

VOL. 19, Nº 3 (Sept.-Dic. 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

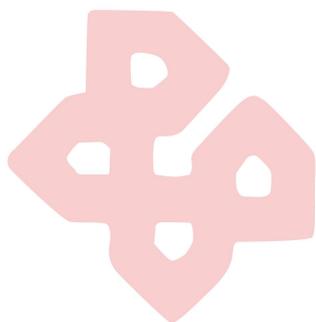
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 31/08/2015

Fecha de aceptación 17/12/2015

EL CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNADO EN RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO SEGÚN LA TIPOLOGÍA FAMILIAR

Family background of students at risk of early school leaving by family typology



*Juan Carlos Martín Quintana, Jesús A. Alemán Falcón,
Rosa Marchena Gómez y Rafael Santana Hernández
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

*E-mai: juancarlos.martin@ulpgc.es,
jesus.aleman@ulpgc.es, rosa.marchena@ulpgc.es,
rafael.santana@ulpgc.es*

Resumen:

La problemática del Abandono Escolar Temprano (AET) es actualmente una de las mayores preocupaciones para las distintas administraciones educativas españolas. En este artículo pretendemos dar a conocer la percepción que tiene el alumnado en riesgo o no de abandono escolar temprano sobre las competencias personales del padre y de la madre, la supervisión educativa así como de la comunicación con ellos. Asimismo examinaremos qué dimensiones del contexto familiar predicen el riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. Esto nos va a permitir poner en marcha en los centros escolares programas de educación parental, basados en evidencias, que promuevan en los padres y las madres las competencias parentales y contribuya a disminuir el riesgo de AET. La muestra se compone de un total de 3574 alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria de las Islas Canarias y de 2229 familias de estos alumnos/as. Para la recogida de datos se han empleado en esta investigación diferentes escalas: competencias parentales, comunicación padres-madres/hijos-hijas y supervisión parental. De los resultados obtenidos acerca de cómo percibe el alumnado las competencias parentales tanto del padre como

de la madre, se constata que el alumnado en riesgo de AET, a diferencia del que no lo está, informa que ambos progenitores tienen menos competencias en desarrollo personal y resiliencia y en organización del escenario educativo familiar y competencia educativa. Asimismo, dicho alumnado también señala que tiene una mayor comunicación violenta con ambos padres, así como una menor comunicación abierta con la madre. Por su parte, los padres y las madres de los/las hijos/as que están en riesgo de AET, informan de llevar a cabo una menor supervisión educativa sobre sus hijos/as. Finalmente, mostramos dos modelos explicativos que predicen la continuidad escolar o el AET a través del rendimiento académico según la tipología familiar, tanto para familias heteroparentales como monoparentales. Para dar una respuesta educativa eficaz en la prevención del riesgo de AET, proponemos la implementación en los centros escolares de programas grupales de educación parental, que sigan una metodología experiencial y que estén basados en evidencias.

Palabras clave: Riesgo de Abandono Escolar Temprano, competencias parentales, supervisión educativa, programas de educación parental.

Abstract:

The problem of Early School Leaving (ESL) is currently one of the biggest concerns for the different Spanish educational authorities. This article aims to present the perception of the students at risk of ESL on the personal skills of father and mother, the educational supervision and communication with them. Also we examine what variables of the family context predict the risk of early school leavers according to family typology. This will allow us to implement parent education programs in schools, evidence-based, to promote parenting skills of fathers and mothers and help reduce the risk of ESL. The sample consists of a total of 3574 students of Secondary Education of the Canary Islands and 2229 families of these students. For data collection they have been used in this research different scales: parenting skills, communication parents / children and parental supervision. In relation to the perception of students about parenting skills, students at risk of ESL reports that both parents have fewer skills and personal development resilience and organization of family educational setting and educational competence. Students have also a more violent communication with both parents, as well as less open communication with the mother. Meanwhile, parents of students who are at risk of ESL report conducting lower educational supervision over their children. Finally, we show two explanatory models predicting educational continuity or ESL through academic performance, according to family typology, both heteroparental as single parents. To provide an effective educational response in prevention of ESL, we propose the implementation in schools of group parent education programs; these programs are based on an experiential methodology and on evidences.

Key words: Risk of Early School Leaving, parenting skills, educational supervision, parent education programs.

1. Introducción

El desarrollo personal, social y profesional de los ciudadanos es una de las principales finalidades recogidas en cualquier ley educativa nacional o internacional. Por ello, los diferentes sistemas educativos internacionales promueven la continuidad escolar del alumnado y establecen mecanismos y medidas para intentar superar aquellos obstáculos que lo impiden.

La problemática del Abandono Escolar Temprano (AET) es actualmente una de las mayores preocupaciones que muestran las distintas administraciones educativas españolas. El Abandono Escolar Temprano ha sido definido como la situación de aquellos alumnos entre 18 y 24 años que no han logrado completar la enseñanza secundaria postobligatoria (Enguita, Mena y Riviere, 2010). Por tanto, en España incluye también al alumnado que termina la Educación Secundaria Obligatoria, pero que no llega a estar inscrito en Bachillerato o en los

ciclos formativos de grado medio. En el año 2014, la tasa de abandono escolar temprano se situaba en nuestro país en el 21,9 %, siendo de 25,6% para los hombres y de 18,1% para las mujeres (Eurostat, 2015).

La media de la UE ha bajado desde 12,7 % en el 2012 hasta el 11,1 % en 2014. Actualmente, Canarias con un 23,8 % es la quinta Comunidad Autónoma con mayor tasa de AET de España, superada sólo por Andalucía, Extremadura, Baleares, Ceuta y Melilla; éstas últimas ciudades autónomas muestran la tasa más alta de todo el territorio nacional, un 37% (MECD, 2014).

Las consecuencias que conlleva el fenómeno del abandono repercuten de forma directa en el individuo, en su entorno familiar y académico pero también en la sociedad. Pascual y Amer (2013) afirman que las personas que abandonan tienen dificultades para insertarse laboralmente, obtienen puestos de trabajo menos estables, con niveles salariales inferiores y cuando pierden el empleo tardan más tiempo en encontrar otro. Asimismo, otros estudios demuestran que el AET deriva en problemas de adaptación social para dichas personas, mostrando estas estilos de vida poco saludables; en los casos extremos se puede llegar a vivir en condiciones de exclusión social (Brock, 2011; Traag y Van der Velden, 2011). En un informe realizado por el Consejo Económico y Social, CES (2011) sobre calidad de vida y desarrollo social, se afirma que el alumno que no ha superado una etapa educativa postobligatoria no posee los conocimientos y las competencias necesarias para integrarse en la sociedad y para la convivencia. Esta situación de abandono afecta no solo a dichas personas sino también a sus descendientes, reduciéndoles también las posibilidades de lograr el éxito escolar.

Por ello, se hace necesario trabajar el AET desde la prevención. De esta manera, en un estudio amplio de investigación en la Educación Secundaria Obligatoria realizado en Canarias para conocer el riesgo de AET se detectaron múltiples factores que predicen de manera genérica el riesgo de AET. En el modelo encontrado se constata, con un 52% de varianza explicada, que los factores que predicen la continuidad escolar son: del contexto familiar, la supervisión educativa de los padres; del contexto del alumnado, el desarrollo personal y resiliencia, la competencia moral, la competencia cognitiva y, de forma negativa, la competencia para las relaciones sociales; del contexto educativo, las relaciones del alumnado con el profesorado (Marchena, Alemán, Martín y Santana, 2015).

Teniendo en cuenta que para analizar el AET hay que tener presente todos estos contextos anteriormente citados, para este artículo nos interesa centrarnos sólo en la influencia del contexto familiar según las diferentes tipologías familiares. Por tanto, tiene especial interés no sólo la comunicación padres/madres-hijos/as sino además la supervisión y las competencias parentales.

Uno de los factores del entorno familiar que mayor influencia ha tenido en el AET ha sido el nivel socioeconómico, tanto si se mide a través de la educación de los padres, de los ingresos o del nivel ocupacional que estos tienen (Alexander, Entwisle y Kabbani, 2001). En esta misma línea, Marchena, Martín, Santana y Alemán (2014) señalan que el nivel de estudios y la situación laboral de ambos progenitores son variables relacionadas con el riesgo de AET, de tal manera que a mayor nivel de estudio de los padres y madres, existe menor nivel de riesgo de AET. Sin embargo, con respecto a la situación laboral, destacamos un dato que consideramos relevante: el hecho de que las madres trabajen y tengan un buen nivel de ingresos económicos, hace que sus hijos/as tengan un menor porcentaje de riesgo de AET. Esto mismo no ocurre con la figura paterna; su situación de empleabilidad y de disponer de

altos ingresos hace que sus hijos/as tengan un mayor porcentaje de riesgo de AET. Estos autores justifican este dato en base a la falta de supervisión parental, debido al exceso de tiempo que el padre dedica a su trabajo y permanece, por tanto, fuera del hogar familiar. En definitiva, para mejorar el rendimiento escolar se hace necesario disponer de unas mínimas condiciones sociales, familiares y escolares (Tarabini, 2008).

Esto nos indica que las causas del AET son múltiples y que las respuestas educativas tienen que darse en cada uno de los ámbitos anteriormente señalados. Sería un grave error centrar las respuestas educativas solo en el alumnado. Además de mejorar aspectos del contexto del alumnado, sus competencias y relaciones con el profesorado, con el centro educativo y con sus iguales, también se hace imprescindible trabajar en la mejora del escenario educativo familiar, ya que, según Escudero (2005), existen una serie de características del contexto familiar que influyen en el bajo rendimiento escolar; estas son:

Estructura y composición familiar (monoparentales, matrimonios jóvenes, ausencia prolongada del padre de familia), clima familiar (severidad o negligencia), baja cohesión, alcoholismo y pobreza, familia extendida y amigos; expectativas y cultura familiar, en particular respecto a la valoración de la escuela, el estudio y el desarrollo de hábitos de comportamiento y actitudes en relación con el trabajo escolar. (p.15)

Para mejorar el contexto familiar es necesario, en primer lugar, detectar el nivel competencial de los padres y de las madres, y, en segundo lugar, ofrecer programas que trabajen estas competencias.

Las competencias parentales, según Rodrigo, Máiquez, Martín y Byrne (2008), hacen referencia a aquellas capacidades que permiten a los padres y a las madres poder afrontar su tarea educativa de modo flexible y adaptativo, siempre teniendo en cuenta las necesidades evolutivas y educativas de sus hijos e hijas de acuerdo con los estándares considerados aceptables socialmente.

Hay que tener en cuenta que las competencias parentales requieren que exista un ajuste entre los aspectos psicosociales de la familia, las características del niño/a y adolescente y de las condiciones del escenario educativo familiar, en el que los padres y las madres desempeñan su tarea educativa (White, 2005). Según Rodrigo, Martín, Cabrera y Máiquez (2009), las competencias parentales necesarias para la crianza de los hijos e hijas se clasifican en cinco clases de habilidades: educativas, agencia parental, autonomía y desarrollo personal, vida personal y organización doméstica.

Tal como hemos afirmado anteriormente, la importancia de las competencias parentales hacen necesario una respuesta educativa para promover estas competencias en aquellas familias cuyos hijos e hijas se encuentran en riesgo de AET.

Esta respuesta educativa debe centrarse en el desarrollo de programas grupales de educación parental que permitan el fomento de las competencias parentales y el desarrollo personal (Martín, Máiquez, Rodrigo, Byrne, Rodríguez y Rodríguez, 2009). Estos programas deben estar basados en evidencias, han de seguir una metodología experiencial que sea eficaz para la promoción de la parentalidad positiva (Rodrigo et al., 2008; Marchena et al., 2014). Este tipo de acción formativa de carácter inclusivo debería también ser diseñada e implementada a nivel local, tal como afirman Rambla, Ferrer, Tarabini y Verger (2008). Relacionada con esta sugerencia, proponemos el programa “Vivir la adolescencia en familia” (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne y Rodríguez, 2015). Una adaptación de este programa,

destinado a padres y a madres con hijos/as que cursan la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y que están en riesgo de AET (Martín, Alemán, Marchena y Santana, 2015), se está ya llevando a cabo en Canarias, en centros escolares públicos, siendo esta una experiencia con resultados positivos. Hasta ahora ha sido seguida por unas dos mil familias mediante la implementación del programa adaptado “Vivir la adolescencia en familia”.

Por todo ello, los objetivos planteados en este artículo son, en primer lugar, dar a conocer la percepción que tiene el alumnado en riesgo o no de abandono escolar temprano sobre las competencias personales del padre y de la madre así como de la comunicación con ellos. En segundo lugar, analizar la percepción de los padres y de las madres sobre la supervisión parental ejercida sobre sus hijos/as, estén en riesgo o no de abandono escolar temprano. En tercer lugar, señalar qué dimensiones del contexto familiar predicen el riesgo de abandono escolar temprano según la tipología familiar. Y, por último, proponer una respuesta educativa para las familias que pueda ser implementada en los centros escolares.

2. Método

2.1 Participantes

La muestra se compone de un total de 3574 alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria, de todas las islas de la Comunidad Autónoma de Canarias, de los cuales 1795 pertenecen a la provincia de Las Palmas (886 de Las Palmas de Gran Canaria, 513 de Fuerteventura y 396 de Lanzarote) y 1779 a la provincia de Santa Cruz de Tenerife (823 de Tenerife, 570 de La Palma, 268 de La Gomera y 118 de El Hierro). Este alumnado cursa diferentes niveles de la Educación Secundaria, esto es, de 1º a 4º de la ESO y procede de 56 institutos públicos repartidos por las diferentes islas. Las familias de estos alumnos/as también han participado en el estudio. La muestra de las familias se compone de 2229 personas. A continuación, se detalla el perfil del alumnado y de las familias.

2.1.1. Perfil del alumnado

Del total de la muestra que participó en el estudio, el 49.6% eran chicos y el 48.7% chicas, con edades comprendidas entre 12 y 18 años, y con una media de edad de 14 años. Por otra parte, el alumnado se distribuyó de manera homogénea desde primero a cuarto curso de la ESO (28.7% son de primer curso, 24% de segundo curso, 25.7% de tercer curso y 18.6% de cuarto curso). De los participantes, únicamente el 7.6% recibe becas. En cuanto al perfil académico del alumnado, el 44.1% tiene un rendimiento académico medio y sólo el 11.4% posee un rendimiento bajo o muy bajo. Por otra parte, el 56.1% se encuentra en el curso apropiado para su edad, mientras que el 33.6% de la muestra afirma haber repetido curso, siendo primero y segundo de la ESO los niveles que más repiten (15.8%). Además, el 23.4% ha repetido alguna asignatura y el 10.2% lleva al menos dos cursos haciéndolo. Al 5.8% del total se le considera absentista. El nivel de relación del alumnado con sus compañeros/as en su mayoría es alto (36.2%), mientras que con el profesorado predomina un nivel medio (40.3%). En cuanto a la conflictividad, la mayor parte del alumnado presenta un nivel muy bajo de conflictividad (40.1%). Finalmente, el profesorado considera que el 16.6% de los participantes presenta riesgo de AET.

2.1.2. Perfil de las familias

De las 2229 padres o madres del alumnado, el 82.6% eran mujeres mientras que el 17.4% eran hombres. La media de edad de las familias fue de 43.15 años. La media de hermanos con los que convive el/la alumno/a es de 1.21. La mayoría de las familias, 62.9%, residen en zonas urbanas. El 47.1% de los familiares encuestados poseían estudios primarios y de graduado escolar, y con estudios de formación profesional y bachillerato el 38.8%. El 49.8% de estas personas estaba trabajando por cuenta ajena, mientras que un 41.6% estaba desempleado. Se ha tenido en cuenta la participación de la familia en el centro. En este sentido, sólo un 16.1% de los familiares pertenecen al AMPA y un 83.9%, no. Con respecto a la percepción de estas familias sobre si el AMPA organiza actividades en el centro escolar, el 62.1% informa que nunca o casi nunca. Cuando les preguntamos si participan en las actividades que organiza el AMPA, el 61.5% responde que nunca, mientras que el 25.4% afirma que sólo algunas veces.

2.2. Instrumentos

Para la recogida de datos se han empleado en esta investigación diferentes escalas adaptadas y otras elaboradas ex profeso. Todas las escalas han sido factorizadas. Hemos utilizado la técnica multivariada, modelo de ecuaciones estructurales exploratorio (MESE), desarrollado por Asparouhov y Muthen (2009) para determinar la estructura factorial de la escala. Esta técnica tiene como principal ventaja combinar el análisis factorial exploratorio (AFE) con el análisis factorial confirmatorio (AFC). Asimismo no requiere que el peso factorial de los ítems en los demás factores sea cero, por lo que son más precisos el cálculo de los índices de ajuste y de las correlaciones entre variables latentes (Asparouhov y Muthen, 2009; Marsh et al., 2009). Las escalas utilizadas son las siguientes:

2.2.1. Escala de comunicación Padres-Hijos/as (Versión Padre) (Adaptado de Barnes y Olson, 1982)

Este cuestionario explora tres factores de la Comunicación padre-hijos/as en una escala tipo Likert (1 a 6), según el grado de acuerdo que manifiestan los chicos y chicas sobre determinadas afirmaciones con respecto a la comunicación que establecen con su padre. El alpha ordinal total de la escala es de .96. En este estudio se consideró que el modelo tiene un buen ajuste $RMSEA=.07$; $CFI=.96$; $TLI = .95$ y $WRMR= 1.7$. Los factores que se exploran son: Comunicación abierta con el padre (10 ítems, con un alpha ordinal = .92); Comunicación violenta con el padre (6 ítems, con un alpha ordinal = .84); Miedo a comunicarse con el padre (6 ítems con un alpha ordinal = .88).

2.2.2. Escala de Comunicación Padres-hijos (Versión madre) (Adaptado de Barnes y Olson, 1982)

Al igual que la versión Padre, esta escala tipo Likert (1-6) explora tres factores de la Comunicación que establecen las madres con sus hijos e hijas, según el grado de acuerdo que manifiesta el alumnado sobre determinadas afirmaciones que hacen referencia a la comunicación con sus madres. El Alpha ordinal total de la escala es de .95. En este estudio se consideró que el modelo tiene un buen ajuste $RMSEA=.065$; $CFI=.96$; $TLI = .95$ y $WRMR= 1.7$. Los factores que se exploran son: Comunicación abierta con la madre (10 ítems, con un alpha ordinal = .88); Comunicación violenta con la madre (6 ítems, con un alpha ordinal = .83); Miedo a comunicarse con la madre (6 ítems con un alpha ordinal = .88).

2.2.3. Escala de Competencia y Resiliencia Parental (Versión padre) (Adaptada de Martín, Cabrera, León y Rodrigo, 2013)

Esta escala tipo Likert (1-6) explora cuatro factores de las competencias personales de los padres, según la medida en que el alumnado percibe que su padre o tutor posee estas competencias. El alpha ordinal total de la escala es de .97. Se considera que el modelo tiene un buen ajuste $RMSEA=.048$; $CFI=.97$; $TLI = .96$ y $WRMR= 1.4$. Los factores que se exploran son: Desarrollo personal del padre (10 ítems, con un alpha ordinal = .87); Competencia para organizar el escenario educativo familiar y competencia educativa del padre (17 ítems, con un alpha ordinal = .95); Participación comunitaria del padre (4 ítems, con un alpha ordinal = .79); Búsqueda de apoyo (2 ítems con un alpha ordinal = .68).

2.2.4. Escala de Competencia y Resiliencia Parental (Versión madre) (Adaptada de Martín et. al, 2013)

Esta escala tipo Likert (1-6) explora cuatro factores de las competencias personales de las madres, según la medida en la que el alumnado percibe que su madre o tutora posee estas competencias. El alpha ordinal total de la escala es de .96. Se considera que el modelo tiene un buen ajuste $RMSEA=.037$; $CFI=.97$; $TLI = .96$ y $WRMR= 1.2$. Los factores que se exploran son: Desarrollo personal de la madre (10 ítems, con un alpha ordinal = .84); Competencia para organizar el escenario educativo familiar y competencia educativa de la madre (17 ítems, con un alpha ordinal = .92); Participación comunitaria de la madre (4 ítems, con un alpha ordinal = .77); Búsqueda de apoyo (2 ítems con un alpha ordinal = .71).

2.2.5. Escala de Supervisión Parental (Stattin y Kerr, 2000)

Esta escala tipo Likert (1-6) explora tres factores relacionados con la supervisión parental, según la medida en la que el padre o la madre perciben su relación con su hijo/a. El alpha ordinal total de la escala es de .93. Se considera que el modelo tiene un buen ajuste $RMSEA=.05$; $CFI=.98$; $TLI = .97$ y $WRMR= .95$. Los factores que se exploran son: Supervisión parental (4 ítems, con un alpha ordinal = .81); Apertura (6 ítems, con un alpha ordinal = .76); Control (5 ítems con un alpha ordinal = .88).

2.3. Procedimiento

Para el desarrollo de esta investigación, se seleccionaron 56 centros de educación secundaria, distribuidos proporcionalmente entre todas las islas. Se procuró que entre estos centros hubiese institutos tanto de zonas urbanas como rurales, que tuviesen varias unidades por nivel, que fuesen representativos de las principales poblaciones de cada isla y que se caracterizasen por tener un mayor o menor índice de pérdida de alumnos/as entre 1º y 4º de la ESO. Una vez seleccionados los institutos, se organizó una reunión con los asesores de los Centros de Formación del Profesorado (CEPs) de todas las islas con la finalidad de dar a conocer los objetivos del estudio, qué institutos habían sido seleccionados y qué pautas habría que dar para implicarlos en la investigación. Se seleccionaron a diez ayudantes de investigación, que tuviesen una titulación de grado superior, para encargarse de la recogida de datos.

3. Resultados

Antes de iniciar los resultados debemos determinar la precisión de las pruebas estadísticas examinando la distribución de cada variable observada. Para ello determinaremos los índices de asimetría y curtosis. Según Kline (2005), valores de asimetría superiores a 3 y de curtosis superiores a 10 sugieren que los datos deberían transformarse. En nuestro caso,

todos los índices de asimetría y curtosis de las variables de estudio cumplieron con los criterios anteriormente citados. De tal manera que el rango de asimetría de los factores de la comunicación del padre con los/las hijos/as osciló entre $-.93$ y 1.18 y el de la curtosis entre $-.63$ y $.25$. Para la comunicación de la madre con los/las hijos/as, el rango de asimetría osciló entre -1.26 y 1.14 y el de la curtosis entre $-.58$ y 1.48 . Por otra parte, para las dimensiones que tienen que ver con las competencias parentales, el rango de asimetría de éstas, en el caso del padre, osciló entre -1.54 y $.41$ y el de la curtosis entre -1.10 y 2.33 . En el caso de la madre, el rango de asimetría osciló entre -1.6 y $.30$ y el de la curtosis entre $-.93$ y 3.48 . Por último, el rango de asimetría de los factores de la supervisión parental de ambos padres osciló entre -2.7 y -1.35 y el de la curtosis entre 2.37 y 9.33 .

A continuación analizaremos las dimensiones que hemos asociado al contexto familiar como son: la comunicación padres/madres-hijos/hijas, competencias personales del padre y de la madre y la supervisión parental de ambos progenitores. Nos interesa conocer en qué medida existen diferencias significativas entre el alumnado con o sin riesgo de AET en estas dimensiones. Estos aspectos son muy importantes en la relación padres/madres-hijos/hijas, y, por consiguiente, influirán de manera determinante en el rendimiento escolar de estos. Para ello se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias (ANOVAS) y de Regresión múltiple jerárquica, obteniendo los siguientes resultados:

3.1. Percepción del alumnado en riesgo o no de AET sobre las competencias personales del padre y de la madre

Para un buen rendimiento escolar sabemos que es fundamental que los padres y las madres dispongan de las competencias necesarias para fomentar el estudio de sus hijos e hijas. Por ello, nos hemos interesado en conocer si existen diferencias significativas entre el alumnado en situación de riesgo o no de AET. En la siguiente tabla presentamos estas diferencias.

Tabla 1
Percepción del alumnado en riesgo o no de AET sobre las competencias parentales (versión padre y madre)

Competencias Parentales	No riesgo de AET	Riesgo de AET	F	N	Significación P valor
	M (D.T)	M (D.T)			
(Padres)					
Desarrollo personal y resiliencia	4,76 (1,01)	4,57 (1,1)	13,3***	2833	.000
Organización del escenario educativo familiar y competencia educativa	4,95 (1,02)	4,79 (1,17)	10,14***	2810	.000
Participación comunitaria	2,7 (1,27)	2,63 (1,36)	0,81	2826	.36
Búsqueda de apoyo	3,58 (1,54)	3,54 (1,6)	0,34	2793	.56
(Madres)					
Desarrollo personal y resiliencia	5,04 (0,75)	4,88 (0,9)	17,85***	2993	.000
Organización del escenario educativo familiar y competencia	5,12 (0,7)	4,99 (0,85)	13,42***	2988	.000

educativa

Participación comunitaria	2,88 (1,29)	2,82 (1,39)	0,86	2995	.35
Búsqueda de apoyo	3,92 (1,51)	3,95 (1,56)	0,22	2959	.64

Nota. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Observamos que existen diferencias significativas entre las competencias de los padres y de las madres del alumnado, según esté o no el alumnado en riesgo de AET. De esta manera, el alumnado en riesgo de AET, a diferencia del que no lo está, informa que el padre tiene menos competencias en desarrollo personal y resiliencia ($F_{(1,2833)} = 13,3$; $p=0,000$) y en organización del escenario educativo familiar y competencia educativa ($F_{(1,2810)} = 10,14$; $p=0,000$). Con respecto a las madres, este alumnado en riesgo de AET informa igualmente que estas poseen menor competencia en desarrollo personal y resiliencia ($F_{(1,2993)} = 17,85$; $p=0,000$) y en organización del escenario educativo familiar y competencia educativa ($F_{(1,2988)} = 13,42$; $p=0,000$).

3.2. Percepción de los padres y de las madres sobre la supervisión parental ejercida sobre sus hijos/as.

Además de las competencias parentales, nos interesaba conocer en qué medida los padres y las madres informan de la supervisión que ejercen sobre sus hijos e hijas y si existen diferencias significativas según el riesgo o no de AET.

En la siguiente tabla se observan los resultados obtenidos en esta escala de supervisión parental para los padres y las madres. Hay que significar que esta escala fue contestada mayoritariamente por las madres; esto es un dato que se repite en la mayoría de investigaciones; es decir, cuando se pregunta a las familias, son las madres las que suelen participar con mayor frecuencia. Sin embargo, dada la muestra de padres que tenemos, no sería apropiado despreciar dichos sujetos. Por lo tanto, vamos a presentar los resultados diferenciando ambos progenitores. En la siguiente tabla mostramos los resultados de la escala de supervisión parental.

Tabla 2
Autopercepción de los padres y de las madres sobre la supervisión parental ejercida sobre sus hijos e hijas

Supervisión parental	No riesgo de AET M (D.T)	Riesgo de AET M (D.T)	F	N	Significación P valor
(Padres)					
Supervisión educativa	5,13 (0,89)	4,17 (1,28)	44,57***	344	.000
Control	5,38 (0,89)	5,21 (0,81)	1,73	344	.18
Apertura	4,96 (0,77)	4,33 (1,15)	25,61***	344	.000
(Madres)					
Supervisión educativa	5,22 (0,80)	4,85 (0,96)	41,75***	1634	.000
Control	5,57(0,69)	5,57 (0,65)	0	1631	.98

Apertura	5,11 (0,74)	5,02 (0,80)	3,51	1635	.06
----------	-------------	-------------	------	------	-----

Nota. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Como podemos observar los padres cuyos/as hijos/as están en riesgo de AET, a diferencia de aquellos/as que no lo están, informan de llevar a cabo una menor supervisión educativa ($F_{(1,344)} = 44,57$; $p=0,000$) y un menor grado de apertura ($F_{(1,344)} = 25,61$; $p=0,000$). Con respecto a las madres cuyos/as hijos/as están en riesgo de AET, a diferencia de aquellos/as que no lo están, informan de llevar a cabo sólo una menor supervisión educativa ($F_{(1,1634)} = 41,75$; $p=0,000$).

3.3. Percepción del alumnado, según esté o no en riesgo de AET, sobre la comunicación con el padre y con la madre.

El contexto familiar también está determinado por el tipo de comunicación que se establece entre padres/madres e hijos/as. Una buena comunicación favorece no sólo el clima familiar sino también el entendimiento, la comprensión y, por ende, el rendimiento académico. Es importante para la continuidad escolar promover una buena comunicación entre padres/madres e hijos/as. Por ello, interesa conocer si existen diferencias significativas entre la comunicación que se da en las familias con hijos/as en riesgo o no de AET. En la siguiente tabla presentamos estas diferencias.

Tabla 3
Percepción del alumnado en riesgo o no de AET sobre la comunicación parental (versión padre y madre)

Comunicación padres/madres-hijos/as	No riesgo de AET M (D.T)	Riesgo de AET M (D.T)	F	N	Significació nP valor
(Padres)					
Comunicación abierta	4,46 (1,21)	4,35 (1,31)	3,51	2862	.061
Comunicación violenta	2,07 (1,02)	2,22 (1,19)	9,31**	2849	.002
Miedo a comunicarse	2,73 (1,28)	2,82 (1,36)	1,92	2846	.16
(Madres)					
Comunicación abierta	4,89 (0,97)	4,74 (1,12)	9,26**	3006	.002
Comunicación violenta	2,13 (1,02)	2,31 (1,16)	14,11***	3006	.000
Miedo a comunicarse	2,71 (1,27)	2,81 (1,33)	2,86	3004	.91

Nota. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$

Existen diferencias significativas entre el tipo de comunicación que tienen los padres y las madres con sus hijos/as en riesgo o no de AET. Podemos observar que el alumnado en riesgo de AET, a diferencia del que no lo está, informa que tiene una mayor comunicación violenta con el padre ($F_{(1,2849)} = 9,31$; $p=0,002$) y, con respecto a la madre, tiene una menor comunicación abierta ($F_{(1,3006)} = 9,26$; $p=0,002$) y una mayor comunicación violenta ($F_{(1,3006)} = 14,11$; $p=0,000$).

3.4. Modelos explicativos para la continuidad escolar a través del rendimiento académico según tipología familiar.

De cara a poder realizar propuestas de intervención, nos interesa conocer qué modelo explica el riesgo de Abandono Escolar Temprano, según sean familias heteroparentales o monoparentales. Para conocer qué variables de las analizadas anteriormente influyen en el riesgo de Abandono Escolar Temprano según las tipologías citadas, hemos realizado una regresión múltiple jerárquica usando el método paso a paso (*stepwise*). Hemos utilizado como variable dependiente la nota media en las tres asignaturas instrumentales básicas: Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura e Inglés. Hemos escogido esta variable como variable dependiente, ya que, según Crichlow y Vito (1989), uno de los criterios para considerar al alumnado en riesgo o no de AET es que haya suspendido con nota menor o igual a 3 en estas tres asignaturas instrumentales básicas. El resultado indicaría que una nota alta en estas tres asignaturas estaría haciendo referencia a un alto rendimiento y, por tanto, a la continuidad escolar del alumnado. Sin embargo, una nota baja en estas tres asignaturas estaría indicando un bajo rendimiento y, por tanto, un riesgo de AET. Como variables predictoras se utilizaron, los siguientes grupos de variables: a) en el primer paso las distintas variables sociodemográficas. Del padre y de la madre tuvimos en cuenta la edad, el nivel de estudio, la tipología familiar (biparental y monoparental), el sexo y la situación laboral. De sus hijos e hijas, se introdujo en este primer paso el sexo; b) en el segundo paso, las competencias de las madres (competencias de desarrollo personal y resiliencia, organización del escenario educativo familiar y competencia educativa, participación comunitaria y búsqueda de apoyo); c) en el tercer paso, las competencias de los padres (competencias de desarrollo personal y resiliencia, organización del escenario educativo familiar y competencia educativa, participación comunitaria y búsqueda de apoyo); d) en el cuarto paso la supervisión parental (Apertura, supervisión educativa y control); e) en el quinto paso la comunicación de los padres con sus hijos e hijas (Comunicación abierta, Comunicación violenta y Miedo a comunicarse) y f) en el sexto paso, la comunicación de las madres con sus hijos e hijas (Comunicación abierta, Comunicación violenta y Miedo a comunicarse).

A continuación vamos a realizar modelos de regresión tanto para las familias heteroparentales como para las familias monoparentales. Por ello, en la siguiente tabla se muestra el modelo cinco que es el que ha salido significativo y sólo con las variables predictoras significativas.

Tabla 4
Modelo explicativo del riesgo de Abandono Escolar Temprano para familias heteroparentales.

Predictores	Familia N= 1038	
	Pesos β	ΔR^2
Modelo 5		.21**
Nivel de estudio del padre o de la madre	.22***	.011**
Sexo: chica	.09**	
Situación laboral del padre: empleado	.09***	

Competencia de la madre para organizar el escenario educativo familiar y competencia educativa	.10*
Supervisión educativa	.34***
Control	-.08**
Comunicación violenta con el padre	-.07*
Miedo a comunicarse con el padre	-.07*

Nota. * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$ Familias: Varianza explicada por el modelo 5: 21% (R^2 : .21)

Se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión para el rendimiento académico del alumnado de la ESO independientemente que esté o no en riesgo de AET y cuyas familias son heteroparentales ($F_{(15,1022)} = 17,82$; $p = .000$) explicando un 21% de la varianza. El rendimiento se predice por un modelo compuesto por variables sociodemográficas de los padres y del alumnado, competencias de la madre, supervisión parental y comunicación del padre con sus hijos e hijas. Concretamente atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuye significativamente con el modelo con puntuaciones positivas la supervisión educativa ($\beta = .34$), el nivel de estudio del padre o de la madre ($\beta = .22$), la competencia de la madre para organizar el escenario educativo familiar y competencia educativa ($\beta = .10$), la situación de empleabilidad del padre ($\beta = .09$) y que el alumnado sea chica ($\beta = .09$). Estas son las variables que predicen un buen rendimiento académico y, por tanto, la continuidad escolar. Sin embargo, en este modelo con puntuaciones negativas encontramos el control parental negativo ($\beta = -.08$) (en este caso, los/las padres/madres saben de sus hijos/as porque estos están obligados a contarles lo que hacen y no a decirlo espontáneamente, como ocurre en el caso de la apertura), la comunicación violenta con el padre ($\beta = -.07$) y el miedo a comunicarse con el padre ($\beta = -.07$). Por tanto, estas tres variables predicen el bajo rendimiento y, consecuentemente, el riesgo de AET.

Con respecto a la tipología familiar monoparental, en la que la figura parental solo es la madre, hemos introducido las variables predictoras mencionadas anteriormente, exceptuando las que hacen referencia exclusivamente al padre. Por ello, en la siguiente tabla se muestra el modelo tres que es el que ha salido significativo y sólo con las variables predictoras significativas.

Tabla 5
Modelo explicativo del rendimiento escolar en familias monoparentales en las que la figura parental sólo es la madre.

	Familia N=292		
	Pesos B	rs^2	Cambio en R^2
Predictores			
Modelo		.16**	.041**
Edad de la madre	.17**		
Nivel de estudio de la madre	.12*		

Sexo: chica	.20***
Situación laboral de la madre: empleada	.16**
Supervisión educativa	.28***

Nota. *** $p \leq .001$; ** $p \leq .01$; * $p \leq .05$ Familias: Varianza explicada por el modelo 3: 16% (R^2 : .16)

Se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión para el rendimiento académico del alumnado de la ESO independientemente de que esté o no en riesgo de AET y cuyas familias son monoparentales, siendo la madre la figura parental ($F_{(12,279)} = 5,5$; $p = .000$) y explicando un 16% de la varianza. El rendimiento se predice por un modelo compuesto por variables sociodemográficas de las madres y del alumnado, competencias de la madre, supervisión parental y comunicación de la madre con sus hijos/as. Concretamente atendiendo de forma específica a las variables cuyos coeficientes de regresión se diferenciaron significativamente de cero, se observa que contribuye significativamente con el modelo con puntuaciones positivas la supervisión educativa ($\beta = .28$), que el alumnado sea chica ($\beta = .20$), la edad de la madre ($\beta = .17$), la situación de empleabilidad de la madre ($\beta = .16$) y el nivel de estudio de la madre ($\beta = .12$). Estas son las variables que predicen un buen rendimiento académico y, por tanto, la continuidad escolar. Sin embargo, en este modelo no hay variables que predigan un rendimiento bajo y, por tanto, el riesgo de AET. Esto se debe a que en las familias monoparentales, al no existir la figura paterna, no aparecen variables que predigan el riesgo de AET, como sí ocurre en el modelo de familias heteroparentales.

4. Discusión

De los resultados obtenidos, hemos analizado cómo percibe el alumnado las competencias parentales tanto del padre como de la madre. Sobre estas se constata que existe coincidencia en la percepción que el alumnado tiene sobre ambos padres. El alumnado en riesgo de AET, a diferencia del que no lo está, informa que ambos progenitores tienen menos competencias en desarrollo personal y resiliencia y en organización del escenario educativo familiar y competencia educativa. En este sentido, desde el Consejo de Europa (2006) se ha promulgado una Recomendación Rec (2006)19 sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. En ella se hace referencia a una serie de principios básicos que los padres y las madres han de promover sobre sus hijos e hijas: una buena vinculación afectiva, un entorno familiar bien estructurado con normas y límites claros y consensuados, una adecuada estimulación y apoyo al estudio y al aprendizaje escolar, facilitar los recursos necesarios para una buena capacitación de los/las hijos/as y, por último, que además de mostrar interés por las cosas de sus hijos/as, también fomenten la participación de ellos/ellas en la toma de decisiones familiares (Rodrigo, Máiquez y Martín, 2010). Por ello, cuando los padres y las madres cumplen estos principios dan a entender que tienen un adecuado nivel de competencia para el ejercicio de dicha parentalidad, repercutiendo, por tanto, en el desarrollo y la educación de los/las hijos/as, y favoreciendo así la continuidad escolar.

Las competencias educativas están relacionadas con los estilos parentales que promueven el desarrollo y la educación de sus hijos/as. En este sentido, Blondal y Adalbjarnardottir (2009) en sus estudios centrados especialmente en la percepción que el alumnado tiene acerca del estilo parental de sus familias y la influencia de estos en el riesgo de AET, concluyen que el alumnado, cuyos padres y madres se caracterizan por tener un

estilo educativo democrático, mostrando, por tanto, aceptación y supervisión educativa, tiene mayores posibilidades de finalizar la etapa post-obligatoria.

Otro aspecto que se ha analizado tanto para los padres como para las madres, y que guarda relación con las competencias parentales, es la percepción que ambos progenitores tienen sobre la supervisión parental. Los padres y las madres de los/las hijos/as que están en riesgo de AET, informan de llevar a cabo una menor supervisión educativa. En este sentido, Ziomek-Daigle (2010), en su estudio sobre las implicaciones de la escuela, la familia y la comunidad en las tasas de AET, revela que en las familias en las que hay una mayor supervisión, monitorización e implicación de los padres y madres, se da un menor riesgo de AET. Igualmente desde la perspectiva de los hijos e hijas, del estudio sobre AET realizado en Canarias con 3574 alumnos/as de Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado en riesgo de AET informó que sus padres y madres ejercían sobre ellos/ellas una menor supervisión educativa. Además se constató que la carencia de supervisión educativa es una de las variables que mejor predicen el riesgo de AET (Marchena et al., 2015).

Por otro lado, con respecto a la percepción que tienen los/las hijos/as acerca de la comunicación con ambos progenitores, el alumnado en riesgo de AET informa de tener una mayor comunicación violenta tanto con el padre como con la madre, así como una menor comunicación abierta con la madre. En este sentido, Ruíz de Miguel (2001) y Bradshaw, O'Brennan y McNeely (2008) coinciden en afirmar que un clima conflictivo, violento, falta de comunicación influye directamente en los logros académicos del alumnado, poniendo en riesgo la continuidad escolar. En este mismo sentido, destacamos un estudio realizado por Rodrigo et al., (2004) sobre estilos de vida de los/las adolescentes en el que se hace referencia a una tipología de adolescente que representa el 12,4 % de la muestra. Esta tipología se caracteriza por ser chico, estar cursando en ese momento algún programa de garantía social, presentar una nula o escasa satisfacción hacia el contexto escolar, dedicar muy poco tiempo al estudio, haber repetido curso, faltar a clase y tener un bajo grado de comunicación y apoyo, tanto con el padre como con la madre. De esta manera, podemos constatar cómo la comunicación con los padres y las madres juega un papel importante en el rendimiento escolar.

Finalmente, para responder a uno de los objetivos del estudio hemos analizado qué variables son las que predicen el alto y el bajo rendimiento académico, estando este último relacionado con el AET, según sea de familias heteroparentales o monoparentales. Se ha podido constatar que en las familias heteroparentales las variables que mejor predicen el buen rendimiento académico y, por tanto, contribuyen a la continuidad escolar del alumnado, son: en primer lugar, la supervisión educativa de los padres y de la madres sobre sus hijos/as; en segundo lugar, un alto nivel de estudios de la familia; en tercer lugar, que la madre disponga de competencia para organizar el escenario educativo familiar así como competencia educativa; en cuarto lugar, que el padre disfrute de una situación de empleabilidad y, en quinto lugar, que el alumnado sea chica. Sin embargo, las variables que predicen el bajo rendimiento y, consecuentemente, el riesgo de AET en hijos/as de estas familias, son: el control parental negativo en el que los/las hijos/as están obligados a contar a sus padres/madres lo que hacen y no a decirlo espontáneamente, la comunicación violenta con el padre y el miedo a comunicarse con éste.

Lozano (citado por Beneyto, 2015) afirma que, además de las variables personales de los estudiantes, la formación de los progenitores influye en el rendimiento académico de los/las hijos/as. Asimismo, Gennetian (citado por Beneyto, 2015) hace referencia a cómo el tipo de familia en el que se educa un alumno/a presenta importantes efectos en su

rendimiento. Así, el hecho de vivir en familias con estructuras diferentes a las heteroparentales correlaciona negativamente con el rendimiento de los/las hijos/as; sin embargo, en coincidencia con nuestro estudio, esta autora destaca que el peso de esta variable es modesto, ya que está mediatizado por otros factores como es el nivel socioeconómico del hogar. En este sentido, analizaremos a continuación los resultados obtenidos con respecto a las familias monoparentales, siendo la madre la figura parental. Las variables que predicen en estas familias el alto o el bajo rendimiento académico, por tanto, la continuidad escolar o el AET, son: la supervisión educativa, que el alumnado sea chica, que la madre no sea muy joven en edad, que esta disponga de empleo y tenga estudios medios. Vistos estos resultados, pertenecer a una familia heteroparental o monoparental no debe ser un elemento a determinar si el alumnado de esa familia va a estar en riesgo o no de AET; lo importante es cómo sea la dinámica en estas familias. En este sentido, lo que influye en el riesgo de AET es una baja supervisión educativa, un bajo nivel educativo de los/las padres/madres, un bajo nivel socioeconómico familiar y una deficiente comunicación con los/las hijos/as que genere un inadecuado clima familiar. En esta misma línea, Rumberger y Thomas (2000) señalan que existe una mayor probabilidad de abandono entre aquellos/as alumnos/as que provienen de familias desestructuradas y con un nivel socioeconómico bajo. Sin embargo, nuestro estudio contradice lo afirmado por Lehr, Johnson, Bremer, Cosio y Thompson (2004) cuando estos señalan que los estudiantes que provienen de familias monoparentales muestran un mayor riesgo de AET.

5. Conclusiones

Este estudio nos permite obtener algunas conclusiones importantes referidas al contexto familiar y encaminadas a prevenir el riesgo de AET. La primera de ellas tiene que ver con las competencias parentales; es importante promover, tanto en el padre como en la madre, la competencia educativa y la competencia de desarrollo personal y resiliencia. En segundo lugar, es necesario promover la supervisión educativa y la apertura hacia los/las hijos/as, es decir, que estos espontáneamente cuenten a sus padres y madres aquello que piensan y les preocupa. En tercer lugar, se hace indispensable fomentar una comunicación abierta y basada en el apoyo entre los miembros de la familia. Finalmente, consideramos que una respuesta educativa imprescindible dirigida a las familias que contribuiría a prevenir el riesgo de AET y, por lo tanto, a promover la continuidad escolar, debería basarse en los programas grupales de educación parental, implementados desde el contexto escolar y con la implicación del profesorado de los centros educativos. Proponemos el programa grupal “Vivir la adolescencia en familia”, adaptado a las familias con hijos/as en situación de riesgo de AET, como una respuesta educativa que pueden ofrecer los centros educativos. Este programa consta de 20 sesiones repartidas en cinco módulos e impartidas semanalmente. El contenido de los módulos trata temas relacionados con el conocimiento de la adolescencia, con el conflicto familiar, con los estilos de vida en la adolescencia, con la continuidad escolar y con la participación de los padres y de las madres en los centros educativos. Es un programa que combina la adquisición de competencias educativas y de desarrollo personal. El profesorado de los centros educativos es responsable de implementar el programa, realizando para ello una formación específica. Para el seguimiento de la implementación del programa y para velar por la fidelidad del mismo, el profesorado está en continuo contacto con los coordinadores del programa.

Este programa contribuye a mejorar las competencias parentales de desarrollo personal y resiliencia y de búsqueda de apoyo formal, así como hacer uso de estrategias

adecuadas para afrontar las dificultades que se les presenta en la vida diaria. De igual manera, este programa contribuye a mejorar la relación entre la familia y la escuela, facilitando la cercanía entre ambas instituciones. Finalmente, es importante destacar que el alumnado de las familias que han participado en el programa mejora notablemente sus competencias personales.

El AET en el contexto familiar no depende de la estructura familiar (familias heteroparentales vs. monoparentales) sino de la dinámica de la familia. Esto es, el AET estaría más asociado a familias donde se dé una baja supervisión educativa, donde exista una situación de desempleo de los progenitores, bajo nivel educativo de los padres/madres y un clima familiar conflictivo, donde la comunicación entre padres/madres-hijos/as esté basado en la violencia y/o en el conflicto.

Para las familias monoparentales que puedan carecer de apoyo social suficiente para la educación de sus hijos/as, se ve necesario que la sociedad ofrezca servicios que promuevan el ejercicio positivo de la parentalidad. En este sentido, tal como se realiza en algunos países europeos como Alemania, la escuela se convierte en un centro abierto durante todo el día, no sólo para actividades extraescolares sino para atender múltiples necesidades que requieran los/las niños/as y sus familias.

Referencias bibliográficas

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbani, N. S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*, 103 (5), 760-822.
- Asparouhov T. & Muthén B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 16, 397-438. doi: 10.1080/10705510903008204
- Barnes H. L. & Olson D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En D.H. Olson, H. McCubbin, H. Barnes, M. Larsen, M. Muxen y W. Wilson (Eds.). *Family Inventories: Inventories Used in a National Survey of Families across the Family Life Cycle* (pp. 33-48). St. Paul, NM: University of Minnesota.
- Beneyto, S. (2015). *Entorno familiar y rendimiento académico*. Alcoy: Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L.
- Blondal, K.S. & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and schooldropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44 (176), 729-749.
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M. & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19-32.
- Brock, E. (2011). *Who is accountable for high school dropout? A study of the personal, parental, and teacher related factors of elementary students as predictors of high school dropout*. North Bay, Ontario: Nipissing University Schulich School of Education.
- CES (2011). Fracaso y abandono escolar en España. *Cauces* 16, 44-81. Recuperado de http://www.ces.es/documents/10180/99102/cauces_16
- Consejo de Europa (2006). *Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad*. Comité de Ministros del Consejo de Europa de 13 de diciembre de 2006. Recuperado de

<http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/recomendacionConsejoEurop2006df.pdf>

- Crichlow, W. & Vito, R. (1989). *Evaluation of intervention projects for at-risk students: Comparative results of the Rochester Assessment Package for Schools administered at five at-risk project schools*. Rochester, NY: University of Rochester.
- Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, 29. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Escudero, J. M. (2005): Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 9 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Eurostat (2015). *Eurostat News Release*. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787423/3-20042015-BP-EN.pdf/b2f295ba-2e15-409c-bec9-91c4e49c5d32>
- Kline, T. J. (2005). *Psychological Testing: A Practical Approach to Design and Evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Lehr C., Johnson D., Bremer C., Cosio, A. & Thompson, M. (2004). *Essential Tools. Increasing Rates of School Completion: Moving From Policy and Research to Practice*. Minneapolis: Institute on Community Integration (ICI) Publications Office.
- Marchena, R., Martín, J., Santana, R. y Alemán, J. (2014). *Riesgo de Abandono Escolar Temprano y Continuidad Escolar en Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad.
- Marchena, R., Alemán, J., Martín, J.C. y Santana, R. (2015). Investigación sobre el riesgo de Abandono Escolar Temprano. Características de un estudio realizado en Canarias. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 23 (3), 34-38.
- Martín, J. C., Máiquez, M. L., Rodrigo M. J., Byrne, S., Rodríguez, B. y Rodríguez, G. (2009). Programas de educación parental. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 121-133.
- Martín, J.C., Cabrera, E., León, J. y Rodrigo, M.J. (2013). La escala de competencia y resiliencia parental para madres y padres en contexto de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología*, 29 (3), 886-896.
- Martín, J.C., Alemán, J., Marchena, R. y Santana, R. (2015). Educación Parental y competencias parentales para prevenir el Abandono Escolar Temprano. *Bordón. Revista de Pedagogía*. Preprint. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2015.67402>
- Marsh H.W., Muthén B., Asparouhov T., Lüdtke, O. Robitzsch A. Morin A. & Trautwein U. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling, Integrating CFA and EFA: Application to Students' Evaluations of University Teaching. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*16, 439-476. doi:10.1080/10705510903008220
- MECD (2014). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Datos y Cifras. Curso Escolar 2014/2015*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1415.pdf>
- Pascual, B. y Amer, J. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis Sociológica*, 17, 137-156.

- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A. y Verger, A. (2008). Inclusive education and social inequality: an update of the question and some geographical considerations. *Prospects* 38, 65-76. doi: 10.1007/s11125-008-9052-3
- 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.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C. y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.
- Rodrigo, M.J, Martín,J.C., Cabrera, E. y Máiquez, M.L. (2009). Las Competencias Parentales en Contextos de Riesgo Psicosocial. *Intervención Psicosocial*, 18 (2), 113-120.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L. y Martín, J.C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientaciones para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales desde las corporaciones locales*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). [Recuperado de http://www.femp.es/files/566-922-archivo/folleto%20parentalidad%20.pdf](http://www.femp.es/files/566-922-archivo/folleto%20parentalidad%20.pdf)
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., Byrne, S. y Rodríguez, B. (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), 81-113.
- Rumberger, R. & Thomas, S. (2000). The Distribution of Dropout and Turnover Rates among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39-67.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental Monitoring: A Reinterpretation. *Child Development*, 71 (4), 1072-1085. doi: 10.1111/1467-8624.00210
- Tarabini, A. (2008), Invirtiendo la agenda: un análisis de los efectos de la pobreza sobre la educación. *Revista Colombiana de Sociología*, 30, 69-88.
- Traag, T. & Van der Velden, R.K.W. (2011). Early school-leaving in the Netherlands: the role of family resources, school composition and background characteristics in early school-leaving in lower secondary education, *Irish Educational Studies*, 30(1), 45-62, doi: 10.1080/03323315.2011.535975
- White, A. (2005). *Assessment of parenting capacity. Literature review*. Centre for Parenting and Research. Ashfield: Department of Community Services.
- Ziomek-Daigle, J. (2010). Schools, Families and Communities Affecting the Dropout Rate: Implications and Strategies for Family Counselors. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 18 (4), 377-385. doi: 10.1177/1066480710374871