

Fracaso escolar en España: ¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

EsadeEcPol Brief #29 Septiembre 2022

AUTORES

José Montalbán Castilla

Profesor en el SOFI en
Universidad Estocolmo
y Senior Fellow de
Oportunidades y Movilidad
Social en EsadeEcPol

Jenifer Ruiz- Valenzuela

Profesora en la Universidad
de Barcelona, IEB;
investigadora asociada en
el Centre for Economic
Performance (LSE) y
Senior Fellow de Género y
Desigualdad en EsadeEcPol

Línea de investigación:

Género y Desigualdad

Dirigida por
Jenifer Ruiz-Valenzuela

Oportunidades y
Movilidad Social

Dirigida por
José Montalbán Castilla

Educación

Dirigida por Lucas Gortazar

IDEAS CLAVE

- España tiene altos niveles de fracaso y abandono escolar y esto afecta desproporcionadamente a chicos y alumnos de rentas bajas.
- Encontramos que un mayor apoyo parental y una mayor satisfacción en la escuela podrían reducir hasta un 30% las brechas de género en la repetición, y en menor medida, los resultados de matemáticas y lengua.
- Planteamos un menú de políticas para continuar reduciendo el fracaso escolar en chicos y alumnado vulnerable que incluye tutorías individualizadas, colaboración con familias, orientación académica y profesional y políticas docentes.

RESUMEN EJECUTIVO

A pesar de las mejoras experimentadas en la última década, España tiene la segunda tasa de abandono escolar temprano más alta de la Unión Europea. Este fenómeno afecta en mayor proporción a los chicos, y a los jóvenes con familias de menor renta, siendo España uno de los países donde estos grupos sufren mayores brechas.

En este brief utilizamos dos buenos predictores del abandono escolar temprano, como son el rendimiento académico del estudiante (en lengua, inglés y matemáticas) y la repetición de curso. En España no existen datos de evaluaciones de tipo diagnóstico a nivel nacional que permitan relacionar resultados de aprendizaje con características de los alumnos y los

hogares. Por tanto, usamos datos de las pruebas de evaluación diagnóstica desarrolladas en la Comunidad de Madrid en 3º y 6º de primaria, y 4º de la ESO para el curso 2016/17.

Los estudiantes de mayor nivel socioeconómico rinden significativamente mejor para todas las asignaturas y niveles educativos. Por ejemplo, la diferencia entre un estudiante de nivel socioeconómico bajo y alto en 3º de Primaria es de 58 por cien de la desviación estándar (DE) en matemáticas, y 55 por cien de la DE en lengua. Estas diferencias son el equivalente a casi dos años de escolarización.

Si atendemos a las diferencias de género en rendimiento, las diferencias de rendimiento iniciales en primaria a favor de las chicas en lengua e inglés disminuyen en secundaria: en todo caso, los chicos repiten curso más que las chicas en todos los niveles educativos y grupos de origen socioeconómico.

Para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, a pesar de la mejora significativa del rendimiento académico de los chicos en todas las asignaturas a lo largo de los cursos, las diferencias de género en la tasa de repetición se mantienen constantes entre primaria y secundaria.

Para los estudiantes de medio y alto nivel socioeconómico, a pesar de la modesta mejora de rendimiento académico de los chicos en todas las asignaturas a lo largo de los cursos, y el estancamiento de las chicas, las diferencias de género en la tasa de repetición (mucho más alta entre los chicos) se disparan entre primaria y secundaria.

Varios factores podrían estar detrás de estos resultados. Por ejemplo, los chicos registran un nivel de satisfacción con la escuela significativamente menor, e invierten menos horas de deberes que las chicas. Un análisis econométrico de los resultados sugiere que se podrían reducir hasta un 30% de las diferencias de género en repetición a favor de los chicos mejorando el apoyo parental y la satisfacción de estos en la escuela. Es más complicado modificar las diferencias en rendimiento académico, tanto en matemáticas como en lengua, aunque el apoyo parental parece influir positivamente en el rendimiento de los chicos. Los datos también sugieren que en 4º de la ESO el margen de mejora es más incierto y reducido, quizás porque ya es demasiado tarde.

Más allá de estos dos mecanismos, que podrían extrapolarse al resto de Comunidades Autónomas dado la incidencia generalizada del fenómeno del fracaso escolar en chicos y alumnado de rentas bajas, un repaso de la literatura internacional relacionada con el fracaso escolar ofrece varias políticas públicas que podrían ayudar a reducir el nivel de abandono escolar temprano entre los grupos más afectados: (i) el efecto de los programas de tutorías individualizadas y apoyo académico; (ii) el incremento del grado de apoyo parental con la colaboración de las escuelas; (iii) la disponibilidad de una mejor orientación académica; (iv) el incremento de la satisfacción con la escuela podría darse mediante una mayor diversidad de los perfiles socio-demográficos del profesorado en la escuela así como una toma de consciencia en los sesgos de evaluación docente.

SUMARIO

<u>1. Introducción</u>	<u>4</u>
<u>2. Diferencias en tasa de repetición y en el rendimiento académico</u>	<u>5</u>
<u>3. Potenciales variables que explican el fracaso escolar</u>	<u>10</u>
<u>4. ¿Qué políticas públicas se pueden implementar para disminuir el fracaso escolar?</u>	<u>18</u>
<u>5. Referencias bibliográficas</u>	<u>21</u>

1. Introducción

El fracaso escolar es un tema de máxima preocupación en la mayoría de los países desarrollados. Uno de los indicadores para medir el grado de fracaso escolar de un sistema educativo es el nivel de abandono escolar temprano. A pesar de las mejoras experimentadas en la última década, España tiene la segunda tasa de abandono escolar temprano más alta de la Unión Europea, sólo por detrás de Rumanía. Según los últimos datos disponibles correspondientes al año 2021, el 13,3% de los jóvenes españoles de 18-24 años no había completado la educación secundaria de segunda etapa y no seguía ningún tipo de formación en las cuatro semanas anteriores a la entrevista.¹

El abandono escolar temprano acarrea consecuencias negativas tanto para los individuos que lo sufren como para la sociedad en su conjunto. Así, se ha demostrado que los jóvenes que abandonan los estudios prematuramente experimentan mayores tasas de desempleo y están más expuestos a altos niveles de pobreza y de delincuencia que sus compañeros con mayor nivel de educación (Belfield y Levin, 2007).

Además, este fenómeno afecta en mayor proporción a los chicos, y a los jóvenes con familias de menor renta, siendo España uno de los países donde ambos fenómenos se agudizan. Por ejemplo, mientras que el 16,7% de los chicos abandonó los estudios de manera prematura en 2021, el porcentaje para las chicas fue de un 9,7% (esto es, las chicas tienen una tasa de abandono prematuro un 42% menor). Estas diferencias entre chicos y chicas son comunes en otras economías avanzadas², pero la magnitud de la brecha entre chicos y chicas es especialmente grande en España (la más grande entre los países de la UE-27 según datos de Eurostat). España es también uno de los países de la UE dónde las diferencias en abandono temprano según el origen familiar (en base a datos educativos de los padres) es mayor (Gortazar, 2019).

En este *brief* nos centramos en analizar dos buenos predictores del abandono escolar temprano, como son el rendimiento académico del estudiante (en lengua, inglés y matemáticas) y la repetición de curso, para comprender qué factores escolares y de políticas pueden explicarlos mejor. En la Sección 2 describimos diferencias en rendimiento y tasas de repetición entre chicos y chicas, y también según el nivel educativo de los padres (un indicador típico del nivel socioeconómico del alumnado), tanto en primaria como en secundaria. Es decir, analizamos lo que tradicionalmente en la literatura académica se ha venido llamando 'gender gaps', o brechas de género, por nivel educativo de las familias. Después, la riqueza de la base de datos utilizada (las pruebas de evaluación diagnóstica desarrolladas en la Comunidad de Madrid) nos permite analizar algunas de las potenciales variables que estarían explicando estas brechas de género para cada grupo socioeconómico (Sección 3). En la Sección 4 hacemos un resumen de las potenciales políticas que se podrían implementar para reducir el fracaso escolar, con especial énfasis en aquellas que podrían ayudar a reducir el fracaso escolar de los chicos, y de los estudiantes de familias con un nivel educativo menor.

1 El abandono temprano de la educación-formación es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa y que no sigue ningún tipo de estudio-formación (en las cuatro semanas anteriores a la recogida de datos). Ver los datos de ['Early leavers from education and training'](#).

2 Ver, por ejemplo, Autor et al (2021) para USA o el informe de Welmond and Gregory (2021) para el Banco Mundial.

2. Diferencias en tasa de repetición y en el rendimiento académico

El objeto central de este *brief* es contribuir a identificar las potenciales causas del fracaso escolar en chicos y alumnos de rentas bajas. El nivel de abandono escolar temprano, uno de los principales indicadores de fracaso escolar en Europa y España, se acostumbra a medir con los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA). Sin embargo, la EPA no nos permite después relacionar abandono temprano con sus potenciales determinantes a nivel de individuo y escuela. Por ello, utilizamos una base de microdatos más rica: las pruebas de evaluación diagnóstica desarrolladas en la Comunidad de Madrid.

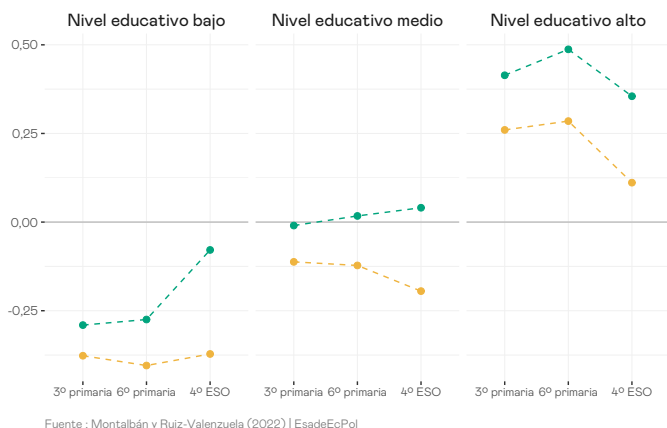
En particular, los datos corresponden a las pruebas realizadas en 3º y 6º de primaria, y 4º de la ESO para el curso 2016/17.³ En estas pruebas diagnósticas, la Comunidad de Madrid examina a los estudiantes de las asignaturas de matemáticas, lengua e inglés para todos los cursos, y adicionalmente, de ciencias y tecnología en 6º de primaria, y de competencia cívica y social (contenidos predominantemente de historia) en 4º de la ESO. Además, proporciona varios cuestionarios a los estudiantes y familias, en los que se les pregunta sobre sus características contextuales, bienestar subjetivo, etc. Aunque en esta base de datos no podemos medir directamente si un estudiante abandonará de forma temprana el sistema educativo, la base de datos cuenta con variables que son altos predictores del fracaso escolar, como son el rendimiento académico del estudiante o la repetición de curso.

Con esto en mente, y sabiendo que el nivel de abandono escolar es significativamente mayor entre los chicos y entre los individuos de bajo nivel socioeconómico (y lo es aun más en España), en esta sección damos detalles sobre brechas de género en rendimiento en matemáticas, lengua e inglés, así como sobre tasas de repetición; y lo hacemos según el nivel educativo más alto de sus progenitores o tutores.

Figura 1. **Diferencias en rendimiento en matemáticas, lengua e inglés entre chicos y chicas**

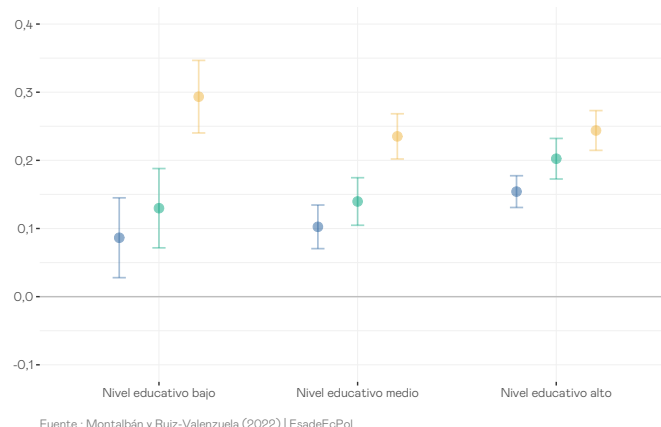
1.a Resultados de la prueba de matemáticas en cada curso

Notas estandarizadas para **chicos** y **chicas** según nivel educativo de sus progenitores



1.b Diferencia de resultados en la prueba de matemáticas entre chicos y chicas

Para los cursos de **3º de primaria**, **6º de primaria** y **4º de ESO** en desviaciones estándar

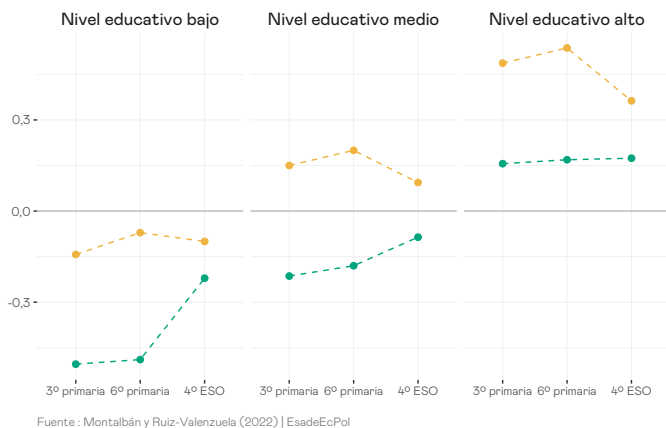


3 Las pruebas diagnósticas en estos cursos académicos están reguladas por los artículos 21.1 y 29 de la Ley Orgánica 8/2013 (Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa LOMCE).

¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

1.c Resultados de la prueba de lengua en cada curso

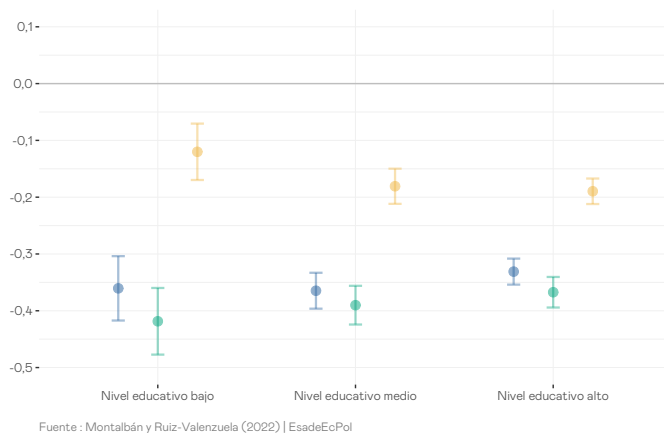
Notas estandarizadas para chicos y chicas según nivel educativo de sus progenitores



Fuente : Montalbán y Ruiz-Valenzuela (2022) | EsadeEcPol

1.d Diferencia de resultados en la prueba de lengua entre chicos y chicas

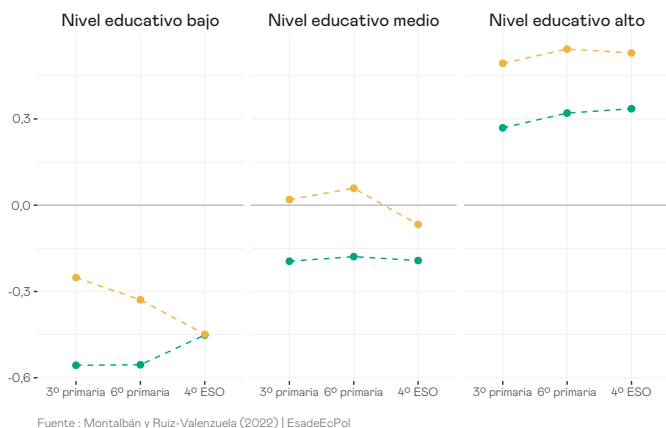
Para los cursos de 3º de primaria, 6º de primaria y 4º de ESO en desviaciones estándar



Fuente : Montalbán y Ruiz-Valenzuela (2022) | EsadeEcPol

1.e Resultados de la prueba de inglés en cada curso

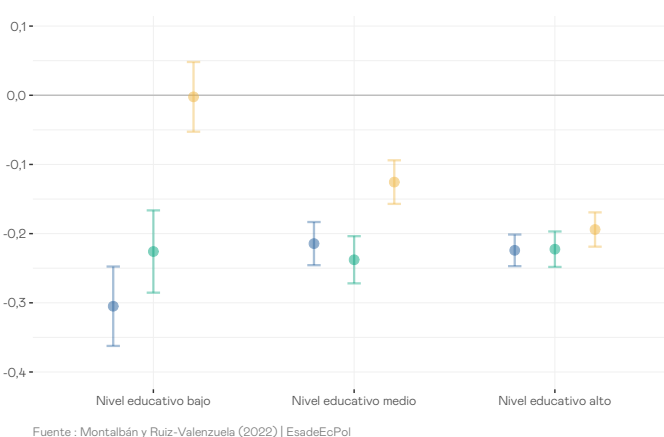
Notas estandarizadas para chicos y chicas según nivel educativo de sus progenitores



Fuente : Montalbán y Ruiz-Valenzuela (2022) | EsadeEcPol

1.f Diferencia de resultados en la prueba de inglés entre chicos y chicas

Para los cursos de 3º de primaria, 6º de primaria y 4º de ESO en desviaciones estándar



Fuente : Montalbán y Ruiz-Valenzuela (2022) | EsadeEcPol

Notas: El Gráfico muestra las diferencias de género en rendimiento en la prueba de evaluación diagnóstica de la Comunidad de Madrid en 3º y 6º de Primaria, y 4º de la ESO para el curso 2016/2017. Los gráficos 1a, 1c, y 1e muestran las diferencias en el rendimiento entre chicos y chicas para las asignaturas de matemáticas, lengua e inglés en todos los cursos disponibles, respectivamente. Los gráficos 1b, 1d, y 1f muestran la evolución de las diferencias en rendimiento entre chicos y chicas a lo largo de los niveles educativos, divididos por máximo nivel educativo de los progenitores (bajo: hasta educación obligatoria; medio: bachillerato y formación profesional de grado superior; alto: educación universitaria). Los resultados están expresados en desviaciones estándar. Un 33% de la desviación estándar (33 puntos PISA) equivalen a un curso completo de escolarización (Woessmann, 2016).

¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

En primer lugar, se describe la evolución del rendimiento académico a lo largo de los distintos niveles educativos. Los gráficos 1a, 1c, y 1e de la Figura 1 (es decir, los paneles de la izquierda) muestran las diferencias en el rendimiento entre chicos y chicas en la prueba diagnóstica para las asignaturas de matemáticas, lengua e inglés en todos los cursos. En media, las chicas rinden mejor en lengua e inglés, mientras que los chicos rinden mejor en matemáticas. Los gráficos dividen estas diferencias por nivel socioeconómico de la familia, que se aproxima por el máximo nivel educativo de los padres.⁴ Estas figuras muestran que los estudiantes de mayor nivel socioeconómico rinden significativamente mejor para todas las asignaturas y niveles educativos. La diferencia entre un estudiante de nivel socioeconómico bajo y alto en tercero de Primaria es de 58 por cien de la desviación estándar (DE) en matemáticas, y 55 por cien de la DE en lengua. Estas diferencias son el equivalente a casi dos años de escolarización (Woessmann, 2016), disminuyen con el tiempo para matemáticas (42 por cien de la DE en 4º de la ESO), y se mantienen constantes para lengua (54 por cien de la DE en 4º de la ESO).

Los tres gráficos de la derecha de la Figura 1 (gráficos 1b, 1d, y 1f, respectivamente) muestran la evolución de las diferencias en rendimiento entre chicos y chicas divididos por nivel socioeconómico. Todos los gráficos muestran un claro mensaje: las diferencias de rendimiento iniciales en primaria a favor de las chicas en lengua e inglés disminuyen en secundaria. Las diferencias en favor de los chicos en matemáticas se amplían, sobre todo, en la secundaria. Este fenómeno ocurre para todos los niveles socioeconómicos, con una puntualización importante: la reducción en las diferencias en lengua e inglés, y la ampliación de estas en matemáticas, son más significativas para los estudiantes de nivel socioeconómico bajo.

Hay dos patrones interesantes que se extraen de estos gráficos:

- Estudiantes de bajo nivel socioeconómico: los chicos mejoran significativamente su rendimiento con el paso de primaria a secundaria para todas las asignaturas. Sin embargo, las chicas deterioran progresivamente su rendimiento en lengua e inglés, y lo mantienen constante en matemáticas. Esto explica la fuerte reducción de las diferencias de género en lengua e inglés (desapareciendo totalmente en la segunda), y la ampliación de estas en matemáticas.
- Estudiantes de alto nivel socioeconómico: tanto chicos como chicas estancan o deterioran su rendimiento con el paso de primaria a secundaria (excepto en inglés), aunque los chicos rinden ligeramente mejor. Esto explica la moderada reducción de las diferencias de género para estos estudiantes a lo largo del tiempo.

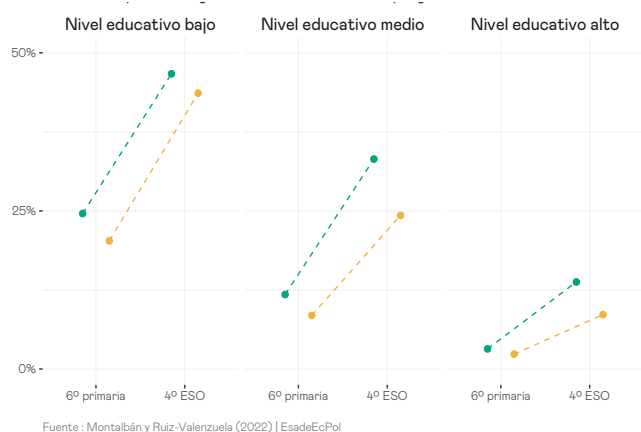
⁴ Los tres paneles dividen la muestra de acuerdo con el máximo nivel educativo de los progenitores (nivel bajo: hasta educación obligatoria; nivel medio: bachillerato y formación profesional de grado superior; nivel alto: educación universitaria).

¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

Figura 2. **Diferencias en tasas de repetidores entre chicos y chicas**

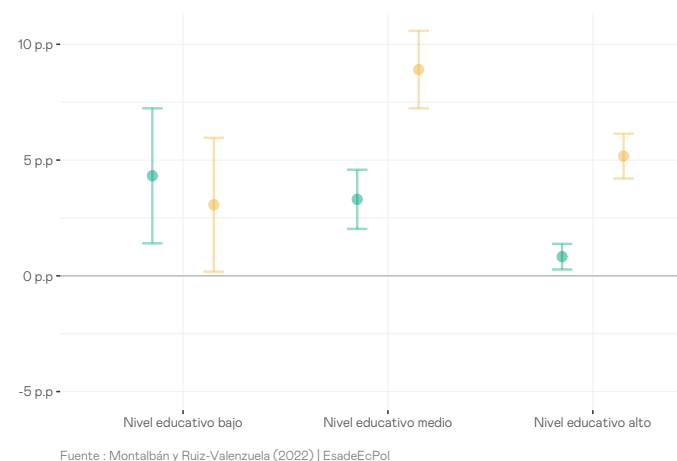
2.a Porcentaje de jóvenes que han repetido al menos una vez en cada curso

Para **chicos** y **chicas** según nivel educativo de sus progenitores



2.b Diferencia de puntos porcentuales de repetición entre chicos y chicas

Para los cursos de **6º de primaria** y **4º de ESO**



Notas: El Gráfico muestra las diferencias de género en tasa de repetidores en 6º de Primaria, y 4º de la ESO para el curso 2016/2017. Los resultados están expresados en tanto por 100 en la Figura 2a, y en puntos porcentuales en la Figura 2b.

¿Cuáles son las consecuencias de estas fuertes diferencias en rendimiento académico? Un rendimiento académico insuficiente puede desembocar en fracaso escolar. Un buen predictor de fracaso escolar es la repetición de curso. Por tanto, en segundo lugar, analizamos la tasa de repetidores a lo largo de los distintos niveles educativos disponibles.

La Figura 2 muestra las diferencias de género en la tasa de repetidores para 6º de primaria y 4º de la ESO por nivel socioeconómico (no disponemos de datos de repetición para 3º de Primaria). En 6º de Primaria, el 20 por cien de los estudiantes de bajo nivel socioeconómico ha repetido al menos una vez, en comparación con sólo el 2,7 por cien de los de alto nivel socioeconómico (Fig. 2a). Estos números se doblan para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, y se cuadruplican para los de alto, cuando llegan a 4º de la ESO.

Hay más chicos repetidores que chicas repetidoras en todos los cursos y niveles socioeconómicos. Las chicas han repetido 4 puntos porcentuales (p.p.) menos que los chicos (un 16% menos) en los niveles socioeconómicos bajos, y 0.8 p.p (un 25% menos) en los altos (Fig. 2b). Las diferencias de género en tasas de repetidores se mantienen constantes para los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, ya que chicos y chicas incrementan el nivel de repetición acumulada en la misma medida. Sin embargo, las diferencias para los estudiantes de nivel socioeconómico medio y alto, se amplían a lo largo del tiempo. La diferencia en tasas de repetición acumulada se incrementa en 4.3 p.p (se quintuplica) para los de alto nivel socioeconómico, y en 3.3 p.p (casi se triplica) para los de nivel socioeconómico medio. Este fenómeno se produce debido a que la repetición de los chicos crece más que la de las chicas.

¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

Haciendo balance, los resultados obtenidos para rendimiento académico y repetición con los microdatos de las pruebas diagnósticas de la CAM, pueden parecer contradictorios:

→ *Estudiantes de bajo nivel socioeconómico*: A pesar de la mejora significativa del rendimiento académico de los chicos en las asignaturas evaluadas mediante pruebas externas a lo largo de los cursos, y el deterioro significativo del de las chicas en lengua e inglés, las diferencias de género en la tasa de repetición se mantienen constantes entre primaria y secundaria.

→ *Estudiantes de medio y alto nivel socioeconómico*: A pesar de la modesta mejora de rendimiento académico de los chicos en todas las asignaturas evaluadas mediante pruebas externas a lo largo de los cursos, y el estancamiento de las chicas, las diferencias de género en la tasa de repetición (mucho más alta entre los chicos) se disparan entre primaria y secundaria.

Hay varias razones que podrían estar detrás de esta aparente contradicción. En primer lugar, sólo hemos analizado el rendimiento académico en tres de las asignaturas del currículum. El resto no están disponibles de forma generalizada para 6º de Primaria y 4º de la ESO. Aun así, es poco probable que el resultado de estas otras asignaturas pese más a la hora de determinar si un alumno repite o no.⁵

En segundo lugar, los resultados de las pruebas diagnósticas podrían ser diferentes de los resultados de las evaluaciones internas (pruebas, actividades evaluadas o exámenes) que tienen lugar en el centro y son evaluadas por los mismos profesores. Puede haber diferentes motivos detrás de estas potenciales diferencias; entre ellos, diferencias de rendimiento ante situaciones de presión entre chicos y chicas, diferencias en habilidades no cognitivas, así como posibles sesgos de los profesores a la hora de evaluar. Hablaremos más de esto en la Sección 4. Por último, estos resultados implican que pueden existir otros factores, más allá de las habilidades cognitivas o académicas capturadas mediante estas pruebas diagnósticas, y que influyen en la tasa de repetición, especialmente en la de los chicos, que pueden motivar el abandono escolar temprano.

5 En este sentido, existe evidencia que indica que las habilidades verbales son más importantes que las habilidades matemáticas para determinar, por ejemplo, el acceso a la universidad (Aucejo y James, 2021).

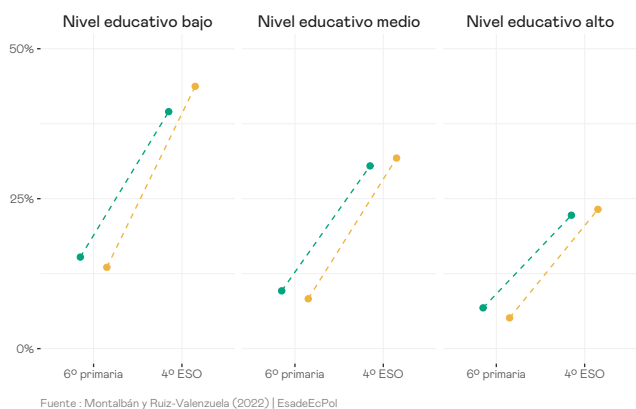
3. Potenciales variables que explican el fracaso escolar

En esta sección se exploran algunas variables relevantes de carácter no cognitivo que la literatura ha resaltado y que podrían estar explicando brechas de género y socioeconómicas del fracaso escolar. En primer lugar, se explora gráficamente la evolución de las diferencias de género a lo largo de los niveles educativos de distintas variables que están directamente relacionadas con el rendimiento académico y la repetición: ausencias no justificadas, horas de deberes, y satisfacción en la escuela. En segundo lugar, utilizamos un sencillo análisis de regresión estadística para entender la sensibilidad de las brechas de género estimadas cuando, una vez tenidas en cuenta las características socioeconómicas del estudiante, se añaden variables que miden, separadamente, el nivel de apoyo parental, de ausencias no justificadas, horas de deberes y satisfacción en la escuela, y efectos fijos de escuela.⁶ La literatura académica en economía, sociología y psicología nos diría que, a priori, estas variables tienen un efecto directo sobre el rendimiento académico o la repetición de curso.⁷

Figura 3. Diferencias en ausencias no justificadas entre chicos y chicas

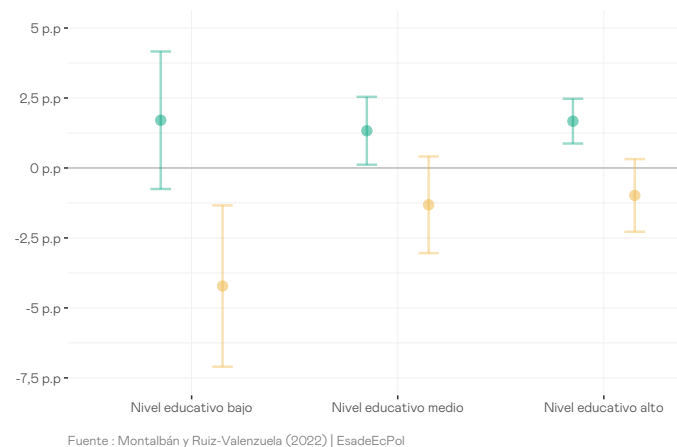
3.a Porcentaje de ausencias no justificadas al colegio

Para chicos y chicas según nivel educativo de sus progenitores



3.b Diferencia de puntos porcentuales de ausencias no justificadas al colegio entre chicos y chicas

Para los cursos de 6º de primaria y 4º de ESO



Notas: El Gráfico muestra las diferencias de género en ausencias no justificadas en 6º de Primaria, y 4º de la ESO para el curso 2016/2017. Los resultados están expresados tanto por 100 en la Figura 3a, y en puntos porcentuales en la Figura 3b.

6 Los efectos fijos de escuela capturan todas aquellas variables no observadas por el investigador y que son fijas a nivel de escuela, como, por ejemplo, variables relacionadas con la calidad de la escuela en un momento dado.

7 Por ejemplo, hay (1) una asociación positiva entre atender de forma regular la escuela y el rendimiento académico (Gottfried 2009; Aucejo y Romano 2016; Gershenson, Jackowitz, y Brannegan 2015) y (2) una relación negativa entre atender de forma regular la escuela y la repetición (Niell y Balfanz 2006). Además, las horas dedicadas a hacer deberes por cada estudiante son un buen indicador del nivel de esfuerzo dedicado a tareas escolares. Aunque la literatura en economía es relativamente escasa, hay varios estudios que apuntan a que sí existe, al menos, una asociación positiva entre el número de horas dedicadas a hacer deberes y el rendimiento académico (Aksoy y Link, 2000; Betts, 1997; Eren y Henderson, 2008; Eren y Henderson, 2011; Del Boca, Monfardini y Nicoletti, 2017).

¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

La Figura 3 muestra las diferencias de género en las ausencias no justificadas para 6º de primaria y 4º de la ESO por nivel socioeconómico. En 6º de Primaria, el 14 por cien de los estudiantes de bajo nivel socioeconómico ha faltado a clase de forma no justificada con relativa frecuencia, en comparación con sólo el 6 por cien de los de alto nivel socioeconómico.⁸ Estos valores se triplican para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, y se cuadruplican para los de alto, en 4º de la ESO. En 6º de primaria, los chicos registran una mayor frecuencia de faltas no justificadas. Sin embargo, estas diferencias se revierten en 4º de la ESO, siendo las chicas las que faltan más a clase para todos los niveles educativos. Esta evolución es significativamente más fuerte para las chicas de bajo nivel socioeconómico en términos absolutos (6 p.p.). Sin embargo, el cambio es el mismo para todos los niveles socioeconómicos en términos relativos.

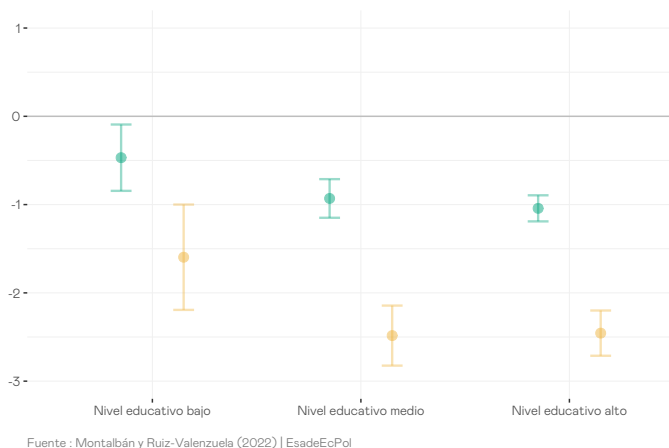
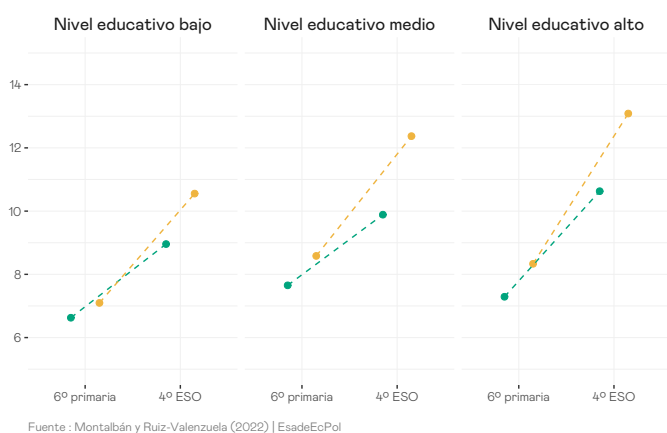
Figura 4. **Diferencias en horas de deberes entre chicos y chicas**

4.a Horas semanales dedicadas a realizar deberes escolares

Para **chicos** y **chicas** según nivel educativo de sus progenitores

4.b Diferencia de horas semanales dedicadas a deberes entre chicos y chicas

Para los cursos de **6º de primaria** y **4º de ESO**



Notas: El Gráfico muestra las diferencias de género en el número de horas dedicadas a realizar deberes escolares en 6º de Primaria, y 4º de la ESO para el curso 2016/2017. Los resultados están expresados en número de horas.

La Figura 4 muestra las diferencias en horas de deberes para 6º de primaria y 4º de la ESO por nivel socioeconómico. En 6º de primaria, los estudiantes de alto nivel socioeconómico hacen una hora más de deberes a la semana que los de bajo (un 12% más). Las mismas diferencias se observan

8 Definimos la variable de si ha faltado a clase de forma no justificada como una variable binaria que toma valor igual a 1 si el estudiante ha faltado a clase al menos una vez al mes en 6º de Primaria, y al menos dos días al trimestre en 4º de la ESO. En el cero, en ambos casos, tendríamos a los estudiantes que han respondido la opción con menos faltas injustificadas (nunca o casi nunca, o menos de dos días, para 6º de Primaria y 4º de la ESO, respectivamente).

¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

entre chicos y chicas, en favor de las chicas. En 6º de primaria, no existen prácticamente diferencias de género en el número de horas de deberes a la semana, y éstas aumentan para todos en 4º de la ESO. Sin embargo, las chicas aumentan más el tiempo de trabajo extraescolar. Este aumento de las diferencias de género se produce para todos los niveles socioeconómicos, aunque estas se incrementan más para los grupos de estudiantes con nivel socioeconómico medio y alto.

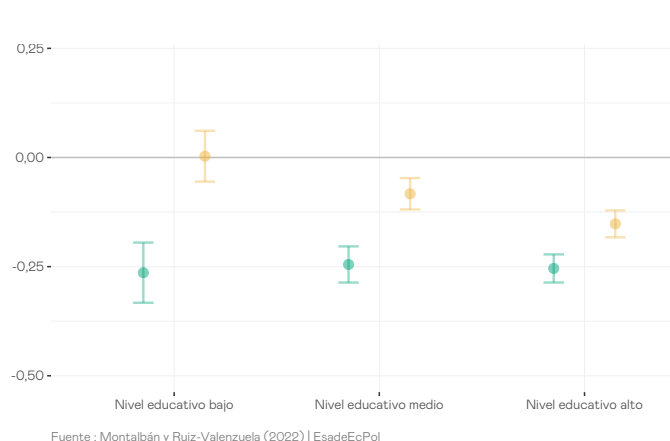
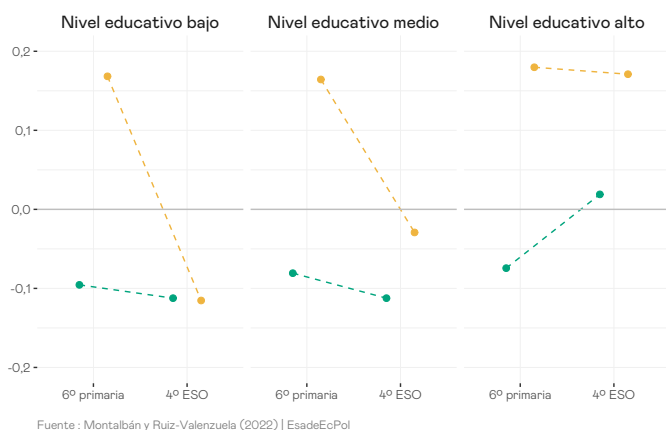
Figura 5. **Diferencias en la satisfacción en la escuela entre chicos y chicas**

5.a Niveles de bienestar estandarizados en el colegio

Para **chicos** y **chicas** según nivel educativo de sus progenitores en desviaciones estándar

5.b Diferencia del nivel de bienestar en el colegio en desviación estándar

Para los cursos de **6º de primaria** y **4º de ESO** según el nivel educativo de los progenitores



Notas: El Gráfico muestra las diferencias de género en una medida resumen de la satisfacción en la escuela en 6º de Primaria, y 4º de la ESO para el curso 2016/2017. Los resultados están expresados en desviaciones estándar de un indicador cualitativo de bienestar en la escuela.

La Figura 5 muestra las diferencias en la satisfacción en la escuela para 6º de primaria y 4º de la ESO por nivel socioeconómico. En 6º de Primaria, la satisfacción media con la escuela es parecida entre los estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, aunque moderadamente más alta para los de nivel alto. Las diferencias de género en satisfacción con la escuela son extremadamente dispares. En 6º de Primaria, las chicas registran una mayor satisfacción con la escuela que los chicos en un 24 por cien de la DE. Las dinámicas cambian radicalmente en 4º de la ESO. Las diferencias de género en satisfacción con la escuela bajan a 10 por cien de la DE, con importantes heterogeneidades por nivel socioeconómico. Estas diferencias de género desaparecen completamente para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, donde los chicos mantienen el mismo nivel que en 6º de primaria, pero las chicas empeoran un 26 por cien de la DE entre este curso y 4º de la ESO. Lo mismo ocurre con

¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

los estudiantes de nivel educativo medio. Sin embargo, los chicos de nivel educativo alto mejoran mientras que las chicas se mantienen con la misma alta satisfacción.⁹

Una conclusión que se podría extraer de la Figura 5 si se observa la evolución de las diferencias de género en satisfacción con la escuela, es la disminución de esta a favor de los chicos, y por tanto, una dinámica que iría en dirección contraria a lo que se observa en la tasa de repetición. Sin embargo, se deben observar los niveles y la evolución de los chicos. Incluso con esta aparente reducción de las diferencias de género, los chicos todavía registran una menor satisfacción con la escuela del 10 por cien de la DE con respecto a las chicas, valor relativamente alto. Incluso más importante, la satisfacción con la escuela de los chicos dista de mejorar, y disminuye entre primaria y secundaria para los estudiantes de nivel socioeconómico bajo y medio. Las diferencias de género se reducen, por tanto, debido a que las chicas disminuyen su satisfacción en mayor medida que los chicos.

En suma, lo descrito en esta sección hasta ahora muestra que los chicos registran un nivel de satisfacción con la escuela significativamente menor, invierten en menos horas de deberes que las chicas, y tienen una frecuencia de ausencias no justificadas parecida a la de las chicas (ligeramente mayor para las chicas en 4º de la ESO). Los chicos de bajo nivel socioeconómico presentan los peores resultados para estas tres variables. Sin embargo, son los que menos empeoran su situación en comparación con los de nivel socioeconómico medio y alto entre Primaria y ESO, lo que puede estar ligado al mayor incremento relativo en la repetición de estos dos últimos grupos. Aunque se haya producido una mejora de las diferencias de género en ausencias no justificadas y satisfacción con la escuela entre 6º de Primaria y 4º de la ESO, no parecen ser suficientes para afectar a la tasa de repetición.

Dados estos resultados, la siguiente pregunta que se plantea es: ¿Cómo podemos disminuir la repetición escolar de los chicos, y con ello, su alto abandono escolar temprano? Para contestar a esta pregunta, se realizan una serie de análisis de sensibilidad para explorar qué posibles intervenciones afectan a las diferencias de género en tasa de repetición y al rendimiento académico por nivel socioeconómico. Una vez identificados qué factores afectan en mayor medida, se proponen políticas públicas que potencialmente podrían ayudar a disminuir el fracaso escolar.

Este análisis compara los coeficientes que se extraen de una regresión de mínimos cuadrados ordinarios donde la tasa de repetición (o el rendimiento académico) es la variable dependiente, y se regresa en una variable dicotómica que toma un valor igual a uno si el sexo del estudiante es masculino, y cero si es femenino. En todas las regresiones, controlamos por características familiares del estudiante.¹⁰ Para explorar la sensibilidad de las brechas de género, comparamos

9 Una encuesta de la Organización Mundial de la Salud encuentra que estos patrones (i.e. declive de la satisfacción con la escuela a medida que los niños crecen) se dan en una gran mayoría de países/regiones. De entre los países analizados, España, junto con el Reino Unido, es uno de los países en los que la satisfacción con la escuela cae más entre los 11 y 15 años (ver el informe "Spotlight on adolescent health and well-being").

10 El set de características familiares incluye nivel educativo de los padres, nivel de ocupación de los padres, situación laboral de los padres, origen nacional del alumno y tamaño del hogar.

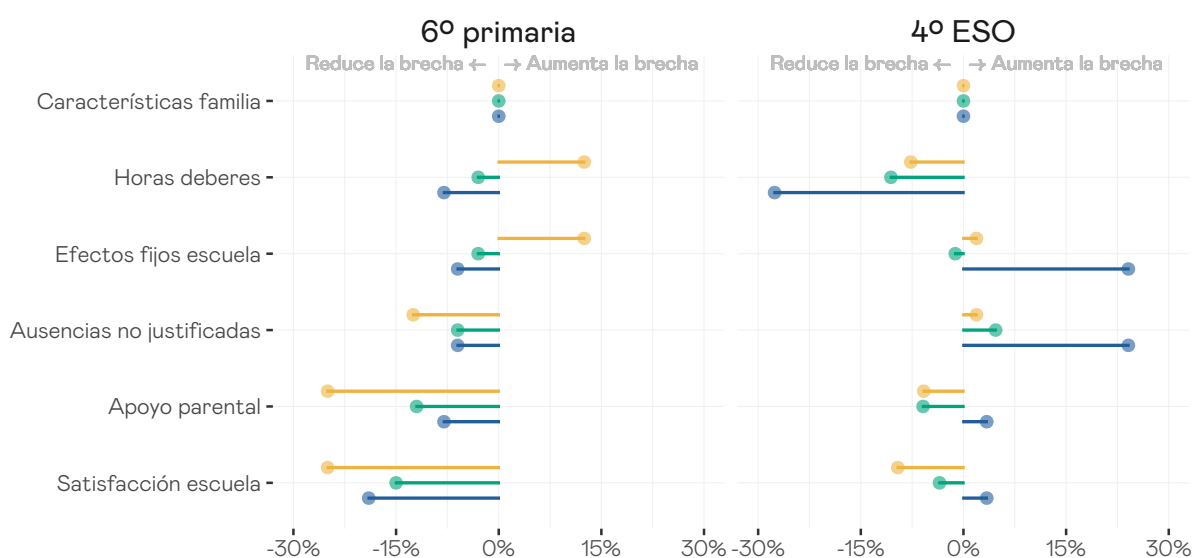
¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

dicho coeficiente con los coeficientes que se obtienen de controlar, una por una, por las siguientes variables: apoyo parental, ausencias no justificadas, horas de deberes, satisfacción en la escuela, y efectos fijos de escuela.¹¹

Figura 6. **Análisis de sensibilidad de coeficientes: Repetición de curso**

Factores que reducen o aumentan la brecha de género en repetición

Cada punto representa la diferencia relativa de cada factor según el nivel educativo del progenitor (**bajo**, **medio** y **alto**)



Fuente: Montalbán y Ruiz-Valenzuela (2022) | EsadeEcPol

Un porcentaje positivo implica que el factor en cuestión estaría aumentando; un porcentaje negativo lo estaría disminuyendo

Notas: Cada valor expresa cómo cambia el coeficiente asociado a la brecha entre chicos y chicas al introducir un control adicional, en una regresión donde la variable dependiente es la tasa de repetidores. La primera regresión, en la que sólo se controla por las características de familia, sirve como referencia (por eso su valor es de 0%). Estas características de familia incluyen nivel educativo de los padres, nivel de ocupación de los padres, situación laboral de los padres, origen nacional del alumno y tamaño del hogar. Por ejemplo, un valor de -20% cuando se añade un control adicional, significa que el coeficiente de la brecha entre chicos y chicas al añadir ese control se reduce en un 20% con respecto al coeficiente que se obtiene en una regresión donde únicamente se controla por características de familia.

La Figura 6 muestra que las diferencias de género en repetición parecen ser más maleables y claras de reducir para los estudiantes de nivel socioeconómico alto en comparación con los de bajo. Cada valor expresa cómo cambia el coeficiente asociado a la brecha entre chicos y chicas al introducir un control adicional, en una regresión donde la variable dependiente es la tasa de repetidores. La primera regresión, en la que sólo se controla por las características de familia,

11 Se debe tener en cuenta que estas regresiones están potencialmente afectadas por un problema de endogeneidad. Este potencial problema se ocasiona al controlar por variables que son a su vez variables dependientes, y, por tanto, son malos controles (ver páginas 64-68 de Angrist y Pischke, 2009). El objetivo de este análisis es observar la sensibilidad de las estimaciones, con carácter meramente explorativo y no causal.

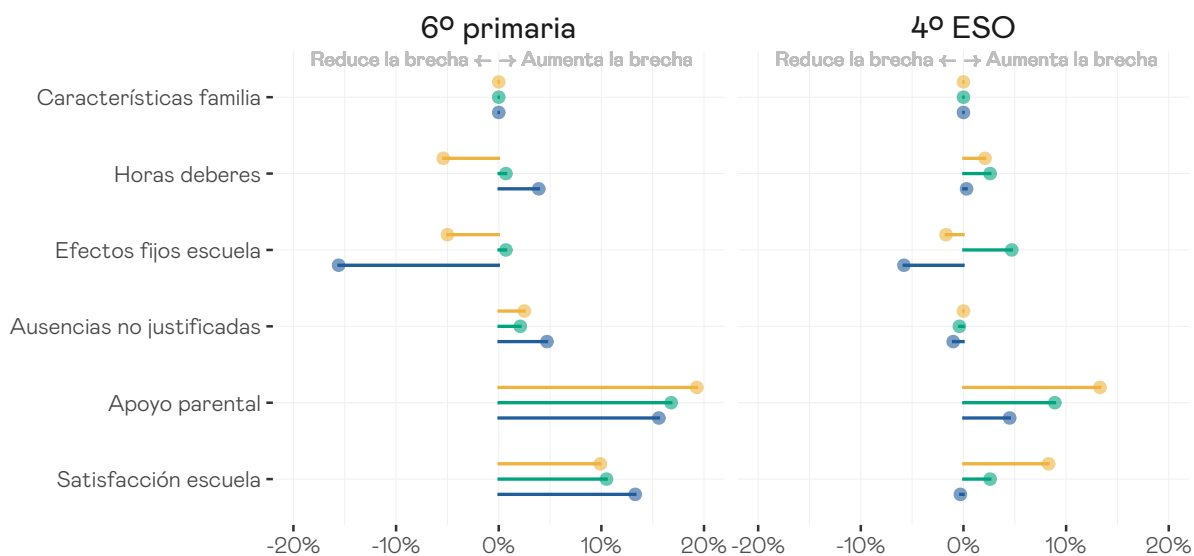
¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

sirve como referencia (por eso su valor es de 0%). Por ejemplo, un valor de -20% cuando se añade un control adicional, significa que el coeficiente de la brecha entre chicos y chicas al añadir ese control se reduce en un 20% con respecto al coeficiente que se obtiene en una regresión dónde únicamente se controla por características de familia. En 6º de primaria, las diferencias en apoyo parental para los estudiantes de alto nivel socioeconómico, y la satisfacción en la escuela para todos los niveles, parecen ser clave para reducir casi un 30% de las diferencias de género en repetición. La alta tasa de repetición de los chicos antes de 6º de primaria podría mejorar sustancialmente con políticas asociadas a mejorar el apoyo parental y su satisfacción en la escuela. Sin embargo, el margen de mejora en 4º de la ESO es mucho más reducido e inestable, donde las diferencias en la satisfacción en la escuela y las horas de deberes reducirían un máximo del 10% de las diferencias de género. Estos resultados van en línea con la evidencia empírica que muestra que las intervenciones en edades más tempranas tienen un mayor retorno (Heckman et al., 2010).

Figura 7. **Análisis de sensibilidad de coeficientes: Rendimiento Académico en Matemáticas**

Factores que reducen o aumentan la brecha de género en matemáticas

Cada punto representa la diferencia relativa de cada factor según el nivel educativo del progenitor (**bajo**, **medio** y **alto**)



Fuente: Montalbán y Ruiz-Valenzuela (2022) | EsadeEcPol

Un porcentaje positivo implica que el factor en cuestión estaría aumentando; un porcentaje negativo lo estaría disminuyendo

Notas: Cada valor expresa cómo cambia el coeficiente asociado a la brecha entre chicos y chicas al introducir un control adicional, en una regresión dónde la variable dependiente es el rendimiento académico en matemáticas. La primera regresión, en la que sólo se controla por las características de familia, sirve como referencia (por eso su valor es de 0%). Estas características de familia incluyen nivel educativo de los padres, nivel de ocupación de los padres, situación laboral de los padres, origen nacional del alumno y tamaño del hogar. Por ejemplo, un valor de -20% cuando se añade un control adicional, significa que el coeficiente de la brecha entre chicos y chicas al añadir ese control se reduce en un 20% con respecto al coeficiente que se obtiene en una regresión dónde únicamente se controla por características de familia.

La Figura 7 muestra que las diferencias de género en rendimiento académico en matemáticas parecen ser menos maleables y claras de reducir para los estudiantes de todos los niveles socioeconómicos y niveles educativos. Además, las diferencias de género incluso aumentan cuando se introducen

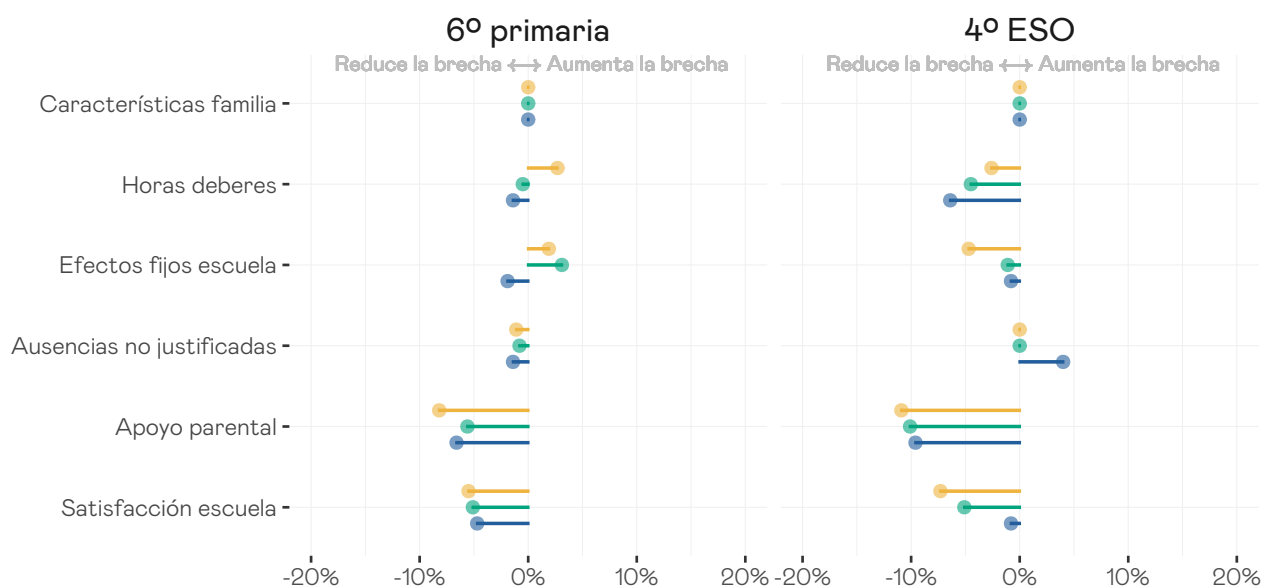
¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

las diferentes variables de control, con la excepción de los efectos fijos de escuela, que podrían estar capturando, por ejemplo, variables relacionadas con los recursos o prácticas pedagógicas de cada escuela.

Figura 8. **Análisis de sensibilidad de coeficientes: Rendimiento Académico en Lengua**

Factores que reducen o aumentan la brecha de género en lengua vs. las características de la familia

Cada punto representa la diferencia relativa de cada factor según el nivel educativo del progenitor (**bajo**, **medio** y **alto**)



Fuente : Montalbán y Ruiz-Valenzuela (2022) | EsadeEcPol

Un porcentaje positivo implica que el factor en cuestión estaría aumentando; un porcentaje negativo lo estaría disminuyendo

Notas: Cada valor expresa cómo cambia el coeficiente asociado a la brecha entre chicos y chicas al introducir un control adicional, en una regresión donde la variable dependiente es el rendimiento académico en lengua. La primera regresión, en la que sólo se controla por las características de familia, sirve como referencia (por eso su valor es de 0%). Estas características de familia incluyen nivel educativo de los padres, nivel de ocupación de los padres, situación laboral de los padres, origen nacional del alumno y tamaño del hogar. Por ejemplo, un valor de -20% cuando se añade un control adicional, significa que el coeficiente de la brecha entre chicos y chicas al añadir ese control se reduce en un 20% con respecto al coeficiente que se obtiene en una regresión donde únicamente se controla por características de familia.

La Figura 8 muestra que las diferencias de género en rendimiento académico en lengua parecen ser incluso menos maleables que las matemáticas. La única política que parece funcionar a favor del rendimiento de los chicos es el apoyo parental.

¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

Se extraen dos conclusiones de este análisis en cuanto a brechas de género en rendimiento y repetición:

- Los datos sugieren que se podría reducir hasta un 30% de las diferencias de género en repetición a favor de los chicos mejorando el apoyo parental y la satisfacción en la escuela. Es más complicado modificar las diferencias en rendimiento académico, tanto en matemáticas como en lengua, aunque el apoyo parental parece influir positivamente en el rendimiento de los chicos.
- En 4º de ESO el margen de mejora es más incierto y reducido, quizás porque ya es demasiado tarde.

Por tanto, para disminuir la repetición escolar para los chicos, las intervenciones que podrían tener un mayor efecto son aquellas relacionadas con el apoyo parental y la satisfacción en la escuela, y estas tienen una mayor probabilidad de éxito en edades más tempranas.

4. ¿Qué políticas públicas se pueden implementar para disminuir el fracaso escolar?

Dados los resultados que se obtienen en la sección anterior, un repaso de la literatura académica nos ofrece varias políticas públicas que podrían ayudar a prevenir el abandono escolar temprano entre los grupos más afectados (i.e. chicos y estudiantes de bajo nivel socioeconómico):

- 1) **Tutorías y apoyo académico:** Montalbán (2021), en un *brief* anterior de esta serie, explicaba que los programas de tutorías pueden incrementar sustancialmente las perspectivas educacionales de alumnos desaventajados. Por ejemplo, Falk et al. (2020) estudian el impacto de un programa de tutorías individualizadas con estudiantes universitarios durante un año para alumnos de 2º y 3º de Primaria en Alemania. Los autores demuestran que este programa tiene efectos muy positivos en el rendimiento de estos estudiantes, y más importante, los efectos son persistentes en el largo plazo y tienen un impacto positivo en las trayectorias educativas de los estudiantes. En España, Menttores, un programa de tutorías para alumnos de 1º y 2º de la ESO, también ha encontrado efectos positivos en el rendimiento en Matemáticas, así como una disminución de la tasa de repetición (una iniciativa y evaluación de Empieza por Educar y EsadeEcPol, descrita en Gortazar, Hupkau y Roldán, 2022).
- 2) **Apoyo parental:** existe evidencia empírica robusta que muestra que la escuela puede influenciar el grado de apoyo parental, y éste, a su vez, tener un efecto causal en el comportamiento de los estudiantes. Avvisati, Gurgand y Maurin (2014) realizan un experimento aleatorio controlado en una zona de bajos ingresos en Francia, en la que los padres de los estudiantes de 6º de primaria fueron invitados a tres reuniones sobre como éstos pueden involucrarse más en la educación de sus hijos. Los estudiantes de las clases tratadas con este programa desarrollaron un mejor comportamiento y actitudes con respecto a la escuela, en concreto reduciendo las ausencias no justificadas y las sanciones disciplinarias. Todas estas variables están íntimamente relacionadas con la tasa de repetición escolar, y la satisfacción con la escuela. Además, el programa también tiene la ventaja de afectar positivamente a los compañeros de clase de los estudiantes tratados. El programa no encuentra efectos en el rendimiento académico. Una gran ventaja de esta política es que, en comparación con otras intervenciones a nivel de escuela, esta política es de muy bajo coste, sugiriendo que los retornos son significativamente más altos que políticas tales como la disminución del tamaño de la clase o la formación de profesores, al menos cuando se implementan en escuelas que están entre el 10-20% más bajo de la distribución socioeconómica (la típica población tratada en estos casos).¹² Estos resultados muestran que los bajos niveles de apoyo parental a los estudiantes de bajo nivel socioeconómico no son definitivos, y que es posible mejorarlos significativamente a coste relativamente bajo.

¹² Dado que las autoridades educativas tenían que definir guías y producir videos, el programa contiene costes fijos. Sin embargo, una vez hecha esta inversión, los autores estiman el coste marginal de generalizar el programa en 1000 euros por escuela y curso escolar.

¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

- 3) **Orientación académica:** Goux, Gurgand y Maurin (2017) muestran que un programa de reuniones facilitadas por el director de la escuela a los alumnos de bajo rendimiento a final de secundaria, en los que se ayuda a estos estudiantes a seleccionar ramas académicas que emparejan correctamente sus preferencias y capacidades, disminuyen significativamente la repetición y el abandono escolar temprano. Este experimento fue realizado en 37 escuelas de los suburbios de París, y el director de la escuela seleccionaba al 25% de los estudiantes con mayor riesgo de abandono escolar antes del final de secundaria. Los padres de los estudiantes seleccionados fueron invitados a la escuela a varias reuniones, en las que el director de la escuela conversaba con ellos sobre las aspiraciones académicas de sus hijos, y cuando era necesario, les proporcionaba información sobre opciones alternativas. Los resultados del estudio muestran que los padres aumentaron su satisfacción con la información y también se implicaron más con la escuela. El programa hizo que se incrementara en un 30% el número de estos estudiantes que elegía un programa de formación profesional de dos años para continuar con su educación, mientras que el abandono escolar temprano disminuía en la misma proporción. Los autores encuentran que un incremento de 10 p.p en el número de estudiantes de bajo rendimiento que recibe información sobre sus opciones futuras, reduce el abandono escolar en 1.1 p.p. Otra ventaja de esta política es que tiene un coste relativamente muy bajo.¹³
- 4) **Opciones de formación profesional claras y de calidad:** Al acabar la educación secundaria obligatoria, los estudiantes se enfrentan a la decisión de si continuar estudiando. El estudiante marginal (el que está indeciso entre seguir estudiando o abandonar el sistema educativo) con alta probabilidad se va a plantear la decisión en términos de seguir cursos de formación profesional o abandonar. Es aquí donde este tipo de estudiante, en España y en otras economías avanzadas como el Reino Unido, se encuentra, en muchas ocasiones, con un recorrido educativo más complejo y con títulos más estigmatizados (Hupkau et al, 2017). Simplificar el sistema de formación profesional con opciones claras y de calidad (como la todavía poco implantada Formación Profesional Dual), facilitaría la orientación académica y podría ayudar a reducir el abandono escolar temprano.¹⁴
- 5) **Incrementar la satisfacción con la escuela: el rol de los profesores.** La satisfacción con la escuela, como es el caso de la variable resumen que hemos empleado en la sección anterior, abarca diferentes aspectos como la satisfacción con los profesores, los compañeros o cuán seguros se sienten los estudiantes en la escuela. Aquí queremos destacar algunos resultados relacionados con políticas educativas que afectan al rol de los profesores:
- a. **Un profesor como yo:** Varios estudios han mostrado evidencia que tener a un profesor de tu misma identidad puede afectar de manera positiva el rendimiento académico. Ver, por ejemplo, la literatura citada en Schaedde y Mankki (2022). Este reciente estudio, por

¹³ Las autoridades educativas tenían que definir guías de formación profesional y producir videos. El coste marginal de la intervención se basa únicamente en el tiempo del director de la escuela que lleva tener dos reuniones con los padres, y el esfuerzo de invitarlos.

¹⁴ Bentolila, Cabrales y Jansen (2022, work in progress) han evaluado la introducción de la FP dual en Madrid en cuanto a resultados laborales. Los resultados apuntan a un efecto positivo en empleo y ganancias salariales.

¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

ejemplo, utiliza una reforma en la que se suprimía la cuota obligatoria de un 40% de profesores hombres en primaria en Finlandia y encuentra que una menor proporción de profesores de sexo masculino tiene efectos negativos en el rendimiento escolar de los chicos. En España, en el curso 2017-18 el porcentaje de profesores de sexo masculino es bajo (casi un 100% de los profesores en educación infantil, un 80% en centros de educación primaria, y un 72% en centros de educación primaria y ESO son mujeres, según los datos del informe 'Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2020'). En general, las conclusiones de esta literatura sugieren que políticas encaminadas a contratar profesores con los que los estudiantes se sientan reflejados podrían mejorar el rendimiento educativo de aquellos estudiantes con mayor riesgo de fracaso escolar. Así, una mayor diversidad de género y de raza en el colectivo del profesorado podría ayudar a reducir el nivel de fracaso escolar de los dos grupos de estudiantes más afectados: los chicos, y los estudiantes de bajo nivel socioeconómico.

b. **Sesgos de los profesores:** La evidencia empírica también ha detectado la existencia de sesgos en los profesores. Por ejemplo, con datos de Francia, Terrier (2020) utiliza datos de evaluaciones 'ciegas', en las que los profesores no saben a quién están evaluado, y evaluaciones 'no ciegas', para mostrar que los profesores favorecen a las chicas en sus evaluaciones 'no ciegas' de la asignatura de Matemáticas. Por otro lado, Carlana (2019) muestra que los profesores con fuertes estereotipos de género en contra de las chicas, evalúan peor a estas en matemáticas. En general, lo que se desprende de esta literatura es que pueden existir ciertos sesgos en el profesorado hacia ciertos grupos que pueden acarrear consecuencias negativas para su rendimiento académico. En España y con datos del País Vasco, Gortazar, Martínez de Lafuente y Vega-Bayo (2022), encuentran que los chicos, los inmigrantes, y los estudiantes de bajo nivel socioeconómico reciben notas más bajas de sus profesores, incluso después de tener en cuenta su rendimiento en pruebas externas. Calsamiglia y Loviglio (2019) y Marcenaro-Gutiérrez y Vignoles (2015) obtienen resultados similares para Cataluña y Andalucía, respectivamente. Lidar con estos sesgos es difícil. Según Alesina et al (2018), revelar sus sesgos a los profesores podría reducir el nivel de discriminación hacia el alumnado afectado, pero también podría inducir una reacción en aquellos profesores que inicialmente no estaban actuando de una manera sesgada.

Aunque nuestro análisis hasta ahora se ha basado en el estudio de los potenciales determinantes del rendimiento académico y repetición como indicadores de fracaso escolar; no podemos acabar esta sección sin mencionar qué nos dice la literatura académica sobre los efectos de la repetición en el fracaso escolar. La reciente literatura académica en Economía que trata de identificar los efectos causales de la repetición sobre rendimiento académico, abandono escolar o participación en actividades delictivas, parece apuntar que es la repetición tardía (y no la repetición a edades tempranas) la que tendría efectos perversos para los estudiantes.¹⁵ De hecho, tal y como apuntan algunos de estos estudios, se han encontrado efectos positivos de la repetición cuando ésta sucede en los cursos iniciales de primaria.

15 Aquí cabe resaltar los siguientes trabajos: Jacob y Lefgren (2004), Jacob y Lefgren (2009), Manacorda (2012), Fruebirth et al (2016), Eren, Depew y Barnes (2017), Schwerdt, Wert y Winters (2017), Mariano, Martorell y Tsai (2018), Diaz, Grau, Reyes y Rivera (2021) y Eren, Lovenheim y Mocan (2022).

5. Referencias bibliográficas

- Aksoy, T., & Link, C. R. 2000. A panel analysis of student math achievement in the US in the 1990s: Does increasing the amount of time in learning activities affect math achievement? *Economics of Education Review*, 19, 261–277.
- Alesina, A., Carlana, M., La Ferrara, E. y Pinotti, P., 2018. Revealing stereotypes: Evidence from immigrants in schools (No. w25333). National Bureau of Economic Research.
- Angrist, J. D., & Pischke, J. S. 2009. *Mostly harmless econometrics: An empiricist's companion*. Princeton university press.
- Aucejo, E. y James, J., 2021. The path to college education: The role of math and verbal skills. *Journal of Political Economy*, 129(10), pp.2905-2946.
- Aucejo, E.M. y Romano, T.F., 2016. Assessing the effect of school days and absences on test score performance. *Economics of Education Review*, 55, pp.70-87.
- Autor, D., Figlio, D.N., Karbownik, K., Roth, J. y Wasserman, M., 2020. *Males at the tails: How socioeconomic status shapes the gender gap* (No. w27196). National bureau of economic research.
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., & Maurin, E. 2014. Getting parents involved: A field experiment in deprived schools. *Review of Economic Studies*, 81(1), 57-83.
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (Eds.). 2007. *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. Brookings Institution Press.
- Betts, J. R. 1997. The role of homework in improving school quality. Unpublished Manuscript, Department of Economics, University of California, San Diego.
- Cabrales, A., Bentolila, S., & Jansen, M., 2022. Does Dual Vocational Education Pay Off? *Work in progress*
- Calsamiglia, C. y Loviglio, A., 2019. Grading on a curve: When having good peers is not good. *Economics of Education Review*, 73, p.101916.
- Carlana, M., 2019. Implicit stereotypes: Evidence from teachers' gender bias. *The Quarterly Journal of Economics*, 134(3), pp.1163-1224.
- Del Boca, D., Monfardini, C. y Nicoletti, C., 2017. Parental and child time investments and the cognitive development of adolescents. *Journal of Labor Economics*, 35(2), pp.565-608.
- Díaz, J., Grau, N., Reyes, T. y Rivera, J., 2021. The impact of grade retention on juvenile crime. *Economics of Education Review*, 84, p.102153.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. 2008. Dropout Prevention. IES Practice Guide. NCEE 2008-4025. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Eren, O., & Henderson, D. J. (2008). The impact of homework on student achievement. *Econometrics Journal*, 11, 326–348.
- Eren, O. y Henderson, D.J., 2011. Are we wasting our children's time by giving them more homework?. *Economics of Education Review*, 30(5), pp.950-961.
- Eren, Ozkan, Briggs Depew, y Stephen Barnes. 2017. Test-based promotion policies, dropping out, and juvenile crime. *Journal of Public Economics* 153:9–31.
- Eren, O., Lovenheim, M. F., & Mocan volume 40, number 2, N. H. 2022. The effect of grade retention on adult crime: Evidence from a test-based promotion policy. *Journal of Labor Economics*, volume 40, number 2
- Falk, A., Kosse, F., & Pinger, P. 2020. Mentoring and schooling decisions: Causal evidence.
- Fruehwirth, Jane Cooley, Salvadore Navarro, y Yuya Takahashi, 2016. How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects. *Journal of Labor Economics* 34, no. 4:972–1021.
- Gershenson, Seth, Alison Jacknowitz, y Andrew Brannegan. 2015. Are student absences worth the worry in U.S. primary schools? *IZA Discussion Paper* No. 9558.
- Gortázar, L., 2019. ¿ Favorece el sistema educativo español la igualdad de oportunidades?. *Información Comercial Española, ICE: Revista de economía*, (910), pp.15-29.

¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico?

- Gortazar, L., Hupkau, C. y Roldán, A., 2022. Online tutoring works: Experimental evidence from a program with vulnerable children. *EsadeEcPol Working Paper* No. 2
- Gortazar, L., de Lafuente, D.M. y Vega-Bayo, A., 2022. Comparing teacher and external assessments: Are boys, immigrants, and poorer students undergraded?. *Teaching and Teacher Education*, 115, p.103725.
- Gottfried, Michael A. 2009. Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 31(4):392–419.
- Goux, D., Gurgand, M., & Maurin, E. 2017. Adjusting your dreams? High school plans and dropout behaviour. *The Economic Journal*, 127(602), 1025-1046
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. 2010. The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94 (1-2), 114-128.
- Hupkau, C., McNally, S., Ruiz-Valenzuela, J. y Ventura, G., 2017. Post-compulsory education in England: choices and implications. *National Institute Economic Review*, 240, pp.R42-R57.
- Jacob, Brian A., y Lars Lefgren, 2004. Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis. *Review of Economics and Statistics* 86, no. 1:226–44.
- Jacob, Brian A., y Lars Lefgren, 2009. The effect of grade retention on high school completion. *American Economic Journal: Applied Economics* 1, no. 3:33–58.
- Manacorda, Marco. 2012. The cost of grade retention. *Review of Economics and Statistics* 94, no. 2:596–606.
- Marcenaro-Gutiérrez, O., & Vignoles, A. 2015. A comparison of teacher and test-based assessment for Spanish primary and secondary students. *Educational Research*, 57(1), 1-21.
- Mariano, Louis T., Paco Martorell, y Tiffany Tsai. 2018. The effects of grade retention on high school outcomes. *Working paper; RAND Education, Santa Monica, CA.*
- Montalbán Castilla, José. 2021. ¿Cómo aumentar el acceso de las mujeres a disciplinas científicas y técnicas en la educación superior? *EsadeEcPol Brief* #13 Junio 2021
- Murnane, R. J. 2013. US high school graduation rates: Patterns and explanations. *Journal of Economic Literature*, 51(2), 370-422.
- Nield, Ruth C., y Robert Balfanz. 2006. An extreme degree of difficulty: The educational demographics of urban neighborhood high schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 11(2):123–141.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. 2008. Why students drop out of school: A review of 25 years of research.
- Schaede, U. y Mankki, V., 2022. Quota vs Quality? Long-Term Gains from an Unusual Gender Quota. *CESifo Working Paper Series*.
- Schwerdt, Guido, Martin R. West, y Marcus A. Winters. 2017. The effects of test-based retention on student outcomes over time: Regression discontinuity evidence from Florida. *Journal of Public Economics* 152:154–69.
- Terrier, C., 2020. Boys lag behind: How teachers' gender biases affect student achievement. *Economics of Education Review*, 77, p.101981.
- Welmond, M.J. y Gregory, L., 2021. Educational Underachievement Among Boys and Men. World Bank Group report.

