con la muestra así configurada entre T1 y T2 cada estudiante pudo ser asignado a una de estas cuatro trayectorias (ver gráfico 2):

- *Trayectoria 1. Progresión modal.* Es el grupo mayoritario (N = 5230; 87,4%). Este alumnado no repite entre T1 y T2, por lo que comienza 2.º de ESO con 13 años y realiza la prueba en T2 en el año académico 2012-13, es decir, cuatro años después de hacerla en T1.
- *Trayectoria 2. Repetir al final de 6.º de EP* (N = 110; 1,8%). Este alumnado repitió al finalizar año académico 2010-11, por tanto, dos años después de realizar la prueba en T1. Por ello, comenzó la secundaria obligatoria con un año de retraso (año académico 2012-13) y realizó la prueba en T2 cinco años después de haber participado en T1. Es decir, la medida en T2 corresponde a la Evaluación de Diagnóstico 2014 y participa en la misma cuando ya tiene 14 años.
- *Trayectoria 3. Repetir al final de 1.º ESO* (N = 284; 4,7%). Este alumnado fue propuesto para repetición al finalizar 1.º de ESO en el año académico 2011-12. El resto de características (cinco años académicos entre T1 y T2 y participación en la Evaluación de Diagnóstico 2014 con 14 años) son similares a las del grupo anterior.
- *Trayectoria 4. Estudiantes que están repitiendo cuando participan en T2* (N = 362; 6,0%). Este alumnado progresó de acuerdo con su edad hasta 2.º de ESO. Al finalizar ese curso en el año académico 2012-13 fue propuesto para repetir. Por tanto, para este alumnado se dispone de dos medidas en T2: la correspondiente a la Evaluación de Diagnóstico de 2.º de ESO en 2013, justo antes de repetir, y la obtenida en la Evaluación de Diagnóstico 2014, el año en que estaba repitiendo. Para este estudio las medidas en T2 consideradas son las de la última Evaluación de Diagnóstico.

Las dos últimas condiciones de la investigación sobre repetición escolar de alta calidad son: **controlar las variables antecedentes a la repetición** (características socio-demográficas, socio-emocionales y rendimiento previo del alumnado); y disponer de un **procedimiento que permita equiparar los grupos** “repetidor” y “promocionado” antes de producirse la repetición. A continuación, se describe cómo se aseguran ambos requisitos.

Para hacer los grupos comparables se empleó una técnica de equiparación estadística denominada *Propensity Matching Score* (PMS), que se podría traducir como “puntuación de probabilidad de emparejamiento”. La lógica del PMS es la siguiente: cada uno de los 756 estudiantes que han repetido (la suma del alumnado de las Trayectorias 2, 3 y 4) es emparejado con un estudiante promocionado (Trayectoria 1), el cual es seleccionado por ser “su vecino más cercano”. Por tanto, el PMS selecciona aquellos estudiantes no-repetidores que en T1 tienen características similares a los estudiantes repetidores, tanto en las variables de interés (autoconcepto y esfuerzo), como en otras variables que se pretenden controlar o equiparar estadísticamente. Estas variables de control deben ser aquellas que la literatura ha señalado como predictores altamente relacionados con la repetición escolar. En concreto, cada par de estudiantes (repetidor vs promocionado) fue equiparado o emparejado por las siguientes variables:

- Socio-demográficas: género; nacionalidad; nivel socioeconómico y cultural de la familia; y titularidad del centro.

- Variables socio-emocionales: puntuación en autoconcepto académico y esfuerzo escolar en T1, con lo que se controla los niveles previos en estas variables dos años antes de la primera repetición.
- Rendimiento previo: calificaciones escolares en Lengua española, Matemáticas e Inglés en T1, lo que permite equiparar estudiantes con resultados escolares iguales dos años antes de la primera repetición.

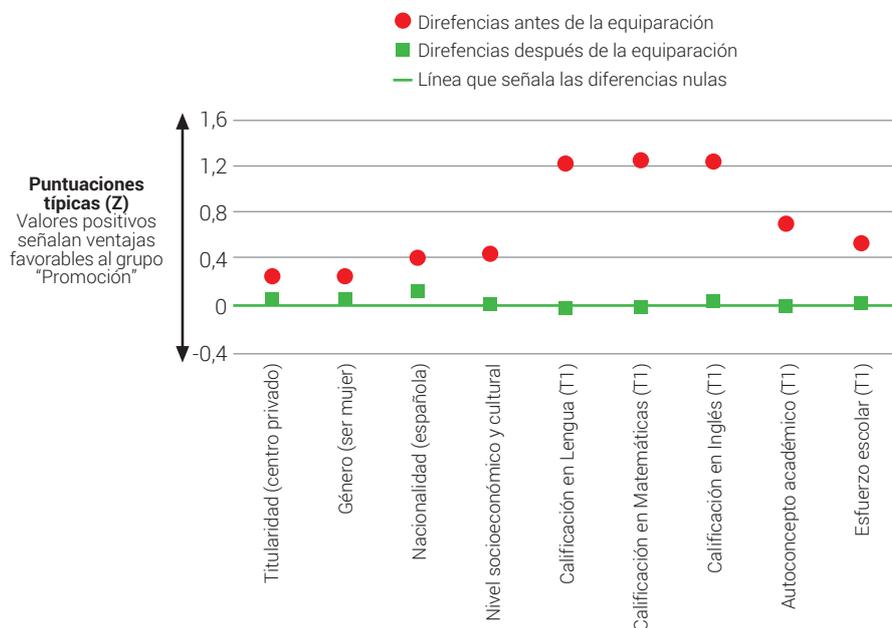


Gráfico 3. Diferencia de medias (en puntos Z) entre los grupos antes y después de la equiparación estadística

El gráfico 3 muestra los resultados de la equiparación, señala las diferencias de medias en las variables a controlar antes y después de la equiparación. Los círculos rojos representan las diferencias, expresadas en puntuaciones típicas (Z), entre el grupo "Alumnado Repetidor" y el grupo "Muestra Completa Promocionada", el cual estaría compuesto por los 5230 estudiantes de la Trayectoria 1 (ver gráfico 2). Se trata pues de las diferencias antes del emparejamiento. Como es lógico las diferencias favorecen a la "Muestra Completa Promocionada" y son altamente significativas. Las diferencias son especialmente grandes en las calificaciones de las tres materias ya que recogen el hecho de que el alumnado repetidor que comenzará a repetir transcurridos dos años ya presenta resultados claramente inferiores al grupo completo de alumnado promocionado. Los datos también señalan que sociológicamente el grupo "Alumnado Repetidor" responde mayoritariamente al siguiente perfil: hombre, emigrante, escolarizado en un centro público, proveniente de un hogar de bajo nivel socioeconómico y cultural y con niveles más bajos en las dos variables de interés (autoconcepto y esfuerzo). Todo ello confirma la necesidad de considerar las variables señaladas en el procedimiento de equiparación.

Los cuadriláteros verdes representan las diferencias entre los grupos después de la equiparación estadística. En esta segunda comparación el grupo "Alumnado Repetidor" ya no se confronta con la muestra completa, sino con el grupo "Muestra Promocionada Equiparada". Se trata de dos grupos de igual tamaño (N = 756) que en T1 son similares en cuanto al perfil socio-demográfico, rendimiento previo, autoconcepto académico y esfuerzo escolar. Como se puede observar, en esta segunda comparación todos los marcadores cuadrados se ubican sobre el valor Z = 0, lo que señala que, una vez equiparados, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ninguna de las variables consideradas.

En definitiva, el emparejamiento estadístico que produce el PMS permitió configurar dos grupos que en T1 (4.º de EP), es decir, dos años antes de contemplar la primera posibilidad de repetir, eran similares en cuanto a rendimiento previo, factores socioemocionales y características sociodemográficas. La equiparación producida por el PMS asegura la calidad del diseño de la investigación ya que permite descartar que las variables contenidas en equiparación puedan predecir repeticiones posteriores dado que los dos grupos presentan niveles similares de esfuerzo y autoconcepto en T1. Por tanto, cuando se comparen los grupos en T2 (2.º de ESO) lo razonable es pensar que las potenciales diferencias que pudieran aparecer deberían estar relacionadas con la única variable que ha tratado de forma diferente al alumnado de estos dos grupos, esto es, haber repetido o no en los años comprendidos entre T1 y T2.

6. Resultados

El alumnado que repite en Educación Primaria presenta niveles más bajos de autoconcepto y esfuerzo escolar cuatro años más tarde.

Solo a modo ilustrativo el gráfico 4 muestra lo inadecuado que hubiera sido comparar los grupos "Repetición" y "Muestra Completa Promocionada". El gráfico representa la evolución de las medias en autoconcepto académico y esfuerzo escolar en T1 y T2 en estos dos grupos, es decir, cuando no se aplica ningún control estadístico. Se observa que en T1 los grupos no son equiparables: la muestra completa presenta puntuaciones más altas en la dupla de factores socioemocionales (ver marcadores circulares del gráfico 3). Este desequilibrio de partida es muy lógico ya que la muestra completa contiene a todo el alumnado de la Trayectoria 1, incluida la proporción de estudiantes más brillantes, esforzados y con mayor nivel de autoconcepto, que claramente no son comparables con las dificultades y nivel de conocimientos del grupo "Repetición". Dado que en T1 los dos grupos no son equivalentes, tampoco es posible afirmar si las diferencias en T2 son efecto de la repetición entre T1 y T2 o se explican porque, efectivamente, el grupo "Repetición" ya partía de niveles de esfuerzo y autoconcepto en T1 más bajos que el grupo completo de alumnado promocionado. En definitiva, la falta de control estadístico hace que los resultados estén sesgados contra el grupo "Repetición". Esta es la razón por la que, como se mencionó previamente, gran parte de la investigación sobre repetición escolar del siglo XX fue puesta en entredicho.

Este desequilibrio de partida es muy lógico ya que la muestra completa contiene a todo el alumnado de la Trayectoria 1, incluida la proporción de estudiantes más brillantes, esforzados y con mayor nivel de autoconcepto, que claramente no son comparables con las dificultades y nivel de conocimientos del grupo "Repetición". Dado que en T1 los dos grupos no son equivalentes, tampoco es posible afirmar si las diferencias en T2 son efecto de la repetición entre T1 y T2 o se explican porque, efectivamente, el grupo "Repetición" ya partía de niveles de esfuerzo y autoconcepto en T1 más bajos que el grupo completo de alumnado promocionado. En definitiva, la falta de control estadístico hace que los resultados estén sesgados contra el grupo "Repetición". Esta es la razón por la que, como se mencionó previamente, gran parte de la investigación sobre repetición escolar del siglo XX fue puesta en entredicho.

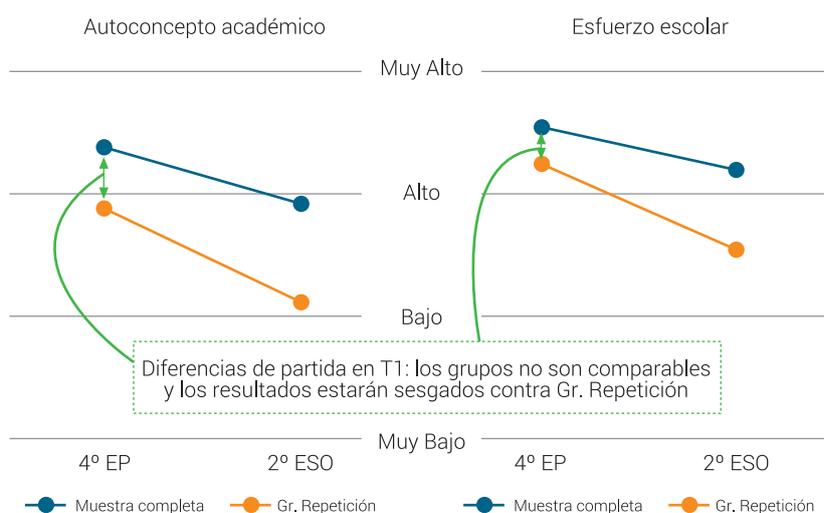


Gráfico 4. Evolución del autoconcepto académico y del esfuerzo escolar en dos grupos no-equivalentes

Para que la comparación sea posible es necesario que el grupo de estudiantes que repitieron después de T1 sea equiparable con un grupo de estudiantes de similares características en las variables de interés, pero que no será propuesto para repetición durante los cuatro cursos que abarca el estudio.

El gráfico 5 representa los resultados cuando se considera el control estadístico previo a la repetición. Se observa que en T1 los dos grupos ("Repetición" y "Promoción Equiparado") tienen la misma situación de partida, es decir, presentan niveles de autoconcepto académico y esfuerzo escolar prácticamente idénticos. En este caso se trata de dos grupos equivalentes antes de la repetición, tanto en las variables de interés como en el resto de variables antecedentes o de control. Entonces, como no hay diferencias estadísticamente significativas en T1 producto del procedimiento de equiparación, la evolución de los niveles de autoconcepto y esfuerzo en T2 es fácil de interpretar.

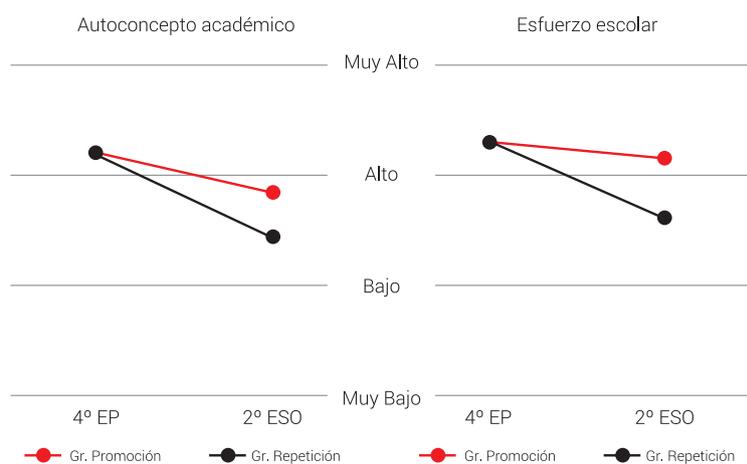


Gráfico 5. Evolución del autoconcepto académico y del esfuerzo escolar en dos grupos equivalentes

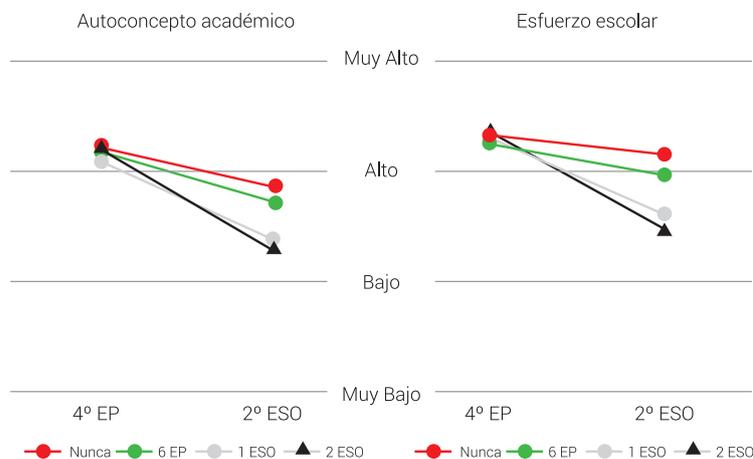
Los datos representados en el gráfico 5 permiten establecer dos conclusiones. La primera es que, entre T1 y T2, los dos grupos presentan caídas en la dupla de variables de interés. Estos descensos eran previsible y, de hecho, confirman evidencias de la investigación previa que señalan que los niveles de motivación y autoconcepto académico descienden a lo largo de la escolarización obligatoria, especialmente en la educación secundaria obligatoria (Postigo et al., 2022).

La segunda lectura es que las caídas son mucho más pronunciadas en el grupo "Repetición" que en el grupo "Promoción Equiparada". Por ejemplo, en T2 el autoconcepto del alumnado repetidor se ubica más cerca de la línea que delimita el nivel bajo. Dado que el modelo controla los antecedentes demográficos y escolares, así como el autoconcepto en T1, es posible concluir que la repetición ha influido negativamente en la percepción que las/los estudiantes tienen de su competencia como aprendices. La interpretación es muy similar al considerar el esfuerzo escolar: el alumnado repetidor encuentra menos razones para mantener el esfuerzo que supone el aprendizaje. Y, en este caso, no es posible decir que la repetición se produce por presentar niveles de esfuerzo previos más bajos, ya que inicialmente (es decir, en T1) ambos grupos mostraban niveles de esfuerzo similares y la caída del esfuerzo se registra después de producirse la repetición.

Por el modo en que se configuró la muestra, los datos permiten responder a una cuestión adicional: si el curso en que se produce la repetición afecta al descenso de los factores socioemocionales. El gráfico 6 muestra la evolución de los descensos en autoconcepto y esfuerzo del alumnado de las Trayectorias 2, 3 y 4 y los

compara en la muestra promocionada equivalente. Se observa que el alumnado que repite en la educación secundaria obligatoria presenta una caída mucho más pronunciada que quienes repitieron al final de la educación primaria. En otras palabras: a medida que avanza la escolarización la repetición parece causar efectos más negativos. Este hecho es preocupante en España puesto que los porcentajes de repetición se disparan precisamente en educación secundaria, cuando parece que las consecuencias sobre los factores socioemocionales son más severas.

Gráfico 6. Evolución del autoconcepto académico y del esfuerzo escolar según el curso en que se repite



En resumen...

- ▶ Prácticamente todos los sistemas educativos contemplan la repetición escolar como una medida de atención a la diversidad del alumnado. No obstante, los países presentan fuertes variaciones en su aplicación. Por ejemplo, Asturias es una de las regiones de Europa donde la medida está muy extendida. Sin embargo, las tasas de repetición asturianas no se corresponden con los niveles de alfabetización de su población escolar. La probabilidad de repetir en Asturias es mucho mayor que en la gran mayoría de los países de la OCDE con resultados similares a Asturias en el estudio PISA 2018.
- ▶ Por otro lado, la polémica sobre los efectos de la repetición sobre los resultados socio-emocionales, como el autoconcepto académico o el esfuerzo escolar, no está resuelta. Los estudios que emplean diseños de investigación de alta calidad han llegado a conclusiones dispares y contradictorias.
- ▶ Entre las razones que explican estas diferencias, cabría señalar que los efectos de la repetición parecen estar culturalmente condicionados y dependen del contexto social y de la tradición educativa de cada país. Ello demanda la realización de estudios sobre repetición escolar adaptados a cada sistema educativo.
- ▶ En el informe se presentan los resultados de un estudio de alta calidad sobre repetición escolar en Asturias. Mediante un procedimiento estadístico se crearon dos grupos que, antes de repetir, eran equivalentes en cuanto a perfil sociodemográfico, rendimiento escolar, autoconcepto académico y esfuerzo escolar. Los resultados señalan que el autoconcepto académico y el esfuerzo escolar del alumnado repetidor se deteriora significativamente más que el del alumnado promocionado de similares características.
- ▶ En conclusión: la repetición escolar es una medida de atención a la diversidad que, bajo determinadas circunstancias puede ser beneficiosa. Sin embargo, las evidencias señalan que, con carácter general, presenta efectos negativos que parecen ser mayores a medida que avanza la escolarización obligatoria. En España y también en Asturias las tasas de repetición aumentan significativamente en la secundaria obligatoria. Los datos recabados en este estudio indican que probablemente sea necesario explorar medidas alternativas y de carácter menos extraordinario al menos para mejorar los niveles socioafectivos y motivacionales del alumnado.

Referencias

- Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L., & 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. <https://doi.org/10.3102/0162373709352239>
- Biegler, C. D., & Green, V. P. (1993). Grade retention: A current issue. *Early Child Development and Care*, 84, 117-122. <https://doi.org/10.1080/0300443930840111>
- Bonvin, P., Bless, G., Schuepbach, M. (2018). Grade retention: Decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450701856499>
- Ehmke, T., Drechsel, B., & Carstensen, C.H. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 27-35. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.10.003>
- Fernández-Alonso, R., Postigo, A., García-Crespo, F. J., Govorova, E., & Ferrer Blanco, A (2022). *Repetir no es aprender*. Save The Children
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 34, 100401. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>
- Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The Effects of Nonpromotion on Elementary and Junior High School Pupils: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 54(2), 225-236. <https://doi.org/10.3102/00346543054002225>
- Ikeda, M., & García, E. (2014). Grade repetition: A comparative study of academic and nonacademic consequences. *Journal of Economic Studies*, 1, 1-47. http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx
- Jackson, G. B. (1975). The research evidence on the effects of grade retention. *Review of Educational Research*, 45(4), 613-635. <https://doi.org/10.2307/1170067>
- Jimerson, S. R. (2001a). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), 420-437
- Jimerson, S. R. (2001b). A synthesis of grade retention research: Looking backward and moving forward. *The California School Psychologist*, 6, 47-59.
- Kretschmann, J., Vock, M., Lüdtke, O., Jansen, M., & Gronostaj, A. (2019). Effects of grade retention on students' motivation: A longitudinal study over 3 years of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 111, 1432-1446. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000353>
- Lamote, C., Pinxten, M., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2014). Is the cure worse than the disease? A longitudinal study on the effect of grade retention in secondary education on achievement and academic self-concept. *Educational Studies*, 40, 496-514. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.936828>
- Lorence J. (2006). Retention and academic research revisited from a United States perspective. *International Education Journal*, 7(5), 731-777
- Marsh, H.W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.280>
- Marsh, H.W., Pekrun, R., Parker, P.D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Lichtenfeld, S. (2017). Long-term positive effects of repeating a year in school: Six-year longitudinal study of self-beliefs, anxiety, social relations, school grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology*, 109, 425-438. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000144>
- Postigo, A., Fernández-Alonso, R., Fonseca-Pedrero, E., González-Nuevo, C., & Muñoz, J. (2022). Academic Self-concept dramatically declines in secondary school: Personal and contextual determinants. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 4, 19(5),3010. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph19053010>.
- Servicio de Evaluación Educativa (2016). Repetición escolar: hechos y creencias. *Informes de Evaluación*, 2.
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1990). Synthesis of Research on Grade Retention. *Educational Leadership*, 47(8), 84-88.
- Wolff, F., Lüdtke, O., Helm, F., & Möller, J. (2021). Integrating the big-fish-little-pond effect, the basking-in-reflected-glory effect, and the internal/external frame of reference model predicting students' individual and collective academic self-concepts. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101952. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101952>
- Wu, W., West, S.G., Hughes, J. N. (2010). Effect of grade retention in first grade on psychosocial outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 102, 135-152. <http://doi.org/10.1037/a0016664>

Edita: Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias. Dirección General de Ordenación, Evaluación y Equidad Educativa. Servicio de Ordenación Académica y Evaluación Educativa.

Autoría: Rubén Fernández-Alonso, Universidad de Oviedo
Francisco Javier García-Crespo, Universidad Complutense de Madrid
Álvaro Postigo, Universidad de Oviedo
Javier Suárez Álvarez, University of Massachusetts Amherst

D. Legal: AS-00313-2023

