



REVISIÓN DE ANTECEDENTES SOBRE EXCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA A LA DESERCIÓN Y REPITENCIA ESCOLAR

Autores

Juan Pablo Valenzuela
Constanza Ruiz
Millycent Contreras

Proyecto FONDEF IT17I0006 “Un sistema nacional de protección de trayectorias educativas: disminuyendo la exclusión educativa en la enseñanza escolar y previniendo la deserción en educación superior”

Director: Patricio Rodríguez Valdés



FONDEF
Fondo de Fomento al Desarrollo
Científico y Tecnológico

Enero 2019

Tabla de contenido

1	Introducción	3
2	Metodología para búsqueda de literatura.....	3
2.1	Búsqueda y selección de literatura en base de datos.....	3
2.1.1	Matriz de calidad de los estudios sobre factores y efectos de la exclusión educativa.....	4
3	Relevancia de la exclusión escolar.....	5
3.1	Un tema de calidad y equidad	5
3.2	Deserción escolar	5
3.3	Repitencia escolar	7
4	Políticas y normativas.....	8
4.1	Deserción escolar	8
4.2	Repitencia escolar	9
5	Antecedentes de la exclusión educativa.....	11
5.1	Magnitud de la exclusión escolar en cifras	12
5.1.1	Deserción escolar.....	12
5.1.2	Repitencia escolar	16
6	Factores de riesgo asociados a la exclusión escolar.....	22
6.1	Deserción escolar	22
6.1.1	Factores individuales.....	23
6.1.2	Factores familiares	25
6.1.3	Factores escolares	27
6.2	Repitencia escolar	29
6.2.1	Factores individuales.....	29
6.2.2	Factores familiares	30
6.2.3	Factores escolares	31
6.2.4	Factores comunitarios	32
7	Efectos asociados a la exclusión escolar.....	34
7.1	Deserción escolar	34
7.1.1	Efectos Individuales	34
7.1.2	Efectos Sociales	35
7.2	Repitencia escolar	36
7.2.1	Efectos Individuales	36
7.2.2	Efectos sociales.....	39
8	Referencias Bibliográficas	41
9	Anexos.....	48
9.1	Estudios revisados sobre factores de deserción escolar	48
9.2	Estudios revisados sobre factores de repitencia escolar	73
9.3	Estudios revisados sobre efectos de deserción escolar	85
9.4	Estudios revisados sobre efectos de repitencia escolar.....	97

1 Introducción

El presente informe consiste en una revisión de antecedentes sobre la exclusión educativa, específicamente respecto a la deserción y repitencia escolar, como parte del proyecto FONDEF “Un Sistema nacional de protección de trayectorias educativas: disminuyendo la exclusión educativa en la enseñanza escolar y previniendo la deserción en educación superior”. Este documento está estructurado de la siguiente forma:

En la sección 2, se describe la metodología utilizada para la búsqueda de literatura internacional en bases de datos tanto para la deserción como la repitencia escolar, centrada en investigaciones académicas y literatura gris, dividida en antecedentes que recogen evidencias de ambos fenómenos, con especial énfasis en un subconjunto de evidencia más específica respecto a factores y efectos de deserción y repitencia escolar.

En la sección 3, se detalla la relevancia e implicancias de la exclusión educativa y se presentan antecedentes respecto a la magnitud de ambos fenómenos de repitencia y la deserción escolar, realizándose una comparación internacional de estos fenómenos y describiendo la situación y trayectoria de Chile.

En la sección 4 se presentan los factores que pueden explicar la exclusión educativa, así como también los efectos de esta en los estudiantes y la sociedad basada en la revisión y selección de literatura internacional.

Finalmente, se presentan en los anexos tablas resumen que muestran los estudios revisados específicamente para los factores y efectos de la exclusión escolar que se detallaron en la sección previa.

2 Metodología para búsqueda de literatura

2.1 Búsqueda y selección de literatura en base de datos

Para la búsqueda de literatura internacional sobre exclusión escolar se decidió realizar una búsqueda por separado de los fenómenos de deserción y repitencia escolar. De esta manera, todas las búsquedas de los descriptores claves fueron realizadas para ambos casos.

Para la selección de literatura se realizaron búsquedas estandarizadas de investigaciones, reportes y documentos, publicados en revistas con revisión de pares o en documentos de organismos de gobierno o agencias internacionales. El período de publicación seleccionado fue entre los años 2000 y 2018, aunque se consideraron documentos de fechas de publicación anteriores según la relevancia de la información presentada. El criterio de idioma para la selección incluye textos escritos en español e inglés.

La revisión se dividió en dos tipos de búsqueda, por un lado, literatura científica que incluye toda investigación publicada en alguna revista académica con comité editorial, y por otro lado, la búsqueda de la literatura gris, que refiere a todo trabajo que no está en los estándares de una revista académica como documentos de política sobre exclusión escolar, reportes, informes de agencias internacionales o gobiernos, sugerencias de política pública o documentos de trabajo

Se realizó una búsqueda en las principales bases de datos científicas en el área de educación, así como otras multidisciplinarias con énfasis en las ciencias sociales y en sitios web de Ministerios de Educación y organismos internacionales. Las principales bases de datos revisadas fueron: ERIC, JSTOR, Proquest Education Journal y Google Scholar.

Los descriptores específicos para la búsqueda sobre deserción escolar fueron: *"school dropout"*, *"risk of school dropout"*, *"impact of school dropout"*, *"effects of school dropout"*, *"school dropout impacts"*, *"predictors of school dropout"*. Para repitencia escolar fueron: *"grade repetition"*, *"grade retention"*, *"predictors of grade retention"*, *"school grade retention"*, *"effects of grade retention"*, *"risk factors of grade retention"*. Estos mismos descriptores también fueron buscados en idioma español.

La forma de búsqueda fue por medio de la unión de estas palabras claves a través de los conectores OR y AND. Sin embargo, se priorizó la opción de encontrar documentos que contuvieran cualquiera de los términos de la búsqueda.

La literatura gris se recopiló a partir de los sitios web de organismos públicos y privados, nacionales e internacionales. Las fuentes de información consultadas para la selección de la literatura gris fueron: UNICEF, UNESCO, BID, Banco Mundial y OECD, entre otros.

En base a esta revisión, se realizó una selección de literatura sobre deserción y repitencia escolar general, y por otro lado, una selección específica de documentos para el análisis de factores y efectos de la exclusión escolar cuyo resumen se presenta a continuación:

	Cantidad
Tipo de documento	
Estudios sobre factores de deserción	24
Estudios sobre efectos de deserción	9
Estudios sobre factores y efectos de deserción	1
Estudios sobre factores de repitencia	10
Estudios sobre efectos de repitencia	17
Estudios sobre factores y efectos de repitencia	2
Total de documentos	63

2.1.1 Matriz de calidad de los estudios sobre factores y efectos de la exclusión educativa

Para realizar un análisis más riguroso sobre la evidencia internacional de factores y efectos de la exclusión educativa, se revisó la calidad de los estudios seleccionados para ambos temas (55 estudios). Para ello, se recopiló la información de estos estudios en una planilla Excel, en que se incorpora: referencia, año de publicación, el tipo de diseño, número de estudios que incluye (dado que las revisiones incluyen más de un estudio), países donde se ejecutó el estudio, población objetivo, variables predictoras del exclusión educativa, variables de resultados del exclusión educativa, medida y tamaño del efecto encontrado (si está disponible); además se agregó una columna con observaciones para efecto del juicio evaluativo:

3 Relevancia de la exclusión escolar

3.1 Un tema de calidad y equidad

Frente a todas las dinámicas que configuran los patrones del sistema escolar en el mundo, el fenómeno del fracaso o exclusión escolar ocupa un lugar central, principalmente por todos sus efectos y consecuencias a largo plazo, tanto en la vida de los estudiantes durante su etapa escolar, como su posterior integración a su vida adulta. El fracaso o exclusión escolar se entiende como el proceso por el cual el sistema escolar no logra que los estudiantes alcancen ciertos niveles mínimos de escolaridad, experimentando situaciones como la repitencia escolar y la deserción del sistema de forma temporal o definitiva (OECD, 2010). Lo anterior, trae como resultado, la formación de futuros adultos con bajas calificaciones o estudiantes que no completan su formación escolar en el nivel de secundaria.

El problema de la exclusión escolar ha transitado desde una mirada que ve al abandono y la repitencia escolar como un problema asociado a la trayectoria individual del estudiante y su contexto, y por lo tanto normaliza ambas situaciones como resultados lógicos de una trayectoria educativa deficiente en donde el estudiante es el único responsable, a una que ve a ambos fenómenos como expresión de un problema sistémico, del cual tanto la escuela como la sociedad en su conjunto tienen también responsabilidad. Este problema tiene que ver con la falta de equidad del sistema escolar, situación en la cual la propia exclusión escolar produce y reproduce las desigualdades estructurales de la sociedad (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & Van Den Brink, 2013; Torres, 1995). De esta forma, tanto la deserción como la repitencia escolar están profundamente vinculados con otros problemas sociales como la pobreza, violencia, marginalidad, entre otros y son indicadores de la deficiencia del sistema educativo y de sus problemas de calidad, demostrando importantes falencias a la hora de adaptarse a las necesidades diversas de los estudiantes, sobre todo de aquellos que provienen de contextos desaventajados, que son los principales repitentes y desertores (OECD, 2010; Şahin, Arseven, & Kılıç, 2016; Torres, Acevedo, & Gallo, 2015).

Sin embargo, si bien se ha avanzado en este cambio de perspectiva, respecto al tema a nivel internacional, en el contexto Latinoamericano y de Chile específicamente, perduran las concepciones en torno a la utilización de la repitencia y la deserción como mecanismos de selección y estratificación al interior de las escuelas, como de responsabilidad individual de los propios estudiantes (Cristian Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana, & Abarca, 2013; Treviño, Villalobos, Vielma, Hernández, & Valenzuela, 2016). Lo anterior, a pesar de conocerse la evidencia que existe respecto a la dudosa efectividad de medidas como la repitencia para nivelar el aprendizaje de los estudiantes, sumado a los enormes costos económicos y sociales que implica la exclusión escolar (OECD, 2010).

3.2 Deserción escolar

La deserción o abandono escolar es definida por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS) como la **“proporción de alumnos de una cohorte, matriculada en un grado determinado en un año escolar determinado, que ya no están matriculados en el siguiente año escolar”** (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Institute for Statistics, 2009) y que por consiguiente no han alcanzado a completar el ciclo educativo correspondiente, abandonando la escuela sin graduarse o sin obtener las credenciales educativas mínimas (normalmente entendido como un diploma de graduación de educación secundaria) (Christenson & Thurlow, 2004; De Witte et al., 2013).

Este fenómeno se caracteriza por su multidimensionalidad, configurándose de esta manera como un proceso gradual en el que el estudiante se va desencantado y alejando del sistema escolar, y en que el que converge variados factores de riesgo en diferentes niveles, por lo cual la responsabilidad no es atribuible únicamente al estudiante o a su contexto individual. En este proceso se entrelazan factores asociados al estudiante y su familia, la escuela y elementos del contexto o entorno social en que se sitúa (Bellei & Contreras, 2003; Christenson & Thurlow, 2004; De Witte et al., 2013; J. D. Torres et al., 2015; Weybright, Caldwell, Wegner, & Smith, 2017). Al ser un proceso gradual y acumulativo, existe una serie de indicadores que alertan o ponen en evidencia este proceso de desvinculación, entre los cuales destacan la baja asistencia escolar, experiencias previas de repitencia de algún grado, dificultades económicas, dificultades conductuales, contexto geográfico entre las más relevantes.

Muchos de estos indicadores se presentan tempranamente en la educación elemental o primaria (Christenson y Thurlow, 2004).

La mayor evidencia que existe en la literatura internacional respecto a los efectos de la deserción escolar establece que estos penalizan a los estudiantes de por vida. Abandonar la educación escolar sin contar con las competencias necesarias para enfrentar el mundo laboral, traen como consecuencia la obtención de empleos de baja calificación con poca proyección, menores ingresos económicos durante la vida laboral y menores pensiones en la vejez (Dussaillant, 2017; OECD, 2010). En términos sociales, estos individuos se involucran menos en temas cívicos y sociales, además de generar menores posibilidades de crecimiento para la economía de los países y generar mayores cargas económicas a los Estados, por concepto de protección social y gasto público en salud, así como mayores índices de criminalidad (OECD, 2010).

Otros costos en los que se expresa la deserción escolar, es un pago menor de impuestos, mayor desempleo, mayores problemas de salud y menores años de vida (Freudenberg & Ruglis, 2007) menores beneficios intergeneracionales (de padres a hijos) y menor cohesión social (Christenson & Thurlow, 2004; De Witte et al., 2013; Levin, 2005; Psacharopoulos, 2007; Torres et al., 2015). A su vez, UNESCO (2017) estima que si todos los adultos del mundo completaran su educación escolar, la pobreza podría reducirse a menos de la mitad. De esta forma, se argumenta que los estudiantes que no terminan su educación escolar tendrán un hándicap en contra para el resto de su vida (OECD, 2010).

Según datos de la OECD (Society at a Glance 2016), estos jóvenes incluso no podrían mejorar sus posibilidades laborales, aunque la economía mejore, dada la falta de competencias que presentan. A esto se suma el aumento de los jóvenes NINIS (no trabajan, no estudian, no se capacitan) que alcanza en 2017, un promedio de 15,6%, para los jóvenes entre 20 y 24 años (OECD, 2018).

Según cifras del año 2014, los NINIS representa un costo económico (por concepto de pérdida de ingresos laborales) para los países de la OECD en 2014 de entre 360 y 605 mil millones de dólares americanos (entre 0,9% y 1,5% del PIB de la OECD (OECD, 2016b). Esta situación es particularmente más compleja en el caso de las mujeres (que tienen 1,4 veces más probabilidades de ser NINIS que los hombres), una de las razones asociadas a esta diferencia, es la tradicional asignación de roles de género, en donde las mujeres son quienes principalmente se dedican al trabajo doméstico no remunerado y al cuidado de otros familiares, principalmente la crianza de los niños/as.

Sin embargo, la experiencia de América Latina y el Caribe, da cuenta de la existencia de algunos mitos que no son reales entorno a estos jóvenes. Principalmente, las cifras del estudio de Novella, Repetto, Robino, & Rucci (2018) estiman que estos jóvenes NINI no son en su mayoría jóvenes inactivos (que no realizan actividades productivas) que no tengan expectativas de independizarse de sus familias, existiendo solamente un 3% de ellos que no estudia, ni trabaja ni se capacita, sin contar con ninguna enfermedad, cifra que para Chile alcanza el 10%. De este modo, la gran mayoría de los NINI son personas ocupadas en otras labores productivas, como el cuidado de familiares, labores domésticas o apoyo en negocios familiares.

En el caso de Chile, el estudio de Kokkidou, Rodríguez, Mondaca, & Matas, (n.d.) sobre el impacto económico de la deserción escolar, estima que la pérdida de los ingresos de por vida para una cohorte de hombres y mujeres desertores de 15 años en 2011 es de US\$1,8 miles de millones y representan el 0,88% del PIB (de 2011) y en el caso del costo económico por desempleo esta cifra es de US\$893 millones (0,42% del PIB en 2011). En cuanto al costo económico por concepto de menores ingresos fiscales en base a impuestos (IVA), este alcanza un costo total de US\$267 millones para la misma cohorte de desertores, lo que equivale a un 0,13% del PIB de 2011.

Por otro lado, en cuanto al impacto económico por concepto de asistencia social y gasto público en salud, el primero alcanza un costo total de US\$63 millones (0,03% del PIB) y el segundo representa un gasto adicional en salud de US \$26 millones, por concepto de mayores afiliados al grupo A de FONASA.

Finalmente, el costo total de por vida que implica la cohorte de desertores de 2011 de 15 años es de US\$3,1 miles de millones y representa el 1,5% del PIB de Chile. Lo que significa que, el beneficio que se puede obtener reduciendo en un 1% la deserción escolar para ambos sexos es de US\$386 millones.

3.3 Repitencia escolar

El fenómeno de la repitencia escolar consiste en repetir un curso o grado producto de un mal rendimiento escolar o incumplimiento de la normativa respecto de asistencia mínima anual, lo cual se expresa generalmente como un rezago o retraso académico (Gómez, 2013; Torres et al., 2015). La repitencia escolar se configura como un proceso complejo, en el cual, al igual que en el caso de la deserción escolar, se entrelazan una serie de factores de tipo individual, familiar, social, material y cultural e incluso del contexto político y nacional de un país, así como marcos normativos de los sistemas escolares, los que se afectan y refuerzan unos a otros (Méndez & Cerezo, 2018; Torres et al., 2015).

Existen diversas posturas respecto a los efectos de la repitencia escolar como medida para enfrentar los problemas de aprendizaje del estudiantado. Por un lado, existen investigadores que consideran que la repitencia es una medida efectiva para corregir los problemas de aprendizaje de los estudiantes, dado que se vuelve a reforzar el mismo currículum por un año más, existiendo estudios que muestran efectos positivos en el corto plazo para esta medida, aunque estos no se mantienen en el tiempo o incluso pueden llegar a revertirse (Jimerson, 2001; Martínez, 2016). Por otro lado, y más ampliamente extendida y documentada en base a evidencia, están los académicos que estiman que la repitencia escolar genera importantes impactos negativos en el rendimiento académico, la vida personal y adulta de los estudiantes que la experimentan. Sumado a los grandes costos económicos que significa para el sistema escolar, tener que financiar un año adicional a cada estudiante que vuelve a cursar nuevamente un grado (Bornsheuer, Polonyi, Andrews, Fore, & Onwuegbuzie, 2011; Shane R. Jimerson et al., 2006; OECD, 2010, 2011).

Los críticos de este tipo de políticas argumentan que la repitencia escolar es punitiva por naturaleza, incrementando la probabilidad de retiro de la escuela, y creando un daño irreparable en las oportunidades futuras al afectar el tiempo en que un estudiante puede terminar su ciclo educacional, además de ser catalogado como uno de los eventos más estresantes que puede ocurrir en la vida escolar (Anderson, Jimerson, & Whipple, 2005). En el largo plazo, la literatura ha mostrado que la repitencia aumenta el tiempo de entrada al mercado laboral, así mismo, los alumnos que repiten obtendrían trabajos con menores competencias y menores ingresos (McGrath, 2006). Todo esto, afectaría sus ingresos a lo largo de la vida (Solis, 2017), lo que eventualmente tendría un impacto negativo sobre toda la sociedad (Tingler, Schoenberger, & Algozzine, 2012).

En este sentido, una de las principales implicancias de la repitencia escolar es su fuerte vinculación con la posterior deserción escolar de los estudiantes, sobre todo de aquellos que repiten en sus primeros grados de secundaria, junto con la mayor probabilidad que experimentan de volver a repetir otro grado (Bornsheuer et al., 2011). De esta forma, cada vez que un estudiante repite un grado, sus probabilidades de desertar aumentan consistente y significativamente. Rumberger (1995) identificó a la repitencia escolar como el predictor individual más poderoso de la deserción escolar. Una revisión desarrollada por Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson, & Dalton, (2002) documentó, consistentemente con esta afirmación, que los estudiantes que repitieron en la educación elemental tienen entre 2 y 11 veces más probabilidades de desertar en la secundaria que aquellos compañeros que no reprobaron en el mismo grado. En términos generales, la repitencia escolar incrementa el riesgo de desertar entre un 20% y un 50%.

La evidencia para Chile indica que la deserción tiene una estrecha relación con el desempeño educacional observado en estudiantes de 4° básico. De esta forma, la tasa de repitencia y retiro es entre 8 y 10 veces más frecuente entre los estudiantes del primer decil que entre los del décimo decil, así como también el 54,5% de los repitentes se concentra en los estudiantes del 30% de menor desempeño en cuarto básico, mientras que solamente un 11,5% lo hace entre los del 30% de mejor desempeño (en base a los resultados de la prueba SIMCE de lectura), mientras que el 52,9% de los que desertan se encuentran entre el 30% de menor desempeño, y el 19,4% entre los del 30% de mejor desempeño (Valenzuela, Allende, Sevilla, & Egaña, 2013).

De esta forma, no solo conlleva un retraso escolar, sino que en la mayoría de los niños que la experimentan, genera un efecto persistente de menor desempeño académico, el cual no solo se mantiene a través del tiempo, sino que se acrecienta en la vida escolar. Según el estudio de Valenzuela et al., (2013), para el caso de Chile, la concentración de estudiantes repitentes en un mismo curso acelera el riesgo de mantenerse o caer en trayectorias de bajo desempeño académico, así como también reduce –y en cada grado con mayor fuerza- el ser parte en el futuro de los estudiantes de mejores niveles de desempeño.

Por otro lado, dentro de aquellos estudios que destacan efectos positivos de la repitencia escolar, estos efectos tienden a ser débiles y se concentran en el rendimiento académico en el corto plazo. La evidencia a favor de la repitencia escolar además se circunscribe a algunos estudios específicos en algunos estados de Estados Unidos principalmente, como Texas e Illinois, en este último, para la ciudad de Chicago (Holt, Range, & Pijanowski, 2009).

4 Políticas y normativas

4.1 Deserción escolar

Diversos han sido los esfuerzos para reducir las tasas de deserción escolar a través de la política pública a nivel internacional. En el caso de Estados Unidos, destaca la implementación en el año 2001 durante el gobierno de George Bush de la política “*No Child Left Behind Act*”(NCLB), ley federal que consistió en una reforma al sistema educativo basado en rigurosos estándares para asegurar el rendimiento óptimo de los estudiantes de primaria y secundaria (Christenson & Thurlow, 2004; De Witte et al., 2013). Dentro de esta política, su Título I intentó reducir las tasas de deserción escolar, estableciendo un programa de prevención de la deserción (*Dropout Prevention Act*), creado para proveer apoyo a las escuelas y a los estudiantes que se encontraban expuestos a mayores riesgos de deserción. Estos apoyos se focalizaron en programas tales como: desarrollo profesional, reducción de la cantidad de alumnos por profesor, servicios de consejería para estudiantes en riesgo y programas de mentorías para estos mismos estudiantes. Finalmente, la ley estipulaba la entrega de un reconocimiento nacional para las escuelas que han sido eficaces reduciendo sus tasas de deserción escolar (U.S Government, 2001).

En años posteriores, se han desarrollado otras políticas y reformas complementarias para mejorar la calidad de la educación como es el caso de la política “*Race to the Top*”, impulsada en el gobierno de Barack Obama, que dentro de sus iniciativas destaca la aplicación de técnicas innovadoras para apoyar a escuelas problemáticas (U.S. Department of Education, 2009).

En el contexto europeo, “Lisboa 2000” y “Europa 2020” establecieron también metas respecto al abandono escolar. La primera, esperaba alcanzar al menos que un 85% de estudiantes de la Unión Europea estuviesen graduados de secundaria a los 22 años y que como máximo el 10% de los alumnos abandonaran la escuela antes de 2012 (la meta de la iniciativa Europa 2010 incluía reducir la tasa de deserción a la mitad entre 2002 y 2012) (European Commission Education and Culture, 2006). La segunda, espera alcanzar una reducción del abandono de al menos el 10% para 2020, esta reducción también es uno de los cinco puntos del Marco Estratégico para la Cooperación Europea en materia de educación y formación. Otros países desarrollados, como Suiza y Australia, han establecido políticas nacionales y reformas importantes en sus sistemas educativos para lograr mejorar las tasas de deserción escolar (Dussailant, 2017).

En Chile, el Estado se ha propuesto y comprometido como objetivo desde 2004 alcanzar plenamente los doce años de escolaridad obligatoria mediante la entrada en vigencia de la reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. Sin embargo, no existe una política integral por parte del Estado para promover la reducción del abandono escolar, en su lugar existen iniciativas o programas generales dirigidos a toda la población escolar y otros específicos dirigidos a los estudiantes que presentan mayores riesgos de desertar o que ya se encuentran en esta situación por lo que se busca reincorpóralos al sistema escolar (Sepúlveda & Opazo, 2009).

Según Sepúlveda y Opazo (2009), es posible reconocer dos grandes iniciativas a nivel nacional para reducir la deserción escolar. Estas son el Fondo Intersectorial de Re-escolarización y la Estrategia de Apoyo a Establecimientos Educativos Prioritarios y Preferentes. El primero, consiste en una iniciativa que entrega fondos públicos para el desarrollo de proyectos de organizaciones públicas y privadas orientados a entregar alternativas educativas y de reincorporación al sistema escolar de niños y jóvenes desertores, focalizando su intervención en la población con mayores niveles de riesgo y vulnerabilidad social. El segundo, es una línea de trabajo gubernamental al interior del sistema educacional, y que tiene su origen inmediato en el programa Liceo para Todos, implementado entre el año 2000 y el 2006. Este programa, que se implementó a nivel nacional en aquellos establecimientos educacionales de enseñanza media con mayor riesgo de deserción escolar, tenía por

objetivo que los alumnos de este nivel alcanzaran mejores aprendizajes y logros educativos, como también el desarrollo de capacidades personales que les permitieran fortalecer su permanencia en el sistema escolar y el desarrollo de sus propios proyectos de vida.

Por otro lado, y en complemento a las iniciativas anteriores, el problema de la deserción escolar, sobre todo en el nivel de enseñanza media, se encuentra fundamentalmente abordado a través de: i) entrega de becas en dinero, principalmente mediante la Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE), y ii) entrega y/o provisión de productos y servicios, por ejemplo, el Programa de Alimentación. La gran mayoría de estos recursos son distribuidos por la JUNAEB, aunque también es posible encontrar iniciativas complementarias que son gestionadas directamente por el Ministerio de Educación (Transporte Escolar, Textos Escolares, Programa Integración Escolar, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, entre otros.).

En complemento a la Beca BARE, JUNAEB ejecuta el Programa de Apoyo a la Retención Escolar (PARE) desde el año 2011. Este programa se basa en una intervención preventiva, que busca entregar herramientas que protejan a los estudiantes con alto riesgo socioeducativo, previniendo la deserción escolar que incluye el ámbito psicosocial, pedagógico, familiar y escolar, con el trabajo colaborativo de la comunidad escolar y redes externas de los estudiantes (JUNAEB, n.d.). Esto se lleva a cabo a partir de una etapa de sensibilización e instalación del programa en los establecimientos, luego un diagnóstico de los estudiantes a partir de la aplicación de una pauta de riesgo socioeducativo, para que luego un equipo multidisciplinario realice una intervención especializada, grupal o individual, basado en los resultados de dicha pauta y las necesidades de los estudiantes. Al término del programa se realiza una evaluación del programa, con una retroalimentación de los resultados y los aprendizajes de los estudiantes a partir de la intervención realizada (JUNAEB, 2017).

Junto con lo anterior, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) ha reconocido como parte de la calidad de los establecimientos escolares el evitar la exclusión, incorporando en Otros Indicadores de Calidad Educativa, la tasa de repitencia escolar y la tasa de retención escolar, esta última evalúa la capacidad de las escuelas y liceos para evitar la deserción de sus estudiantes, facilitando que en base a estos resultados se tomen medidas sobre estas condiciones que vulneran el derecho a la educación de los estudiantes y a mejorar sus oportunidades presentes y futuras (Centro de Estudios MINEDUC, 2016).

Finalmente, dentro de las prioridades educativas del actual gobierno del Presidente Piñera, es posible destacar la creación de la unidad de retención y otra unidad de reinserción de la Dirección de Educación General (DEG) del Ministerio de Educación y la implementación en curso del plan “Todos Aprenden” para escolares con necesidades especiales y reinserción escolar, cuyo principal objetivo es fortalecer la retención y reinserción escolar de forma de promover el desarrollo integral de todos los niños/as y modernizar los estándares de medición. (Blumel, 2018; MINEDUC, 2018a). Este plan se estructura en torno a cuatro componentes: (1) Creación de escuelas de reingreso o segunda oportunidad, (2) implementación de estrategias de tutorías pedagógicas (3) implementación de estrategias para generar prácticas de retención escolar en los establecimientos y (4) un sistema de alerta temprana a nivel nacional.

4.2 Repitencia escolar

A partir de la década de los 80' a nivel mundial diversos países pasan desde la política de promoción automática de los estudiantes de un grado a otro, ampliamente aceptada en los 70', hacia una basada rigurosamente en el desempeño en pruebas estandarizadas para evaluar la promoción hacia el siguiente grado. Esto es lo que ocurre en países como Estados Unidos con la política del NCLB. Si bien esta política implica un esfuerzo por lograr reducir las tasas de deserción escolar y asegurar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, tuvo su contracara, dado el aumento de *accountability* y las exigencias académicas implementadas, en un aumento considerable de la repitencia escolar. Desde el inicio de NCLB, aproximadamente 2,4 millones de estudiantes, o entre el 5% y 10% de la población en edad escolar, repiten un grado cada año escolar (Bornsheuer et al., 2011; Roderick, 1994).

Sin embargo, en la actualidad, y a pesar de la evidencia empírica que da cuenta principalmente de efectos negativos de la repitencia sobre la retención escolar, existen países que adhieren a una u otra política, es decir a favor o en contra de la repitencia, o bien a un marco intermedio entre ambos extremos, dependiendo de la propia realidad de sus sistemas educativos, existiendo países como Japón, Corea y Noruega que tienen

promoción automática y, por ende 0% de repitentes, hasta países cuya proporción de estudiantes que han repetido al menos un grado es del 25%, como Bélgica, Francia, Luxemburgo, Holanda, Portugal y España (Ikeda & García, 2014).

De esta forma, existen países en donde la repitencia escolar está instalada en los sistemas educativos (Alemania, España, Uruguay, Colombia), otros en los que ocurre excepcionalmente (Finlandia, Costa Rica, Perú) y otros en los que no existe en absoluto y los alumnos son promovidos automáticamente al siguiente nivel (Noruega, Corea, Japón, Islandia).

En el contexto latinoamericano, la repitencia pareciera ser una política instalada en los sistemas educativos para aquellos individuos que no alcanzan sus aprendizajes en el periodo estimado (CEPPE, 2016). El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INNEd) (2015) de Uruguay, señala que los países latinoamericanos tienen presente la repitencia dentro de sus normativas educativas, aunque las políticas de promoción difieren entre países.

Hasta ahora en Chile la repitencia ha estado establecida en el sistema escolar, sin embargo, recientemente la normativa ha sufrido ciertas modificaciones. La normativa sobre promoción y repitencia escolar está sujeta a la Ley General de Educación (LGE) promulgada en el 2009. Más específicamente, el Decreto Exento 511, aprobado en 1997, regula la enseñanza básica, y el Decreto 83, aprobado en 2001 (3° y 4° medio), y 112, aprobado en 1999 (1° y 2° medio), la enseñanza media (MINEDUC, 1997, 1999, 2001).

En el caso de enseñanza básica, el decreto 511 establece que el alumno que deben ser promovidos de 1° a 2° básico y de 3° a 4° básico debe contar con al menos el 85% de asistencia y no mostrar retrasos significativos de aprendizaje en matemáticas, escritura y lectura para ser promovido al siguiente nivel, todo lo anterior sujeto al criterio del director/a del establecimiento y el profesor/a jefe, quienes tienen las facultades para promover a un alumno que tenga menos asistencia que la estipulada si esta está debidamente justificada (MINEDUC, 1997).

En el caso de los alumnos que deben ser promovidos de 2° a 3° básico y de 4° a 8° básico, son promovidos los estudiantes que no hayan aprobado una asignatura, siempre y cuando su promedio general corresponda a 4,5 o superior incluyendo el ramo reprobado. Lo mismo en el caso de haber reprobado dos asignaturas, teniendo promedio general igual o superior a 5,0, incluidos los dos ramos no aprobados. En el caso de la asistencia, también se requiere por lo menos un 85%, también sujeto al criterio del director/a del establecimiento y el profesor/a jefe, quienes tienen las facultades para promover a un alumno que tenga menos asistencia que la estipulada si esta está debidamente justificada y está autorización deberá ser aprobada por el consejo de profesores (MINEDUC, n.d.).

En el caso de la enseñanza media, los decretos 83 y 112 establecen que serán promovidos los estudiantes que: i) hubiesen aprobado todos los subsectores del aprendizaje de sus respectivos planes de estudio; ii) que no hubiesen aprobado un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 4,5 o superior, incluido el no aprobado; iii) que no hubiesen aprobado dos subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje, siempre que su nivel general de logro corresponda a un promedio 5,0 o superior, incluidos los no aprobados (MINEDUC, 1999, 2001).

Recientemente, durante enero de 2018, se decretó la modificación de los requisitos para la promoción y repitencia escolar en enseñanza básica y media por parte del Consejo Nacional de Educación (CNEd), mediante la aprobación del decreto sobre “Normas de evaluación, calificación y promoción escolar”, el cual viene a derogar los decretos N°511 de 1997, N°112 de 1999 y N°83 de 2001, con el fin de reordenar y actualizar el marco de evaluaciones y calificaciones desde la perspectiva de la Reforma Educacional, impulsada por el actual gobierno (CNEd, 2018).

El nuevo decreto, que comienza a regir en 2019, elimina la repitencia escolar automática (repetición inmediata si no se cumplen los criterios de asistencia y rendimiento), y la considera como una medida excepcional, junto con la eliminación de la eximición de ramos. De esta forma, la repitencia de los alumnos dependerá de la evaluación realizada por el consejo docente del establecimiento –es decir, ahora la repitencia no descansa solo en la decisión del director del colegio, sino de éste junto a diferentes profesores-, el cual realizará un informe de cada alumno que se encuentre en situación de riesgo, de manera de definir apoyos para el estudiante tanto en la situación de que repita como que pase de curso (MINEDUC, 2018b).

5 Antecedentes de la exclusión educativa

Según cifras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), en prácticamente todos sus países miembros existe un acceso universal a la educación para los niños, niñas y jóvenes de entre 5 y 14 años de edad. Mientras que, para 2015, el promedio de estudiantes entre 15 y 19 años matriculados en algún programa de educación secundaria superior alcanzaba una cobertura menor, cercana al 85% (OECD, 2017). Estas cifras responden a la creciente demanda por educación que se experimenta a nivel mundial y a una variada y flexible oferta educativa que busca responder a las necesidades y exigencias del mercado laboral, que requiere de trabajadores altamente calificados, es así que en la mayoría de los países de la OECD, las personas con cualificaciones más altas tienen mayores probabilidades de estar empleadas, versus quienes tienen niveles educativos más bajos (quienes presentan mayores riesgos de estar desempleados).

Según datos de la OECD (2018), en promedio el 81% de los adultos jóvenes entre 25-34 años que poseen al menos la secundaria completa se encuentran empleados, comparado con un 60% de aquellos que no alcanzaron a completar su ciclo escolar de secundaria. A su vez, las personas con calificaciones educativas más bajas se enfrentan a la difícil situación de percibir menores ingresos y de optar a trabajos de menor calidad, disparidades del mercado laboral que exacerban las desigualdades de la sociedad. Pese a lo anterior, las cifras de matrícula decaen considerablemente en los estudios post secundarios o terciarios, con disminuciones de hasta un 25% en las matrículas respecto de la educación secundaria, de países como Canadá, Reino Unido, Turquía, Corea y Chile.

En cuanto al contexto de Latinoamérica y el Caribe, ésta sigue la tendencia mundial respecto a un aumento considerable en la cobertura educativa prácticamente universal para la educación primaria y con cifras intermedias para la educación secundaria en torno al 76,6% en 2016 (Banco Mundial, 2016). A esta situación también se suma el aumento de estudiantes que se gradúan a tiempo, tanto en educación primaria como de la secundaria superior. Según datos de UNESCO (2015), para América Latina y el Caribe, en 2010 en promedio 53,5% de los adultos entre 20 y 24 años habían completado la secundaria en comparación a un 44,8% de los nacidos una década antes (Bassi, Busso, & Muñoz, 2013).

Según el estudio del Bassi, Busso & Muñoz (2013), las principales razones detrás de este aumento en las tasas de graduación de secundaria en América Latina se relacionaban con cuatro factores: (1) incremento en el gasto público en educación; (2) incremento de los estudiantes que completan la educación primaria y, que por lo tanto, podían continuar al nivel de secundaria; (3) incremento de la eficacia de las escuelas secundarias respecto a su capacidad de captura y graduación de estudiantes; y (4) la rentabilidad económica futura de más años de escolarización: completar la educación secundaria implicaba un considerable premio en las remuneraciones respecto de solo contar con educación primaria. Durante la educación secundaria superior, se desarrollan habilidades y conocimientos básicos de los estudiantes, para prepararlos a ingresar a niveles más altos de educación o mercado laboral.

Sin embargo, la otra cara de la moneda de estas mejoras en el acceso y la graduación de estudiantes de educación primaria y secundaria, es la alta heterogeneidad entre los países latinos cuando se le compara con los estándares internacionales, respecto a los países de altos ingresos o pertenecientes a la OECD, así como los bajos resultados académicos en pruebas internacionales como PISA de los estudiantes de secundaria, lo que reflejaría importantes falencias en términos de los aprendizajes de los estudiantes, de esta forma el problema más que en el acceso, se centra en la retención y calidad de la educación que se entrega a los estudiantes (Bassi et al., 2013; Román, 2013). Así, también lo reflejan las cifras en Latinoamérica, según las cuales el 70% de los estudiantes en edad de ingresar a la educación terciaria (18-25 años) se encuentran fuera del sistema y no logran ser retenidos al terminar la secundaria, un nuevo problema de acceso a la educación, que complementa al aún importante porcentaje de estudiantes de bajos ingresos y de zonas rurales que no alcanzan las herramientas necesarias para desenvolverse en su próxima vida adulta (Lora, 2013).

Es importante señalar que, dentro de este contexto Latinoamericano, Chile se encuentra por sobre la mayoría de las cifras respecto de sus países pares de territorio. Presentando mayores tasas de graduación en secundaria, por sobre el 90%, cifra incluso superior al promedio de los países pertenecientes a la OECD (87% en 2016). Así como mejores resultados en la prueba PISA 2000-2015, aunque todavía muy por debajo del promedio de los países de la OECD.

5.1 Magnitud de la exclusión escolar en cifras

5.1.1 Deserción escolar

Comparación internacional sobre la graduación en la secundaria

El reporte de la OECD sobre término en la educación secundaria superior, es decir, similar a concluir la enseñanza media de Chile, da cuenta que, de aquellos que ingresan a este nivel, 68% lo terminaban a tiempo para la cohorte que lo debió hacer en el 2015, pero si se ampliaba dicho plazo hasta dos años adicionales, dicho porcentaje alcanzaba al 75%, un 4% aún se encontraba estudiando y el 21% no había concluido y se había retirado de la educación regular. Para los 18 países con información en *Education at a Glance 2017*, las mujeres alcanzaban en promedio 4% de tasa de graduación sobre la de los hombres.

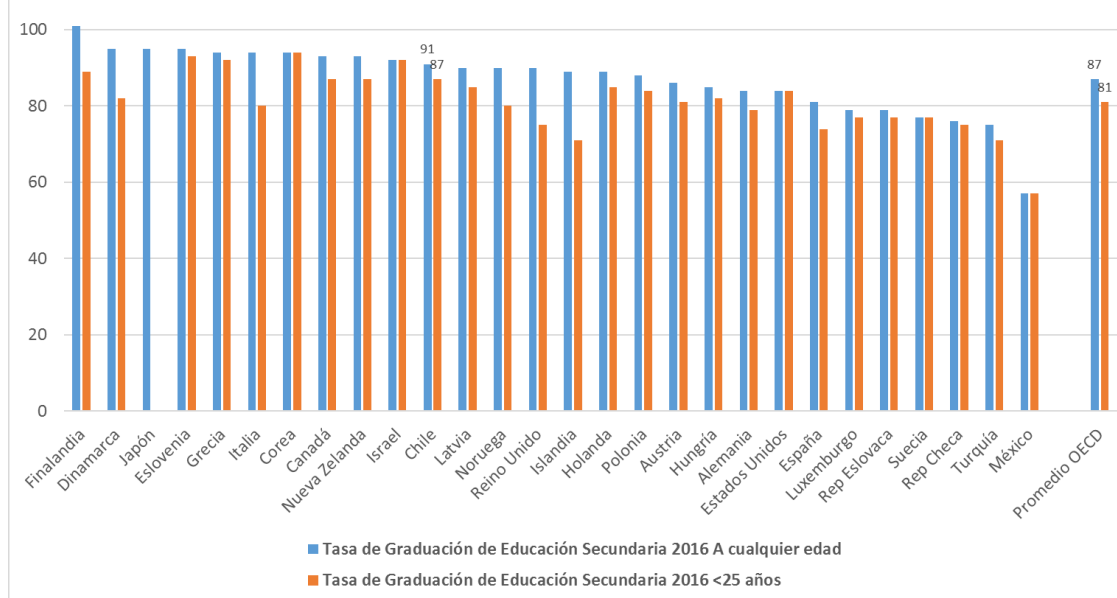
Para el caso de Chile, el promedio de graduación a tiempo fue de 64%, aunque 68% para las mujeres y 61% para los hombres, mientras que si se ampliaba el plazo a 2 años luego de la graduación a tiempo (aproximadamente estudiantes de 20 o 21 años), la tasa de graduación fue de 75%, similar al promedio de la OECD con similar información. Esta tasa para Chile era considerablemente mayor que en países como México (69%), pero por debajo de Finlandia (82%) u Holanda (84%).

Sin embargo, muchos estudiantes pueden graduarse tardíamente en programas de educación secundaria para adultos, de esta forma, una apreciación más fidedigna de la cobertura agregada que tendrán la educación secundaria en cada país es mediante la ampliación de la tasa de graduación que tienen los países de este nivel educativo considerando hasta menos de 25 años de edad de los estudiantes. Considerando esta situación, el reporte *Education at a Glance 2018*, con datos para 2016 (**Figura 1**), indica que el promedio de 81% de graduación de secundaria antes de los 25 años, y se amplía a cualquier edad, dicha tasa alcanza a 87%, estos resultados dan cuenta que la educación de adultos es muy relevante en la mayoría de los países de la OECD, aunque la mayor parte de estos estudiantes son jóvenes, pues la mitad de la graduación de este nivel educativo corresponde a estudiantes que lo hacen antes de cumplir 25 años de edad.

Para el caso de Chile es bastante similar, mientras 75% de los jóvenes se gradúa no más de dos años luego de la edad esperada para alcanzar este nivel educativo, el 87% -superior al promedio de la OECD, y solo superado por otros cinco países de la organización- se gradúa antes de cumplir 25 años de edad y 91% a cualquier edad, reflejando la importancia de los programas de adultos en la mayor cobertura de educación superior completa, aunque mayoritariamente corresponde a jóvenes que la concluyen antes de cumplir los 25 años.

Este positivo resultado para Chile es reflejo de un sistemático mejoramiento de estos indicadores en la última década, tal como se observa en la evolución entre 2005-2010-2016 para los países de la OECD (**Tabla 2**), donde Chile muestra un incremento sostenido tanto en la tasa de graduación de secundaria entre los menores de 25 años como a cualquier edad de los estudiantes. De esta forma, si en 2005 el 77% de los jóvenes se graduaba de secundaria antes de los 25 años, en 2010 este porcentaje alcanzaba un 82% y en 2016 el 87%, diez puntos adicionales en solo una década y 12 puntos por sobre la tasa de los que se graduaban tempranamente – posiblemente, un proxy de los que estudiaban en jornada regular (diurna)-. Al observar los resultados para el conjunto de la OECD, se puede concluir que la masificación de la educación secundaria ha sido una característica reciente de los sistemas escolares, puesto que en 2005 solo un país, Grecia, de la muestra que lograba que 90% o más de sus jóvenes se graduara de la educación secundaria antes de cumplir 25 años de edad.

Figura 1: Tasas de Graduación de educación secundaria (2016) a cualquier edad o menores de 25 años (incluye educación de adultos)



Fuente_ *Education at a Glance, 2018.*

Tabla 2: Evolución en la Tasa de Graduación Educación Secundaria

País	Todas las edades			Menores de 25 años		
	2005	2010	2016	2005	2010	2016
Finlandia	94	95	101	85	85	89
Dinamarca	83	85	95	74	76	82
Japón		96	95			
Eslovenia	85	94	95	72	83	93
Grecia	96	89	94	96	89	92
Italia	85	85	94	67	67	80
Corea	94	92	94			94
Canadá	80	85	93	75	81	87
Nueva Zelanda	95	91	93	86	80	87
Israel	89	91	92	89	91	92
Chile	83	86	91	77	82	87
Latvia		89	90		88	85
Noruega	90	87	90	74	75	80
Reino Unido	87	88	90			75
Islandia			89			71
Holanda			89			85
Polonia		84	88		83	84
Austria		87	86		84	81
Hungría	84	86	85	80	82	82
Alemania	78	83	84			79
Estados Unidos	74	77	84	74	77	84
España	56	61	81	53	57	74
Portugal	54	m	80	51	66	74
Luxemburgo	74	70	79	72	68	77
Rep. Eslovaca	86	86	79	84	84	77
Suecia	76	75	77	76	75	77
Rep. Checa	100	100	76			75
Turquía	48	54	75	48	54	71
México	40	45	57	39	44	57
Promedio OECD	80	84	87	73	76	81

Según cifras del Banco Mundial (Tabla 3), en promedio, para los países de altos ingresos, el 2% de los estudiantes están fuera del sistema escolar en educación secundaria inferior, cifra casi 20 veces mayor en el caso de los países de bajos ingresos durante 2006-2016. En el caso de la educación secundaria superior, las cifras

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

para ambos tipos de países son más altas, aunque sigue existiendo una enorme brecha que deja en desventaja a los países de bajos ingresos, a pesar de la reducción del porcentaje de estudiantes fuera de la escuela entre 2006 y 2014 para estos países (periodo en el que se reduce en un 8%). Manteniéndose mucho más estables las cifras para el caso de los países de altos ingresos.

Tabla 3: Evolución de las tasas de estudiantes fuera del sistema escolar en primaria y secundaria según países de altos y bajos ingresos.

Abandono escolar	Países	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Estudiantes fuera de la escuela en edad de cursar secundaria inferior (%)	Altos ingresos	2,34	2,82	2,52	2,36	2,56	2,13	2,52	2,09	2,15	1,68	1,7
	Bajos ingresos	40,68	39,42	37,68	37,05	35,53	35,66	35,01	36,37	37,7	37,75	38,06
Estudiantes fuera de la escuela en edad de cursar secundaria superior (%)	Altos ingresos	9,91	9,37	8,85	8,7	9,19	9,47	9,72	8,53	7,32	..	..
	Bajos ingresos	68,71	67,61	65,27	63,98	62,7	61,71	61,01	61,68	60,56	..	..

Elaboración propia a partir de base de datos de Estadísticas de la Educación del Banco Mundial. <http://datatopics.worldbank.org/education/indicators>

En cuanto a la situación para América Latina, la deserción escolar ha presentado mejoras importantes entre 2000 y 2012, disminuyendo en 9,7 puntos porcentuales para el periodo, alcanzando en promedio al 11,8% de los estudiantes en 2012 (UNESCO, 2015). Por consiguiente, la tasa de graduación escolar ha presentado importantes mejoras. Algunas de las principales razones de esta mejora se debe al aumento de cobertura preescolar, la introducción en algunos países del sistema de promoción automática, la ampliación mayor focalización de programas y subsidios, el mejoramiento de la infraestructura escolar y disponibilidad de oferta de escuelas y la mayor valoración por parte de las familias respecto a las oportunidades que brindan los mayores años de educación.

En cuanto a la educación secundaria, el panorama es menos alentador. Presentándose una tendencia sostenida de altas cifras de deserción. El promedio de deserción escolar en la secundaria inferior alcanza al 15,5% en 2012, lo que es equivalente a decir que cada año, 1 de 6 estudiantes desertan en este periodo escolar en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2015). Presentando al igual que en los países de la OECD, su máxima expresión en el periodo de transición entre la secundaria inferior y superior (Espíndola & León, 2002; UNESCO, 2015). Finalmente, al considerar el ciclo completo de secundaria, para los 18 países en los que se presentan datos cercanos a 2010, en promedio, el 42% de los adultos entre 20 y 24 años completaron su educación secundaria (35,8% para los adultos entre 30 y 34 años) (UNESCO, 2015).

Para algunos analistas, la decisión de abandonar la escuela tiende a ser una decisión voluntaria que se basa en un análisis de los costos versus los beneficios de seguir estudiando en el que se sopesan los costos familiares que implica asistir al establecimiento, los costos de oportunidad de estudiar frente a ingresar al mercado laboral en el caso de la educación secundaria y la rentabilidad que se espera en el futuro obtener por cada año de escolaridad adicional (Lora, 2013), siendo aún muy relevantes en los países de América Latina los dos primeros.

Chile

Para el caso de Chile, los datos de exclusión escolar que se encuentran disponibles están desactualizados, por lo que se decidió calcular la tasa de retención del sistema escolar a partir de datos oficiales de MINEDUC y realizar comparaciones entre los niveles y grupos. Para esto, la tasa de retención escolar fue calculada como la razón entre (1) la cantidad de alumnos que permanecen en el sistema educativo divididos por (2) la cantidad de alumnos que deberían estar en el sistema educativo. Los estudiantes que permanecen en el sistema educativo regular son los matriculados en el año $t+1$, y los que deberían estar son todos los estudiantes de primero básica a tercero medio, menos los que aprueban cuarto medio dentro del sistema regular. Así, la tasa de retención es:

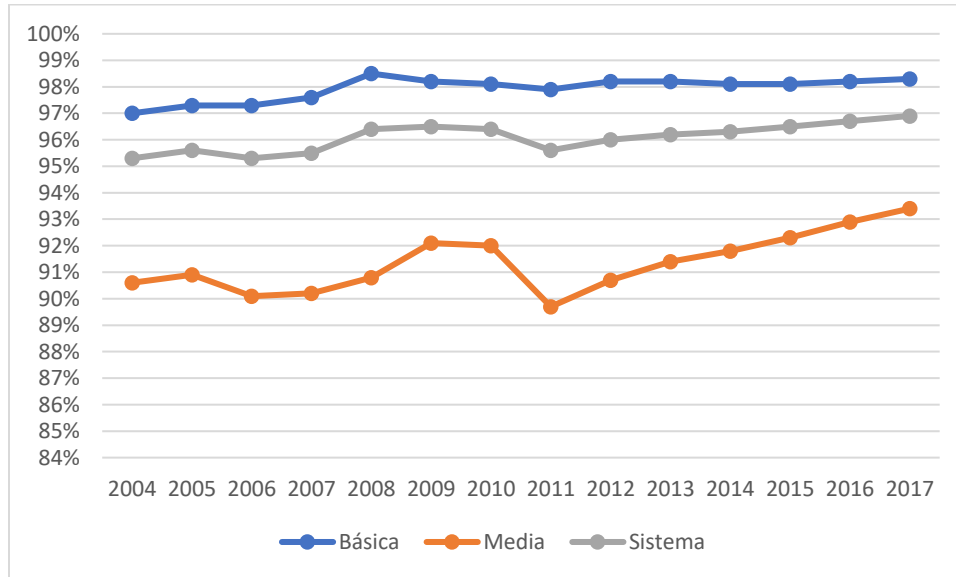
$$TR_t = \frac{\text{matriculados}_{t+1}}{\text{matriculados}_t - \text{aprobados } 4^o M_t}$$

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Esta tasa se calculó a través de dos bases de datos: matrícula por estudiante y rendimiento por estudiantes, ambas del MINEDUC. Con la primera base de datos se determinó quienes están matriculados en el año $t + 1$. La segunda base de datos indica quienes deberían estar en el sistema educativo porque contiene la información de quienes aprueban por cada nivel de enseñanza.

La tasa de retención se calculó para el total del sistema, para educación básica y para educación media y se presentan en el Figura 2a continuación:

Figura 2: Cuadro 2: Tasa de retención del sistema educativo regular. 2004-2017.



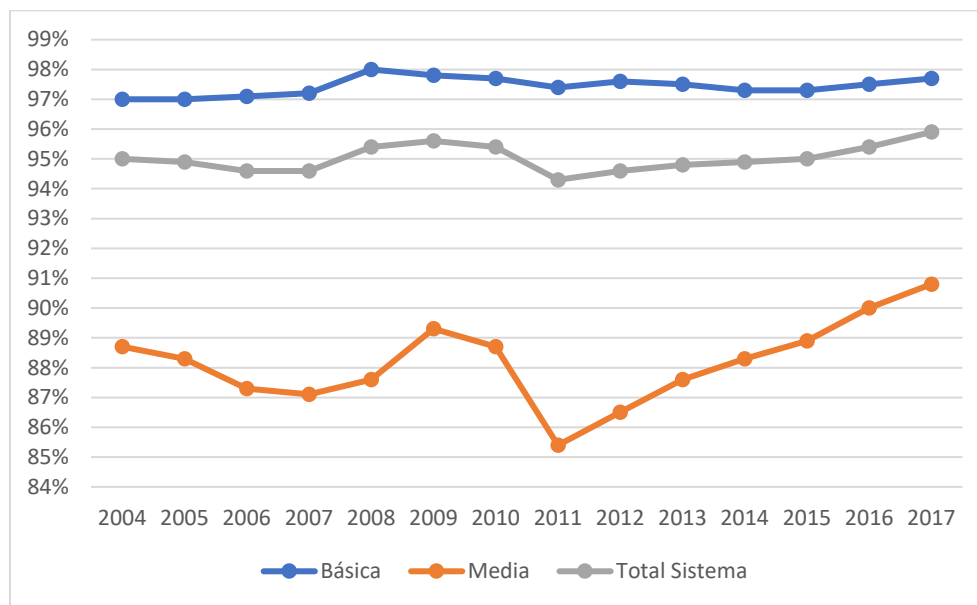
Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de rendimiento y matrícula MINEDUC 2004-2017.

La tendencia para Chile es de un aumento de la retención en el sistema escolar en el tiempo, pero se puede observar que estas son más altas en la enseñanza básica, moviéndose entre un 97% el año 2004 y 98,5% el 2008. La situación es más precaria en la enseñanza media, con valores que se mueven entre un 89,7% en el año 2011 y un 93,4% en el año 2017. Este aumento en el abandono en el año 2011 que podría relacionarse con la segunda “Revolución Pingüina”, una fuerte movilización escolar que se caracterizó por paros y tomas prolongadas, donde gran parte de los estudiantes no logró cumplir los requerimientos mínimos para ser promovidos. A pesar de esto, se puede observar una tendencia marcada al aumento de la retención del sistema en la enseñanza media desde ese momento.

Los estudios sobre deserción escolar en Chile, entregan hallazgos bastante consistentes entre ellos, así como con la literatura internacional, respecto a la caracterización de un perfil de los jóvenes desertores, en base a los datos entregados principalmente por la encuesta CASEN. Es así que los desertores son principalmente hombres, habitantes de zonas rurales, pertenecientes al sector más vulnerable de la sociedad (primeros quintiles de ingresos), pertenecientes a hogares monoparentales y a minorías étnicas y jóvenes más proclives al consumo de drogas entre otras características (Dussailant, 2017; Román, 2013; Santos & M, 2009).

En esta misma línea, al calcular las tasas de retención en el sistema escolar para las escuelas municipales del país se observa que las cifras son similares para el sistema completo, pero la enseñanza media posee cifras más bajas como se puede observar en el Figura 3. Nuevamente, es el año 2011 donde la retención baja considerablemente para la enseñanza media (85,4%).

Figura 3: Tasa de retención de escuelas regulares de dependencia municipal. 2003-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de rendimiento y matrícula MINEDUC 2004-2017.

A pesar de esto se puede observar una tendencia general del país de aumento de la retención en el sistema después de la baja observada en el año 2011 tanto para el sistema en general como para la enseñanza media donde la deserción es más probable.

5.1.2 Repitencia escolar

Comparación internacional sobre la repitencia escolar

De acuerdo con los resultados de PISA 2015, el promedio de repitencia escolar de los países miembros de la OECD alcanza el 11,3% considerando a los alumnos mayores de 15 años que declaran haber repetido al menos una vez. Según los resultados de PISA 2015, prácticamente idénticos a los de PISA 2009, del total de estudiantes que declararon haber repetido al menos una vez, un 7% lo hizo en la educación primaria, un 6% en la secundaria inferior y un 2% en la secundaria superior. En los tres niveles, los estudiantes que habían repetido al menos un grado, generalmente experimentaron esta situación en un solo grado, de esta forma la repitencia múltiple ocurrió en menos de un uno por ciento de los casos (OECD, 2016a).

Relacionado con esto, a medida que aumenta el nivel educacional, el retraso escolar, es decir, la proporción de alumnos que no se encuentran en el grado que les corresponde según su edad, es mucho mayor, especialmente en enseñanza media (ver **Tabla 4**)(Román, 2013).

Tabla 4: Idoneidad en la edad del alumnado, Chile 2007

Nivel	Adelanto (%)	Normalidad (%)	Retraso (%)
Básica	0,78	93,69	5,53
Media	0,78	89,98	9,24

Fuente: Román, 2013. Ministerio de Educación, Departamento de estudios y desarrollo 2007

Según cifras del Banco Mundial (**Tabla 5**), la repitencia en Chile ha bajado sistemáticamente, alcanzando en primaria un 3,3% en 2016. Misma situación ocurre en la secundaria inferior (4,2% en 2016), aunque con cifras más altas que en primaria. A pesar de esta mejora, las cifras en Chile todavía se encuentran muy por sobre las cifras de los países de altos ingresos, grupo al que pertenece Chile, siendo, respecto de este grupo de países, cuatro veces mayor en primaria y doblando la cifra de secundaria inferior, puesto que las tasas en ese grupo de países alcanzaba entre el 1,4% y 2,7% en 2014 respectivamente.

Tabla 5: Evolución de las tasas de repitencia escolar en primaria y secundaria inferior según países de altos y bajos ingresos

Repitencia escolar (%)	Países	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Estudiantes repitentes en educación primaria.	Chile				4,91	4,69	4,42	4,05	3,61	3,35
	Altos ingresos	1,67	1,56	1,49	1,44	1,40	1,47	1,46	1,46	1,47
	Bajos ingresos	11,14	11,38	11,07	10,80	10,89	10,58	9,96	9,68	9,56
Estudiantes repitentes en educación secundaria inferior.	Chile				6,36	6,21	4,74	4,43	4,23	4,22
	Altos ingresos	3,36	3,22	3,16	3,12	2,98	2,91	2,74		
	Bajos ingresos	10,02	10,00	9,72	9,86	9,98	10,47	10,61		

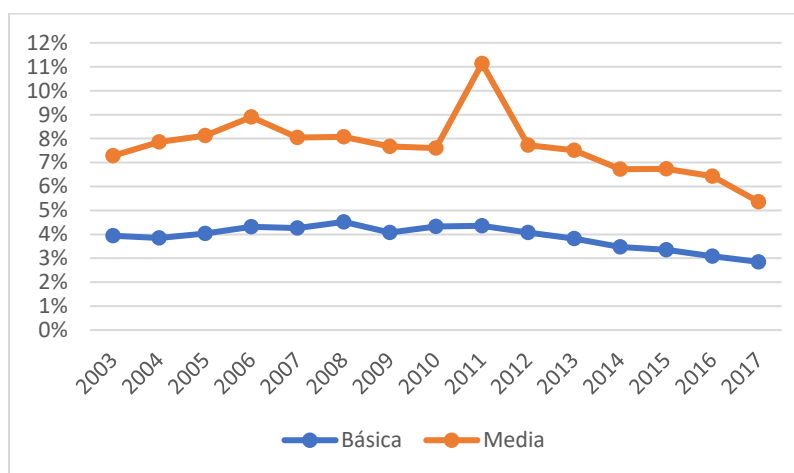
Elaboración propia a partir de base de datos de Estadísticas de la Educación del Banco Mundial. <http://datatopics.worldbank.org/education/indicators> .

Según los datos de la UNESCO (2015), la situación en América Latina y el Caribe se ha mantenido estática en los últimos años, afirmando en promedio los países de la región mantienen las mismas cifras de repitencia para la educación secundaria inferior durante los últimos 13 años (5,8% en 2000; 5,9% en 2012). Incluso aumentando de forma importante en algunos países. No así para la educación primaria, en donde las tasas de repitencia han logrado ser reducidas. Tomando el conjunto de la educación primaria, la tasa de repitencia llegó en 2012 a 4,8% en los países de América Latina y el Caribe, en promedio (en 2000 había sido 7,2%). Según datos más recientes del Banco Mundial, la tasa de repitencia en educación primaria para América Latina y el Caribe en 2016 alcanza un 4,3%. (Banco Mundial, 2016).

Chile

Según cálculos propios, en el año 2017 la tasa de reprobación en Chile alcanzaba un 2,85% en enseñanza básica y un 5,36% en enseñanza media. De todas maneras, se puede observar una disminución sostenida en el tiempo de las tasas de repitencia para ambos niveles de enseñanza en el tiempo, con un alza en la enseñanza media el año 2011 (11,14%) (**Figura 4**).

Figura 4: Tasa de repitencia del sistema educativo regular chileno. 2003-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de rendimiento por estudiante MINEDUC.

En la **Tabla 6** se pueden observar las tasas de repitencia por grado para el sistema de educación regular chileno para la década 2006-2016. En general todos los grados han experimentado una disminución durante la década, siguiendo la tendencia del país. En el caso de la educación básica es en séptimo básico donde se presentan las tasas más altas de repitencia en todos los años. En el caso de enseñanza media, es primero medio el año con las cifras más altas, siendo el 2011 el año con mayor tasa, al igual que lo observado anteriormente. Siguiendo a la literatura internacional, estos resultados indican un aumento de la repitencia en el proceso de transición hacia la enseñanza media (Barros, Henríquez, & Vidal, 2018).

Tabla 6: Niveles de repitencia según grado, enseñanza básica y media, años 2006-2016.

Nivel	Grado	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Básica	1	4,5%	5%	5%	5,0%	5,0%	4,8%	5,0%	4,9%	4,5%	4,2%	3,9%
	2	3,9%	4,0%	4,3%	4,0%	4,0%	3,6%	3,6%	3,3%	3,1%	3,0%	2,8%
	3	3,7%	3,7%	4,0%	3,5%	3,9%	3,7%	3,4%	3,0%	2,6%	2,4%	2,2%
	4	2,9%	2,8%	2,7%	2,4%	2,2%	2,1%	2,0%	2,2%	2,0%	1,8%	1,6%
	5	4,8%	4,8%	5,0%	4,7%	4,9%	5,1%	4,8%	4,2%	3,6%	3,3%	2,9%
	6	5,2%	5,0%	5,1%	4,8%	5,1%	5,4%	4,7%	4,4%	4,0%	3,9%	3,3%
	7	6,2%	5,7%	6,4%	5,2%	6,2%	6,1%	5,7%	5,2%	4,8%	5,0%	4,9%
	8	3,1%	3,1%	3,2%	2,9%	3,2%	3,8%	3,3%	3,1%	3,0%	3,1%	3,0%
Media	I	12,8%	12,2%	12,3%	12,3%	12,4%	16,6%	12,7%	13,0%	11,6%	11,6%	11,4%
	II	9,6%	8,8%	8,6%	7,9%	7,7%	11,2%	7,8%	7,3%	6,7%	6,7%	6,2%
	III	8,2%	7,1%	7,3%	6,6%	6,6%	10,5%	6,5%	5,9%	5,5%	5,5%	5,1%
	IV	3,0%	2,4%	2,5%	1,9%	2,1%	4,4%	2,0%	1,9%	1,6%	1,6%	1,5%

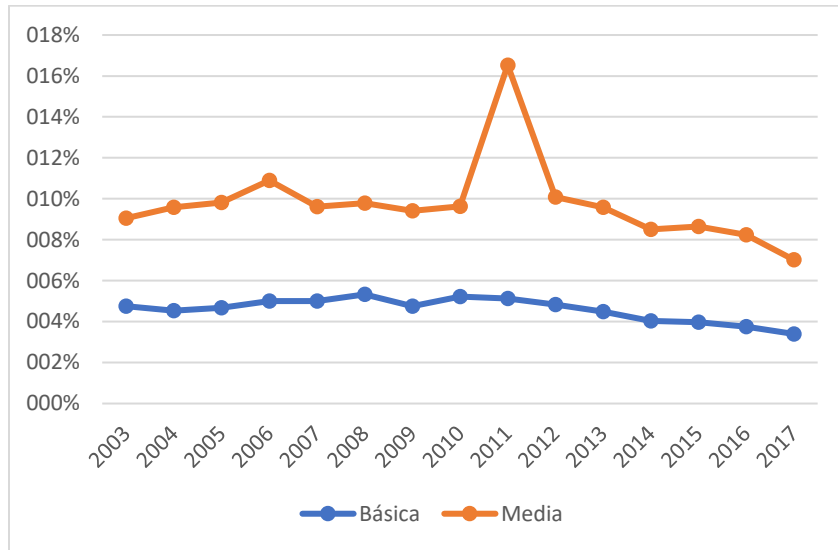
Fuente: Elaboración propia a partir de Bases de rendimiento por alumno 2006-2016.

Por otro lado, las tasas de repitencia escolar en Chile, se encuentran por sobre el promedio de los países de la OECD. Para 2015, en Chile el 24,6% de los estudiantes de 15 años declararon haber repetido un año al menos una vez, mientras que para el promedio de la OECD era de 11,3%. Para enseñanza básica, en Chile, el 12% de los estudiantes participantes de PISA declararon haber reprobado al menos una vez en enseñanza básica y el 13% en enseñanza media (OECD, 2016a). Ubicando a Chile como el quinto país con mayor repitencia escolar dentro de los miembros de la OECD. Sin embargo, y tal como ocurre con las cifras para deserción escolar, Chile sigue encontrándose en una situación comparativamente mejor que el resto de los países de América Latina (OECD, 2017).

Cuando se analizan las diferencias dentro de las tasas de repitencia se observan que, en concordancia con la literatura internacional y similar a las características que presentan los estudiantes en riesgo de abandonar el sistema escolar en nuestro país, los estudiantes que repiten en Chile son en su mayoría estudiantes varones (5% versus un 3,2% de las mujeres en el año 2016), provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables, principalmente provenientes de la educación municipalizada. Como se puede observar en el

Figura 5, existen nuevamente mayores niveles de repitencia en el nivel de enseñanza media cuando se toma en cuenta solamente la dependencia municipal. Para la educación municipal la tasa de repitencia en el año 2017 fue de 7,02% mientras que para el sistema en general, la tasa de repitencia de media fue de un 5,36%.

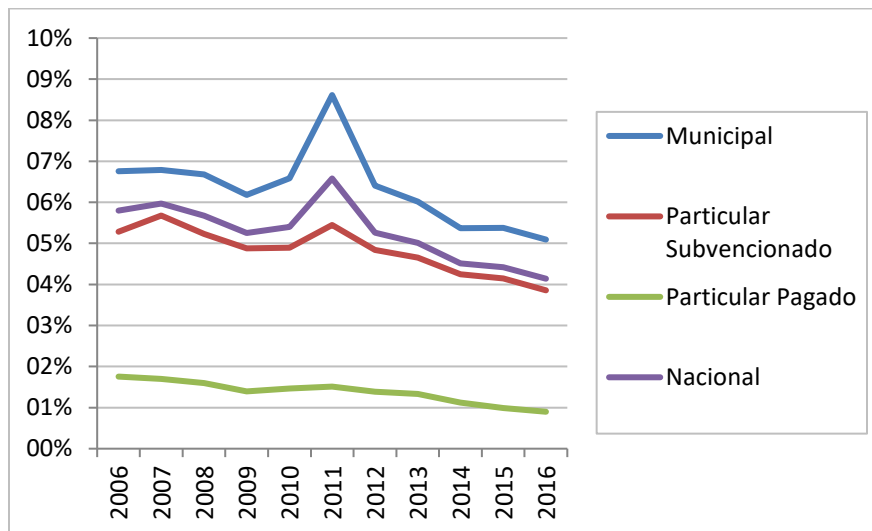
Figura 5: Tasa de repitencia de escuelas regulares de dependencia municipal. 2003-2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de base de datos de rendimiento por alumno MINEDUC 2003-2017.

Así mismo, al comparar entre las distintas dependencias que existen en el país, la educación municipal es quien tiene tasas más altas, mientras que la dependencia particular pagada presenta niveles mucho más bajos que el promedio nacional. Para el 2016, la tasa de repitencia particular pagada es de 0,9% en comparación con el 4,1% del sistema completo (**Figura 6**).

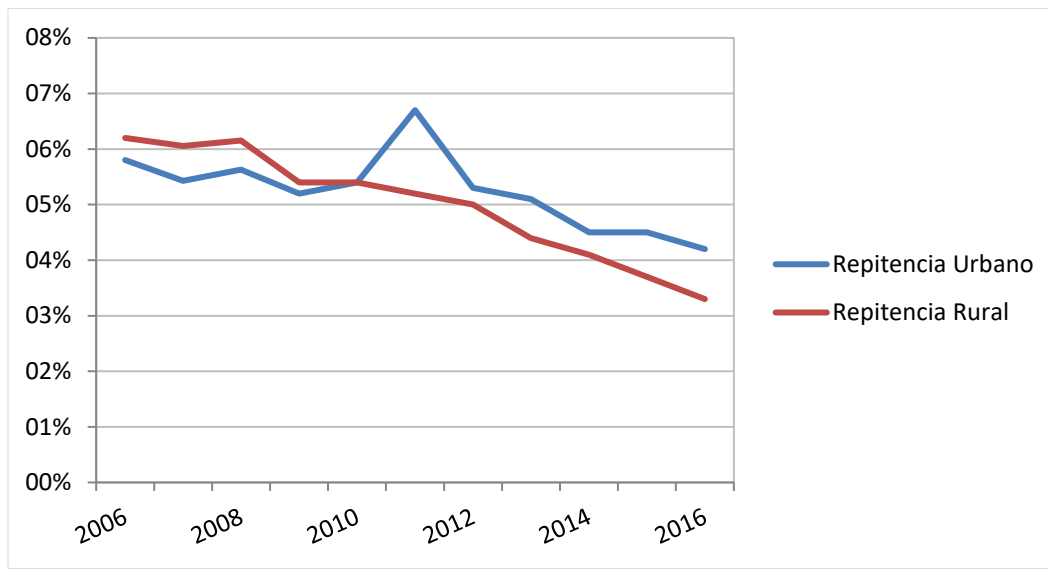
Figura 6: Tasas de repitencia por dependencia para el sistema regular chileno. 2006-2016.



Fuente: Elaboración propia a partir de Bases de rendimiento por alumno MINEDUC 2006-2016

En el caso de comparaciones entre zonas urbanas y rurales, en la **Figura 7** se puede observar un cambio importante, partiendo la década con tasas más altas para la zona rural (6,2%) que para la zona urbana (5,8%). Para el final de la década, ambos grupos disminuyeron sus tasas de repitencia, pero son los estudiantes de zonas rurales quienes presentan una disminución más marcada, incluso sobrepasando el progreso de los estudiantes de las zonas urbanas, con una tasa menor al 4% considerando tanto a básica como a media.

Figura 7: Niveles de repitencia según zona, 2006-2016.



Fuente: Elaboración propia a partir de Bases de rendimiento por alumno 2006-2016.

Según los resultados de Valenzuela et al (2013), que siguen la tendencia de los resultados de otros estudios internacionales, los efectos positivos de la repitencia escolar tienden a ser poco efectivos o a diluirse en el tiempo. Por ejemplo, entre los estudiantes de 4° básico que han repetido este grado (una o más veces) y que rinden el SIMCE luego de haber experimentado la repitencia, mejoran sus resultados respecto del año previo, pero con un promedio muy debajo de la media de alumnos similares sin repetir de grado y mayoritariamente con estándares de desempeño insuficiente. Lo que refleja un desempeño sistemáticamente precario para estos alumnos, lo cual no es resuelto por cursar nuevamente el mismo grado escolar.

6 Factores de riesgo asociados a la exclusión escolar¹

6.1 Deserción escolar²

Según la literatura internacional existen diferentes enfoques teóricos para comprender el fenómeno de la deserción escolar. Las teorías del **“Pull – out”** plantean que la deserción escolar se debe comprender como situada en un contexto particular y asumen que la escuela es solamente una parte dentro de la vida de los estudiantes, por lo que existen otros factores externos, que incluyen a la familia, los compañeros e incluso el “clima económico” como predictores de la deserción (Doll, Eslami, & Walters, 2013; Stearns & Glennie, 2006). De esta forma, una variedad de factores externos arrastran a los estudiantes fuera del sistema escolar, incluyendo las obligaciones financieras, necesidades familiares, maternidad/paternidad adolescente o enfermedad, lo que lleva a los estudiantes a sopesar el costo y beneficio de permanecer en el establecimiento (Ecker-Lyster & Niileksela, 2016).

Por el contrario, las teorías del **“Push-out”**, se centran en los factores intra escuela que influyen las decisiones de abandonar la escuela por parte de los estudiantes. Se centra en los factores que potencialmente podrían empujar a los estudiantes fuera del sistema, como el pobre apoyo académico, el desajuste entre el nivel de instrucción y las habilidades de los estudiantes, recursos de transporte y políticas disciplinarias (Doll et al., 2013; Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; Stearns & Glennie, 2006). El principio principal de esta corriente, es que las situaciones adversas del estudiante son creadas al interior del ambiente escolar (Ecker-Lyster & Niileksela, 2016).

Finalmente, están las teorías del **“Fall-out”**, que afirman que los estudiantes abandonan como resultado de un deficiente progreso académico que los lleva a “caerse” del camino. La gran diferencia que estos factores presentan, respecto de los postulados por las teorías del “Pull-out”, es que estos no se constituyen en factores externos que distraen a los estudiantes de su progreso académico. La teoría del “Fall-out” destaca factores que generan un proceso de desvinculación o desencantamiento del estudiante con el establecimiento (des-engagement), que se da de forma gradual y paulatina en el tiempo (Doll et al., 2013), mientras que los factores distractores del “Pull-out” no generan necesariamente una desvinculación del estudiante con el establecimiento.

Entre los principales factores del “Fall-out” que menciona la literatura se encuentran: hábitos de estudio deficientes, ausencia de interés y apoyo de los padres, actitudes negativas del estudiante hacia la escuela y una insatisfacción general del estudiante con la escuela, por mencionar algunos.

Dada la complejidad del proceso de deserción escolar y los múltiples factores que inciden en su desarrollo, es preciso comprender más en detalle de qué forma se configuran estos factores dentro del contexto de los estudiantes.

Es así que los factores típicamente abordados por la literatura están asociados a las características de los estudiantes, sus familias, el establecimiento y el entorno. En particular, la mayoría de los estudios revisados analizan evidencia de múltiples factores en sus análisis, lo que responde a la naturaleza multidimensional del fenómeno de la deserción escolar, y de todas las circunstancias que confluyen en un proceso gradual hacia el abandono definitivo del sistema escolar.

¹ Para ver detalle de los estudios analizados en esta sección, revisar Anexos 9.1 y 9.2.

² La deserción escolar es definida como la “proporción de alumnos de una cohorte, matriculada en un grado determinado en un año escolar determinado, que ya no están matriculados en el siguiente año escolar” (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Institute for Statistics, 2009) y que por consiguiente no han alcanzado a completar el ciclo educativo correspondiente, abandonando la escuela sin graduarse o sin obtener las credenciales educativas mínimas (normalmente entendido como un diploma de graduación de educación secundaria) (Christenson & Thurlow, 2004; De Witte et al., 2013).

6.1.1 Factores individuales

Repitencia escolar y sobre edad

En esta línea, y siguiendo la evidencia de los estudios enfocados en factores individuales, la repitencia escolar presenta una de las mayores incidencias en el abandono, y la evidencia es robusta y significativa a lo largo de los estudios. De Witte et al., (2013) realiza una revisión de estudios sobre factores de deserción escolar en el contexto de países occidentales, plantea que según la evidencia, es de los predictores que presenta mayor incidencia en el abandono, de forma tal que restringir su uso es fundamental, varios estudios de esta revisión y otros estudios sugieren que la sobre edad en el grado aumenta significativamente el riesgo de abandonar tempranamente la escuela, eclipsando incluso el efecto del rendimiento académico (Roderick, 1994). Según otra revisión de literatura (Rumberger & Lim, 2008), la mayoría de los estudios han examinado el efecto de la repitencia escolar en la escuela primaria o los efectos combinados de la repitencia en la escuela primaria y secundaria. Treinta y siete de los cincuenta estudios de esos análisis encontraron que la reprobación en la escuela primaria y/o secundaria aumentaba las probabilidades de abandonar la escuela secundaria. Otro estudio en EE.UU. de Bornsheuer et al., (2010) reveló que los estudiantes que repitieron en noveno grado fueron seis veces más propensos a no graduarse a tiempo de la escuela secundaria, en comparación a los estudiantes que no experimentaron la repitencia en noveno grado, cifra estadísticamente significativa a un 95% de confianza.

Asistencia escolar

La asistencia escolar es otro de los principales predictores de la deserción escolar. Además, la evidencia internacional estima que los estudiantes con mayor inasistencia presentan peores resultados académicos en pruebas de matemática y lectura, limitadas oportunidades futuras en el mercado laboral y experimentan problemas sociales y emocionales en su adultez (Şahin et al., 2016). En su extremo, el ausentismo crónico - que refiere a los estudiantes que faltan a un período escolar prolongado cuando se toman en cuenta tanto las ausencias justificadas como las injustificadas- se vuelve un importante predictor del desempeño académico, incluso tempranamente, existiendo evidencia para EEUU de que el ausentismo crónico en el preescolar se relaciona con un menor desempeño en lectura y matemáticas durante la primaria (Chang & Romero, 2008). Pero también se vincula con otras consecuencias negativas, tales como comportamientos de riesgo, abuso de sustancias y deserción escolar, este último sobre todo en el caso de estudiantes que vienen de familias de bajo nivel socioeconómico (Şahin et al., 2016).

Desempeño escolar o resultados académicos

Diversos estudios plantean que las variables asociadas al rendimiento o desempeño académico, y más ampliamente, al historial o trayectoria académica del estudiante, tienen un protagonismo fundamental. En este sentido, los estudios plantean que el historial de éxito o fracaso influye significativamente en el abandono o término de la educación anticipadamente. Según el estudio de Bowers (2010) realizado en EEUU, el efecto de las notas promedios asignadas por el docente durante la trayectoria del estudiante es incluso independiente del momento (grado cursado) en que se encuentra el estudiante, explicando gran parte del efecto sobre el abandono escolar junto con la experiencia de haber reprobado un grado entre 7° y 12° grado. Lo anterior se expresan en que en cualquier nivel de grado después del sexto grado, por cada aumento de una unidad en el GPA no acumulativo (por su sigla en inglés, promedio de calificaciones del grado), los estudiantes tenían 6,02 veces más probabilidades de graduarse. Otro estudio en Canadá, de Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, (2013), analizó cinco tipos de factores de latencia (relaciones entre padres y adolescentes, clima negativo en el aula, interacciones negativas en la escuela, depresión juvenil y dificultades familiares y rendimiento escolar), identificados a partir de las variables medidas en las edades de 12 a 13 años. Estos factores explicaron una parte significativa de la varianza en la deserción escolar en los jóvenes a los 19 años. Los resultados de este estudio indican que el bajo rendimiento académico es, de hecho, el predictor de abandono escolar más importante dentro de los analizados. Similares hallazgos se presentan en otro estudio en EEUU enfocado en estudiantes con dificultades de aprendizaje, sumado al importante rol que ejercen las expectativas de los padres y las relaciones entre estudiantes y docentes (Doren, Murray, & Gau, 2014).

Estudiantes con dificultades de aprendizaje

En el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje, los cuales presentan mayores riesgos de fallar académicamente, el riesgo de deserción escolar es aún mayor. Dos estudios en EEUU analizan el efecto de estos factores en estudiantes que presentan dificultades o barreras de aprendizaje y algún tipo de trastorno del comportamiento emocional. Uno de estos estudios plantea que el historial académico del estudiante es la única variable significativa junto con la raza o etnia del estudiante. De esta forma, los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa o emocional especial con un historial académico más exitoso tienen menores probabilidades de desertar de la enseñanza escolar, situación que además se ve mediada por el tipo de entorno o contexto educativo en el que se encuentre el estudiante, de forma tal que los contextos educativos más inclusivos permiten el desarrollo de una historia académica y conductual más exitosa (Reschly & Christenson, 2006).

Por otro lado, el segundo estudio plantea que la falta de compromiso con sus estudios, que experimentan estos estudiantes, es un factor que se relaciona de forma significativa con el abandono escolar, junto con el rendimiento académico, reprobación de algún grado y el nivel socioeconómico, destacando a la reprobación de algún grado como un fuerte predictor en todos los estudiantes, incluso en aquellos que no presentan dificultades de aprendizaje y trastornos emocionales o de conducta (Gonzalez & Cramer, 2013).

Tópicos socioemocionales de los estudiantes

Actitudes frente al aprendizaje

La motivación intrínseca y compromiso escolar, así como el nivel de autoestima y las expectativas que los estudiantes poseen sobre sus propias capacidades, son también factores importantes que se relacionan con la deserción escolar (Román 2013). La motivación se asocia a la valoración o sentido que le entregan los estudiantes a completar sus estudios, mientras que el compromiso escolar se asocia a conductas, tales como asistencia a clases, completar tareas, problemas disciplinarios y a disposiciones emocionales (identificación con el establecimiento) y cognitivas (curiosidad intelectual) (Burrus & Roberts, 2012; Dussailant, 2017; Román, 2013). De esta manera, los estudiantes que no logran experimentar actitudes positivas frente a su aprendizaje, aumentan su riesgo de abandonar tempranamente la educación escolar. Es así que, según la evidencia de los países bajos, a los estudiantes que les gusta la escuela, que tienen una opinión favorable de sus docentes, que tienen menos reprobaciones y que prestan atención durante las clases tienen menos probabilidades de abandonar sus estudios (De Witte & Rogge, 2013). Según Jimerson et al. (2002), para un estudio longitudinal en EEUU, las variables socioemocionales y de comportamiento en cada edad se asociaron de manera consistente con el abandono escolar.

Según la revisión de literatura de Zaff et al., (2017), existe evidencia sólida de que la motivación de los jóvenes, el compromiso escolar, las expectativas de logro académico y el locus de control, que consiste en el grado en el cual los jóvenes sienten que tienen control sobre el curso de su vida, influyen en sus resultados educativos. El tamaño del efecto de estos factores varía de pequeño (por ejemplo, Suh et al., 2007; Tenenbaum et al., 2007) a moderado (por ejemplo, Finn y Rock, 1997; Stearns et al., 2007).

Comportamientos problemáticos no académicos

Conductas de riesgo, tales como el abuso de sustancias nocivas, como tabaco, alcohol y marihuana (Weybright et al 2017; De Witte et al 2013), situaciones de violencia, embarazo, maternidad/paternidad y matrimonio adolescente, han demostrado aumentar las probabilidades de desertar del sistema escolar (De Witte et al., 2013; Espíndola y León, 2002). De esta forma, algunos estudios como el de Krohn, Thornberry, Collins-hall, & Lizotte (1995), realizado en EEUU, destaca que el uso previo de drogas está significativamente relacionado con el abandono. Los resultados indican que el uso temprano de drogas está significativamente relacionado con el abandono escolar, incluso cuando una batería de variables relacionadas con la escuela y la familia son incorporado en el análisis.

Otros estudios destacan una serie de otros factores que se relacionan significativamente con el abandono escolar, como el uso del tiempo libre, comportamientos negativos y antisociales. (Robison et al., 2016; Weybright et al.,

2017). El uso del tiempo libre de los estudiantes ha demostrado que, cuando es utilizado en actividades saludables, puede ser un factor protector (por ejemplo, utilizado en deportes), pero usado negativamente (asociado al aburrimiento) se asocia al abuso de sustancias, comportamientos sexuales riesgosos, falta de compromiso en el ámbito académico y deserción escolar (Weybright et al., 2017).

Movilidad escolar

Dos estudios, ambos en EEUU, analizan la incidencia de la movilidad escolar de los estudiantes en su probabilidad de graduarse o no del sistema escolar. Los resultados de uno de los estudios indica que, los estudiantes que experimentan más cambios escolares entre el jardín infantil y el 12° grado tienen menos probabilidades de completar la escuela secundaria a tiempo, completan menos años de estudio, alcanzan niveles más bajos de prestigio ocupacional, experimentan más síntomas de depresión y son más propensos a ser arrestados en la adultez (Herbers, Reynolds, & Chen, 2013). Los movimientos escolares entre el 4° y 8° grado fueron los más significativos para predecir los resultados del grado más alto completado, los síntomas de depresión, el prestigio ocupacional y la graduación a tiempo. El otro estudio, sin embargo, establece que la incidencia de la movilidad escolar se ve mediada por una serie de factores de riesgo anteriores a la movilidad escolar, tales como problemas de conducta, bajo desempeño en puntajes de pruebas, ausentismo escolar, diferentes arreglos familiares, uso previo de sustancias, menores ingresos y más movilidad residencial. Sin embargo, incluso después de tener en cuenta otros factores que afectan a la movilidad escolar, los estudiantes que se cambiaron de escuela al menos una vez, experimentaron más abandono escolar, en comparación a aquellos que no experimentaron una situación de movilidad escolar (entre un 6%-9% más) (Gasper, Deluca, & Estacion, 2012).

Factores sociodemográficos

Estos factores corresponden a características propias de los estudiantes como el género, etnia, y raza. La evidencia sobre el efecto de los factores demográficos es más variada. Las revisiones de literatura en general presentan evidencia mixta en cuanto a variables como género y raza/etnia. De esta forma, la relación entre los factores demográficos y el abandono escolar en los estudios multivariados depende de qué otros factores se incluyen en el análisis. Este es claramente el caso con respecto al género. En la revisión de Rumberger & Lim (2008), con cerca de 200 análisis, examinaron la relación entre el abandono escolar y la graduación entre el género y la escuela secundaria. En el nivel de la escuela secundaria, 27 análisis encontraron que las mujeres tenían tasas de deserción escolar más altas o tasas de graduación más bajas, 55 análisis no encontraron una relación significativa y 20 análisis encontraron que las mujeres tenían tasas de deserción escolar más bajas o tasas de graduación más altas, que los hombres. Según otros estudios, serían los hombres adolescentes, los más propensos a desertar del sistema escolar que las mujeres.

Respecto a la raza y etnia, los estudios, especialmente en EEUU y Australia, sugieren que ser de raza negra, hispano/latino o indígena incrementa las posibilidades de desertar en comparación a los estudiantes caucásicos. Sin embargo, la evidencia es dividida en este ámbito, encontrándose evidencia en otros casos de que no existen diferencias significativas en estas características (De Witte et al., 2013).

Respecto a la situación de inmigración, la evidencia muestra que las terceras generaciones de inmigrantes Hispanos/latinos (quienes han nacido en el país de llegada y cuyos padres ya vivían en ese país) tienen menos probabilidades que abandonar tempranamente la escuela que las segundas o primeras generaciones. Sin embargo, otros estudios presentan resultados totalmente opuestos, por lo que la evidencia es mixta al respecto (De Witte et al., 2013).

6.1.2 Factores familiares

Según la evidencia, la participación de los padres en el rendimiento académico de sus hijos/as ha demostrado ser extremadamente importante. La participación académica de los padres y la conexión entre padres e hijos se asocian de manera significativa y positiva con la probabilidad de que los estudiantes continúen inscritos y se gradúen de la escuela secundaria. Los hijos de padres que participan en organizaciones escolares asisten a conferencias y se comunican con los docentes y el personal tienen más probabilidades de completar la escuela

secundaria. Además, los niños que tienen relaciones cercanas y de compartir con sus padres también tienen más probabilidades de graduarse (Zaff et al., 2017).

El estudio de Blondal & Adalbjarnardttir (2014) enfatiza la importancia del tipo de crianza en la decisión de abandonar la educación escolar. De esta forma, la crianza de padres que representan una sólida autoridad durante la adolescencia se relaciona indirectamente con la deserción escolar a los 22 años a través de la falta de compromiso con la escuela de los estudiantes a los 15 años, controlando el logro académico, el género y el nivel socioeconómico. Así, los estudiantes de familias con una sólida autoridad, es decir, con alta capacidad de respuesta hacia sus hijos/as, afecto e involucramiento, así como alto grado de supervisión y definición de límites y que fomentan la individualidad de sus hijos/as, tienen menos probabilidades de estar poco comprometidos con la escuela a los 15 años y, por lo tanto, tienen más probabilidades de haber completado la educación secundaria superior a los 22 años. Por otro lado, el meta análisis de Strom & Boster (2007), estima que la comunicación en el hogar ($r=0,21$) y en la escuela ($r=0,14$), tiene un efecto positivo, aunque moderado, en la finalización de la escuela secundaria. Sin embargo, estos resultados advierten los autores, pueden estar muy posiblemente mediados por otros factores no observados.

Otro tema importante tiene que ver con las expectativas y metas que los padres tienen sobre sus hijos/as. Según los hallazgos de este mismo meta análisis y el estudio de Ross (2016), la participación de los padres en las actividades escolares, las visitas a las reuniones de padres y docentes, y ayudar con las tareas, comunica al estudiante que el padre está interesado en la educación del estudiante y quiere que el estudiante tenga buenos logros académicos.

Factores sociodemográficos de la familia

La investigación ha identificado varios tipos de recursos familiares y cómo afectan el desarrollo infantil. El indicador de recursos familiares más utilizado es el nivel socioeconómico (NSE) y el nivel educativo de los padres.

En las revisiones de literatura, se identificaron varios análisis que investigaron la relación entre NSE y el abandono escolar o la graduación de la escuela secundaria. En el nivel de la escuela secundaria, en una de las revisiones, en 27 de los 48 análisis realizados encontraron que los estudiantes de familias con alto NSE tienen menos probabilidades de abandonar la escuela que los estudiantes de familias con bajo NSE; y en el nivel de la escuela intermedia, 33 de los 38 análisis encontraron que un NES más alto reduce el riesgo de deserción. Otro estudio estimó que los jóvenes de nivel socioeconómico más bajo tienen un riesgo aproximadamente 3 veces mayor de no completar una educación secundaria en comparación con los jóvenes de familias con un nivel socioeconómico más alto, y una significativa tendencia fue vista a través de los grupos socioeconómicos. Según este estudio, las diferencias socioeconómicas en la finalización de la educación secundaria no cambiaron sustancialmente después del ajuste para las relaciones familiares o las relaciones con amigos (Winding & Andersen, 2015). En cuanto al nivel educativo de los padres, uno de los análisis detectó que el estado educativo de la madre difería significativamente entre los dos grupos estudiados, donde los estudiantes que habían reprobado y que abandonaron la escuela durante la secundaria tenían madres que informaron niveles más bajos de logros educativos, respecto de quienes reprobaron pero se mantuvieron en el sistema escolar (Jimerson et al., 2002).

La evidencia para Centroamérica estima, en todos los países estudiados, que la pobreza de los hogares, tener jefe de hogar desempleado y ser jóvenes que desempeñan el papel de sostén de la familia principal, se correlaciona negativamente con la inscripción a la educación secundaria, pero la importancia estadística varía. El efecto negativo de la pobreza es significativo en todos los países y es mayor en Guatemala, Honduras y Nicaragua (Adelman & Székely, 2017).

6.1.3 Factores escolares

Tipo de establecimiento

Asociado al tipo de dependencia (pública o privada), el nivel de selectividad y el nivel de promoción de estudiantes. Según diversos estudios, las escuelas secundarias de enseñanza tradicional altamente selectivas tienden a tener menos alumnos que desertan, en comparación a las escuelas secundarias técnicas o vocacionales poco selectivas. A su vez, las escuelas que tienen menos alumnos repitentes (mayor promoción de un grado a otro) también tienen menos alumnos desertores. Los resultados en diferentes países occidentales también son consistentes con el hecho de que en las escuelas públicas los estudiantes desertan más, lo que se relaciona con el hecho de que en estas escuelas hay una mayor proporción de estudiantes de bajo nivel socioeconómico (De Witte et al., 2013).

Recursos del establecimiento

Incluye variables como el tamaño del establecimiento y de las clases, infraestructura, acceso a material educativo, cantidad de estudiantes por docente, entre otros. Según la evidencia, las escuelas más pequeñas, permiten generar relaciones de mayor apego entre estudiantes y profesores y tienen mejor ambiente disciplinario, por lo que en este aspecto se vincula con menores tasas de deserción escolar (Dussaillant, 2017; Ecker-Lyster & Niileksela, 2016). Por otro lado, las escuelas más pequeñas, tienen una razón docente/estudiante menor, situación que permite una mayor introducción de innovaciones y mejoras en las prácticas educativas de los docentes y que se relaciona con una menor probabilidad de deserción escolar (De Witte et al., 2013; Ecker-Lyster & Niileksela, 2016).

El estudio de Kim, Lee, & Joo (2018), analiza los factores de riesgo de la deserción escolar a nivel escolar o del establecimiento educativo en el nivel de secundaria en Corea y también revisa algunos factores escolares analizados en otros siete estudios según la evidencia empírica. De esta forma, los hallazgos indican que el tamaño de la escuela, la proporción de alumnos por docente y los logros académicos tienen una relación significativa con la tasa de deserción escolar de las escuelas. Sin embargo, y contrariamente a lo que indican otros estudios, el gran tamaño de la escuela y la alta proporción de alumnos por docente se relaciona con bajas tasas de deserción. Según los autores, esto puede deberse a la diferencia regional en donde se ubican las escuelas secundarias y a la interacción limitada que se da entre los docentes y los estudiantes en las escuelas pequeñas. Según la evidencia revisada en los otros siete estudios, cuatro presentan evidencia que respalda que en escuelas de menor tamaño de clases, y por ende, menor cantidad de estudiantes por docente, se presentan menores tasas de deserción escolar.

Otros estudios también destacan que un aumento en el tamaño de las clases tiene un impacto negativo, con un mayor número de estudiantes que finalmente abandonan la escuela (De Witte & Rogge, 2013). Una explicación podría ser que los docentes en clases más pequeñas asumen una mayor responsabilidad por la performance de los estudiantes (De Witte & Rogge, 2013; Zaff et al., 2017).

Relación estudiantes y docentes

Varios estudios examinaron la relación entre una variedad de prácticas escolares y tasas de deserción o graduación. Destacando, que la mayoría de los estudios han encontrado que las relaciones positivas entre estudiantes y docentes, redujeron el riesgo de deserción, especialmente entre estudiantes de alto riesgo (Rumberger & Lim, 2008). En esta línea, el meta análisis de Strom & Boster (2007) reveló un tipo importante de comunicación que ocurre en la escuela, a saber, las interacciones entre los docentes y los estudiantes sobre el rendimiento escolar. El estudio de Winding & Andersen (2015), consistente con esta evidencia, también plantea el rol que cumplen las relaciones de los estudiantes con sus docentes y compañeros de clase como factor importante en explicar las tasas de deserción. En ese sentido, según estos resultados, las malas relaciones sociales con los docentes y los compañeros de clase a los 18 años explican una parte sustancial de la diferencia socioeconómica en el abandono de la educación secundaria, pues al incluir como variable a las malas relaciones sociales con los docentes y compañeros, el poder predictivo del nivel socioeconómico disminuyó (con un cambio en la probabilidad de abandono que pasó de 3,09 veces a 1,51 veces). Los hallazgos sugieren que la

estimulación de relaciones sociales positivas con compañeros y docentes puede beneficiar a todos los estudiantes y podría reducir potencialmente el riesgo de que los adolescentes de familias económicamente desfavorecidas no obtengan una educación secundaria completa.

Participación en actividades escolares y oferta curricular

En particular, la participación, tanto en actividades escolares como extracurriculares, entregan a los estudiantes un escenario propicio para integrarse a la comunidad educativa y generar un clima de cohesión social. Según la evidencia, las actividades de servicio comunitario son especialmente efectivas en promover la retención escolar (De Witte et al., 2013; Dussailant, 2017).

Un clima académico poco desafiante y poco motivante en su organización y contenido también tiene efectos negativos en la retención de estudiantes, sobre todo si estos cursos no se vinculan con sus intereses y aspiraciones y poseen contenidos abstractos y desactualizados (Espíndola y León, 2002; Román, 2013). Ofrecer cursos desafiantes y actividades remediales o cursos no académicos son estrategias que han mostrado dar resultado positivos según la evidencia internacional (De Witte et al., 2013; Ecker-Lyster & Niileksela, 2016).

Factores comunitarios

Según las distintas revisiones de la literatura, varios estudios encontraron que las características de la población de las comunidades estaban asociadas con las tasas de deserción.

La ubicación geográfica de la residencia de las familias, eventuales problemas de vivienda, falta de parques infantiles y áreas verdes pueden tener efectos perjudiciales en el rendimiento escolar de los estudiantes, directa o indirectamente. Si los jóvenes viven en entornos pobres y angustiosos, pueden ser más susceptibles al abandono escolar temprano. Del mismo modo que la "urbanidad" puede correlacionarse en gran medida con el abandono escolar temprano, también podría asociarse a una región completa en la que los estudiantes viven con tasas de abandono escolar más altas (De Witte et al., 2013).

Al menos, igual de importante, parece ser la presencia de una red de compañeros con alto rendimiento y aspiraciones en el entorno de niños/as y jóvenes. Este factor podría ejercer una influencia independiente de otras variables. Además, las oportunidades de empleo o aprendizaje podrían actuar como poderosos "factores de atracción" que estimulen a los estudiantes a detenerse o abandonar (De Witte et al., 2013). Cuatro estudios proporcionan evidencia de que tener amigos y compañeros que apoyan el logro académico aumenta la probabilidad de graduarse y continuar la inscripción. La evidencia proviene de conjuntos de datos longitudinales representativos a nivel nacional. Los tamaños del efecto fueron pequeños, con una excepción que fue moderadamente grande (De Witte et al., 2013; Zaff et al., 2017).

Factores contextuales

Las oportunidades de empleo que ofrece el mercado laboral podrían actuar como un poderoso "factor de atracción" que estimule la adscripción laboral temprana por parte de los estudiantes, abandonando tempranamente el sistema escolar. Sin embargo, mucho depende del tipo de empleo en el que participen los jóvenes, la intensidad del trabajo, la cantidad de estrés asociado al trabajo, si es un trabajo estable o no, y si se trabaja para mantener a la familia o no (De Witte et al., 2013). Las condiciones del mercado laboral, es un factor especialmente significativo en Latinoamérica, en donde, la escolaridad aumenta en periodos de recesión y disminuye cuando existe auge económico, donde se presentan mayores oportunidades laborales (Bassi et al., 2013; Kattan & Székely, 2017).

La evidencia internacional también es consistente con esto. Las comunidades pueden influir en las tasas de deserción brindando oportunidades de empleo durante y después de la escuela. Las oportunidades de empleo relativamente favorables para los que abandonan la escuela secundaria, como lo demuestran las bajas tasas de desempleo en los vecindarios, podrían aumentar la probabilidad de que los estudiantes abandonen. Una revisión de literatura identificó 22 análisis que investigaron la relación entre las tasas de desempleo en los vecindarios y las tasas de deserción, y 18 de ellos no encontraron una relación estadísticamente significativa. Sin embargo, dos estudios adicionales encontraron que los estados con tasas de desempleo más altas tenían tasas de deserción más bajas y tasas de graduación más altas (Rumberger & Lim, 2008).

6.2 Repitencia escolar

Según la literatura, la gran mayoría de los factores de riesgo asociados a la deserción escolar, también se vinculan a la repitencia, dado el estrecho vínculo que existe entre el desarrollo de ambos fenómenos. De todas maneras, existen algunos otros factores importantes de destacar relacionados con la repitencia escolar.

6.2.1 Factores individuales

Logro escolar temprano

La evidencia muestra que tener acceso a una educación previa de calidad, tiene un impacto favorable en el rendimiento escolar posterior. En América Latina, la evidencia demuestra que la asistencia a la educación preescolar reduce la repitencia e impacta positivamente en los años de educación alcanzados (Torres et al., 2015). El logro escolar en primaria, también es un predictor del logro escolar en secundaria y niveles superiores (Silberglitt, Jimerson, K, Burns, & J Appleton, 2006). Este se asocia al nivel de motivación, competencias sociales y habilidades cognitivas alcanzadas. Según la evidencia para España (González-Betancor & López-Puig, 2016), la influencia de la escolarización temprana (antes de los tres años de edad) es significativa y negativa para los estudiantes de 2º grado. De esta forma asistir a la educación temprana disminuye de forma estadísticamente significativa (a un 95% de confianza) el riesgo de repitencia escolar en 2º grado. Sin embargo, esta relación desaparece en los estudiantes de 4º grado. En términos generales, la evidencia permite concluir que, la educación entregada en los primeros años de formación es un factor relevante en el posterior logro escolar de los estudiantes, no solamente en los primeros años de la educación regular, sino que incluso posteriormente en la educación secundaria y terciaria.

Dificultades en el aprendizaje

Principalmente se expresa en problemas de aprendizaje en las áreas de lenguaje y lectura (Bonvin, Bless, & Schuepbach, 2008; CEPPE, 2016; Shane R Jimerson et al., 2002). Siendo detectadas tardíamente, por lo que no se alcanza a apoyar o evitar la situación de repitencia aparejada a este problema. El resultado de estas dificultades se expresa en una performance académica deficiente (medida a través de pruebas estandarizadas) (Bonvin et al., 2008; B. Range, Dougan, & Pijanowski, 2011)).

Según la evidencia de varios de los estudios revisados, el desempeño en pruebas estandarizadas y el desempeño en matemáticas son de los mejores predictores de la probabilidad de experimentar la reprobación de un grado. Específicamente, en el contexto de EEUU (Kelley-Winstead, 2010). Donde estos resultados se concluyeron para la reprobación durante la primaria. Otros hallazgos para el contexto europeo (Luxemburgo) (Klapproth & Schaltz, 2014) estimaron que los estudiantes reprobados en secundaria obtuvieron menores promedios de calificaciones de grado (medido por su GPA) en comparación a sus pares promovidos. Otros estudios, en EEUU y México, también apoyan esta evidencia (Mccoy & Reynolds, 1999; Muñoz, Rodríguez, & Restrepo de Cepeda, 2005). Incluyendo a los ya mencionados, variables como el rendimiento en lectura y la experiencia previa de reprobación escolar.

Problemas socioemocionales y falta de confianza

Los problemas socioemocionales y de inmadurez, se relacionan a trastornos psicológicos y madurez emocional e intelectual de los estudiantes (CEPPE, 2016). Lo que trae consigo una menor atención o problemas de concentración, motivación y actitud hacia el trabajo. Problemas de conducta y ajuste socioemocional, entre otros (Jimerson et al., 2006; Méndez & Cerezo, 2018). Por otro lado, también existe una relación entre la repitencia escolar y los problemas de baja autoestima y falta de confianza en las propias capacidades que surge como resultado del bajo rendimiento académico y de los problemas de aprendizaje, lo que trae consigo la estigmatización de estos estudiantes respecto a sus capacidades intelectuales (Bornsheuer et al., 2010; Shane R. Jimerson et al., 2006; Torres et al., 2015).

Asistencia escolar

Según la evidencia de Chang & Romero (2008) en EEUU la evidencia respalda que el ausentismo crónico al establecimiento ya en el nivel preescolar, afecta enormemente el desempeño académico en lectura de los estudiantes en primer grado, situación especialmente crítica en estudiantes de contextos vulnerables. Así también, el estudio de Yang, Chen, Rhodes, & Orooji (2018), sugiere que los estudiantes (de 5° grado del estado de Luisiana, EEUU) que presentan mayores problemas de inasistencias injustificadas, continúan teniendo problemas en su progreso escolar a lo largo de su trayectoria. Otros estudios en EEUU (Kelley-Winstead, 2010), también son consistentes con esta evidencia. El ausentismo escolar genera un efecto significativo y positivo en la reprobación escolar (entre el jardín infantil y el octavo grado).

Movilidad escolar

Según evidencia de tres estudios, la movilidad escolar de los estudiantes, al igual que para la deserción escolar, también tiene un efecto significativo en la reprobación de grado de los estudiantes. Según Kelley-Winstead (2010), en enseñanza primaria, tanto para el modelo que repitencia general (por solicitud de los padres y del establecimiento) como para el modelo que evalúa la repitencia por solicitud del establecimiento, la movilidad escolar tiene un efecto significativo y positivo sobre la repitencia de los estudiantes hasta 8° grado. Indicando que los estudiantes que se cambiaron de escuela más de una vez, tienen mayores probabilidades de ser reprobados en algún grado durante la primaria. Similar a los hallazgos del estudio de Klapproth & Schaltz (2014), en donde los movimientos escolares frecuentes parecían aumentar la probabilidad de que un niño fuera reprobado en primaria (en un 3,3%), y en el estudio de McCoy & Reynolds (1999), también para educación primaria en EEUU, específicamente en Chicago.

Factores sociodemográficos

Según la evidencia para EEUU de Jimerson et al., (2006), los estudiantes varones tienen cerca del doble de probabilidades de repetir un grado que las mujeres. Esto es consistente con la mayor parte de la evidencia revisada (Bonvin et al., 2008; Goos et al., 2013; Kelley-Winstead, 2010; Klapproth & Schaltz, 2014; McCoy & Reynolds, 1999; Méndez & Cerezo, 2018; Yang et al., 2018). McCoy & Reynolds, 1999), señalan que, en EEUU en enseñanza primaria, los varones tienen una probabilidad significativamente mayor de reprobación un grado que las mujeres (12,4 puntos porcentuales más que las mujeres). A esto se suma, mayores tasas de reprobación escolar, en estudiantes de contextos socioeconómicos más desaventajados (González-Betancor & López-Puig, 2016; Klapproth & Schaltz, 2014), extranjeros (Bonvin et al., 2008; Méndez & Cerezo, 2018) y provenientes de minorías étnicas (estudiantes de negros e hispanos) (Bonvin et al., 2008; Bornsheuer et al., 2011; Méndez & Cerezo, 2018; Tingler et al., 2012; Yang et al., 2018).

En cuanto a la edad, ser de los más jóvenes para el grado que se cursa es considerada una variable que contribuye a la repitencia escolar (Range et al., 2011). Los niños/as prematuros así como aquellos que nacen en la segunda mitad del año, tienen más probabilidades de repetir en EEUU (CEPPE, 2016). Esto es consistente con la evidencia para el caso de España, dado que el estudiante que ha nacido más tarde en el año de su cohorte de edad (cuarto trimestre del año), aumenta su probabilidad de reprobación en 2° y 4° grado.

6.2.2 Factores familiares

Situación socioeconómica de la familia

Bajo nivel educativo de los padres (Gómez, 2013), tipo de estructura familiar y los bajos ingresos familiares (Levine, Pollack, & Comfort, 2001; J. D. Torres et al., 2015). Según la evidencia los estudiantes repitentes tienen mayores probabilidades de tener madres con bajo coeficiente intelectual (Jimerson et al., 2006), menor nivel educativo (Tingler et al., 2012). Similar a lo que ocurre en el caso de la deserción escolar, los estudiantes provenientes de familias monoparentales y/o con padres adolescentes tienen más probabilidad de repetir un grado. La evidencia española, respalda estos resultados para cuarto grado (pertenecer a familia monoparental (OR=1,92 p=0.000) (González-Betancor & López-Puig, 2016; B. Range et al., 2011). Así como la evidencia que estima que cuanto más alto sea el nivel de educación de ambos padres y más libros y otros recursos educativos

haya en el hogar, menor será la probabilidad de reprobación en 2° y 4° grado (González-Betancor & López-Puig, 2016), esto también es respaldado por diversa evidencia en EEUU (Kelley-Winstead, 2010).

Capital cultural de los padres

Se relaciona con la valoración y proyección de la educación de sus hijos/as. Los padres de alumnos que han repetido tienen una menor valoración de las oportunidades que implica para sus hijos/as su educación escolar (Tingler et al., 2012; J. D. Torres et al., 2015). A su vez, los padres con mayores niveles educativos poseen mayores proyecciones y valoración de la educación de sus hijos/as, lo que hace menos probables que estos repitan o abandonen tempranamente su educación (Torres et al., 2015).

Según la evidencia para México (Muñoz et al., 2005), en el contexto de las escuelas urbanas, que es en donde los padres de los estudiantes presentan mayores niveles educativos, los estudiantes regulares pertenecen a familias con mayor nivel educativo que los alumnos repetidores, y a su vez estas familias desarrollan una serie de actitudes y características personales de sus hijos/as, por medio de la estimulación de su independencia, organización y logro escolar.

Involucramiento parental

El involucramiento de los padres- es decir, padres que se interesan por la educación de sus hijos conocen su progreso, refuerzan lo aprendido en el colegio y entregan material de apoyo- afecta las probabilidades de que su hijo/a repita de curso en primer grado de primaria, esto porque el involucramiento permite que los padres se conecten con el progreso de sus hijos/as y puedan reforzar y/o complementar aquello que es trabajado con los profesores en clases (Del Valle, 2010).

Según la evidencia para EEUU (Kelley-Winstead, 2010), el apoyo académico de los padres y la promoción de la participación de los padres, por parte del establecimiento escolar, es un factor predictivo significativo de la reprobación de grado durante la primaria. Según estos resultados, los estudiantes varones con puntajes bajos en matemáticas de las escuelas que no pusieron énfasis en la participación de los padres tienen más probabilidades de ser reprobados. Esta evidencia también es consistente con el estudio de Klapproth & Schaltz (2014) donde una mayor participación de los padres en la escuela se asoció significativamente con una menor probabilidad de reprobación de grado durante la secundaria (6,4%) en Luxemburgo.

6.2.3 Factores escolares

Características del establecimiento

Según la evidencia revisada, existen algunas características de los establecimientos que se relacionan con una mayor probabilidad de reprobación de grado. Entre estas es posible mencionar la titularidad del centro educativo (según la evidencia en España, la mayor repitencia se presenta en establecimientos públicos (Méndez & Cerezo, 2018)), el NSE de la clase (según la evidencia de González-Betancor & López-Puig (2016) también para España en educación primaria, segundo y cuarto grado, las clases con un alto NSE disminuyen la probabilidad de reprobación de un grado), misma evidencia presenta el estudio de Klapproth & Schaltz (2014) respecto al NSE pero del distrito escolar, junto con la vía académica que cursan los estudiantes. De esta forma, la evidencia de Luxemburgo para secundaria, advierte que los estudiantes varones e inmigrantes, que asisten a la vía vocacional y a distritos escolares de nivel socioeconómico bajo, tienen un mayor riesgo de experimentar reprobación de algún grado, en comparación con las estudiantes mujeres, nativos, pertenecientes a escuelas de los distritos con NSE alto y los alumnos que asisten a la vía académica.

Juicio de los docentes

Uno de los factores intra escuela más destacado por la literatura es el juicio que realizan los profesores a la hora de decidir que estudiantes deben repetir de grado (B. G. Range, Yonke, & Young, 2011; Silbergliett et al., 2006). Respecto a este juicio, muchas veces los profesores construyen impresiones negativas en torno a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, no siempre entregando el apoyo para que estos logren comprender y avanzar en su proceso de enseñanza (Muñoz, 2009) y recurriendo a la repitencia escolar como una medida efectiva para

volver a repasar los mismos contenidos y métodos de enseñanza, pese a que estos no fueron efectivos con estos alumnos en primera instancia.

Tres estudios en Suiza, EEUU y México (Bonvin et al., 2008; Muñoz et al., 2005; Turney & Haskins, 2014) analizan este factor, encontrando evidencia consistente entre ellos respecto al efecto de la percepción de los docentes sobre la situación de los estudiantes. Uno de los estudios presenta evidencia para estudiantes de bajo desempeño de 2° grado de habla alemana o francesa en escuelas suizas (Bonvin et al., 2008). Los hallazgos muestran que, la decisión de que un estudiante repita un grado está fuertemente determinada- cuando los logros académicos de los alumnos son controlados- por las actitudes y evaluaciones del docente. De esta forma, la evidencia muestra que el 81,5% de las reprobaciones de grado de la muestra fueron predichas sobre la base de las actitudes del docente hacia la reprobación escolar, el juicio del docente sobre el potencial intelectual del estudiante, juicio sobre su madurez intelectual y las expectativas de los docentes versus el logro académico en el lenguaje. A esto se suma las variaciones regionales en la aplicación de la repitencia escolar, en la parte de Suiza de habla francesa, el riesgo de reprobación de grado de estudiantes extranjeros es siete veces mayor que en la parte de habla alemana (cuando se controlan el coeficiente intelectual y el rendimiento académico).

Problemas en la transición de básica a media

En este periodo del ciclo escolar, se hace más probable repetir o desertar del sistema escolar, dado que los estudiantes pueden no estar preparados para las nuevas exigencias y habilidades que requiere el cambio de nivel (de *middle school* a *high school* en noveno grado) (Bornsheuer et al., 2011; CEPPE, 2016), esto también podría ser frecuente en Chile para estudiantes de zonas rurales que se cambian de colegios rurales desde 6° grado a 7° grado, pues la mayor parte de las escuelas rurales concluyen su oferta educativa hasta 6° básico. También la repitencia se concentra en la transición en los primeros grados (R. M. Torres, 1995), principalmente primer grado, asociado a problemas de manejo de la alfabetización infantil.

6.2.4 Factores comunitarios

La política o normativa respecto a cómo aplicar la repitencia escolar es diferente en cada país y contexto particular de los establecimientos. Existiendo diversos matices según se aplique la promoción automática versus la repitencia de forma instalada en los sistemas escolares (CEPPE, 2016).

El estudio de Goos et al., (2013) analiza como los factores de la política educativa nacional pueden explicar las diferencias en la probabilidad de que los estudiantes repitan un grado en educación primaria y secundaria inferior en los países miembros de la OCDE (34 países). Según los hallazgos, algunos factores específicos de la política educativa nacional parecen predecir la posibilidad de que los estudiantes repitan un grado en la educación primaria y secundaria inferior. Es más probable que los estudiantes repitan un grado si viven en un país donde los docentes no reciben un pago adicional como un incentivo para trabajar con estudiantes con necesidades especiales (en educación primaria y secundaria), donde menos estudiantes asisten a escuelas primarias públicas (educación primaria) y donde se otorgan becas (educación primaria).

Los resultados indican que una gran cantidad de variación en la probabilidad de que los estudiantes repitan un grado se encuentra a nivel de país. Los factores de la política educativa nacional, sin embargo, solo explican en parte esta variación, indicando que las tradiciones y las creencias de la sociedad con respecto a los beneficios de la repitencia de grado también desempeñan un papel en la explicación de las diferencias internacionales en la repitencia escolar.

En base a lo anterior, en determinados contextos, comúnmente visto en los países en desarrollo, existe una cultura de aceptación y normalización de la repitencia escolar (R. M. Torres, 1995). A esto se suma que, dado que no existen normativas claras respecto a cómo aplicar la repitencia escolar en los establecimientos, esta decisión queda sujeta casi enteramente en el juicio de los profesores o los directores de los colegios, los que muchas veces aplican criterios parciales y no poseen herramientas para tomar estas decisiones con consciencia respecto a cómo la repitencia escolar afectará el futuro de los estudiantes sometidos a este proceso (Jimerson, 2001; Jimerson et al., 2002).

A continuación, se muestra un resumen de los factores asociados a la deserción y repitencia escolar identificados en esta revisión (**Tabla 7**):

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Tabla 7: Resumen factores asociados a la deserción y repitencia escolar

Factores de riesgo	Deserción escolar	Repitencia escolar
Factores individuales	<ul style="list-style-type: none"> • Repitencia escolar y sobre edad. • Asistencia escolar. • Desempeño escolar o resultados académicos • Dificultades de aprendizaje. • Actitudes frente al aprendizaje • Comportamientos problemáticos no académicos. • Movilidad escolar. • Factores sociodemográficos: género, etnia, raza y edad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Logro escolar temprano • Dificultades en el aprendizaje • Problemas socioemocionales y falta de confianza • Asistencia escolar • Movilidad escolar • Factores sociodemográficos: género, etnia y edad.
Factores familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Involucramiento académico de los padres. • Tipo de crianza, expectativas y temas de los padres. • Nivel socioeconómico de las familias. • Nivel educativo de las familias. • Estructura familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situación socioeconómica de las familias. • Capital cultural de los padres. • Involucramiento parental.
Factores escolares	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de establecimiento (dependencia, nivel de selectividad, nivel de promoción de estudiantes. • Recursos del establecimiento • Relación estudiantes y docentes. • Participación en actividades escolares y oferta curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Características del establecimiento. • Juicio de los docentes. • Problemas en la transición de enseñanza básica a enseñanza media.
Factores comunitarios y contextuales	<ul style="list-style-type: none"> • Características del barrio. • Redes de amigos y pares. • Condiciones del mercado laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Política y/o normativa sobre repitencia escolar. • Cultura de repitencia escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de literatura.

7 Efectos asociados a la exclusión escolar³

7.1 Deserción escolar

La evidencia sobre los efectos de la deserción escolar es consistentemente negativa, planteando que el abandonar la escuela produce efectos negativos individuales a quienes desertan, disminuyendo sus oportunidades de mejorar tanto económica como socialmente. Asimismo, los efectos sociales de la deserción se basan principalmente en los costos sociales que todos deben pagar por las desventajas en que se encuentran quienes abandonan la escuela.

7.1.1 Efectos Individuales

Condición laboral y ganancias personales

Uno de los tópicos más revisados por la literatura sobre los efectos de la deserción se trata de los efectos futuros en la condición laboral de los desertores y los posibles efectos en los ingresos monetarios a las que pueden acceder sin haber terminado su educación.

En su análisis de 30 países de tres macroregiones, Mussida, Sciulli, & Signorelli (n.d.) buscan analizar la relación entre haber desertado y la condición laboral posterior de los desertores, concluyendo que, con pocas excepciones, el efecto del abandono escolar en las perspectivas de trabajo no es negativo necesariamente, puesto que aumenta tanto la probabilidad de estar en un trabajo no remunerado como de trabajar por cuenta propia y también aumenta la probabilidad de ser empleado. Los autores plantean que este impacto positivo de la deserción se puede explicar por la irrelevancia de tener altos logros académicos para acceder al trabajo no remunerado o independiente en varios de los países observados, especialmente si son de bajos ingresos. Por esta misma línea, Pastore (n.d.) al analizar el caso de Mongolia, uno de los países más pobres del mundo, concluye que abandonar la escuela duplica la probabilidad de los desertores de trabajar por un salario que está por debajo de la línea de la pobreza, con un efecto mayor en el caso de las mujeres.

Para el caso específico de una cohorte de jóvenes de Estados Unidos, Levin, Belfield, Muenning & Rouse (2007) plantean que los desertores tienen menos probabilidad de estar empleados y ganan cerca de un 40% menos que sus contrapartes graduadas. Así mismo Psacharopoulos (2007) plantea que se espera que un graduado de escuela secundaria en Estados Unidos gane aproximadamente US\$900,000 frente a los US\$600,000 que podría ganar un desertor de la escuela y Rouse (2005) concluye que los desertores tienen menos probabilidades de tener un empleo, trabajan menos semanas al año y obtienen aproximadamente la mitad de las ganancias de las personas con un diploma de escuela secundaria, pero no más educación.

Bienestar, cobertura médica y salud

En la misma línea que la evidencia sobre condiciones socioeconómicas de los desertores, la literatura plantea que el abandonar la escuela se relaciona con tasas de inscripción a seguros médicos públicos más elevadas que de los graduados, disminuyendo aún más a medida que aumenta el logro educativo (Levin et al., 2007). Estas diferencias de inscripción reflejan diferencias en el estado de salud según lo medido por la calidad años de vida ajustados (QALY, por sus siglas en inglés): por ejemplo, para aquellos de 18 a 24 años de edad, el estado de salud de una persona que abandona la escuela secundaria es de 0,89 QALY, la de un graduado de la escuela secundaria es de 0,91 y la de un graduado de la universidad es de 0,96. Estas diferencias de estado de salud y las disparidades de cobertura persisten durante toda la vida.

En cuanto a la entrega de asistencia temporal a familias necesitadas, casi la mitad de todos los beneficiarios tienen menos que la educación secundaria, una proporción mucho mayor que su representación en la población. De manera similar, de los 1,6 millones de personas que reciben asistencia de vivienda anualmente en Estados Unidos, un número desproporcionado, casi el doble de la proporción de graduados, son los que abandonan la

³ Para ver detalle de los estudios analizados en esta sección, revisar Anexos 9.3 y 9.4.

escuela secundaria (Levin et al., 2007) y los desertores son solo alrededor del 20% de la población, pero son alrededor del 45% de todos los beneficiarios de asistencia social (Psacharopoulos, 2007).

Actividad criminal y consumo

Para el caso de Estados Unidos, donde se concentra la mayor cantidad de evidencia sobre los efectos de la deserción, se observa que los desertores escolares constituyen menos del 20% de la población total del país, pero representan más del 50% de los reclusos en prisión (Psacharopoulos, 2007). En el estudio de Kronh, Thornberry, Collins-Hall y Lizotte (1995) se analizó el impacto de la deserción temprana (estudiantes entre 15 y 17 años) y la conducta delictiva y posible uso de drogas posterior, concluyendo que es un factor importante en el consumo de drogas, incluso cuando se toman en cuenta otras variables sociodemográficas, pero no ocurre así con la delincuencia. De manera similar, Reingle, Salas-Wright, Connell, Jetelina, Clipper & Businelle (2016) plantean que los desertores poseen 88% más probabilidades de ser fumadores actuales o tener uno o más trastornos de uso de sustancias en el último año que los graduados.

En un estudio longitudinal analizando la relación entre desertar y ser arrestado en un grupo de jóvenes entre 14 y 17 años que habían sido procesados en el sistema judicial, Na (2016) concluye que la deserción disminuye de manera significativa la posibilidad de un ex-delincuente de salir del crimen, relacionándose con una mayor cantidad de arrestos posteriores, aunque no necesariamente con mayor cantidad de crímenes, lo que el autor explica a través de un posible efecto de estereotipos en los que caen los desertores.

Habilidades verbales

En cuanto a la evidencia sobre el efecto de la deserción en las habilidades que se desarrollan durante el paso por la escuela, Vaughn, Beaver, Wexler, Delisi & Roberts (2011) analizaron la relación entre haber desertado y tener habilidades cognitivas verbales más disminuidas, basados en el puntaje en la prueba PTV (Picture Vocabulary Test) el análisis indicó que abandonar la escuela produce reducciones en las habilidades verbales en comparación a quienes si terminan su educación.

7.1.2 Efectos Sociales

Pérdidas en impuestos

En su estudio del 2005, Rouse plantea que los desertores contribuyen solo con el 40% de los ingresos de impuestos estatales y federales de quienes tienen un diploma de escuela secundaria. Agregando estos datos de manera nacional para Estados Unidos, las pérdidas anuales en los impuestos federales y estatales sobre la renta probablemente superen los US\$ 50 mil millones. Así mismo, el análisis llevado a cabo por Levin, Belfield, Muenning & Rouse (2007) las personas con educación secundaria completa o más pagan considerablemente más impuestos. Los hombres desertores pagan US\$200,000 en impuestos durante sus vidas, mientras que los graduados pagan un adicional de US\$76,000-US\$153,000. Los montos varían entre raza y género, pero para cada subgrupo las diferencias entre desertores y graduados son significativas. Por esta misma línea, Psacharopoulos (2007) calcula que esta diferencia es entre graduados y no es de US\$ 139,100 más en impuestos durante su vida en relación con un desertor.

Salud

La revisión de literatura llevada a cabo por Psacharopoulos (2007), que se basa principalmente en Estados Unidos, plantea que debido a sus mayores ingresos y mejor estado de salud, los graduados de la escuela secundaria dependen menos del sistema de salud pública de país, lo que se traduce en que por cada desertor, los gastos de salud pública de por vida aumentan en un promedio de \$40,500 dólares al año, lo que se condice con lo revisado por Levin et al. (2007), planteando además que los ahorros son mayores al considerar el grupo de las mujeres.

En una revisión de datos nacionales para 8 países, incluyendo a Chile, Belfield (2008) incluyó dentro de los beneficios sociales de la disminución de la exclusión escolar, la disminución del SIDA y VIH traducido a un costo que incluye no solo la pérdida de vidas, sino también los costos fiscales de la prevención y el tratamiento. Para algunos de los estudios de caso, la función más importante de la educación en la mejora del estado de

salud puede ser la relación más importante (por ejemplo, Indonesia, Pakistán y Egipto); y para otros, lo que importa es el vínculo específico entre la educación y la prevalencia del VIH / SIDA (por ejemplo, Kenia y Ghana).

Tasas de delincuencia y gastos por encarcelamiento

La evidencia es consistente en que la disminución de la deserción ayudaría a la disminución de las tasas de delincuencia. Para el caso de Estados Unidos, las tasas generales de delincuencia se reducen en un 10%-20% si se aumenta la tasa de graduación de la secundaria. Se supone que esta reducción de la delincuencia tiene un efecto correspondiente en las tasas de encarcelamiento (Levin et al., 2007). Así mismo, el ahorro promedio por nuevo graduado de escuela secundaria es de US\$ 26,600 en términos de policía, arresto, sentencia y costos de encarcelamiento (Psacharopoulos, 2007).

Ahorros monetarios: Ingresos anuales del gobierno y PIB

Dentro de la evidencia sobre los efectos sociales de la deserción, el cálculo de ahorros monetarios para los gobiernos es uno de los más observados. Belfield (2008) examinó el impacto del término de la educación en ganancias fiscales del PIB y aumentos del ingreso per cápita de los países, moviéndose entre un 1,2% a un 9,3% en países más pobres como Ghana.

En su análisis, Levin et al. (2007) calcularon el ahorro público bruto por graduado de la educación, y aunque los montos varían según el género y la raza; la graduación de la escuela secundaria ofrece un ahorro público bruto de US\$ 196,300 a US\$ 268,500 para hombres y US\$ 143,000 a US\$ 174,600 para mujeres, y cuando se agregan el valor presente de mayores ingresos, mejor salud, menor criminalidad y menores recibos de asistencia social, estos valores ascendieron a US\$ 209,100 por graduado escolar promedio a los 20 años. Este valor es más alto para los hombres negros (US\$ 268,500).

7.2 Repitencia escolar

La mayoría de las investigaciones educativas han llegado a la conclusión de que la repitencia no es una intervención sólida y hace más daño que beneficios para los repitentes. Las investigaciones realizadas desde la década de 1970 informaron que la repitencia es perjudicial para los estudiantes, estos resultados negativos de los estudiantes aparecen como logros académicos más bajos, falta de autoestima y abandono escolar, mientras que otros sostienen que gran parte de esta investigación de repitencia posee defectos que no permiten ver beneficioso que puede ser repetir para el estudiante con dificultades (Holt et al., 2009). Para poder observar las diferentes perspectivas, se separa la evidencia en efectos individuales y sociales.

7.2.1 Efectos Individuales

Logros académicos

Dentro de la investigación que se ha realizado sobre los efectos de la repitencia, son los efectos en los logros académicos el área con más evidencias, buscando responder la pregunta sobre si la repitencia hace una diferencia en el aprendizaje y el logro de los estudiantes repitentes, además si la repitencia ayuda a los estudiantes a mejorar su rendimiento, mientras que los efectos sociales de la repitencia se encuentran aún en desarrollo.

Logros académicos a corto plazo

La evidencia sobre los efectos de la repitencia en los estudiantes repitentes es bastante contundente concluyendo que los repitentes tienen un desempeño menor que su contraparte promovida, luego de pasar el curso reprobado. En general, la evidencia muestra que la repitencia por sí sola no es efectiva para elevar el rendimiento estudiantil. Los estudios que informaron hallazgos positivos o mixtos se centraron en los efectos a corto plazo, utilizaron comparaciones del mismo grado o evaluaron políticas de repitencia que incluían componentes de apoyo adicionales. Si bien los estudiantes repitentes pueden parecer obtener ganancias significativas durante el año de repitencia, las mejoras a menudo no son lo suficientemente grandes como para llevarlos al mismo nivel de rendimiento que los estudiantes promovidos, con sus ventajas desvaneciéndose en el tiempo (Dewayne, 2011; Schwerdt & West, 2012; Xia & Kirby, 2009).

En el estudio de Tingler, Schoeneberger, & Algozzine (2012) analizando las consecuencias de reprobación a los estudiantes en escuelas primarias (K° a 5°) y medias (6° a 8°) en Estados Unidos, descubrieron que el desempeño de los estudiantes repitentes fue consistentemente inferior al de sus compañeros que fueron promovidos en ambos años del estudio, con las diferencias más grandes en primaria y en séptimo y octavo grado. McCoy y Reynolds (1999) llegan a resultados similares, la repitencia por calificaciones se relacionó significativa y negativamente con el rendimiento en lectura y matemáticas, incluso cuando se toman en cuenta otros factores como riesgo social y pobreza.

Así mismo, en Suiza, Bonvin, Bless, & Schuepbach (2008) al realizar una comparación del desarrollo del rendimiento académico en matemáticas y lenguaje de los repitentes con los de bajo rendimiento promovidos comparables, encontrando diferencias significativas entre promovidos y repitentes de la misma, con desventajas para los repitentes. Al comparar en cambio niños del mismo grado, donde los repitentes tienen un año más de edad y han tenido tiempo para mejorar su desempeño, se encuentran ventajas a favor de los repitentes. Al final de los 3 años de seguimiento, los repitentes no logran mejores resultados que su grupo de comparación. Así mismo, analizando los resultados en la prueba SRA de cuarto grado, Jimerson & Ferguson (2007) concluyeron que el grupo de estudiantes promovidos se desempeñó significativamente mejor que cada uno de los grupos repitentes. Así mismo, durante los años de secundaria, los resultados del GPA siempre resultaron ser mejores para los promovidos.

En el caso de un estudio longitudinal llevado a cabo en Alemania, Ehmke, Drechsel, & Carstensen (2010) compararon estudiantes de la misma edad que habían repetido con un grupo pareado de promovidos y además con un grupo de estudiantes promovidos sin emparejar. En sus resultados se muestra que el grupo repitente no pudo reducir la diferencia en el rendimiento en matemáticas entre su desempeño y el de todo el grupo de estudiantes promovidos después de dos años.

En otros contextos, como Sudáfrica, los resultados son congruentes, donde el rendimiento de los alumnos repitentes o con sobre-edad es menor que aquellos que no han repetido, incluso indicando que mientras más se retrasaron o repiten los estudiantes, peor se desempeñan académicamente (Grossen, Grobler, & Lacante, 2017).

En el caso latinoamericano, considerando los países de Uruguay, Brasil, Argentina y Chile, Gómez (2009) plantea que en los cuatro casos, el efecto negativo de la repitencia en el puntaje PISA los es el más alto (Brasil y Uruguay) o los segundos más altos (Argentina y Chile), en estos dos casos solo superados por el efecto del nivel socioeconómico de las escuelas.

En su metanálisis, Jimerson (2001) indicó que solo el 5% de los 169 análisis de los resultados de logros académicos dieron como resultado diferencias estadísticas significativas que favorecieron a los estudiantes repitentes; sin embargo, el 47% dio lugar a diferencias estadísticas significativas que favorecen al grupo de comparación de pares con bajo rendimiento. Además, entre los análisis que favorecieron a los estudiantes repitentes, dos tercios reflejaron diferencias durante el año repetido (por ejemplo, el segundo año en el jardín de infantes), pero las ganancias iniciales no se mantuvieron con el tiempo.

Logros académicos a largo plazo

La literatura es concordante en que la repitencia tiene efectos negativos en el desempeño académico de los estudiantes, especialmente al pasar el tiempo desde el momento de la repetición de grado. Los posibles pequeños impulsos académicos que pueden recibir los estudiantes que repiten se disipa de cero a dos años después, y aquellos que tienen un efecto negativo, este se mantiene años después (Huddleston, 2014).

Manacorda (2006), en un estudio para Uruguay, determinó que en el corto plazo, los repitentes tienden a compensar parcialmente el fracaso de la repitencia, realizando más esfuerzo en términos de menor ausentismo en comparación con los que no fracasan. Sin embargo, esta ventaja inicial se pierde después de dos años. Además, en última instancia, incluso los resultados de repitentes parecen peores que los individuos de mismas características que no fallaron en la escuela secundaria.

Probabilidad de abandonar la escuela

La evidencia y los estudios longitudinales que existen han demostrado consistentemente que los estudiantes repitentes tienen más probabilidades de abandonar que los grupos de comparación pareados de compañeros con

logros igualmente bajos, pero que no repitieron, los estudiantes repitentes durante la escuela primaria tienen entre 2 y 11 veces más probabilidades de abandonar la escuela secundaria que los estudiantes no repitentes y que, en general, la repitencia de grados aumenta el riesgo de abandonar la escuela secundaria 20 a 50%. (Silbergliitt et al., 2006). En este sentido, una gran parte de la desventaja para los estudiantes que repiten de grado se manifiesta a través de la deserción inmediata: en comparación con los que no lo hacen, los estudiantes que repiten corren un riesgo desproporcionado de abandonar la escuela el año en que se produce el fracaso (Manacorda, 2006).

En su revisión, Xia y Kirby (2009) encontró que 12 estudios empíricos informaron que los estudiantes repitentes para uno o más grados tenían más probabilidades de abandonar la escuela que sus compañeros promovidos, cuatro estudios encontraron que la repitencia de grados es uno de los factores que mejor predicen la deserción en comparación con otras características del estudiante, la familia y la escuela, como género, raza, rendimiento académico, mal comportamiento del estudiante, asistencia, transferencias escolares, SES, ingreso familiar, de una familia monoparental, educación parental, sector escolar (escuela pública versus escuela privada), composición del cuerpo estudiantil y ubicación de la escuela.

Efectos socioemocionales

La revisión de evidencias muestra resultados variados sobre el efecto de la repitencia en aspectos socioemocionales de los niños. Silbergliitt et al. (2006) informa que en su meta-análisis de 20 revisiones, 9% de los análisis favorecieron al grupo de comparación de estudiantes, aproximadamente el 5% favoreció a los estudiantes repitentes y el 86% no indicó diferencias significativas entre los dos grupos.

Estudios empíricos en efectos socioemocionales de la repitencia investigaron 8 tipos de resultados: ajuste social (con diferencias no significativas), aceptación de los pares (efectos positivos y negativos en los repitentes), competencia académica percibida, auto-concepto, autoestima, salud emocional, suicidio y actitudes escolares con resultados diversos y no conclusivos (Xia & Kirby, 2009). La repitencia se relaciona significativamente con una menor competencia escolar percibida por el mismo estudiante (Mccoy & Reynolds, 1999).

En un estudio longitudinal de 4 años, investigando los efectos de la repitencia en variadas conductas, Wu, West, y Hughes (2010) indican que los niños repitentes se benefician de la repitencia en términos de disminución de la hiperactividad calificada por el maestro, disminución de la calificación de comportamiento triste incluso a largo plazo. Analizando la comparación de la misma edad, los repitentes muestran valores menos favorables en relación a la aceptación social, su auto-concepto académico y actitud hacia el colegio. Excepto en la actitud hacia la escuela, las diferencias se nivelan al final del tercer grado (Bonvin et al., 2008). Los resultados de varios otros resultados psicosociales, incluidos problemas de conducta y emocionales calificados por el maestro, así como hiperactividad y agresión calificados por pares, no mostraron efectos de la repitencia a corto o largo plazo. Así mismo, los promovidos en la escuela secundaria presentan puntuaciones de agresión significativamente más bajas que los repitentes (Jimerson & Ferguson, 2007).

Por otro lado, Huddleston (2014) plantea que la repitencia se relaciona con reforzamiento de la ideología que el éxito en las pruebas es únicamente el resultado del esfuerzo, mientras que enmascara la conexión entre el logro educativo y las inequidades sociales dentro de los Estados Unidos. En cuanto a la significación que los estudiantes le entregan al hecho de repetir, para los estudiantes este evento es uno de los más estresantes que podrían experimentar. El meta-análisis realizado por Jimerson (2001) muestra que solo la pérdida de un padre y el hecho de quedarse ciego se reportaron como más estresante que la repitencia.

Al igual que los resultados socioemocionales, la creencia convencional sostiene que los estudiantes repitentes son más propensos a los comportamientos problemáticos. Sin embargo, la evidencia de investigación sobre los efectos conductuales de la repitencia no es concluyente (Xia & Kirby, 2009). Así mismo, en Estados Unidos, la repitencia de grado no se relacionó con infracciones de delincuencia reportadas por la escuela (Mccoy & Reynolds, 1999).

Continuidad de estudios y empleo

Una revisión sistemática de estudios en Estados Unidos sobre el efecto de la repitencia en la continuidad de estudios plantea que los estudiantes repitentes tienen una menor probabilidad de inscribirse en la educación

postsecundaria, así como de una asociación negativa estadísticamente significativa entre la repitencia y los ingresos del mercado laboral después de la escuela secundaria, así como también que a los estudiantes repitentes se les pagó menos por hora y obtuvieron calificaciones de competencia de empleo más bajas a los 20 años que a sus compañeros de bajo rendimiento pero promovidos (Xia & Kirby, 2009).

Asimismo, Ou & Reynolds (2018) revisaron el efecto que podría tener la repitencia y el momento en que ocurre y la probabilidad de asistir a la universidad, encontrando diferencias significativas entre los grupos de repitencia y promoción para las tasas de asistencia a la universidad. La diferencia entre los grupos de repitencia temprana (entre 1° y 3°) y tardía (entre 4° y 8°) en la asistencia a la universidad de 2 años no fue significativa.

Asistencia pública posterior

Our y Reynolds (2018) analizaron para Estados Unidos la relación entre repetir y recibir ayuda pública posterior, concluyendo que los repitentes tienen mayores tasas de participación en los programas de asistencia pública aunque no significativamente distintas a los no repitentes. En general, las diferencias no son significativas.

Efectos en los pares

Gotffried (2013) evaluó cómo el porcentaje de compañeros repitentes afecta los patrones de ausencia de otros estudiantes, tanto sin excusa como justificados. Enfocarse en las ausencias como resultado es clave, ya que señalan el abandono educativo y están altamente relacionados con la escolarización y el éxito de por vida. Basado en métodos cuasi-experimentales, los resultados indican que un mayor porcentaje de compañeros repitentes aumenta las ausencias de otros estudiantes.

7.2.2 Efectos sociales

Si bien existe una extensa bibliografía que intenta estimar el efecto de la repitencia en el repitente, Babcock, Bedard, Finance y Summer (2011) analiza y ofrece estimaciones de los impactos promedio a largo plazo de la repitencia a nivel social. Para Estados Unidos, al estimar las diferencias en los resultados a largo plazo de la educación y el mercado laboral para las cohortes de estudiantes expuestos a las diferentes tasas de repitencia escolar primaria a nivel estatal, concluye que aumentos en la tasa de repitencia en una desviación estándar se relacionan a un aumento de salario por hora de 0,7%, pero esta ganancia promedio no implica efectos positivos en los repitentes.

Asimismo la evidencia muestra que la repitencia tiene costos sociales que incluyen el gasto de proveer un año de educación adicional a un estudiante y el costo social de retrasar la entrada al mercado laboral al menos un año de los repitentes. En el reporte PISA in Focus n°6 la OECD (2011) calcula que en países como Bélgica, Países Bajos o España, el costo de la repitencia en un grupo etario es equivalente al 10% o más del gasto anual nacional en educación primaria y secundaria, y el costo por estudiante puede llegar a ser tan alto como US\$ 11,000 por estudiante al año. Considerando estos costos, cuando se observa si se benefician de mejores resultados académicos se concluye que son los países con altas tasas de repitencia aquellos que muestran peores resultados educativos, aumentando aún más los costos sociales de la repitencia ya que no se asocian a un mejor desempeño o a oportunidades de aprendizaje más equitativas.

A continuación, se muestra un resumen (Tabla 8) de los efectos asociados a la deserción y repitencia escolar identificados en esta revisión:

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Tabla 8: Resumen de efectos asociados a la deserción y repitencia escolar

Efectos	Deserción escolar	Repitencia escolar
Efectos Individuales	<ul style="list-style-type: none"> • Condición laboral y ganancias personales. • Bienestar, cobertura médica y salud. • Actividad Criminal y consumo de sustancias. • Habilidades verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Logros académicos de corto y largo plazo. • Probabilidad de abandonar la escuela. • Efectos socioemocionales: autoestima y autoeficacia. • Dependencia de bienestar y asistencia pública social posterior. • Efectos en los pares dentro de la sala de clases
Efectos Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdidas en impuestos. • Gastos en salud y tasa de prevalencia de enfermedades. • Tasa de delincuencia y gastos por encarcelamiento. • Ahorros monetarios en ingresos anuales y PIB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayores ingresos promedio. • Ahorro de costos por año adicional de provisión de educación. • Ahorro por costos por retraso a la entrada al mercado laboral.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión de literatura.

8 Referencias Bibliográficas

- Adelman, M., & Székely, M. (2017). An Overview of School Dropout in Central America: Unresolved Issues and New Challenges for Education Progress. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 235–259. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.3.235>
- Anderson, G. E., Jimerson, S. R., & Whipple, A. D. (2005). Student ratings of stressful experiences at home and school: Loss of a parent and grade retention as superlative stressors. *Journal of Applied School Psychology*, 21(1), 1–20.
- Babcock, P., Bedard, K., Finance, S. E., & Summer, N. (2011). The Wages of Failure: New Evidence on School Retention and Long-Run Outcomes, 6(3), 293–322.
- Banco Mundial. (2016). Estadísticas educativas. Retrieved from <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.NENR?locations=ZJ>
- Barros, I., Henríquez, D., & Vidal, L. (2018). *EDUCACIÓN PREESCOLAR EN CHILE: SIN REPETIR NI EQUIVOCARSE*. Universidad de Chile.
- Bassi, M., Busso, M., & Muñoz, J. S. (2013). Is the Glass Half Empty or Half Full? School Enrollment, Graduation, and Dropout Rates in Latin America, (October).
- Belfield, C. (2008). *The Cost of Early School-leaving and School Failure*. New York.
- Bellei, C., & Contreras, D. (2003). Deserción escolar en Chile : contexto y resultados de investigaciones. In *12 años de Escolaridad Obligatoria*. LOM ediciones.
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., & Abarca, G. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago.
- Blondal, K., & Adalbjarnardttir, S. (2014). Parenting in Relation to School Dropout Through Student Engagement: A Longitudinal Study. *Journal of Marriage and Family*, 76(August), 778–795. <https://doi.org/10.1111/jomf.12125>
- Blumel, G. (2018). Comisión de Familia y Adulto Mayor. Políticas de Infancia y Familia del gobierno del presidente Sebastián Piñera.
- Bonvin, P., Bless, G., & Schuepbach, M. (2008). Grade retention: Decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/09243450701856499>
- Bornsheuer, J. N., Polonyi, M. A., Andrews, M., Fore, B., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). The Relationship Between Ninth-Grade Retention and On-Time Graduation in a Southeast Texas High School, 16(2), 9–16.
- Bowers, A. J. (2010). Grades and Graduation : A Longitudinal Risk Perspective to Identify Student Dropouts. *The Journal of Educational Research*, 103, 191–207. <https://doi.org/10.1080/00220670903382970>
- Burrus, B. J., & Roberts, R. D. (2012). Dropping Out of High School: Prevalence, Risk Factors, and Remediation Strategies. *Research & Development Connections*, (18), 1–9.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2016). Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas.
- CEPPE. (2016). *Revisión de literatura sobre políticas y normativa de promoción y retención, y su impacto en el aprendizaje*.
- Chang, H., & Romero, M. (2008). *Present and accounted for: The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades*. National Center for Children in Poverty (Vol. 103). <https://doi.org/10.1891/1933-3196.3.1.39>
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36–39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>

- CNED. (2018). Resolución Exenta N°038. Modificación a normativa sobre repitencia escolar.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- De Witte, K., & Rogge, N. (2013). Dropout from Secondary Education : all ' s well that begins well. *European Journal of Education, Part II*.
- Del Valle, M. . (2010). La repitencia en primer grado. Factores que influyen e impacto en los grados siguientes. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA), Departamento de Investigación Educativa.
- Dewayne, A. (2011). *A Meta-analysis of the effects of grade retention of k-6 studentd on student achievement*.
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, According to their own reports: Are they pushed or pulled, Or do they fall out? a comparative analysis of seven nationally representative studies. *SAGE Open*, 3(4). <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>
- Doren, B., Murray, C., & Gau, J. M. (2014). Salient Predictors of School Dropout among Secondary Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(4), 150–159.
- Dussaillant, F. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. *Documento N° 18*, 1–18. Retrieved from https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38713/S1500733_es.pdf
- Ecker-Lyster, M., & Niileksela, C. (2016). Keeping Students on Track to Graduate: A Synthesis of School Dropout Trends, Prevention, and Intervention Initiatives. *The Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24–31.
- Ehmke, T., Drechsel, B., & Carstensen, C. H. (2010). Effects of grade retention on achievement and self-concept in science and mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1–2), 27–35. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2010.10.003>
- Espíndola, E., & León, A. (2002). LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA: UN TEMA PRIORITARIO PARA LA AGENDA REGIONAL. *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 30, 39–62.
- European Commission Education and Culture. (2006). Detailed Analysis of progress towards the Lisbon Objectives in education and training: Analysis of Benchmarks and indicators? Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport06annexes.pdf>
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563–583.
- Freudenberg, N., & Ruglis, J. (2007). Reframing School Dropout as a Public Health Issue. *Preventing Chronic Disease*, 4(4). Retrieved from http://www.cdc.gov/pcd/issues/2007/oct/07_0063.htm.
- Gasper, J., Deluca, S., & Estacion, A. (2012). Switching Schools : Revisiting the Relationship Between School Mobility and High School Dropout. *American Educational Research Journal*, 49(3), 487–519. <https://doi.org/10.3102/0002831211415250>
- Gómez, G. (2009). Los efectos de la repitencia en tanto que política pública en cuatro países del cono sur: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Un análisis en base a PISA 2009. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4), 59–70.
- Gómez, G. (2013). Los efectos de la repitencia en tanto que política pública en cuatro países del cono sur: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Un análisis en base a PISA 2009. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4), 59–70.
- González-Betancor, S. M., & López-Puig, A. J. (2016). Grade retention in primary education is associated with quarter of birth and socioeconomic status. *PLoS ONE*, 11(11), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166431>

- Gonzalez, L., & Cramer, E. (2013). CLASS PLACEMENT AND ACADEMIC AND BEHAVIORAL VARIABLES AS PREDICTORS OF GRADUATION FOR STUDENTS WITH DISABILITIES. Florida International University.
- Goos, M., Schreier, B. M., Knipprath, H. M. E., De Fraine, B., Van Damme, J., & Trautwein, U. (2013). How Can Cross-Country Differences in the Practice of Grade Retention Be Explained? A Closer Look at National Educational Policy Factors. *Comparative Education Review*, 57(1), 54–84. <https://doi.org/10.1086/667655>
- Gottfried, M. A. (2013). Retained Students and Classmates' Absences in Urban Schools. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1392–1423. <https://doi.org/10.3102/0002831213498810>
- Grossen, S., Grobler, A. A., & Lacante, M. (2017). Repeated retention or dropout? Disputing Hobson's choice in South African township schools. *South African Journal of Education*, 37(2), 1–11. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1367>
- Herbers, J. E., Reynolds, A. J., & Chen, C. (2013). School mobility and developmental outcomes in young adulthood. *Development and Psychopathology*, 25, 501–515. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001204>
- Holt, C., Range, B., & Pijanowski, J. (2009). Longitudinal Literature Review on Grade Retention. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(2).
- Huddleston, A. P. (2014). Achievement at Whose Expense? A Literature Review of Test-Based Grade Retention Policies in U.S. Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 22(18).
- Ikeda, M., & García, E. (2014). Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences. *OECD Journal: Economic Studies*, 2013(1), 269–315. https://doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research : Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/17506200710779521>
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research : Implications for Practice in the 21st Century, 30(3), 420–437.
- Jimerson, S. R., & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22(3), 314–339. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.3.314>
- Jimerson, S. R., Ferguson, P., Whipple, A. D., Anderson, G. E., & Dalton, M. J. (2002). Exploring the Association Between Grade Retention and Dropout : A Longitudinal Study Examining Socio-Emotional , Behavioral , and Achievement Characteristics of Retained Students. *The California School Psychologist*, 7, 51–62.
- Jimerson, S. R., Pletcher, S. M. W., 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), 85–97. <https://doi.org/10.1002/pits.20132>
- JUNAEB. (n.d.). PROGRAMA DE APOYO A LA RETENCIÓN ESCOLAR. Retrieved from <https://www.junaeb.cl/programa-de-apoyo-a-la-retencion-escolar>
- JUNAEB. (2017). Términos de referencia administrativos y técnicos Programa Apoyo a la Retención Escolar. Retrieved from <https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2016/12/TDR-PARE-2017.pdf>
- Kattan, R. B., & Székely, M. (2017). Analyzing Upper Secondary Education Dropout in Latin America through a Cohort Approach. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 12–39. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n4p12>
- Kelley-Winstead, D. (2010). New Directions in Education Research: Using Data Mining Techniques to Explore Predictors of Grade Retention. George Mason University.
- Kim, Y., Lee, S., & Joo, H.-J. (2018). School factors related to high school dropout. *Korea Journal of Educational Policy*, 15(1), 59–79.

- Klapproth, F., & Schaltz, P. (2014). Who is retained in school , and when ? Survival analysis of predictors of grade retention in Luxembourgish secondary school. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0232-7>
- Kokkidou, E., Rodríguez, P., Mondaca, J., & Matas, M. (n.d.). El impacto económico de la deserción escolar en Chile.
- Krohn, M. D., Thornberry, T. P., Collins-hall, L., & Lizotte, A. J. (1995). School Dropout, Delinquent Behavior, and Drug Use. In *Drugs, Crime, and Other Deviant Adaptations*. New York.
- Levin, H., Belfield, C., & Rouse, C. (2007). The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America ' s Children, (January).
- Levin, H. M. (2005). The Social Costs of Inadequate Education The Campaign for Educational Equity.
- Levine, J. A., Pollack, H., & Comfort, M. E. (2001). Outcomes and Behavioral Academic Among the of Young Mothers Children. *Journal of Marriage and Family*, 63(2), 355–369.
- Lora, E. (2013). *La Realidad Social Módulo 3 – Los Nuevos Retos de la Educación*.
- Manacorda, M. (2006). Grade Failure , Drop out and Subsequent School Outcomes : Quasi-Experimental Evidence from Uruguayan Administrative Data, (0).
- Martínez, V. (2016). *Tesis sobre repitencia escolar para optar al grado de magister en economía*. Universidad de Chile.
- Mccoy, A. R., & Reynolds, A. J. (1999). Grade Retention and School Performance : An Extended Investigation. *Journal of School Psychology*, 37(3), 273–298.
- McGrath, H. (2006). To repeat or not to repeat? *Journal of the Western Australian Primary Principal's Association*, 26(2), 39–46.
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2018). LA REPETICIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS. *Educación XX1*, 21(1), 41–61. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13717>
- MINEDUC. (n.d.). NORMATIVA DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN EDUCACIÓN BÁSICA. Retrieved from <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/normativa-de-evaluacion-y-promocion-educacion-basica>
- MINEDUC. (1997). Decreto 511 EXENTO. APRUEBA REGLAMENTO DE EVALUACION Y PROMOCION ESCOLAR DE NIÑAS Y NIÑOS DE ENSEÑANZA BASICA. Retrieved from <https://www.leychile.cl/N?i=71532&f=2003-03-03&p=>
- MINEDUC. (1999). Decreto 112 EXENTO. ESTABLECE DISPOSICIONES PARA QUE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES ELABOREN REGLAMENTO DE EVALUACION Y REGLAMENTA PROMOCION DE ALUMNOS DE 1° Y 2° AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA, AMBAS MODALIDADES.
- MINEDUC. (2001). Decreto 83 EXENTO. REGLAMENTA CALIFICACION Y PROMOCION DE ALUMNOS (AS) DE 3° Y 4° AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA, AMBAS MODALIDADES, Y ESTABLECE DISPOSICIONES PARA QUE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES ELABOREN SU REGLAMENTO DE EVALUACION.
- MINEDUC. (2018a). Ministro de Educación rinde cuenta pública 2018. Retrieved from <https://www.mineduc.cl/2018/05/28/ministro-de-educacion-rinde-cuenta-publica-2018/>
- MINEDUC. (2018b). Nuevo decreto permite que repitencia sea sólo una medida excepcional y foco esté en el aprendizaje integral.
- Muñoz, C. (2009). CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA ETIOLOGÍA DEL REZAGO EDUCATIVO Y SUS IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: LA EXPERIENCIA DE MÉXICO. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4), 28–45.
- Muñoz, C., Rodríguez, P., & Restrepo de Cepeda, P. (2005). EL SÍNDROME DEL ATRASO ESCOLAR Y EL

- ABANDONO DEL SISTEMA EDUCATIVO. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3–4), 221–285. <https://doi.org/10.1016/j.reprotox.2017.09.003>
- Mussida, C., Sciulli, D., & Signorelli, M. (n.d.). School Dropout and Working Opportunities in Developing Countries: A Comparative Analysis, 1–27.
- Na, C. (2016). The Consequences of School Dropout among Serious Adolescent Offenders : More Offending ? More Arrest ? Both ?, 1–33. <https://doi.org/10.1177/0022427816664118>
- Novella, R., Repetto, A., Robino, C., & Rucci, G. (2018). *Millennials en América Latina y el Caribe: ¿trabajar o estudiar?*
- OECD. (2010). Overcoming school failure: Policies that work. OECD project description, (April).
- OECD. (2011). *When students repeat grades or are transferred out of school: What does it mean for education systems? PISA IN FOCUS*. PISA IN FOCUS.
- OECD. (2016a). *PISA 2015 Results POLICIES AND PRACTICES FOR SUCCESSFUL SCHOOLS VOLUME II. PISA 2015 Results POLICIES* (Vol. II). <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD. (2016b). *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*.
- OECD. (2017). *Education at a Glance*. <https://doi.org/98>
- OECD. (2018). *Education at a Glance*. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Ou, S., & Reynolds, A. J. (2018). Grade Retention , Postsecondary Education , and Public Aid Receipt Author (s): Suh-Ruu Ou and Arthur J . Reynolds Source : Educational Evaluation and Policy Analysis , Vol . 32 , No . 1 (March 2010) , pp . 118-139 Published by : American Educational Re, 32(1), 118–139. <https://doi.org/10.3102/0162373709354334>
- Pastore, F. (n.d.). «Working but watching every penny?». Working poverty and school dropout in Mongolia Francesco Pastore.
- Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School Failure – A Feasibility Study*.
- Range, B., Dougan, K., & Pijanowski, J. (2011). Rethinking Grade Retention and Academic Redshirting: Helping School Administrators Make Sense Bret Range. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(1), 1–12.
- Range, B. G., Yonke, D. A. D., & Young, S. (2011). Preservice Teacher Beliefs about Retention: How do They Know What They Don't Know? *Journal of Research in Education*, 21(2), 77–99. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1098386.pdf>
- Reingle, J. M., Salas-wright, C. P., Connell, N. M., Jetelina, K. K., Clipper, S. J., & Businelle, M. S. (2016). The long-term effects of school dropout and GED attainment on substance use disorders. *Drug and Alcohol Dependence*, 158, 60–66. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.11.002>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of Dropout Among Students With Mild Disabilities. A Case for the Inclusion of Student Engagement Variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276–292.
- Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J., Church, W., Church, W., & Jagers, J. (2016). Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban students in the Deep South. *Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.11.031>
- Roderick, M. (1994). Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729–759.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2), 33–59. Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=55127024002>
- Ross, T. (2016). The Differential Effects of Parental Involvement on High School Completion and Postsecondary Attendance. *Education Policy Analysis Archives*, 24(30), 1–38.

- Rouse, C. (2005). The Labor Market Consequences of an Inadequate Education, (March).
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping Out of Middle School : A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Association*, 32(3), 583–625.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why Students Drop Out of School : A Review of 25 Years of Research, (October), 805–893.
- Şahin, Ş., Arseven, Z., & Kılıç, A. (2016). Causes of Student Absenteeism and School Dropouts. *International Journal of Instruction*, 6(2), 53–66. <https://doi.org/10.12973/iji.2016.9115a>
- Santos, H., & M, H. S. (2009). Dinámica de la Deserción Escolar en Chile.
- Schwerdt, G., & West, M. R. (2012). The Effects of Early Grade Retention on Student Outcomes over Time: Regression Discontinuity Evidence from Florida.
- Sepúlveda, L., & Opazo, C. (2009). DESERCIÓN ESCOLAR EN CHILE: ¿VOLVER LA MIRADA HACIA EL SISTEMA ESCOLAR? *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 7(4), 120–135.
- Silbergliitt, B., Jimerson, S. R., K, Burns, M., & J Appleton, J. (2006). Does the timing of grade retention make a difference? Examining the effects of early versus later retention. *School Psychology Review*, 35(1), 134–141. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2007-01833-010&site=ehost-live> bsilbergliitt@scred.k12.mu.us
- Solis, A. (2017). *The Effects of Grade Retention on Human Capital Accumulation. Working paper*. Uppsala. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-337403>
- Stearns, E., & Glennie, E. (2006). When and Why Dropouts Leave School: Lessons from North Carolina. *Youth & Society*, 38(1), 29–57. Retrieved from <http://ebSCO.waldenu.edu/EBSCO/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=15923438&loginpage=Login.asp&site=ehost-live&scope=site&domain=search.ebscohost.com>
- Strom, R. E., & Boster, F. J. (2007). Dropping Out of High School : A Meta- Analysis Assessing the Effect of Messages in the Home and in School Dropping Out of High School : A Meta-Analysis Assessing the Effect of Messages in the Home and in School. *Communication Education*, (October 2014), 37–41. <https://doi.org/10.1080/03634520701413804>
- Tingler, L., Schoenberger, J., & Algozzine, B. (2012). Does grade retention make a difference? The Clearing House. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(5), 179–185.
- Torres, J. D., Acevedo, D., & Gallo, L. A. (2015). Causas y Consecuencias de la Deserción y Repitencia Escolar: Una Visión General en el contexto Latinoamericano. *Cultura, Educación Y Sociedad*, 6(2), 157–187. Retrieved from http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf
- Torres, R. M. (1995). REPETICIÓN ESCOLAR : ¿ FALLA DEL ALUMNO O FALLA DEL SISTEMA? *Evaluación, Aportes Para La Capacitación 1*.
- Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernández, C., & Valenzuela, J. P. (2016). Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, (November), 1–16. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.5>
- Turney, K., & Haskins, A. R. (2014). Falling Behind? Children's Early Grade Retention after Paternal Incarceration. *Sociology of Education*, 87(4), 241–258. <https://doi.org/10.1177/0038040714547086>
- U.S. Department of Education. (2009). Race to the Top Program. Retrieved from <https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/index.html>
- U.S Government. (2001). S.102 - Dropout Prevention Act.
- UNESCO. (2015). América Latina y el Caribe Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos, 375.

- UNESCO. (2017). Reducing global poverty through universal primary and secondary education, (June), 1–16.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Institute for Statistics. (2009). *Education Indicators Technical guidelines*.
- Valenzuela, J. P., Allende, C., Sevilla, A., & Egaña, P. (2013). La (ina)movilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos. *FONIDE Adjudicado Por Centro de Investigación Avanzada En Educación (CIAE)*, 1–111.
- Vaughn, M. G., Beaver, K. M., Wexler, J., Delisi, M., & Roberts, G. J. (2011). The Effect of School Dropout on Verbal Ability in Adulthood: A Propensity Score Matching Approach, 197–206. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9501-1>
- Weybright, E. H., Caldwell, L. L., Wegner, L., & Smith, E. A. (2017). Predicting secondary school dropout among South African adolescents : A survival analysis approach. *South African Journal of Education*, 37(2), 1–11. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n2a1353>
- Winding, T. N., & Andersen, J. H. (2015). Socioeconomic differences in school dropout among young adults : the role of social relations. *BMC Public Health*, 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2391-0>
- Wu, W., West, S. G., & Hughes, J. N. (2010). Effect of Grade Retention in First Grade on Psychosocial Outcomes. *J Educ Psychol.*, 102(1), 135–152. <https://doi.org/10.1037/a0016664>.Effect
- Xia, N., & Kirby, N. (2009). *Retaining Students in Grade: A Literature Review of the Effects of Retention on Students' Academic and Nonacademic Outcomes*.
- Yang, M. Y., Chen, Z., Rhodes, J. L. F., & Orooji, M. (2018). A longitudinal study on risk factors of grade retention among elementary school students using a multilevel analysis: Focusing on material hardship and lack of school engagement. *Children and Youth Services Review*, 88(September 2017), 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.02.043>
- Zaff, J. F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S. E., Mcdermott, E., & Sedaca, M. (2017). Factors that Promote High School Graduation: a Review of the Literature. *Educational Psychology Review*, 447–476. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9363-5>

9 Anexos

9.1 Estudios revisados sobre factores de deserción escolar

9.1.1 Estudios que analizan factores múltiples

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
De Witte et al (2013)a	Revisión de literatura respecto al fenómeno de la deserción.	Países occidentales	Foco en literatura de países occidentales, en base a datos a nivel nacional (datos longitudinales), estatal, de distritos o ciudad y escuelas.	Revisión de literatura que revisa mayoritariamente estudios que aplican modelos de regresión logística y multinivel	Factores individuales o del estudiante (Factores psicológicos y de comportamiento)	1. Capacidad académica / logros 2. Reprobación de grado / repetición 3. Aspiraciones educativas y ocupacionales 4. Compromiso (ausentismo y problemas de disciplina) 5. Trabajar durante la secundaria 6. Embarazo adolescente y matrimonio	Relación entre estos factores individuales y la deserción escolar	La mayoría obtenida de correlaciones. No se indican los tamaños de los efectos, solo el tipo de efecto (positivo, negativo, etc).	1. Si es mayor, menor riesgo de deserción. 2. Si es el caso, mayor riesgo de deserción. 3. Si es mayor, menor riesgo de deserción. 4. Si hay más ausentismo y / o problemas de disciplina, mayor riesgo de deserción (Efecto de interacción: por ejemplo, con género, raza / etnia y oportunidades de empleo) 5. Si es intensivo, inadecuado, estresante y inestable, mayor riesgo de abandono escolar 6. Resultados mixtos
					Factores demográficos	1. Género 2. Raza / etnia 3. Estado de inmigración 4. Antecedentes lingüísticos - Discapacidades	Relación entre estos factores demográficos y la deserción escolar		1. Resultados mixtos. 2. Resultados mixtos. 3. Resultados mixtos. Si es hablante nativo, menor riesgo (por ejemplo, con raza / etnia) 4. Si es el caso, mayor riesgo (por ejemplo, con antecedentes familiares, control de la conducta percibida y expectativas de los docentes)
					Factores familiares	Características estructurales 1. Nivel socioeconómico (de los padres, educativo y situación de empleo) 2. Estructura familiar (monoparental, madrastra y / o padrastro) familias) Procesos subyacentes 3. Capital social (relaciones entre padres,	Relación entre estos factores familiares y la deserción escolar		1. Si es menor, entonces mayor riesgo de deserción (por ejemplo, relación padre-hijo e ingreso) 2. Sin efecto independiente 3. Si es más, menor riesgo de deserción. 4. Si es mayor, menor riesgo de deserción, pero tal vez no tiene efecto independiente? 5. Sin efecto independiente

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
						niños, otras familias y la escuela) 4. Capital humano / cultural (educación parental) 5. Capital financiero (ingresos, propiedad)			
					Factores del establecimiento	1. Tipo de escuela (incl. Composición del alumno) 2. Recursos escolares (por ejemplo, tamaño de clase y relación profesor-alumno) proporción) 3. Características estructurales de las escuelas (por ejemplo, tamaño de la escuela) 4. Políticas y prácticas escolares 5. Clima social y académico (la política disciplinaria se considera justa, altas tasas de asistencia y cursos avanzados) 6. Docentes y calidad docente 7. Capital social de la escuela (relación estudiante-docente)	Relación entre estos factores escolares y la deserción escolar		1. Si es público y selectivo, mayor riesgo 2. Si es equilibrado, menor riesgo de deserción (por ejemplo, con calidad y práctica docente) 3. No tiene efecto independiente (por ejemplo, con clima social escolar). 4. Si es más pequeña la escuela, menor riesgo de deserción, pero tal vez no tiene un efecto independiente. 5. Si es estimulante, inclusivo y con menos conflictos disciplinarios, menor riesgo de deserción 6. Si es mayor, menor riesgo de deserción 7. Si es mejor, menor riesgo de deserción
					Factores comunitarios	1. Características del barrio. 2. Amigos de alto rendimiento vs. abandonados 3. Oportunidades de empleo. Escasez de empleo y bajos salarios 4. Largas horas de trabajo 5. Discriminación social / injusticia	Relación entre estos factores comunitarios y la deserción escolar		1. Si es perjudicial, mayor riesgo de abandono 2. Menor y mayor riesgo de abandono, resp. 3. Si hay escasez de empleo, menor riesgo de deserción (con género). 4. Si > 20 horas de trabajo, mayor riesgo (con antecedentes de SES del estudiante) 5 Si es el caso, mayor riesgo de deserción (con raza / etnia)

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Adelman y Székely (2017)	Análisis de la deserción escolar en los niveles primario y secundario en América Central, centrándose en las tendencias recientes en los patrones de deserción y sus causas subyacentes.	Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá	Utilización de datos de encuestas de caracterización socioeconómica de 6 países de América Central. Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá	Utilización de regresión probit para cada país utilizando la última encuesta de hogares disponible en cada uno, con foco en factores individuales, domésticos y comunitarios para estudiantes entre 12 y 17 años.	Factores demográficos	1. El encuestado es mujer 2. El encuestado es indígena Características del hogar 3. Años de escolarización del jefe de hogar. 4. Tamaño del hogar 5. Familia monoparental 6. El encuestado vive en área rural	Relación entre estos factores y la deserción escolar	Efecto marginal de cada variable sobre la probabilidad de desertar, coeficientes derivados de una estimación probit.	Costa Rica: 1. El encuestado es mujer= 0,053 2. El encuestado es indígena= -0,010 6. El encuestado vive en área rural= -0,019
					Factores familiares	1. Quien responde es el principal sostenedor del hogar 2. Jefe de hogar desempleado 3. Remesas como porcentaje del ingreso del hogar. 4. Situación de pobreza del hogar	Relación entre estos factores y la deserción escolar		El Salvador: 1. El encuestado es mujer= -0,040 2. El encuestado es indígena= -0,045 6. El encuestado vive en área rural= -0,132
									Guatemala: El encuestado es mujer= -0,080 2. El encuestado es indígena= -0,087 6. El encuestado vive en área rural= -0,149
									Honduras: El encuestado es mujer= 0,056 2. El encuestado es indígena= -0,079 6. El encuestado vive en área rural= -0,160
									Nicaragua: El encuestado es mujer= 0,028 2. El encuestado es indígena= -0,065 6. El encuestado vive en área rural= -0,144
									Panamá: El encuestado es mujer= 0,033 2. El encuestado es indígena= -0,056 6. El encuestado vive en área rural= -0,065
									Costa Rica: 1. Quien responde es el principal sostenedor del hogar= -0,028 2. Jefe de hogar desempleado= -0,008 4. Situación de pobreza del hogar= -0,015
									El Salvador: Quien responde es el principal sostenedor del hogar=-0,054 2. Jefe de hogar desempleado=-0,030 4. Situación de pobreza del hogar=-0,050
									Guatemala: Quien responde es el principal sostenedor del hogar=-0,091 2. Jefe de hogar desempleado=-0,041 4. Situación de pobreza del hogar=-0,077
									Honduras: Quien responde es el principal sostenedor del hogar=-0,047 2. Jefe de hogar desempleado=-0,038 4. Situación de pobreza del hogar=-0,070
									Nicaragua: Quien responde es el principal sostenedor del hogar=-0,039 2. Jefe de hogar desempleado=-0,032 4. Situación de pobreza del hogar=-0,088
									Panamá: Quien responde es el principal sostenedor del hogar=-0,040 2. Jefe de hogar desempleado=-

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador			
									0,033 4. Situación de pobreza del hogar=-0,022			
Kattan y Székely (2017)	Este estudio examina tendencias recientes y factores en la deserción escolar en el nivel de educación secundaria superior en América Latina.	18 países de América Latina	Muestra de casos según encuesta de hogares de América Latina que incluyen datos de la población en edad de estar en educación secundaria superior (entre 14-17 años).	Se utilizan estimaciones de diferencia en diferencia, Estimaciones con efectos fijos, aleatorios y variables ficticias de cohorte, para 18 países en América Latina	Factores demográficos	1. Tamaño y composición de la cohorte	Relación entre estos factores (cambios en la tasa de matrícula) y la deserción escolar	Coeficientes de regresión	Países de deserción temprana: IV% de los jóvenes del 40% más pobre matriculados en la secundaria inferior=-0.177** Países de deserción intermedia: IV% de los jóvenes del 40% más pobre matriculados en la secundaria inferior: IV% de los jóvenes del 40% más pobre matriculados en la secundaria inferior=-0.102* Países de deserción tardía: IV% de los jóvenes del 40% más pobre matriculados en la secundaria inferior: IV% de los jóvenes del 40% más pobre matriculados en la secundaria inferior=-0.131**			
					Factores contextuales	1. Ingresos y condiciones del mercado 2. retornos económicos por escolaridad	Relación entre estos factores y la deserción escolar (medida como aumento o disminución de la matrícula escolar)	Coeficientes de regresión	Países de deserción temprana: Promedio salario real (edad 25-45 años)=-0,041* Tasa de empleo (edad 25-45 años)=-0,077* Retornos de la educación superior=0,022** Retornos de la educación secundaria=0,032** Países de deserción intermedia: Promedio salario real (edad 25-45 años)=0,122*** Tasa de empleo (edad 25-45 años)=0,051*** Retornos de la educación superior=0,087 *** Retornos de la educación secundaria=0,073*** Países de deserción tardía: Promedio salario real (edad 25-45 años)=0,147*** Tasa de empleo (edad 25-45 años)=0,059*** Retornos de la educación superior=0,058* Retornos de la educación secundaria=0,068***			
Fortin et al (2013)	Este estudio prueba un modelo empírico multidimensional de abandono escolar,	Canadá	Muestra de 672 estudiantes francocanadienses de 12 a 13 años de edad en el primer	Análisis de modelos de ecuaciones estructurales	Factores familiares	(1) Relaciones pobres entre padres y adolescentes	Relación entre estos factores y la deserción escolar	Coeficientes de regresión estandarizados	El logro académico deficiente fue el único factor de latencia que predice la deserción (0,71, p <0,000). El clima negativo en el aula fue el único factor latente que predijo directamente el bajo rendimiento académico (0.15, p <0.05).			
					Factores del establecimiento	(3) clima negativo en el aula (4) interacciones negativas en la escuela						

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
	utilizando datos recopilados en el primer año de un estudio longitudinal de 8 años, con estudiantes de primer año de secundaria de entre 12 - 13 años.		año de la escuela secundaria.		Factores individuales	(2) depresión juvenil y dificultades familiares (5) rendimiento escolar deficiente	(medida como abandono de la escuela sin obtener un diploma de graduación).		
Doren et al (2014)	El propósito de este estudio fue identificar las contribuciones únicas de un conjunto integral de predictores y los predictores más destacados del abandono escolar entre una muestra representativa a nivel nacional de estudiantes con dificultades de aprendizaje.	EEUU	Datos longitudinales representativos a nivel nacional de estudiantes de secundaria con discapacidades. Los datos fueron del Estudio Nacional de Transición Longitudinal-2 (NLTS2).. La muestra del estudio se comparó con todos los participantes NLTS2 identificados con dificultades de aprendizaje (n = 1.122).	Análisis de regresión logística multivariada	Factores sociodemográficos	Género, raza, pobreza, nivel socioeconómico, y dominio del inglés	Relación entre estos factores y la deserción escolar (medida como abandono de la escuela sin obtener un diploma de graduación).	Odds ratio	No fueron significativos.
					Factores individuales	Factores académicos, factores de riesgo individuales, habilidades y disposiciones individuales. Logro académico, notas, número de ausencias, número de suspensiones / expulsiones y Comportamiento en el aula.			Factores individuales significativos: notas (OR = 0.51) y comportamientos de riesgo (OR = 1.45). Las probabilidades de abandonar el sistema escolar disminuyeron en un 96% por cada unidad de incremento de las notas y aumentaron en un 45% por cada unidad de incremento en los comportamientos de riesgo.
					Factores familiares	Apoyo en el hogar para la escolarización, participación de los padres en la escuela de sus hijos, participación de los padres en el IEP (Programa de educación individualizado) de sus hijos, y las expectativas de los padres para el futuro de sus hijos.			Factores familiares significativos: Expectativas de los padres (OR= 2.83). Las probabilidades de abandono aumentaron un 183% por cada unidad de aumento en las expectativas negativas de los padres.
					Factores escolares	Calidad de la relación de los estudiantes con docentes y compañeros, ya sea o no que los estudiantes recibieron instrucción en artes del			Factores escolares significativos: Llevarse bien con los docentes y otros estudiantes (OR= 0,82). Las probabilidades de abandono escolar disminuyeron un 22% para cada unidad de aumento en llevarse bien con los docentes y otros estudiantes.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
						lenguaje, matemáticas o habilidades de estudio, adaptaciones recibidas, tamaño de la clase y el tiempo en la clase de educación especial.			
Blondal et al (2014)	Este estudio longitudinal examinó la contribución de las prácticas de crianza de los hijos a la finalización de la escuela secundaria superior de los estudiantes a través de su compromiso con la escuela.	Islandia	Jóvenes islandeses (N = 835, 54% mujeres) fueron seguidos desde los 14 a los 22 años.	Análisis en base a modelos de ecuaciones estructurales	Familiares	1. Crianza Autoritaria: implica alta aceptación, supervisión y autonomía psicológica. Aceptación: capacidad de respuesta, afecto e involucramiento de los padres. Supervisión: Límites y supervisión de los padres. Autonomía psicológica: hasta qué punto los adolescentes perciben que sus padres utilizan la disciplina no coercitiva y fomentan su individualidad.	Relación entre estos factores y la deserción escolar	Coeficientes de regresión estandarizados (beta)	Relación indirecta entre la crianza autoritaria y el abandono escolar a través del compromiso con la escuela a los 15 años ($B = -.12$, $p < .001$). Esto indica que, una vez que controlamos el fuerte factor predictivo del logro académico ($B = -.47$, $p < .001$), la influencia de la crianza autoritaria estuvo completamente mediada a través del nivel de compromiso de los estudiantes (falta de compromiso: $B = .18$, $p < .001$).
					Individuales	2. Compromiso con la escuela: Conductas negativas en la escuela, desinterés académico y desidentificación con la escuela. 3. Variables de control: Rendimiento académico a los 15 años, género y nivel socioeconómico.			
Janosz et al (1997)	El objetivo de este estudio son identificar los predictores más poderosos del abandono escolar y determinar qué tan estables son a lo largo del	Canadá	Dos muestras longitudinales independientes de dos generaciones de estudiantes de secundaria: Muestra 1: En	Análisis en base a modelos de regresiones logísticas	Individuales	Experiencia escolar: notas escolares (promedio en francés y en matemáticas); reprobación de grado; nivel de estrés en la escuela; sanciones disciplinarias; participación en la escuela y en actividades	Relación entre estos factores y la deserción escolar	coeficientes de regresión, X^2 (chi-cuadrado)	Los resultados indicaron que la experiencia escolar proporcionó los 2 mejores subconjuntos de variables para predecir el abandono escolar en 1974 ($X = 136.2$, $df = 4$), así como en 1985 ($X = 230.2$, $df = 3$). En segundo lugar, las variables de antecedentes familiares fueron los mejores predictores, ($x^2 = 24.7$, $df = 2$, en 1974; $x^2 = 16.2$, $df = 2$, en 1985), seguido por variables de proceso ($x^2 = 20.4$, $df = 5$, en 1974; $x^2 = 19.5$, $df = 8$, en

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
	tiempo		1974: 791 adolescentes blancos de habla francesa en los grados 7°-11°. Muestra 2: En 1985: 791 adolescentes blancos de habla francesa en los grados 7°-9°.			extracurriculares; y el compromiso con la escuela.			1985) en tercer lugar.
					Individuales	Actividades de ocio, creencias en las normas convencionales (ir a la iglesia y asistir a una clase religiosa), elementos sobre el cumplimiento de normas desviadas (robo, fraude, vandalismo, uso de drogas, absentismo escolar) y elementos en el nivel de respeto para las autoridades (policía).			
					Familiares	Experiencia familiar: Nivel educativo promedio de la madre y el padre; estatus socioeconómico y el estatus familiar. Supervisión parental; castigo utilizado por los padres, presencia de reglas familiares para regular las tareas, comidas, amigos y paradero; comunicación entre familiares; percepción de la aceptación parenteral; Identificación del adolescente con sus padres.			

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
					Comunitarios	Relaciones entre pares: número de amigos; nivel de participación con amigos; deseo de ser como el mejor amigo (identificación), ser un líder en el grupo de compañeros y estar expuesto a compañeros problemáticos.			
Strom y Boster (2007)	El objetivo de esta revisión es sintetizar los datos que contribuyen al abandono de la escuela secundaria, con un énfasis en lo que los padres y maestros comunican a estudiantes acerca de permanecer en la escuela	EEUU	De los 13 estudios (16 tamaños de efecto total) incorporados en esta revisión meta-analítica, tres estudios muestrearon aleatoriamente a participantes de conjuntos de datos nacionales (Beginning, School Study, High School and Beyond Database, and the National Educational Longitudinal Study). Además, un estudio incorporó un conjunto de datos a nivel estatal, a saber, Proyecto	Meta análisis, revisión de 13 estudios enfocados en la graduación de secundaria.	Familiares	Comunicación en el hogar: 1. actitudes y expectativas de los padres sobre el éxito escolar, se midieron de las siguientes maneras: las expectativas de los padres sobre el nivel eventual de sus hijos en la escuela secundaria; actitudes de los padres hacia la escuela; apoyo de los padres a los esfuerzos educativos del niño; y la participación de los padres.		Media de efectos ponderados (r=correlación) y pruebas de chi cuadrado para chequear la homogeneidad de la varianza de los efectos entre los estudios.	Actitudes y expectativas de los padres sobre el éxito escolar. Seis de los 13 estudios abordaron cómo las expectativas compartidas de los padres sobre la escuela afectaron la decisión de un estudiante de permanecer en la escuela frente a la deserción (Alexander et al., 1997, r .25; Alexander et al., 2001, r .42; Battin-Pearson et al., 2000, r .33; Jimerson et al., 2000, r .30; Persuad y Madak, 1992, r .22; Vélez, 1989, r. 18). El efecto ponderado promedio para las expectativas compartidas de los padres sobre la finalización de la escuela fue r .27 (no ponderado r .21). Todos los tamaños del efecto son similares (es decir, a medida que aumentan las expectativas y las aspiraciones de los padres compartidas, disminuye la deserción).
					Familiares	2. Interacciones entre padres e hijos sobre la escuela, medidas por las oportunidades de discusión para tomar decisiones personales sobre las actividades de la escuela, presencia de reglas familiares para regular las tareas, comunicación entre familiares e interacciones familiares acerca de la escuela.				Interacciones entre padres e hijos sobre la escuela revela una relación con el abandono escolar. Estudios de Hess y Copeland (2001), r .09, Janosz et al. (1997), r .07, y Vallerand et al. (1997), r .20, evaluaron específicamente la interacción familiar sobre la escuela. El efecto ponderado promedio para la interacción entre padres e hijos al finalizar la escuela fue r .17 (no ponderado r .12). El análisis de chi cuadrado indicó que esta muestra de correlaciones era homogénea, $\chi^2(2, N 6,211) 21.73, pB.05$. Aunque de menor tamaño, los efectos revelan que la interacción familiar sobre la escuela está relacionada con la finalización de la escuela secundaria.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
			de Desarrollo Social de Seattle.		Escolares	Comunicación en la escuela: Interacciones entre estudiantes y docentes, comentarios negativos de los docentes, trato de los docentes a los estudiantes, apego positivo a docentes, apoyo de los docentes y el rechazo percibido por los estudiantes por parte de los docentes.			Comunicación en la escuela sobre el abandono escolar: El efecto promedio de la comunicación en la escuela al finalizar la escuela fue $r = .14$ ($r = .24$ no ponderado). El análisis de chi-cuadrado indicó que esta muestra de correlaciones no era homogénea, $\chi^2(6, N = 8,640) = 44.94, p < .05$.
Winding et al (2015)	Se busca analizar el efecto de las relaciones sociales en la asociación entre la posición socioeconómica de los padres y el abandono escolar en una cohorte de jóvenes daneses.	Dinamarca	Muestra: 3,054 personas nacidas en 1989.	Análisis de regresión logística	Demográficos	1) Posición socioeconómica	Asociación entre la posición socioeconómica de los padres y el abandono a los 21 años, teniendo en cuenta los efectos de las relaciones sociales a los 15 y 18 años.	Odds ratio	El ajuste de todas las relaciones sociales a los 18 años redujo la fuerza de la asociación entre el ingreso familiar y la posibilidad de completar una educación secundaria considerablemente. El índice de probabilidad cambió de 3.09 (IC 95% 2.23–4.27) en el análisis bruto a 1.44 (IC 95% 0.72–2.90) en el análisis completamente ajustado, pero este no fue el caso cuando se ajustaron los factores sociales a partir de los 15 años (OR cambió a 2.67 (IC 95% 1.88–3.78). Las asociaciones entre el nivel educativo familiar y la posibilidad de completar una educación secundaria se mantuvieron fuerte después del ajuste para todas las relaciones sociales a los 15 años (OR 3.07 (IC 95% 2.07–4.56))
						2) Relaciones sociales con padres, amigos, docentes y compañeros de clase			
					Familiares	a. Relaciones sociales en la familia			
					Comunitarios	b. Relaciones sociales con amigos			
					Escolares	c. Relaciones sociales con docentes y compañeros.			El ajuste para las relaciones sociales con compañeros de clase y maestros a los 18 años redujo la asociación entre el ingreso familiar y la posibilidad de completar una secundaria educación (OR cambió de 3.09 (IC 95% 2.23–4.27) a 1.51 (IC 95% 0.76–2.97)).
Jimerson et al (2002)	El estudio actual exploró los factores asociados con los resultados académicos y conductuales de estudiantes con historial previo	EEUU	Estudiantes seguidos desde el jardín de infantes hasta el 11° grado. Los estudiantes que habían sido reprobados en kindergarten,	Pruebas t para examinar las diferencias de medias entre los estudiantes reprobados	Familiares	1) Nivel de educación de la madre y valoración de la educación por parte de la madre.	Relación entre estos factores y la situación de deserción escolar de estudiantes con	Prueba t	El estado educativo de la madre difería significativamente entre los dos grupos, donde los estudiantes reprobados que abandonaron la escuela tenían madres que informaron niveles más bajos de logros educativos ($t = 2.51, p < .01$). Las madres de los estudiantes reprobados que luego abandonaron la escuela habían informado previamente un menor valor de la educación para sus hijos ($t = 2.34, p < .05$).

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
	de reprobación escolar.		primero o segundo grado (n = 58).	que abandonaron la escuela y los que permanecieron inscritos en 11° grado.	Individuales	2) Ajuste socioemocional y conductual.	historial previo de reprobación.		Se encontró que el funcionamiento personal-social en el jardín de infantes (K-PSF) era significativo, y los que abandonaron la escuela secundaria indicaban un funcionamiento personal y social más bajo (F = 10.57, p <.01). Todas las medidas de la los niños de 2° grado fueron estadísticamente significativas, de modo que el grupo reprobado que abandonó la escuela mostró más agresividad (F = 9,69, p <0,01), tuvo calificaciones de autoestima más bajas en informes del docente (F = 18,04, p <0,001) y el TTR (F = 6.95, p <.01), y obtuvieron calificaciones más altas en el puntaje de combinación (F = 11.04, p <.001), que incluyó medidas de agresión, recomendación de consejería y referencia de educación especial.
					Individuales	3) Logro académico.			No se observaron diferencias significativas durante la escuela primaria (grados 2, 4, 5). Sin embargo, durante la escuela secundaria y preparatoria (grados 7, 9, 10) los estudiantes que reprobaron y permanecieron en la escuela recibieron promedios de calificaciones más altos que los estudiantes reprobados que abandonaron (p <.001).
De Witte et al (2013)b	Datos recopilados por el Statistics Netherlands, que son el resultado de un estudio que rastrea a una cohorte de alumnos del primer año de educación secundaria (11 - 12 años) hasta que salieron de la escuela con o sin un título.	Países Bajos	Consisten en una muestra de 20,331 estudiantes en 330 escuelas. Se utilizan datos de 1993, obteniendo una muestra final de 17,697 estudiantes.	Para la perspectiva individual: un modelo logit multinomial. Para la perspectiva institucional : un modelo logit ordenado	Individuales y demográficas	A. Características de los estudiantes A1. Características exógenas de los estudiantes A2. Ideas y comportamiento de los estudiantes B. Características del entorno		Odds ratio (beta exponencial)	Variables significativas: la actitud del estudiante hacia la escuela, la opinión sobre el desempeño de los docentes, las ausencias sin permiso, la demora con que los estudiantes comienzan su tarea y el involucramiento de los padres con la tarea (es decir, estimaciones respectivamente igual a 0.9395, 0.9494, 1.0634, 1.0528 y 0.9375 y estadísticamente significativo diferente de 1). Características de la clase del primer año de educación: Las clases en áreas rurales tienen menos deserciones (la estimación de 0.8861 es significativamente menor que 1). Las habilidades promedio más altas en la clase también disminuyen el número de abandonos (es decir, estimación de 0,9491 por debajo de 1). Un aumento en el tamaño
					Familiares	B1. Características exógenas de los padres B2. Interés por la escolarización y las aspiraciones de los padres.			

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
					Escolares	Las características de la clase se pueden dividir en tres subgrupos. 1) composición de los estudiantes. 2) características de los estudiantes y los padres (motivacionales y otras). 3) características de la escuela, como el tamaño de la clase y el origen étnico en la escuela, incluyendo el porcentaje de estudiantes holandeses en relación con el número total de estudiantes.			de las clases tiene un impacto negativo, con un mayor número de estudiantes que finalmente abandonan la escuela (1.0843, estadísticamente significativo diferente de 1). Si, en promedio, los padres en la clase consideran la calidad de la escuela como un factor importante para determinar la elección de la escuela, el número de abandonos en la clase es menor (la estimación de 0.7309 es significativamente menor que 1). Modelo logit ordenado con heterogeneidad no observada a nivel escolar: Los resultados difieren solo un poco de los resultados originales. La diferencia más notable es que la influencia de las variables de motivación se reduce aún más, ya que solo "los docentes están haciendo lo mejor en la escuela" y "el tiempo para comenzar la tarea" sigue siendo significativo (con estimaciones respectivamente de 0.9242 y 1.0362 significativamente diferentes de la unidad).
Zaff et al (2017)	Revisión de la investigación de los últimos 25 años sobre la graduación de la escuela secundaria, centrada en estudios longitudinales basados en los Estados Unidos sobre factores que predicen la graduación.	EEUU	Estudios enfocados en la graduación de secundaria (High school).	Revisión de literatura. 41 estudios, de tipo longitudinales, representativos a nivel nacional y basados en la comunidad.	Factores individuales	Motivación, compromiso, expectativas de logro de los jóvenes y locus de control.			Hay evidencia sólida de que la motivación de los jóvenes, el compromiso escolar, las expectativas de logro académico y el lugar de control influyen en sus resultados educativos. El tamaño del efecto de estos factores varía de pequeño (por ejemplo, Suh et al. 2007; Tenenbaum et al. 2007) a moderado (por ejemplo, Finn y Rock 1997; Stearns et al. 2007). La participación académica de los padres y la conexión entre padres e hijos se asocian de manera significativa y positiva con la probabilidad de que los estudiantes continúen inscritos y se gradúen de la escuela secundaria. Los hijos de padres que participan en organizaciones escolares asisten a conferencias y se comunican con los maestros y el personal tienen más probabilidades de completar la escuela secundaria. Además, los niños que tienen relaciones cercanas y de compartir con sus padres también tienen más probabilidades de graduarse. Más precisamente, los estudiantes a quienes les gusta la escuela tienen una opinión favorable de sus maestros en general y de su maestro de
					Factores familiares	Participación académica de los padres y conexión padre-hijo.			

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
									matemáticas en particular, tienen una carrera escolar normal en términos de no presentar reprobaciones, tienen profesores que están satisfechos con sus resultados y prestan atención durante las clases.
					Factores comunitarios	Factores relacionados con los pares: Normas de pares para el logro académico			Cuatro estudios proporcionan evidencia de que tener amigos y compañeros que apoyan el logro académico aumenta la probabilidad de graduarse y continuar la inscripción. La evidencia proviene de conjuntos de datos longitudinales representativos a nivel nacional. Los tamaños del efecto fueron pequeños, con una excepción que fue moderadamente grande (Ryabov 2011).
					Factores del establecimiento	Relaciones positivas entre estudiantes y docentes, escuelas pequeñas, participación en actividades extracurriculares basadas en la escuela, educación profesional y técnica, tutoría.			La literatura existente indica que las relaciones positivas entre estudiantes y docentes, la participación en actividades extracurriculares en las escuelas secundarias y secundarias, las escuelas pequeñas y los modelos de educación técnico profesional predicen positivamente la continua inscripción y graduación de los estudiantes en la escuela secundaria. Los efectos de estos factores variaron de pequeños a unos pocos efectos grandes. Los efectos se mantuvieron después de tener en cuenta los factores a nivel individual, familiar y escolar.
					Factores comunitarios	Programas comunitarios basados en el tiempo fuera de la escuela (OST, por sus siglas en inglés): programas que comúnmente consisten en actividades estructuradas dirigidas por adultos, como servicio comunitario, enriquecimiento académico o aprendizaje socioemocional.			La investigación longitudinal existente sobre los programas OST basados en la comunidad y la graduación de la escuela secundaria indica que varios programas promovieron con éxito la inscripción continua y la graduación de la escuela secundaria entre los estudiantes urbanos, negros y desfavorecidos socioeconómicamente. Los efectos de estos programas variaron de pequeños a moderados.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Krohn et al (1995)	Se explica la deserción e incluye delincuencia previa y uso de drogas previas como predictor.	Rochester (NY, EEU)	Muestra basada en las olas 2-7 del Rochester Youth Development Study (datos de escuelas públicas, y todos los servicios públicos relacionados con la juventud). En la ola 2, los estudiantes estaban en el 8° o 9° año, en la ola 7, en 10° o 11°. Un panel de 987 estudiantes quedó seleccionado finalmente.	Análisis de regresión logística para el riesgo de desertar.	Demográficos	Género (Mujer como categoría de referencia), Raza (Blanco como categoría de referencia), NSE (como undreclass o no);		Coeficientes de regresión	Las variables relacionadas con la familia no tienen un efecto significativo en la deserción, pero sí algunas variables relacionadas con la escuela. Específicamente, el GPA (-1.33, $p<0,05$) el compromiso con la escuela (-1.51, $p<0,05$) y las expectativas de ir a la universidad (-0.40, $p<0,05$) están significativamente relacionados con el abandono escolar. Los adolescentes hispanos (1.46, $p<0,05$), la clase baja (0.66, $p<0,05$) y las mujeres (hombres= -0.98, $p<0,05$) tienen más probabilidades de abandonar la escuela que los blancos, los adolescentes que no tienen estatus de clase baja y los hombres. Finalmente, el uso previo de drogas está significativamente relacionado con el abandono (0.02, $p<0,05$), pero la delincuencia grave no lo está.
					Individuales	Promedio de GPA 1986-1989, CAT score for reaaing 1986.1989, Commitmentto school (escala de 10 items), Expectativas (si va a ir a la universidad o no), expectativas de los padres (si irá a la universidad o no). Delincuencia previa y uso de drogas previas			
					Familiares	Estructura Familiar (vivir con los dos padres biológicos como referencia), Apego a los padres (escala de 11 items), Supervisión (escala de 4 items).			
Rumberger y Lim (2008)	La revisión se basa en 203 estudios publicados que analizaron una variedad de datos nacionales, estatales y locales para identificar predictores estadísticamente significativos del abandono escolar y la graduación de la escuela secundaria.	EEUU	La gran mayoría de los análisis se basaron en muestras de toda la población en edad escolar de los EE. UU., Pero varios análisis se basaron en subpoblaciones específicas. La gran mayoría de los análisis	Estudios estadísticos multivariados que buscaban identificar predictores del abandono escolar y graduación. La gran mayoría de los análisis se realizaron	Individuales	Rendimiento académico. Uno de los factores predictivos más estudiados del abandono escolar y la graduación de la escuela secundaria es el logro académico. Se ha demostrado que dos indicadores de logros académicos (puntajes en pruebas y calificaciones de exámenes) predicen si los estudiantes abandonan o se gradúan de la escuela secundaria. De los 389 análisis, más de 200 de ellos incluyeron al menos una medida de rendimiento académico. La mayoría de los estudios encontraron que el logro académico tuvo un efecto estadísticamente significativo en la probabilidad de abandonar o graduarse de la escuela secundaria. Movilidad estudiantil. La literatura de investigación muestra que la movilidad estudiantil, al menos durante la escuela media y secundaria, está relacionado positivamente con el abandono escolar y la graduación. En el nivel de la escuela secundaria, 10 de 14 análisis encontraron que la movilidad de los estudiantes aumentaba las probabilidades de abandonar o disminuía las probabilidades de graduarse. En el nivel de la escuela intermedia, nueve de los 13 análisis encontraron un impacto positivo en la movilidad de los estudiantes. En el nivel de primaria, ocho de los 14 análisis encontraron una relación significativa. Una posible razón para el mayor impacto en el nivel secundario es que los estudiantes secundarios son más sensibles a las interrupciones de sus redes de amistad (Ream, 2005; Ream & Rumberger, 2008).			

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
			(306) se centraron en el nivel nacional, utilizando una serie de conjuntos de datos nacionales patrocinados por el gobierno. Doce de los análisis se centraron en estados particulares, y 92 análisis se centraron en el local nivel, tales como distritos escolares particulares o escuelas.	con técnicas de estadística multivariada, como regresión logística y probit.		<p>Repitencia escolar. Treinta y siete de los 50 de esos análisis encontraron que la reprobación de grado en la escuela primaria y/o secundaria aumentaba las probabilidades de abandonar la escuela secundaria.</p> <p>Edad. Los estudiantes que son uno o dos años mayores que sus compañeros de clase son identificados como mayores de edad. Tres de los cuatro análisis encontraron que los estudiantes mayores de edad en la escuela secundaria eran significativamente más propensos a abandonar los estudios y menos probabilidades de graduarse que los estudiantes que no tenían más de edad. A nivel de escuela secundaria, 31 de los 57 estudios encontraron que los estudiantes mayores tenían más probabilidades de abandonar los estudios y menos probabilidades de graduarse que los estudiantes más jóvenes. En el nivel de la escuela intermedia, 11 de los 33 estudios encontraron que los estudiantes mayores tenían más probabilidades de abandonar y de graduarse que los estudiantes más jóvenes.</p> <p>Compromiso. Identificamos 694 análisis que investigaron la relación entre las medidas compuestas de compromiso de los estudiantes y si los estudiantes abandonaron o se graduaron de la escuela secundaria. De los 35 análisis que examinaron el compromiso de los estudiantes en la escuela secundaria, 24 encontraron que los niveles más altos de participación redujeron la probabilidad de abandono o aumentaron la probabilidad de graduarse de la escuela secundaria, mientras que 11 análisis no encontraron una relación significativa. De los 31 análisis que examinaron el compromiso de los estudiantes en la escuela intermedia, 10 análisis encontraron que el compromiso redujo la deserción y el aumento de la graduación de la escuela secundaria, mientras que 11 de los estudios no encontraron una relación significativa o positiva. En el nivel de primaria, solo uno de los tres análisis encontró que el compromiso reducía las probabilidades de abandonar la escuela secundaria (Alexander et al., 2001). En el nivel de secundaria, 13 de los 19 análisis encontraron una relación estadísticamente positiva entre el ausentismo y el abandono escolar, cuatro análisis no encontraron una relación significativa y dos análisis encontraron una relación estadísticamente negativa. En el nivel de la escuela intermedia, los 13 análisis encontraron una relación positiva y los otros ocho análisis no encontraron una relación significativa. En el nivel de la escuela primaria, uno de los tres análisis encontró una relación significativa y dos no encontraron una relación significativa (Alexander, Entwisle y Horsey, 1997).</p> <p>Cursos tomados. Una serie de análisis examinaron la relación entre el curso, principalmente en la escuela secundaria, y la propensión a abandonar o graduarse de la escuela secundaria. Quince análisis examinaron el impacto de estar en una vía académica o vocacional y ocho de ellos encontraron que los estudiantes en una vía académica tenían menos probabilidades de abandonar la escuela y más probabilidades de graduarse. Siete análisis también examinaron el impacto de tomar cursos vocacionales en la escuela media y secundaria. En el nivel de la escuela secundaria, dos de los seis análisis encontraron que los estudiantes que tomaron cursos vocacionales tenían menos probabilidades de abandonar, tres análisis no encontraron efectos significativos, y un análisis encontró que los estudiantes que tomaron cursos vocacionales tenían más probabilidades de abandonar</p> <p>Conductas desviadas: El indicador más común de conducta desviada es el mal comportamiento escolar. Cuarenta y nueve análisis examinaron la relación entre la mala conducta y el abandono, y la mayoría de los análisis se centraron en el nivel de la escuela secundaria. Entre los 31 análisis a nivel de escuela secundaria, 14 encontraron que la mala conducta se asoció significativamente con un mayor índice de deserción y menores tasas de graduación; 12 análisis no encontraron relación significativa; y cinco estudios encontraron una relación negativa. De los 17 análisis a nivel de escuela intermedia, 14</p>			

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
						encontraron que la mala conducta en la escuela intermedia se asoció significativamente con un mayor índice de deserción y menores tasas de graduación en la escuela secundaria, mientras que tres no encontraron una relación significativa.			
						Metas. La literatura de investigación sobre los abandonos escolares en general se ha centrado en un solo indicador: las expectativas educativas. Se identificaron 82 análisis que examinaron la relación entre las expectativas educativas y el abandono escolar. En el nivel de la escuela secundaria, 33 de los 41 análisis encontraron que niveles más altos de expectativas educativas se asociaron con tasas más bajas de deserción. En el nivel de la escuela intermedia, 23 de los 38 análisis encontraron la misma relación.			
					Demográficos	Demografía. Las tasas de deserción y graduación varían ampliamente según las características demográficas de los estudiantes. Sin embargo, esas diferencias pueden estar relacionadas con otras características de los estudiantes, así como con las características de sus familias, escuelas y comunidades. Este es claramente el caso con respecto al género. Casi 200 análisis examinaron la relación entre el abandono escolar y la graduación entre el género y la escuela secundaria. En el nivel de la escuela secundaria, 27 análisis encontraron que las mujeres tenían tasas de deserción escolar más altas o tasas de graduación más bajas, 55 análisis no encontraron una relación significativa y 20 análisis encontraron que las mujeres tenían tasas de deserción escolar más altas o más bajas. En general, los estudios en los que los investigadores solo controlaron las características del fondo mostraron que las mujeres tenían tasas de deserción más bajas o que no había una relación significativa; mientras que los estudios en los que los investigadores controlaron las actitudes, los comportamientos y el rendimiento en la escuela mostraron que las mujeres tenían tasas más altas de deserción.			
						Etnia/raza. Más de 200 análisis han examinado la relación entre el origen étnico y la raza y el abandono escolar. De los 162 análisis que examinaron las diferencias en las tasas de deserción y graduación entre blancos y negros en el nivel de la escuela secundaria, 53 no encontraron una relación significativa, cinco encontraron que los negros tenían tasas de deserción más altas y 38 encontraron que los negros tenían tasas de deserción más bajas independientes de las demás. Factores en los análisis. De los 79 análisis que examinaron las diferencias en las tasas de deserción y graduación entre blancos e hispanos en el nivel de la escuela secundaria, 52 no encontraron una relación significativa. Estos estudios sugieren que la relación observada entre las tasas de deserción y la etnia y la raza a menudo puede explicarse por otros factores, como los antecedentes familiares o el desempeño educativo.			
					Familiares	Familias: La investigación ha identificado tres aspectos de las familias como los más importantes: (1) estructura familiar, (2) recursos familiares y (3) prácticas familiares. Estructura. La estructura familiar generalmente se refiere a la cantidad y tipos de individuos en el hogar de un niño. En general, más de la mitad (115) de los análisis encontraron que los estudiantes que viven con ambos padres tenían tasas de deserción escolar más bajas y tasas de graduación más altas, en comparación con los estudiantes que viven en otros arreglos de vivienda familiar. Los estudios que han investigado los arreglos de vivienda específicos, como las familias monoparentales y las familias con padrastros, generalmente encuentran que tienen impactos similares en la deserción (por ejemplo, Astone y McLanahan, 1991; Perreira et al., 2006; Rumberger, 1995).			

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
						<p>Recursos familiares. La investigación ha identificado varios tipos de recursos familiares y cómo afectan el desarrollo infantil. El indicador de recursos familiares más utilizado es el estatus socioeconómico (NSE). En el nivel de la escuela secundaria, 27 de los 48 análisis encontraron que los estudiantes de familias con alto NSE tienen menos probabilidades de abandonar la escuela que los estudiantes de familias con bajo NSE; y en el nivel de la escuela intermedia, 33 de los 38 análisis encontraron que un NSE más alto reduce el riesgo de deserción. Educación de los padres. Del total de 102 estudios que examinaron la relación entre la educación parental, medida como una variable única que indica niveles bajos a altos de educación parental, dos tercios (67) encontraron que los niveles más altos de educación parental se asociaron con tasas de deserción y graduación más altas. Ingreso familiar. Se identificaron 110 análisis que examinaron la relación entre el ingreso familiar y el abandono escolar o la graduación de la escuela secundaria; En general, aproximadamente la mitad de los análisis encontraron una relación significativa. En el nivel de la escuela secundaria, 35 de los 60 análisis encontraron que los estudiantes tienen menos probabilidades de abandonar las familias de altos ingresos que las familias de bajos ingresos. En el nivel de la escuela intermedia, 17 de los 40 estudios encontraron que el ingreso familiar tuvo un efecto negativo en la deserción (ingresos altos asociados con tasas más bajas de deserción); y ocho de los 19 análisis también encontraron un efecto negativo en el nivel elemental.</p>			
						<p>Prácticas familiares. Casi 100 análisis examinaron la relación entre las prácticas de crianza y el abandono escolar. El indicador más común de las prácticas de crianza de los hijos es la expectativa de los padres: la cantidad de educación que los padres desean o esperan que sus hijos obtengan. Veintinueve estudios examinaron la relación entre las expectativas de los padres y el comportamiento de deserción, y 15 de ellos encontraron que las expectativas más altas de los padres se asociaron con una menor deserción y mayores tasas de graduación. Sesenta y cinco análisis examinaron la relación entre otros aspectos de las prácticas de crianza y el comportamiento de deserción, con la mitad (34) de encontrar que las prácticas de crianza positivas disminuyeron el riesgo de abandono.</p>			
					Escolares	<p>Estructura. Ubicación de la escuela (ya sea que la escuela esté ubicada en una ubicación urbana, suburbana o rural), tamaño de la escuela, y en particular el tipo de escuela (pública vs. privada). 12 análisis que examinaron si las tasas de deserción escolar eran más altas para los estudiantes que asistían a escuelas urbanas en lugar de suburbanas o rurales. Los resultados fueron mixtos. 12 análisis examinaron la relación entre el tamaño de la escuela secundaria y las tasas de deserción o graduación. Estos resultados también fueron mixtos.</p>			
						<p>Prácticas. Varios estudios que examinaron la relación entre una variedad de prácticas escolares y las tasas de deserción o graduación. Los estudios difirieron en qué prácticas específicas se examinaron y cómo se midieron. La mayoría de los estudios han examinado los efectos de una serie de indicadores del clima académico y disciplinario escolar. Varios estudios encontraron que los estudiantes tenían menos probabilidades de abandonar sus estudios si asistían a escuelas con un clima académico más fuerte, según lo evaluaban más estudiantes en la vía académica (en comparación con el general o vocacional) o que tomaban cursos académicos, y los estudiantes que informaban más horas de tareas (Bryk & Thum, 1989; Lee & Burkam, 2003; Rumberger & Palardy, 2005). Varios estudios han encontrado que las relaciones positivas entre estudiantes y docentes, un aspecto del capital social escolar, redujeron el riesgo de deserción, especialmente entre estudiantes de alto riesgo (Croninger y Lee, 2001; Rumberger y Palardy, 2005).</p>			

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
					Comunitarios	<p>Los compañeros pueden influir en el comportamiento social y académico de los estudiantes, las actitudes hacia la escuela y el acceso a los recursos (capital social) que pueden beneficiar su educación (Ream, 2005; Stanton-Salazar, 1997). El hallazgo más consistente es tener amigos desviados, amigos que se involucran en conductas delictivas, por ejemplo (Battin-Pearson y otros, 2000; Kaplan, Peck y Kaplan, 1997), o amigos que han abandonado (Saiz y Zoido, 2005; Cairns et al., 1989; Carbonaro, 1998) aumenta las probabilidades de abandono escolar, ya que tales asociaciones aparecen tan pronto como en el séptimo grado.</p> <p>Varios estudios encontraron que las características de la población de las comunidades estaban asociadas con las tasas de deserción (Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov, & Sealand, 1993; Crane, 1991; Ensminger, Lamkin, & Jacobson, 1996; Neal, 1997; Foster & McLanahan, 1996), la relación puede no ser lineal. Otra forma en que las comunidades pueden influir en las tasas de deserción es brindando oportunidades de empleo durante y después de la escuela. Las oportunidades de empleo relativamente favorables para los que abandonan la escuela secundaria, como lo demuestran las bajas tasas de desempleo en los vecindarios, podrían aumentar la probabilidad de que los estudiantes abandonen. Se identificaron 22 análisis que investigaron la relación entre las tasas de desempleo en los vecindarios y las tasas de deserción, y 18 de ellos no encontraron una relación estadísticamente significativa. Sin embargo, dos estudios adicionales encontraron que los estados con tasas de desempleo más altas tenían tasas de deserción más bajas y tasas de graduación más altas (Loeb y Page, 2000; Warren, Jenkins y Kulick, 2006).</p>			

9.1.2 Estudios que analizan factores individuales y demográficos de los estudiantes

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Weybricht et al (2017)	Análisis de supervivencia para identificar el riesgo de abandono de la escuela secundaria para adolescentes y examinar la influencia del uso de sustancias y de la experiencia de ocio (tiempo libre).	Sudáfrica	Estudiantes de secundaria en riesgo de desertar (se utilizaron ocho olas de datos secundarios entre 8° y 11° grado).	Análisis correlacional en base a muestras aleatorias	Individuales o del estudiante	1. Uso de sustancias: consumo de alcohol y tabaco. 2. Experiencia de tiempo libre: las percepciones subjetivas del ocio (es decir, aburrimiento, motivación, intrínseca y extrínseca). Variables sociodemográficas: 3. Género 4. Vivir con la madre 5. Haber fallado previamente un grado 6. n° de días ausente.	Relación entre el uso de sustancias y tiempo de ocio y la deserción escolar	Hazard ratio (HR).	Por cada aumento de una unidad en la motivación intrínseca, la tasa de riesgo disminuyó en un 28% (HR = 0.753; CL = 0.662–0.856). Los predictores de género, convivencia con la madre y el consumo de tabacos siguieron siendo significativos.
Roderick (1994)	Se analiza la repitencia como factor de riesgo de la deserción escolar con énfasis en la sobre edad como principal factor explicativo del efecto de la repitencia sobre la deserción.	EE. UU.	Jóvenes que formaban parte de la clase de séptimo grado de la escuela pública Fall River, Massachusetts, de 1980-1981.	Análisis de regresión logística	Individuales y demográficas	Incidencia de la repitencia: 1. Edad al comienzo de 7° grado. 2. Experiencia de la repitencia en un grado (k-6), 2. Experiencia de dos o más repitencias de grado (k-6) Variables Control: Promedio de notas en cuarto básico, promedio notas en sexto básico, Asistencia en sexto básico. Efectos interacción entre periodos de riesgo.	Relación entre reprobación escolar y deserción escolar	Coeficientes de regresión logit	1. Edad en 7° grado= coef. 0,039 (t=2,89)** Promedio de notas al 6° grado=-coef. 0,934 (t=7,52)***, Asistencia al 6° grado=coef.-0,18(t=2,22)*, Experiencia de una repitencia*Edad de 17 años=-0,873(2,24)*
Gonzalez y Cramer (2013)	Este estudio investigó el impacto de un rango de variables como factores predictivos del potencial de graduación de estudiantes con discapacidades	EE. UU.	. Los participantes fueron 573 estudiantes negros e hispanos de 11° y 12° grado con SLD o EBD (como discapacidad primaria) entre los 15 y los 18.	Análisis de regresión logística para analizar el impacto de las variables como probables factores del potencial de graduación	Individuales y demográficas	(a) Excepcionalidad primaria, (b) género, (c) raza / etnia, (d) grado, (e) historial académico, (f) historial de comportamiento, (g) desempeño en Florida Comprehensive Assessment Test (FCAT), y (h) entorno educativo.	Relación entre estos factores y la matrícula en la escuela (o deserción escolar)	Coeficientes de regresión	Historial académico: (b estandarizado=0.912; significancia: p <0.009) Raza / etnia: b estandarizado= 0.033 b; significancia 0.055). Asociación significativa entre estar en clases inclusivas y tener una historia académica exitosa, r = .267, p <.001.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
	específicas de aprendizaje (SLD) o trastornos del comportamiento emocional (EBD,) dentro de un gran distrito escolar urbano.			que afectan a los estudiantes con SLD o EBD.					
Bowers (2010)		EEUU	Se utilizaron datos longitudinales de las notas 1° a 12° grado de la cohorte de 2006, de las escuelas de dos distritos en EEUU. Muestra (n = 193)..	Análisis de supervivencia en tiempo discreto por medio de regresión logística		1. Calificaciones asignadas por el docente: Variable no acumulativa GPA (promedio de calificaciones), contiene el promedio calificaciones de los estudiantes para cada período de tiempo (grado) para cada una de las asignaturas. 2. Género, etnicidad, reprobación, efecto de cada grado (7° a 12° grado).	Relación entre estos factores y la deserción escolar	Coefficientes de regresión	Modelo G: Reprobación (al menos 1 vez entre 7° a 12°): coef.=2,325***, GPA no acumulativo: coef.=-1.826***
Robison et al (2016)	Este estudio examinó una muestra de estudiantes de escuelas primarias y secundarias con resultados escolares alternativos de graduación de escuela secundaria y abandono escolar	Louisiana (EEUU)	Se utilizaron datos individuales de estudiantes de kínder a 12° grado en todo el sistema público de Louisiana, EEUU. Los datos varían en el tiempo desde el año escolar 1996-1997 hasta diciembre de 2012. Se examina a 596,537 estudiantes de 1,658 escuelas.	Análisis en base a un modelo de regresión logística de efectos jerárquicos mixtos	Individuales o del estudiante Individuales (demográficas) Individuales (experiencia escolar)	Comportamientos disruptivos: contacto previo con la Oficina de Menores Justicia (0 = no contacto LAOJJ; 1 = contacto LAOJJ), y e Variables sociodemográficas: raza, género, almuerzo gratis (un proxy para el estatus socioeconómico), año de nacimiento. Fracaso escolar (0 = nunca falló; 1 =falló al menos una vez), número promedio de ausencias anuales (excusado más sin excusa), expulsión de la escuela (0 = nunca expulsado; 1 = expulsado al menos una vez).	Relación entre estos factores y la deserción escolar	Odds ratio	Las odds-ratios más altos se asocian con la reprobación de un grado anterior (OR = 3.04, prob <.001), ser expulsado de la escuela (OR = 2.31, prob <.001), recibir almuerzo gratis (OR = 2.00, prob <.001) y tener contacto con LAOJJ (OR = 1.98, prob <.001). Por lo tanto, controlando por otros factores, las probabilidades de abandonar los estudios es más de 3 veces más alto en los estudiantes que han fallado anteriormente, que la de los estudiantes que no lo han hecho. En la misma línea, los estudiantes expulsados son 2.3 veces más propensos a abandonar la escuela, que los estudiantes que no han sido expulsados. Además, el contacto con LAOJJ duplica las probabilidades de que un estudiante abandone la escuela más tarde.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Reschly y Christenson (2006)	Este estudio examinó el compromiso de los estudiantes con discapacidades de aprendizaje y trastornos emocionales y la relación de este compromiso con la finalización de la escuela.	EEUU	Los participantes fueron estudiantes identificados, por los padres, con dificultades de aprendizaje (LD) y trastornos emocionales o de conducta (EBD) y grupos de comparación de compañeros y estudiantes sin discapacidades con un rendimiento promedio que abandonaron o se quedaron en la escuela. Los datos para este estudio provienen de la Estudio Educativo Nacional Longitudinal (NELS). De la muestra de NELS, 1,064 estudiantes fueron identificados con LD, 338 con EBD y 96 con LD y EBD. Los estudiantes del año base sin LD o EBD que abandonaron la escuela (n ponderada = 1,585) y las personas que	Análisis de regresión logística	Individuales o del estudiante	VARIABLES DE COMPROMISO ESCOLAR: Compromiso conductual, compromiso cognitivo y compromiso psicológico/interpersonal. VARIABLES DE CONTROL: NSE del estudiante, puntaje de logro en lectura y matemáticas en pruebas estandarizadas y experiencia de reprobación en un grado antes de octavo grado.		Coefficientes de regresión y log odds	<p>Estudiantes con EBD: El más fuerte de estos predictores fue la reprobación de grado. Estudiantes que no han reprobado tenía 73% menos probabilidades de abandono que los reprobados. Compromiso conductual: El factor de compromiso de comportamiento más fuerte del abandono escolar fue el saltarse clases. Las probabilidades de abandonar la escuela fueron tres veces mayores por cada aumento de unidad en la variable de salto de clases. Compromiso psicológico/interpersonal: una mayor percepción del clima acogedor en la escuela disminuyó las probabilidades de abandonar la escuela en un 20%. Compromiso cognitivo: Estar aburrido en la escuela aumentó las probabilidades de abandonar en un 35%, aunque en el modelo completo, esta asociación se invirtió contra intuitivamente.</p> <p>Estudiantes con LD: Un mayor NSE se asoció con una reducción en las probabilidades de abandonar la escuela para los estudiantes con LD (71% de reducción en las probabilidades para cada desviación estándar por encima de la media), mientras que no haber reprobado un grado en la escuela se asoció con una disminución del 33% en las probabilidades de abandonar la escuela. Compromiso conductual: El salto de las clases fue el factor predictivo más fuerte de compromiso conductual. Las probabilidades de abandonar la escuela fueron dos veces mayores por cada aumento de unidad en el saltarse clases, Compromiso cognitivo: Una mayor percepción de la utilidad de la educación para el futuro disminuyó las probabilidades de abandono en un 15%. Modelo final: Cuando se tomaron en cuenta todas las variables, la reducción de las probabilidades de abandono de la escuela asociada con percepciones más positivas respecto al clima de la escuela disminuyó (de 14% a 4%) y el aburrimiento en la escuela ya</p>

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
			completaron la escuela (sin ponderar n = 13,302) se utilizaron como grupo de comparación.						no era un factor predictivo significativo.
									Estudiantes sin LD ni EBD: No haber sido reprobado se asoció con una reducción del 73% en las probabilidades de abandonar la escuela. Compromiso conductual: El aumento de cada unidad en las variables de ausencia y comportamiento se asoció con respectivamente 51% y 49% más probabilidades de abandonar la escuela. Compromiso psicológico: Las percepciones más positivas del clima escolar se asociaron con una reducción del 14% en las probabilidades de abandono escolar, Compromiso cognitivo: el aburrimiento en la escuela se asoció con un aumento del 28% en las probabilidades de abandono escolar. En el modelo completo, el efecto del clima escolar positivo en las probabilidades de abandono escolar desapareció, y hubo una reducción en las probabilidades asociadas con el aburrimiento en la escuela (del 28% al 9%).
Bornsheuer et al (2010)	Este estudio examinó la relación entre la reprobación escolar en noveno grado y la graduación a tiempo.	EEUU	Estudiantes de noveno grado (n = 1,202) en una escuela secundaria del sureste de Texas. Dentro de esta muestra, había 563 estudiantes varones y 639 mujeres.	Utilización de análisis de chi-cuadrado	Individuales	Repitencia en noveno grado		Correlaciones	El análisis reveló una relación estadísticamente significativa entre la repitencia de noveno grado y la graduación a tiempo ($X^2 = 447.64$, $p < .0001$). El análisis indicó que aquellos que fueron reprobados en el noveno grado tenían a no graduarse a tiempo (85.8%), mientras que aquellos que no fueron reprobados en el noveno grado tenían más probabilidades de graduarse a tiempo (85.5%). El tamaño del efecto, medido por V de Cramer, fue de 0.61. El tamaño del efecto fue muy grande.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Herbers et al (2013)	Efectos de la movilidad escolar (la falta de retención) en la deserción escolar y otros resultados desfavorables en la vida adulta		Los datos son de Chicago Longitudinal Study (CLS) (2005). Todos los participantes asistieron a kindergarten en 1985–1986. La muestra de estudio comprende los 1,410 de los 1,539 estudiantes originales que tenían al menos 4 años de estatus activo en las Escuelas Públicas de Chicago entre el jardín infantil y el 12° grado.	Análisis de regresión logística	Individuales	Movilidad escolar. a) Cantidad de años en que los estudiantes cambiaron de escuela desde el jardín de infantil hasta el grado 12 b) Tres períodos de tiempo de K – 4, 4–8 y 8–12. Movilidad residencial: Cantidad de años en que los estudiantes tuvieron movimientos residenciales desde el jardín infantil hasta el grado 12. Variables de control: Género (mujer) Etnia (AA), preescolar CPC (Child-Parent Center), escuela primaria CPC, índice de riesgo, logro de preescolar, madurez social, abuso /abandono de niños, reprobación de grado, educación especial, delincuencia juvenil.		Coefficientes de regresión	Grado más alto completado. Dos o más movimientos entre 4°-8° grado y cualquier movimiento entre 8°-12° grado fueron predictores significativos en el primer modelo (b = -0,57, p, 0,01 y b = -0,53, p< 0,01, respectivamente) y se mantuvo significativo en el modelo final con todas las variables de control incluidas (b= -0,26, p<0,05 y b= -0,22, p<0,05 , respectivamente). Graduación a tiempo. El modelo final predijo el 42% de la varianza en la graduación a tiempo. En el modelo con movilidad medido durante diferentes períodos de tiempo sólo dos o más movimientos entre 4°-8° grado resultó ser un predictor significativo de la graduación a tiempo (b=0,56, CI=(0,36, 0,89), p <.05), que indica un efecto para movimientos múltiples durante los grados medios en lugar de un efecto de movimiento individual continuo en todos los grados.
Gasper et al (2012)	Se analiza si el cambio de escuela en la secundaria conduce a la deserción o si la movilidad de la escuela secundaria es simplemente un precursor de la deserción (provocada por los mismos factores que provocan la deserción).	EEUU	Uso de datos de la National Longitudinal Survey of Youth 1997. La NLSY97 es una encuesta longitudinal a nivel nacional representativa de jóvenes que tenían entre 12 y 16 años en la fecha de muestreo del 31 de diciembre de 1996 (o nacieron entre 1980 y 1984).	Análisis con propensity score matching para emparejar jóvenes que se cambiaron de escuela secundaria con jóvenes similares que se quedaron en la misma escuela. La muestra para este estudio consta de 2,751	Individuales	Movilidad escolar: número de escuelas secundarias a las que un joven informó haber asistido, los jóvenes con movilidad se consideran jóvenes que asistieron a más de una escuela secundaria. Covariables que incluyen: demografía, procesos familiares, estatus socioeconómico, salud, delincuencia, victimización, influencia de compañeros, experiencias escolares, comportamientos similares a los de los adultos y tiempo.		%, prueba T de Student (valor t)	Vecino más cercano: los estudiantes que han tenido movilidad de escuela tienen una tasa de deserción de 8.5 puntos porcentuales más alta que los que se quedan en la misma escuela secundaria. Coincidencia de Kermel: la tasa de deserción es solo 5.7 puntos porcentuales más alta entre los estudiantes que presentan movilidad escolar en la secundaria y los que no. Cambiar las escuelas secundarias tiene un efecto significativo en la deserción una vez que se contabiliza la movilidad del estudiante.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
				jóvenes.					

9.1.3 Estudios que analizan factores familiares

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Terris (2016)	Este estudio examina la influencia de varias dimensiones de la participación de los padres en la finalización de la escuela secundaria y la asistencia postsecundaria (con especial interés en los que abandonaron la escuela y luego ingresaron a la universidad).	EEUU	Se utilizaron datos del Estudio Longitudinal de Educación de 2002, estudio representativo a nivel nacional de estudiantes de décimo grado en 2002 y de duodécimo grado en 2004 y que siguió a la cohorte hasta 2012, cuando la mayoría de los miembros tendrían aproximadamente 26 años de edad. La muestra del año base (2002) incluyó a 16,197 alumnos de décimo grado.	Análisis de regresión logística	Familiares	Participación de los padres: 1) la participación de los padres en las actividades extracurriculares de sus hijos, (2) consejos de los padres, (3) la comunicación entre los padres y la escuela sobre los problemas de los niños en la escuela, (4) el contacto iniciado por la escuela con los padres en relación con temas escolares, (5) contacto iniciado por los padres con las escuelas con respecto a temas escolares, (6) participación de los padres en actividades escolares, (7) aspiraciones de los padres para el logro educativo de sus hijos y (8) reglas familiares que reflejan la supervisión de los padres en el hogar. Las variables de antecedentes: sexo, raza / etnia y nivel socioeconómico.	Finalización de la escuela secundaria (ya sea a través del diploma de escuela secundaria o GED)	Coefficiente de regresión logística	La participación de los padres en actividades extracurriculares con niños ($\beta = .31^*$, $p = .02$), la participación de los padres en las actividades escolares ($\beta = .50^*$, $p = .03$) y las aspiraciones de los padres para la educación postsecundaria de sus hijos ($\beta = .13^{***}$, $p < .001$) demostraron influencias positivas en la finalización de la escuela secundaria entre los estudiantes de segundo año de 2002. Además, la comunicación entre los padres y la escuela sobre los problemas escolares del niño ($\beta = -.99^{***}$, $p < .001$) y las reglas familiares para hacer las tareas domésticas ($\beta = -.40^*$, $p = .03$) mostraron efectos negativos. Sin embargo, en el segundo modelo, después de controlar por sexo, raza / etnia y NSE, ninguna de las variables de participación de los padres predijo de manera significativa la finalización del GED entre los beneficiarios que no recibieron el diploma.

9.1.4 Estudios que analizan factores escolares

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Youngsik et al (2018)	Se analizan los factores de riesgo de la deserción escolar a nivel escolar, también revisa factores escolares analizados en otros estudios.	Corea	Un total de 5,655 casos subsumidos en 1,718 escuelas de cuatro oleadas de datos de panel recopilados entre 2010 y 2013 se utilizaron en los análisis.	Regresión por mínimos cuadrados ordinarios (OLS) y un modelo de efectos fijos.	Escolares	1. Localización de la escuela 2. tipo de escuela 3. dependencia 4. tamaño de la escuela 5. Relación profesor-estudiante 6. Destinatario de almuerzo gratis o reducido en precio 7. Sistema de reclutamiento de personal 8. Sistema establecido de salas de clases por asignatura 9. Grupos de clases establecidos según habilidad 10. Autonomía de la escuela 11. Programa de estudios para inglés 12. Sistema de pago según mérito de profesores 13. Gasto por estudiante 14. Actividades del establecimiento 15. Rendimiento académico	Relación entre los factores escolares y las tasas de deserción en la escuela secundaria.	Coeficiente de regresión	Tamaño de la escuela: coef. =-0,002*** Relación profesor/estudiante: coef.=-0,070*** Rendimiento académico: coef.=-0,022***
	Factores escolares analizados en otros estudios		V. E. Lee & Burkam (2003)	Poco o ningún efecto del sector escolar (público, privado, católico), nivel socioeconómico de la escuela y los logros académicos en el abandono escolar. Tasa de deserción escolar más baja para escuelas pequeñas, escuelas con plan de estudios desafiante (plan de estudios en profundidad), y escuelas con un relación positiva entre docente y estudiante.					
			Rumberger & Thomas (2000)	Tamaño de clase grande, baja calidad de docentes, bajo nivel socioeconómico de la escuela y alta tasa de ausencias están relacionadas con el abandono escolar. Tasas de deserción escolar más bajas encontradas en escuelas pequeñas, suburbanas, católicas y escuelas privadas.					
			McNeal, Jr. (1997)	Menor deserción escolar se encontró donde hay disponible actividades extracurriculares artísticas (banda escolar, instrumento de juego, baile, juego) y deportivas (atletismo, animadoras). Menor deserción escolar en cursos vocacionales.					
			H. J. Lee & Kim (2012)	El abandono escolar es superior en las escuelas de formación profesional (vocacional) y las escuelas con menor logro académico. Menor deserción escolar en las escuelas con menor proporción de alumnos por docente, con más habilidades para agrupar clases, y con políticas de incentivos docentes.					
			Bryk & Thum (1989)	Menor deserción escolar para estudiantes en riesgo que cuentan con docentes con un alto grado de compromiso, escuelas con ambientes organizados y					

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
									énfasis en el rendimiento académico y de menor tamaño.
				B. G. Kim (2012)					Efectos negativos de la resistencia a los docentes, a las políticas escolares, al aprendizaje y a las escuelas. Efecto positivo de las actividades extracurriculares, interés académico y actitud cooperativa y positiva hacia los docentes.
				Y. T. Cho & Bae (2003)					Impacto del bajo rendimiento académico, relaciones negativas con los docentes, actitud hacia el aprendizaje, tardanzas, abandono temprano, ausentismo escolar, registro de castigos, violación de reglas, actitud hacia la educación escolar, etc.

9.2 Estudios revisados sobre factores de repitencia escolar

9.2.1 Estudios que analizan factores múltiples

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Méndez et al (2018)	Examinar cuáles son los principales factores relacionados con la repetición de curso atendiendo al estudio de características sociodemográficas, dinámica bullying; factores de riesgo/protección para el consumo de drogas, el grado de adaptación/inadaptación general, la insatisfacción con el ambiente familiar e insatisfacción con los hermanos.	España, región de Murcia	Los participantes, 1267 estudiantes, de diferentes centros de Educación Secundaria públicos, privados concertados y privados de la Región de Murcia, de entre 11 y 18 años. Muestra: Cursos de Educación Secundaria Obligatoria: 354 de primer curso; 204 de segundo curso; 299 de tercer curso y 410 de cuarto curso.	Diseño no experimental de tipo transversal. Se utilizaron: técnicas descriptivas (frecuencias, porcentajes, media y desviación típica), tablas de contingencia con la prueba Chi-Cuadrado de Pearson para analizar variables categóricas como las variables	Sociodemográficas	Variables sociodemográficas: ámbito geográfico, titularidad, sexo, procedencia.		Descriptivos: medias, desviaciones típicas prueba t de Student	Variables sociodemográficas: Asociación significativa entre repetición de curso y titularidad del Centro Educativo (público/privado) (V=.215; p=.000) mayor repitencia en establecimientos públicos; Sexo (V=.069; p=.014), repetidores mayoritariamente hombres y extranjeros.
					Establecimiento	Estatus, variables situacionales y percepción de seguridad y gravedad del centro: Estatus, tipo de agresiones, lugar agresiones, frecuencia de las agresiones, gravedad de las agresiones, seguridad en el centro.			Variables situacionales: Chi-cuadrado: asociación significativa atendiendo al tipo de agresiones (V=.100; p=.004) y lugar en el que ocurrían las agresiones (V=.099; p=.004), pero no en cuanto a la frecuencia de ocurrencia de las agresiones. Percepción atribuida a las situaciones de acoso escolar: asociación estadísticamente significativa entre la percepción de

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
				sociodemográficas y la repetición escolar (haber repetido curso o no)					seguridad/inseguridad en el centro escolar, en función de la repetición de curso de los estudiantes (V=.144,p=.000).
					Individuales	Factores de riesgo: reacción de la familia ante el consumo, grupo de amigos, acceso a las drogas, riesgo familiar, educación familiar en drogas, actividades protectoras, estilo educativo.			La media de los repetidores fue superior a la media de los no repetidores en el acceso a las drogas. Prueba t de Student: diferencias de medias significativas, asumiendo varianzas heterogéneas, en repetición de curso T (814.192)=-3.706; p=.000 con efecto bajo (d=-.22).
					Individuales	Adaptación e inadaptación integral en función de la repetición de curso. Insatisfacción con ambiente familiar, insatisfacción con los hermanos.			Prueba t de Student: Existencia de diferencias de medias significativas entre inadaptación escolar y repetición de curso T (793.581)=3.022; p=.003 con efecto bajo (d=.18). También en insatisfacción con el ambiente familiar T (848.103)=2.240; p=.025 con efecto bajo (d=.13). En ambos casos, la media de los repetidores fue superior a la media de los no repetidores.
Muñoz et al (2005)		México	Se recogió una muestra de 1 840 niños en edad escolar distribuidos por igual entre estudiantes de escuelas primarias que cursaban el grado siguiente a aquél en que se encontraban el año anterior y niños que estaban repitiendo el mismo grado o habían	Diseño cuasi-experimental. Análisis multivariado	Demográficos	a) Determinantes económicos 1. Ocupación del padre del alumno		análisis de chi cuadrado, coeficientes de correlación	% de escuelas donde hay dif. Sig.: Ocupación del padre=Zona urbana: 58% Zona rural: 33%
					Familiares	b) Determinantes sociales 2. Escolaridad del padre del sujeto (años cursados en el sistema de educación formal). 3. Escolaridad de la madre (ídem). 4. Escolaridad de los hermanos.			% de escuelas donde hay dif. Sig.: Escolaridad del padre= Zona urbana: 75% Zona rural: 1%, Escolaridad de la madre=Zona urbana: 75% Zona rural: 33%, Escolaridad hermanos=Zona urbana: 58% Zona rural: 33%, Familias que estimulan la expresividad=Zona urbana: 70% Zona rural: 0%, Familias que

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
			abandonado la escuela. El diseño muestral abarcó distintos tipos de escuelas primarias en tres entidades federativas. Para cada una de las 23 escuelas, se seleccionaron 40 alumnos irregulares (entre deserción y repetidores) y 40 alumnos regulares que hubiesen sido condiscípulos en el año y grado anteriores.			5. Tiempo dedicado de los estudiantes para transporte			estimulan la independencia=Zona urbana: 50% Zona rural: 0%, Familia orientada al logro=Zona urbana: 60% Zona rural: 40%, Familia que estimula la organización= Zona urbana: 67% Zona rural: 20%. Transporte: = Zona urbana: 41% Zona rural: 33%
					Individuales	c) Antecedentes escolares 6. Avance escolar. 7. Tasa de reprobación. 8. Tasa de repetición.			% de escuelas donde hay dif. Sig.: Antecedentes escolares del estudiante: Tasa de reprobación= Zona urbana: 100% Zona rural: 100%, tasa de repitencia= Zona urbana: 100% Zona rural: 100%, avance escolar= Zona urbana: 100% Zona rural: 100%, Rendimiento en matemáticas= Zona urbana: 100% Zona rural: 56%, rendimiento en español= Zona urbana: 100% Zona rural: 56%, rendimiento global= Zona urbana: 100% Zona rural: 44%.
									% de escuelas donde hay dif. Sig.: Actitudes del alumno: Actitud inutilidad del trabajo escolar= Zona urbana: 60% Zona rural: 60%, Actitud a relación entre esfuerzo y logro, = Zona urbana: 70% Zona rural: 20% e no percepción del estímulo del docente= Zona urbana: 80% Zona rural: 20%.
									Actitudes de los maestros frente a las habilidades académicas de los estudiantes: En el 91% de las escuelas urbanas estudiadas, y en el 80% de las rurales, los maestros consideran a los alumnos repetidores, en términos académicos, como menos capaces.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Yang et al. (2018)	Este estudio longitudinal prospectivo examina la relación entre dificultades materiales, el compromiso escolar y la reprobación de grado.	EEUU (Louisiana)	Niños de la escuela primaria en riesgo (N = 4329) de 410 escuelas primarias públicas en Louisiana, referidos a los Centros de Servicios y Evaluación de Ausencias Injustificadas (TASC) durante el año escolar 2007-2008. En el programa TASC, los docentes remiten a los niños a TASC por su 5ta ausencia injustificada.	Estudio longitudinal en base a regresiones logísticas multinivel con una estructura jerárquica de dos niveles para abordar los efectos de anidación de los niños dentro de las escuelas.		<p>Dificultades materiales</p> <p>Variable mediadora: Falta de compromiso escolar de un estudiante.</p> <p>Covariables: Las variables demográficas incluyeron la raza (afroamericana y Blanco), género y el grado al momento de ser referido al programa. Falta de involucramiento parental, relación con los pares, problemas de conducta en la clase.</p>		Probabilidad de repetir de grado (odds)	<p>Los niños que no estaban involucrados en la escuela tenían un 34% más de probabilidades de repetir un grado que los estudiantes que estaban involucrados en la escuela. Cuando el mediador (falta de compromiso con la escuela) se controló, el efecto de las dificultades materiales en la reprobación de grado todavía fue estadísticamente significativo. Sin embargo, la magnitud del odds ratio para las dificultades materiales en la reprobación escolar disminuyeron de 1.40 a 1.21.</p> <p>Análisis de regresión logística multinivel: Varias características se asociaron con niños considerados en alto riesgo de fracaso escolar, a saber, niños varones (OR 1.23**), afroamericanos (OR 1.67***) y en los primeros grados (OR 0.91***), incluso después de controlar las dificultades materiales, el compromiso escolar y las variables de agrupación escolar.</p>
Kelley-Winstead (2010)	El propósito de este estudio fue utilizar árboles de clasificación y regresión logística para identificar los subgrupos de estudiantes con mayor probabilidad de ser reprobados.	EEUU	Se utilizaron datos de The National Educational Longitudinal Study de 1988, que recopila datos entre 1988 y 2000. Se emplearon estos datos para proporcionar una muestra representativa a nivel nacional. Todos los estudiantes en la muestra (= 10,140)	Los modelos se construyeron utilizando árboles de clasificación y regresión logística.	<p>Demográficas</p> <p>Familiares</p>	<p>Género</p> <p>Raza/origen étnico</p> <p>Nivel de educación de los padres</p> <p>Estado civil de los padres</p> <p>Nivel socioeconómico</p> <p>Involucramiento de los padres</p> <p>Hogares altamente transitorios (movilidad residencial)</p>	3 medidas de la repitencia escolar (se analizaron los factores para cada uno de ellos). 1. Repitencia	Probabilidad de repetir de grado (logit)	Modelo de repitencia escolar general: género B=-0.689 (p .000) , desempeño académico en pruebas estandarizadas B=-0.963 (p .000), puntaje en matemáticas B=-0.762 (p .000), NSE B=-0.308 (p .009) Ausentismo B=0.416 (p .008), Movilidad escolar B=0.457 (p .002), Popularidad entre los pares B=-0.345 (p .021) Escuela promueve el involucramiento parental B=-0.366 (p .003)

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
			estaba en octavo grado al inicio de la recopilación de datos en la primavera de 1988.		Individuales	Movilidad escolar Dominio del idioma	ia escolar entre jardín de infantes y octavo grado por cualquier razón.		
					Individuales (relacionados con la escuela)	Ausentismo Logro académico: medido en base a puntajes en pruebas estandarizadas en lectura y matemáticas. Participación en programa Head Start Suspensiones Traslados de escuela por motivos disciplinarios	2. Repitencia escolar entre jardín de infantes y octavo grado por solicitud de los padres		Modelo de repitencia escolar (solicitado por los padres): género B=-0.644 (p .003) , puntaje en matemáticas B=-1.535 (p .000), Escuela promueve el involucramiento prenatal B=-0.497 (p .026) Nivel de educación más alto de la madre B=0.528 (p .022)
					Escolares	Socialización con mujeres en la escuela Socialización con hombres en la escuela Actividad social Popularidad con el sexo opuesto Popularidad entre compañeros	3. Repitencia escolar entre jardín de infantes y octavo grado por solicitud del establecimiento.		Modelo de repitencia escolar (solicitado por los el establecimiento): género B=-0.809 (p .000) , desempeño académico en pruebas estandarizadas B=-1.321 (p .000), puntaje en matemáticas B=-0.876 (p .000), NSE B=-0.602 (p .000) Movilidad escolar B=0.483 (p .012)
					Escolares	Escuela promueve participación de los padres Escuela fomenta la participación de los padres en las decisiones de política del establecimiento Política de remediación escolar: Escuelas que requieren que los estudiantes mantengan un promedio de calificaciones mínimo para participar en actividades escolares, como deportes, actuación, etc.			
Gonzalez-Betancor	Analizar qué variables aumentan	España	Datos nacionales de la "Evaluación	Análisis de regresiones	Individuales	Género Educación temprana		Odds ratio (OR)	Influencia significativa en ambos grupos (influencia en la probabilidad

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
& Lopez-Puig (2016)	la probabilidad de reprobación de grado en la educación primaria diferenciando entre ser reprobado en segundo o cuarto grado, y prestar especial atención al papel del estatus socioeconómico de las familias.		General de Diagnóstico", realizado en España en 2009 con la participación de 28.708 estudiantes de cuarto grado de educación primaria de 874 escuelas, considerados representativos de cada comunidad autónoma española.	logísticas multinivel		Periodo de nacimiento Lenguaje (en casa/en el establecimiento) Migrante/Inmigrante			de ser reprobado en 2° grado y 4° grado): NSE de los estudiantes (OR 2°/4°=0.51 /0.56 p=0.000), ser un inmigrante de primera generación (OR 2°/4°=1.90/2.04 p=0.000) y un alto promedio de NSE en la clase (OR 2°/4°=0.70 /0.73 p=0.031/0.022). Mayor influencia en 2° grado: Ser hombre (OR=1.64 p=0.000), nacer en el cuarto trimestre del año (OR=1.93 p=0.000). Mayor influencia en 4° grado: Pertenecer a familia monoparental (OR=1.92 p=0.000). Solamente relevante en 2° grado: Nacer en el segundo trimestre del año:(OR=1.28 p=0.041) Escolarización temprana (antes de los 3 años) (OR=0.82 p=0.016) Solamente relevante en 4°grado: Ser inmigrante de segunda generación (OR=2.04 p=0.000), ir a una escuela con programas de capacitación de TICs para docentes (OR=0.84 p=0.048), porcentaje (mayor a 22%) de estudiantes inmigrantes en la clase (OR=0.75 p=0.017)
					Familiares	Estructura familiar NSE: educación de los padres, ocupación de los padres, recursos educativos en casa, número de libros	Hallazgos generales (en 2° y 4° grado) 1) la existencia de un efecto de "trimestre de nacimiento", que casi duplica la probabilidad de repitencia en segundo grado de primaria en comparación con la		

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
					Escolares	Tipo de escuela Número de estudiantes en la escuela Programas de capacitación de docentes Tamaño de la clase NSE promedio de la clase % de inmigrantes en la clase Región autónoma Ausentismo escolar			probabilidad de repitencia en cuarto grado, para los estudiantes más jóvenes de su cohorte de la misma edad (OR = 1.93 vs. OR = 1.53, ambos p <0.001); 2) que el nivel de educación de las madres influye más que el de los padres, especialmente en segundo grado (OR = 0.20 vs. OR = 0.45, ambos p <0.001); y 3) que tener un padre desempleado aumenta la probabilidad de repitencia de grado mucho más que tener una madre desempleada, especialmente en segundo grado (OR = 1.48, p <0.005 vs. OR = 1.18, p > 0.05).
Klapproth & Schaltz (2014)	Este estudio examinó si las variables reflejaban el fondo sociodemográfico de los estudiantes (género, nacionalidad y estatus socioeconómico), así como la trayectoria escolar demostraron ser predictores de la repitencia de grado.	Luxemburgo	Muestra longitudinal (N = 9031) de estudiantes de secundaria de Luxemburgo, según base de datos de Ministerio de Educación. El conjunto completo de datos comprendía información de N = 9031 estudiantes. La primera ola de estudiantes comenzó la escuela secundaria en el año escolar 2001/2002 y la segunda ola en el año escolar 2002/2003. El número de estudiantes de cada ola fue n1 = 4504 y n2 = 4527, respectivamente.	Análisis de regresión de Cox	Educativas	Enseñanza secundaria: Vía académica/vía vocacional Cambios de vía (académica(vocacional) Nivel socioeconómico del distrito escolar		Hazard ratio	GPA: HR=0.897 (IC:0.893-0.901) p<0.001 Género: HR=1.093 (IC:1.028-1.161) p=0.004 Nacionalidad (Lux.): HR=0.890 (IC:0.816-0.970) p=0.008 Nacionalidad (Portugués): HR=1.114 (IC:1.003-1.237) p=0.043 NSE distrito: HR=0.850 (IC:0.800-0.903)p<0.001 Vía (académica/vocacional): HR=0.923 (IC:0.863-0.986) p=0.018

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
McCoy and Reynolds (1999)	Se realizó un estudio de seguimiento de los factores predictivos y las consecuencias de la repitencia de grado hasta los 14 años.	EEUU (Chicago)	La muestra del estudio incluyó 1.164 niños de bajos ingresos, minoritarios (95% negros, 5% hispanos) del Estudio Longitudinal de Chicago. A los 14 años, la mayoría de los niños estaban en octavo grado; los que habían sido reprobados una vez estaban en séptimo grado.	Regresión múltiple jerárquica	Individuales	Factores sociodemográficos: género, educación de los padres.	No se considera la repitencia en el jardín infantil, solamente durante la primaria	Coeficiente de regresión (logit)	Seis variables fueron factores predictivos significativos de la repitencia. 1 Los niños tenían una probabilidad significativamente mayor de reprobación de grado que las niñas, (12,4 puntos porcentuales más). 2) Tres medidas del rendimiento académico en el primer grado fueron predictores significativos de la repitencia: a. rendimiento en lectura (una disminución de 1 punto en el logro de lectura en primer grado se asoció con un aumento de 0.7 puntos porcentuales en la probabilidad de reprobación de grado) b. rendimiento en matemáticas (una disminución de 1 punto en el logro de matemáticas en primer grado se asoció con un aumento de 5.0 puntos porcentuales en la probabilidad de reprobación de grado) y c. grado en lectura (cada disminución adicional en el grado de lectura se asoció con un aumento de 10.9 puntos porcentuales en la probabilidad de reprobación de grado). 3) Los movimientos escolares frecuentes parecían aumentar la probabilidad de que un niño fuera reprobado (en un 3,3%), mientras que una mayor participación de los padres en la escuela se asoció significativamente con una menor probabilidad de reprobación de un grado (6,4%).
					Individuales	Factores escolares: elegibilidad para recibir almuerzo gratuito, nivel socioeconómico de la escuela, años de participación en el Chicago Child-Parent Center (CPC),			
					Individuales	Ajuste en la sala de clases (comportamiento en clases), resultados en lectura y matemáticas en primer grado, notas en lectura (primer grado)			
					Escolares	Número de movimientos de escuela, involucramiento de los padres en la escuela, servicio de educación especial			

9.2.2 Estudios que analizan factores escolares

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
---------	-------------------------	------	--------------------	-----------------	-------------------------------	--------	-----------	------------------------

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Bonvin et al (2008)	Este artículo presenta los resultados de un estudio empírico suizo a nivel nacional sobre los determinantes de la reprobación de grado, sus efectos en el aprendizaje y sus consecuencias sociales y emocionales	Suiza	2 grupos experimentales de estudiantes de habla alemana y francesa en escuelas suizas de segundo grado. Ochenta y tres pares de alumnos emparejados (42 en la parte de habla alemana y 41 en la parte de habla francesa. 1 grupo de estudiantes de bajo desempeño promovido y otro de bajo desempeño que reprobó.	Muestras pareadas de diseño longitudinal.	Características distintivas de los niños (evaluadas por sus maestros): (a) los niños que son percibidos como inmaduros por sus maestros (falta de madurez), niños cuyo (b) potencial cognitivo y (c) desempeño académico son subestimados por sus docentes, y (d) niños cuyos docentes tienen una actitud positiva hacia la reprobación de grados. Nacionalidad	Actitudes y evaluaciones del docente sobre la repitencia escolar (en estudiantes reprobados vs estudiantes no reprobados de bajo desempeño).	Coefficiente de regresión (B)	Actitudes del docente hacia la reprobación escolar: $B=-1.041$ (sig. 0.033) Juicio del docente sobre el potencial intelectual: $B=.843$ (Sig. 0.008) Juicio del docente sobre la madurez del estudiante: $B=1.285$ (Sig. 0.005). Expectativas vs logros en el lenguaje: $B=0.055$ (sig.0.001). Variaciones regionales en la frecuencia de la aplicación de la repitencia de grado a alumnos extranjeros: En la parte de Suiza de habla francesa, el riesgo de repitencia de estudiantes extranjeros es siete veces mayor que en la parte de habla alemana (cuando se controlan el coeficiente intelectual y el rendimiento académico).
Turney y Haskins (2014)	Estimaciones de la relación entre el encarcelamiento paterno y la reprobación de grado de los estudiantes de escuela primaria.	EEUU	Se utilizaron los datos provenientes del estudio Fragile Families and Child Wellbeing (FFCWB). Estudio de cohorte longitudinal de base poblacional de 4,898 niños de padres en su mayoría solteros. Se tomaron muestras de padres de 20 ciudades en grandes áreas urbanas. Se recopiló información en base a encuestas	Modelos de regresión basados en propensity score matching	Encarcelamiento paterno: El padre de un niño experimenta el encarcelamiento por primera vez entre las encuestas del año uno y cinco. Percepciones de los docentes sobre los estudiantes	Relación entre el encarcelamiento parental y la repitencia escolar temprana (reportada por la madre cuando sus hijos/as tienen 9 años, antecedent	Coefficientes de regresión	Al considerar las percepciones de los docentes sobre la competencia y el comportamiento académico de los niños, específicamente en el caso de las competencias académicas informadas por el docente, el coeficiente de tratamiento (encarcelamiento del padre) se reduce en un 59 por ciento. Además, el coeficiente para la competencia informada por el docente se asocia negativamente con la reprobación de grado (-1.132 , OR = .32, $p < 0.001$). Los problemas de conducta informados por el maestro explican solo el 10 por

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Especificidad de los factores	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
			a profesores de jardín de infantes (N=947), respecto a estudiantes que son parte de la muestra analítica.		Covariables: raza, sexo, bajo peso al nacer, buena o mala salud, y edad en la encuesta al año nueve. Características demográficas, socioeconómicas y de salud de los padres, violencia doméstica, abuso de sustancias por parte del padre, impulsividad de los padres.	es de haber repetido alguna vez dentro de ese periodo)		ciento del coeficiente de tratamiento. No se encontró evidencia de variación en la raza / etnia, el género o el estado residencial del padre. Por el contrario, encontramos que el encarcelamiento paterno es un marcador de desventaja para los niños, independientemente de la raza / etnia, el género o el estado residencial del padre

9.2.3 Estudios que analizan factores contextuales

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Indicador	Magnitud del indicador
Goos et al (2013)	Este estudio investiga en qué medida los factores de la política educativa nacional pueden explicar las diferencias en la probabilidad de que los estudiantes repitan una calificación en educación primaria y secundaria inferior en los países miembros de la OCDE.	34 países de la OECD	Datos del estudio PISA 2009: 284,829 estudiantes de 11,026 escuelas en educación primaria y 282.448 estudiantes de 11,020 escuelas en educación secundaria inferior.	Análisis de regresión logística	Contextuales/educacionales	Política educativa nacional: a nivel país	Coeficiente de regresión	<p>Educación primaria: Asistencia a una escuela pública: OR=1.02, p=.002 (A nivel de país, cada 10 por ciento adicional de estudiantes que asisten a la primaria pública la educación disminuye la probabilidad de que los estudiantes individuales hayan repetido al menos un grado en educación primaria en un 3%), incentivos a profesores por trabajar con estudiantes con NEE: OR=1.42, p=.002 (En los países donde a los maestros se les paga extra si enseñan a estudiantes con necesidades especiales, los estudiantes tienen una probabilidad 5.76 % menor de haber repetido al menos una vez en la escuela primaria, becas: OR=0.67, p=0.040 (Vivir en un país en el que los estudiantes de escuela primaria reciben becas aumenta el riesgo de un estudiante individual de haber repetido al menos un grado en la escuela primaria en un 8.66 %.</p> <p>Educación secundaria: incentivos a profesores por trabajar con estudiantes con NEE: OR=1.67, p=.004 (En los países donde a los maestros se les paga extra si enseñan a estudiantes con necesidades especiales, los estudiantes tienen una probabilidad 9.34% menor de haber repetido al menos una vez en la escuela secundaria).</p>
					Individuales	Covariables: Nivel estudiante: género, mayor educación de los padres en años, estatus migratorio y lengua materna.		<p>Educación primaria: género (mujer): OR=1,13 p<.001 (ser mujer disminuye la probabilidad de repetir al menos un grado en un 2,36%). Alto nivel educativo de los padres: OR=1.03, p<.001 (un año adicional de educación de los padres disminuye la probabilidad de repetir al menos un grado en un 0,60%. Ser inmigrante y tener otra lengua en casa que la de la prueba de lengua: OR=0.83/0.94, p<.001 (ser inmigrante y tener otra lenguaje en casa aumenta en 3.84% y 1,26% la probabilidad de repetir al menos un grado).</p>

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factor	Especificidad de los factores	Indicador	Magnitud del indicador
								<p>Educación secundaria: OR=1,19 p<.001 (ser mujer disminuye la probabilidad de repetir al menos un grado en un 3,11%). Alto nivel educativo de los padres: OR=1.02, p<.001 (un año adicional de educación de los padres disminuye la probabilidad de repetir al menos un grado en un 0,34%. Ser inmigrante y tener otra lengua en casa que la de la prueba de lengua: OR=0.86/0.95, p<.001 (ser inmigrante y tener otra lenguaje en casa aumenta en 3.15% y 1,10% la probabilidad de repetir al menos un grado).</p>

9.3 Estudios revisados sobre efectos de deserción escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Krohn, Thornberry, Collins-Hall & Lizotte (1995)	El estudio presentado en este capítulo responde a la deficiencia que cometen muchos estudios sobre el uso de deserción como causa y consecuencia de la delincuencia y uso de drogas. Es por esto que se analizan dos modelos, el primero explica la deserción e incluye delincuencia previa y uso de drogas previas como predictor, el segundo examina el efecto de desertar en cambios en delincuencia y uso de drogas posterior.	EEUU	Muestra basada en las olas 2-7 del Rochester Youth Development Study (datos de escuelas públicas, y todos los servicios públicos relacionados con la juventud). En la ola 2, los estudiantes estaban en el fall semester del 8° o 9° año, en la ola 7, en el spring semester del 10° o 11°. La manera en que se midió la deserción se enmarca cuando los miembros de la muestra tenían entre 15 y 17 años de edad. No todos los estudiantes que eventualmente no completarán sus estudios han abandonado la escuela a esta edad, por lo que se evalúa el impacto de la	Modelo de Regresión OLS que predice delincuencia y uso de drogas.	Individuales 1. Factores demográficos: Género (Mujer=0), Raza (Blanco=0), NSE (como undreclass o no); Estructura Familiar (vivir con los dos padres biológicos=0), Lazo con los padres (escala de 11 items), Supervisión (escala de 4 items). 2. Factores escolares: Promedio de GPA 1986-1989, Puntaje CAT de lectura 1986-1989, Compromiso con la escuela (escala de 10 items), Expectativas (si va a ir a la universidad o no), expectativas de los padres (si irá a la universidad o no).	Efecto: Delincuencia y consumo de drogas posterior.	Relación entre la deserción y delincuencia y posible uso de drogas posterior, controlado por variables individuales sociodemográficas y escolares.	Coefficiente de regresión OLS	Cuando se considera solamente la variable de deserción, esta es significativa a un 95% con un coeficiente OLS de 0,19. Cuando se incluyen variables de control, la deserción deja de ser significativa. El desertar de la escuela no está relacionado con un comportamiento delictivo grave, incluso cuando las variables relacionadas con la escuela no se incorporan en el análisis.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
			salida temprana de la escuela. Además, lo que se está evaluando es el impacto inmediato de abandonar la conducta delictiva.						
Pastore s/f	Análisis de los determinantes de la pobreza laboral a nivel individual en Mongolia, uno de los 50 países más pobres del mundo.	Mongolia	Jóvenes de 15 a 29 años en 2006, representativos de la población de Mongolia, separada entre hombres y mujeres.	Regresión logística	Individuales. 1. Género. 2. Nivel educacional encontrado. 3. Edad. 4. Estado Civil 5. Estado Civil por género. 6. Tenencia de hijos por género. 7. Número de habitantes en la casa. 8. Sin padre o madre. 9. Educación del padre. 10. Educación de la madre. 11. Zona. 12. Desertor.	Pobreza laboral: trabajar por un salario que está por debajo de la línea de pobreza.	Relación entre haber desertado y la probabilidad de experimentar pobreza laboral.	Coefficiente de regresión LOGIT (odds ratio)	Abandonar la escuela más que duplica la probabilidad de experimentar pobreza laboral (Odds ratio de 2,3064 para toda la muestra, 2,2413 para los jóvenes entre 20-29), el efecto es mayor en el caso de las mujeres (Odds ratio de 2,6114 para toda la muestra, 2,5511 en mujeres de 20-29 años).
Belfield (2008)	Revisión de literatura que examina cómo los bajos logros educativos se asocian con costos económicos significativos para los individuos privados, para los contribuyentes y	Indonesia, Ghana, Kenia, Pakistán, México, Chile, Ucrania y Egipto.	Datos nacionales para Indonesia	Revisión de literatura y sus datos	Retornos del mercado laboral Un año más de educación.	Ingresos anuales del gobierno y reducción del SIDA y VIH	Relación entre la disminución del fracaso escolar y sus beneficios sociales	Peso de cada país	Aumento en un 1,2% de ingresos del gobierno. Valor social de la disminución del SIDA y VIH cercano al 1% del PIB
			Datos nacionales para Pakistán		Educación primaria completa. Beneficios a la población rural Externalidades	Ingresos PIB per cápita y ganancias fiscales			Aumento en el PIB per cápita en 7,2%. Ganancia fiscal de 1,6% del PIB.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
	para la sociedad.				intrahogares				
			Datos nacionales para México		Retornos del mercado Violencia social. Un año más de educación.	Ingresos per cápita Ganancias fiscales			Aumento en un 6% del ingreso per cápita, ganancia fiscal de 1,4% del PIB
			Datos nacionales para Chile		Retornos del mercado laboral Un año más de educación.	Crecimiento económico del PIB Ganancia fiscal			Aumento del crecimiento económico del PIB del 3%, ganancia fiscal del 0,6% del PIB.
			Datos nacionales para Egipto		Educación primaria completa. Beneficios a la población rural Externalidades intrahogares	Ingreso nacional agregado Ingresos del gobierno.			Aumento en el ingreso nacional agregado de 2,2% Aumento en los ingresos del gobierno del 0,7% del PIB.
			Datos nacionales para Indonesia		Educación primaria completa. Beneficios a la población rural Externalidades intrahogares	Ingresos per cápita por completador de educación.			3,3% de ingreso per cápita por completador, con un total de 1,1% del PIB por cohorte.
			Datos nacionales para Kenya		Educación primaria completa Incidencia del VIH/SIDA	Ingresos per cápita por completador de educación.			7,8% de ingreso per cápita por completador
			Datos nacionales para Ghana		Educación primaria completa Incidencia del VIH/SIDA	Ingresos per cápita por completador de educación.			9,3% de ingreso per cápita por completador, con un total de 4,3% de ingreso per cápita por cohorte.
Rouse (2005)	Se documenta el hecho de que si un individuo no completa la escuela	EEUU	Nacional, separando entre desertor de la educación secundaria,	Estimación de medias, con cálculo de ingreso del impuesto	Individuales. 1. Condición laboral 2. Número de semanas que se trabajaron el año	Ingresos anuales personales e ingresos fiscales	Pérdida de ingreso personal, menos ingresos	Dólares al año (2004)	Los desertores tienen menos probabilidades de tener un empleo, trabajan menos semanas al año y obtienen aproximadamente la mitad de

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
	secundaria, sus ingresos son más bajos, lo que también significa que es menos capaz de contribuir a la sociedad, en este caso, como se refleja en los ingresos fiscales.		alguien con el diploma de secundaria, y alguien con diploma de secundaria o más (todos con trabajo) de años 18-87. Una desventaja del CPS de marzo es que no identifica por separado a las personas que se graduaron de la escuela secundaria de aquellas que recibieron una credencial de Desarrollo Educativo General (GED).	a renta a partir de un programa TAXSIM.	anterior. 3. Recibió seguro de desempleo. 4. Empleador proporciona plan de pensiones. 5. Posee seguro de salud.	(estatal y federal).	fiscales (estatal y federal)		las ganancias de las personas con un diploma de escuela secundaria, pero no más educación. Contribuyen solo con el 40% de los ingresos de impuestos estatales y federales de quienes tienen un diploma de escuela secundaria. Agregadas en todos los abandonos de la escuela secundaria de 20,67 años, las pérdidas anuales en los impuestos federales y estatales sobre la renta probablemente superen los \$ 50 mil millones.
Mussida, Sciulli & Signorelli s/f	Este estudio contribuye al conocimiento sobre las consecuencias del abandono escolar en diez economías en desarrollo, que se distinguen en tres "macrorregiones", centrándose en las perspectivas de trabajo de los jóvenes de 15 a 29 años. Adoptan un modelo simultáneo de dos ecuaciones para el abandono	30 países	El análisis se centra en tres macrorregiones que incluyen algunos países emergentes o en transición. 'África subsahariana', incluidas Benin, Liberia, Tanzania, y Zambia, "Sureste y Asia Central", incluidos Camboya, Nepal y Vietnam, y 'América Latina y el Caribe', incluyendo Brasil,	Modelo de ecuaciones simultáneas recursivas que se puede estimar de manera consistente y eficiente con la máxima verosimilitud.	Individuales y Nacionales. 1. Desertor. 2. Edad (15-19, 20-24, 25-29) 3. Género. 4. Nivel educativo alcanzado (Primaria, Secundaria, terciaria). 5. Estado civil (Casado) 6. Hijos. 7. Mal estado financiero. 8. Mal estado de salud. 9. Zona rural o urbana 10. Cambio de zona 11. Crecimiento del	Estatus en el mercado laboral de los jóvenes, para los cuales hay cuatro resultados, no empleados / inactivos, en el trabajo no remunerado y en el trabajo remunerado, considerando los trabajadores	Relación entre la condición de haber desertado y la condición laboral de los jóvenes.	Estimado de los efectos marginales (AME)	Desertar en Brazil (categoría de referencia) aumento (en comparación con el estado de inactividad) en 15,1% la probabilidad de ser un trabajador no remunerado, en 20,6% la probabilidad de ser trabajador por cuenta propia y en 12,1% la probabilidad de ser trabajador. Cuando se consideran las interacciones entre los países, se pueden determinar el impacto de desertar en otros países. Cuando es significativa, el impacto de desertar en la probabilidad de ser un trabajador no remunerado varía entre -2,4% por Benin y 26,3%

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
	escolar y resultados de trabajo que permiten la correlación entre los términos de error y, por lo tanto, dan cuenta de la endogeneidad del abandono escolar.		Jamaica y El Salvador.		PIB 12. Nivel de corrupción 13. Estabilidad Política.	por cuenta propia y los empleados.			en Vietnam. Otros países muestran efectos intermedios pero positivos de la deserción. Específicamente, es 3,9% en Jamaica, 26.2% en Liberia y 0,8% en Tanzania. Cuando se trata de autoempleo, el impacto de desertar se mueve entre -1,5% para Nepal y 37,3% para Liberia.
Vaughn, Beaver, Wexler, Delisi & Roberts (2011)	Estudio que testea dos perspectivas sobre la relación entre haber desertado y tener capacidades verbales más disminuidas.	El salvador, Jamaica, Camboya, Nepal, Vietnam, Benin, Liberia, Tanzania, Zambia	Muestra representativa de jóvenes inicialmente matriculados en los grados 7 a 12 en 1994-1995, parte del Estudio Nacional Longitudinal de Salud Adolescente. 3 olas.	Propensity Score matching	Individuales: 1. Desorden hiperactivo y déficit de atención. 2. Padre Criminal. 3. Separación materna. 4. Participación materna 5. Vínculo materno 6. Permisividad de los padres 7. Apoyo social 8. Rendimiento académico 9. Vínculo escolar 10. Problemas escolares 11. Cohesión vecinal 12. Pares delincuentes 13. Delincuencia violenta 14. Victimización 15. Puntaje PVT en la ola	Habilidad verbal cognitiva, medida en el resultado de la prueba PVT (Picture Vocabulary Test) en la ola 3.	Asociación entre desertar y habilidad cognitiva verbal	Puntaje en la prueba PVT	La diferencia de puntajes entre el grupo desertor y no desertor es grande y estadísticamente significativa ($t = 15.49$, $p < 0.05$), lo que sugiere que el abandono escolar reduce los puntajes de PVT en un promedio de 8.42 puntos.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
Reingle, Salas-Wright, Connell, Jetelina, Clipper & Businelle (2016)	Este estudio evalúa los resultados a largo plazo del abandono escolar y la aprobación de la Prueba GED y los trastornos de uso de sustancias, la edad de inicio y el estado de fumador actual. incluyendo datos longitudinales para los usuarios de sustancias de por vida que participaron en la Encuesta nacional epidemiológica sobre el alcohol y las afecciones relacionadas.	EEUU	Los datos se obtuvieron de las olas I y II de la encuesta epidemiológica nacional sobre el alcohol y las condiciones relacionadas (NESARC; Chenet al., 2010). Los encuestados (N = 34,653) incluyeron una muestra representativa a nivel nacional de la población adulta de los Estados Unidos.	Modelos de regresión logística multivariada.	Individuales. 1. Edad de inicio de consumo. 2. Demográficas: Edad, género, raza/etnia, ingreso del hogar en el momento de la ola 1.	Efecto: Trastorno por uso de sustancias en el año anterior.	La relación entre desertar y terminar la educación secundaria y trastornos por uso de sustancias en el año anterior.	Odds ratio	Las probabilidades de un conjunto de tabaco durante la escuela secundaria (\leq o igual a 18 años) fueron 2.54 (IC 95% 1.58–4.07) veces mayores entre los participantes con un GED y 1.72 (IC 95% 1.37–2.16) veces mayores entre los desertores. En particular, los participantes que iniciaron el consumo de tabaco en la escuela secundaria tenían cuatro veces más probabilidades de iniciar el consumo de alcohol durante la escuela secundaria (OR = 4.02; IC del 95%: 3.30 a 4.90). La edad de inicio en el consumo de alcohol no se asoció significativamente con el logro educativo. Después de controlar la edad de inicio de consumo, el género, la edad, la raza y el origen étnico, los estudiantes que abandonaron la escuela secundaria y los participantes que obtuvieron un GED tuvieron significativamente más probabilidades de tener el trastorno por consumo de marihuana en el último año (OR = 1,53; IC del 95%: 1,18–2,00 para los que abandonaron la escuela secundaria obtuvieron un GED; OR = 1.62; IC del 95% 1.14–2.31 para los abandonos de la escuela secundaria. De manera similar, los abandonos fueron 88% (OR = 1.88; IC 95%

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
									1.05–3.35) más probabilidades de ser fumadores actuales o tener uno o más trastornos de uso de sustancias en el último año que los graduados en educación.
Na (2016)	Análisis de la relación entre la condición de haber desertado de la escuela y el riesgo de caer en conductas criminales y ser arrestado en el futuro, a partir de datos longitudinales.	EEUU	Estados Unidos. 1,354 jóvenes entre 14 a 17 años que fueron procesados en el sistema judicial en Filadelfia entre los años 2000 y 2003	Estudio longitudinal utilizando una versión modificada de modelos de efectos aleatorios convencional es utilizando binomial negativo.	<p>Individuales</p> <p>1. SRO: Set de 22 ítems que miden participación en conductas ilegales y antisociales que terminarían en un arresto si la policía lo supiera.</p> <p>2. Covariables variables en el tiempo e invariantes en el tiempo: Compromiso con el éxito, Apego relacional, desventaja estructural, bajo autocontrol, control de la agresión, consideración de los demás, Aprendizaje social Comportamiento de los compañeros, Influencia de los compañeros, Participación de pandillas, Actividades de rutina Socialización no estructurada, Exposición a la</p>	Efecto: Riesgo de ofensas y arresto entre delincuentes adolescentes graves.	Relación entre la deserción y el riesgo de ser arrestado a futuro, controlado por factores individuales.	Tasa de Incidencia (IRR)	La condición de desertor es significativa en todos los modelos, incluso cuando se consideran todas las covariables, con una tasa de incidencia de 1.25, $p < 0,01$. Excepto la variable sobre el costo personal de cometer un crimen, los efectos de otras covariables individuales son mínimos y no significativos. Aunque este estudio concluye que la etiqueta/estigma de ser un desertor facilita el arresto futuro, esto se basa en el supuesto no verificable que los agentes de policía conozcan el estado de deserción del adolescente cuando toman la decisión de arrestar.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
					violencia, Opción racional Costo personal, Recompensa personal, Desarrollo psicológico PSMI. 3. Características sociodemográficas.				
Levin, Belfield, Muenning & Rouse (2007)	Análisis si es que los beneficios para la sociedad de invertir en una estrategia educativa superan los costos, especialmente para aquellas personas que actualmente no se gradúan de la escuela secundaria.	EEUU	la cohorte de jóvenes de 20 años en los EE. UU. incluye más de 700,000 abandonos de la escuela secundaria, muchos de ellos de entornos desfavorecidos	Cálculo de costos	Características demográficas de los individuos.		Resultados del mercado laboral y ganancias personales	Ganancias personales	Los desertores tienen menos probabilidad de estar empleados y ganan mucho menos, así como también tienen más probabilidades de estar desempleados o fuera del mercado laboral. Por ejemplo, los ingresos de una mujer negra desertora con 40% menos que de los de una mujer negra graduada.
							Pago de impuestos a través de la vida de los individuos	Dólares en impuestos	Las personas con educación secundaria completa o más pagan considerablemente más impuestos. Los hombres desertores pagan \$200,000 en impuestos durante sus vidas, mientras que los graduados pagan un adicional de \$76,000-\$153,000. Los montos varían entre raza y género, pero para cada subgrupo las diferencias entre desertores y no son significativas.
							Estado de salud: Cobertura Médica	Tasas de inscripción en seguros médicos públicos	Existen diferencias significativas en la cobertura en todos los niveles educativos: los graduados se inscriben a la mitad de la tasa de los desertores; y aquellos con

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
									títulos universitarios se inscriben a tasas muy bajas.
								Quality adjusted life years (QALYs)	Para desertores entre 18-24 años, el estado de salud es de 0.89 QALYs, mientras que un graduado tiene 0.91, y un graduado de la universidad es de 0.96.
								Ahorro en el sistema público de salud	A lo largo de la vida, el ahorro promedio para el sistema de salud pública por cada graduado de escuela secundaria esperado es de \$ 40,500. Los ahorros son mayores para las mujeres, pero también son sustanciales para los hombres.
							Conducta delictiva y gastos	Tasas de delincuencia	Las tasas generales de delincuencia se reducen en un 10-20% si se aumenta la tasa de graduación de la secundaria. Se supone que esta reducción de la delincuencia tiene un efecto correspondiente en las tasas de encarcelamiento.
							Actividad Criminal y graduación	Ahorro extra de por vida por cada graduado de secundaria esperado	El ahorro promedio por nuevo graduado de escuela secundaria es de \$ 26,600. Sin embargo, esta cantidad es significativamente mayor para los hombres que para las mujeres, lo que refleja la gran diferencia en la actividad criminal.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
							Educación y bienestar	Entrega de asistencia temporal para familias necesitadas, asistencia de vivienda y recibos para comida.	Los desertores tienen tasas de recibos (food stamps) casi el doble de las de los graduados de secundaria. Estas diferencias se acumulan: a lo largo de la vida, el 64% de los que abandonaron la escuela en la vida adulta alguna vez usaron cupones de alimentos, en comparación con el 38% de la escuela secundaria
							Recibo de Bienestar y Graduación de Secundaria	Ahorro en costos de bienestar social	El ahorro promedio en costos por nuevo graduado esperado es de \$ 3,000 durante toda la vida.
							Beneficios económicos de por vida por graduarse	Beneficios económicos de por vida esperados	Los montos varían según el género y la raza; la graduación de la escuela secundaria ofrece un ahorro público bruto de \$ 196,300 a \$ 268,500 para hombres y \$ 143,000 a \$ 174,600 para mujeres.
Psacharopoulos (2007)	Revisión de literatura. Reporte que revisa literatura y plantea la posibilidad de un estudio	EEUU y otros	Datos nacionales	Revisión de literatura y sus datos	Individuales demográficos	Costos del fracaso escolar en el mercado laboral	Resultados en el mercado laboral	Dólares al año	Se encontró que, en términos de valores actuales a los 20 años, se espera que un graduado de escuela secundaria gane aproximadamente \$ 900,000 frente a \$ 600,000 de una deserción de la escuela secundaria
						Costo del fracaso escolar en los ingresos fiscales	Ingresos fiscales	Dólares al año	Dados los ingresos anteriores, se utilizó un modelo de simulación de impuestos (TAXSIM) para estimar los impuestos federales y estatales sobre los ingresos pagados por los dos grupos. Se estimó que se espera que un graduado de escuela secundaria adicional

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
									<p>pague \$ 139,100 más en impuestos durante su vida en relación con un abandono escolar.</p>
						Costos del fracaso escolar en la salud	Salud	Dólares al año	<p>Se encontró que debido a sus mayores ingresos y mejor estado de salud, los graduados de la escuela secundaria dependen menos del sistema de salud pública (Medicare y Medicaid). Esto se traduce en que, por ejemplo, una mujer blanca que abandona la escuela secundaria recibiría \$ 60,800 en beneficios de salud pública durante su vida, frente a \$ 23,200 para un graduado de la escuela secundaria. Para un graduado de escuela secundaria adicional, los gastos de salud pública de por vida se reducen en un promedio de \$ 40,500</p>
						Costos del fracaso escolar en el crimen	Crimen	Dólares al año	<p>Si bien los desertores escolares representan más del 50% de los reclusos. Se estimó que un graduado extra de escuela secundaria ahorra más de una vida de \$ 26,600 en términos de policía, arresto, sentencia y costos de encarcelamiento.</p>
						Costos del fracaso escolar en los gastos de bienestar	Gastos de bienestar.	Dólares al año	<p>. Los abandonos son solo alrededor del 20% de la población, pero son alrededor del 45% de todos los beneficiarios de asistencia social. Por lo tanto, reducir el número de abandonos reduciría la escala de los pagos de asistencia social porque reduciría la tasa de recibo de</p>

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

Estudio	Descripción del estudio	País	Población objetivo	Tipo de estudio	Tipo de factores	Especificidad de los efectos	Efecto	Indicador	Magnitud del indicador
									asistencia social.
						Beneficios de la graduación	Beneficios agregados por graduado de la secundaria	Dólares al año	Cuando se agregan, el valor presente de mayores ingresos, mejor salud, menor criminalidad y menores recibos de asistencia social ascendió a \$ 209,100 por graduado escolar promedio a los 20 años. Este valor es más alto para los hombres negros (\$ 268,500). El valor es bruto en el sentido de que debe compararse con el costo de aumentar la graduación de la escuela secundaria.

9.4 Estudios revisados sobre efectos de repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
Huddleston (2014)	Síntesis breve de la investigación sobre exámenes de alto riesgo (sus resultados indican si el alumno repite o no) y repitencia basada en docentes en general y luego análisis de los estudios que han evaluado las políticas de repitencia en base a exámenes de alto riesgo específicos en Chicago, Florida, Nueva York, Georgia, Texas, Wisconsin y Louisiana.	EEUU		Revisión de literatura sobre políticas de repitencia de grado basado en exámenes de alto riesgo. El método que se utiliza es el de revisión de la literatura de Maxwell para la investigación educativa.	Individuales: Etnia.	Relación entre repetir y dejar la escuela Impacto adverso en la repitencia basada en pruebas	Niveles de repitencia	Livingston y Livingston (2002) predijeron que estudiantes latinos fallarían y, por lo tanto, serían reprobados, lo que aumentaría la probabilidad de abandonar la escuela. Valencia y Villarreal (2005) compararon las tasas de repitencia para estudiantes de Louisiana durante un período de cuatro años desde 1997 hasta 2001. Encontraron que antes de la política, 1 de cada 15 estudiantes afroamericanos de cuarto grado se mantuvo en comparación con 1 de los 29 estudiantes de cuarto grado de raza blanca. Después de que se implementó la política, 1 de cada 4 estudiantes afroamericanos de cuarto grado fue reprobado y 1 de cada 13 caucásicos.
					Individuales: Etnia Trayectoria de desempeño	Motivación a estudiar Efecto en motivación Corto Plazo	Motivación de los estudiantes	Roderick y Engel (2001) entrevistaron a 102 estudiantes afroamericanos y latinos de bajo rendimiento en Chicago sobre sus experiencias con la repitencia basada en pruebas. Basándose en la teoría de la motivación, Roderick y Engel (2001) encontraron que el 53% informó que la amenaza de repetir los motivó a trabajar más y prestar más atención en clase.
						Logros Académicos a Largo Plazo	Crecimiento de los logros académicos	Roderick y Nagaoka (2005) encontraron que el pequeño impulso académico que recibieron los estudiantes de tercer grado que repitieron se disipó a cero dos años después, y los estudiantes reprobados de sexto grado en realidad disminuyeron en el crecimiento académico. La repitencia en sexto grado se asoció con un crecimiento negativo en el rendimiento un año después del año de repitencia y los efectos negativos se mantuvieron dos años después. Roderick y Nagaoka (2005) estimaron que los estudiantes repitentes de sexto grado experimentaron un crecimiento en los logros

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
								de 6% a 21% más bajo que los estudiantes repitentes comparables.
						Mayor probabilidad de abandonar	Tasas de deserción	Allensworth (2005) Comparó las cohortes de estudiantes de octavo grado antes y después de la implementación de la política de Chicago y mostró que la repitencia basada en los puntajes de las pruebas aumentó la probabilidad de que los estudiantes de bajo rendimiento escolar abandonaran la escuela, aunque la relación fue más pequeña que las tasas de deserción escolar asociadas con las prácticas tradicionales de repitencia basada en el maestro. Curiosamente, Allensworth (2005) también encontró que pequeñas disminuciones en las tasas de deserción entre los que no se reprobaron contrarrestaron el mayor número de deserción entre los repitentes, de modo que la tasa de repitencia general disminuyó ligeramente. Este hallazgo sugirió que, aunque la tasa general de deserción disminuyó levemente bajo la política, puede haberlo hecho al aumentar la tasa de deserción de aquellos que fracasaron.
						Construcciones de identidad de los estudiantes y exclusión social	Construcciones de identidad de los estudiantes y exclusión social	Anagnostopoulos (2006) encontró que los estudiantes de secundaria y los maestros utilizaron la repitencia basada en pruebas para crear límites sociales que distinguían a los estudiantes promovidos de los degradados (aquellos que debían volver al grado anterior en vez de repetir el actual). Utilizando una perspectiva sociológica cultural, demostró que en lugar de alentar a los maestros y estudiantes de noveno grado a alcanzar sus logros académicos, la política promovía una especie de trabajo de límites morales en el que los maestros justificaban no proporcionar estudiantes degradados, a quienes consideraban no merecedores, con oportunidades de aprendizaje enriquecedoras.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
								El éxito o el fracaso en el examen proporcionaron forraje para las construcciones de identidad de los estudiantes y la exclusión social.
					Bajos ingresos y minorías étnicas	Reforzamiento de la ideología que el éxito en las pruebas es únicamente el resultado del esfuerzo, mientras que enmascara la conexión entre el logro educativo y las inequidades sociales dentro de los EE. UU	Diferencias y violencia simbólica en estudiantes de bajos ingresos o minorías étnicas	Anagnostopoulos (2006) mostró que a nivel de escuela secundaria, la política de repitencia basada en pruebas de Chicago promulgó violencia simbólica en estudiantes de bajos ingresos, minoría étnica degradada al ocultar la conexión entre las calificaciones de las pruebas y las inequidades de clase al tiempo que imponen la creencia de que el logro educativo se basa en gran medida en decisiones morales como el buen comportamiento en la escuela, la autodisciplina y la perseverancia. Booher-Jennings (2008) encontró que los maestros exponían a los estudiantes al currículo oculto de la ideología de logros. A través de sus palabras y acciones del día a día, los maestros comunicaron a los estudiantes que el éxito en el examen estatal se basaba en el trabajo duro y el esfuerzo individual. De los 37 estudiantes entrevistados por Booher-Jennings (2008), la gran mayoría creía que era justo promover a los estudiantes al siguiente grado según sus calificaciones en una prueba estandarizada.
Schoeneberger (	En esta investigación, nos interesaron las características y las consecuencias de reprobación a los estudiantes en las escuelas primarias (K – 5) y medias (6–8). Documentamos tasas de repitencia que fueron más bajas que las	EEUU	El estudio se llevó a cabo en un gran distrito escolar que matriculó a más de 125.000 estudiantes en la región sureste de los Estados Unidos. Los datos completos de interés estaban	Análisis cuantitativo: Uso de pruebas de hipótesis (chi cuadrado) porcentajes de repitencia, distribución según variables sociodemográficas. Esto en 2 años	Individuales: 1. Género 2. Etnia 3. Si está aprendiendo inglés 4. Si es considerado excepcional 5. Repitente	Desempeño de los estudiantes repitentes Relación entre la repitencia y Logro Académico	Tamaño de los efectos	El desempeño del año I de los estudiantes repitentes fue consistentemente inferior al de sus compañeros que fueron promovidos. Los tamaños de los efectos para estas comparaciones reflejaron pequeñas diferencias prácticas en los grados sexto y séptimo (.35 y .14, respectivamente) y diferencias medianas a grandes en la escuela primaria (.56 – .86) y octavo grado (.57). El desempeño del año II de los estudiantes repitentes también fue consistentemente inferior al de sus compañeros que fueron promovidos. Los tamaños del efecto para estas comparaciones reflejaron diferencias prácticas

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
	informadas en la literatura y diferentes por género, antecedentes étnicos, dominio limitado del inglés, clasificación excepcional de los estudiantes y grado.		disponibles para números similares de estudiantes durante el primer año (Año I: N = 71,553) y el segundo año (Año II: N = 70,778)					más pequeñas en los grados sexto y séptimo (.32 y .55, respectivamente) que en los grados elementales (.90 – .94). Una distribución estadísticamente significativa fue evidente para estos estudiantes con respecto a la repitencia en el Año I, $\chi^2 (1) = 78.07, p < .05$, con más de cinco veces más estudiantes repitentes (1.1%) que abandonaron la escuela que sus compañeros que no fueron reprobados (0.2%). Las tasas de abandono no estadísticamente significativas en los grupos de repitentes fueron evidentes en el Año II, $\chi^2 (1) = 1.67, p > .05$.
Wu et al. (2010)	En un estudio longitudinal de 4 años, los autores investigaron los efectos de la repitencia en primer grado sobre las conductas de externalización e internalización de los niños; aceptación social; y compromiso conductual, cognitivo y afectivo.	EEUU	Los participantes fueron reclutados de tres distritos escolares de Texas (un distrito urbano y dos distritos de ciudades pequeñas) a través de dos cohortes secuenciales en primer grado durante el otoño de 2001 y 2002..	Estudio longitudinal, utilizando matching propensity score	Factores del Matching: 1. Etnia 2. Género 3. Condición de bilingüe 4. Desventaja económica.	Comportamientos de externalización: 1. Hiperactividad reportada por el maestro y problemas de conducta. 2. Hiperactividad reportada por pares y problemas de conducta. Problemas de internalización 1. Problemas emocionales calificados por el maestro 2. Problemas emocionales evaluados por pares. Compromiso de comportamiento Compromiso afectivo: sentido de pertenencia a la escuela Compromiso	Coefficientes de regresión	La repitencia tuvo un efecto negativo en la pendiente de corto plazo para la hiperactividad calificada por el maestro (S1R - S1P = $-.18$, con SD = $.08$; $d = -.11, p < .05$) y comportamientos tristes / retraídos calificados por pares (S1R - S1P = $-.34$, con SD = $.14$; $d = -.34, p < .05$). Los niños repitentes experimentaron una disminución (es decir, mejoría) tanto en la hiperactividad calificada por el maestro (S1R = $-.20$, con SD = $.06$; $d = -.19, p < .01$) como en las conductas tristes / retraídas calificadas por pares (S1R = $-.37$, con SD = $.12$; $d = -.33, p < .01$) a corto plazo. En contraste, los niños promovidos experimentaron pocos cambios en la hiperactividad enseñada o en los comportamientos tristes / retraídos calificados por pares en el corto plazo. La repitencia tuvo un efecto positivo en la pendiente a corto plazo para el compromiso conductual (S1R - S1P = $.43$, con SD = $.12$; $d = .27, p < .01$). Los niños repitentes mostraron un aumento (es decir, mejoría) en el comportamiento. A más largo plazo, los niños repitentes y promovidos no difirieron en sus pendientes por la hiperactividad enseñada, los comportamientos tristes / retraídos calificados por pares o el compromiso conductual

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
						cognitivo: autoeficacia académica percibida. Aceptación social		mostraron poco cambio en los 4 años.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
Ehmke et al. (2010)	El estudio analiza los efectos de la repitencia de grado en el logro de ciencias y matemáticas y en el autoconcepto en matemáticas utilizando datos longitudinales de una muestra representativa de alumnos de 9no grado en Alemania.	Alemania	Muestra representativa de estudiantes de noveno grado en Alemania, que fueron examinados dos veces con un intervalo de un año. En la 1° medición, N = 8559 estudiantes de 198 escuelas fueron evaluados. La segunda medición comprendió N = 6699 estudiantes de 175 escuelas. La muestra incluye N = 360 estudiantes y 360 estudiantes emparejados.	El estudio actual compara los efectos en el logro de las ciencias y las matemáticas entre los estudiantes repitentes durante un año, un grupo pareado de estudiantes no repitentes y un tercer grupo de estudiantes promovidos. (Matching)	Individuales: 1. Edad 2. Género 3. Antecedentes de migración 4. Otro lenguaje hablado en su casa 5. Notas en alemán 6. Notas en matemáticas 7. Logros en matemáticas en 9 año 8. Logros en Ciencias en 9° año. 9. Autoconcepto en matemáticas 10. Habilidad Cognitiva 11. Nivel Socioeconómico 12. Educación de los padres 13. Posesiones del hogar	Promedio de puntaje en prueba PISA. Relación entre ser repitente y el desempeño en la prueba PISA en comparación con promovidos	Promedios de puntaje y desviación estándar	En la primera evaluación, en el noveno grado, el grupo de repitencia y los estudiantes en el grupo emparejado obtuvieron en promedio la misma puntuación en matemáticas (483 puntos). Un año más tarde, en la segunda evaluación, los estudiantes repitentes alcanzaron una media de 506 puntos en matemáticas, mientras que los estudiantes en el grupo pareado lograron una puntuación media de 510 puntos. La diferencia entre grupos ($d = -0.05$) no es estadísticamente significativa. Por lo tanto, los estudiantes repitentes no obtuvieron calificaciones más bajas en comparación con los estudiantes promovidos emparejados. En promedio, todo el grupo de estudiantes promovidos alcanzó 535 puntos en matemáticas en la primera medición. Esto es, como se esperaba, estadísticamente significativo más alto que el puntaje promedio en matemáticas en el grupo reprobado ($d = 0.64$, $p < 0.05$). Después de la segunda medición, las diferencias grupales entre el grupo completo de estudiantes promovidos y los estudiantes promovidos emparejados se mantuvieron constantes en comparación con la primera medición ($d = 0,62$, $p < 0,05$). Las diferencias de grupo entre todo el grupo de estudiantes promovidos y los estudiantes repitentes también se mantuvieron casi sin cambios con el tiempo ($d = 0.67$, $p < 0.05$).

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
Silberglit et al. (2006)	Revisión de literatura que busca describir las características demográficas de los estudiantes repitentes, los efectos de la repitencia en los resultados académicos y socioemocionales y los resultados a largo plazo que se asocian con la repitencia de grado, buscando las mejoras estrategias de intervención efectiva con evidencias.	EEUU	En general se trata de grupos de repitentes en comparación a grupos de promovidos	Revisión de literatura y meta-análisis	Individuales	Relación entre repitencia y logros académicos posteriores y ajuste social, incluyendo asistencia, relación con la escuela y dificultades con los compañeros. Efectos a corto plazo.	Resultados sobre mejor rendimiento y ajuste social	<p>Holmes (1989): informó que 54 estudios mostraron efectos negativos en el rendimiento cuando los niños repitentes pasaron al siguiente nivel y en los nueve estudios que informaron efectos positivos en el rendimiento solo a corto plazo.</p> <p>Jimerson (2001a) indicó que solo el 5% de los 169 análisis de los resultados de logros académicos dieron como resultado diferencias estadísticas significativas que favorecieron a los estudiantes repitentes; sin embargo, el 47% dio lugar a diferencias estadísticas significativas que favorecen al grupo de comparación de pares con bajo rendimiento. Además, entre los análisis que favorecieron a los estudiantes repitentes, dos tercios reflejaron diferencias durante el año repetido (por ejemplo, el segundo año en el jardín de infantes), pero las ganancias iniciales no se mantuvieron con el tiempo.</p> <p>Holmes (1989) concluyó que, en promedio, los estudiantes repitentes mostraron un ajuste social más deficiente, actitudes más negativas hacia la escuela, asistencia menos frecuente y más comportamientos problemáticos en comparación con los grupos de controles emparejados.</p> <p>Jimerson (2001a) informó que, entre 16 estudios, que arrojaron 148 análisis de resultados de ajuste socioemocional de estudiantes repitentes en relación con un grupo de estudiantes de comparación emparejados, 8 análisis resultaron en significación estadística favoreciendo a los estudiantes repitentes mientras que 13 análisis fueron estadísticamente significativos a favor del grupo de comparación. Byrnes, 1989; Shepard & Smith, 1990: indicó que muchos estudiantes repitentes tienen dificultades con sus compañeros.</p>

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
						Tasas de abandono escolar después de haber sido repitente en comparación a alumnos promovidos Efectos a largo plazo: abandono escolar	Resultados sobre Abandono escolar	Rumberger (1995): identificó la repitencia de grado como el predictor más poderoso de abandono. Jimerson, Anderson y Whipple (2002): documentaron el hallazgo consistente de que los estudiantes repitentes durante la escuela primaria tienen entre 2 y 11 veces más probabilidades de abandonar la escuela secundaria que los estudiantes no repitentes y que, en general, la repitencia de grados aumenta el riesgo de abandonar la escuela secundaria 20 a 50%. Jimerson, 1999: los estudiantes repitentes tenían niveles más bajos de ajuste académico (es decir, una combinación de logros, comportamiento y asistencia) al final del Grado 11, eran más propensos a abandonar la escuela secundaria a los 19 años, eran menos propensos a recibir un diploma a la edad de 20 años, era menos probable que se inscribiera en un programa de educación postsecundaria, recibiera calificaciones más bajas de educación / estatus laboral, pagara menos por hora y obtuviera calificaciones más bajas de competencia en el empleo a la edad de 20 años en comparación con un grupo de alumnos.
						Evaluación y perspectiva de los estudiantes sobre lo que significa para ellos la repitencia en comparación a otros eventos estresantes de la vida Evaluación de la repitencia por partes de los estudiantes		Yamamoto y Byrnes (1987): pidieron a los niños que calificaran 20 eventos estresantes de su vida. Los resultados entre los estudiantes de sexto grado indicaron que solo la pérdida de un padre y el hecho de quedarse ciego se reportaron como más estresantes que la repitencia. Anderson, Jimerson y Whipple (2005) estudiaron y encontraron que los estudiantes de sexto grado calificaron la repitencia por calificaciones como el evento más estresante de la vida, similar a la pérdida de un padre y la ceguera.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
Bonvin et al (2008)	Resumen de los resultados de un estudio empírico suizo a nivel nacional sobre los determinantes de la repitencia de grado, sus efectos en el aprendizaje y sus consecuencias sociales y emocionales.	Suiza	La muestra final incluyó dos grupos experimentales (obtenidos de las partes de Suiza de habla alemana y francesa) y dos grupos de control comparables (los alumnos promovidos se asignaron a los detenidos).	Muestras pareadas de diseño longitudinal. 3 puntos entre mayo 2001 y mayo 2003.	Individuales: 1. Edad 2. Sexo 3. Nacionalidad 4. Nivel de dominio del idioma de instrucción 5. Coeficiente intelectual 6. Rendimiento académico en matemáticas y lenguaje	Comparación del desarrollo del rendimiento académico en matemáticas y lenguaje de los repitentes con los de bajo rendimiento promovidos comparables en t1 (antes de la decisión de repitencia, al final del segundo grado), t2 (reclusos: al principio del grado repetido; alumnos promovidos: al comienzo del tercer grado), y t3 (retenidos: al final del grado repetido; alumnos promovidos).		La comparación entre promovidos y repitentes de la misma edad en los 3 momentos muestra una diferencia significativa entre los grupos de comparación (experimental y de control) en ambas áreas de Suiza, con una diferencia en desventaja de los repitentes. Para comparaciones entre niños del mismo grado , donde los repitentes tienen un año más de edad y han tenido más tiempo para mejorar su desempeño, se encuentran ventajas en los repitentes. Al final de 3 años los repitentes en ambas partes de Suiza no han logrado mejores resultados que los grupos de comparación.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
Jimerson et al. (2007)	La mayoría de las investigaciones que examinan la eficacia de la repitencia temprana de grado se han limitado a los resultados durante la escuela primaria. Una brecha notable en la literatura sobre repitencia es la escasez de estudios que examinan los resultados durante la adolescencia tardía.	EEUU	137 estudiantes identificados desde el jardín de infantes hasta el segundo grado, de los cuales 72 fueron seguidos hasta el undécimo grado	Estudio longitudinal a 12 años con una serie de modelos de análisis de covarianza (ANCOVA) y 2 análisis estadísticos.	Individuales: 1. Etnia. 2. Inglés como primer lenguaje. 3. Condiciones de discapacidad. 4. Repitencia previa. 5. Atraso en la inscripción en kindergarden. 6. Educación especial.	Logro: para este estudio se utilizaron las clasificaciones del percentil nacional en las puntuaciones compuestas de logros. Compuesto Los promedios de calificaciones (GPA) se calcularon utilizando el séptimo, octavo, noveno y décimo puntaje acumulado de fin de año. Comportamiento: los maestros proporcionaron información sobre la agresión de los estudiantes y el funcionamiento personal y social. Estado en la escuela secundaria: el estado en la escuela secundaria se determinó en el undécimo grado mediante el examen de los registros de inscripción del estudiante. Cada estudiante fue clasificado como un abandono escolar o actualmente	ANCOVA: estimaciones de medias poblacionales	En el compuesto de la prueba SRA de cuarto grado, el grupo de estudiantes Promovidos se desempeñó significativamente mejor que cada uno de los otros grupos (T1R, p .001; T1P, p .01; R, p .001). Los análisis del compuesto de SRA de quinto grado revelaron que el grupo de estudiantes Promovidos se desempeñó significativamente mejor que ambos grupos de estudiantes repitentes (T1R, p .001; R, p .05). Durante los años de secundaria, los resultados del GPA durante el séptimo grado reveló diferencias significativas a favor de los estudiantes de T1Prom sobre el T1Repitentes (p .05) y Promovidos sobre el T1P (p .01). Las comparaciones del compuesto SAT de octavo grado revelaron una diferencia significativa entre los estudiantes del grupo Promovidos y ambos grupos de estudiantes repitentes (T1R, p .01; R, p .05) así como también en 8vo y noveno. El compuesto ASVAB de undécimo grado reveló diferencias significativas entre el grupo P y ambos grupos de estudiantes repitentes (T1R, p .01; R, p .05). El grupo de estudiantes T1Promovidos recibió puntuaciones de agresión significativamente más bajas que los grupos de estudiantes repitentes, T1Repitentes y Repitentes (p .05 y p .01, respectivamente). El grupo Repitentes también recibió puntuaciones de agresión significativamente más altas que el grupo P (p .01). El tamaño del efecto para el análisis de la agresión está en el rango pequeño (0.09)

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
						matriculado.		

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
Holt, Range, & Pijanowski (2009)	Este análisis de la literatura longitudinal está organizado para analizar aquellos estudios que muestran resultados negativos para los estudiantes y estudios que muestran resultados positivos para los estudiantes. Este documento también destaca el interesante trabajo longitudinal sobre repitencia que se ha realizado en Chicago y Texas.	EEUU	Estudios realizados en Estados Unidos	Revisión de literatura	Individuales	Efectos individuales en logros académicos y socioemocionales. Efectos positivos y negativos		<p>La mayoría de las investigaciones educativas han llegado a la conclusión de que la repitencia no es una intervención sólida y hace más daño que beneficio (Lorence, & Dworkin, 2006). Para muchos, la repitencia parece ayudar al aprendiz con dificultades el año después de la repitencia, pero las ganancias se reducen rápidamente después de varios años. Las investigaciones realizadas en la década de 1970 informaron que la repitencia es perjudicial para los estudiantes (Jackson, 1975). Estos resultados negativos de los estudiantes aparecen como logros académicos más bajos, baja autoestima y abandono escolar.</p> <p>Los efectos positivos de la repitencia en el desarrollo cognitivo de los estudiantes también se informaron en varios artículos de investigación (Powell, 1997; Southard y mayo de 1996; Lorence, Dworkin, Toenjes y Hill, 2002).</p> <p>La repitencia se produce con mayor frecuencia en hombres de minorías que tienen un bajo nivel socioeconómico. Estos estudiantes son hechos repetir por los educadores por razones como un bajo rendimiento académico, la maduración del estudiante y el apoyo de los padres (Witmer, Hoffman, & Nottis, 2004; Freeman, Gum, & Blackburn, 1999).</p>
Jimerson (2001)	Este artículo proporciona una revisión exhaustiva de la investigación que examina los resultados académicos y socioemocionales asociados con la repitencia de grado. Luego de una breve reseña histórica de	EEUU	20 estudios donde se tomaron en cuenta estudiantes repitentes y promovidos comparables	Revisión de literatura de estudios de repitencia entre 1990 y 1999	Individuales	Relación entre ser repitente los logros académicos	Errores estándar y tamaño de los efectos	<p>Los 20 estudios arrojaron un total de 175 análisis que exploraron los resultados de logros académicos de los estudiantes repitentes en comparación con un grupo de estudiantes promovidos, de los cuales 91 revelaron diferencias estadísticamente significativas. De estos análisis, 9 favorecieron a los estudiantes repitentes, mientras que 82 favorecieron al grupo de comparación de estudiantes promovidos.</p> <p>De los 175 análisis, 84 no arrojaron diferencias</p>

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
	las revisiones de literatura publicadas anteriormente, se proporciona un resumen de los estudios publicados entre 1990 y 1999.							estadísticamente significativas entre los estudiantes repitentes y los de comparación. El 47% de los análisis favorecieron al grupo de promovidos, el 5% favoreció a los estudiantes repitentes y el 48% no indicó diferencias significativas entre los dos grupos. 6 de los 9 análisis que favorecen a los estudiantes repitentes reflejan diferencias durante el año repetido (es decir, segundo año en kindergarten) (Jimerson et al., 1997; Mantzicopoulos y Morrison, 1992; Rust & Wallace, 1993). Los análisis de resultados más allá del año repetido arrojaron 3 análisis que favorecieron a los estudiantes repitentes. Los 169 tamaños del efecto del rendimiento académico se basaron en los resultados de 18 estudios individuales (1,249 estudiantes repitentes y 1,557 estudiantes de comparación). El ES promedio de -.39 indicó que el grupo repitente obtuvo una puntuación de .39 de una unidad de desviación estándar más baja que el grupo promovido. Al examinar los tamaños del efecto para artes del lenguaje, lectura, matemáticas, puntajes compuestos y promedio de calificaciones, el grupo promovido por la comparación fue mayor en todas las áreas (.36, .54, .49, .20 y .18, respectivamente). Seis tamaños de efecto para el año siguiente a la repitencia indicaron que el grupo repitente obtuvo una puntuación de .15 de una desviación estándar mayor que el grupo de comparación promovido después de completar el mismo grado por segunda vez. Los resultados son consistentes con los metanálisis de Holmes y Matthews (1984) y Holmes (1989). La distribución del rendimiento académico tiene una distribución de los ES entre -.50 y 0.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
						Efecto de ser repitente en áreas emocionales		Dieciséis de los 20 estudios abordaron los resultados socioemocionales y arrojaron 148 análisis que examinaron resultados de ajuste socioemocional de estudiantes repitentes en relación con un grupo de estudiantes de comparación. El 9% de los análisis favorecieron al grupo de comparación de estudiantes, aproximadamente el 5% favoreció a los estudiantes repitentes y el 86% no indicó diferencias significativas entre los dos grupos. El tamaño medio del efecto fue menor para los grupos repitentes en cada una de las subáreas (es decir, social, emocional, conductual, autoconcepto y clasificaciones de ajuste ES = .08, .28, .11, .04 y .15, respectivamente). Por último, dos tamaños de efecto que examinaron la asistencia indicaron que los grupos de estudiantes repitentes eran .65 unidades de desviación estándar más bajo que los grupos de comparación promovidos.
Grossen et al. (2017)	En Sudáfrica, el 52% de los estudiantes repiten al menos una vez antes de que alcancen el Grado 10. Sin embargo, los resultados de este estudio sugieren claramente que la política de repitencia escolar no contribuye positivamente al logro académico ni a la madurez profesional del Grado 11 y alumnos de grado 12 en las escuelas	Sudáfrica	Se realizaron análisis de datos sobre 323 estudiantes; 213 alumnos de 11° grado (104 hombres y 109 mujeres) y 110 alumnos de 12° grado (67 hombres y 43 mujeres). Estos datos se recopilaron en una escuela pública del municipio de Mangaung Metropolitan Municipality en Sudáfrica.	Tests no paramétricos comparando entre alumnos que están presentan sobre edad y aquellos que no.	Individuales: Género Sobre-edad	Relación entre estar en el grupo de sobre-edad y los logros académicos	Media, Desviación estándar, correlaciones	El rendimiento académico de los alumnos sin sobre-edad (M = 44.04%, SDM = 8.50; Mdn = 41.57) demostró ser significativamente más alto que el de sobre-edad (M = 40.32%, SDM = 7.57; Mdn = 39.29; U = 12 299.50; z = 3,26; p <.01). Esto indica que los estudiantes que han repetido durante su carrera escolar lograr menor rendimiento académico en comparación con los estudiantes que no han repetido. Se informó una correlación positiva entre la edad y el rendimiento académico para los alumnos "sin sobre-edad" (rs = .330; p <.01) indicando que dentro de los estudiantes sin sobre-edad, las calificaciones escolares aumentan con la edad. En el grupo "sobre-edad", el logro académico y número de años de retraso se correlacionada negativamente (rs -.151; p <.05), lo que indica que cuanto más a menudo se atrasaron los alumnos, peor se desempeñaron académicamente.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
	del municipio en Sudáfrica.					Relación entre estar en el grupo de sobre-edad y el nivel de madurez		<p>Se encontró una correlación positiva significativa entre la madurez y el rendimiento académico en el grupo "sin sobre-edad" ($r_s = .246$; $p < .05$) y el "sobre-edad" ($r_s = .131$; $p < .05$), que indica que los alumnos con mayor rendimiento académico también fueron más maduros, independientemente de que repitan o no.</p> <p>Una correlación negativa entre la madurez y la edad ($r_s = -.229$; $p < .001$) y la madurez y número de años de retraso ($r_s = -.207$; $p < .01$) se encontró en el grupo "sobre edad". Esto indica que dentro del grupo de estudiantes que fueron repitentes durante su carrera escolar, la madurez disminuyó a medida que aumentaba el retraso en la carrera escolar.</p>
Xia & Kirby (2009)	El estudio incluyó una revisión sistemática y rigurosa de la literatura sobre la repitencia de grado y sus efectos en una variedad de resultados de los estudiantes a corto y largo plazo.	EEUU	91 estudios, de los cuales se utilizaron distintas muestras	Revisión de literatura	individuales	Logros académicos a corto plazo para estudiantes repitentes		<p>Los estudios que informaron hallazgos positivos o mixtos se centraron en los efectos a corto plazo, utilizaron comparaciones del mismo grado o evaluaron políticas de repitencia que incluían componentes de apoyo adicionales. Si bien los estudiantes repitentes pueden parecer obtener ganancias significativas durante el año de repitencia, las mejoras a menudo no son lo suficientemente grandes como para llevarlos al mismo nivel de rendimiento que los estudiantes promovidos. Por otra parte, esos las ganancias suelen ser de corta duración y tienden a desvanecerse en años subsiguientes.</p> <p>Varios estudios informaron que los logros académicos encontrados en el corto plazo entre los estudiantes repitentes desaparecieron varios años más tarde y los reprobados se retrasaron nuevamente.</p> <p>Si bien la investigación varía en rigor científico, los estudios que utilizan comparaciones del mismo grado con grupos de control emparejados de estudiantes de bajo rendimiento pero promovidos tienden a</p>

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
								<p>encontrar ningún beneficio académico o incluso un impacto negativo en los estudiantes repitentes.</p> <p>Los estudios que utilizan comparaciones del mismo grado sin un grupo de control emparejado a menudo no muestran daños ni beneficios para los estudiantes repitentes (Gleason, Kwok y Hughes, 2007; Holmes y Saturday, 2000; Jimerson, 1999; Peterson, DeGracie y Ayabe, 1987). Aunque muchos estudios no informaron si la repitencia fue acompañada por intervenciones de apoyo, en unos pocos estudios que encontraron resultados académicos positivos en ciertos niveles de grado, los estudiantes repitentes recibieron intervenciones dirigidas diseñadas para ayudarles a superar los problemas individuales. Algunos investigadores comentaron que no estaba claro si los resultados positivos provinieron de la repitencia o de los componentes de apoyo.</p>
				Regresiones discontinuas		Efectos de la repitencia en el logro académico con medidas remediales		<p>Estudios que utilizan un diseño de discontinuidad de regresión:</p> <p>El estudio de Chicago encontró un pequeño impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes repitentes de 3er y 6to grado en relación con los estudiantes promovidos en el año en que repitieron, pero en los próximos dos años, estos avances desaparecieron entre los de 3er grado y se revirtieron entre los alumnos de 6º grado, de manera que los alumnos de 6º grado repitentes se habían quedado atrás de sus contrapartes promovidas.</p> <p>En contraste, Greene y Winters (2006), utilizando modelos y diseños analíticos similares, encontraron pequeñas ganancias positivas pero estadísticamente significativas entre los estudiantes repitentes en Florida, ganancias que aumentaron con el tiempo. Dos estudios (Jacob y Lefgren, 2002;</p>

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
								Matsudaira, 2008) utilizaron un diseño de Regresiones discontinuas para medir el efecto de un programa de recuperación de verano en artes del lenguaje en inglés y matemáticas sobre los resultados de los estudiantes.: el 3er grado aumenta el rendimiento al año siguiente tanto en lectura como en matemáticas, lo que representa el 41% y el 33% de la ganancia promedio anual en lectura y matemáticas, respectivamente. Para el segundo año, el efecto de lectura era esencialmente cero, pero el efecto matemático, aunque mucho más pequeño, aún era significativo. Entre los alumnos de 6° grado, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento de los estudiantes repitentes y promovidos (todos los cuales eran elegibles para la escuela de verano).
				Meta-análisis		Resultados socioemocionales		De 3 metanálisis que incluyen efectos socioemocionales en sus síntesis, dos (Holmes and Matthews, 1984; Jimerson, 2001) reportaron que los repitentes tenían promedios significativamente más bajos que los promovidos en mediciones de resultados sociales, emocionales y actitudinales. Un metanálisis (Holmes, 1989) reportó resultados negativos en ajuste personal, pero no significativos. Estudios empíricos en efectos socioemocionales de la repitencia investigaron 8 tipos de resultados: ajuste social (diferencias no significativas), aceptación de los pares (efectos positivos y significativos en los repitentes), competencia académica percibida, auto-concepto, autoestima, salud emocional, suicidio y actitudes escolares. Con resultados diversos y no conclusivos.
						Resultados de comportamiento		Los dos meta-análisis que sintetizaron los resultados conductuales informaron que los estudiantes repitentes obtuvieron calificaciones más bajas que los estudiantes promovidos en

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
								las medidas de ajuste social, emocional y conductual (Holmes y Matthews, 1984 Jimerson, 2001). Los estudios empíricos que examinaron los resultados de comportamiento (problemas de comportamiento, falta de atención, ausentismo, agresión, uso de sustancias y delincuencia). Ocho estudios empíricos examinaron los efectos de la repitencia en las conductas problemáticas, como la actuación, la ansiedad, la rebeldía y las acciones de externalización e internalización.
						Relación entre ser repitente y abandonar la escuela	Tasa de abandono de la escuela de repitentes en comparación a promovidos	12 estudios empíricos informaron que los estudiantes repitentes para uno o más grados tenían más probabilidades de abandonar la escuela que sus compañeros promovidos. 4 estudios encontraron que la repitencia de grados es uno de los factores que mejor predicen la deserción en comparación con otras características del estudiante, la familia y la escuela, como género, raza, rendimiento académico, mal comportamiento del estudiante, asistencia, transferencias escolares, SES, ingreso familiar, de una familia monoparental, educación parental, sector escolar (escuela pública versus escuela privada), composición del cuerpo estudiantil y ubicación de la escuela. Una revisión de investigaciones anteriores también sugirió que la probabilidad de abandonar la escuela era "considerablemente mayor para los estudiantes que han sido repitentes más de una vez". El riesgo de abandono escolar entre los estudiantes repitentes se estimó en un 14 a 50 por ciento más alto que entre los estudiantes que no repitieron mientras que el riesgo era de 90.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
						Relación entre repetir e inscribirse en la educación post-secundaria al terminar la escuela	Tasas de inscripción en educación post-secundaria para estudiantes repitentes	Dos estudios empíricos que examinaron la relación entre la repitencia y la educación postsecundaria, y ambos concluyeron que los estudiantes repitentes tienen una menor probabilidad de inscribirse en la educación postsecundaria. Además, la repitencia en la escuela secundaria (es decir, los grados 6 a 8) se asoció con las probabilidades más bajas de inscripción postsecundaria. Jimerson (1999) realizó un estudio longitudinal que realizó un seguimiento de 190 niños durante 21 años y comparó a los niños repitentes con los promovidos. Los resultados de las pruebas de chi cuadrado indican que los estudiantes repitentes tenían menos probabilidades de inscribirse en un programa de educación postsecundaria que sus compañeros de bajo rendimiento pero promovidos.
						Relación entre repetir y efectos en el mercado laboral en comparación a estudiantes promovidos	Ingresos en el mercado laboral	Sólo se encontraron dos estudios, y ambos informaron hallazgos negativos entre la repitencia y los ingresos del mercado laboral después de la escuela secundaria. El estudio longitudinal de 21 años de Jimerson (1999) proporcionó pruebas que indicaban resultados de empleo más pobres hasta los 20 años entre los estudiantes repitentes.
Schwerdt & West (2012)	Aprovechando una discontinuidad en la probabilidad de repitencia de tercer grado bajo una política de promoción basada en pruebas de Florida para estudiar el efecto causal de la repitencia en los resultados de los estudiantes a lo largo del tiempo.	EEUU	Datos administrativos de todo el estado que cubren las escuelas públicas de Florida en los grados 3 a 9 para estudiar el efecto causal de la repitencia en el tercer grado en los resultados	Regresión discontinua para medir el efecto causal de la repitencia	Individuales: 1. Edad 2. Sexo 3. Raza 4. Nivel de logro en matemáticas	Efecto de repetir en los logros académicos en lectura y matemáticas	coeficientes de regresión	La repitencia en el tercer grado mejora sustancialmente el rendimiento de los estudiantes en lectura y matemáticas a corto plazo. El rendimiento en lectura mejora en un 26 por ciento de una desviación estándar después de un año y hasta en un 50 por ciento de una desviación estándar después de dos años. El impacto estimado de la repitencia en los puntajes de matemáticas es del 31 por ciento de una desviación estándar después de un año y aumenta al 36 por ciento de una desviación estándar después de tres años. Estos beneficios iniciales se desvanecen en los años siguientes. Los efectos de la repitencia de tercer grado en los puntajes de lectura se

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
			futuros de los estudiantes hasta 6 años después					reducen en los años tres y cuatro y se vuelven estadísticamente insignificantes en los años cinco y seis. En el caso de los logros en matemáticas, los efectos estimados se vuelven ligeramente negativos en los años cuatro y cinco, pero son estadísticamente insignificantes después de seis años.
Dewayne Bright (2011)	Esta disertación investiga la relación entre la repitencia de grado y el rendimiento académico de los estudiantes de K-6. Se realizó un meta-análisis a partir de estudios publicados entre 1990 y 2010 que informaron datos sobre los efectos de la repitencia de grado elemental y el rendimiento académico de los estudiantes	EEUU	Muestras de 31 estudios que incluían repitentes y estudiantes no repitentes.	Meta-análisis	Individuales	Relación entre repetir y los logros académicos en comparación con estudiantes promovidos	Tamaño del efecto	31 estudios proporcionaron un total de 274 resultados académicos relacionados con los efectos de la repitencia de calificaciones y el rendimiento académico de los estudiantes. 26 estudios (245 resultados académicos) revelaron un tamaño de efecto promedio de 0.50, lo que indica que los estudiantes repitentes obtuvieron una desviación estándar de 0.50 más baja que los estudiantes promovidos en las medidas de resultados académicos. El tamaño de los efectos para los 26 estudios varió de 0.11 a 1.17, y solo cuatro estudios reportaron un mejor rendimiento académico como resultado de la repitencia de grado. Un estudio (Jacob y Lefgren, 2004) informó los beneficios para los estudiantes repitentes hasta el tercer grado, pero estos beneficios disminuyeron en el sexto grado. Adicionalmente, Gleason et al. (2007) examinaron los efectos de la repitencia en el rendimiento académico de los estudiantes solo un año después de reprobar, donde los repitentes se beneficiaron del año extra de escolaridad; pero efectos a largo plazo no fueron examinados.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
Ou & Reynolds (2010)	Utilizando datos del Estudio Longitudinal de Chicago (CLS), una investigación en curso de un panel de niños de minorías de bajos ingresos que crecían en una ciudad del interior, este estudio investigó si la repitencia está asociada con la participación en la educación postsecundaria y el recibo de ayuda pública	EEUU	La muestra del estudio incluyó a 1.367 jóvenes (88,8% de la muestra original) para los cuales se disponía de datos para la repitencia de grados en los grados primarios y el estado del logro educativo podría determinarse en agosto de 2004 (edad promedio = 24 años). Los estudiantes dentro y fuera del CPS fueron ubicados para el estado de la educación postsecundaria.	Regresión y propensity score matching. El análisis de regresión Probit se utilizó para examinar las diferencias en los resultados entre los grupos de repitencia y promoción después de ajustar las covariables.	Individuales dicotómicas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Raza/Etnia. 2. Género 3. Educación de la madre 4. Elegibilidad para almuerzo gratis 5. Estado de padre soltero 6. Estado de padre adolescente 7. Tamaño de la familia 8. Recibo de ayuda pública (AFDC/TANF) 9. Historia de ayuda estatal del niño hasta los 4 años. 		Hubo diferencias significativas ($p < .05$) entre los grupos de repitencia y promoción para las tres medidas de asistencia a la universidad. El grupo de repitencia (grupo de tratamiento) tuvo tasas más bajas de asistencia universitaria de 2 años (diferencia de $-0,1071$), asistencia universitaria de 4 años ($-0,0682$) y cualquier asistencia universitaria que el grupo de promoción ($-0,1298$).	
					El tiempo de repitencia, que se midió mediante dos variables dicotómicas: la repitencia temprana y la repitencia tardía. La repitencia temprana indica si uno ha repetido en primero a tercer grado. La repitencia tardía indica si uno había repetido en los grados cuarto a octavo.		El grupo de repitencia tardía tuvo tasas significativamente más bajas de asistencia a la universidad (diferencia de $-0,2722$, $p < .01$) que el grupo de promoción, tuvo tasas significativamente más bajas de asistencia universitaria de 4 años (diferencia de $-0,1138$) y cualquier asistencia universitaria que el grupo de repitencia temprana (diferencia de $-0,1659$, $p < .05$). La diferencia entre los grupos de repitencia temprana y tardía en la asistencia a la universidad de 2 años no fue significativa, aunque el grupo de repitencia tardía tuvo una tasa más baja de asistencia a la universidad de 2 años.	
					Individuales dicotómicas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Raza/Etnia. 2. Género 3. Educación de la madre 4. Elegibilidad para almuerzo gratis 5. Estado de padre soltero 6. Estado de padre adolescente 7. Tamaño de la familia 8. Recibo de ayuda pública (AFDC/TANF) 9. Historia de ayuda estatal del niño hasta los 4 años. 		El grupo de repitencia tuvo mayores tasas de participación en los programas de asistencia pública (diferencia de $0,0739$), pero las diferencias no fueron estadísticamente significativas.	
							No hubo una diferencia significativa en la participación en los programas de asistencia pública entre los grupos de repitencia tardía y de promoción. No hubo diferencias significativas en el recibo de ayuda pública entre los grupos de repitencia tardía y de repitencia temprana	

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
				Efecto marginal	1. Puntuación de lectura de ITBS a los 14 años (8vo grado) 2. Deserción escolar antes de los 19 años. 3. Repitente	Análisis adicional- Efecto mediador de la repitencia	Efecto marginal	La repitencia tardía se asoció significativamente con las tres medidas de asistencia a la universidad (efecto marginal de -11,4%, $p < .01$). Sin embargo, la repitencia temprana ya no se asoció significativamente con la asistencia a la universidad y la asistencia universitaria de dos años. El logro de los 14 años medió las relaciones entre la repitencia temprana (grados 1-3) y cualquier asistencia a la universidad y la asistencia universitaria de 2 años. Se encontraron patrones similares en los modelos, incluido el abandono antes de los 19 años, excepto la relación entre la repitencia temprana y la asistencia a la universidad de dos años. La repitencia temprana permaneció significativamente asociada con la asistencia universitaria de 2 años

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
Gotfried (2013)	Este estudio evalúa cómo el porcentaje de compañeros repitentes afecta los patrones de ausencia de otros estudiantes, tanto sin excusa como justificados.	EEUU	5 cohortes de estudiantes. Las primeras tres cohortes se observaron por primera vez como las clases de jardín de infantes, primero y segundo grado en el año académico 1994-1993. La cuarta cohorte estaba compuesta por las clases de kindergarten de 1995-1996, y la quinta cohorte estaba compuesta por las clases de kindergarten del año escolar 1996-1997.	Métodos cuasi-experimentales. Modelos multinivel	1. Compañeros repitentes Demográficos: 1. Género 2. Raza 3. Puntaje de SAT de matemáticas 4. Educación Especial 5. Educación especial 6. Aprendiz de Inglés 7. Almuerzo gratis Barrio del estudiante 1. Porcentaje del Block que es Blanco 2. Porcentaje del Block bajo la línea de la pobreza 3. Block vacío. 4. Ingreso medio del block Datos del profesor y el salón de clases 1. Género 2. Raza 3. Grado académico 4. Tamaño de la clase 5. Promedio de puntaje de lectura	Total de días ausente, número de ausencias sin justificativo, número de ausencias con justificativo Efecto de los compañeros reprobados en los resultados de ausencia de los estudiantes no repitentes en el mismo salón de clases.	Coefficiente s de regresión	Al observar la columna de ausencias injustificadas, los niños no repitentes (11.54, p <.001) están un poco más influenciados por tener un mayor porcentaje de compañeros repitentes que las niñas no repitentes (10.88, p <.001). Académicamente, los estudiantes con habilidades más bajas (22.79, p <.01) están mucho más influenciados por el porcentaje de compañeros de clase repitentes en comparación con los estudiantes con habilidades más altas (7.00, p <.01) . Además, los estudiantes no repitentes de alta pobreza (11.93, p <.01) (definidos como recibir almuerzo gratis) están ausentes con un mayor porcentaje de compañeros repitentes en comparación con los estudiantes que no reciben almuerzo gratis (9.09, p <.001) Los resultados sugieren que los estudiantes de educación especial y aprendiendo inglés, así como los estudiantes con problemas de conducta, no están influenciados por el porcentaje de compañeros repitentes.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
McCoy and Reynolds (1999)	Se realizó un estudio de seguimiento de los factores predictivos y las consecuencias de la repitencia de grado hasta los 14 años. Este estudio investigó los efectos de la repitencia en el rendimiento escolar, la competencia escolar percibida y la delincuencia.	EEUU	La muestra del estudio incluyó a 1.164 niños pertenecientes a minorías de bajos ingresos (95% negros, 5% hispanos) del Estudio Longitudinal de Chicago. Esto fue el 93% del estudio original de Reynolds (1992)	Se usó regresión múltiple jerárquica.	Sociodemográficos: <ol style="list-style-type: none"> Género Educación de los padres Elegibilidad para almuerzo gratis Nivel Socioeconómico de la escuela Datos faltantes de los padres Total de años de participación en CPC. 	Logros de lectura y matemáticas. El rendimiento escolar se evaluó mediante las puntuaciones de las subpruebas en las secciones de comprensión de lectura (58 elementos) y matemáticas (117 elementos que consisten en conceptos, resolución de problemas y cálculo) de la Prueba de Iowa de Habilidades Básicas (ITBS, Nivel 13 o 14).	Coficiente de regresión OLS	Logro en lectura: La diferencia de grupo fue más pronunciada en el modelo no ajustado, donde los niños repitentes obtuvieron 24.2 puntos menos en el rendimiento de lectura que sus compañeros no repitentes de la misma edad. Aunque la magnitud de esta relación fue menor después de la inclusión de los factores sociodemográficos (21.1 puntos) y los indicadores de ajuste temprano (10.6 puntos), los efectos estimados fueron significativos en todos los análisis. En otras palabras, más del 50% de las diferencias observadas entre los grupos se debieron a otros factores explicativos; sin embargo, esto no cambió la interpretación de los hallazgos: la repitencia por calificaciones se relacionó significativamente, negativamente con el rendimiento en lectura. Logros en matemáticas: Consistentemente, los niños repitentes obtuvieron 8.9 puntos menos que los jamás repitentes, de la misma edad, después de controlar por factores sociodemográficos. Repetir consistentemente predice menores logros en matemáticas. En el modelo no ajustado, los niños repitentes tienen 22.1 puntos más bajos, mientras que las variables sociodemográficas no se relacionan significativamente.
					Indicadores de ajuste temprano <ol style="list-style-type: none"> Ajuste de la sala de clases Nivel de logro en matemáticas y lectura Nota en lectura 		Competencia escolar percibida. Las percepciones de los niños sobre la competencia escolar se midieron a los 12 años (o en 1992) utilizando una escala de 12 ítems del auto-concepto escolar. Las opciones de respuesta variaron		Coficiente de regresión OLS	La repitencia se relaciona significativamente con una menor competencia escolar percibida en el modelo no ajustado y cuando se incluyen las variables sociodemográficas.

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
						de (1) no mucho a (3) mucho.		
						Relación entre ser repitente y comportamiento delictivo: Delincuencia reportada por la escuela. Este indicador dicotómico mide la prevalencia del comportamiento problemático, ilícito o ilegal medido durante un período de 2 años período (edades 13–14; 1 5 infracción de delincuencia, 0 5 sin infracción de delincuencia).	Coefficiente s Logit	La repitencia de grado no se relacionó con infracciones de delincuencia reportadas por la escuela.
Manacorda (2006)	Este trabajo utiliza microdatos longitudinales administrativos de aproximadamente 100,000 estudiantes uruguayos en escuelas públicas secundaria menor no profesional (grados 7-9) para identificar el efecto	Uruguay	Muestra de alrededor de 100.000 estudiantes de secundaria pública no vocacional (grados 7-9) en Uruguay entre 1996 y 1997.	Estudio cuantitativo	Individuales	Relación entre repetir y la deserción escolar y resultados académicos posteriores	Coefficiente de regresión OLS	En comparación con los que no repiten, los repitentes corren un riesgo desproporcionado de abandonar la escuela el año en que se produce el fracaso. Sin embargo, incluso entre los que permanecen (y por lo tanto repiten el grado en el que fallaron) los efectos del fracaso en el grado parecen duraderos. En el corto plazo, los repitentes tienden a compensar parcialmente la calificación perdida. Esto se debe en gran parte a que los repitentes ejercen más esfuerzo (en términos de menor ausentismo) en comparación con los que no fracasan. Sin embargo, esta ventaja inicial se

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
	del fracaso de grado en los resultados escolares aprovechando la discontinuidad en las tasas de promoción inducida por una regla que establece que un alumno que falta más de 25 días durante el año escolar fallará automáticamente.							pierde después de dos años: en última instancia, incluso entre la muestra presumiblemente positiva seleccionada de estudiantes que faltan al grado que se quedan, los resultados parecen peores que los individuos idénticos que no fallaron en la escuela secundaria. La asistencia intermitente es poco probable que dé razón de este resultado. En todo caso, es más probable que los que repitan dejen el sistema temporalmente y luego vuelvan a ingresar.
Gómez (2013)	Utilizando los datos de PISA (OCDE 2009) es posible estudiar este fenómeno comparando su papel en los sistemas educativos de América Latina, donde todos los países participantes están en la media o por encima respecto de la repitencia.	Uruguay, Brasil, Argentina y Chile	La información de PISA 2009 nos permitió contar con datos válidos para 16,467 estudiantes distribuidos en 939 escuelas de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay.	Comparación de medias y Análisis multinivel	<p>Individuales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Género 2. Estatus socioeconómico 3. Posesiones culturales en el hogar 4. Educación de los padres 5. Libros en el hogar 6. Educación preescolar 7. Gusto por la lectura <p>Características de la escuela</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dependencia 2. Nivel socioeconómico de la escuela 3. Ruralidad 4. Proporción de alumnos por profesor 5. Tiempo destinado a la enseñanza de la lengua 6. Violencia en la escuela 7. Grupos por nivel de habilidad u ordenamiento de los estudiantes 8. Selectividad 	t test y coeficientes de regresión	Existe un fuerte impacto de la repitencia sobre el rendimiento en comprensión lectora. El modelo indica que, en esta prueba, un repitente puede obtener cerca de 38,12 puntos menos que el resto de los evaluados en Argentina, 41,77 puntos menos en Brasil, 38,65 puntos menos en Chile y, el caso más grave, 58,72 puntos menos en Uruguay. En los cuatro casos, los parámetros estimados para la variable “repitencia” son los valores más altos (Brasil y Uruguay) o los segundos más altos (Argentina y Chile), en estos dos casos solo superados por el efecto del nivel socioeconómico de las escuelas.	
Babcock & Bedard (2011)	Al estimar las diferencias en los resultados a largo plazo de la educación y el mercado laboral para las cohortes	EEUU	Datos: Utilizamos los microdatos de uso público de 1960, 1970 y 1980 para calcular las	Estudio cuantitativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gasto por estudiante 2. Promedio de asistencia 3. Razón alumno-profesor 4. Salario relativo del profesor 5. Edad mínima de término de escuela 6. Atendió a kindergarten público 7. Edad mínima de inicio de la escuela 	Salario por hora	Las regresiones de todos los modelos producen efectos estadísticamente y económicamente significativos de la tasa de repitencia en los salarios por hora. Todas las estimaciones puntuales son similares, mostrando un aumento salarial de 0.7 por ciento en respuesta a un cambio de desviación estándar en la tasa	

Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar

<i>Estudio</i>	<i>Descripción del estudio</i>	<i>País</i>	<i>Población objetivo</i>	<i>Tipo de estudio</i>	<i>Tipos de factores</i>	<i>Especificidad de los efectos</i>	<i>Indicador</i>	<i>Magnitud del indicador</i>
	de estudiantes expuestos a las diferentes tasas de repitencia escolar primaria a nivel estatal, este artículo estima los efectos de la repitencia en todos los estudiantes de una cohorte, repitentes y promovidos.		tasas de repitencia. Tres cohortes en el análisis, espaciadas a intervalos de diez años.		8. Edad 9. Raza			de repitencia.
							Logro Educativo	Bajo todas las especificaciones, la asociación entre el aumento de las tasas de repitencia y el logro educativo es estadísticamente insignificante y económicamente pequeña. En la especificación de referencia de la columna 1, un impacto de política de tamaño razonable de 0.03 a la fracción de estudiantes repitentes se asocia con una disminución de 0.1 puntos porcentuales en la tasa de graduación de la escuela secundaria. La asociación observada entre la repitencia y la finalización de algunos estudios universitarios es igualmente pequeña y estadísticamente insignificante, pero marginalmente positiva. Parece que hay poca o ninguna evidencia clara de que los cambios en la tasa de repitencia generen cambios económicamente significativos en los años de escolarización que completa un trabajador.