

2. REPETICIÓN DE CURSO Y PUNTUACIONES PISA ¿CUÁL CAUSA CUÁL?

JULIO CARABAÑA

Universidad Complutense de Madrid

2. REPETICIÓN DE CURSO Y PUNTUACIONES PISA ¿CUÁL CAUSA CUÁL?

Julio Carabaña

Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

El objeto de este estudio son los determinantes de la repetición de curso en Educación Primaria y Secundaria. También se estudia la influencia de la repetición de curso sobre la competencia lectora. El estudio toma las variables extraídas del cuestionario del alumnado de PISA que pueden influir en la repetición y examina su relación por separado y conjuntamente. Este examen conjunto se lleva a cabo estimando una ecuación de regresión, que en su segundo paso introduce como predictor la puntuación en la prueba de comprensión lectora de PISA. Se comprueba de ese modo que la repetición de curso está asociada sobre todo a factores cognitivos, pero también que hay variables cuyo impacto sobre la repetición de curso es principalmente no cognitivo, como la diglosia entre casa y escuela, la edad y la ausencia de los padres. Se extrae también que los determinantes de la repetición en Primaria son muy semejantes a los determinantes de la repetición en Secundaria, excepto la edad, que influye casi únicamente en Primaria, y que el mejor predictor de la repetición en Secundaria es el haber repetido en Primaria. La existencia de variables cuya relación con la repetición de curso no depende de las puntuaciones PISA se interpreta como evidencia de que la repetición de curso no tiene efectos sobre las competencias cognitivas básicas.

Palabras clave

Repetición de curso, éxito escolar, endogeneidad.

INTRODUCCIÓN

La obligatoriedad de la enseñanza básica se puede establecer en términos de edad y de aprendizaje. Hay países, como Islandia o Noruega, que prohíben a los alumnos continuar en la escuela tras cumplir la edad obligatoria, mientras que otros, como Holanda, les permiten seguir cuantos años necesitan hasta lograr el título correspondiente. La mayor parte de países combinan ambos criterios. No solo establecen una edad y unos conocimientos mínimos, sino que establecen, además, correspondencia entre los alumnos agrupados por edad y los conocimientos agrupados en cursos. Cuando los alumnos tienen dificultades para seguir el curso correspondiente a su edad, se plantea el problema de si mantener el criterio de la edad o dejar que intervenga el de los conocimientos. En la mayor parte de los países se permite la repetición de curso, decisión que es tomada por los profesores, con mayor o menor colaboración de los padres, por razones de retraso académico, a veces acompañadas por otras de ajuste social (Eurydice, 2011). La alternativa a la repetición de curso se conoce como “promoción automática”, y en Estados Unidos como “promoción social”, porque suele responder a consideraciones sobre la importancia que tiene para el alumno continuar con el mismo grupo-clase.

La repetición de curso es una práctica pedagógica muy frecuente en algunos países y casi desconocida en otros. En Europa, se dan tasas de repetición altas en Bélgica, España, Francia, Luxemburgo, Países Bajos y Portugal, mientras que en otros países la repetición se desconoce totalmente (Noruega, Islandia) u ocurre raramente. La diferencia no depende de la legislación, que la permite en la mayor parte de los países (la prohíben Noruega e Islandia, y Bulgaria en Primaria). Según Eurydice, “la existencia de una cultura de la repetición de curso es la que explica por qué en la práctica se utiliza más a menudo en unos países que en otros”, siendo los cambios en la normativa insuficientes para cambiar las creencias (Eurydice, 2011, p. 60).

El caso de España parece encajar muy bien en este diagnóstico. Nuestras autoridades vienen intentando desterrar la repetición de curso en la enseñanza básica desde la LGE de 1970, que ordenaba la promoción automática (art. 20.3¹); las leyes posteriores han sido menos ambiciosas, pero han puesto mucha insistencia en limitar las veces que se puede repetir. Los expertos, pedagogos y organismos de opinión atribuyen con frecuencia a la repetición de curso malos efectos sobre el aprendizaje, mucha culpa del fracaso escolar y altos costes económicos. Y sin embargo, las actitudes de los agentes escolares hacia la repetición de curso no dejan de ser ambivalentes, y en el fondo puede que favorables. Los estudios muestran que cuando se considera el punto de vista del alumno, la repetición de curso aparece mucho más como instrumento de sanción y motivación que de recuperación: padres y profesores están por la repetición de curso porque garantiza la seriedad de las sanciones y la justicia, y contra la promoción automática por contraria al rigor, al esfuerzo, y a la responsabilidad (Gentile y otros, p. 101), sin dejar por ello de apreciar los malos efectos de la repetición sobre la

¹ Pese a lo cual, la repetición se autorizó por orden ministerial de 25-4-75.

autoestima, la motivación y el ajuste social (Gentile y otros, p. 116). Desde el punto de vista de la organización escolar, la repetición contribuye a disminuir la heterogeneidad de las clases, funcionando como un medio de tratamiento de la diversidad (ISEI-IVIE, 2009).

La valoración negativa de la repetición de curso suele justificarse porque no mejora los resultados de los alumnos, a lo que la OCDE añade elevados costes económicos (v. gr. OECD, 2007, p. 222-223), y otros la deslegitimación de sus posibles efectos funcionales en la organización escolar (v. gr. Fuentes, 2009, p. 19)². Estos puntos de vista de los organismos internacionales se ven reforzados por expertos e investigadores (Pérez Díaz y Rodríguez, 2011; De la Cruz y Recio, 2011) y suelen lograr un eco amplificado en otros organismos a escala local (v. gr. IE, 2010; CES, 2009). En este proceso, se ha sugerido que la repetición disminuiría de responder más a las competencias básicas de los alumnos que a la exigencia de contenidos curriculares (Fuentes, 2009, p. 20)³, y se va haciendo rutina incluir la repetición de curso como un determinante más del aprendizaje escolar e incluso culparla directamente de los malos resultados de los repetidores (IE, 2009)⁴.

En este contexto, el presente trabajo estudia la relación entre repetición de curso y puntuaciones PISA desde el punto de vista de las causas y las consecuencias. Su contribución, aparte de confirmar que la repetición de curso depende sobre todo de las competencias básicas del alumno tal como se miden en PISA, consiste en estimar los efectos de otras causas sobre la repetición y en aportar evidencia contraria al efecto de la repetición sobre las puntuaciones de PISA. La presentación continúa dando noticia de algunas investigaciones previas, sigue luego con los métodos y los resultados y termina con su discusión y con algunas conclusiones.

ANTECEDENTES

El principal determinante formal en la repetición de curso, en España y en muchos otros países, es el bajo progreso académico del alumno, apreciado globalmente o por asignaturas

² Valga esta cita como síntesis: “Los resultados de PISA 2003 muestran que, comparando países, los resultados de los alumnos que han repetido un año de escuela siguen siendo más bajas que la media. Otros estudios han comparado los resultados de los alumnos repetidores con los promovidos pese a sus malos resultados, encontrando que la repetición produce pocas ventajas y a menudo lleva a la estigmatización de los estudiantes. Es de notar que los costes económicos de la repetición, incluyendo el año adicional de matrícula y el coste de oportunidad del tiempo del alumno...tienden a estar en torno a los 20,000 USD por alumno y año repetido”. (OECD, 2007, p. 222-223).

³ “La comparación internacional de los resultados PISA sugiere que los resultados en competencias básicas no dan cuenta de la mayor parte de la tasa de repetición...Los criterios de promoción a los cursos siguientes y a la enseñanza Secundaria superior deberían centrarse más en las competencias básicas necesarias para seguir cualquier tipo de enseñanza Secundaria superior” (Fuentes, 2009, p. 20).

⁴ “La repetición de curso es el fenómeno que más negativamente afecta a los resultados de los alumnos españoles. Al ser el porcentaje de repetidores tan elevado y sus puntuaciones tan bajas, el promedio español se ve afectado de modo considerable” (IE, 2010, p. 155).

separadas, y matizado en diversos grados por consideraciones particulares de tipo psíquico y social. Esto significa que la repetición aparecerá asociada a factores sociales, tanto por la influencia directa de algunos de ellos como por su asociación con el rendimiento académico y sus determinantes inmediatos, la capacidad cognitiva y la motivación.

Hay muchos estudios, sobre todo en Estados Unidos, que establecen las características sociales de los repetidores. No muy sorprendentemente, abundan más entre los alumnos negros e hispanos que entre los blancos; también son más frecuentes entre los hijos de padres de estatus social bajo que entre los de padres de status social alto, entre los chicos que entre las chicas y en las regiones pobres que en las ricas (Hauser, 1999; Hauser, Pager & Simmons, 2000; Jimerson y otros, 2006). Es menos esperable que estos determinantes sociales lo sean menos que los económicos y que la repetición de curso se dé especialmente entre los hijos de padres con ingresos bajos (Hauser y otros, 2007). Algunos estudios tienen en cuenta diversas variables de comportamiento escolar, como las faltas de asistencia a la escuela (Jimerson y otros, 2006). No parece haber muchos, en cambio, que tengan en cuenta las variables académicas junto con las variables de tipo social.

La investigación sobre los efectos de la repetición, también sobre todo en Estados Unidos, ha tendido a tratar la repetición de curso como una medida pedagógica, intentando compararla con la “promoción social”. En la abundante literatura dedicada al tema, predomina la que atribuye a la repetición de curso más efectos perjudiciales que beneficiosos. Un meta-análisis relativamente reciente (Jimerson, 2001), que continúa el trabajo de otros dos anteriores (Holmes, 1989; Holmes & Matthews, 1984), ha intentado sintetizar los resultados de más de cien estudios sobre este tema, realizados entre 1925 y 1999. El balance, resultante de sopesar múltiples ventajas e inconvenientes, parece finalmente favorable a la promoción social; así lo han interpretado las asociaciones profesionales que desaconsejan formalmente la repetición (v.gr. Florida Association of School Psychologists, 2004).

Una de las principales dificultades de estos estudios es asegurar la condición *ceteris paribus* entre los alumnos sujetos a los dos tratamientos en cuestión –repetición y promoción social. Sin embargo, no siempre se tiene en cuenta esta dificultad como merece, ocurriendo a veces que la repetición de curso se incorpora a los modelos estadísticos sin atender debidamente a su dependencia del aprendizaje. Son pocos los estudiosos que reparan en la endogeneidad de esta y otras variables, como los gustos y el autoconcepto, y toman precauciones antes de incluirla en los modelos (por ejemplo, García Montalvo, 2012 ó 2013). El autor de este trabajo se ha servido de los datos PISA de 2000 a 2006 para estudiar los determinantes de la repetición de curso, considerando conjuntamente las variables sociales y las puntuaciones PISA (Carabaña, 2011). La intención del estudio era establecer la importancia de los factores primarios y secundarios -en términos de Boudon (1972) desarrollados luego por Goldthorpe (1996) en la repetición, considerada como un prelude de la transición de la enseñanza obligatoria a la voluntaria. La hipótesis principal era la irrelevancia de los factores secundarios, o sociales, o, dicho de otro modo, que la repetición de curso es un asunto exclusivamente académico. Tal hipótesis había sido corroborada antes con datos PISA por Fernández y Rodríguez (2008), que llegaron a la conclusión de que “la menor propensión a repetir de los

alumnos de mayor estatus socioeconómico se ve sustancialmente reducida al considerar sus actitudes en la escuela y los bienes culturales a los que tienen acceso en el hogar, y deja de ser estadísticamente significativa cuando añadimos los conocimientos en Lengua y Matemáticas". Mis resultados de 2011, , obtenidos sin conocimiento de este estudio, corroboraron la misma hipótesis, pero con más anomalías en cada ola de PISA. Con los datos de PISA 2000 desaparecía toda influencia de la clase social, el sexo, la condición de inmigrante e incluso el mes de nacimiento en cuanto se controlaban las puntuaciones PISA. Con los datos de 2006, estos mismos controles eliminaban del todo la influencia del sexo, pero solo parte de la de los otros tres factores. Esta diferencia parecía guardar relación con un aumento considerable de la repetición, de cerca de 10 puntos, entre las muestras de PISA 2003 y de PISA 2006. El estudio presente tiene como objetivo principal analizar los datos de las ediciones del 2009 y del 2012 de modo comparable a como se hizo con las olas anteriores. Pero ahora tenemos en cuenta muchas más variables, pretendiendo encontrar las que originan repetición a través de factores no cognitivos. Ahora bien, dado que la principal variable independiente, las puntuaciones PISA, se miden después de la dependiente, el planteamiento no queda libre de la objeción de endogeneidad. El hecho cierto es que la repetición de curso precede a la medida de las competencias. Bien es verdad que sabemos por los pedagogos que la repetición de curso solo se plantea a los alumnos con baja capacidad de procesamiento de la información y por los psicólogos que hay una correlación alta entre esta capacidad medida en la infancia y en la adolescencia. Pero eso no significa que la repetición de curso en la infancia carezca de efecto sobre el desarrollo de estas competencias, y por lo tanto no descarta que al usar las puntuaciones de PISA como variable independiente estemos explicando la repetición de curso por la repetición de curso. Por esto, el estudio amplía sus objetivos a la estimación de la influencia de la repetición de curso sobre los resultados del estudio PISA.

MÉTODOS

En este tipo de estudio se plantean dos problemas metodológicos obvios. El primero es que la mayor parte de las variables explicativas están medidas en el presente, años después de que aconteciera el fenómeno que se intenta explicar (retroactividad). El segundo, que no es más que una consecuencia del anterior, es que la repetición podría ser más bien la causa que el efecto de lo que acontece tras ella (endogeneidad o no recursividad). Ambos problemas han llevado a un cuidadoso escrutinio de las variables, excluyendo aquellas que pudieran llevarnos a considerar como causas de la repetición lo que en realidad son sus consecuencias.

De los determinantes cognitivos, sin embargo, no tenemos más indicador que las pruebas PISA. En lo que se refiere a la retroactividad, no es grave tomarlas como indicador de las competencias básicas de los alumnos años antes. Se tiene buen conocimiento acerca de la fuerte estabilidad temporal del rendimiento académico y de sus determinantes inmediatos. En todo caso, en la medida en que la correlación entre el indicador y la variable verdadera (en realidad el aprendizaje en el curso previo a la repetición) se aleja de 1, lo que se hace es

infraestimar su influencia. En lo que concierne a la endogeneidad, en cambio, la confusión del efecto de la repetición sobre las pruebas PISA con el efecto del aprendizaje sobre la repetición lo que produce es una sobreestimación de este. Aunque lo más probable es que en el balance predomine la infraestimación, se ha intentado estimar la magnitud del sesgo al alza.

El estudio comienza de modo puramente inductivo, revisando las variables contenidas en el cuestionario PISA alumnos y su relación con la repetición de curso. Todas estas variables han sido muy estudiadas en la investigación sobre determinantes del aprendizaje, y si bien unas lo han sido menos que otras, no se pretende encontrar nada nuevo ni falsar ninguna teoría, sino que se trata solo de una guía para la selección de las variables a incorporar al análisis multivariado.

En esta segunda fase del análisis se toma como punto de partida un modelo simple del aprendizaje escolar, o del rendimiento académico, que se aplica a la repetición de curso. En este modelo, la repetición de curso (RC) tiene unas condiciones institucionales básicas, que suponemos comunes para todos los alumnos participantes en PISA; unos determinantes inmediatos subjetivos (DIS), básicamente la capacidad de aprender y la voluntad de hacerlo, que varían entre los alumnos, y unos determinantes objetivos (DO), entre los que destacan los relacionados con la posición social de la familia, cuya correlación con la repetición se puede deber tanto a su efecto sobre ella como a su correlación con los DIS. En forma resumida:

$$RC_i = a + bDO_i + cDIS_i + e_i \quad (1)$$

Estimando esta ecuación en dos pasos, comenzando con los DO y añadiendo luego los DIS, se consiguen estimaciones del efecto total y del efecto directo de los DO, equivaliendo la diferencia entre los coeficientes en los dos pasos al efecto indirecto a través de los DIS.

Este modelo, estimado y reestimado con datos muy distintos desde hace muchos años (v. gr, Álvaro y otros, 1990) es recursivo, y no tiene en cuenta la eventual endogeneidad de las variables independientes. Ahora bien, nuestro casi único indicador de los DIS son las puntuaciones PISA, medidas años después de la repetición y que pueden haber sido influidas por esta. En la medida en que eso ocurra, no solo el coeficiente de los DIS sobre la repetición de curso (RC) estaría inflado por el efecto recíproco de la RC sobre PISA, sino que también los efectos de todos los DO sobre la RC estarían inflados en proporción a su correlación con PISA. Una variable sin correlación con los DIS pero relacionada con la RC, correlaciona también con PISA justo en la medida en que PISA depende de la RC. Una variable así permitiría, por tanto, estimar la influencia de la RC sobre PISA. La dificultad reside en encontrarla, pero veremos que hay algunos buenos candidatos.

Presentaremos la estimación de la ecuación (1) por mínimos cuadrados ordinarios. Resulta preferible a una ecuación logística no solo porque es fácilmente interpretable en términos de puntos porcentuales, sino porque da el mismo valor a las variaciones entre el 0 y el 100, a diferencia de la logística, que da mayor valor a las cercanas a los extremos. Con el fin tanto de facilitar la interpretación como de captar las no linealidades, todas las variables independientes se introducirán dicotomizadas. Como indicador de las competencias básicas

del alumno se toma la competencia lectora de PISA (CLP), concretamente el primer valor plausible que aparece en los datos; se ha preferido a la puntuación en matemáticas porque su asociación con la repetición es algo más estrecha; los errores típicos y las estimaciones de significatividad estadística son los que se calculan con SPSS en el supuesto de muestreo aleatorio simple, y son menos precisos que los que podrían calcularse con mucho más esfuerzo. Para prevenir interpretaciones sesgadas, se replican las estimaciones con los datos de 2009.

DATOS Y VARIABLES

Los datos de referencia son los de PISA 2012, reforzados por los de PISA 2009 cuando ello resulta conveniente. Los datos PISA tienen dos enormes ventajas para el estudio de cualquier cuestión que pueda abordarse con ellos, que son el tamaño de la muestra y la perfección de los instrumentos principales, las pruebas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Su mayor limitación reside en que la obligada brevedad de sus cuestionarios restringe la cantidad y calidad de la información que proporciona.

En lo referente a la repetición de curso, todos los cuestionarios PISA aplicados hasta la fecha (2000, 2003, 2006, 2009 y 2012) preguntan a los alumnos por el curso en que se encuentran, pero solo los de 2003, 2009 y 2012 preguntan por la repetición de curso propiamente dicha, distinguiendo además entre Primaria y Secundaria. En todas las olas se pregunta más o menos del mismo modo por el sexo del alumno (no por el género) y por los estudios, la profesión y la situación laboral de los padres, por la composición del hogar, por su condición de inmigrante y por su asistencia a Educación Infantil. Las preguntas sobre la conducta de los alumnos varían mucho de ola a ola; la de 2000 es la más completa: contiene preguntas sobre puntualidad, faltas de asistencia a clase y al centro, tiempo dedicado a los deberes, puntualidad en terminar los mismos y grado de integración en el colegio. En el año 2003, no se pregunta por la puntualidad en los deberes ni por las faltas a clase. En el año 2006 no se pregunta nada de esto ni tampoco en la de 2009, pero en la de 2012 reaparecen las preguntas sobre asistencia a clase e integración en el colegio.

El Cuadro 1 muestra en primer lugar la tasa de repetición total en Primaria y Secundaria. PISA pregunta si el alumno repitió curso una o más veces tanto en Primaria como en Secundaria. Son muy pocos los que contestan que dos veces o más, así que los hemos unido a los que repitieron una vez. Repitieron Primaria una o más veces un 12,2% en 2009 y algunos más, un 13,8% en 2012. En Secundaria, por el contrario, la repetición disminuyó cuatro puntos, de 31,9% a 27,7% entre las dos fechas.

Este descenso de la repetición en Secundaria modifica la tendencia al crecimiento que se produjo hasta 2006. En efecto, la proporción de alumnos de quince años en cursos inferiores a los correspondiente a su edad (la mayor parte, por repetición) comenzó siendo de 27,6% en el año 2000 (primera ola PISA y primer año de LOGSE universal), creció en 2003 hasta 30,2% y

aumentó enormemente en 2006 hasta 40,1%. Desde entonces, el porcentaje ha descendido a 36,6% en 2009 y a 34% en el 2012 (INEE, 2013a. Cuadro 5.7). Esta tendencia se corresponde con la evolución de la repetición según las estadísticas oficiales. Según estas, la tasa de idoneidad a los 15 años era del 58% en el curso 94-95, culminó en 64% en el curso 98-99, y luego bajó a 57,4% en el curso 2006 (Fernández Enguita y otros, 2010, p. 43).

La calidad de la información para Primaria es menor que para Secundaria. En 2012, la tasa de no respuesta sobre la repetición en Primaria es del 9,3%, mientras que es del 4,2% en ESO. En 2009 fueron más, 15% los que no contestaron a la pregunta sobre repetición en Primaria, y algunos menos, 3%, los que no informaron sobre si repitieron en Secundaria.

Como acabamos de ver, la repetición se corresponde estrechamente con los alumnos que no están en 4º de la ESO. Limitándonos a la información de PISA, son muy pocos los estudiantes que se quedan rezagados que dicen no haber repetido curso, apenas suficientes para un estudio de las diferencias entre ambos. Aquí nos limitaremos a la repetición de curso, sin mezclarla, ni confundirla, como ocurrió en 2011, con los estudiantes que no se encontraban en 4º de la ESO.

PISA recoge desde su comienzo información sobre las variables sociales que la investigación viene relacionando tradicionalmente con los resultados académicos.

La fecha de nacimiento del alumno viene dada por la organización, por ser necesaria a efectos de muestreo. El sexo es la primera pregunta del cuestionario del alumno, y la contestan todos, es de suponer que con alta fiabilidad.

La composición del hogar se pregunta de modo aproximado. Se inquiriere por la presencia de padre y madre (o sustitutos) en el hogar. Pero cuando se trata de hermanos, en lugar de preguntar por el número y el sexo (cuantos hermanos, cuantas hermanas) se pregunta por el sexo (al menos un hermano, al menos una hermana, ambos), de modo que no se puede saber el tamaño exacto de la fratría. De modo semejante, se constata la presencia o no de abuelos y de otras personas. Los alumnos parecen contagiarse de esta imprecisión en las respuestas. Pese a que cada pregunta tiene una casilla para el sí y otra para el no, y que se les pide que rellenen la que corresponda en su caso, el 2,4% de los alumnos deja en blanco ambas casillas cuando se refieren a la madre, 6% cuando se refieren al padre, 22,3% cuando se refieren a los hermanos, 24,5% cuando se refieren a las hermanas, 38,1% cuando se trata de los abuelos y 40,2% cuando se trata de otras personas. Estas tasas de no respuesta son en todas las preguntas un par de puntos mayores que en 2009.

PISA recoge con especial cuidado y detalle las variables relativas al estatus social del hogar. Pregunta por los estudios y ocupaciones de los padres y por la posesión de objetos de todo tipo, incluyendo la cantidad de libros. Además, construye diversos índices con las respuestas de los alumnos. Dado que nuestro interés no se dirige en general al estatus del hogar, sino a la relación de las diversas variables con la repetición de curso, hemos seleccionado aquellas características que tienen mayor probabilidad de precederla: estudios de los padres, libros en casa, de todo tipo y específicamente de humanidades, dos artículos de menaje (lavaplatos y

coche), condición de inmigrante y situación laboral de los padres. Hemos dejado fuera la ocupación, redundante con los estudios y con mayor no respuesta, las posesiones directamente relacionadas con la escuela, posible resultado de la repetición, y los índices.

De las variables escolares, PISA recoge la asistencia a Educación Infantil con menos precisión de la deseable, pues limita las respuestas a nada, un año o menos y dos años o más. De acuerdo con las estadísticas oficiales, las tasas de escolarización a los cuatro y cinco años se acercan al 100%, de modo que la pregunta de PISA no debería procurar ninguna información. Resulta, sin embargo, que un 5,8% dice no haber ido a la escuela infantil, y un 8,1% no haber ido más de un año, lo que obliga a elegir entre las respuestas y las estadísticas oficiales. Se ha intentado aclarar la cuestión mediante la pregunta por la edad de comienzo de Primaria; pero, otra vez, mientras la estadística oficial nos dice que, salvo excepciones, ha de ser seis años para los nacidos antes de comienzo de curso y cinco para los nacidos después, más de la cuarta parte de los alumnos se desvían de esta previsión. Sumadas ambas imprecisiones, resulta muy poco fiable la reconstrucción de la edad a que el alumno comenzó a asistir a la escuela, ya sea Infantil o Primaria. En rigor, debe considerarse la diglosia entre el hogar y la escuela como una variable escolar; el 18,1% de los alumnos aprenden en lengua distinta de la habitual en su casa.

Entre 2009 y 2012 aparecen pocas diferencias en la distribución de todas estas variables que superen la regular influencia del azar en muestras tan grandes. Creo haber encontrado tres, dos de ellas junto con sus explicaciones. Una es el aumento del paro, tanto entre mujeres como entre hombres. La crisis no ha hecho excepción con los padres de los alumnos participantes en PISA, cuyo paro aumenta solo cinco puntos, y tampoco con las madres, cuyo paro ha subido unos cuatro puntos sin que baje su ocupación, sino su inactividad. La otra es el aumento del nivel más alto de estudios, tanto entre los padres como entre las madres, que solo cabe atribuir a la confusión creada por la desgraciada colusión de la clasificación ISCED con Bolonia; sirva este apunte de llamada para aclarar la clasificación de los niveles de estudio, cuya confusión amenaza gravemente la fiabilidad de las comparaciones intertemporales. Se explica mal, en cambio, que bajen con la crisis en cinco puntos los hogares sin lavaplatos y sin coche.

El cuestionario del alumnado de PISA incluye muchas más variables que hemos desdeñado por considerar que pueden depender de la repetición de curso más que a la inversa, además de para facilitar el trabajo. Pueden dividirse en tres grandes grupos. En uno estarían los recursos didácticos de tipo general, cuya falta puede aumentar la RC, que, a su vez, puede aumentarlos⁵. En otro estarían los remedios o refuerzos, como las clases particulares o el tiempo adicional de clase, que son ante todo un resultado de la RC y podrían llevarnos a equivocarnos el vínculo y concluir que las clases particulares provocan la repetición de curso. En el tercer grupo estarían variables subjetivas como el autoconcepto, el interés por las matemáticas o la lectura, la familiaridad con los conceptos matemáticos, etc. Estas variables

5 Puede apreciarse la dificultad de tomar en cuenta la endogeneidad de una de estas variables, el uso de ordenadores, y la importancia de hacerlo en el trabajo de Cabras y Tena (2013), con cuyos resultados no coinciden los de Calero y Escardíbul (2013), en este mismo volumen.

son resultado de una larga experiencia de los alumnos con la escuela. Cabe conjeturar que dependen de su aprendizaje a través de experiencias concretas, entre las cuales la repetición de curso ha de tener importancia. Es decir, que también son altamente sospechosas de endogeneidad. Por último, se han dejado de lado las variables relativas al centro que proporciona el cuestionario de directores. De entre ellas la más interesante es el tipo de gestión, que bien podría incluirse entre los recursos didácticos de tipo general y en muchos casos habrá cambiado tras la repetición de curso o para evitarla.

RESULTADOS

Una multitud de influencias

El Cuadro 1 presenta, además de las frecuencias, los cruces bivariados de todas estas variables con la repetición de curso en Primaria y Secundaria obtenidos de los ficheros de datos de 2009 y de 2012.

En general, los resultados se corresponden con los que se vienen obteniendo en la investigación desde hace décadas, pero aún así quizás puede que no sobren algunos comentarios.

Queda claro que los chicos tienen peores resultados que las chicas, y que la diferencia aumenta ligeramente entre Primaria y Secundaria, sobre todo si se consideran los datos de 2009. Hay solo una explicación plausible de las diferencias: el desarrollo cognitivo y social más rápido de las niñas desde temprana edad (Carmena y otros, 1989, p. 339). La alternativa es que sean las escuelas las que discriminan a los varones, cuya justificación no parece fácil.

También es claro que repiten más los alumnos más jóvenes, pero ahora la diferencia se reduce entre Primaria y Secundaria, no tanto en los datos de 2009, donde pasa de 10 a 9 puntos, si no en los datos de 2012, en los que pasa de ocho a cuatro puntos. La única explicación plausible de esta diferencia es la menor madurez de los más jóvenes, una diferencia cuya importancia se va perdiendo importancia con la edad (Carmena y otros, 1989 p. 333).

Hay más repetidores entre los alumnos que no viven con su padre que entre los que sí viven; el efecto de esta ausencia está en torno a los cuatro puntos en Primaria y a los diez en Secundaria, un aumento entre etapas que se detectan en ambas bases de datos, con parecida amplitud.

Entre los alumnos que no viven con su madre hay muchos más repetidores que entre los que viven con ellas. La ausencia de la madre afecta a poco más del uno por ciento de los alumnos, un número insuficiente para tomarse en serio los cambios entre las bases de datos, pero suficiente para afirmar que tiene efectos más graves que la ausencia del padre. También puede afirmarse con seguridad que es mucho más grave que falten los dos: repiten la mitad de

los que están en esta situación, tanto en Primaria como en Secundaria, aunque no quepa hacer nada con las diferencias con 2009.

No es difícil imaginar una relación entre la presencia de los padres en el hogar y los DIS cuando esta ausencia data de primeros meses de vida, pero no es tan fácil en los casos más numerosos, en que se produce después (Lange y otros, 2013). En estos casos parece mucho más adecuado atribuir la relación entre estas variables y la RC a los trastornos en la vida escolar producidos por los procesos de separación o los acontecimientos de la orfandad, del mismo tipo que los producidos por una enfermedad, un viaje o la incorporación a destiempo, todos los cuales pueden producir directamente un retraso en la incorporación a la escuela o una demora en la adquisición de aprendizajes concretos (pero no en las capacidades generales). Con esta interpretación es congruente la mayor influencia de la ausencia materna, a la que cabe atribuir mayor disrupción tanto por su carácter excepcional tras los procesos de divorcio como por su mayor importancia en la vida doméstica.

Debido a la forma de preguntar de los cuestionarios PISA, nos encontramos ante el impensado hallazgo de que mientras la presencia de hermanos de un solo sexo no influye en la RC, la presencia de hermanos de ambos sexos la aumenta más de diez puntos, más que la ausencia del padre. La diferencia no varía entre Primaria y Secundaria, pero parece haber crecido entre 2009 y 2012, lo que, como ya hemos hecho antes, no vamos a tratar en este artículo.

¿Cómo explicar este hecho? En cuanto a la presencia de hermanos de ambos sexos, no conocemos estudios previos. Por el lado del número de hermanos, hay una abundante literatura tanto sobre su influencia en el desarrollo intelectual, que sería más bien pequeña (Downey, 1995; Downey y otros, 1999) como en el logro escolar, entendido como seguimiento de estudios posteriores, donde sería más bien grande (Martínez, 1993; Carabaña, 1994). Según los datos del Cuadro 1, se observa sobre la repetición de curso tanta influencia del número de hermanos como sobre el logro; pero las explicaciones más aceptadas de las diferencias de logro, en la línea de la dilución de recursos, se adaptan mal a la repetición de curso en los niveles obligatorios y gratuitos, si bien peor los recursos materiales que los personales. Por ejemplo, los padres de familia numerosa dedicarían menos tiempo a sus hijos, los seguirían menos de cerca y los dejarían llegar más a menudo al punto en que los profesores les hacen repetir. La cuestión es que la influencia negativa de tener muchos hermanos parece demasiado grande incluso uniendo las dos explicaciones.

Es aún más difícil explicar que la presencia de abuelos en casa y, peor todavía, de otras personas, se asocie a un aumento de la repetición, mayor que el debido a la ausencia del padre. La presencia de más adultos en el hogar incrementa los recursos de todo tipo disponibles en este, incluidos los intelectuales según la teoría de la confluencia (Zajonc, 1976). Solo en pequeña medida está la presencia de abuelos y otras personas ligada al estatus de las familias y a la ausencia de progenitores, por lo que su influencia ha de explicarse al margen de estas asociaciones.

Esperábamos que la diglosia entre el hogar y la escuela aumentara la repetición, tanto por la diferencia en competencias básicas constatada en los informes PISA (OCDE, 2007), como por la

coincidencia entre diglosia e inmigración. Sorprendentemente no es así, lo que, en la medida en que tenga relación negativa en las puntuaciones PISA, nos colocará en la difícil tesitura de explicar por qué la diglosia previene la repetición (a la que obviamente precede, dada la estabilidad de la lengua doméstica).

Los estudios de los padres, los libros en la casa y el equipamiento del hogar muy probablemente preceden a la repetición de curso o, mejor, varían poco con el tiempo, por lo que cabe suponerles fuerte correlación con las mismas variables en el momento de las repeticiones. La relación con la repetición de curso es, por un lado, la misma que cientos de estudios han encontrado que tienen con el aprendizaje escolar. Los datos del Cuadro 1 obligan sin embargo a precisar que la relación no es lineal. La repetición en Primaria se asocia con fuerza especial a las madres que no alcanzan los estudios primarios, y con cierta fuerza a los primarios, pero se ve poco afectada por los demás niveles de estudios, con la particularidad – que vamos a desdeñar – de que aumenta entre los hijos e hijas de doctores. En enseñanza Secundaria la gradación es más suave.

El mejor modo de considerar estas diferencias entre niveles de estudios es tomar como referencia el grueso de la población con estudios secundarios, y considerar por un lado la diferencia con los que no tienen estudios primarios y por otro con los universitarios. Queda así más claro que la repetición en Primaria se asocia a los padres con estudios primarios o menos, mientras que en Secundaria se asocia por un lado fuertemente con los padres que no han terminado los estudios primarios (pero no con los de estudios primarios terminados) y por el otro lado débilmente con los padres de estudios universitarios. Esta diferencia tiene su importancia a la hora de buscar “mecanismos” explicativos de la relación entre estudios de los padres y repetición de curso. No parece lo más adecuado buscarlos comparando los hogares de universitarios con los de analfabetos, pues el grueso de la diferencia a explicar no está ahí, sino entre los hogares con estudios primarios o menos y los de padres con estudios básicos, entre los cuales no pueden apreciarse grandes distancias ni en recursos ni en costumbres ni en ningún otro tipo de “capital” con los que se suele explicar la relación entre origen social y resultados escolares⁶.

La asociación entre repetición y libros en el hogar es tan fuerte como la que presenta con los estudios de los padres y se concentra también en los tramos inferiores de la distribución. Es decir, tienen aproximadamente las mismas (muy altas) tasas de repetición los hijos de padres que no han alcanzado los estudios primarios que los alumnos en cuyos hogares hay menos de diez libros. Los siguientes tres intervalos decididos por PISA para el número de libros coinciden con los estudios medios, y los dos últimos, a partir de 200 libros, equivalen a los universitarios. En realidad, tanto los estudios como los libros pueden reducirse a unos cuatro intervalos sin apenas pérdida de información. Que los libros sean de humanidades (poesía, arte) no parece tener efecto especial alguno.

⁶ En esta línea, procedente de Bourdieu, estaban redactadas las preguntas sobre prácticas culturales en el cuestionario PISA 2000.

Puede conjeturarse para estas variables tanto un vínculo directo con la repetición como un vínculo indirecto a través de las competencias básicas. Este último es el más importante que se deriva de la investigación sobre rendimiento académico (un resumen en Carabaña, 2012) y en el análisis de las anteriores bases de datos PISA (Fernández y Rodríguez, 2008; Carabaña, 2011); por esto mismo el primero tiene que ser débil, pues no puede superar lo que el otro deja sin explicar. En concreto, este vínculo directo podría consistir en que los padres con más estudios y libros en casa se ocupen más eficazmente de prevenir la repetición de sus hijos, bien mediante apoyos externos a la escuela, bien interviniendo en las decisiones de los profesores.

Podemos incluso ir un poco más allá y conjeturar que el efecto indirecto será mayor en las variables relacionadas con la cultura (como los estudios de los padres o los libros en casa) que en las relativas a las posesiones materiales, cuya correlación con los determinantes subjetivos del aprendizaje debe presumirse menor. Hemos elegido el lavaplatos y el coche porque son los ítems materiales cuya no posesión tiene mayor asociación con la repetición. El problema es imaginar cómo puede asociarse la posesión de estos ítems en el presente con la repetición de curso en el pasado por vías distintas de los estudios de los padres. Quizás son buenos indicadores del ingreso permanente de los hogares, que a su vez ha permitido dedicar más o menos recursos a la prevención de la repetición.

La situación laboral de los padres no es fácil de relacionar con la repetición de curso, sobre todo en primaria. ¿Por qué caminos puede asociarse el paro en 2012 con la repetición en primaria cinco o más años antes? Parece excluida cualquier tipo de influencia directa entre ellas, así que hay que pensar en terceras variables que influyan en las dos. En cambio, resulta atractivamente congruente con las costumbres más extendidas, que entre los padres se asocie a una mayor repetición casi por igual las tres situaciones, mientras que entre las madres solo destaca la situación de paro, no estando el trabajo en casa o fuera asociado a la repetición. Cabe esperar una estrecha relación de la situación de paro con la variable de estatus social, de modo que mantengan en realidad poca influencia propia tras controlar esta.

Los inmigrantes repiten más que los nativos, siendo la diferencia que los separa la mayor de las vistas hasta ahora (excepto la debida a ausencia de la madre) y mayor en Secundaria que en Primaria (de unos 15 a 20 puntos, con diferencias entre los conjuntos de datos que serán tratadas en este artículo). En este caso abundan las explicaciones, tanto por el lado de los factores cognitivos como por el lado del efecto directo. No solo lo han mostrado múltiples estudios, y en particular los de PISA, la existencia de una fuerte inferioridad por parte de los alumnos inmigrantes en las competencias, sino que además, con las excepciones de los nacidos aquí, han cambiado de escuela al emigrar y muchas veces de lengua y de costumbres, aparte de que muchos de ellos han sufrido más que los nativos bajo los acontecimientos que perturban la relación regular con la escuela, como la separación de los padres.

El efecto de la escuela infantil sobre la repetición de curso que se observa en el Cuadro 1 es nulo para los que dicen haber ido un año a la escuela, pero repiten unos 15 puntos menos los que dicen haber ido dos años o más. No cabe sino considerar estos 15 puntos un efecto

pequeño, tanto comparado con el de algunas variables sociales, como con lo anticipado por la literatura. Piénsese, por ejemplo, en que la ventaja que proporciona la escuela infantil para el éxito en Primaria y Secundaria apenas compensa la desventaja de convivir con un pariente o de tener menos de 25 libros en casa. O recuérdese la importancia que desde hace mucho tiempo se viene dando a la escuela infantil (de Miguel, 1988) eficazísimamente reavivadas recientemente por los economistas en la estela de Heckman y otros, por ejemplo Hidalgo y Pérez (2013).

Es por tanto una posibilidad que la escuela infantil mejore los DIS tanto como que influya directamente optimando la adaptación del alumno a los contextos escolares. El hecho de que la influencia no aumente entre Primaria y Secundaria (es de unos 15 puntos en ambos niveles) se inclina hacia la influencia directa sobre los DIS. Debe tenerse en cuenta, en todo caso, la influencia inversa tanto a través de la asociación positiva entre la Educación Infantil y los estudios de los padres, como de la selección para el comienzo en Educación Infantil según la madurez mental y socioemocional de los alumnos.

La repetición en Primaria es la variable que mejor predice la repetición en Secundaria. Dos terceras partes de los alumnos que han repetido en Primaria vuelven a repetir en Secundaria. La variable es sumamente importante, pues indica una enorme estabilidad en los factores, cualesquiera que sean que determinan la repetición.

Por último, el Cuadro 1 presenta la asociación entre los ocho niveles de lectura que PISA distinguía en 2009 con la repetición de curso. Es evidente que se trata de la variable más influyente y que la asociación se concentra en los niveles bajos, estando exentos del riesgo de repetición los cuatro niveles más altos en Primaria, pero no el cuarto en Secundaria. Impresiona, además, el rigor con que la diferencia que hace PISA entre el nivel 1 y el inferior al 1 (y que afecta a solo el 1,2% de los alumnos) se corresponde de modo significativo con las probabilidades de repetición. Si se tiene en cuenta que la mayor parte de la repetición en Primaria tiene lugar hacia los diez años, y que la correlación entre las competencias básicas a esa edad –la de PIRLS– y a los quince años difícilmente es mayor de 0,8, la correspondencia es más impresionante todavía.

Que pueden reducirse a solo algunas

El Cuadro 2 ofrece los resultados de estimar la ecuación (1) para la repetición en Primaria. Incluye solo algunas de las variables consideradas en el Cuadro 1, aquellas que tras muchos ensayos han resultado más manejables y pertinentes para los objetivos de la investigación.

Se presentan dos modelos, uno que incluye solo las variables sociales y personales (DO en la ecuación) y otro que incluye la puntuación PISA en comprensión lectora (CLP), única proxy de los determinantes subjetivos del aprendizaje (DIS en la ecuación). Los coeficientes del modelo 1 pueden compararse con los porcentajes brutos del Cuadro 1. Al tener en cuenta la covarianza entre todas estas variables, el impacto de las que reflejan el estatus social del hogar sobre la repetición se reduce notablemente; incluso alguna, como la posesión de coche,

quedan casi sin coeficiente neto. Las variables de composición del hogar, poco dependientes del estatus, disminuyen menos, mientras que la edad y el sexo, totalmente independientes de las demás, quedan igual. Destaca la diglosia, que de no tener relación bruta, pasa a prevenir la repetición cuando el resto de variables sociales se igualan.

El modelo 2 refleja la influencia sobre la repetición de PISA lectura y la reducción que el tomarla en consideración produce en los demás coeficientes. Sobre lo primero, cabe destacar que apenas disminuyen respecto a los brutos del Cuadro 1, indicio de su predominancia sobre las variables anteriores, y que, como ya sabemos, su influencia no es lineal, concentrándose el riesgo de repetición en los niveles bajos. Sobre lo segundo, lo que directamente aquí interesa señalar es que tal reducción oscila entre la nada y el todo.

La reducción, en efecto, es total en el coeficiente de ser varón y muy fuerte en el de las madres y padres con menos de estudios primarios. Como es difícil que PISA lectura haya influido en ellas, puede decirse que la relación entre estas variables y la repetición tiene lugar indirectamente a través de la competencia lectora (CLP), en el caso del sexo de forma total, y en su mayor parte en el caso de los estudios maternos bajos.

Se reducen en aproximadamente un 50% los coeficientes del resto de los niveles de estudios, y todavía más del 50% de los coeficientes de la inmigración, la inasistencia a preescolar y la familia numerosa. La relación de estas variables con la repetición de curso, por tanto, parece que tiene lugar tanto indirectamente a través de la competencia lectora como directamente o a través de otros factores.

Por último, es nulo el impacto de la competencia lectora sobre la relación de la repetición de curso con la diglosia y con la riqueza material de los hogares, y pequeño en la relación de la repetición de curso con la presencia de los padres en el hogar y con la fecha de nacimiento. Dicho de otro modo, la repetición de curso asociada con estas variables es de un tipo diferente a la producida por el sexo o los bajos estudios de los padres, pues no tiene relación, o tiene muy poca, con la CLP. Tiene que ser debida, por tanto, a otros factores.

Algunos de estos resultados están menos en línea con lo anticipado que otros. Así, razonamos que la edad y los estudios de los padres deberían relacionarse con la CLP de los alumnos, del mismo modo que el sexo; no ocurre así, sin embargo. Aunque la mayor parte de la influencia de los estudios sobre la repetición se debe en realidad a la competencia lectora, otra parte queda sin explicación. Y solo una parte muy pequeña de la influencia de la edad tiene lugar a través de este indicador de capacidad cognitiva, obligándonos a rechazar la hipótesis inicial. Desde luego, esto es lo que ya pasaba con los datos de 2006, de modo que no cabe escudarse en las casualidades (Carabaña, 2011).

También presumimos que la ausencia de los padres tendría menos que ver con factores cognitivos que con los sucesos que acompañan los procesos de separación u orfandad, y el modelo 2 confirma, por lo pronto, la irrelevancia de la CLP en la relación. También aventuramos que la riqueza material tendría menos relación con la CLP que la cultural, y la

persistencia de los coeficientes de la posesión de lavaplatos y coche parece confirmarlo, tanto más si cabe a la vista de su debilidad.

La sorpresa antes explicitada por el fuerte efecto de la familia numerosa, excesiva para la fuerza atribuida tanto a los factores cognitivos como a los de recursos, se mitiga solo un poco al comprobar que los primeros explican casi la mitad, quedando solo la otra mitad para otros factores, entre los cuales los recursos personales son los principales candidatos.

Resulta, en cambio, sorprendente que la falta de asistencia a Educación Infantil no tenga más relación con el componente cognitivo operacionalizado por la competencia lectora. De acuerdo con esto, el efecto de adaptación a la sociedad escolar que indudablemente desempeña la Educación Infantil tendría más importancia que su efecto sobre el desarrollo cognitivo, si es que no son otros los caminos por los que actúa.

La diglosia, por último, sobre la que tan poco se nos ocurría a priori, resulta que podría ser la variable que más nos ayude a resolver la cuestión de la endogeneidad. Su relación con PISA lectura parece nula una vez controladas las otras variables objetivas, lo cual significa que también sería tanto como nula la influencia de la repetición de curso sobre las puntuaciones PISA.

En conjunto, las variables del modelo 1 explican el 10% de la repetición en Primaria, y las del modelo 2 el 24,6%; la varianza única de las variables del modelo 1 (esto es, lo que añaden una vez controlada la puntuación PISA lectura) es del 3,6%. Conviene no olvidar que, a pesar de la multitud y significatividad de los coeficientes de las variables del modelo 1, la repetición se asocia abrumadoramente con la competencia lectora (CLP), no con el resto de las variables ni de las vías, directas o indirectas, por las que puedan actuar.

El Cuadro 3 refleja los resultados de estimar los mismos dos modelos vistos para la repetición en Secundaria. Comparando el modelo 1 con el de Primaria se aprecia en la constante el aumento medio de la repetición entre uno y otro nivel, pero una semejanza muy grande en los coeficientes, con tres excepciones. Los de la edad son ahora mucho menores, de modo que haber nacido en el último trimestre del año no se asocia con siete puntos más de repetición, sino con solo tres (pero es una diferencia que se daba ya en las asociaciones brutas del Cuadro 1). El resultado de no poseer coche, aunque se ve afectado por el resto de las variables, no queda anulado como en Primaria, sino que se mantiene en casi diez puntos más de repetición en Secundaria. Por último, la ausencia de los dos padres, cuyo efecto es de 14 puntos sobre la repetición en Primaria, queda sin influencia cuando se trata de la repetición en Secundaria. Quitados estos tres coeficientes, como ya se ha dicho, el resto varía de un modo que puede considerarse aleatorio.

El modelo 2 refleja el efecto de las puntuaciones PISA lectura sobre la variable dependiente y sobre el efecto del resto de las independientes. Por lo que respecta al primero, se aprecia que un influjo no lineal, como en Primaria, solo que desplazado hacia el centro de la distribución. Los dos niveles más bajos ahora se diferencian poco entre ellos, y entre el nivel 4, que es el de referencia, y los niveles vecinos se dan diferencias mayores en Secundaria que en Primaria.

La reducción del resto de coeficientes también es muy semejante a la que tiene lugar en Primaria. Vemos, en efecto, cómo casi desaparece el coeficiente de ser chico y se reduce mucho el de madres y padres con menos de estudios primarios. Cómo se reducen moderadamente los coeficientes del resto de los niveles de estudios, así como los de inmigrante, inasistencia a Infantil y familia numerosa; y cómo es pequeña la reducción de los coeficientes de la fecha de nacimiento y la ausencia de los padres del hogar, quedando igual los de la diglosia y la riqueza material, hecho más llamativo ahora por la destacada influencia de la carencia de automóvil.

No cabe pues, comentar respecto añadir muchos comentarios a los ya hechos. Los cambios en los coeficientes de la no posesión de automóvil y de la ausencia de ambos padres hay que tomarlos con mucha prudencia dado el tamaño de las muestra. En cuanto a los coeficientes de la edad, quizás no se les ha hecho justicia con lo dicho. Al cabo, no solo es mucho menor el del último trimestre en Secundaria que en Primaria, sino que con la introducción de la CLP pierden relativamente más, con lo cual los del segundo semestre del año acaban en menos de dos puntos porcentuales y al borde de la no significatividad estadística. Podría pensarse que entre Primaria y Secundaria es lógico que se pierda aquel efecto de la edad que se debe a las dificultades de adaptación social.

La varianza explicada por el modelo 1 es del 9%, la del modelo 2 del 24%. La varianza única de las variables del modelo 1 es del 3%. Todo ello, de nuevo, casi idéntico a lo obtenido en Primaria.

La semejanza del proceso de repetición en Primaria y Secundaria podría estar exagerada por la presencia en el Cuadro 4 de los repetidores de Primaria. Incluso hemos dejado de apreciar un indicio de diferencia, la variación de la constante: mientras en el Cuadro 1 la repetición en Secundaria es 14 puntos mayor que en Primaria, la constante de las respectivas regresiones solo difiere en 8 puntos, lo que indica un mayor efecto conjunto de las variables predictoras. el Cuadro 4 refleja el resultado de estimar la misma ecuación (1) en Secundaria dejando aparte a los repetidores de Primaria, con el fin de que poder apreciar más nítidamente tanto las semejanzas como las diferencias. Siguen predominando las primeras, con interesantes matices. El primero, que en el modelo 1 los coeficientes tienden a ser menores para la repetición en Secundaria; el segundo, que en el modelo 2 quizás se reducen menos. Entre las diferencias, son destacables dos. Una que el efecto de la edad es nulo en Secundaria desde el modelo 1, lo que apoya fuertemente la hipótesis de su naturaleza adaptativa. Otra que el efecto de la diglosia se reduce aproximadamente a la mitad. Las dos variaciones pueden parecer muy lógicas y congruentes con la hipótesis de una influencia no cognitiva. Tanto las dificultades que puede originar una diferencia de edad de meses como tener que acostumbrarse a una lengua distinta de la doméstica deberían manifestarse en Primaria y quedar superadas en Secundaria. En la misma línea podría interpretarse la disminución, ciertamente menor, del coeficiente de Educación Infantil. Pero también entonces debe extrañar que el no haber ido a Infantil mantenga en Secundaria un efecto tan fuerte y tan independiente de los factores cognitivos. ¿Cómo podría la experiencia escolar adquirida a los cuatro años seguir sirviendo para evitar la repetición después de los doce?

Cabe, por último, señalar que, en conjunto, el poder explicativo de los modelos es menor para los alumnos que no repitieron en Primaria: las variables del modelo 1 explican un 6% de la varianza, y las del modelo 2 explican el 15%.

Es evidente que, apoyados en el gran tamaño de la muestra, nos estamos arriesgando a interpretar como reales diferencias de menos de dos puntos porcentuales, hechas con un solo valor plausible y basándonos en test estadísticos de menor rigor. Así que parece prudente comprobar la robustez de las estimaciones con los datos de 2009. Los Cuadros 5, 6 y 7 presentan los resultados.

Por lo que respecta a la repetición en Primaria, los resultados del Cuadro 5 son muy semejantes a los del Cuadro 2. En el modelo 1 difieren bastante los coeficientes de tener padre con menos de estudios primarios y no tener madre. Podría haberse esperado de lo pequeño de la muestra y su colinealidad con otras variables, y confirma la prudencia con que conviene tratar estas variables. En el modelo 2, la diferencia más importante se refiere a la inmigración: con los datos de 2009 habríamos dicho que casi toda su influencia en la repetición es de orden cognitivo. No hay artefacto al que atribuir esa divergencia. Exploraciones no terminadas aconsejan un análisis más detallado de los inmigrantes, distinguiéndolos por su fecha de llegada.

Por lo que respecta a la repetición en Secundaria, también los resultados de 2009 son muy semejantes a los de 2012, pero con ciertas diferencias. Las más importantes en el modelo 1 son que en 2009 son mayores los coeficientes de edad, e inmigración, casi nulo el de no tener coche y muy alto el de la ausencia de ambos padres. Ya desconfiamos del coche en 2012, por su divergencia con el de Primaria y la alta colinealidad de la variable; en el caso de la ausencia de los padres vuelve el problema de la alta colinealidad y los pocos casos. En el modelo 2 las diferencias más importantes son que en 2009 la influencia de preescolar y del número de hermanos parece tener carácter casi puramente cognitivo. La comparación de los Cuadros 4 y 7 parece disipar dudas respecto a la edad. Aunque en 2009 los efectos aparecen mayores que en 2012, en ambas bases de datos se limitan a la repetición en Primaria.

En ciertos puntos, por tanto, los datos de 2012 no daban materia para hilar tan fino, pero la mayor parte de los hallazgos son comunes en las dos bases de datos. Pasemos a discutirlos brevemente antes de arriesgarnos a presentar algunas conclusiones.

DISCUSIÓN

Los análisis que se acaban de presentar se iniciaron para contrastar con los datos PISA de 2009 y 2012 los resultados obtenidos con las tres primeras olas de PISA (Carabaña, 2011) sobre la importancia de tres factores sociales en la repetición de cursos: el sexo, la clase social y la inmigración. La hipótesis inicial era que siendo la repetición un proceso interno a la escuela, debería depender solo de los determinantes subjetivos del aprendizaje. La hipótesis se

confirmó claramente con los datos de PISA 2000, pero no tanto con los de 2003 y menos todavía con los de 2006 en lo referente a la influencia de la clase social y de la inmigración. Los resultados que acabamos de ver están en la línea de los procedentes de PISA 2006; incluso obtenida años después, una sola medida de la capacidad cognitiva, la puntuación PISA en lectura, da cuenta de toda la diferencia por sexo, pero no de todas las diferencias según estatus social e inmigración. En lo que se refiere al estatus social, los nuevos resultados indican que los efectos no cognitivos se concentran en una minoría de padres con niveles de instrucción muy bajos. En cuanto a la inmigración, las diferencias entre los resultados para 2009 y 2011 sugieren la conveniencia de un análisis más detallado, que tenga en cuenta al menos el momento en que los alumnos se incorporan a la escuela.

En el estudio anterior se vio también, de forma algo incidental, que tampoco la influencia de la edad en la repetición desaparecía cuando se controlaban las puntuaciones PISA. Ahora se ha ampliado el estudio a otras variables objetivas, relativas a la composición del hogar y a sus recursos y a la escolarización previa de los alumnos, tanto con el objetivo de comprobar su importancia para la repetición como de indagar en las vías de su influencia. Ha resultado, efectivamente, que la ausencia de los padres, la presencia de muchos hermanos, la diglosia entre hogar y escuela, la riqueza doméstica o la asistencia a preescolar no solo tienen importantes relaciones con la repetición de curso, lo que era bien previsible desde la investigación anterior, sino que se asocian con ella a través de vías o mecanismos predominantemente no cognitivos. Hemos intentado establecer la importancia de esos mecanismos no cognitivos, con diverso éxito. Han resultado ser los únicos importantes para la diglosia y la riqueza doméstica; les podemos atribuir mucha importancia en el caso de la edad, y más concretamente entre los alumnos que repiten en Primaria; también les es atribuible un gran papel cuando la repetición se debe a la ausencia de los padres del hogar, pero con poca robustez debida a los pocos casos en que falta la madre o los dos padres; y no podemos pasar de atribuirles cierta importancia indeterminada en el caso de Educación Infantil y la inmigración, dadas las discrepancias entre los resultados de 2009 y los de 2012. Como ya se ha indicado, se necesitan estudios más detallados, a ser posible con mejor información que la que PISA proporciona, y que por cierto podría mejorarse con poco esfuerzo, como en su lugar se ha indicado.

Estos avances han aclarado algunas cuestiones y planteado otras. Entre las aclaradas destaca la influencia de la edad: la parte no cognitiva tiene lugar en Primaria, y probablemente se deba a dificultades en la interacción social. Entre las nuevas cabe destacar la diglosia. Resulta preventiva de la repetición, aún cuando está asociada con la clase baja, con la inmigración y con peores resultados en PISA. Para averiguar más sobre ella, resultaría conveniente distinguir por comunidades autónomas, cosa que no podemos hacer aquí. También debe reconocerse que los resultados de preescolar resultan inquietantes cuando, como en 2012, perviven al control de la competencia lectora. En Primaria, cabe recurrir al mismo vínculo de desadaptación social que vale para los nacidos en otoño, pero si así fuera, la influencia no perviviría en la repetición en Secundaria, como no pervive la de la edad. La fuerte influencia de la familia numerosa, por último, no ha dejado de resultar extraña.

Por lo que respecta a concretar o identificar las vías o mecanismos no cognitivos a través de las cuales estas variables se asocian con la repetición de curso, hay que reconocer que no se ha conseguido gran cosa. Teóricamente, las más importantes parecen cinco. Una es el otro gran determinante subjetivo del aprendizaje, la motivación, en sus diversas formas. Otra es la sociabilidad, la capacidad de integrarse en la vida social de la escuela y del aula. Estas dos son subjetivas. La tercera son los simples recursos materiales, que permiten prevenir la repetición mediante escolarización adicional. La cuarta es la atención de los padres a los niños y su influencia en la escuela, que también pueden traducirse en un fuerte efecto preventivo. La quinta y más simple de todas son las perturbaciones en la rutina escolar. Estas tres últimas son de tipo objetivo.

Ciertas afinidades entre estos factores y algunas variables parecen evidentes. La inmigración y los cambios en la composición del hogar alteran las rutinas cotidianas. Los padres con más estudios vigilan más de cerca el progreso escolar de sus hijos y pueden influir más en las decisiones de los profesores. Los hogares sin coche ni lavaplatos no pueden gastar mucho en clases particulares o en cambiar de colegio. La asistencia a Infantil mejora las habilidades sociales de los niños, la diglosia puede dificultar la integración en el aula. Pero nuestros análisis no aportan mucho a la confirmación de estas asociaciones basadas en la experiencia común. Un intento de utilizar la información sobre conducta escolar que proporciona PISA 2012 no ha dado resultados relevantes (lo que no excluye continuar indagando en ello). La influencia de la edad podría ser una excepción: podría inducirse de la casi desaparición de su efecto en Secundaria que los niños más jóvenes repiten en primaria más de lo esperable de su capacidad cognitiva por encontrar más dificultades de integración social que sus compañeros mayores.

La ampliación de las variables tenía como objetivo secundario conseguir estimaciones del efecto de la repetición de curso sobre las competencias PISA. Si este efecto existiera, todas las variables asociadas a la repetición tendrían que ver disminuido su coeficiente en el segundo modelo. Incluso las que no tuvieran nada que ver con las capacidades cognitivas al originar la repetición de curso, tendrían luego que aparecer asociadas con las puntuaciones PISA al haber influido en estas a través de la repetición. Hemos encontrado, sin embargo, variables cuyo efecto sobre la repetición tiene poco o nada que ver con PISA. La menos afectada en todas las ecuaciones por el control de la competencia lectora es la influencia de la diglosia, pero también la ausencia de los padres y la riqueza del hogar son muy insensibles a su control. Esto no significa, desde luego, que no haya absolutamente ninguna influencia de la repetición de curso en las capacidades cognitivas básicas. Pero sí quiere decir que puede tanto existir como no existir, y que de existir sería muy pequeña y puntual⁷. Para mantener una secuencia causal sistemática entre repetición y PISA sería preciso distinguir entre repeticiones que tienen influencia en PISA y repeticiones que no la tienen. Las consecuencias escolares de la repetición no puede decirse que sean malas ni buenas a la luz arrojada con los datos manejados.

⁷ De ser esto así, la relación entre los tipos que presenta Villar (2013), en este mismo volumen y la puntuación PISA no debería interpretarse causalmente cuando interviene la repetición.

CONCLUSIONES

Tras la discusión que precede, las conclusiones tan solo pueden ser un resumen de los resultados principales. Algunos no hacen sino abundar en lo ya conocido, otros son más novedosos. Helos aquí, comenzando por los más importantes y menos nuevos.

Puede saberse con bastante exactitud si los alumnos españoles de quince años han repetido curso, lo mismo en Primaria que en Secundaria, conociendo las puntuaciones que alcanzan en las pruebas PISA. Así, PISA 2009 distingue ocho niveles en lectura, producidos por siete cortes, del 1a y 1b hasta el I 6 (OCDE, 2010 p. 47). Pues bien, los alumnos de los cuatro niveles más altos no han repetido en Primaria, y los de los tres niveles más altos no han repetido nunca en Secundaria. En cambio, han repetido más de dos tercios de los alumnos de los dos niveles más bajos.

No se ha examinado ninguna variable cuya asociación con la repetición pueda compararse con la de las competencias básicas que mide PISA (téngase en cuenta que se examinan muchas variables, pero no las notas o calificaciones escolares). Puede cuantificarse esta diferencia de varios modos. Por ejemplo, las doce variables objetivas que hemos analizado con más detalle en este estudio (sexo, trimestre de nacimiento, asistencia a Educación Infantil, condición de inmigrante, diglosia hogar-escuela, estudios del padre y de la madre, posesión de lavavajillas y coche, ausencia del hogar del padre, la madre o ambos, y número de hermanos) alcanzan entre todas un poder explicativo (varianza explicada) que no llega a la mitad del de la lectura en PISA.

La mayor parte de la relación de estas variables con la repetición de curso se debe a su relación con las capacidades cognitivas básicas. Así, a igual puntuación en PISA lectura, los hombres repiten lo mismo que las mujeres, y los hijos de madres con menos de estudios primarios solo ocho puntos más que los hijos de madres universitarias. La influencia no cognitiva de todas las variables tomadas en conjunto sobre la repetición de curso equivale aproximadamente a la séptima parte de la influencia de las competencias básicas.

Hay variables cuyo impacto sobre la repetición de curso es no cognitivo por completo, como la diglosia entre casa y escuela; hay otras cuyo efecto es principalmente cognitivo, como la edad, la riqueza doméstica y la ausencia de los padres; en otras, como la escuela infantil, el tener muchos hermanos y la inmigración, ha resultado difícil estimar la importancia del componente cognitivo y del no cognitivo.

Los efectos de tipo no cognitivo sobre la repetición pueden ser de muchos tipos. Este estudio no ha avanzado casi en su conocimiento. Quizás el hecho de que la edad influya mucho más en la repetición en Primaria que en Secundaria apunta a que actúa través de factores sociales.

Los determinantes de la repetición en Primaria son muy semejantes a los determinantes de la repetición en Secundaria. La edad influye casi únicamente en Primaria, pero no la

escolarización infantil. Lo que mejor predice la repetición en Secundaria es el haber repetido en Primaria.

Además de sus varias causas, el estudio ha tratado de rastrear la influencia de la repetición de curso sobre las competencias PISA, no habiendo encontrado ninguna. Desde luego, esto no significa que la repetición no afecte a los resultados escolares menos generales, como la geografía o las nociones de matemáticas.

En general, debe tenerse en cuenta que la legislación permite la repetición de curso cuando los alumnos no alcanzan los objetivos de una etapa o un curso, o de varias asignaturas. Por tanto, la mayor parte de las influencias en la repetición de curso deben tener lugar no directamente, sino a través de los aprendizajes curriculares. La fuerte asociación entre la repetición y las competencias PISA indica que esto ocurre efectivamente así.

REFERENCIAS

Álvaro Page, M., Bueno Monreal, M. J., Calleja Sopeña, J. A., Cerdán Victoria, J., Echeverría Cubillas, M. J., Gaviria Soto, J. L. E., y Trillo Marco, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE

Boudon, R. (1972). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia, 1983.

Cabras, S., y Tena, J. D. (2013). Estimación del efecto causal del uso de ordenadores en los resultados de los estudiantes en el test PISA 2012. En INEE (Ed.), *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto* (páginas del capítulo citado). Madrid: Autor.

Calero, J., y Escardíbul, O. (2013). El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA-2012. En INEE (Ed.), *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto* (páginas del capítulo citado). Madrid: Autor

Carabaña, J. (2004). Una estimación del grado en que el número de hermanos deprime el nivel de estudios. En Rospir, J. I., de la Torre, I. y Durán, M. Á., *Homenaje a José Castillo Castillo*, Madrid: CIS.

Carabaña, J. (2011). Las puntuaciones PISA predicen casi toda la repetición de curso a los 15 años en España. *RASE*, 4(3), 286-306.

Carabaña, J. (2012). Debilidades de PISA y errores en la atribución del fracaso escolar académico". Pp. 155-181 en Manuel de Puelles Benítez (coord.), *El fracaso escolar en el estado de las autonomías*. Wolters Kluwer: Madrid.

Carmena, G., Cerdán, J., Ferrandis, A., y Vera, J. (1989). *Niveles de desarrollo de la población infantil al acceder al ciclo inicial*. Madrid: CIDE.

CES (Consejo Económico Social). (2009). *Sistema educativo y capital humano. Informe 1/2009*. Madrid: CES.

De la Cruz, M. y Recio, M. (2011). *Estudio sobre el abandono temprano*. Madrid: Fundación Primero de Mayo

Downey, D. B., (1995). When Bigger is not Better: Family Size, Parental Resources and Children Educational Performance. *American Sociological Review*, 60(5), 747-761.

Downey, D. B., Powell, B., Steelman, L. C., & Pribesh, S. (1999). Much ado about siblings: Change models, sibship size, and intellectual development: Comment on Guo and VanWey. *American Sociological Review*, 64(2), 193-198.

EURYDICE (2011) *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa: normativa y estadísticas*. Madrid: MECD.

Fernández, J. J. y Rodríguez, J. C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España: un estudio empírico”, *Mediterráneo económico*, 14, 323-349.

Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: La Caixa.

Florida Association of School Psychologists. (2004). Position paper on grade retention and social promotion. Retrieved July 7, 2004, from <http://www.fasp.org/PDFfiles/PP3rdGrdRet.pdf>

Fuentes, A. (2009). “Raising education outcomes in Spain”, *OECD Economics Department Working Papers*, 666

García Montalvo, J. (2012). Nivel socioeconómico, tipo de escuela y resultados educativos en España, El caso de TIMMS PIRLS 2011. En INEE (Ed.), *PIRLS-TIMMS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Vol. II: Informa Español. Análisis Secundario*. Madrid: Autor.

García Montalvo, J. (2013). Crisis, igualdad de oportunidades y resultados educativos: una comparación temporal de PISA con los resultados de 2012 en España. En INEE (Ed.), *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen II: Análisis secundario*. Madrid: Autor.

Gentile, A., Arias, F. y Díez, A. (2012) *La percepción social de la calidad educativa en España. Diagnóstico para revertir una tendencia negativa*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.

Goldthorpe, J. H. (1996) “Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting class differentials in educational attainment”. *British Journal of Sociology*, 47(3):481-505.

Hauser, R. M. (1999). *How much social promotion is there in the United States*. Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin-Madison.

Hauser, R. M., Pager, D. I., & Simmons, S. J. (2000). *Race-ethnicity, social background, and grade retention*. Center for Demography and Ecology, University of Madison-Wisconsin.

Hauser, R. M., Frederick, C. B., & Andrew, M. (2007). *Grade retention in the age of standards-based reform*. Center for Demography and Ecology, University of Wisconsin.

Hidalgo Hidalgo, M. y García Pérez, J. J. (2012). Impacto de la asistencia a educación infantil sobre los resultados académicos del estudiante en Primaria. En INEE (Ed.), *PIRLS-TIMMS 2011. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Vol. II: Informa Español. Análisis Secundario*. Madrid: Autor.

Holmes, C. T. (1989). Grade-level retention effects: A meta-analysis of research studies. In Shepard, L. A. & Smith, M. L. (Eds.), *Flunking Grades: Research and Policies on Retention* (Pp. 16–33). London: Falmer Press.

Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Reviews of Educational Research*, 54, 225–236.

Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Informe Español*. Madrid: MEC.

INEE (2013a). *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto*. Madrid: Autor.

INEE (2013b). *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen II: Análisis secundario*. Madrid: Autor.

ISEI-IVEI (2009). *Efecto de la repetición de curso en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado*. Vitoria: Euskal Jaularitza-Gobierno Vasco.

Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of grade retention research: Implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30, 420-37.

Jimerson, S. R., Pletcher S. M., Graydon K., Schnurr B. L., Nickerson A. B., & Kundert D. K. (2006). Beyond Grade Retention And Social Promotion: Promoting The Social And Academic Competence Of Students. *Psychology in the Schools*, 43(1).

Lange, M. de, Dronkers, J., & Wolbers, M. H. (2013). Single-parent family forms and children's educational performance in a comparative perspective: effects of school's share of single-parent families. *School Effectiveness and School Improvement*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2013.809773>

Martínez García, J. S. (2003). Family Structure Effects over Children Educational Attainment in Spain. En Varríos, *Actas del VI Congreso de la Asociación Europea de Sociología*, Murcia: UM.

Miguel, M. de (1988). *Preescolarización y rendimiento académico. Un estudio longitudinal de las variables psicosociales lo largo de la EGB*. Madrid: CIDE.

OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol. 1. Paris: OCDE.

OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez J. C. (2011). Diagnóstico y reforma de la educación general en España. En Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., Felgueroso, F. y Jiménez-Martín, S., *Reformas necesarias para potenciar el crecimiento de la economía española. Volumen II*. (Pp. 13-205). Cizur Menor, Thomson Reuters Civitas.

Villar, A. (2013). Rendimiento, esfuerzo y productividad: análisis de los resultados en matemáticas de los estudiantes españoles según PISA 2012. En INEE (Ed.), *PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto* (páginas del capítulo citado). Madrid: Autor.

Zajonc, R. B. (1976). Family Configuration and Intelligence. *Science*, 192, 227-236.

ANEXO

Cuadro 1. Repetición de curso, análisis bivariado, 2009 y 2012

	FRECUENCIAS		REPETICIÓN PRIMARIA, %		REPETICIÓN EN ESO, %		VARIACIÓN ENTRE 2009 Y 2012		
	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2009	PISA 2012	PISA 2009	PISA 2012	PRIMARIA	SECUNDARIA	
CASOS TOTALES	25877		25877		25877				
VARIABLES			12,2	13,8	31,9	27,7	1,6	-4,2	
SEXO									
CHICA	49,2	49,2	10,3	11,4	27,3	24,7	1,1	-2,6	
CHICO	50,8	50,8	14,2	16,1	36,3	30,7	1,9	-5,6	
NACIMIENTO, 1993									
TRIMESTRE 1	23,7	24,5	7,6	10,1	27,3	25,9	2,5	-1,4	
TEIMESTRE 2	24,9	25	10,7	12,1	30,1	25	1,4	-5,1	
TRIMESTRE 3	26,3	24,5	13	14,5	33,5	30	1,5	-3,5	
TRINESTRE 4	25,2	26	17,5	18,2	36,6	30,1	0,7	-6,5	
PADRES EN CASA									
AMBOS	84,4	83,1	11	12,2	29,7	25,4	1,2	-4,3	
SOLO MADRE	8,9	8,3	13,6	16,2	40,4	35	2,6	-5,4	
SOLO PADRE	1	1,2	17,9	32,8	47,9	49,3	14,9	1,4	
NINGUNO	0,9	0,8	43,8	50,3	71,4	51,8	6,5	-19,6	
HERMANOS									
NO	13,4	13,5	10,4	11,6	28,6	26,2	1,2	-2,4	
CHICOS	35,2	34,4	10,9	12,7	30,6	26	1,8	-4,6	
CHICAS	29,9	30,1	10,2	10,6	29,9	24,8	0,4	-5,1	
AMBOS	19,3	12,6	18,7	23,5	38,3	36,9	4,8	-1,4	
ABUELO EN CASA									
NO	89,8	90,9	11,6	13,3	31,4	27	1,7	-4,4	
SÍ	10,2	9,1	17,6	18,2	36,4	34,8	0,6	-1,6	
OTROS EN CASA									
NO	94,4	95	11,4	13,3	31	27	1,9	-4	
SÍ	5,6	5	26,7	23,3	48,7	42,1	-3,4	-6,6	
DIGLOSIA CASA-ESCUELA									
NO	80,6	79,2	12,1	13,5	31,8	27,4	1,4	-4,4	
SÍ	17,8	18,1	10,9	14	31,1	27,5	3,1	-3,6	

ESTUDIOS TERMINADOS DE LA MADRE									
	MENOS PRIMARIOS	3,7	2,6	41,5	43,1	62	57,4	1,6	-4,6
	PRIMARIOS	11,8	10	18,1	28,6	42,4	39,7	10,5	-2,7
	EGB-ESO	24,2	21,2	14,2	16,6	38,4	35	2,4	-3,4
	FPI-CFGM	2,2	1,9	11,8	14,5	38,2	32,6	2,7	-5,6
	BACHILLER	12,6	12,5	9,6	9,3	26,8	22,7	-0,3	-4,1
	FP1-CFGM	15,9	13,2	10,6	13,4	32,7	28,9	2,8	-3,8
	FP2-CFGS	6,4	10,7	8,3	11,8	28,6	25,6	3,5	-3
	UNIVERSIDAD	19,5	19,5	4,5	5,6	14,4	13,6	1,1	-0,8
	DOCTORADO	1,7	4,9	16,7	8,9	22,4	16,5	-7,8	-5,9
ESTUDIOS TERMINADOS DEL PADRE									
	MENOS PRIMARIOS	4,9	3,7	28,6	37,5	53,9	53,5	8,9	-0,4
	PRIMARIOS	13,5	11,6	17,5	17,4	40,4	37,2	-0,1	-3,2
	EGB-ESO	23,5	21,5	13,7	15,6	38,3	31,8	1,9	-6,5
	FPI-CFGM	2,4	2	18,4	16,7	39	29,6	-1,7	-9,4
	BACHILLER	10,4	9,9	9,4	11,7	24,4	22,4	2,3	-2
	FP1-CFGM	15	10,8	10,9	12,4	33,6	28,9	1,5	-4,7
	FP2-CFGS	8,6	12,5	9,4	11,3	29,5	24,3	1,9	-5,2
	UNIVERSIDAD	17,5	16,4	4,6	5,9	14,5	14,5	1,3	0
	DOCTORADO	2,4	5,8	10,9	8,1	15,8	15,6	-2,8	-0,2
LIBROS EN CASA									
	MENOS DE 10	8,2	9,3	34,8	37,5	61	56,5	2,7	-4,5
	DE 11 A 25	14,2	14,7	23	25,5	49,6	43,5	2,5	-6,1
	DE 26 A 100	31,2	31,2	11,6	17,1	34,6	28,4	5,5	-6,2
	DE 101 A 200	20	20,5	6,2	7,4	23	18,9	1,2	-4,1
	DE 201 A 500	15,4	13,8	5	5,6	17,4	13	0,6	-4,4
	MAS DE 500	9,8	8,8	6,4	5,6	14,7	14,4	-0,8	-0,3
LIBROS DE HUMANIDADES									
	NO	14,2	17,1	23,4	23,4	49,6	42,7	0	-6,9
	UN TIPO	20,6	21,4	17,1	18,7	42,7	34,2	1,6	-8,5
	DOS TIPOS	27,3	27,6	4,9	12,9	32,4	27,4	8	-5
	TRES TIPOS	38	33,9	6,6	7,1	19,5	16,9	0,5	-2,6
LAVAPLATOS EN CASA									
	SI	69,6	73,6	10,7	12,1	28,7	25,7	1,4	-3
	NO	29	24,7	15,4	18,1	39,1	33,5	2,7	-5,6
AL MENOS UN COCHE EN CASA									
	SI	83,9	93,8	11,5	13,2	31	26,6	1,7	-4,4
	NO	10,3	6,2	18,7	23	40,3	45,7	4,3	5,4
SITUACIÓN LABORAL DE LA MADE									
	TRABAJA TC	44,1	44,6	9,6	10,6	27,9	23,4	1	-4,5
	TRABAJA TP	20,4	20,2	11,7	14,3	31,1	29,8	2,6	-1,3
	EN PARO	6,7	10,1	21,1	20,2	46,1	36,9	-0,9	-9,2
	OTRA	26,3	22,3	13,8	15,4	33,9	29	1,6	-4,9

SITUACIÓN LABORAL DEL PADRE									
	TRABAJA TC	72,9	67,6	10,1	10,3	28,4	23,6	0,2	-4,8
	TRABAJA TP	12	12,6	17	20,8	37,2	34,2	3,8	-3
	EN PARO	5,1	9,7	22,1	21,6	48,1	38,6	-0,5	-9,5
	OTRA	4,9	5,1	13,2	17,6	39,3	33,4	4,4	-5,9
INMIGRANTE									
	NO	89	86,6	10,9	11,8	29,6	25,4	0,9	-4,2
	SÍ	9,3	9,5	24	28,9	53,5	45	4,9	-8,5
ESCUELA INFANTIL									
	MÁS DE UN AÑO	84,9	84,4	9,8	11,5	29,6	25,2	1,7	-4,4
	UN AÑO	8,3	8,1	22,3	27,4	42,7	40,8	5,1	-1,9
	NO	4,5	5,4	26,4	26,5	46,5	41,5	0,1	-5
REPITIÓ EN PRIMARIA									
	NO					14,2	15,3		1,1
	SÍ					75,4	66,6		-8,8
PISA LECTURA									
	BAJO NIVEL 1B	1,2	1,3	72,4	76,2	87,5	80,1	3,8	-7,4
	NIVEL 1B	4,9	4,4	60,5	59,8	79,2	74	-0,7	-5,2
	NIVEL 1A	13,7	12,4	36,7	40,6	67,5	59,3	3,9	-8,2
	NIVEL 2	26,1	25,7	14,6	17,6	42,8	38,6	3	-4,2
	NIVEL 3	33,4	31,8	3,2	5	18,7	19,3	1,8	0,6
	NIVEL 4	17,3	19	0,4	1,4	5	4,6	1	-0,4
	NIVEL 5	3,2	4,9	0,1	0,2	1,5	0,9	0,1	-0,6
	NIVEL 6	0,1	0,4	0	0	0	0	0	0

Nota: las frecuencias no suman cien cuando hay no respuesta.

Fuente: bases de datos PISA 2009 y PISA 2006.

Cuadro 2. Repetición de curso en Primaria, regresión múltiple España, PISA 2012. Variable dependiente: repetición en Primaria

	MODELO 1		MODELO 2	
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes no estandarizados	
	B	Error típ.	B	Error típ.
(Constante)	,026	,006	-,006	,006
CHICO	,042	,004	,000	,004
TRIMESTRE 2	,021	,006	,022	,006
TRIMESTRE 3	,037	,006	,029	,006
TRIMESTRE 4	,068	,006	,059	,006
NO FUE A INFANTIL	,098	,007	,062	,006
DIGLOSIA CASA-ESCUELA	-,051	,006	-,054	,005
INMIGRANTE	,125	,008	,086	,008
MADRE, SIN ESTUDIOS	,167	,016	,057	,015
MADRE, PRIMARIOS	,081	,008	,064	,007
MADRE, BÁSICOS	,034	,006	,021	,005
MADRE, UNIVERSITARIOS	-,057	,006	-,020	,005
PADRE SIN ESTUDIOS	,131	,013	,070	,012
NO LAVAPLATOS EN CASA	,019	,005	,019	,005
NO COCHE EN CASA	,012	,010	,007	,010
NO PADRE EN CASA	,019	,008	,014	,007
NO MADRE EN CASA	,162	,021	,135	,019
NI PADRE NI MADRE EN CASA	,140	,033	,050	,030
FAMILIA NUMEROSA	,082	,007	,050	,006
LECTURA PISA, BAJO NIVEL 1B			,656	,023
LECTURA PISA, NIVEL 1B			,473	,012
LECTURA PISA, NIVEL 1A			,301	,007
LECTURA PISA, NIVEL 2			,109	,005
LECTURA PISA, NIVELES 4, 5, 6			-,025	,005
R2	0,08		,245	

Nota: El grupo de referencia son las alumnas nacidas en el primer trimestre de 1993 que fueron a infantil más de un año, hablan la misma lengua en casa que en la escuela, no son inmigrantes, tienen madres con estudios medios y padres con estudios primarios o más, viven con ambos, no tienen hermanos y hermanas en casa y puntuaron al nivel 3 en PISA LECTURA.

Fuente: base de datos PISA 2012.

Cuadro 3. Repetición de curso en Secundaria, regresión múltiple España, PISA 2012. Variable dependiente: repetición en Secundaria

	MODELO 1		MODELO 2	
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes no estandarizados	
	B	Error típ.	B	Error típ.
(Constante)	,112	,007	,096	,008
CHICO	,046	,005	-,003	,005
TRIMESTRE 2	-,011	,008	-,010	,007
TRIMESTRE 3	,030	,008	,018	,007
TRIMESTRE 4	,028	,008	,016	,007
NO FUE A INFANTIL	,100	,008	,058	,008
DIGLOSIA CASA-ESCUELA	-,040	,007	-,046	,007
INMIGRANTE	,108	,011	,061	,010
MADRE, SIN ESTUDIOS	,175	,020	,051	,019
MADRE, PRIMARIOS	,111	,010	,088	,009
MADRE, BÁSICOS	,058	,007	,039	,007
MADRE, UNIVERSITARIOS	-,100	,007	-,050	,006
PADRE SIN ESTUDIOS	,141	,016	,065	,015
NO LAVAPLATOS EN CASA	,019	,006	,017	,006
NO COCHE EN CASA	,102	,013	,101	,012
NO PADRE EN CASA	,054	,010	,046	,009
NO MADRE EN CASA	,152	,025	,119	,023
NI PADRE NI MADRE EN CASA	-,003	,042	-,089	,039
FAMILIA NUMEROSA	,078	,008	,042	,008
LECTURA PISA, BAJO NIVEL 1B			,591	,030
LECTURA PISA, NIVEL 1B			,517	,015
LECTURA PISA, NIVEL 1A			,331	,009
LECTURA PISA, NIVEL 2			,139	,007
LECTURA PISA, NIVELES 4, 5, 6			-,084	,006
R2	0,105		,278	

Nota: El grupo de referencia son las alumnas nacidas en el primer trimestre de 1993 que fueron a infantil más de un año, hablan la misma lengua en casa que en la escuela, no son inmigrantes, tienen madres con estudios medios y padres con estudios primarios o más, viven con ambos, no tienen hermanos y hermanas en casa y puntuaron al nivel 3 en PISA LECTURA.

Fuente: base de datos PISA 2012.

Cuadro 4. Repetición de curso en Secundaria, regresión múltiple España, PISA 2012, alumnos que no repitieron Primaria .Variable dependiente: repetición en Secundaria

	MODELO 1		MODELO 2	
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes no estandarizados	
	B	Error típ.	B	Error típ.
(Constante)	,107	,007	,101	,007
CHICO	,031	,005	-,001	,005
TRIMESTRE 2	-,027	,007	-,021	,007
TRIMESTRE 3	,008	,007	,003	,007
TRIMESTRE 4	-,006	,007	-,005	,007
NO FUE A INFANTIL	,067	,008	,048	,008
DIGLOSIA CASA-ESCUELA	-,016	,007	-,026	,007
INMIGRANTE	,082	,011	,051	,010
MADRE, SIN ESTUDIOS	,147	,022	,068	,021
MADRE, PRIMARIOS	,076	,010	,070	,009
MADRE, BÁSICOS	,046	,007	,034	,006
MADRE, UNIVERSITARIOS	-,081	,006	-,047	,006
PADRE SIN ESTUDIOS	,097	,017	,041	,016
NO LAVAPLATOS EN CASA	,009	,006	,010	,006
NO COCHE EN CASA	,092	,013	,091	,012
NO PADRE EN CASA	,063	,009	,053	,009
NO MADRE EN CASA	,087	,027	,098	,026
NI PADRE NI MADRE EN CASA	,062	,047	-,012	,045
FAMILIA NUMEROSA	,042	,008	,023	,008
LECTURA PISA, BAJO NIVEL 1B			,517	,055
LECTURA PISA, NIVEL 1B			,456	,020
LECTURA PISA, NIVEL 1A			,246	,010
LECTURA PISA, NIVEL 2			,106	,006
LECTURA PISA, NIVELES 4, 5, 6			-,078	,006
R2	,070		,160	

Nota: El grupo de referencia son las alumnas nacidas en el primer trimestre de 1993 que fueron a infantil más de un año, hablan la misma lengua en casa que en la escuela, no son inmigrantes, tienen madres con estudios medios y padres con estudios primarios o más, viven con ambos, no tienen hermanos y hermanas en casa y puntuaron al nivel 3 en PISA LECTURA.

Fuente: base de datos PISA 2012.

Cuadro 5. Repetición de curso en Primaria, regresión múltiple España, PISA 2012. Variable dependiente: repetición en Primaria

	MODELO 1		MODELO 2	
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes no estandarizados	
	B	Error típ.	B	Error típ.
(Constante)	,012	,006	-,007	,006
CHICO	,038	,004	-2,331E-05	,004
TRIMESTRE 2	,023	,006	,014	,005
TRIMESTRE 3	,039	,006	,025	,005
TRIMESTRE 4	,083	,006	,057	,005
NO FUE A INFANTIL	,091	,006	,052	,006
DIGLOSIA CASA-ESCUELA	-,043	,006	-,043	,005
INMIGRANTE	,088	,008	,017	,008
MADRE, SIN ESTUDIOS	,222	,013	,115	,012
MADRE, PRIMARIOS	,060	,007	,038	,006
MADRE, BÁSICOS	,032	,005	,007	,005
MADRE, UNIVERSITARIOS	-,042	,006	-,007	,005
PADRE SIN ESTUDIOS	,041	,011	,014	,010
NO LAVAPLATOS EN CASA	-,004	,005	-,003	,004
NO COCHE EN CASA	,027	,007	,030	,007
NO PADRE EN CASA	,019	,007	,010	,007
NO MADRE EN CASA	,048	,020	,006	,018
NI PADRE NI MADRE EN CASA	,167	,031	,143	,028
FAMILIA NUMEROSA	,062	,006	,032	,006
LECTURA PISA, BAJO NIVEL 1B			,649	,023
LECTURA PISA, NIVEL 1B			,491	,010
LECTURA PISA, NIVEL 1A			,282	,007
LECTURA PISA, NIVEL 2			,093	,005
LECTURA PISA, NIVELES 4, 5, 6			-,020	,005
R2	,080		0,23	

Nota: El grupo de referencia son las alumnas nacidas en el primer trimestre de 1993 que fueron a infantil más de un año, hablan la misma lengua en casa que en la escuela, no son inmigrantes, tienen madres con estudios medios y padres con estudios primarios o más, viven con ambos, no tienen hermanos y hermanas en casa y puntuaron al nivel 3 en PISA LECTURA.

Fuente: base de datos PISA 2012.

Cuadro 6. Repetición de curso en Secundaria, regresión múltiple España, PISA 2009. Variable dependiente: repetición en Secundaria

	MODELO 1		MODELO 2	
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes no estandarizados	
	B	Error típ.	B	Error típ.
(Constante)	,156	,008	,125	,008
CHICO	,092	,006	,026	,005
TRIMESTRE 2	,019	,008	,011	,007
TRIMESTRE 3	,045	,008	,023	,007
TRIMESTRE 4	,089	,008	,054	,007
NO FUE A INFANTIL	,067	,009	,016	,008
DIGLOSIA CASA-ESCUELA	-,046	,008	-,048	,007
INMIGRANTE	,195	,011	,086	,010
MADRE, SIN ESTUDIOS	,224	,017	,114	,016
MADRE, PRIMARIOS	,101	,010	,054	,009
MADRE, BÁSICOS	,080	,007	,037	,007
MADRE, UNIVERSITARIOS	-,142	,008	-,066	,007
PADRE SIN ESTUDIOS	,104	,015	,062	,013
NO LAVAPLATOS EN CASA	,026	,007	,023	,006
NO COCHE EN CASA	,033	,010	,036	,009
NO PADRE EN CASA	,097	,010	,084	,009
NO MADRE EN CASA	,146	,028	,070	,025
NI PADRE NI MADRE EN CASA	,087	,044	,102	,039
FAMILIA NUMEROSA	,055	,009	,012	,008
LECTURA PISA, BAJO NIVEL 1B			,581	,031
LECTURA PISA, NIVEL 1B			,545	,014
LECTURA PISA, NIVEL 1A			,439	,009
LECTURA PISA, NIVEL 2			,217	,007
LECTURA PISA, NIVELES 4, 5, 6			-,117	,007
R2	,085		0,225	

Nota: El grupo de referencia son las alumnas nacidas en el primer trimestre de 1993 que fueron a infantil más de un año, hablan la misma lengua en casa que en la escuela, no son inmigrantes, tienen madres con estudios medios y padres con estudios primarios o más, viven con ambos, no tienen hermanos y hermanas en casa y puntuaron al nivel 3 en PISA LECTURA.

Fuente: base de datos PISA 2009.

Cuadro 7. Repetición de curso en Secundaria, regresión múltiple España, PISA 2009, alumnos que no repitieron primaria. Variable dependiente: repetición en Secundaria

	MODELO 1		MODELO 2		
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes no estandarizados		
	B	Error típ.	B	Error típ.	
(Constante)	,065	,007	(Constante)	,062	,007
CHICO	,048	,005	VARON	,011	,005
TRIMESTRE 2	,005	,007	T2	,002	,007
TRIMESTRE 3	,010	,007	T3	,003	,007
TRIMESTRE 4	,032	,007	T4	,023	,007
NO FUE A INFANTIL	,033	,008	NOPRESC	,010	,008
DIGLOSIA CASA-ESCUELA	-,030	,007	DIGLOSIA	-,037	,006
INMIGRANTE	,141	,011	inmig	,066	,010
MADRE, SIN ESTUDIOS	,116	,018	MAMENPRI	,075	,017
MADRE, PRIMARIOS	,076	,009	MAPRI	,058	,008
MADRE, BÁSICOS	,056	,006	MABASICA	,032	,006
MADRE, UNIVERSITARIOS	-,073	,007	MAUNI	-,039	,006
PADRE SIN ESTUDIOS	,085	,014	PAMENPRI	,072	,013
NO LAVAPLATOS EN CASA	,035	,006	NOLAVAPL	,035	,006
NO COCHE EN CASA	-,002	,009	NOCOCH	,005	,009
NO PADRE EN CASA	,086	,009	SINPADRE	,079	,008
NO MADRE EN CASA	,153	,025	SINMADRE	,109	,024
NI PADRE NI MADRE EN CASA	,086	,043	SINPADRES	,125	,041
FAMILIA NUMEROSA	,024	,008	FAMNUM	,005	,007
LECTURA PISA, BAJO NIVEL 1B			NIVLEC0	,490	,056
LECTURA PISA, NIVEL 1B			NIVLEC1	,392	,019
LECTURA PISA, NIVEL 1A			NIVLEC2	,300	,009
LECTURA PISA, NIVEL 2			NIVLEC3	,104	,006
LECTURA PISA, NIVELES 4, 5, 6			NIVLEC5	-,063	,006
R2	0,057		0,147		

Nota: El grupo de referencia son las alumnas nacidas en el primer trimestre de 1993 que fueron a infantil más de un año, hablan la misma lengua en casa que en la escuela, no son inmigrantes, tienen madres con estudios medios y padres con estudios primarios o más, viven con ambos, no tienen hermanos y hermanas en casa y puntuaron al nivel 3 en PISA LECTURA.

Fuente: base de datos PISA 2009.