

LA REPETICIÓN DE CURSO EN LA ADOLESCENCIA: INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIOFAMILIARES

Teenagers repeating school grades: Influence of socio-family variables

Antonio Urbano Contreras. Universidad de Oviedo (España).

Lucía Álvarez Blanco. Universida de Oviedo (España).

Contacto: urbanocontreras@gmail.com

Fecha recepción: 11/06/2018 - Fecha aceptación: 03/06/2019

RESUMEN

El contexto familiar es clave en el desarrollo y el bienestar personal, especialmente durante la infancia. En la etapa concreta de la adolescencia, la familia y la escuela son dos agentes que interactúan e influyen notablemente en la vida de los jóvenes. En este estudio, con el fin de profundizar en la relación entre ambos contextos, se recoge la valoración del propio alumnado de secundaria sobre su dinámica familiar (analizando la cohesión y la adaptabilidad de sus familias), tomando en consideración la variable repetición de curso. La muestra participante, 296 alumnos, presenta de partida un perfil sociofamiliar diferente, concentrándose entre el alumnado repetidor un mayor número de chicos, estructuras familiar más diversas y niveles económicos más bajos. Para la recogida de información se utilizó la versión española de la Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale, instrumento ampliamente utilizado en investigación educativa y que, formado por 20 ítems, presentó muy buena fiabilidad para esta investigación ($\alpha = .92$). Los resultados reportan diferencias significativas en la práctica totalidad de variables, mostrándose los alumnos no repetidores más satisfechos con sus contextos familiares. Aunque los datos generales pueden considerarse positivos, se señalan elementos a reforzar y trabajar socioeducativamente con las familias (disciplina, participación de los hijos, establecimiento de normas y límites). Conforme a estos resultados, parece conveniente desarrollar acciones que integren a familias y centros educativos con el objetivo de potenciar sus competencias parentales y educativas, favoreciendo a su vez la cooperación entre ambas instituciones.

PALABRAS CLAVE

Contexto familiar, Alumnado repetidor, Educación Secundaria, cohesión familiar, adaptabilidad familiar.

ABSTRACT

The family context is key in the personal development and well-being, especially during childhood. In the particular stage of adolescence, family and school are two agents that interact and have a remarkable impact on the life of teenagers. This study aims to delve into the relationship between both contexts, and gathers the assessment of the students themselves about their family dynamics (analyzing their cohesion and the adaptability of their families), taking into consideration the variable having repeated a grade. The sample, made up of 296 students, shows a different social and familiar profile, concentrating in the repeater students a greater number of boys, a greater diversity of family structures and lower economic levels. Data was collected using the Spanish version of the *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale*, tool made up with 20 items and widely used in educational research, that showed a very good reliability for this research ($\alpha = .92$). Results reported significant differences practically in every variable, showing that non repeater students were more satisfied with their family contexts. Although general data may be considered as positive, it is noteworthy that certain elements must be strengthened and addressed with the families (discipline, involvement of the children, rules and limits setting). According to these results, it seems advisable to develop actions involving families and schools aiming to enhance their parenting and education skills, boosting as well the cooperation between both institutions.

KEYWORDS

Family context, Repeater students, Secondary Education, Family cohesion, Family adaptability.

1. INTRODUCCIÓN

La familia es un contexto de aprendizaje social que ha de propiciar prácticas que faciliten el desarrollo integral de los niños, aun no existiendo recetas para ser un buen padre ni un modelo ideal de familia. Ante esta diversidad, estos espacios de convivencia deben plantearse cómo ayudar a crecer al resto de miembros, especialmente a los más jóvenes, pues ser padres implica responder a las necesidades físico-biológicas, afectivas, cognitivas y sociales de los hijos (Aguilar Ramos, 2014). De las diversas etapas del desarrollo, la adolescencia supone un período de transición en el que emergen importantes hitos del desarrollo como la consolidación de la identidad personal, sexual y vocacional, aspectos en los que agentes como la familia, la escuela y el grupo de amigos suponen un apoyo fundamental (Santander et al., 2008). En el plano concreto de la familia, en esta etapa, y a pesar de los cambios tan significativos que acontecen a nivel físico, cognitivo, emocional o social, el apoyo de los padres y el papel que desempeñan siguen siendo claros factores de protección para los hijos (Martínez García, Sánchez y Martínez, 2017; Rodrigo et al., 2004).

Por su parte, tras consultar numerosas investigaciones, autores como Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa y Monreal-Gimeno (2008), concluyen que existe una fuerte conexión entre el contexto familiar y el ajuste en la adolescencia, pues cuestiones como la percepción de los hijos de un elevado apoyo por parte de los padres, una actitud favorable hacia la escuela o el adecuado desarrollo de una autoestima global y familiar favorecen el ajuste escolar (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005). Por el contrario, la carencia de apoyo parental tiende a asociarse con problemas de conducta o, incluso, con un mayor riesgo de aparición de comportamientos delictivos y violentos en los adolescentes (Aroca Montolío, 2013).

A nivel europeo, estas premisas, son recogidas por el Comité de Ministros en la Recomendación 2006/19 sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva, llevando a cabo una clara apuesta e implementación del

trabajo en esta línea con las familias, aunando los esfuerzos desde ámbitos tan diversos como los servicios sociales, justicia, educación y salud (Martínez-González, Rodríguez-Ruíz, Álvarez-Blanco y Becedóniz-Vázquez, 2016).

Profundizando más en la interacción existente entre contexto familiar y escolar, autores como Robledo Ramón y García Sánchez (2009), tras una exhaustiva revisión de investigaciones centradas en la incidencia de variables familiares y adaptación académica, subrayan la marcada influencia en el desarrollo escolar de aspectos relacionados con el clima y funcionamiento del hogar, las percepciones y conductas de los progenitores hacia los hijos, y la propia implicación parental en la educación. A esta relación de aspectos se unen los condicionantes propios del entorno sociocomunitario en el que reside el niño (Epstein, 2011), de modo que se hablaría de interacciones superpuestas y bidireccionales de unos subsistemas a otros, siendo el desarrollo integral del niño el elemento central y objetivo común a todos estos agentes educativos y de socialización (Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco, 2007).

Ante esta estrecha y directa relación entre contexto familiar y escolar, la presente investigación busca profundizar en el conocimiento del contexto familiar y, concretamente, en la posible existencia de diferencias al considerar como indicador de análisis la repetición de curso por parte del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). Este propósito, responde a los hallazgos de las investigaciones consultadas, que subrayan que los perfiles de partida de estos estudiantes son diferentes, por un lado, en lo que se refiere a rendimiento académico, motivación ante el estudio, nivel de compromiso con el aprendizaje, absentismo escolar, etc. y, por otro, en el perfil sociodemográfico de sus respectivas familias, considerado más desfavorecido y con menores niveles de estudio de los progenitores entre el alumnado repetidor (Marchesi, Martínez y Martín, 2004; Martínez González y Álvarez

Blanco, 2005; Urbano Contreras, Álvarez Blanco e Iglesias García, 2018).

2. MÉTODO

A continuación, se incluye la descripción de la muestra, el instrumento utilizado para recoger la información y el procedimiento que se ha llevado a cabo para obtener y analizar los datos.

2.1. Participantes

El total de alumnado encuestado es de 296, de los que el 72.4% nunca ha repetido un curso y el 27.6% al menos uno. En cuanto a las características sociodemográficas de los no repetidores, el 52.4% son mujeres y el 47.6% hombres con una edad media de 13.6 años. En lo académico, el 53.3% cursa primero o segundo de E.S.O. y el 46.7% tercero o cuarto, el 71.2% está en una clase del programa bilingüe y tiene una media de asignaturas suspensas en el último trimestre de 1.4. Asimismo, respecto a su contexto familiar, el 70% pertenece a una estructura familiar biparental clásica, habiendo cursado el 69.9% de los padres y el 76.7% de las madres Bachillerato, Formación Profesional o estudios universitarios (el resto cuenta con la E.S.O. o no tiene estudios reglados). Asimismo, en el 59.8% de los casos ambos progenitores trabajan, alcanzándose unos ingresos mensuales superiores a 1500 euros en el 63.9% de los núcleos familiares. Por último, en cuanto a sus expectativas académicas, el 72.1% del alumnado no repetidor espera estudiar un Ciclo Formativo de Grado Superior o estudios universitarios.

Por su parte, entre el alumnado repetidor el 58% son hombres y el 42% mujeres con una edad media de 15.3 años. Atendiendo a lo académico, el 61.7% cursa primero o segundo de E.S.O. y el 38.3% tercero o cuarto, el 18.5% pertenece a una clase del programa bilingüe y la media de asignaturas suspensas se sitúa en 3.8. Por otro lado, su contexto familiar presenta mayor diversidad de estructuras familiares, con un 40% de familias biparentales clásicas frente a otro tipo de familias que representan el 60% (por ejemplo, un 35% de monoparentales o un 13.8% de reconstituidas). Considerando el nivel de

estudios, el 32.8% de los padres y el 40.6% de las madres han cursado Bachillerato, Formación Profesional o estudios universitarios (el resto cuenta con la E.S.O. o no tiene ningún estudio reglado). Además, en el 38.4% de los hogares trabajan ambos miembros y en el 30.2% se ingresan más de 1500 euros al mes. En cuanto a las propias expectativas de futuro en lo que a estudios se refiere, únicamente el 13.8% de estos estudiantes aspira a estudiar un grado superior o estudios universitarios.

2.2. Instrumento

Para recoger la información se empleó la *Escala de la adaptabilidad y de la cohesión familiar*, originalmente conocida como *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale* (Olson, Portner y Bell, 1982), adaptada por Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galindez y Sanz (2006). Este instrumento presenta 20 ítems en una escala de respuesta tipo Likert de cuatro opciones (desde 1 = nada a 4 = mucho) y una buena fiabilidad (Alfa de Cronbach de .92 para esta investigación). La escala presenta a su vez una subescala de cohesión que está compuesta por los ítems número 1, 4, 7, 9, 10, 13, 15, 17, 18 y 20 y otro de adaptabilidad constituida por los ítems restantes (números 2, 3, 5, 8, 11, 12, 14, 16 y 19). La relación íntegra de variables que integran el cuestionario puede consultarse dentro del apartado de "Resultados".

2.3. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario se administró en el curso escolar 2016/17 entre alumnado de Asturias de forma voluntaria, en horas de clase y con la presencia en todo momento del investigador con el fin de aclarar cualquier duda que pudiese surgir en el proceso de cumplimentación que, por término medio e incluyendo una explicación previa de las pautas, osciló entre los 15 y 20 minutos. Finalizada la recogida de información, se volcaron los datos y analizaron con el programa informático SPSS v. 22.0, realizándose en este caso análisis descriptivos univariados y de tendencia central, así como comparativos con el estadístico *t de Student*. El tamaño del efecto de las

diferencias significativas se determinó mediante la *d* de Cohen.

3. RESULTADOS

En primer lugar, se presenta la Tabla 1 con el fin de conocer cómo percibe y valora el alumnado su contexto familiar reflejándolo, por un lado, en las puntuaciones medias y desviaciones típicas correspondientes a las respuestas de los no repetidores y, por otro, las de los que sí ha repetido. De forma general, se observan resultados positivos destacando indicadores como el apoyo en los momentos difíciles (V10) y la cercanía entre los miembros de la familia (V1), con medias superiores a 3 puntos en ambos grupos. Mientras, las variables que requerirían más apoyo, con medias próximas o inferiores a 2.5 puntos en ambos colectivos, son las que hacen alusión a 1) seguir las propuestas de los hijos cuando hay problemas que resolver (V2), 2) hablar padres e hijos sobre el castigo (V11), 3) intentar asumir nuevas formas de resolver problemas (V14) y 4) considerar la opinión de los hijos en lo que a disciplina se refiere (V5) (las cuatro variables corresponden a la dimensión de adaptabilidad familiar).

Atendiendo al indicador de repetición de curso en cada grupo, se observa que el alumnado repetidor presenta medias inferiores en todas las variables que integran ambas dimensiones destacando, con diferencias de al menos 0.4 puntos, elementos como considerar que la disciplina es justa (V3), que su familia se reúne en una misma habitación (V9), que resulta fácil expresar opiniones (V12) y que sienten agrado con las soluciones que se encuentran al comentar los problemas en el hogar (V19). También llama la atención que aquellas cuestiones que presentan menores diferencias entre ambos grupos (V2, V8, V11 y V16) pertenecen a la dimensión de adaptabilidad, bloque en que ambos obtienen puntuaciones más bajas.

Tabla 1. Medias en las variables de cohesión y adaptabilidad familiar en alumnado no repetidor y repetidor

Variables	No repetidor	Repetidor
	M (Sx)	M (Sx)
1. Los miembros de mi familia se sienten muy cercanos unos a otros	3.4 (.71)	3.1 (.78)
2. Cuando hay que resolver problemas, se siguen las propuestas de los hijos	2.3 (.79)	2.1 (.86)
3. En nuestra familia la disciplina (normas, obligaciones, castigos) es justa	3.2 (.75)	2.8 (.93)
4. En mi familia asumimos las decisiones que se toman de forma conjunta como familia	3.0 (.86)	2.7 (1.03)
5. En cuanto a la disciplina, se tiene en cuenta la opinión de los hijos	2.6 (.89)	2.3 (.89)
6. Cuando surgen problemas, negociamos para encontrar una solución	3.0 (.86)	2.7 (.91)
7. En nuestra familia hacemos cosas juntos	3.1 (.82)	2.8 (1.03)
8. Los miembros de la familia decidimos lo que queremos libremente	2.8 (.92)	2.6 (.92)
9. En nuestra familia nos reunimos todos juntos en la misma habitación (salón, cocina)	3.0 (.93)	2.6 (.91)
10. En mi familia nos apoyamos unos a otros en los momentos difíciles	3.5 (.78)	3.2 (.85)
11. Los padres y los hijos hablamos juntos sobre el castigo	2.4 (1.02)	2.2 (1.04)
12. En nuestra familia, a todos nos resulta fácil expresar nuestra opinión	3.0 (.89)	2.6 (.99)

13. Los miembros de la familia compartimos intereses y aficiones	2.9 (.88)	2.6 (.94)
14. En nuestra familia se intentan nuevas formas de resolver problemas	2.5 (.86)	2.3 (.87)
15. A los miembros de la familia nos gusta pasar el tiempo libre juntos	2.8 (.89)	2.5 (.98)
16. Todos tenemos voz y voto en las decisiones familiares importantes	2.7 (.89)	2.6 (1.01)
17. En mi familia nos consultamos unos a otros las decisiones	2.8 (.87)	2.5 (.88)
18. Los miembros de la familia nos pedimos ayuda mutuamente	3.0 (.87)	2.7 (.84)
19. Comentamos los problemas y nos sentimos muy bien con las soluciones encontradas	2.9 (.90)	2.4 (.93)
20. La unidad familiar es una preocupación principal	3.0 (.97)	2.7 (.94)

Con el fin de profundizar en la comprobación de la existencia o no de diferencias entre el contexto familiar del alumnado no repetidor y el del que sí lo es, se ha efectuado la prueba *t de Student* para determinar posibles diferencias significativas entre ambos grupos. Estos resultados, acompañados del tamaño del efecto determinado por el estadístico *d de Cohen*, se recogen en la Tabla 2. Un análisis general del elevado número de variables en que se dan tales diferencias, 16 de un total de 20, ya denota que la percepción del contexto familiar es más negativa entre el alumnado repetidor. Así pues, al tomar en consideración el tamaño del efecto, las variables que presentan mayores diferencias son, respectivamente y con tamaños del efecto entre medianos y grandes, las siguientes: 1) considerar que los miembros de la familia se sienten muy cercanos unos a otros (V1), 2) creer que la disciplina es justa (V3) y 3) sentirse bien con las soluciones

encontradas al comentar los problemas en su casa (V19).

Tabla 2. Diferencias significativas y tamaño del efecto en las variables de cohesión y adaptabilidad familiar entre alumnado repetidor y no repetidor

Variables	p	d
1. Los miembros de mi familia se sienten muy cercanos unos a otros	.001	.69
2. Cuando hay que resolver problemas, se siguen las propuestas de los hijos	.039	.37
3. En nuestra familia la disciplina (normas, obligaciones, castigos) es justa	.000	.43
4. En mi familia asumimos las decisiones que se toman de forma conjunta como familia	.019	.28
5. En cuanto a la disciplina, se tiene en cuenta la opinión de los hijos	.018	.28
6. Cuando surgen problemas, negociamos para encontrar una solución	.047	.23
7. En nuestra familia hacemos cosas juntos	.007	.32
9. En nuestra familia nos reunimos todos juntos en la misma habitación (salón, cocina)	.003	.35
10. En mi familia nos apoyamos unos a otros en los momentos difíciles	.014	.29
12. En nuestra familia, a todos nos resulta fácil expresar nuestra opinión	.003	.36
13. Los miembros de la familia compartimos intereses y aficiones	.043	.24
15. A los miembros de la familia nos gusta pasar el tiempo libre juntos	.010	.30
17. En mi familia nos consultamos unos a otros las decisiones	.004	.35
18. Los miembros de la familia nos pedimos ayuda mutuamente	.003	.35
19. Comentamos los problemas y nos sentimos muy bien con las soluciones encontradas	.000	.42
20. La unidad familiar es una preocupación principal	.023	.27

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A través de los resultados obtenidos, es posible afirmar que la hipótesis de partida se ha visto confirmada, pues existen diferencias en la percepción y valoración del contexto familiar que hace el alumnado de Educación Secundaria en función de si es o no repetidor y, concretamente, en todas aquellas variables que presentan tales discrepancias, el alumnado repetidor percibe su contexto familiar de forma más negativa. Partiendo de esta idea, es interesante destacar lo ya planteado por Torres (1998), hace ahora dos décadas, al señalar que la repetición de curso es un fenómeno que afecta a la mayoría de sistemas educativos del mundo (Pascual Barrio y Amer Fernández, 2013) y que debería llevar a plantear si, como en muchas ocasiones ocurre, se debe seguir culpando y poniendo el foco de atención en el propio alumnado o empezar a considerarlo como un fallo del propio sistema (Álvarez Blanco, 2006; Álvarez Blanco y Martínez González, 2017; Álvarez Blanco y Martínez González, 2018).

De entre los diversos agentes que configuran el contexto del alumnado, y que deberían recibir especial atención y apoyo por parte del sistema político y económico, destaca la familia por ser el espacio que necesita cualquier persona para poder aprender, desarrollarse y llegar a crear su propia representación del mundo (Estévez López, Jiménez Gutiérrez y Musitu Ochoa, 2007; Urbano Contreras y Bernedo Muñoz, 2016), constituirse como el agente social más importante durante los primeros años de vida y uno de los principales a lo largo de todo el ciclo vital.

Centrando la atención en este contexto, si se observa la descripción de la muestra, ya se obtiene una primera evidencia al constatar que las características familiares y sociales del alumnado repetidor y no repetidor ya difieren de partida, destacando elementos como la diversidad de estructuras familiares, el nivel de estudios de los padres o el nivel económico, lo que parece seguir la tendencia de otras investigaciones que se centran,

por ejemplo, en el rendimiento académico del alumnado y que asocian un mayor rendimiento a familias con estructuras familiares constituidas por ambos progenitores, mayor nivel educativo de los padres y mayor nivel económico (Córdoba Caro, García Preciado, Luengo Pérez, Vizueté Carrizosa y Feu Molina, 2011). Merece una atención especial las propias expectativas de futuro que manifiestan los propios alumnos, pues las diferencias son notables entre las metas que espera alcanzar el alumnado repetidor y no repetidor, lo que también puede asociarse a la disminución de la autoestima, la autoimagen y el empobrecimiento de la capacidad para afrontar el futuro que puede estar asociado a la repetición de curso (Cayssials, 2005).

Por otro lado, y aunque se aprecian resultados positivos de forma global, los resultados obtenidos llevan a plantear la necesidad de trabajar con todas las familias aspectos asociados, principalmente, a la resolución de problemas, el establecimiento de normas y límites, y la participación de los hijos en ambos procesos. En este sentido, como reflejan Martínez González, Pérez Herrero y Álvarez Blanco (2007), se debe tener en cuenta que establecer normas y límites a los hijos es un aspecto que resulta complejo para las familias, al igual que aplicar consecuencias lógicas y proporcionadas cuando se incumple lo acordado, pero cuando adquieren, generalmente con algo de apoyo, las competencias necesarias para hacerlo y experimentan los beneficios de establecer y cumplir los límites y las normas, lo que contribuye al desarrollo de la tolerancia a la frustración y las habilidades de autorregulación de los hijos, a la vez que se les está aportando referencias consistentes de hasta dónde pueden llegar con sus demandas y su comportamiento.

Al considerar las diferencias entre alumnado repetidor y no repetidor en cuanto a adaptabilidad y cohesión familiar, se evidencia la necesidad de contemplar y trabajar otra serie de variables y contextos, como el familiar, que van más allá del propio alumno (rendimiento académico, motivación, concentración, etc.). De cara a plantear actuaciones que mejoren la situación personal y

social de todo el alumnado, y especialmente de aquel que es repetidor, se ha de tener en cuenta que aspectos como el clima familiar se vinculan con el rendimiento académico o el fracaso escolar tanto en alumnos repetidores como no repetidores (Lozano Díaz, 2003; Martínez González y Álvarez Blanco, 2017, 2018; Pérez Sánchez y Castejón Costa, 1997) o que, por ejemplo, el alumnado repetidor percibe mayores niveles de violencia en los centros educativos que aquel que nunca ha repetido (Álvarez-García et al., 2010). Atendiendo a las características y necesidades concretas del alumnado y su contexto, y en la línea de lo que proponen Méndez Mateo y Cerezo Ramírez (2018), los resultados llevan a demandar la puesta en marcha de acciones encaminadas a buscar la coopera-

ción entre las familias, los centros educativos y la comunidad (Martínez González y Álvarez Blanco, 2005; Redding, 2000) con el fin de dotar a todos los agentes educativos de las herramientas y los recursos necesarios para detectar y abordar posibles situaciones de riesgo y prevenir la repetición de curso, potenciando así el éxito académico y la mejora educativa (Álvarez Blanco y Martínez González, 2018; Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz, 2015; Miñaca y Hervás, 2013; Rumberger, 2011).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Ramos, M. C. (2014). La educación familiar en la sociedad del conocimiento. En P. Cánovas Leonhardt y P. M. Sahuquillo Mateo (Coords.), *Familias y menores: retos y propuestas pedagógicas* (pp. 155-188). Valencia: Tirant Humanidades.
- Álvarez Blanco, L. (2006). *Familia y abandono escolar. Importancia de la implicación familiar en el sistema educativo*. Madrid: Ediciones CINCA.
- Álvarez Blanco, L. y Martínez, González R. A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Álvarez Blanco, L. y Martínez González, R. A. (2017). Review of the Partnership between School and Family: A Shared Responsibility. In J. A. González-Pienda, A. Bernardo, J. C. Núñez y C. Rodríguez (Eds.), *Factors affecting academic performance* (121-140). New York: Nova Science Publishers.
- Álvarez Blanco, L. y Martínez González, R. A. (2018). Percepción docente de la adaptación escolar del alumnado riesgo de abandono. *Temas de Educación*, 23(2), en prensa.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Pienda, J. A., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 1(2), 139-153.
- Aroca Montolío, C. (2013). La violencia de hijos adolescentes contra sus progenitores. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 5, 12-30.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Cayssials, A. N. (2005). Evaluación de atribuciones de causalidad en adolescentes repetidores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(19), 79-88.
- Córdoba Caro, L. G., García Preciado, V., Luengo Pérez, L. M., Vizúete Carrizosa, M. y Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento

- académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Philadelphia: WESTVIEW Press.
 - Estévez López, E., Jiménez Gutiérrez, T. y Musitu Ochoa, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
 - Lozano Díaz, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66.
 - Marchesi, A., Martínez, R. y Martín, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Infancia y Aprendizaje*, 27(3), 307-323.
 - Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. y Monreal-Gimeno, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
 - Martínez García, M. F., Sánchez, A. y Martínez, J. (2017). Crisis económica, salud e intervención psicosocial en España. *Apuntes de Psicología*, 35(1), 5-24.
 - Martínez González, R. A. y Álvarez Blanco, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
 - Martínez González, R. A., Pérez Herrero, M. H. y Álvarez Blanco, L. (2007). *Estrategias para prevenir y afrontar conflictos en las relaciones familiares (padres e hijos)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Colección Observatorio de Infancia.
 - Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L. y Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidence in promoting parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention* 25(2), 111-117.
 - Martínez-Pampliega, A., Iraurgi, I., Galíndez, E. y Sanz, M. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES). Desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 317-338.
 - Méndez Mateo, I. y Cerezo Ramírez, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21(1), 41-61.
 - Miñaca, M. I. y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar: un estudio de revisión. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 203-220.
 - Olson, D. H., Portner, J. y Bell, R. Q. (1982). *FACES II*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
 - Pascual Barrio, B., y Amer Fernández, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.
 - Pérez Sánchez, A. M. y Castejón Costa, J. L. (1997). Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 103-117.
 - Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación (IBE).
 - Robledo Ramón, P. y García Sánchez, J. N. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta*, 37(1), 117-128.

- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Santander, S., Zubarew, T., Santelices, L., Argollo, P., Cerda, J. y Bórquez, M. (2008). Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos. *Revista médica de Chile*, 136(3), 317-324.
- Torres, R. M. (1998). Repetición escolar: ¿Falla del alumno o falla del sistema? *Evaluación, aportes para la capacitación*, 1, 1-20.
- Urbano Contreras, A., Álvarez Blanco, L. e Iglesias García, M. T. (2018). Adaptabilidad y cohesión familiar del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Aula Abierta*, 47(2), 237-244.
- Urbano Contreras, A. y Bernedo Muñoz, I. M. (2016). Conocimiento y predisposición sobre el acogimiento familiar en el alumnado universitario de Málaga. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 14-30.