

Repetición y Consecuencias Socioemocionales externalizantes según el Sexo en la Educación Secundaria Obligatoria

Repetition and Externalizing Socio-Emotional Consequences according to Sex in Compulsory Secondary Education

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-411-731>

Isaías Martín-Ruiz

<https://orcid.org/0000-0002-4696-2374>

Universidad de Málaga

Ana Herrera-Gallego

<https://orcid.org/0009-0002-0943-908X>

Universidad de Málaga

Agustín Wallace-Ruiz

<https://orcid.org/0000-0003-1437-0128>

Universidad de Málaga

Resumen

La adolescencia es una etapa de crecimiento donde los problemas de salud mental pueden tener efectos considerables. Algunas condiciones personales, como el sexo, o algunas medidas educativas como la repetición, pueden ser relevantes para promover la aparición de problemas socioemocionales de tipo externalizante. El objetivo de este estudio es analizar el impacto de la repetición de curso en los problemas externalizados (ira y agresión) y los recursos personales (autoestima, competencia social y conciencia de problemas) según el sexo de los adolescentes. La muestra incluyó 230 chicos y 215 chicas adolescentes entre

12 y 17 años. Se utilizó el test “Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes” (SENA) y un diseño comparativo transversal ex post facto. Se realizaron análisis descriptivos y comparaciones entre medias mediante ANOVA factorial 2x5. Los resultados indican que el sexo y la repetición de curso influyen en el ajuste emocional y social de los adolescentes. En la ira, las adolescentes que repiten muestran puntuaciones mayores que los chicos no repetidores. En la agresión, los repetidores tienen puntuaciones más altas, sin efecto significativo del sexo o su interacción con la repetición. En conclusión, este estudio señala el impacto de la repetición en los problemas socioemocionales de tipo externalizado según el sexo, destacando la relevancia de los recursos personales como factores protectores durante la adolescencia.

Palabras clave: repetición, agresión, ira, recursos personales, adolescencia, sexo.

Abstract

Adolescence is a stage of growth where mental health problems can have considerable effects. Some personal conditions, such as sex, or some educational measures such as repetition, can be relevant to promote the appearance of externalizing socio-emotional problems. The aim of this study is to analyze the impact of repeating a course on externalizing problems (anger and aggression) and personal resources (self-esteem, social competence and awareness of problems) according to the sex of adolescents. The sample included 230 males and 215 females between 12 and 17 years old. The test “Evaluation System for Children and Adolescents” (SENA) was used and a cross-sectional comparative design ex post facto. Descriptive analyses and comparisons between means were performed using 2x5 factorial ANOVA. The results indicate that sex and repetition of a course influence the emotional and social adjustment of adolescents. In anger, the group of women and repeaters show higher scores than men and non-repeaters. In aggression, repeaters have higher scores, with no significant effect of sex or its interaction with repetition. In conclusion, this study points out the impact of repetition on externalized socio-emotional problems according to sex, highlighting the relevance of personal resources as protective factors during adolescence.

Key words: repetition, aggression, anger, personal resources, adolescence, sex.

Introducción

La adolescencia es una etapa crucial de transición entre la infancia y la adultez, caracterizada por cambios significativos en las áreas biológica, cognitiva, social y familiar. Durante este período los adolescentes logran

hitos importantes como la formación de una identidad sólida, el desarrollo del pensamiento formal y la madurez sexual (Bailen et al., 2019; Filipiak y Lubianka, 2021). Aunque estos logros ofrecen oportunidades valiosas para el aprendizaje y crecimiento, también pueden generar situaciones estresantes y aumentar la vulnerabilidad emocional debido a la rapidez de los cambios. Las fuentes comunes de estrés incluyen el distanciamiento emocional de los padres, la presión académica autoimpuesta, las preocupaciones sobre la imagen corporal y los cambios físicos, la necesidad de aceptación por sus pares y las interacciones con ellos (Filipiak y Lubianka, 2021). Además, los adolescentes pueden enfrentar otras situaciones personales, contextuales y escolares que pueden ser potenciales fuentes de estrés y vulnerabilidad (Bailen et al., 2019).

La prevalencia de problemas de salud mental en esta etapa evolutiva es relevante, situada alrededor del 20% (Anglim et al., 2020; Martín et al., 2022). Estas experiencias podrían perdurar en la adultez y tener consecuencias graves y afectar significativamente a las interacciones sociales y bienestar emocional (Chen et al., 2020; Orgilés et al., 2023; Tamarit et al., 2020). Estos problemas tienen relación con la sintomatología socioemocional y también con los recursos personales para afrontar las situaciones potencialmente vulnerables.

Por un lado, los problemas socioemocionales con mayor impacto personal y social en los adolescentes son de tipo externalizados, como la ira y la agresividad (Lohmann, 2017). Estos problemas se caracterizan por comportamientos disruptivos y agresivos dirigidos hacia otros o el entorno (OMS, 2019; Hernández et al., 2018). La ira es una emoción común que puede variar en intensidad (APA, 2014; Hernández et al., 2018) mientras que la agresividad implica la intención de causar daño físico o psicológico (Hernández et al., 2018; Martín et al., 2022). Estos comportamientos son críticos para la salud mental infantil y adolescente, ya que afectan significativamente al desarrollo y bienestar impactando en el desarrollo socioafectivo y en el contexto social y familiar (Lohmann, 2017; Salavera y Usán, 2019). Algunas investigaciones sugieren diferencias de sexo, que podrían ser moduladoras en la adolescencia temprana (Carapeto et al., 2022; Mesurado et al., 2018; Oliva et al., 2017; Rey et al., 2023; Yancey et al., 2019). Así, los chicos suelen

mostrar mayores niveles de agresividad como manifestación de desajustes emocionales (Salavera y Usán, 2020; Yancey et al., 2019) mientras que las chicas suelen expresar ira contenida sin conductas agresivas externas (Oliva et al., 2017). Sin embargo, algunas investigaciones no encuentran diferencias en ira o agresividad entre sexos (Mesurado et al., 2018).

Por otro lado, los recursos personales son habilidades para afrontar los desafíos de la adolescencia de manera efectiva y son fuente de protección, como la autoestima, la competencia social, y la conciencia de problemas (Caqueo, 2020; Carapeto et al., 2022; Mesurado et al., 2018; Núñez et al., 2021; Oliva et al., 2017; Rey et al., 2023; Salavera y Usán, 2019; Yancey et al., 2019).

La autoestima es una percepción subjetiva de las propias habilidades y competencias, que influye en la autopercepción y relaciones con los demás (Farías y Urra, 2022). En la adolescencia, la autoestima es clave para la estabilidad emocional y bienestar (Núñez et al., 2021). Algunas investigaciones indican que las chicas generalmente presentan menor autoestima que los chicos (Gibby, 2021), aunque otros estudios no muestran este patrón claro (Farías y Urra, 2022).

La competencia social es la capacidad de adaptarse a normas comunitarias y aplicar habilidades sociales. Los adolescentes con mejores habilidades sociales tienen más autoestima y mejor desempeño escolar (Huber, 2019). En concreto, las chicas pueden tener más dificultades para comunicar y expresar emociones, lo que afecta a la estabilidad de sus redes sociales (Aguilar, 2020). En cambio, algunos estudios no encuentran diferencias de sexo en competencia social (Portela, 2021).

La conciencia de problemas es la capacidad de reconocer dificultades y buscar ayuda. Este recurso suele ser mayor en chicas, quienes perciben y comprenden mejor las emociones (Gibby et al., 2021), aunque esto también puede aumentar el riesgo de problemas emocionales (Schoeps et al., 2019). Así, la autoestima y la competencia social se consideran factores protectores positivos ya que predicen el bienestar psicológico en los adolescentes. Estos factores promueven relaciones interpersonales más gratificantes y permiten a los jóvenes una mayor capacidad para enfrentar las complicaciones diarias (Aguilar, 2020; Farías y Urra, 2022; Huber et al., 2019). Algunas

investigaciones sugieren que podría haber diferencias en la expresión de estas dificultades según el sexo (Aguilar, 2020; Fariás y Urra, 2022; Gibby et al., 2021; Huber et al., 2019; Schoeps et al., 2019), aunque otros estudios no encuentran estas diferencias (Carapeto et al., 2022; Mesurado et al., 2018; Portela et al., 2021).

Una de las medidas educativas extraordinarias es la repetición de curso, que implica que un estudiante vuelva a cursar un año académico no superado. Esta medida tiene una estrecha relación con el fracaso escolar y los riesgos tanto personales como sociales (Horbach et al., 2020). Repetir curso no solo repercute en el rendimiento académico, sino que también puede generar efectos sociales y emocionales adversos, como la sobreedad, la estigmatización, el aumento de problemas de conducta y desajuste socioemocional. En concreto, la mayor parte de los estudiantes que repiten se concentra en el primer año de la Educación Secundaria Obligatoria, siendo una situación más frecuente entre los varones (Méndez y Cerezo, 2018).

Las evaluaciones nacionales e internacionales indican que España tiene una alta tasa de repetidores, situada alrededor del 7% en Educación Secundaria, que triplica la media de la OCDE y de la UE (INE, 2023; MEFPD, 2024). Una medida costosa asociada con el fracaso escolar que perjudica especialmente a estudiantes de niveles socioeconómicos y culturales bajos. La repetición aumenta la probabilidad de presentar abandono escolar, síntomas depresivos y riesgos de problemas de salud mental (Horbach et al., 2020; Livingston et al., 2018). Además, a menudo coexisten con los trastornos de aprendizaje, del neurodesarrollo o mentales (APA, 2014).

La repetición es una medida excepcional que se puede tomar cuando el alumno no consigue las competencias y objetivos establecidas para su edad y nivel educativo. Según la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), el equipo docente debe tener en cuenta que la promoción no beneficiará a la evolución académica del alumno ya que le impide seguir con éxito el curso siguiente. En este sentido, esta decisión se tomará una vez se hayan agotado todas las medidas ordinarias y específicas como el apoyo educativo, refuerzo de enseñanzas básicas de lengua y matemáticas, o adaptaciones curriculares no significativas.

Sin embargo, algunas investigaciones han señalado consecuencias

positivas que la repetición puede tener en la madurez y avance académico (Battistin y Schizzerotto, 2019; Mathys et al., 2019; Valbuena et al., 2021), ofreciendo otra oportunidad para adquirir competencias básicas y promoviendo la cultura del esfuerzo (Choi y Harachi, 2020). Marsh et al., (2017) encontraron un pequeño efecto positivo de la repetición en el autoconcepto académico matemático según los resultados del estudio PISA. También señala que la repetición disminuye la ansiedad y favorece el aumento de la autoeficacia.

Sin embargo, la repetición puede dificultar la adaptación a un nuevo grupo y favorecer baja autoestima, pérdida de motivación y de expectativas académicas, desconexión del grupo y la escuela, y riesgo de abandono escolar (González y Álvarez, 2022). Los repetidores en la etapa de Educación Secundaria tienen un autoconcepto académico más bajo y enfrentan problemas de ajuste socioemocional y conductual mayores (Méndez y Cerezo, 2018; Sosa et al., 2016).

La repetición de curso puede tener connotaciones negativas que afectan tanto a nivel académico como social. Por tanto, es crucial evaluar las consecuencias de dicha medida en la Educación Secundaria donde los adolescentes pueden sentirse estigmatizados, sufrir problemas socioemocionales y conductuales (Yang et al., 2018).

En definitiva, la adolescencia es una etapa sensible que combina oportunidades significativas para el crecimiento personal y social con desafíos que pueden generar estrés y vulnerabilidad emocional. La repetición escolar es una medida educativa que puede tener un efecto significativo en la salud mental y, en concreto, en la presencia de problemas de conducta y en los recursos personales de los adolescentes, que pueden afectar de modo diferente según el sexo. Por tanto, el objetivo de este estudio es analizar el efecto del sexo y la medida educativa recibida (realizar una repetición de curso) en los problemas externalizados (ira y agresión) y en los recursos personales (autoestima, competencia social y conciencia de los problemas).

En primer lugar, se proponen tres hipótesis sobre el efecto de sexo y medida educativa en los problemas externalizados.

- Hipótesis 1. Los chicos obtienen puntuaciones mayores en ira y agresión que las chicas.
- Hipótesis 2. El alumnado que repite presenta puntuaciones más

- altas en ira y agresión que los que no.
- Hipótesis 3. Existen interacciones entre sexo y repetir en los problemas externalizantes (ira y agresión).

En segundo lugar, se proponen tres hipótesis sobre el efecto de sexo y medida educativa en los recursos personales.

- Hipótesis 4. Los chicos obtienen puntuaciones mayores en autoestima y competencia social y menores en conciencia de los problemas que las chicas.
- Hipótesis 5. El alumnado que repite presenta puntuaciones más bajas en autoestima y competencia social y altas en conciencia de los problemas que los que no hayan repetido.
- Hipótesis 6. Existen interacciones entre sexo y repetir en los recursos personales (autoestima, competencia social, y conciencia de los problemas).

Método

Muestra

El estudio incluyó 445 adolescentes que cursan Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El alumnado participante procede de cuatro centros de Educación Secundaria que se distribuye según los cursos (ver Tabla I). La distribución de estudiantes según el curso es desigual, abundando participantes de 2º y 1º de la ESO. Esta cuestión parece indicar mayor número de repetidores en 2º de la ESO, pero sin embargo, es en 3º de la ESO donde se presenta un mayor porcentaje de repetidores. El total de alumnado repetidor oscila entre 14.67 y 25.75 % según el curso, siendo el valor total del 17.89 %.

TABLA I. Distribución de los estudiantes según curso.

Curso	Alumnado	Repetidor	<i>f</i> (repetidores)
1º ESO	109	16	14.67
2º ESO	210	38	18.09
3º ESO	66	17	25.75
4º ESO	60	9	15.00
Total	445	80	17.98

Fuente: elaboración propia.
f (porcentaje repetidores de cada curso)

El grupo de chicas estaba formado por 215 estudiantes (48.3%) con edades comprendidas entre 12 y 17 años ($M = 13.59$; $DT = 1.14$). El grupo de chicos está compuesto por 230 estudiantes (51.7 %) con edades entre los 12 y 17 años ($M = 13.60$; $DT = 1.24$). No se encontraron diferencias significativas en la edad entre sexos [$t(433) = 0.54$ y $p = .957$]. La distribución por sexos de los participantes es bastante equilibrada, como se muestra en la Tabla II. No se detectaron diferencias significativas en el número de estudiantes según el sexo [$\lambda^2(445) = 0.733$ y $p = .655$]. Por último, se señala que existen mayor número de chicos (65%) repetidores que chicas (35%).

TABLA II. Distribución de los estudiantes según sexo.

	Repetidores	No Repetidores	<i>Total</i>	<i>f</i>
Chicas	28	187	215	48.3
Chicos	52	178	230	51.7
<i>Total</i>	80	356	445	100

Fuente: elaboración propia.
Nota. f (porcentaje de la muestra).

Instrumento

La evaluación de la sintomatología externalizante y recursos personales se ha realizado con el test SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes)

de Fernández-Pinto *et al.* (2015) para adolescentes de educación secundaria (12-18 años). El test utiliza ítems de tipo Likert con puntuaciones entre 1 (nunca o casi nunca me ocurre) y 5 (siempre o casi siempre me ocurre) puntos para cada ítem. La Tabla III presenta la consistencia interna ($\alpha = .82$ y $.85$, según las escalas) y la estabilidad temporal ($r = .88$ y $.90$) informada por los autores del test (Fernández-Pinto *et al.*, 2015). Adicionalmente, se ha calculado la fiabilidad obtenida en la muestra del estudio con niveles similares a los informados por el test. Además, el SENA presenta una adecuada validez externa con valores medios y altos ($r = .70$), calculada con la prueba PAI-A (inventario de Evaluación de la Personalidad para Adolescentes) de Morey (2015).

La sintomatología externalizante se ha evaluado como ira (IRA) y agresión (AGR). La variable IRA se define como una experimentación o expresión exagerada e inapropiada de la ira, manifestándose en comportamientos agresivo-impulsivos, sentimientos de rabia y percepción de pérdida de control, y se evalúa con ítems como: “doy portazos o golpes cuando me enfado o enojo” y “ pierdo el control cuando me enfado o enojo” (Fernández-Pinto *et al.*, 2015). La variable AGR está definida como agresión interpersonal y evalúa la presencia de comportamientos que denotan una baja empatía y que pueden llegar a manifestar, en situaciones más graves, cierta crueldad hacia los demás (Fernández-Pinto *et al.*, 2015). Ha sido evaluada por ítems como: “amenazo a otros para conseguir lo que quiero” y “me burlo de otras personas para divertirme”.

Por otro lado, los recursos personales se han evaluado como autoestima (AUT), competencia social (SOC) y conciencia de los problemas (CNC). La variable AUT se refiere al grado de satisfacción de la persona consigo misma, la valoración y el ajuste personal. Puntuaciones altas suponen una valoración positiva de la persona y un buen ajuste personal. Algunos ejemplos de ítems son: “creo que tengo muchas cualidades buenas” y “me considero guapo” (Fernández-Pinto *et al.*, 2015). La variable SOC evalúa la capacidad de relacionarse eficazmente con los demás, integrarse en los grupos de iguales y conseguir así apoyo y refuerzo. Estas variables suponen un buen nivel de adaptación personal y social que es beneficioso para minimizar los posibles déficits emocionales. Algunos de los ítems de esta escala son: “los demás

cuentan conmigo para hacer actividades o trabajos en grupo” y “tengo amigos de verdad” (Fernández-Pinto et al., 2015). Finalmente, la variable CNC refleja el grado en el que la persona puede percibir las dificultades en su día a día, es consciente de lo que ocurre y de que debería pedir ayuda. Una puntuación alta en esta escala es un indicativo de buen pronóstico y significa una buena disposición a cambios personales y emocionales. Algunos ejemplos de ítems son: “muchos de mis problemas son por mi actitud” y “necesito ayuda” (Fernández-Pinto et al., 2015).

TABLA III. Fiabilidad del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes, SENA.

Variables	<i>N</i>	<i>P_{min}</i>	<i>P_{máx}</i>	α_t	α_e
IRA	8	8	40	.89	.88
AGR	7	7	35	.91	.81
AUT	7	7	35	.93	.95
SOC	7	7	35	.93	.88
CNC	9	9	45	.93	.88

Fuente: elaboración propia.

Nota. N (Número de ítems), Pmin (Puntuación mínima), Pmax (Puntuación máxima), α_t (Fiabilidad teórica), α_e (Fiabilidad del estudio), IRA (Ira), AGR (Agresión), AUT (Autoestima), SOC (competencia social) y CNC (Conciencia del problema).

Procedimiento

El proceso de selección de los colegios participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por zonas educativas en la provincia de Málaga, siguiendo las directrices de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2021). Se seleccionaron al azar cuatro centros que accedieron a participar voluntariamente, tres de la capital y uno de la provincia. Los criterios de exclusión de los estudiantes en la muestra son presentar trastornos clínicos previos, discapacidades, altas capacidades y/o desventajas socioeducativas.

El siguiente paso consistió en obtener el consentimiento de la dirección de cada centro escolar para llevar a cabo el estudio. Posteriormente, se solicitó

la autorización de los padres y/o tutores legales y se obtuvo el asentimiento del alumnado participante. Las pruebas de evaluación fueron completadas por los estudiantes durante el horario lectivo en sus respectivas aulas, tras recibir instrucciones detalladas y el material necesario. La evaluación se llevó a cabo en una sesión de 45 minutos, asegurando la confidencialidad de las respuestas individuales.

Este estudio forma parte de la investigación “Evaluación Psicoeducativa del Ajuste Socioemocional en Adolescentes” y se llevó a cabo conforme al código deontológico y ético de Helsinki (World Health Organization, 2019) y evaluado por el Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Málaga.

Diseño y Análisis de Datos

El proyecto realizado se enmarca en la investigación de tipo asociativa con un diseño comparativo o ex post facto transversal, donde no se realiza la manipulación de las variables independientes, sino que suceden de modo natural (Ato *et al.*, 2013). Las variables independientes del estudio son dos, a saber: el sexo (chicos y chicas) y realizar alguna medida educativa de permanencia (repetición de curso o no) . Las variables dependientes del estudio son los problemas externalizados (ira y agresión) y los recursos personales (autoestima, competencia social y conciencia de los problemas).

En primer lugar, se realizaron los estadísticos descriptivos correspondientes de las variables del estudio y se comprobaron los supuestos de normalidad (prueba de Shapiro-Wilks) y homogeneidad de las varianzas (prueba de Levene). A continuación, se han llevado a cabo las comparaciones de medias entre los grupos en sexo (chicos y chicas) y medida educativa (repetidores y no repetidores), mediante ANOVA factorial 2 x 5, y en el caso de que no se cumpliera el supuesto de homogeneidad entre las varianzas entre los grupos se llevó a cabo la corrección de la significación a través de la prueba de Welch (Ruxton, 2006).

Cuando las diferencias entre las medias sean significativas se calcula el tamaño del efecto con el estadístico omega de McDonald (ω) para los

efectos principales de la F , donde valores de 0.01 se consideran un efecto pequeño, 0.06 un efecto medio y 0.14 un efecto grande; y la d de Cohen para los efectos post hoc de la t de Tukey, considerando los tamaños del efecto como pequeño ($.10|$) moderado ($.30|$), o fuerte ($.50|$), según el criterio de Cohen (1992).

El análisis estadístico fue realizado mediante el uso del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en la versión 29 (IBM, 2021).

Resultados

En primer lugar, se presentan los estadísticos descriptivos y luego los contrastes entre grupos según las variables dependientes.

Conductas Externalizantes

Se realizaron los análisis de las conductas externalizantes (ira y agresión). Los estadísticos descriptivos de las variables analizadas se muestran en la tabla IV. El grupo Chicas presenta una mayor puntuación en ira ($M = 18.63$; $DT = 7.52$) que el grupo Chicos ($M = 15.43$; $DT = 6.93$). En cambio, el grupo Chicos presenta mayores puntuaciones en agresión ($M = 9.82$; $DT = 3.79$) que el grupo Chicas ($M = 9.54$; $DT = 3.17$). Por otro lado, el grupo Repetidores presenta puntuaciones más altas en ira ($M = 19.79$; $DT = 7.80$) y agresión ($M = 11.71$; $DT = 5.69$) con respecto al grupo No Repetidor [ira ($M = 16.87$; $DT = 7.33$); agresión ($M = 9.42$; $DT = 3.02$)].

TABLA IV. Estadísticos descriptivos de las variables externalizantes.

	Chicos		Chicas		Repetidores		No repetidores	
	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>
IRA	15.43	6.93	18.63	7.52	19.79	7.80	16.87	7.33
AGR	9.82	3.79	9.54	3.17	11.71	5.69	9.42	3.02

Fuente: elaboración propia.

Nota. *M* (Media); *DT* (Desviación típica); *IRA* (Ira); *AGR* (Agresión).

A continuación, se presenta el análisis de varianzas entre grupos en ira y agresión en la tabla *V*. Se observa que las diferencias en ira son significativas entre sexos [$F(1,355) = 7.91; p = .005$], siendo las puntuaciones del grupo Chicas significativamente superiores al de los Chicos, con un tamaño del efecto medio ($\omega = .019$, y $d = -0.483$). Las diferencias también son significativas con respecto a la variable medida educativa [$F(1,355) = 5.71; p = .017$], siendo las puntuaciones del grupo Repetidor significativamente superiores a las del grupo No Repetidor, con un tamaño del efecto medio ($\omega = .013$, y $d = -0.412$). No se han encontrado interacciones estadísticamente significativas entre sexo y medida educativa [$F(1,355) = 0.07; p = .789$]).

Por otro lado, en la variable agresión se encuentra que las diferencias en sexo no son significativas [$F(1,355) = 2.40; p = .122$]. En cambio, sí se encuentran diferencias significativas en medidas educativas [$F(1,355) = 15.93; p = .000$], siendo las puntuaciones del grupo Repetidor significativamente mayores que las del grupo No Repetidor con un tamaño del efecto medio ($\omega = .040$, y $d = -0.686$). En esta variable tampoco se presentan interacciones estadísticamente significativas entre sexo y medida educativa [$F(1,355) = 1.92; p = .167$]).

TABLA V. Resultados de los análisis de ANOVA factorial de las conductas externalizantes.

		ANOVA			Post Hoc		
		F	p	ω^2	t	p	d
IRA	Sexo	7.91	.005	.019	-2.81	.005	-0.483
	Repetición	5.74	.017	.013	-2.40	.017	-0.412
	Interacción	0.07	.789				
AGR	Sexo	2.40	.122				
	Repetición	15.93	.000	.040	-3.99		-0.686
	Interacción	1.92	.167				

Fuente: elaboración propia.

Nota. IRA (Ira); AGR (Agresión); F (F de Fisher-Snedecor), ω (omega de Mc Donald), t (t de Tukey), p (nivel de significación), d (d de Cohen).

Recursos Personales

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de los recursos personales (autoestima, competencia social, y conciencia de los problemas) en la tabla VI. Los Chicos presenta una mayor puntuación en autoestima ($M = 27.52$; $DT = 5.71$) y en competencia social ($M = 34.81$; $DT = 6.73$) que las Chicas [autoestima ($M = 22.08$; $DT = 7.28$); competencia social ($M = 31.77$; $DT = 7.09$)]. En cambio, el grupo Chicas presenta mayores puntuaciones en conciencia de los problemas ($M = 18.27$; $DT = 6.16$) que el grupo Chicos ($M = 14.96$; $DT = 5.19$).

Por otro lado, el grupo No repetidor presenta puntuaciones más altas en autoestima ($M = 24.79$; $DT = 7.16$) y en competencia social ($M = 33.20$; $DT = 6.88$) con respecto al grupo Repetidor [autoestima ($M = 22.50$; $DT = 6.74$); competencia social ($M = 32.68$; $DT = 8.70$)], pero el grupo Repetidor presenta mayores puntuaciones en conciencia de los problemas ($M = 17.47$; $DT = 6.25$) que el grupo No repetidor ($M = 16.68$; $DT = 5.93$).

TABLA VI. Estadísticos descriptivos de las variables de los recursos personales.

	Hombre		Mujer		Repetidor		No repetidor	
	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>	<i>M</i>	<i>dt</i>
AUT	27.52	5.71	22.08	7.28	22.50	6.74	24.79	7.16
SOC	34.81	6.73	31.77	7.09	32.68	8.70	33.20	6.88
CNC	14.96	5.19	18.27	6.16	17.47	6.25	16.68	5.93

Fuente: elaboración propia.

Nota. *M* (Media); *DT* (Desviación típica); *AUT* (Autoestima); *SOC* (competencia social); *CNC* (Conciencia de los problemas).

En la tabla VII se presenta el análisis de varianzas entre grupos en recursos personales. Las diferencias en autoestima son significativas entre sexos [$F(1,355) = 27.50; p = .000$], siendo las puntuaciones del grupo Chicos mayores que en el grupo Chicas con un tamaño del efecto medio ($\omega = .068$, y $d = -0.901$). Lo mismo ocurre en la variable medida educativa [$F(1,355) = 4.40; p = .037$], donde también hay puntuaciones significativamente mayores en el grupo Chicos que en el grupo Chicas con un tamaño del efecto medio ($\omega = .009$, y $d = -0.360$). No se encuentran interacciones estadísticamente significativas entre sexo y medida educativa con respecto a la variable autoestima [$F(1,355) = 0.29; p = .592$].

En la variable competencia social también se encuentran diferencias estadísticamente significativas con respecto al sexo [$F(1,355) = 13.01; p = .000$], siendo la puntuación en Chicos significativamente mayores que en Chicas, con un tamaño del efecto medio ($\omega = .032$, y $d = -0.620$). Con respecto a la repetición no se encuentran diferencias estadísticamente significativas [$F(1,355) = 0.173; p = .678$] ni interacciones significativas entre sexo y medida educativa con respecto a la esta variable [$F(1,355) = 1.77; p = .185$].

Por último, la variable conciencia de los problemas presenta diferencias estadísticamente significativas con respecto al sexo [$F(1,355) = 12.61; p = .000$], siendo las puntuaciones significativamente mayores en Chicas que en Chicos con un tamaño del efecto medio ($\omega = .031$, y $d = -0.610$). No se encuentran diferencias significativas con respecto a la medida educativa

[$F(1,355) = 0.75; p = .388$] ni tampoco interacciones significativas entre sexo y medida educativa con respecto a esta variable [$F(1,355) = 0.06; p = .806$]).

TABLA VII. Resultados de los análisis de ANOVA factorial de los recursos personales.

		ANOVA			Post Hoc (efectos principales)		
		<i>F</i>	<i>p</i>	ω^2	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
AUT	Sexo	27.50	.000	.068	5.24	.000	0.901
	Repetición	4.40	.037	.009	2.10	.037	0.360
	Interacción	0.29	.592				
SOC	Sexo	13.01	.000	.032	3.61	.000	0.620
	Repetición	0.173	.678				
	Interacción	1.77	.185				
CNC	Sexo	12.61	.000	.031	-3.55	.000	-0.610
	Repetición	0.75	.388				
	Interacción	0.06	.806				

Fuente: elaboración propia.

Nota. AUT (Autoestima); SOC (Competencia social); CNC (Conciencia del problema); *F* (*F* de Fisher-Snedecor), ω (omega de Mc Donald), *t* (*t* de Tukey), *p* (nivel de significación), *d* (*d* de Cohen).

Conclusiones

El objetivo de este estudio es analizar el impacto del sexo y la repetición de curso en los problemas externos (ira y agresión) y en los recursos personales (autoestima, competencia social y conciencia de problemas) en adolescentes.

En primer lugar, con respecto a las hipótesis sobre el impacto del sexo y la repetición de curso en los problemas externalizados se encontró que las chicas muestran mayores niveles de ira, mientras que chicos y chicas no presentan diferencias significativas en agresión, lo que apoya parcialmente la primera hipótesis. Además, se observó que los adolescentes que repitieron curso muestran puntuaciones más altas en ira y agresión en comparación con

los que no repitieron, lo cual apoya la segunda hipótesis. Sin embargo, no se encontraron interacciones significativas entre el sexo y la repetición de curso en los problemas externos, por lo que la tercera hipótesis fue rechazada.

Caqueo et al. (2020) concluyen que las chicas tienden a experimentar menos problemas externos en comparación con los chicos, aunque otros estudios muestran diferencias en tipos específicos de comportamientos (Oliva et al., 2017; Yancey et al., 2019; Yang et al., 2018). Las discrepancias encontradas en los problemas externalizados entre los sexos pueden explicarse por influencias biológicas, sociales y culturales (Caqueo et al., 2020), incluyendo diferencias en la socialización de sexo y expectativas sociales (Bettencourt et al., 2020).

En segundo lugar, las hipótesis sobre el impacto del sexo y la repetición de curso en los recursos personales, se encontró que los chicos muestran mayores niveles de autoestima y competencia social en comparación con las chicas, pero no en conciencia de problemas, lo cual apoya la cuarta hipótesis. Además, se observó que los adolescentes que repitieron curso muestran menores niveles de autoestima y competencia social (aunque no en conciencia de problemas) en comparación con los que no repitieron, lo cual apoya la quinta hipótesis, aunque las diferencias no estadísticamente significativas. Sin embargo, no se encontraron interacciones entre el sexo y la repetición de curso en los recursos personales, por lo que la sexta hipótesis fue rechazada.

En cuanto al impacto del sexo en los recursos personales, este estudio encontró diferencias significativas entre chicos y chicas en comparación con otros estudios que indican similitudes en el uso de recursos personales como la competencia social (Portela, 2021). También se ha presentado diferencias entre sexos en autoestima y conciencia de los problemas, en línea con otras investigaciones que también señalan diferencias en autoconcepto y habilidades sociales (Aguilar, 2020; Gibby et al., 2021). Además, los estudios muestran que los estudiantes que repiten curso presentan peores resultados en autoestima, competencia social y conciencia de problemas en comparación con aquellos que no lo hacen (González y Álvarez, 2022; Sosa et al., 2016; López et al., 2023).

Este estudio evidencia las consecuencias negativas de la repetición de curso y cuestiona percepciones erróneas comúnmente aceptadas sobre esta

práctica en nuestro sistema educativo. Por tanto, es fundamental considerar medidas alternativas para apoyar a los estudiantes en dificultades y minimizar la repetición de curso, especialmente en entornos desfavorecidos socialmente.

Los resultados obtenidos en este estudio revelan patrones consistentes en la influencia de las variables sexo y repetición de curso sobre diversas variables relacionadas con el bienestar emocional y social de los estudiantes. Por un lado, se encontró que tanto el sexo como la repetición podrían influir significativamente en los niveles de ira, aunque no se encontró un efecto significativo de la interacción entre estos dos factores. Tanto las chicas como los chicos que repitieron curso mostraron niveles más altos de ira. Respecto a la agresión, los estudiantes que repitieron curso presentaron puntuaciones más altas sin importar su sexo, y tampoco se encontró un efecto significativo de la interacción entre sexo y repetición en este aspecto. Por otro, se confirmó que el sexo tiene una influencia significativa en todas las variables dependientes analizadas. Los chicos obtuvieron puntuaciones más altas en autoestima, competencia social, mientras que las chicas mostraron mayores puntuaciones en conciencia del problema, independientemente de si repitieron curso o no. La repetición de curso solo mostró un efecto significativo en la autoestima, donde los estudiantes que no repitieron obtuvieron mejores resultados.

Este estudio sugiere que las diferencias de sexo tienen un impacto considerable en la ira, autoestima, competencia social y conciencia del problema entre los estudiantes. En cambio, la repetición de curso parece tener un impacto más limitado y específico, afectando principalmente a la autoestima y aumentando los niveles de agresión e ira.

Los factores sociales y contextuales, como la familia, los compañeros y el contexto cultural también pueden contribuir a las diferencias de sexo en los problemas de comportamientos externalizados. Por ejemplo, las experiencias de socialización diferencial, donde ciertos comportamientos se refuerzan según el sexo pueden influir en cómo los chicos y las chicas expresan la ira o la agresión (Bettencourt et al., 2020).

En relación con el papel de los recursos personales, los resultados de esta investigación respaldan la idea de que estos factores pueden atenuar los desajustes socioemocionales en los adolescentes. Estos hallazgos son consistentes con estudios previos (Huber et al., 2019; Núñez et al., 2021) que

destacan la importancia de fomentar el desarrollo de habilidades sociales, una autoestima positiva y la conciencia de los problemas como estrategias de intervención en adolescentes en situación de riesgo.

Stegge y Terwogt, (2017) exploraron el papel de la inteligencia emocional y la autoestima como mediadores en los problemas de comportamiento externalizados en la adolescencia temprana. Sus hallazgos indicaron que la autoestima mediaba parcialmente la relación entre la inteligencia emocional y los problemas externalizados, lo que sugiere que una autoestima positiva puede ayudar a mitigar estos problemas.

Además, se investigaron las asociaciones entre la sintomatología externalizada en la adolescencia, la salud mental y la competencia social. Los resultados revelaron que la competencia social actuaba como mediadora entre los desajustes socioemocionales y la salud mental, lo que sugiere que tener habilidades sociales adecuadas puede reducir estos problemas y ayuda a mejorar el bienestar emocional (Barry et al., 2019).

Asimismo, otros estudios también han explorado el papel de las competencia social en la agresión y el uso de sustancias en la adolescencia temprana. Los resultados indicaron que la competencia social mediaba la relación entre la agresión y el uso de sustancias, sugiriendo que la falta de estas habilidades interpersonales podría contribuir a los problemas externalizados como la agresión y el uso de sustancias tóxicas (Choi y Harachi, 2020).

Es importante considerar si en todos los casos de repetición de curso se han implementado previamente las medidas ordinarias disponibles para apoyar a los estudiantes. La repetición de curso es una intervención drástica que puede tener efectos adversos en el bienestar emocional y social de los estudiantes. Antes de recurrir a esta medida es fundamental asegurarse que se han agotado todas las estrategias de apoyo ordinarias, como tutorías personalizadas, programas de apoyo psicológico, intervenciones pedagógicas diferenciadas y la participación de padres y tutores en el proceso educativo.

La investigación destaca la importancia de considerar tanto las diferencias de sexo como las circunstancias individuales antes de tomar decisiones educativas significativas como la repetición de curso. Los hallazgos subrayan la necesidad de implementar medidas de apoyo preventivo y personalizado que puedan mitigar los efectos negativos asociados con la

repetición y abordar las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes de manera más efectiva. Es fundamental que las escuelas y equipos educativos revisen y refuerzen sus estrategias de intervención para garantizar que los estudiantes reciban el apoyo necesario para su desarrollo integral y bienestar.

Es importante mencionar algunas limitaciones de este estudio. En primer lugar, la investigación se basó en muestras de una misma provincia, lo que podría limitar su generalización a otras poblaciones. Además, se utilizó un enfoque basado en autoinformes que podría estar sujeto a sesgos y limitaciones en la precisión de los datos recopilados.

Aunque este estudio se centró en la influencia de la repetición de curso y el sexo en los problemas de comportamientos y externalizados, podría haber otras variables no consideradas que también podrían tener un impacto en estos problemas.

Futuras investigaciones podrían explorar la influencia de variables adicionales, como el entorno familiar, la cultura y los factores individuales. Además, sería interesante realizar estudios longitudinales. El estudio de los adolescentes a lo largo del tiempo sería beneficioso para comprender cómo la repetición de curso puede influir en la aparición de ciertos problemas socioemocionales y para identificar posibles factores protectores y estrategias de intervención.

Por último, sería importante llevar a cabo estudios que evalúen la efectividad de intervenciones específicas dirigidas a fortalecer los recursos personales en los adolescentes y a reducir los problemas de comportamientos externalizados. Esto proporcionaría evidencia más sólida sobre la eficacia de estas estrategias y guiaría la implementación de programas de prevención y tratamiento efectivos.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, E. F. R. (2020). Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar. Nuevas realidades de análisis. En M.M. Molero, A. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. Pino, B. M. Tortosa, & J. J. Gázquez (Eds.), *Variables psicológicas y*

- educativas para la intervención en el ámbito escolar: nuevas realidades de análisis* (pp. 89-102). Dykinson.
- Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R. J., & Wood, J. K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 146*(4), 279–323. <https://doi.org/10.1037/bul0000226>
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^a ed.). American Psychiatric Association.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bailen, N. H., Green, L. M., & Thompson, R. J. (2019). Understanding emotion in adolescents: A review of emotional frequency, intensity, instability, and clarity. *Emotion Review, 11*(1), 63–73. <https://doi.org/10.1177/1754073918768878>
- Barry, C. M., Nelson, L. J., & Dulin, R. (2019). Associations between adolescent externalizing behaviors, mental health, and social competence: A longitudinal study. *Journal of Child and Family Studies, 28*(2), 470–481. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00614-6>
- Battistin, E., & Schizzerotto, A. (2019). Threat of grade retention, remedial education and student achievement: evidence from upper secondary schools in Italy. *Empirical Economics, 56*, 651-678. <https://doi.org/10.1007/s00181-018-1443-6>
- Bettencourt, A., Farrell, A., & Liu, W. (2020). Gender differences in aggression: The mediating role of social information processing. *Journal of Youth and Adolescence, 49*(4), 858-874.
- Caqueo, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., & Irarrázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia Psicológica, 38*(2), 203-222. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Carapeto, M. J., Domingos, R., & Veiga, G. (2022). Attachment and depressive symptoms in adolescence: The mediatory role of emotion awareness. *Behavioral Sciences, 12*(10), 405-. <https://doi.org/10.3390/bs12100405>
- Choi, Y., & Harachi, T. W. (2020). The mediating role of social integration in the relationship between aggression and substance use in early adoles-

- cence. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(3), 707-722. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.802408>
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2021). *La educación en Andalucía. Datos y cifras*. Gobierno Andaluz.
- Farías, Á. D. R., & Urra, R. G. (2022). Funcionalidad familiar y autoestima en adolescentes durante la pandemia por COVID-19. *Revista PSIDIAL: Psicología y Diálogo de Saberes*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5945>
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. A., & Del Barrio, V. (2015). *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)*. TEA Ediciones.
- Filipiak, S., & Łubianka, B. (2021). On the rocky road to independence: Big five personality traits and locus of control in Polish primary school students during transition into early adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4564. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094564>
- Gibby, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2021). Dyslexia, literacy difficulties and the self-perceptions of children and young people: A systematic review. *Current Psychology*, 40(11), 5595–5612. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00444-1>
- González, J. & Álvarez, C. (2022). La repetición de curso en Educación Secundaria en clave organizacional. *Avances en Supervisión Educativa*, 38, 1-14. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.772>
- Hernández, P. M. A., Belmonte, G. L., & Martínez, A. M. M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *ReDoCrea*, 7, 269-278. <https://doi.org/10.30827/Digibus.54133>
- Horbach, J., Mayer, A., Scharke, W., Heim, S., & Günther, T. (2020). Development of behavior problems in children with and without specific learning disorders in reading and spelling from kindergarten to fifth grade. *Scientific Studies of Reading*, 24(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1641504>
- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European Child*

- Adolescent Psychiatry*, 28, 443-459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>
- IBM Corp. (2021). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Versión 25) [Computer software]. IBM Corp.
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Resultados detallados de la educación en España, 2023*. Gobierno de España. <https://www.ine.es>
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107–135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>
- Lohmann, M. J., Boothe, K. A., & Nenovich, N. M. (2017). Using classroom design to reduce challenging behaviors in the elementary classroom. *Classroom Management Series*, 17, 1-8.
- López, L., González, D., & Vieira, M.J. (2023). Variables que afectan la repetición en la educación obligatoria en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.24320/reidie.2023.25.e17.4942>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Lichtenfeld, S. (2017). Long-term positive effects of repeating a year in school: Six-year longitudinal study of self-beliefs, anxiety, social relations, school grades, and test scores. *Journal of Educational Psychology*, 109(3), 425. <https://doi.org/10.1037/edu0000144>
- Martín, I., Barba, M.J., Lázaro, C., Cuenca, J., & Samaniego, E. (2022). Prevención de los problemas socioemocionales en los centros educativos. Una propuesta de intervención psicoeducativa. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 31, 36-66.
- Mathys, C., Véronneau, M.-H., & Lecocq, A. (2019). Grade retention at the transition to secondary school: using propensity score matching to identify consequences on psychosocial adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 39(1), 97–133. <https://doi.org/10.1177/0272431617735651>
- Méndez, I., & Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en Educacion Secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 21(1), 41–61. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13717>
- Mesurado, B., Vidal, E. M., & Mestre, A. L. (2018). Negative emotions and behaviour: The role of regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 64(1), 62–71. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.03.011>

ce.2018.01.007

- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. (2024). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2024. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- Morey, L.C. (2015). *Inventario de evaluación de la personalidad para adolescentes (PAI-A)*. TEA Ediciones.
- Núñez, A., Álvarez-García, D., & Pérez-Fuentes, M. C. (2021). Ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes. *Comunicar*, 29(68), 47-59. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-03>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, A., & Hernández, J. A. (2017). Gender differences in aggressive behavior among adolescents and young adults: A study from the Canary Islands. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(2), 125-132.
- Orgilés, M., Tomczyk, S., Amorós-Reche, V., Espada, J.P., & Morales, A. (2023). Stressful life events in children aged 3 to 15 years during the covid-19 pandemic: A latent class analysis. *Psicothema* 2023, 35, 58-65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.202>
- Portela, I., Alvariñas-Villaverde, M., & Pino-Juste, M. (2021). Socio-emotional skills in adolescence. Influence of personal and extracurricular variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4811-. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094811>
- Rey-Bruguera, M., Calonge, I., Thomas-Currás, H., & Martínez-Arias, M. R. (2023). Sexo como variable moderadora de la sintomatología internalizante y externalizante en la infancia. *Revista Española de Salud Pública*, 97, e202303022. <https://ojs.sanidad.gob.es/index.php/resp/article/view/101>
- Ruxton, G. D. (2006). The unequal variance t-test is an underused alternative to student's t-test and the Mann-Whitney U test. *Behavioral Ecology*, 17, 688-90. <http://dx.doi.org/10.1093/beheco/ark016>
- Salavera, C., & Usán-Supervía, P. (2019). Influencia de los problemas internalizantes y externalizantes en la autoeficacia en estudiantes de Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 413–429. <https://>

doi.org/10.6018/rie.37.2.323351

- Schoeps, K., Chulià, A. T., Barrón, R. G., & Castilla, I. M. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56. <http://dx.doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>
- Sosa, D. M., Guerrero, E., & Sánchez-Herrera, S. (2016). Autoconcepto académico: Modalidades de escolarización, repeticiones de curso y sexo. *Campo Abierto*, 35(2), 69–82.
- Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2017). Emotional intelligence, self-esteem, and externalizing problems in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 37(5), 681-696.
- Tamarit, A., de la Barrera U., Mónaco, E., Schoeps, K., & Montoya-Castilla, I. (2020). Psychological impact of COVID-19 pandemic in Spanish adolescents: Risk and protective factors of emotional symptoms. *Revista Psicología Clínica Niños y Adolescentes*, 7, 73–80. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2037>
- Valbuena, J., Mediavilla, M., Choi, Á., & Gil, M. (2021). Effects of grade retention policies. A literature review of empirical studies applying causal inferences. *Journal of Economic Surveys*, 35(2), 408–451. <https://doi.org/10.1111/joes.12406>
- World Health Organization. (2019). *International Classification of Diseases* (11th ed.). <https://icd.who.int/en>
- Yancey, T. J., Bennett, D. C., Benner, A. D., & Li, F. (2019). Gender differences in behavioral and academic trajectories from kindergarten to eighth grade. *Developmental Psychology*, 55(5), 1004-1017.
- Yang, S. J., Kim, B. N., & Song, D. H. (2018). Gender differences in the relationships between internet gaming disorder and aggression among South Korean teenagers. *Journal of Psychiatric Research*, 98, 7-14.

