



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

RECHAZO ESCOLAR Y SU
RELACIÓN CON LAS
ATRIBUCIONES ACADÉMICAS
Y LAS ESTRATEGIAS DE
APRENDIZAJE EN NIÑOS Y
ADOLESCENTES

Mariola Giménez Miralles



Tesis **Doctorales**

Unitat de Digitalització UA
Unidad de Digitalización UA

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica

Facultad de Educación

**RECHAZO ESCOLAR Y SU RELACIÓN CON LAS
ATRIBUCIONES ACADÉMICAS Y LAS ESTRATEGIAS
DE APRENDIZAJE EN NIÑOS Y ADOLESCENTES**

Mariola Giménez Miralles

Tesis presentada por compendio de publicaciones para aspirar al grado de

DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

MENCIÓN DE DOCTORA INTERNACIONAL

Programa de Doctorado en Investigación Educativa:

Psicología y Educación

Dirigida por:

Dra. Carolina González Maciá

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica

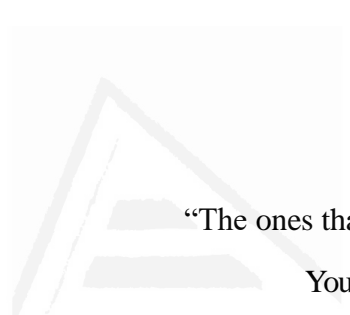
Universidad de Alicante

Financiación:

Proyecto Erasmus + 2022-1-ES01-KA220-SCH-000088733

Ayudas para estancia predoctoral Beca Santander – Universidad de Alicante para estancias de investigación en el extranjero destinadas a la obtención de la mención internacional en el título de doctor o doctora por la Universidad de Alicante.

**A mi abuela,
por quererme como nadie.**



“The ones that love us never really leave us.

You can always find them, in here”

Harry Potter and the Prisoner of Azkaban (J.K. Rowling, 1999)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

“Little darlin’, it feels like years since it’s been here.

Here comes the sun, and I say, it’s alright.”

Here comes the sun (The Beatles, 1969)

Agradecimientos

A la Dra. Carolina González Maciá, directora de esta tesis y ejemplo a seguir. Por su entrega, dedicación y pasión. Por haber despertado en mí la ilusión por investigar en el mundo de la educación. Por el privilegio que tengo de ser la primera persona que opta al título de doctora en investigación educativa con mención internacional bajo su dirección. Por siempre estar, sin importar horarios. Es un privilegio haber aprendido tanto de ti desde el Grado en Educación Infantil hasta ahora. De corazón, gracias.

Al Dr. José Manuel García Fernández, tutor de esta tesis, por darme una oportunidad “fuera de plazo” y por sus orientaciones desde el minuto uno. Por ofrecerme la posibilidad de hacer este trayecto junto a Carolina. Es todo un honor el haber podido escribir mi nombre junto al suyo. Gracias por la confianza depositada en mí y por permitirme formar parte de su equipo.

A todos los coautores de los trabajos contribuidos como compendio de publicaciones (Dra. María Vicent, Dr. Ricardo Sanmartín, Dra. María José Quiles y Dra. María del Pilar Aparicio-Flores) ya que es un verdadero placer haber podido contar con sus aportaciones.

A los centros educativos, cuerpo docente y alumnado, por su disposición a la hora de participar en los estudios. Sin ellos, esta tesis no sería posible.

A la Universidad de Strathclyde (Glasgow, Escocia), lugar de mi estancia internacional, especialmente al Dr. Markus Klein y al Dr. Edward Sosu, por brindarme la oportunidad de conocer nuevas líneas de investigación y estar siempre dispuestos a ayudarme.

A mis niños y niñas, y los que ya no lo son tanto, de mi “cole”, Sgdo. Corazón HH. Maristas de Alicante, por enseñarme a ser maestra. Por todo lo que aprendo de vosotros. Por vuestras miradas de ilusión y risas contagiosas. Porque cada uno de vosotros, desde mi primera promoción en 2018 hasta ahora, sois el indiscutible motivo de mi pasión por educar. Sigo creyendo que la magia existe y vosotros lo corroboráis. Todo mi trabajo, mi esfuerzo y mi dedicación es por y para vosotros. Fuisteis, sois y seréis siempre mis verdaderos maestros.

A todos mis “profes”, por acompañarme durante toda mi etapa educativa. Porque con vuestro ejemplo y orientación, me habéis mostrado el camino para conseguir todo aquello que me he propuesto. Por ser presencia viva de Champagnat entre niños y jóvenes. Por

enseñarme a vivir la vida “*slowly*”. Porque los contenidos y las leyes educativas cambian y se olvidan, pero vuestras enseñanzas permanecen y llenan cada rincón de mis clases.

A mis amigos, los que se fueron y los que siguen, por estar sin entender distancia o tiempo. Por aceptarme tal y como soy, y por enorgulleceros de todos mis proyectos. Sois familia, aunque os escogiera. “*Vosotros sois la sal de la tierra y la luz del mundo*” (Mateo 5: 13, 14).

A mi familia, por demostrarme que con esfuerzo, amor y humor se puede alcanzar aquello que deseas. Por la escucha, el cariño y el ánimo en todas las etapas de mi vida. Gracias por exigirme, acompañarme y animarme en mi trayectoria educativa y personal. Sin vosotros no sería la persona que soy. Nunca podré agradeceros todo lo que habéis hecho y seguís haciendo por mí. Os quiero muchísimo.

A la familia Llorens Miralles, por alegrarse, preocuparse y acompañarme desde el primer momento, acogiéndome con los brazos abiertos y dejándome formar parte de su gran familia. A cada uno de vosotros, grandes y pequeños, muchísimas gracias, de verdad.

Y en especial, a Carlos. Por ser y estar junto a mí desde 2015, por comprender mi deseo incansable de seguir formándome, por acompañarme en este camino con paciencia, escucha y apoyo. Por levantarme en mis caídas y animarme a continuar. Gracias por quererme cada día más y mejor.

A todos, ¡muchas gracias!

La presente tesis doctoral se presenta por compendio de publicaciones de cuatro trabajos, cumpliendo con los requisitos regulados en el Reglamento de régimen interno de la Escuela de Doctorado (Consejo de Gobierno de la Universidad de Alicante de 17 de diciembre de 2013, modificado por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Alicante 26 de abril de 2018, BOUA 26 de abril de 2018, el Consejo de Gobierno de la Universidad de Alicante 30 de julio de 2019, BOUA 30 de julio de 2019 y el Consejo de Gobierno de la Universidad de Alicante de 29 de septiembre de 2020, BOUA 16 de octubre de 2020).

A continuación, se describe la estructura de la tesis en base a la normativa vigente.

- **Sección 1. Resumen, introducción y método.** En esta primera sección se comienza con un resumen de la tesis doctoral seguido de una revisión teórica de los principales referentes teóricos que sustentan las cuatro investigaciones realizadas. Posteriormente, se especifican los objetivos propuestos y las hipótesis esperadas, manifestando su relación con los trabajos publicados. Finalmente, se concreta el método utilizado para llevar a cabo los diferentes estudios.
- **Sección 2. Resultados publicados.** Esta sección recopila el resumen de los cuatro trabajos publicados que conforman la tesis doctoral, detallando la referencia completa de cada uno de los trabajos junto con sus indicios de calidad.
 - Contribución 1 publicada en Dykinson (Scholarly Publishers Indicators – SPI - Q1; 2018): Giménez-Miralles, M., González, C. y García-Fernández, J.M. (2021). Estudio bibliométrico sobre problemas de asistencia escolar: indicadores de productividad y líneas de investigación. En T. Sola-Martínez, S. Alonso-García, M.G. Fernández-Almenara y J.C. de la Cruz-Campos (Eds.). *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 643-655). Dykinson.
 - Contribución 2 publicada en Sustainability (Journal Citation Reports – JCR - Q2; 2021; Scimago Journal & Country Rank – SJR – Q1; 2021): González, C., Giménez-Miralles, M., Vicent, M., Sanmartín, R., Quiles, M.J., y García-Fernández, J.M. (2021). School refusal behaviour profiles and academic self-attributions in language and literature. *Sustainability*, 13(13), 7512.
<https://doi.org/10.3390/su13137512>
 - Contribución 3 publicada en Dykinson (Scholarly Publishers Indicators – SPI - Q1; 2018): Giménez-Miralles, M., Sanmartín, R., y García-Fernández, J.M.

(2022). Correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje. En M.P. Cáceres, J.A. López, S.M. Arias y M. Ramos (Eds.). *Análisis sobre metodologías activas y TIC* (pp. 214-223). Dykinson.

- Contribución 4 publicada en *Frontiers in Education* (Scimago Journal & Country Rank – SJR - Q2; 2021): Giménez-Miralles, M., González, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Aparicio-Flores, M.P., y García-Fernández, J.M. (2021). Classifying students with school refusal behaviour and their relationship to learning strategies. *Frontiers in Education*, 6, 753299. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.752199>

- **Sección 3. Discusión y conclusiones.** En la tercera sección se realiza una interpretación de los resultados obtenidos en cada trabajo publicado partiendo de la literatura previa y contrastándolos con las hipótesis de la tesis. Además, se presentan las conclusiones, limitaciones e implicaciones prácticas extraídas de cada estudio.
- **Referencias.** Se presentan las referencias bibliográficas de los trabajos citados en la presente tesis doctoral.

Por otro lado, durante la etapa de elaboración de la tesis doctoral también se han publicado otros trabajos en formato artículo en una revista indexada en el Emerging Sources Citation Index (*European Journal of Education and Psychology*) y otra indexada en Latindex (*International Journal of Developmental and Educational Psychology*).

Por último, de acuerdo con lo establecido en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, artículo 15, para poder optar a la mención de “Doctorado Internacional”, el resumen y conclusiones de la presente tesis doctoral están escritas en lengua inglesa.

ÍNDICE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

PRESENTACIÓN / PRESENTATION

SECCIÓN PRIMERA. RESUMEN, INTRODUCCIÓN Y MÉTODO

1.1. Resumen / Abstract.....	21
1.2. Revisión teórica	27
1.2.1. Rechazo hacia la escuela: conceptualización y estado de la cuestión	27
1.2.2. Modelo funcional del rechazo escolar: causas y sus consecuencias.....	31
1.2.3. Evaluación del rechazo escolar	36
1.2.4. Perfiles de rechazo escolar	47
1.2.5. Rechazo escolar y su relación con variables psicoeducativas.....	50
1.2.5.1. <i>Rechazo escolar y atribuciones académicas.....</i>	<i>50</i>
1.2.5.2. <i>Rechazo escolar y estrategias de aprendizaje</i>	<i>55</i>
1.3. Objetivos, hipótesis y relación con estudios previos	59
1.3.1. Objetivos	59
1.3.2. Hipótesis.....	59
1.3.3. Relación con estudios previos	60
1.4. Método	62
1.4.1. Participantes	62
1.4.2. Instrumentos	62
1.4.2.1. <i>Rechazo escolar</i>	<i>62</i>
1.4.2.2. <i>Atribuciones académicas</i>	<i>63</i>
1.4.2.3. <i>Estrategias de aprendizaje.....</i>	<i>63</i>
1.4.3. Procedimiento.....	64
1.4.4. Análisis de datos.....	65

SECCIÓN SEGUNDA. RESULTADOS PUBLICADOS

2.1. Resultados obtenidos en los trabajos publicados	71
2.1.1. Publicación 1. Estudio bibliométrico sobre problemas de asistencia escolar: indicadores de productividad y líneas de investigación.	73
2.1.2. Publicación 2. School refusal behaviour profiles and academic self-attributions in Language and Literature.	75
2.1.3. Publicación 3. Correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje.	77
2.1.4. Publicación 4. Classifying students with school refusal behaviour and their relationship to learning strategies.....	79

SECCIÓN TERCERA. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

3.1. Discusión	83
3.1.1. Discusión sobre la evolución temporal de la investigación en problemas de asistencia escolar: indicadores de productividad y líneas de investigación	83
3.1.2. Discusión sobre el rechazo escolar y su relación con las atribuciones académicas en Lengua y Literatura	85
3.1.3. Discusión sobre el rechazo escolar y su relación con las estrategias de aprendizaje	86
3.2. Conclusiones / Conclusions	88
3.2.1. Conclusión sobre la evolución temporal de la investigación en problemas de asistencia escolar: indicadores de productividad y líneas de investigación / Conclusion on the temporal evolution of research on school attendance problems: productivity and lines of research.	88
3.2.2. Conclusión sobre el rechazo escolar y su relación con las atribuciones académicas en Lengua y Literatura / Conclusion on school refusal and its relationship with academic self-attributions in Language and Literature.....	90
3.2.3. Conclusión sobre el rechazo escolar y su relación con las estrategias de aprendizaje / Conclusion on school refusal and its relationship with learning strategies.....	91

3.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación	95
3.4. Implicaciones prácticas	97
REFERENCIAS	103
ANEXOS	121



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

PRESENTACIÓN / PRESENTATION

La presente tesis doctoral se divide en tres secciones para cumplir con los requisitos de presentación de tesis doctorales por compendio de publicaciones. A continuación, se detalla el contenido de cada sección para que el lector pueda conocer la información que se detallará en el trabajo.

La primera de las secciones trata de presentar y explicar el marco teórico acerca del rechazo escolar, suponiendo así el punto de partida de la investigación realizada. En este sentido, esta primera sección se divide en los siguientes cuatro apartados:

- **Resumen:** recoge el resumen de todo el trabajo realizado y de las investigaciones aportadas tratando de aportar una visión global y sintética de todas las características de la tesis, así como de los resultados de cada trabajo presentado, tanto en español como en inglés.
- **Revisión teórica:** en este apartado se trata de proporcionar información básica para entender el concepto de rechazo escolar, realizando un acercamiento hacia su conceptualización y el estado actual de la cuestión. Además, también trata de analizar la evaluación del rechazo

This doctoral thesis is divided into three sections to meet the requirements for submitting doctoral theses by compendium of publications. Next, the content of each section is detailed so that the reader can know the information that will be detailed in the work.

The first of the sections tries to present and explain the theoretical framework about school refusal, thus assuming the starting point of the research carried out. In this sense, this first section is divided into the following four sections:

- **Abstract:** contains the summary of all the work carried out and the research provided, trying to provide a global and synthetic view of all the characteristics of the thesis, as well as the results of each work presented, both in Spanish and English.
- **Theoretical review:** this section tries to provide basic information to understand the concept of school refusal, making an approach towards its conceptualization and the current state of the matter. In addition, it also tries to analyze the evaluation of school refusal and the profiles

escolar y los perfiles identificados en la literatura científica dependiendo del tipo de participantes. Por último, trata de examinar la relación existente entre el rechazo escolar y dos variables psicoeducativas: las atribuciones académicas y las estrategias de aprendizaje.

- **Objetivos, hipótesis y relación con estudios previos:** en este apartado, tras haber realizado la revisión teórica de manera general, se proponen los objetivos de la tesis doctoral, tratando de cubrir el vacío identificado durante la revisión. A partir de los objetivos, se plantean diversas hipótesis basadas en la literatura analizada y se relacionan las publicaciones aportadas en esta investigación con cada uno de los objetivos e hipótesis propuestos.
- **Método:** en este apartado, se trata de presentar, brevemente y de manera esquematizada, las características de los participantes en las contribuciones aportadas, los instrumentos empleados, el procedimiento que se ha seguido en cada investigación y una descripción de los principales análisis estadísticos empleados en el trabajo.

La segunda de las secciones incluye las cuatro publicaciones aportadas para defender la presente tesis doctoral por

identified in the scientific literature depending on the type of participants. Finally, it tries to examine the relationship between school refusal and two psychoeducational variables: academic self-attributions and learning strategies.

- **Objectives, hypotheses, and relationship with previous studies:** in this section, after having carried out the theoretical review in a general way, the objectives of the doctoral thesis are proposed, trying to cover the gap identified during the review. Based on the objectives, various hypotheses are proposed based on the literature analyzed and the publications provided in this research are related to each of the proposed objectives and hypotheses.
- **Method:** in this section, it is a question of presenting, briefly and schematically, the characteristics of the participants in the contributions provided, the instruments applied, the procedure that has been followed in each investigation and a description of the main statistical analyses used. at work.

The second of the sections includes the four publications provided to defend this doctoral thesis by compendium of

compendio de publicaciones. Por este motivo, en el apartado se incluyen las versiones íntegras de los documentos divulgados, tal y como se pueden encontrar en las revistas y libros publicados.

La tercera y última sección, hace referencia a la discusión y conclusiones de los resultados obtenidos en las contribuciones que forman parte de esta tesis doctoral. En este sentido, los siguientes apartados especifican el contenido de cada uno de ellos:

- **Discusión:** incluye la interpretación de los resultados de los trabajos presentados, tratando de utilizar referencias para justificar y debatir acerca de la información que se deriva de los mismos.
- **Conclusiones:** en este apartado se resumen, tanto en español como en inglés, las principales conclusiones extraídas de las contribuciones presentadas, las cuales están profundamente relacionadas con los objetivos de investigación propuestos.
- **Limitaciones:** se comentan y analizan las principales limitaciones de los trabajos presentados para poder entender los aspectos que puedan ser mejorados en futuras investigaciones.
- **Implicaciones prácticas:** tras analizar las principales conclusiones de los

publications. For this reason, the full versions of the published documents are included in the section, just as they can be found in published magazines and books.

The third and last section refers to the discussion and conclusions of the results obtained in the contributions that are part of this doctoral thesis. In this sense, the following sections specify the content of each of them:

- **Discussion:** includes the interpretation of the results of the papers presented, trying to use references to justify and discuss the information derived from them.
- **Conclusions:** this section summarizes, both in Spanish and English, the main conclusions drawn from the contributions presented, which are deeply related to the proposed research objectives.
- **Limitations:** the main limitations of the works presented are discussed and analyzed to understand the aspects that can be improved in future research.
- **Practical implications:** after analyzing the main conclusions of the

trabajos presentados, en este apartado se trata de aportar información acerca de la aplicación de los resultados obtenidos en la práctica diaria, ya sea desde el punto de vista educativo como desde el psicológico.

Finalmente, el último apartado de esta tesis doctoral presenta las **Referencias**, en el que se pueden localizar todos y cada uno de los documentos consultados y citados a lo largo del presente trabajo.

Como se ha podido observar a lo largo de la presentación de los diversos apartados, para cumplir con los requisitos de la normativa que rige la mención de doctor internacional, no sólo los artículos que se presentan en el trabajo están redactados en lengua inglesa, sino que también el resumen y las conclusiones están escritos en dicha en dicha lengua.

papers presented, this section attempts to provide information about the application of the results obtained in daily practice, both from an educational and psychological point of view.

Finally, the last section of this doctoral thesis presents the **References**, in which each one of the documents consulted and cited throughout this work can be located.

As it has been observed throughout the presentation of the various sections, in order to comply with the requirements of the regulations that govern the mention of international doctorate, not only are the articles presented in the work written in English, but also the summary and the conclusions are written in that language.

SECCIÓ 1

Resumen, introducció y método

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

SECCIÓN 1. RESUMEN, INTRODUCCIÓN Y MÉTODO

1.1. Resumen / Abstract

Teniendo en cuenta el derecho universal a la educación y las expectativas de la sociedad actual, se espera que todos los estudiantes asistan a la escuela con regularidad. En cambio, existe el caso de algunos niños/as y adolescentes que, debido a múltiples factores, entre los que se encuentran problemas emocionales y/o educativos, poseen cierta dificultad para asistir a la misma, soliendo resultar en ausencias esporádicas o prolongadas y provocando preocupación en sus familias y docentes. Afortunadamente, considerando la importancia de esta problemática educativa, se está trabajando para detectar los casos de absentismo escolar y su relación con otras variables socioeducativas, con el fin ayudar a este tipo de alumnado desde un comienzo.

En este sentido, la presente tesis doctoral, elaborada por compendio de cuatro publicaciones, trata de responder a una serie de cuestiones importantes acerca del rechazo escolar y su relación con otras variables psicoeducativas, tales como las atribuciones académicas y las estrategias de aprendizaje en alumnado con edades comprendidas entre los 8 y los 18 años.

Considering the universal right to an education and the expectations of our current society to attend school on a regular basis, all students are supposed to attend school regularly. On the other hand, there is the case of some children and adolescent who, due to multiple factors, including emotional and/or educational problems, have some difficulty attending it, usually resulting in sporadic or prolonged absences, and causing concern in their families and teachers. Fortunately, considering the importance of this educational problem, work is under way to detect cases of school absenteeism and its relationship with other socio-educational variables, with the aim of helping this type of students from the beginning.

In this sense, the current doctoral thesis, made by a compendium of four papers, tries to answer important questions about school refusal and its relationship with other psychoeducational variables, such as academic self-attributions and learning strategies in pupils aged between 8 and 18 years old.

Por un lado, el primer trabajo propone una revisión teórica del estado actual de investigación sobre rechazo escolar a partir de un estudio bibliométrico. El segundo trabajo, por su parte, pretende identificar perfiles de rechazo escolar en niños y analizar si existen diferencias entre los perfiles hallados según sus puntuaciones en las atribuciones académicas en el área de Lengua y Literatura. El tercer trabajo examina las correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje. Y, por último, el cuarto trabajo, se centra en identificar perfiles de rechazo escolar en adolescentes y analizar la relación entre los perfiles de rechazo escolar hallados y las estrategias de aprendizaje.

Partiendo de la descripción del trabajo 1, es importante mencionar que dicho documento está compuesto por 192 estudios publicados durante el período temporal de 2014 a 2019. Su propósito reside en ofrecer un estudio de revisión bibliométrica sobre el rechazo escolar durante el periodo de tiempo indicado. Los índices de productividad del presente estudio revelaron que el número de publicaciones aumenta progresivamente con el tiempo, que predominan los trabajos realizados con adolescentes y que entre las líneas de investigación

On the one hand, the first paper proposes a theoretical review of the current state on school refusal based on a bibliometric study. The second paper, for its part, aims to identify school refusal profiles in children and analyze whether there are differences among the profiles found according to their scores in academic attributions in the area of Language and Literature. The third paper examines the correlations between school refusal and learning strategies. And, finally, the fourth paper focuses on identifying school refusal profiles in adolescents and analyzing the relationship between the school refusal profiles and learning strategies.

Starting from the description of the first paper, it is important to mention that such document is made up of 192 studies published during the period from 2014 to 2019. Its purpose is to offer a bibliometric review study on school refusal during the indicated period. The productivity indices of the present study revealed that the number of publications progressively increases over time, that studies carried out with adolescents predominate, and amongst the lines of research, studies focused on analyzing the relationship between school attendance problems and

predominan los estudios centrados en analizar la relación entre los problemas de asistencia escolar y otras variables relacionadas, principalmente, de carácter psicológico como la autoestima, el autoconcepto y la regulación emocional, entre otros.

El segundo trabajo se desarrolla con una muestra aleatoria de 926 estudiantes de Educación Primaria ($M = 9.57$; $DT = 1.07$), con el fin de identificar perfiles de rechazo escolar en niños y analizar su relación con las atribuciones académicas en Lengua y Literatura. Los perfiles de rechazo escolar en niños se identificaron utilizando el Análisis de Perfil Latente (LPA) basándose en las puntuaciones obtenidas en los cuatro factores de la *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R, Kearney, 2002), y considerando los índices de bondad de ajuste (BIC, AIC, LRT y BLRT). Además, se llevó a cabo un análisis multivariante de la varianza (MANOVA), se realizó la prueba *post hoc* de Scheffé y se calculó el índice d propuesto por Cohen (1988). Se encontraron cinco perfiles de rechazo escolar: bajo rechazo escolar, rechazo escolar por reforzamiento negativo, rechazo escolar por reforzamiento positivo, rechazo escolar mixto o por múltiples reforzamientos, y alto rechazo escolar. En este caso, los resultados

other variables prevail, related, mainly of a psychological nature such as self-esteem, self-concept, and emotional regulation, among others.

The second paper is developed with a random sample of 926 Primary Education students ($M = 9.57$; $SD = 1.07$), with the aim of identifying school refusal profiles in children and analyzing their relationship with academic attributions in Language and Literature. School refusal profiles in children were identified using the Latent Profile Analysis (LPA) based on the scores obtained in the four factors of the *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R, Kearney, 2002), and considering the goodness-of-fit indices (BIC, AIC, LRT and BLRT). In addition, a multivariate analysis of variance (MANOVA) was carried out, the Scheffé *post hoc* test was performed, and the d index proposed by Cohen (1988) was calculated. Five school refusal profiles were found: low school refusal, negative reinforcement school refusal, positive reinforcement school refusal, mixed or multiple reinforcement school refusal, and high school refusal. In this case, the results revealed the existence of large statistically significant differences between the mixed

revelaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas de tamaño grande entre los perfiles de rechazo escolar mixto y bajo para la dimensión de atribuir el fracaso en Lengua y Literatura debido a la falta de capacidad, siendo el primer grupo quien reportó puntuaciones más altas en este estilo atribucional.

Por lo que respecta a los trabajos 3 y 4, estos pretenden analizar la relación existente entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje. Para ello, se utilizó la SRAS-R y el *Learning and Study Strategies Inventory-High School version* (LASSI-HS; Weinstein y Palmer, 1990). En el trabajo 3, se contó con una muestra de 1261 adolescentes con edades comprendidas entre 14 y 18 años ($M = 16.51$; $DT = 1.84$). Las correlaciones entre los distintos factores de la SRAS-R y las diez dimensiones sobre estrategias de aprendizaje del LASSI-HS se obtuvieron a través de los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson. Por lo general, la mayoría de las correlaciones identificadas fueron negativas excepto para la dimensión de Ansiedad en los tres primeros factores de la SRAS-R, que resultó ser positiva. En el caso del cuarto factor, este hecho no sucede y podría deberse a que se trata de un tipo de rechazo escolar no basado en la ansiedad a la hora de justificar su negativa por asistir a la

and low school refusal profiles for the dimension of attributing failure in Language and Literature due to lack of ability, with the first group reporting scores higher in this attributional style.

Regarding papers 3 and 4, they intend to analyze the relationship between school refusal and learning strategies. For this purpose, the SRAS-R and the *Learning and Study Strategies Inventory-High School version* (LASSI-HS; Weinstein and Palmer, 1990) were used. In the third study, there was a sample of 1261 adolescents aged between 14 and 18 years ($M = 16.51$; $SD = 1.84$). The correlations between the different factors of the SRAS-R and the ten dimensions on learning strategies of the LASSI-HS were obtained through Pearson's product-moment correlation coefficients. In general, most of the correlations identified were negative except for the Anxiety dimension in the first three factors of the SRAS-R, which turned out to be positive. In the case of the fourth factor, this fact does not happen and it could be because it is a type of school refusal not based on anxiety when it comes to justifying their refusal to attend school. Regarding the fourth paper, it analyzes in the same sample of

escuela. Respecto al trabajo 4, este analiza en la misma muestra de adolescentes los perfiles de rechazo escolar identificados y su relación con las estrategias de aprendizaje. Cuatro perfiles de rechazo escolar fueron obtenidos: rechazo escolar por refuerzo positivo, bajo rechazo escolar, rechazo escolar por refuerzo negativo y rechazo escolar mixto o por múltiples reforzamientos. Los perfiles de rechazo escolar mixto y por reforzamiento negativo se caracterizaron por bajas puntuaciones en las estrategias de aprendizaje evaluadas excepto para la dimensión de Ansiedad.

En este sentido, es importante mencionar que estamos ante una temática de gradual interés científico, tal y como reflejan sus índices de productividad científica a lo largo de los años. Durante este tiempo han predominado los estudios que han analizado la relación entre el rechazo escolar y otras variables psicoeducativas, predominando las de carácter psicológico, por lo que es necesario conocer el impacto de otras variables de tipo educativo y del contexto social. Las investigaciones que conforman esta tesis revelan que aquellos grupos de estudiantes con un perfil mixto o por reforzamiento negativo, es decir, aquel tipo de alumnado que justifica su rechazo a la escuela debido a la afectividad negativa que les genera esta,

teenagers the school refusal profiles identified and their relationship with learning strategies. Four school refusal profiles were obtained: positive reinforcement refusal, low refusal, negative reinforcement refusal, and mixed or multiple reinforcement refusal. The profiles of mixed school refusal and negative reinforcement were characterized by low scores in the learning strategies evaluated except for the Anxiety dimension.

In this sense, it is essential to point out that we are dealing with a topic of gradual scientific interest, as reflected in its scientific productivity rates over the years. During this time, studies that have analyzed the relationship between school refusal and other psychoeducational variables have prevailed, principally those of a psychological nature, hence it is necessary to understand the impact of other variables of an educational nature and the social context. The investigations that comprise this doctoral thesis reveal that those groups of students with a mixed profile or by negative reinforcement, meaning that type of student who justifies their school refusal due to the negative affectivity that it generates, since they

porque pretenden escapar de la aversión social o de situaciones de evaluación, y porque desean obtener la atención de personas significativas, se relacionan con un estilo atribucional más desadaptativo y peores puntuaciones en estrategias de aprendizaje. Los perfiles de rechazo escolar mixto o por reforzamiento negativo atribuyen su fracaso debido a la falta de capacidad y revelaron peores puntuaciones en el uso de estrategias de aprendizaje, excepto para la dimensión de ansiedad. Estos resultados nos advierten de la necesidad de plantear medidas de actuación que detecten posibles signos de alerta presentes en el alumnado con rechazo escolar tanto en niños como adolescentes. Desde el ámbito psicoeducativo se ha de trabajar con el fin de prevenir el desarrollo de esta problemática y ofrecer propuestas de intervención temprana, evitando así que el rechazo escolar que se produce en estudiantes que aún asisten a los centros educativos se convierta en un absentismo escolar crónico o que incluso suponga el abandono escolar temprano.

intend to escape from the aversion to social or evaluative situations, and because they want to obtain the attention of significant others, are related to a more maladaptive attributional style and worse scores in learning strategies. The mixed or negative reinforcement school refusal profiles attribute their failure due to lack of ability and reveal worse scores in the use of learning strategies, except for the Anxiety dimension. These results warn us of the need to propose action measures to detect possible warning signs present in students with school refusal, both in children and adolescents. From the psychoeducational field, work has been done to prevent the development of problems and offer proposals for early intervention, thus preventing the school refusal that occurs in students who still attend educational centers from becoming chronic school absenteeism or even supposing leaving early school dropout.

1.2. Revisión teórica

En este primer apartado, se realiza una revisión de los contenidos teóricos sobre los temas en los que se fundamentan las publicaciones incluidas en la presente tesis doctoral. Para ello, se delimitan conceptualmente los términos rechazo escolar, problemas de asistencia a la escuela, así como se especifican los distintos términos utilizados para aludir a esta problemática. Del mismo modo, se analizan las causas y consecuencias de esta problemática para, a continuación, describir los instrumentos de evaluación que se utilizan para medirlo. Cabe destacar, por su la frecuencia de uso y número de validaciones internacionales hasta la fecha, la *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R; Kearney, 2002). Posteriormente, se describen los perfiles de rechazo escolar más comunes en población infantil y juvenil, así como su relación con otras variables asociadas. En último lugar, se evidencia la importancia del estudio del rechazo escolar y su correlación con un conjunto de variables psicoeducativas que afectan a las etapas de la infancia y la adolescencia.

1.2.1. Rechazo hacia la escuela: conceptualización y estado de la cuestión

La asistencia regular a la escuela, además de permitir la finalización de los estudios, es un elemento clave para el funcionamiento adaptativo en niños y adolescentes, y se ha relacionado con una amplia gama de resultados positivos de salud física, mental, resultados académicos y aspectos sociales, civiles y económicos, incluso con repercusión en la edad adulta (Allison et al., 2019). En cambio, los problemas de asistencia a la escuela están asociados con problemas sustanciales de desarrollo con respecto a las habilidades académicas y sociales, mayor riesgo de abandono educativo temprano, experiencias infantiles adversas, deficiencias en el rendimiento académico y el funcionamiento social, conductual, y dificultades económicas y psiquiátricas en la edad adulta (Elliott y Place, 2019; Kearney et al., 2019).

Antes de delimitar qué se entiende por rechazo escolar, es necesario esclarecer el significado del término genérico “problemas de asistencia escolar”. En los últimos años, diferentes estudios muestran su predisposición a utilizar este concepto como término que engloba los diferentes tipos de ausencias escolares, ya sean ocasionales o continuas, injustificadas, retrasos en la entrada a clase o dificultades para asistir a o permanecer en la escuela (Heyne et al., 2019). De esta manera, el concepto de “rechazo escolar” se

encuentra englobado dentro de los problemas de asistencia escolar y está relacionado con la negativa que tiene un niño o adolescente para asistir a la escuela, o bien la dificultad para permanecer en clase durante la jornada escolar (Kearney, 2016). Es un tipo de problema de asistencia escolar asociado al estrés emocional que genera la obligatoriedad de asistir a la escuela (McKay-Brown et al., 2019; Tonge y Silverman, 2019). El rechazo a la escuela incluye la oposición a asistir a un entorno educativo acompañado de angustia emocional, así como la ausencia del alumno en la escuela con el conocimiento de su familia, y sin presentar comportamiento antisocial severo (Heyne et al., 2019).

El rechazo escolar se distingue otros tipos de problemas de asistencia escolar, donde las familias favorecen la inasistencia por motivos de cuidado de hermanos menores o laborales, conocido como retirada escolar, o el término absentismo escolar asociado a un tipo de inasistencia caracterizado por aquellas ausencias escolares de un estudiante debido a la falta de motivación sin el consentimiento paterno y que a menudo se encuentran acompañadas de problemas externalizantes (Knollmann et al., 2019). De acuerdo con diversos estudios, aquellos niños que suelen ausentarse más frecuentemente de la escuela en los primeros años de escolaridad obtienen puntuaciones más bajas en la memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva (Ansari y Gottfried, 2021). Al considerar los determinantes de la asistencia escolar, existe evidencia sólida que sugiere una asociación entre el entorno socioeconómico de los niños y el absentismo escolar. Por ejemplo, el alumnado perteneciente a entornos socioeconómicos más bajos corre un mayor riesgo de desarrollar problemas de comportamiento que son antecedentes del absentismo o la exclusión escolar (Klein et al., 2020).

En general, las consecuencias perjudiciales vienen a partir de cuando los estudiantes se ausentan con frecuencia de la escuela, se pierden las actividades dirigidas por el docente, las lecciones, las interacciones con sus compañeros u otras actividades que puedan estimular su aprendizaje y desarrollo (Kirksey, 2019; Morrissey et al., 2014). También se sienten menos integrados en su clase y luchan por participar en las actividades del aula y en las interacciones con sus compañeros y profesores, lo que es perjudicial para su aprendizaje (Korpershoek et al., 2019). Además, esta problemática está asociada frecuentemente con la participación de los jóvenes en comportamientos de alto riesgo: abuso de sustancias, cambio frecuente de centro educativo, exposición a peligros ambientales, instalaciones escolares deterioradas, acceso reducido al transporte público y exposición al crimen (Burdick-Will et al., 2019; Klein et al., 2020; Stein y Grigg, 2019).

El rechazo escolar y el absentismo son términos distintos, pero no excluyentes, estando significativamente asociados con la psicopatología y las experiencias adversas ocurridas en el hogar y en la escuela. Ambos están asociados con resultados negativos a corto y largo plazo, como deficiencias académicas, repetición de curso, desvinculación escolar, deterioro del funcionamiento socioemocional, problemas de salud mental, consumo de sustancias y privación económica (Ansari et al., 2020; Gakh et al., 2019). La Tabla 1 recopila las características definitorias de ambos términos para comprender mejor sus diferencias de acuerdo con la propuesta de Kawsar et al. (2022).

Tabla 1

Características diferenciales entre el rechazo escolar y el absentismo

Rechazo escolar	Absentismo escolar
La angustia emocional por asistir a la escuela se manifiesta como ansiedad, rabietas, depresión o síntomas somáticos.	No se suele percibir ansiedad o miedo excesivo acerca de asistir a la escuela.
La familia es consciente de la ausencia ya que el alumno trata de persuadir a los familiares para que le permitan quedarse en casa.	El niño trata de ocultar la ausencia a su familia.
No se aprecian conductas antisociales como la delincuencia juvenil.	Se presentan comportamientos antisociales tales como actos delictivos y disruptivos (mentir y robar). Es frecuente que cuente con la compañía de compañeros antisociales.
Los niños suelen quedarse en casa durante el horario escolar.	Los niños suelen permanecer fuera de casa durante el horario escolar.

Fuente: Kawsar et al. (2022).

Los problemas de asistencia escolar no aparecen clasificados dentro del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (*American Psychiatric Association*, 2013), pero sí que consta como uno de los criterios diagnósticos dentro del trastorno de ansiedad por separación:

A. Miedo o ansiedad excesiva e inapropiada para el nivel de desarrollo del individuo concerniente a su separación de aquellas personas por las que siente apego, puesta de manifiesto por al menos tres de las siguientes circunstancias:

4. Resistencia o rechazo persistente a salir, lejos de casa, a la escuela, al trabajo o a otro lugar por miedo a la separación.

Continuando con los términos que se engloban en los problemas de asistencia escolar, encontramos el abandono escolar. Se han indicado que existen factores individuales y contextuales que puedan llevar a los niños y adolescentes a abandonar la escuela antes de la finalización de sus estudios (Dupéré et al., 2021). A nivel individual, las diferencias de género han surgido en la mayoría de los estudios indicando que los niños corren más riesgo de abandonar la escuela que las niñas (Forteza, 2018). Si bien el abandono escolar aumenta con la edad, llegando a tener su punto más álgido durante la adolescencia tardía, puede considerarse un resultado de un largo proceso que se inicia durante los primeros años de escolaridad (Ripamonti, 2018). Estudios recientes muestran que la intención de abandono está presente y es medible desde la escuela primaria y secundaria (Lee et al., 2020). Otro predictor frecuente de la deserción es el bajo rendimiento académico (Ripamonti, 2018). De acuerdo con Dupéré et al. (2021), se cree que las familias moldean las trayectorias educativas de los adolescentes ya que se ha relacionado la baja educación de los padres con el abandono escolar. Además, el bajo nivel educativo de los hermanos puede ser la característica estructural más relacionada con la deserción. Los adolescentes que abandonan la escuela tienden a entablar amistad con compañeros que están involucrados en actividades similares o que han dejado la escuela. Tener una relación sentimental con un compañero que ha abandonado la escuela puede servir como fuente de apoyo y validación en la transición a la vida fuera de la escuela, jugando así un papel clave en el contagio del abandono escolar (Thorsen, 2017).

En la actualidad, Kearney y Benoit (2022) advierten de nuevas formas de problemas de asistencia escolar asociados a la no participación en formatos de aprendizaje a distancia o híbridos, o la falta de acceso a la tecnología o equipamiento necesario lo que puede provocar dificultades para seguir con regular escolarización. El aprendizaje a distancia puede agravar las desigualdades entre el alumnado a través de un menor acceso a la tecnología, a las estructuras tecnológicas o el nivel de alfabetización digital.

Kearney (2016) manifiesta que existen tres criterios relacionados con el tiempo, y, para que la ausencia del alumno/a se considere problema de asistencia escolar debe aparecer uno de ellos. En primer lugar, el alumno/a debe haber perdido el 25% de la cantidad total del tiempo en la escuela durante un período de dos semanas. En segundo lugar, el estudiante siente una gran dificultad para asistir a clases durante un período de dos semanas, lo que le provoca una gran tensión. En tercer y último lugar, el alumno falta a clases durante un mínimo de 10 días durante un período de 15 semanas.

Diversas investigaciones han demostrado que la asistencia escolar es el mejor predictor de los resultados académicos (Gottfried, 2011; Sekiwu, 2020) y se ha señalado que está positivamente relacionada con el rendimiento estudiantil (Maynard et al., 2017). Matricular a un alumno en la escuela no puede garantizar que reciba la calidad y equidad educacional que debería, especialmente en los casos en los que existe una baja tasa de asistencia escolar. En este caso, los alumnos apenas pueden ponerse al día con las tareas del aula y los maestros no tienen suficiente tiempo para involucrar a los estudiantes ausentes en la actividad académica (Bagaya, 2019).

1.2.2. Modelo funcional del rechazo escolar: causas y sus consecuencias

Las actitudes negativas hacia la escuela pueden ser causadas por varias razones. Debido a la heterogeneidad de cada caso, existe un modelo de análisis funcional del rechazo escolar que incluye cuatro posibles causas o factores, también denominadas condiciones funcionales (Kearney y Silverman, 1993):

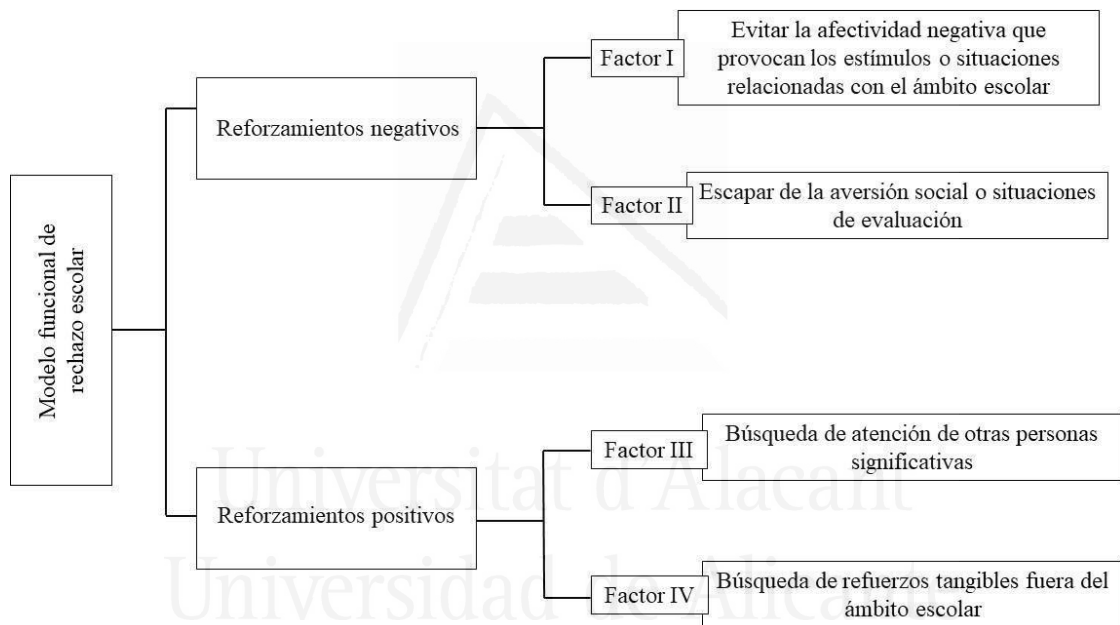
- *Factor I. Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar.* Se asocia con estudiantes que presentan dificultades para identificar el motivo de su malestar y muestran una actitud negativa para asistir a la escuela (Kearney et al., 2005; Kearney et al., 2006).
- *Factor II. Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación.* Se asocia con alumnado que presenta dificultades en el área social y sufren ante situaciones de evaluación, como exámenes o exposiciones orales (Kearney y Albano, 2004; Kearney et al. 2005; Kearney et al., 2006).
- *Factor III. Búsqueda de atención de otras personas significativas.* Está relacionado con la preferencia de los niños o adolescentes para quedarse en casa junto a sus seres queridos en vez de estar en el colegio. Se asocia con estudiantes de edad más temprana. De acuerdo con este factor, se pretende conseguir no asistir a la escuela mediante la captación de atención de personas relevantes para el niño (Kearney y Albano, 2004; Kearney et al., 2005; Kearney et al., 2006).
- *Factor IV. Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar.* Se relaciona con alumnado de edades más avanzadas que se ausentan al centro educativo para realizar otras actividades más recreativas fuera de la escuela, como jugar a

videojuegos, participar en fiestas o quedarse en casa viendo la televisión (Kearney y Albano, 2004; Kearney et al., 2006).

En las primeras dos dimensiones (Factor I y II), el alumnado rechaza asistir a la escuela debido a un refuerzo negativo (por ejemplo, vencer el pánico escénico en una exposición); mientras que, en las dos últimas dimensiones (Factor III y IV), rechazan asistir a la escuela por un refuerzo positivo (por ejemplo, quedarse en casa utilizando redes sociales) (véase Figura 1).

Figura 1

Modelo funcional de rechazo escolar



Aquellos que poseen puntuaciones altas en el primer factor (Factor I. Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar) se han asociado más con el trastorno de ansiedad generalizada y quejas somáticas con el objetivo de no asistir a la escuela (Haight et al., 2011). El alumnado que muestra puntuaciones altas en el segundo factor (Factor II. Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación) está relacionado con el mismo tipo de trastorno y con la ansiedad social, mostrando comportamientos retraídos (Kearney y Albano, 2004). Por otro lado, los alumnos que muestran altas puntuaciones en el tercer factor (Factor III. Búsqueda de atención de otras personas significativas) se han asociado más con el trastorno de ansiedad por separación y el trastorno negativista desafiante (Kearney y

Albano, 2004). Y, por último, aquellos que tienen altas puntuaciones en el cuarto factor (Factor IV. Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar) están relacionados, del mismo modo, con el trastorno negativista desafiante.

Los problemas de asistencia escolar son una realidad educativa todavía no resuelta, que representa un costo a largo plazo para la sociedad ya que se considera que sin asistencia regular a la escuela se suprimirán los logros de aprendizaje y el crecimiento académico, provocando que todos los esfuerzos nacionales y globales para la universalización de la educación sean improductivos (Bagaya, 2019). Además, la importancia de las relaciones entre iguales influye en los estudiantes en riesgo de abandonar la clase y faltar a la escuela (Baskerville, 2021). Las familias tienen que dar testimonio de que las ausencias de sus hijos están justificadas informando de las fechas y motivo, si esto no ocurre así, pueden llevar a sanciones económicas e incluso, a la detención de los tutores legales (Clemente et al., 2019). Con el tiempo, los factores que afectan en el absentismo escolar se han visto reflejados en políticas de asistencia ineficaces e implementadas de manera inconsistente (Goulas y Megalokonomou, 2020), docentes no cualificados, enseñanza pobre (Karlberg et al., 2020), comportamiento antisocial, falta de dirección vocacional y problemas de seguridad (Reid, 2008). Causas como el ciberacoso o los trastornos alimentarios son dificultades emergentes de absentismo escolar que han creado un gran desafío para las escuelas y los docentes. Además, la evidencia indica que el profesorado percibe negativamente los problemas externalizantes de los estudiantes, lo que resulta en una menor cercanía estudiante-profesor (Roorda y Koomen, 2021). El profesorado presenta mayor irritación y frustración hacia los estudiantes que faltan a la escuela debido a su absentismo (Taxer y Gross, 2018). Estas emociones negativas pueden afectar en el bienestar de los docentes y en su motivación (Burić y Frenzel, 2019) por ende, pueden estar menos dispuestos a ayudar y poner al día a los estudiantes que no asisten a la escuela.

De acuerdo con Kawsar et al. (2022) entre el 2 y el 5% del alumnado en edad escolar sufre rechazo escolar, siendo la incidencia similar en niños y niñas. Sin embargo, aunque suele ocurrir en todas las etapas educativas, es más común en niños entre 5 y 6 años y entre 10 y 11 años. España cuenta con un 25% de estudiantes que tienen faltas injustificadas de al menos un día o más, encontrándose por encima de la media de los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018), cuyo rango oscila entre 19%

y 20%. A pesar de ello, no existen datos que muestren las tasas de incidencia del absentismo escolar, aunque sí que incluyen sobre abandono escolar.

Además de las altas tasas de incidencia, el rechazo escolar se considera un problema que posee múltiples consecuencias negativas para niños y jóvenes como trastornos del comportamiento, un bajo logro académico (Allison et al., 2019; Prakash et al., 2017), psicopatologías significativas, tales como la depresión y ansiedad (Dube et al., 2018; González et al., 2018; Nayak et al., 2018; Zhang et al., 2020), una participación en conductas predelictivas y consumo de sustancias como alcohol y drogas (Bugbee et al., 2019; Trucco, 2020), comportamientos sexuales de riesgo (Allison et al., 2019; Chu et al., 2019; Hallfors et al., 2002) y, en ocasiones, incluso abandono escolar (Gubbels et al., 2019; Kearney et al., 2021). Relacionado con todo ello, esta problemática tiene un impacto en la salud pública ya que estos hallazgos advierten sobre la relación existente entre el absentismo escolar y los comportamientos de riesgo que pueden provocar problemas de salud persistentes (Kearney et al., 2021).

Estos desafíos se ven agravados por factores tales como las disparidades relacionadas con el estatus socioeconómico, las adversidades de la infancia, la estructura familiar y el nivel del vecindario, los cuales tendrán un impacto en la salud mental de aquellos que rechazan la escuela (Gubbels et al., 2019; Klein et al., 2020; Sosu et al., 2021). Del mismo modo, existen otros factores, como el conflicto docente-alumno, las percepciones negativas de la escuela, el alto control docente, el bajo apoyo del maestro, las reglas estrictas y las calificaciones, que se encuentran asociadas con el rechazo hacia la escuela (Allara et al., 2019; Patel et al., 2021).

Diversos estudios han revisado que existen trastornos mentales asociados al rechazo escolar, destacando la comorbilidad con los trastornos de ansiedad (Marin et al., 2019; Racine et al., 2021), donde la edad de inicio oscila entre los 15 y 21 años (De Lijster et al., 2017) aunque el trastorno de ansiedad por separación, la fobia social y fobias específicas tienen su comienzo en la infancia y adolescencia (Legerstee et al., 2019). Ciertamente es que el trastorno de ansiedad por separación es más frecuente en niñas (4,5%) que en niños (3,5%), y disminuye con la edad (Orgilés et al., 2011), diversos estudios demuestran que la transición de la escuela infantil al colegio puede implicar sentimientos de ambigüedad y falta de familiaridad que pueden desencadenar en sensación de peligro o amenaza potencial, y, por lo tanto, en ansiedad (Nelemans et al., 2018). Otros tipos de trastornos que encontramos son: la ansiedad generalizada, la ansiedad social (Marin et

al., 2019; Racine et al., 2021), así como el trastorno negativista desafiante o la depresión (Al-Husni Al-Keilani y Delvenne, 2021; Prabhuswamy, 2018). Se encuentran diferencias de género muy pequeñas en tasas de prevalencia durante la infancia, pero, alrededor de los 14 años, las niñas tienen más probabilidades que los niños en presentar trastorno de ansiedad generalizada, fobia específica y trastorno de ansiedad social. Entre los 13 y 15 años, la disparidad de género en los trastornos emocionales está completamente establecida (Nelemans et al., 2018).

De acuerdo Chockalingam et al. (2022), hasta la fecha, la evidencia sobre el desarrollo, mantenimiento y tratamiento del rechazo escolar sugiere que las intervenciones pueden ser dirigidas hacia tres niveles: el individuo (niño o adolescente), la escuela y la familia. Si bien es probable que se necesite una intervención en todos los niveles, el papel de familiares o cuidadores dentro del núcleo familiar es de vital importancia debido a los factores que mencionamos a continuación: en primer lugar, la familia está inherentemente involucrada en el rechazo escolar a pesar de que sus esfuerzos no hayan tenido éxito (Berg, 2002); en segundo lugar, pueden desempeñar un papel integrador en el niño y la escuela; por último, un niño se ve influenciado por su familia y depende de los comportamientos que presenten los familiares para superar la angustia y el rechazo que posee hacia la escuela. Del mismo modo, la familia puede servir como facilitador de un método eficaz y accesible para que el niño pueda obtener una intervención de apoyo ante el rechazo escolar (Heyne et al., 2001). Según la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), el individuo está influenciado por los diferentes sistemas socioecológicos que le rodean: microsistema (familia, iguales y entorno escolar), exosistema (familia extensa, vecinos, medios de comunicación), el macrosistema (cultura, costumbres, leyes y condiciones sociopolíticas) y el cronosistema (los cambios que suceden a una sociedad o ambiente a través del tiempo). Por lo que, el alumno que se ausenta del aula con frecuencia experimenta un mayor riesgo con relación a los microsistemas que le rodean (familia, compañeros y escuela) (Bronfenbrenner, 1977), mostrando desinterés por poseer un incentivo para ponerse al día con el contenido de las asignaturas que han perdido y no prestar atención en clase si presentan contenidos nuevos (Balfanz et al., 2007; Glen- Grepon, 2022; Rahman et al., 2021).

1.2.3. Evaluación del rechazo escolar

Dada la complejidad de definir el rechazo escolar, no es de extrañar que debido a la multitud de factores que propician su desarrollo también existas diferentes tipos de instrumentos para su evaluación. Cuestionarios, inventarios, entrevistas, registros de observación y/o autorregistros son métodos de evaluación útiles para reportar información adecuada sobre los problemas de asistencia escolar (Finning et al., 2019), aunque las entrevistas suelen ser un proceso que lleva mucho tiempo y requiere entrevistadores entrenados para realizarlas (Etkin et al., 2020).

Entre los instrumentos más utilizados a nivel mundial para evaluar el rechazo escolar destaca la *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R; Kearney, 2002). La SRAS-R es una herramienta de evaluación en formato de autoinforme que pretende identificar qué causa o causas están generando el rechazo escolar del niño o adolescente. Este instrumento se dirige a niños y adolescentes entre los 8 y 17 años. Se trata de una versión revisada de la *School Refusal Assessment Scale* (SRAS; Kearney y Silverman, 1993), compuesta por 24 ítems (6 ítems por cada uno de los 4 factores que componen la escala) y tiene una escala de respuestas de 7 puntos, donde 0 corresponde a “nunca” y 6 a “siempre”. Los índices de consistencia interna para Kearney (2002) fueron .74 (Factor I), .63 (Factor II), .78 (Factor III) y .56 (Factor IV). Este instrumento se basa en la evaluación del rechazo a partir de cuatro factores explicativos:

Factor I. Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar (“¿Con cuánta frecuencia evitas ir al colegio porque te sentirás triste o deprimido si vas?”).

Factor II. Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación (“Si fuera más fácil hacer nuevos amigos, ¿sería más fácil ir a la escuela?”)

Factor III. Búsqueda de atención de otras personas significativas (“¿Cuánto desearías que tus padres te enseñaran y no el maestro en la escuela?”)

Factor IV. Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar (“¿Con qué frecuencia rechazas ir al colegio porque quieres divertirte fuera de la escuela?”).

Las puntuaciones en las cuatro condiciones funcionales están derivadas del total obtenido en la puntuación de los seis ítems que corresponden para cada una de las cuatro dimensiones. Según Kearney (2002), los especialistas que apliquen este cuestionario

pueden utilizar la escala para identificar la razón principal por la que un niño/a o adolescente se niega a ir a la escuela, pero también, permite identificar otras funciones que podrían justificar, a su vez, su comportamiento de rechazo hacia la escuela. Además, la escala puede ser readministrada periódicamente para ver si la motivación del alumno por el comportamiento de rechazo escolar ha cambiado, y puede ser útil para establecer herramientas de intervención de acuerdo con funciones concretas. La SRAS-R ha sido validada en estudios de numerosos países obteniendo un adecuado índice de consistencia interna para España (Gonzálvez et al., 2016); Chile (Gonzálvez, Kearney, et al., 2018); Ecuador (Gonzálvez, Inglés, et al., 2020); Alemania (Knollmann et al., 2017; Walter et al., 2018); Francia (Brandibas et al., 2001); Países Bajos (Heyne et al., 2017); Reino Unido (Richards y Hadwin, 2011); Turquía (Seçer, 2014), Estados Unidos (Haight et al., 2011; Kearney, 2006; Lyon, 2010).

Esta escala cuenta también con su versión para padres, la *School Refusal Assessment Scale- Revised-Parents* (SRAS-R-P, Kearney, 2002), compuesta por 24 ítems y las mismas dimensiones que la versión para niños reportando adecuados valores de consistencia interna también .86 (Factor I), .86 (Factor II), .88 (Factor III) y .78 (Factor IV) (Kearney, 2006). El presente instrumento cuenta con versión para familias y docentes, aunque la versión más validada a nivel internacional ha sido la que se dirige a niños.

En los últimos años ha habido una proliferación de instrumentos que permiten evaluar el rechazo escolar de manera específica y entre ellos destacan (Gonzálvez, Kearney, et al. (2021):

- *Self-Efficacy Questionnaire for School Situations* (SEQ-SS; Heyne et al., 1998). Este cuestionario mide las expectativas de autoeficacia de los estudiantes para situaciones problemáticas relacionadas con la escuela. Contiene 12 situaciones (“¿Qué tan seguro estás de poder hacer exámenes?”, “¿Qué tan seguro estás para poder hacer frente al estar lejos de tu padre o tu madre durante la jornada escolar?”) que suceden comúnmente en la escuela y que se clasifican según el grado de creencia sobre la capacidad de uno para hacer frente a cada situación. Cada elemento se evalúa dentro de una escala de tipo Likert de 5 puntos con respecto a las expectativas de autoeficacia, donde 1 corresponde a “realmente seguro que no podría” y 5 “realmente podría”. Mide dos factores: el estrés académico o social y el estrés por separación o disciplina. Se analizó con 135

alumnos, de entre 5 y 15 años, y revelaron una adecuada consistencia interna (.81 y .81. Total: .85). Heyne et al. (1998) agregó 13 ítems nuevos a la escala (SEQ-SS-25) relacionados con la interacción con compañeros, personal de la escuela y familias. Sin embargo, esta versión no está publicada.

- *Feelings of School Avoidance* (FSA; Watanabe y Koishi, 2000). Esta herramienta propuesta para evaluar los sentimientos relacionados con la negativa de un alumno a asistir a la escuela está formada por 26 ítems que, a su vez, están subdivididos en tres escalas: Sentimiento Negativo Hacia la Escuela (11 ítems), Sin Amigos (9 ítems) y Aversión a la Asistencia Escolar (6 ítems). De acuerdo con Watanabe y Koishi (2000), a partir de los resultados obtenidos de 354 estudiantes de secundaria, el coeficiente α de Cronbach es de .89 (0.81-0.87 para las subescalas). Aruga et al., (2012) aplicaron este instrumento en 1756 adolescentes japoneses, de entre 13 y 17 años, pertenecientes a 34 escuelas de la prefectura de Nagano (Japón) y obtuvieron los siguientes índices de consistencia interna: .78 (Sentimiento Negativo Hacia la Escuela), .80 (Sin Amigos) y .83 (Aversión a la Asistencia Escolar).
- *Assessing Reasons for School Non-Attendance* (ARSNA; Havik et al., 2015): un instrumento autoevaluado formado por 17 ítems, incluidos dentro de cuatro factores (Factor I. Síntomas somáticos, Factor II. Quejas subjetivas de salud, Factor III. Absentismo y, Factor IV. Rechazo escolar) relacionados con razones por las cuales el alumnado no asiste a la escuela (por ejemplo, “¿Con qué frecuencia has faltado al colegio en estos últimos tres meses debido a una gripe o resfriado?”, “¿Con qué frecuencia has faltado al colegio en los últimos tres meses porque has quedado con tus amigos?”, “¿Con qué frecuencia has faltado al colegio en estos últimos tres meses porque estabas asustado o preocupado por algo relacionado con la escuela?”. También incluye un ítem relacionado con el número total de días en los que no se ha asistido a la escuela en los últimos tres meses, con cinco posibles respuestas: ninguno, 1-4 días, 5-7 días, 8-10 días, y más de 10 días, que se evalúan entre 0 y 4 puntos. Las respuestas están presentadas a partir de una escala Likert de 4 puntos donde 0 = Nunca, y 3 = Bastante a menudo. Los valores α de Cronbach fueron .72, 0.83, .85 y .85 para cada uno de los cuatro factores evaluados.
- *School Refusal Evaluation Scale for Adolescents* (SCREEN; Gallé-Tessonneau y Gana, 2019): es un auto reporte multidimensional formado por 18 ítems (“No

puedo explicar por qué no puedo ir al colegio”, “Por la mañana, no quiero ir al colegio”, “Estoy asustado por lo que los demás de clase piensen de mí”) que miden el rechazo escolar a partir de una escala Likert de 5 puntos, donde 1 = En absoluto como yo, 5 = Muy parecido a mí. Esta escala está formada por cuatro factores: Factor I. Anticipación ansiosa, o ansiedad por asistir a la escuela y miedo de ser confrontado por la escuela; Factor II. Transición difícil, o relaciones padre-adolescente en rechazo escolar; Factor III. Incomodidad interpersonal, o dificultades en las relaciones interpersonales en la escuela y el impacto de estas dificultades en la autopercepción; y Factor IV. Evitar la escuela, o evitación de la escuela debido a las dificultades para hacer frente a la angustia emocional y la falta de autorregulación. El índice de fiabilidad compuesto es de .80, .77, .70 y .70.

- *School Avoidance Scale (SAS; Fujigaki, 1996)*: esta escala fue creada para evaluar la negativa a asistir a la escuela. Consta de 11 ítems (por ejemplo, “Me gusta el colegio”, “Me deprimó estando en el colegio”, “El colegio está lleno de cosas que no me gustan”, “Los domingos por la noche, pensando en que tengo colegio al día siguiente, me deprimó”, “Quiero salir del colegio tan pronto como se acaben las clases”, “Los días serían más divertidos si el colegio no existiera”) con una escala de respuesta de 3 puntos, donde 3 = Sí, 2 = A veces sí, a veces no; 1 = No. Estos ítems están distribuidos en dos dimensiones: Aversión a la Escuela (formada por 6 ítems: 4, 9, 11, 1, 7 y 5) y Evitación de la Escuela (formada por 5 ítems: 6, 2, 3, 10 y 8). Los valores α de Cronbach fueron .85 y .79 (Honjo et al., 2003).
- *Inventory of School Attendance Problems (ISAP; Knollmann et al., 2019)*: es un cuestionario autoinforme formado por 48 ítems (“Me preocupa que pueda quedar en ridículo”, “Echo de menos a mis padres”, “Tengo miedo a los exámenes”, “Me vuelvo agresivo rápidamente”, “Creo que está bien saltarse el colegio ocasionalmente”, “Estoy triste”, “Me siento excluido por mis compañeros”, “No me gusta el colegio”, “Pienso que estoy en una clase mala”, “Me siento rechazado por mis padres”, etc.) que evalúa la presencia y función de los síntomas asociados con los problemas de asistencia escolar. Basado en análisis factoriales, se distinguieron 13 subescalas que evalúan los síntomas de internalización y externalización (Depresión, Ansiedad social, Ansiedad escénica, Agorafobia, Ansiedad por separación, Quejas somáticas, Agresión, Aversión a la escuela) así como el malestar emocional debido a problemas en el contexto escolar o familiar

(Problemas con los docentes, Desagrado de la escuela concreta, Problemas con los iguales, Problemas familiares, Problemas con los padres). Se puntúa partiendo de una escala de 4 puntos Likert (Nunca, A menudo, A veces, La mayoría del tiempo). Los valores α de Cronbach fueron .86, .86, .87, .75, .85, .82, .88, .81, .81, .85, .83, .88 y .85, para cada subescala.

Antes de la aparición de los instrumentos específicos para evaluar el rechazo escolar, se contaba con otros que lo evaluaban en algunas de sus dimensiones o ítems tales como:

- *Visual Analogue Scale for Anxiety Revised* (VAA-R; Bernstein y Garfjinkel, 1992): en un primer momento, este instrumento consistía en una batería de 11 ítems, en los cuales aparecía dibujos de dos caras (nervioso – estable) situadas en partes opuestas de la línea. El alumno tenía que realizar una marca encima de la línea para indicar su nivel de ansiedad. Se puntuaba midiendo en centímetros desde el final de “estable”, el cual representaba 0 puntos, hacia donde se encuentra la marca realizada. Más tarde, con la versión revisada, cada uno de los 11 sets o conjuntos de las caras de “nervioso/estable” se decidió añadir una frase describiendo una situación específica (por ejemplo, “Que el profesor te llame”, “Sentir mareos, latidos rápidos del corazón o dificultad al respirar”, “Comenzar la escuela en septiembre”, etc.). Cada ítem sigue puntuándose de la misma manera que su predecesor. La puntuación total se obtiene sumando los resultados de cada uno de los ítems y dividiéndolo por 11 (el número de total de ítems a valorar). Los 11 ítems incluidos en la escala fueron seleccionados de 40 ítems, los cuales fueron administrados a una muestra de 22 personas que presentaban rechazo escolar. Los ítems que se incluyeron fueron aquellos que estaba correlacionados de mejor forma con el RCMAS (*Revised Children’s Manifest Anxiety Scale*; Reynolds y Richmond, 1978) y el STAIC (*State-Trait Anxiety Inventory for Children*; Spielberger et al., 1973).
- *Screen for Child Anxiety Related to Emotional Disorders – Revised* (SCARED-R; Muris et al., 1998): este cuestionario contiene 66 ítems que pueden estar divididos en 9 subescalas: trastorno de pánico, trastorno de ansiedad por separación (incluida la fobia escolar), trastorno de ansiedad generalizada, fobia social, fobias específicas (dentro de las que se incluye la fobia a los animales, fobia situacional-ambiental y fobia a la sangre/lesión/inyección), trastorno obsesivo-compulsivo y trastorno de estrés traumático. Los alumnos tienen que

puntuar con qué frecuencia han experimentado cada síntoma, utilizando una escala de 3 puntos, donde 0 = casi nunca, 1 = a veces, y 2 = a menudo). Algunos de los ítems son: “Cuando estoy asustado, me cuesta respirar”, “Me asusto cuando duermo lejos de casa”, “Me preocupa no caerle bien a la gente”, “La gente dice que me preocupo mucho”, “Tengo miedo de un animal que no es muy peligroso”, “Cuando veo sangre, me mareo”, “Quiero que se hagan las cosas de una forma concreta”, “Me asusto cuando pienso sobre un evento aversivo que viví una vez”. Presenta índices de consistencia desde .64 hasta .80 en la escala total.

- *Screen for Child Anxiety Related to Emotional Disorders- Parents version* (SCARED-P, (Birmaher et al., 1999): esta herramienta, compuesta por 41 ítems (“Cuando mi hijo se asusta, le cuesta respirar”, “A mi hijo le duele la cabeza cuando está en el colegio”, “A mi hijo no le gusta estar con personas que no conoce bien”, “Mi hijo tiene dolor de barriga cuando está en el colegio”) es la versión cumplimentada por los padres para evaluar con qué frecuencia presentan síntomas ansiosos los niños y jóvenes a su cargo. Se utiliza una escala tipo Likert con 3 opciones, donde 0 = No es cierto/Casi nunca verdadero, 1 = Algo verdadero/A veces cierto, y 3 = Muy cierto/Cierto a menudo. Es muy útil para poder comparar la información que se ha obtenido con el cuestionario de los niños.
- *School Refusal Personality Scale* (SRPS; Honjo et al., 2003): escala consistente en 22 ítems para evaluar las tendencias de personalidad que presenta el alumnado que rechaza la escuela. Preparada como un conjunto de cuatro escalas subordinadas que abordan la obsesión compulsión, la consideración por los demás, la escasez de relaciones interpersonales y el egocentrismo; con ítems tales como “Me siento solo todo el tiempo”, “No tengo amigos”, “Estoy seguro de que alguien me quiere”, “Nada es divertido”, “Estoy cansado todo el tiempo”, “Me gusta”, etc. Los elementos requieren respuestas de tres pasos: “sí”, “ni sí ni no”, o “no”, asignadas de 3, 2 u 1 punto respectivamente. Los índices de consistencia interna fueron de .81, .67 y .66, para cada uno de los factores respectivamente (Honjo et al., 2003).
- *Inventario de Ansiedad Escolar* (García-Fernández et al., 2011): es una medida de autoinforme que valora la frecuencia con la que los escolares sienten ansiedad ante diferentes situaciones escolares (I. Ansiedad sobre Fracaso y Castigo escolar; II. Ansiedad ante la Evaluación Social; y III. Ansiedad ante la Agresión), junto con el tipo de respuesta de ansiedad (cognitiva, psicofisiológica y conductual) que

revelan ante las situaciones presentadas. Está formado por 55 ítems (por ejemplo, “Si me insultan o amenazan”, “Si me pregunta el profesor en clase”, “Si saco malas notas”, etc.) que tienen que ver con situaciones escolares y 32 respuestas, entre las que se encuentran 15 cognitivas, 11 conductuales y 6 psicofisiológicas. El sujeto responde a través de una tabla de doble entrada, en la que tendrá que leer el eje el eje horizontal (que corresponde a las situaciones escolares), y plasmar sus respuestas mediante una escala de 5 puntos (0 = Nunca; 4 = Siempre) en el eje vertical (representa las respuestas cognitivas, psicofisiológicas y conductuales; “Me asusto y me hace sentir nervioso”, “Mi corazón palpita rápidamente”, “Mi voz tiembla”). La casilla correspondiente a la intersección de ambas será la frecuencia de emisión de respuesta ante la situación presentada. Los coeficientes de consistencia interna son de .82-.93.

- *School Anxiety Inventory- Short Version (SAI-SV)* (García-Fernández et al., 2014): es un cuestionario autorreporte es la versión abreviada del SAI propuesto por García-Fernández et al. (2011), y está basado en la teoría tridimensional de ansiedad de (Lang, 1968) formado por 15 ítems relacionados con Situaciones escolares (Ansiedad sobre la Agresión, Ansiedad sobre la Evaluación Social y Ansiedad sobre el Fracaso Escolar) y 15 ítems sobre los tres sistemas de respuestas de la ansiedad (5 cognitivos, 5 comportamentales y 5 psicológicos). A partir de una escala de tipo Likert de 5 puntos, donde 0 = Nunca y 4 = Siempre, se evalúan las diferentes situaciones generadoras de ansiedad y los tres sistemas de respuesta al mismo tiempo. Los valores α de Cronbach fueron .94, .91 y .89.
- *Child Behaviour Checklist (CBCL)*; Achenbach, 1991): es una lista de verificación del comportamiento infantil cumplimentado por los padres que evalúa los síntomas psicopatológicos en niños y adolescentes. Está compuesto por 120 ítems (“Dolores o quejas (sin causa médica)”, “Actúa como si fuese más pequeño para su edad”, “Evita mirar a los otros de frente”, “Pide ayuda de forma constante”, “Desafiante”, etc.) evaluados con una escala de respuesta de 3 puntos (1 = No es cierto; 3 = Muy cierto o a menudo cierto) referidos problemas de conducta de internalización o externalización. Consta de dos partes: la evaluación de las competencias del niño en diferentes ámbitos (social, académico, familiar y de ocio) y la evaluación de problemas conductuales (problemas de depresión/ansiedad, aislamiento depresivo, quejas somáticas, problemas sociales,

problemas de pensamiento, problemas de atención, quebrantamiento de normas y conducta agresiva).

- *Teachers's Report Form* (TRF; Achenbach y Edelbrock, 1986): cuestionario dirigido a los docentes que sirve como complemento para CBCL y consiste en obtener la información que tiene el profesorado respecto al rendimiento académico del alumno, el funcionamiento adaptativo y problemas de conducta y/o emocionales observados recientemente o la presencia en los últimos dos meses de rechazo escolar, problemas somáticos, ansiedad/depresión, conductas de quebrantamiento de reglas y comportamiento agresivo (“Actúa de manera infantil para su edad”, “Discute mucho”, “Desafiante, responde al profesorado”, “Llora mucho”, “Sueña despierto o se pierde en sus pensamientos”).

A modo de síntesis, las tablas 2 y 3 presentan las principales características de estos instrumentos según se consideren como específicos y no específicos para la evaluación del rechazo escolar, respectivamente.

Tabla 2

Cuestionarios, inventarios y escalas específicos de rechazo escolar

Instrumento		Autor (es)	Edades	Ítems	Formato de respuesta	Factores (Fiabilidad)
School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R)		Kearney (2002)	8 – 18	24	0 = Nunca 6 = Siempre	Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar (.74) Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación (.63) Búsqueda de atención de otras personas significativas (.78) Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar (.56)
School Refusal Assessment Scale- Revised- Parents (SRAS-R-P)		Kearney (2002)	---	24	0 = Nunca 6 = Siempre	Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar (.86) Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación (.86)

Sección 1. Resumen, introducción y método

						Búsqueda de atención de otras personas significativas (.88)
						Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar (.78)
Feelings of School Avoidance (FSA)	Watanabe y Koishi (2000)	10 – 13 13 – 17	26	---		Sentimiento negativo hacia la escuela (.78) Sin amigos (.80) Aversión a la asistencia escolar (.83)
Assessing Reasons for School Non-Attendance (ARSNA)	Havik et al. (2015)	11 – 15	17	0 = Nunca 3 = Bastante a menudo		I. Síntomas somáticos (.72) II. Quejas subjetivas de salud (.83) III. Absentismo (.85) IV. Rechazo escolar (.85)
School REFusal EvaluatioN Scale for Adolescents (SCREEN)	Gallé-Tessonneau y Gana (2019)	11 – 16	18	1 = En absoluto 5 = Muy parecido a mí		I. Anticipación ansiosa, o ansiedad por asistir a la escuela y miedo de ser confrontado por la escuela (.80) II. Transición difícil, o relaciones padre-adolescente en rechazo escolar (.77) III. Incomodidad interpersonal, o dificultades en las relaciones interpersonales en la escuela y el impacto de estas dificultades en la autopercepción (.70) IV. Evitar la escuela, o evitación de la escuela debido a las dificultades para hacer frente a la angustia emocional y la falta de autorregulación (.70)
School Avoidance Scale (SAS)	Fujigaki (1996)	---	11	1 = No 2 = A veces sí, a veces no 3 = Sí		Aversión a la escuela (.84) Evitación de la escuela (.79)
Inventory of School Attendance Problems (ISAP)	Knollmann et al. (2019)	---	48			Síntomas de internalización y externalización Depresión (.86) Ansiedad social (.86) Ansiedad escénica (.87) Agorafobia (.75) Ansiedad por separación (.85)

Quejas somáticas (.82)
 Agresión (.88)
 Aversión a la escuela (.81)
 Problemas en el contexto escolar o familiar
 Problemas con los docentes (.85)
 Problemas con los iguales (.83)
 Problemas familiares (.88)
 Problemas con los padres (.85)

Tabla 3

Cuestionarios, inventarios y escalas no específicos de rechazo escolar

Instrumento	Autor (es)	Edades	Ítems	Formato de respuesta	Factores (Fiabilidad)
Self-Efficacy Questionnaire for School Situations (SEQ-SS)	Heyne et al. (1998)	---	12	1 = Realmente seguro que no podría 5 = Realmente podría	Estrés académico/social (.81) Estrés por separación o disciplina (.81)
Visual Analogue Scale for Anxiety Revised (VAA-R)	Bernstein y Garfjnkkel (1992)	8 – 19	11	0 = Tranquilo 10 = inquieto/nervioso	Ansiedad anticipatoria Ansiedad de Ejecución en la Escuela Ansiedad General Muestra clínica (.80) Muestra comunitaria (.78)
Screen for Child Anxiety Related to Emotional Disorders – Revised (SCARED-R)	Muris et al. (1998)	8 – 18	66	0 = Casi nunca 2 = A menudo	Trastorno de pánico (.80) Trastorno de ansiedad por separación (incluye fobia escolar) (.71) Trastorno de ansiedad generalizada (.79) Fobia social (.70) Fobias específicas: fobia animal (.74), fobia a la sangre, lesión o inyección (.68) y fobia situacional (.64) Trastorno de estrés postraumático (.80)

Sección 1. Resumen, introducción y método

Screen for Child Anxiety Related to Emotional Disorders-Parents version (SCARED-P)	Birmaher et al. (1999)	---	41	0 = No es cierto/ Casi nunca verdadero 3 = Muy cierto/ Cierto a menudo	
School Refusal Personality Scale (SRPS)	Honjo et al. (2003)	13 – 18	22	1 = No 3 = Sí	Obsesivo-compulsivo (.81) Pasivo-antisocial (.67) Socialmente introvertidos (.66)
Inventario de Ansiedad Escolar	García-Fernández et al. (2011)	12 – 18	23	0 = Nunca 4 = Siempre	I. Ansiedad sobre Fracaso y Castigo escolar (.92) II. Ansiedad ante la Evaluación Social (.93) III. Ansiedad ante la Agresión (.92)
School Anxiety Inventory- Short Version (SAI-SV)	García-Fernández et al. (2014)		15	0 = Nunca 4 = Siempre	I. Ansiedad sobre la Agresión (.94) II. Ansiedad sobre la Evaluación Social (.91) III. Ansiedad sobre fracaso escolar (.89)
Child Behaviour Checklist (CBCL)	Achenbach (1991)	---	120	1 = No es cierto 3 = Muy cierto o a menudo cierto	Competencias del niño en el ámbito social, académico, familiar y de ocio/tiempo libre Evaluación de problemas conductuales (problemas de depresión/ansiedad, aislamiento depresivo, quejas somáticas, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, quebrantamiento de normas y conducta agresiva).
Teachers's Report Form (TRF)	Achenbach y Edelbrock (1986)	6 – 18			Rendimiento académico del alumno, el funcionamiento adaptativo y problemas de conducta y/o emocionales observados recientemente o la presencia en los últimos dos meses de rechazo escolar, problemas somáticos, ansiedad/depresión, conductas de quebrantamiento de reglas y comportamiento agresivo.

1.2.4. Perfiles de rechazo escolar

El rechazo escolar es una problemática multicausal por lo que se caracteriza por una gran heterogeneidad entre las personas que presentan dificultades para asistir a la escuela. Teniendo presente este hecho, durante los últimos años se ha intentado comprender mejor las características que llevan a un alumno a rechazar la escuela, mediante la identificación de perfiles con el fin de identificar grupos que comparten ciertas particularidades (Fornander y Kearney, 2020; Kearney et al., 2021). Por ello, diversos autores (Delgado et al., 2019; Dube y Orpinas, 2009; Gallé-Tessonneau et al. 2019; González et al., 2018, 2020) han tratado de identificar perfiles de rechazo escolar en base a la combinación de altas y bajas puntuaciones en los cuatro factores que establece el modelo funcional. Este método se constituye como uno de los modelos teóricos más difundidos para conocer las causas del rechazo escolar, ya que expone los principios en los que se basaría el alumnado para rechazar ir a la escuela:

Diversos estudios han intentado establecer, en muestras clínicas y comunitarias, grupos diferenciados de personas que presentan problemas de asistencia escolar (Delgado et al., 2019; Gallé-Tessonneau et al. 2019; González et al. 2018, 2020; Heyne et al., 2019; (Iverson et al., 2018; Knollmann et al. 2019). De acuerdo con el modelo funcional y en una muestra no clínica de 99 estudiantes norteamericanos ($M = 12.5$; $SD = 1.38$, media = 8-15 años) (Dube y Orpinas, 2009). De acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio pionero, se identificaron tres perfiles: (1) un perfil de rechazo escolar múltiple o mixto (17.2%), el cual combina factores explicativos relacionados con reforzamiento positivo y negativo (factores I, II y IV de las SRAS-R); (2) un perfil de rechazo escolar por reforzamiento positivo (60.6%), el cual incluía factores relacionados con la obtención de la atención de personas significativas y búsqueda de reforzamiento tangible fuera de la escuela (factores III y IV de las SRAS-R); y (3) otro perfil de no rechazo escolar (22.2%).

Como previamente se ha especificado, el rechazo escolar es una dificultad marcada por la heterogeneidad de sus síntomas, por lo que existe una necesidad clara de identificar los distintos perfiles, dependiendo de los grupos de edad: niños y/o adolescentes.

Respecto a los estudios cuyo objetivo ha sido analizar los perfiles de rechazo escolar en niños se han identificado siete trabajos. Todos ellos, excepto uno que se realizó con 99 estudiantes estadounidenses y que estaba compuesto por una muestra de alumnado de escuela elemental (del tercer al quinto curso) y de la escuela intermedia (de sexto a

octavo) (Dube y Orpinas, 2009) fueron llevados a cabo con participantes españoles con edades comprendidas entre 8 y 12 años. Los resultados de estos estudios además de aportar soluciones para los diferentes perfiles coinciden en gran parte de los grupos identificados. En seis de los siete estudios se encontró un grupo, denominado perfil de no rechazo escolar o de bajo rechazo escolar caracterizado por niveles bajos de rechazo escolar en los cuatro factores de las SRAS-R. El perfil mixto de rechazo escolar caracterizado por altas puntuaciones en los tres primeros factores de las SRAS-R también fue identificado en seis de los siete estudios. Este perfil se denomina mixto porque combina altas puntuaciones en factores explicativos basados tanto en el refuerzo negativo: Factor I. Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar; y Factor II. Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación, como en el refuerzo positivo; Factor III. Búsqueda de atención de otras personas significativas. Cinco de los siete estudios identificaron un perfil de rechazo escolar por refuerzo positivo con altos niveles de factores explicativos basados en el refuerzo positivo: Factor III. Búsqueda de atención de otras personas significativas, y Factor IV. Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar, mientras que cuatro de siete estudios encontraron un perfil de rechazo escolar por refuerzo negativo caracterizado por puntuaciones altas en los dos primeros factores de las SRAS-R (Factor I. Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar); y Factor II. Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación). Tan sólo un estudio reportó un grupo diferente etiquetado como perfil de rechazo escolar por refuerzo tangible con puntuaciones altas en el cuarto factor de las SRAS-R (Factor IV. Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar)) (Gonzálvez, Inglés, et al., 2019). Como conclusión, los perfiles de no rechazo escolar, rechazo escolar mixto, rechazo escolar por reforzamiento positivo y rechazo escolar por reforzamiento negativo constituyen los cuatro perfiles más comunes en niños. El perfil de rechazo escolar mixto se considera el perfil más desadaptativo porque se ha asociado con dificultades en el área emocional, social y académica. Se ha demostrado que este perfil de riesgo está relacionado con un bajo funcionamiento social (Ros y Graziano, 2018), estrés escolar (Valiente-Barroso et al., 2020), altos niveles de ansiedad escolar, ansiedad anticipatoria, ansiedad basada en el rendimiento escolar y ansiedad generalizada (Hugh-Jones et al., 2021), además de un peor estilo atribucional académico en el que asocian sus fracasos a la falta de capacidad (Lagos Sanmartín et al., 2014). Aquellos que se niegan a

ir a la escuela tienen una tendencia a interpretar los problemas como insolubles y con una perspectiva general pesimista (Place et al., 2002).

En referencia a los adolescentes, se han encontrado ocho estudios en los que se identificaron perfiles de rechazo escolar en la adolescencia. Los autores reclutaron muestras con un rango de edad de 12 a 18 años. Excepto dos trabajos con estudiantes latinoamericanos (Lagos Sanmartín et al., 2014a, 2014b) todos se realizaron en población española (cita; Delgado et al., 2019; Giménez-Miralles et al., 2021). En cuanto a los perfiles obtenidos, estos trabajos coinciden al encontrar un grupo caracterizado por bajos niveles en los cuatro factores de las SRAS-R, al que se ha denominado predominantemente perfil de no rechazo escolar. Cinco de los ocho estudios identificaron un perfil mixto con altos niveles de factores explicativos basados tanto en el refuerzo negativo (factor I y factor II) como en el refuerzo positivo (factor III). El perfil mixto se ha denominado el perfil de rechazo escolar ansioso, ya que estudios previos encontraron que aquel alumnado que rehúsa ir a la escuela cuyas causas de inasistencia se encuentran dentro de los tres primeros factores de las SRAS-R tendían a mostrar síntomas con altos niveles ansiosos (Fernández-Sogorb et al., 2020). Por tanto, se podría decir que sus actitudes negativas hacia la escuela se basan en la ansiedad (Hendron y Kearney, 2011). Cuatro de los ocho trabajos encontraron un grupo de rechazo escolar alto y un perfil de rechazo escolar moderadamente alto, quienes puntuaron alto y moderadamente alto en los cuatro factores explicativos examinados, respectivamente. Pocos estudios informaron sobre algunos grupos diferentes etiquetados como perfil de rechazo escolar moderadamente bajo (es decir, con puntuaciones moderadamente bajas los cuatro factores de la SRAS-R), perfil de rechazo escolar por refuerzos tangibles (es decir, puntuaciones altas en FIV), perfil de rechazo escolar por refuerzo negativo (con altos niveles en FI y FII) (Delgado et al., 2019), y perfil de rechazo escolar por refuerzo positivo (con altos niveles en FIII y FIV). En resumen, los perfiles ansioso, alto, moderadamente alto y no rechazo constituyen los cuatro grupos de rechazo escolar más comunes durante la adolescencia. Los perfiles de rechazo escolar ansioso y de rechazo escolar alto se consideran perfiles de riesgo, porque se ha demostrado que se relacionan con bajo autoconcepto (González, Díaz-Herrero, Vicent, et al., 2019), altos niveles de síntomas psicopatológicos como depresión o ansiedad (Dube et al., 2018; González et al., 2018; Nayak et al., 2018; Zhang et al., 2020) y conflictos familiares (González, Díaz-Herrero, Sanmartín, et al., 2019). En cuanto al ámbito académico, los adolescentes españoles con

un perfil de rechazo escolar ansioso presentaban bajas puntuaciones en estrategias de aprendizaje, siendo la motivación hacia el aprendizaje una de las variables examinadas (Giménez-Miralles et al., 2021). De acuerdo con Filippello et al. (2019) y Klein et al. (2022) los docentes deberían cuestionarse su práctica docente y desarrollar una relación cercana y de acompañamiento con su alumnado, considerando sus preocupaciones e intereses. Promover relaciones positivas entre alumnos implementando estrategias de aprendizaje cooperativas para favorecer la inclusión y el logro académico de los alumnos. Además de identificar perfiles, cabe señalar la repercusión que supone el rechazo escolar para el desarrollo de niños y jóvenes. Por ello, es primordial analizar la relación entre variables y grupos de estudiantes con el objetivo de ofrecer una atención personalizada e individualizada, y evitar así situaciones de exclusión y desigualdad (Ainscow et al., 2013).

1.2.5. Rechazo escolar y su relación con variables psicoeducativas

1.2.5.1. Rechazo escolar y atribuciones académicas

Las altas tasas de absentismo se relacionan con un bajo rendimiento académico (Browning y Rigolon, 2019; Gottfried y Ansari, 2022), abandono escolar (Bergdahl et al., 2020; Klein et al., 2020; Lee y Chung, 2019) y una menor probabilidad de acceder a estudios superiores, como la universidad (Rogers y Feller, 2018). Cuando se niega el derecho a la educación, los niños y jóvenes pueden tener dificultades para incorporarse o volver al sistema educativo, y esto, por ende, reduce sus oportunidades de autorrealización, de obtención de buenos puestos de trabajo y de una seguridad económica (Amundsen et al., 2022). Esto refleja cuán esencial es la educación, no sólo para el individuo, sino también para la sociedad. Dada la importancia de la asistencia escolar y su repercusión en el rendimiento académico es necesario profundizar en el conocimiento de cómo afectan variables académicas en la asistencia escolar, tales como el impacto del estilo atribucional. Genç (2016) afirma que aquellos sujetos con mayor índice de autoestima y rendimiento escolar atribuirán su éxito a factores internos, estables e incontrolables, como la capacidad. Por el contrario, atribuirán su fracaso a factores internos, inestables o controlables, como el esfuerzo, o factores externos, estables e incontrolables como la dificultad de la tarea. A pesar de estos hallazgos, resultan escasos los estudios previos que han analizado la relación entre el rechazo escolar y las atribuciones académicas.

De acuerdo con Kelley y Michela (1980), las atribuciones hacen referencia a la percepción o inferencia de causa. El término se refiere a varios tipos de problemas en los que las personas interpretan el comportamiento en términos de sus causas, y estas juegan un papel importante en la determinación de las reacciones al comportamiento. El sujeto decide entre una causa interna y externa para el cumplimiento del otro en base del poder percibido por el otro. Si la persona tiene un alto poder, se verá la causa del cumplimiento como interna a la persona, en cambio, si la otra persona tiene un poder inferior al sujeto, estará situado como una causa externa. El razonamiento de los investigadores es que el sujeto asume si una persona vulnerable está expuesta a una fuerza externa, su comportamiento no puede atribuirse a factores internos (Agung y Surtikanti, 2020; Behrens et al., 2018; Kelly y Sharot, 2021) definen una atribución como una inferencia sobre la cual un evento ocurre o sobre las disposiciones o estados psicológicos que tiene una persona. De este modo, las atribuciones pueden ser percepciones o inferencias sobre otros o sobre uno mismo.

La teoría atribucional de Weiner (1986) determina que el tipo de atribuciones que un estudiante realice establecerá las expectativas y las metas, considerándose estas facilitadoras u obstaculizadoras del futuro éxito académico. Los principios de esta teoría se explican a partir de que la atribución es un proceso de tres niveles en el que, en primer lugar, se realiza un análisis del comportamiento; en segundo lugar, se determina si el comportamiento es intencional; y, por último, se asignan causas internas o externas al comportamiento. En consecuencia, las atribuciones pueden ser definidas como las causas a través de las cuales las personas explican sus éxitos y fracasos, y en el caso que nos concierne, los resultados en el rendimiento académico (Sáez et al., 2018). Los factores que suelen afectar a las atribuciones de logro son la capacidad (o su falta), el esfuerzo (o su falta) y las causas externas (suerte o dificultad de la tarea) (Weiner, 1972). Según Moyano et al. (2020) las atribuciones causales no tienen por sí mismas implicaciones motivacionales ni conductuales, sino que son las dimensiones propuestas por Graham y Weiner (1996), las que dotan a las atribuciones de sentido y significado psicológico. Estas dimensiones son: el locus de control, la estabilidad y la controlabilidad, que afectan en la percepción del éxito y fracaso.

El locus de control es la dimensión donde reside la responsabilidad y puede ser interno (el sujeto cree que tiene responsabilidad sobre sus comportamientos o actitudes; por ejemplo, “He suspendido porque he estudiado poco”) o externo (la responsabilidad de la

situación recae en las circunstancias que lo han propiciado en otras personas; por ejemplo, “El profesor me ha suspendido porque me tiene manía”). La estabilidad es una dimensión que se corresponde a los factores que actúan como causantes del suceso en sí y que, de algún modo, lo perpetúan en el tiempo. Pueden ser estables (inamovibles; por ejemplo, “He perdido el partido de tenis porque no veo bien sin gafas”) o inestables (cambian según las circunstancias; por ejemplo, “He perdido el partido de tenis porque me costaba concentrarme debido al dolor de barriga”). La controlabilidad hace referencia a la capacidad de la persona para influir en el suceso. Es por ello por lo que las causas pueden ser controlables (por ejemplo, “He llegado tarde a clase porque me he quedado mucho tiempo viendo la televisión) o incontrolables (por ejemplo, “He llegado tarde a clase porque había atasco”).

Estudios previos relacionados con la diferencia de medias entre el rechazo escolar y las atribuciones académicas en Matemáticas y Lenguaje (Fernández-Sogorb et al., 2020; González, Sanmartín, et al., 2018; Lagos Sanmartín et al., 2014; Pérez-García et al., 2020) indicaron que existían diferencias estadísticamente significativas entre un bajo y alto nivel de rechazo escolar, en las que los estudiantes con bajas puntuaciones atribuían sus éxitos académicos a causas externas, a la capacidad y al esfuerzo. Mientras que los alumnos con alto rechazo debido a la búsqueda de refuerzos tangibles fuera de la escuela (factor IV de las SRAS-R) atribuían el éxito a la capacidad y causas externas. Por el contrario, el alumnado con alto rechazo escolar debido a la afectividad negativa generada por la escuela, la evaluación, situaciones sociales o el deseo por captar la atención de personas significativas (factores I, II y III de las SRAS-R) atribuyeron su fracaso académico a la falta de capacidad y esfuerzo, mientras que aquellos pertenecientes al grupo de bajas puntuaciones, lo atribuían a causas externas.

Una de las herramientas que mide las atribuciones académicas es la *Sydney Attribution Scale* (SAS) (Marsh, 1984). Consiste en 24 situaciones hipotéticas que incluyen dos tipos de áreas académicas (matemática y verbal) y tres tipos de causas (habilidad, esfuerzo y causas externas), además de dos resultados con valencia contraria (éxito o fracaso). De esta forma, el instrumento consta de 72 ítems puntuables usando una escala de tipo Likert de 5 puntos (1 = falso; 5 = verdadero) que mide la atribución de éxitos y fracasos en Matemáticas y Lenguaje, y en conjunto, las atribuciones académicas (por ejemplo, “Supón que has pintado un cuadro para el colegio y todos dicen que es horrible. Esto podría

ser porque: (a) eres un mal pintor, (b) sólo lo has intentado un poco; (c) no les caes bien”; “Supón que tienes que cambiar el libro con un compañero para que corregir los ejercicios de matemáticas, pero nadie quiere darte su libro. Esto sucede porque: (a) a nadie le caes demasiado bien; (b) eres poco cuidadoso con tu trabajo y tus correcciones; (c) todo el mundo sabe que se te dan mal las matemáticas”). Puedes obtener seis puntuaciones generales: éxito atribuido a la capacidad/habilidad, éxito atribuido al esfuerzo, éxito atribuido a causas externas, fracaso atribuido a la capacidad/habilidad, fracaso atribuido al esfuerzo y fracaso atribuido a causas externas. Según un estudio reciente (Gonzálvez, Giménez-Miralles, et al., 2021) los coeficientes de consistencia interna fueron de .88 (éxito/capacidad), .84 (éxito/esfuerzo), .72 (éxito/causas externas), .86 (fracaso/capacidad), .76 (fracaso/esfuerzo) y .75 (fracaso/causas externas).

Según Heyder (2019), existe una tendencia para derivar causas internas al comportamiento del resto y las causas externas al propio. Afirman que es muy común encontrar que el éxito siempre se entiende como el resultado del esfuerzo, siendo este una causa interna. Mientras que el fracaso se ve propiciado por causas externas como la suerte. También influye el control de las impresiones que cada individuo realiza para manipular o cambiar los pensamientos causales de los otros, utilizando recursos tales como la negación, poner excusas o la búsqueda de justificación, sobre todo cuando los objetivos escolares no son los deseados. No se puede olvidar que la relación docente-alumno, y por ende la comunicación existente entre ambos, sea consciente o no, puede fomentar un propicio rendimiento escolar. Algunos estudiantes, con éxito o sin él, pusieron en relieve la importancia de las atribuciones extrínsecas para el logro escolar. Sin embargo, los estudiantes con éxito también enfatizaron en el papel que juegan las atribuciones internas, como la capacidad y el esfuerzo (Bouchaib et al., 2018). Diversos estudios destacaron un patrón atribucional, considerado como causas funcionales que contribuyen favorablemente en el rendimiento escolar, caracterizado por cuatro razones: inteligencia, esfuerzo, buenos docentes y atención (Bouchaib et al., 2018; Taskiran y Aydin, 2018).

Diferentes investigaciones han demostrado que el estilo atribucional, siendo este uno de los predictores con más éxito del logro académico (Kloosterman, 1984) es una variable cognitiva y personal que refleja la manera en la cual los individuos explican las causas para sus éxitos y fracasos en sus vidas (Peterson y Seligman, 1984). Un estudio realizado por Đigić y Zdravković (2019) demostró cómo los estilos atribucionales están

relacionados con la forma en la que los estudiantes afrontan las situaciones de examen y encontraron que mientras que los hombres interpretan el fracaso como una forma de capacidad, las mujeres se centran más en el problema de las situaciones de examen y atribuyen el éxito a su esfuerzo. Siguiendo la misma línea, el estudio realizado por Chen y Wu (2021) encontró que los estudiantes que atribuyeron el éxito académico a la superdotación tenían niveles más altos de aprendizaje autorregulado y niveles más bajos de emociones negativas de aprendizaje. Así, el aumento del aprendizaje autorregulado y la disminución de las emociones negativas de aprendizaje se asociaron con niveles más altos de rendimiento académico.

Según Graham (2020), para abordar la pregunta de qué ocurre cuando un estudiante atribuye el fracaso social a la falta de habilidad, falta de esfuerzo o cualquiera de las otras causas enumeradas previamente, hay que dirigirse a las consecuencias atribucionales. Estas se definen como el impacto del pensamiento causal en los pensamientos, sentimientos y comportamientos futuros y están relacionadas con las dimensiones subyacentes de las causas que se introdujeron previamente. En primer lugar, la dimensión locus de la causalidad está relacionada con la autoestima y las emociones relacionadas con la estima ya que pensamos y nos sentimos mejor con nosotros mismos cuando podemos hacer atribuciones internas (capacidad o esfuerzo), en lugar de externas para obtener éxito (buena suerte o ayuda inusual por parte de los otros). Del mismo modo, podemos mantener la autoestima cuando los fracasos se atribuyen a causas externas en lugar de internas. Los individuos sienten orgullo tras el éxito atribuido a causas internas y puede dividirse en dos tipos (von Suchodoletz y Hepach, 2021): el orgullo auténtico, que está relacionado con las atribuciones de éxito al esfuerzo (“He ganado porque he practicado”); y el orgullo arrogante, que se conecta con las auto atribuciones a la capacidad (“He ganado porque soy muy listo”). Este último tipo de orgullo se relaciona con el narcisismo y dejan de lado la emoción positiva (Fraschini y Tao, 2021).

En segundo lugar, la estabilidad causal y la expectativa de éxito tienen un vínculo que posee amplias implicaciones sociales, ya que las causas inestables del fracaso (mala suerte o esfuerzo insuficiente) permiten mantener la idea de que el fracaso no ha de repetirse. Por el contrario, las atribuciones estables del fracaso ya sean internas (por ejemplo, baja aptitud) o externas (por ejemplo, pobreza) conducen en la dirección de que el fracaso es un hecho crónico (Weiner, 1986).

En tercer y último lugar, las emociones autodirigidas de vergüenza y culpa que siguen al fracaso están vinculadas a la controlabilidad percibida de las causas. Cuando una persona siente vergüenza, humillación, depresión, etc., sus fracasos se atribuyen a causas internas e incontrolables (“Es algo que tiene que ver conmigo y no hay nada que yo pueda hacer al respecto para evitarlo”) (Graham y Taylor, 2022). En el caso de los estudiantes, cuando estos culpan a su propio carácter de sus factores estresantes a nivel social, se sienten más ansiosos y deprimidos. Por el contrario, el fracaso atribuido a causas controlables (comportamiento descuidado) provoca una emoción similar a la culpa.

1.2.5.2. Rechazo escolar y estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se definen como las habilidades que los estudiantes utilizan para entender diferentes labores y elegir y emplear de manera efectiva la técnica apropiada para cumplir con las tareas o conseguir objetivos (Gaines, 2021). Según Karaoglan Yilmaz et al. (2020), son las tácticas que el alumnado utiliza para que le ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante resaltar que el uso de estrategias de aprendizaje apropiadas puede propiciar que el alumnado obtenga mejores resultados (Dembo y Seli, 2019).

El modelo de proceso de aprendizaje creado por Biggs (1993) combina la motivación (por qué los estudiantes quieren estudiar una tarea concreta) y las estrategias relacionadas con esta (cómo abordan los estudiantes la tarea). Las tres formas más comunes para acercarse al aprendizaje son: profundidad, superficie y logro. Cuando el alumnado decide realizar una estrategia en profundidad, el objetivo primordial que desea desarrollar es el de aprender y encontrar sentido a aquello que están aprendiendo, para así descifrar el significado de este y desarrollar ideas propias. Esto significa que se centran en el significado de lo que aprenden, con el propósito de desarrollar su propia comprensión, relacionar ideas y hacer conexiones con ideas previas, preguntándose cuestiones sobre lo que están aprendiendo, discutiendo sobre sus ideas con otros y comparando diferentes perspectivas. En segundo lugar, cuando los estudiantes deciden utilizar una estrategia de superficie, reproducen información y aprenden hechos e ideas, sin pararse a pensar las relaciones y conexiones existentes entre estas. En tercer y último lugar, cuando los estudiantes usan una estrategia de logro, utilizan una noción *minimax*, es decir, emplear la cantidad mínima de esfuerzo para obtener el máximo rendimiento en términos de

aprobar exámenes, cumplir con las instrucciones y operar estratégicamente para alcanzar la calificación deseada. Es la estrategia de logro que parece estar más relacionada con los resultados escolares.

Otro de los modelos, denominado *A model of learning* (Hattie y Donoghue, 2016) detalla que se comienza con tres fuentes principales de input (*skill, will y thrill*). *Skill* (habilidad) es el primer componente que describe el logro previo del alumno que aporta a la tarea (tales como la memoria de trabajo, creencias, estímulos y expectativas según antecedentes culturales y familiares). Según Ausubel (1968) el factor individual más importante que influye en el estudiante es aquello que ya conoce. *Will* (voluntad) son las disposiciones o tendencias para responder a las situaciones de cierta manera e implicar la competencia para editar, seleccionar, adaptar y responder al entorno de una manera recurrente. Por sí solas no son suficientes y, según Perkins et al. (1993) hay tres componentes psicológicos que deben estar presentes para desencadenar un comportamiento disposicional: la sensibilidad (percepción de lo apropiado de un comportamiento particular), la inclinación (ímpetu sentido hacia un comportamiento), y la habilidad (la capacidad básica y la confianza para seguir adelante con el comportamiento). Por último, *Thrill* (emoción), se refiere a que puede existir emoción en el aprendizaje, aunque para algunos estudiantes aprender sobre algunos temas puede ser aburrido y poco atractivo.

Diferentes investigaciones (Akyol et al., 2010; Yip, 2012, 2021) han confirmado que las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes con diferentes perfiles son importantes para diferenciar y predecir su rendimiento académico, independientemente de la modalidad de aprendizaje (presencial o a distancia), y de su desarrollo (típico o con dificultades de aprendizaje). Además, de acuerdo con Moraña y Orozco (2022) las estrategias de aprendizaje (y también las de enseñanza) tienen el potencial de hacer que el plan de estudios sea más accesible, al mismo tiempo que enriquecen el aprendizaje y mejoran los resultados académicos de todos los estudiantes. A pesar del énfasis en el rendimiento, en las actividades del día a día en un aula, ponen su enfoque en aprender: cómo aprender, cómo aprender de manera más eficiente y cómo saber de manera más efectiva. Se trata más de que el alumnado esté listo para aprender, reconociendo cómo se puede habilitar su aprendizaje y aumentar las competencias de “cómo aprender” de los estudiantes (Hattie y Donoghue, 2016).

Una de las herramientas que mide las estrategias de aprendizaje es *Learning and Study Strategies Inventory-High School version* (LASSI-HS) (Weinstein y Palmer, 1990) está diseñado para evaluar las habilidades que son necesarias para el éxito académico. Formada por 76 ítems divididos en 10 subescalas (véase Tabla 4).

Tabla 4

Subescalas del *Learning and Study Strategies Inventory-High School version* (LASSI-HS) (Weinstein y Palmer, 1990)

Subescalas	Elementos que evalúa
(1) Actitud	Actitudes e intereses de los alumnos para obtener éxito académico.
(2) Motivación	La autodisciplina del estudiante y su disposición para hacer trabajo duro.
(3) Gestión del tiempo	El uso por parte del alumno de los principios y prácticas de gestión del tiempo para tareas académicas.
(4) Ansiedad	El grado en el que el estudiante se preocupa por la escuela y su desempeño académico.
(5) Concentración	La capacidad del estudiante para dirigir y mantener su atención en tareas académicas.
(6) Procesamiento de la información	Qué tan bien el estudiante puede usar imágenes, la elaboración verbal, comprensión, seguimiento y razonamiento, para aprender nueva información y habilidades.
(7) Selección de ideas principales	La capacidad del estudiante para seleccionar información importante para ampliar los contenidos sobre un tema determinado.
(8) Uso de ayudas para el estudio	La voluntad de crear o utilizar diferentes recursos académicos cuando el alumnado se enfrenta a problemas relacionados con su desempeño.
(9) Autoevaluación	La habilidad del estudiante para revisar y preparar sus clases y pruebas de evaluación.
(10) Estrategias de pruebas	El uso de estrategias que utiliza el estudiante tanto para la preparación como para la realización de exámenes.

Diversas investigaciones (Jensen, 2015; Kim et al., 2019) han determinado que hay factores psicológicos y de compromiso académico que median en la relación entre las estrategias de aprendizaje y el logro académico. Existe evidencia que defiende los efectos de las estrategias de aprendizaje (Jensen, 2015), las expectativas relacionadas con las

salidas laborales (Lent et al., 1994) y la autoeficacia en los resultados de aprendizaje (Doménech-Betoret et al., 2017). Pocos estudios han explorado la relación entre las expectativas de las salidas laborales y la autoeficacia con las estrategias y resultados de aprendizaje (Jensen, 2015; Kim et al., 2019). Del mismo modo, Daniel (2016) afirma que aquellos estudiantes que participan activamente en actividades colaborativas y utilizan estrategias de aprendizaje activas puntúan significativamente más alto en los resultados académicos que aquellos que no lo hacen.

Por el contrario, la falta de motivación es uno de los motivos principales por el que el alumnado deja de asistir a la escuela (Kearney y Fornander, 2016). Estudios previos han afirmado que existe una relación entre el rechazo escolar y algunas de las dimensiones previamente mencionadas del LASSI-HS. Este tipo de alumnado puede presentar rechazo escolar debido a su ansiedad social, la cual se refleja en miedos, fatigas, quejas somáticas, e incluso en problemas externalizantes tales como la desobediencia hacia la familia, agresiones, escaparse de la escuela, etc. (Balakrishnan y Andi, 2019). Hay que tener en cuenta que la ansiedad es una reacción común a situaciones que pueden causar estrés, miedo, posibles fobias (debido a amenazas reales o imaginarias), y depresión (Nayak et al., 2018). Estas, a su vez, están relacionadas con el aburrimiento, la frustración o el desgaste en situaciones escolares o de desempeño escolar (Fiorilli et al., 2017). Otra de las variables a tener en cuenta es la concentración, ya que esta se ve plenamente relacionada con la ansiedad, y en más profundidad con la depresión. La falta de energía reduce la capacidad para el pensamiento, la concentración y la toma de decisiones. Del mismo modo se ven afectadas las funciones ejecutivas, ya que son los procesos metacognitivos clave para desconectarse del contexto inmediato y comprenden habilidades en el control de impulsos, la memoria de trabajo y la planificación (Munkhaugen, 2019), como es el caso del procesamiento de la información, la selección de las ideas principales, el uso de ayudas para el estudio y las estrategias de pruebas.

De acuerdo con Broc (2014), aquellos estudiantes que aplican menos estrategias de aprendizaje tienen más probabilidad de obtener altas puntuaciones en cuanto a fracaso académico, lo que está ligado a poseer mayor ansiedad, y consecuentemente, una dificultad mayor en implementar estrategias de aprendizaje adecuadas. La mayoría de los estudiantes con rechazo escolar no asisten a la escuela, y el aumento de ausencias tiene un efecto en el aprendizaje y en su logro académico (Heyne et al., 2019). Asimismo,

diversos estudios han identificado la relación existente entre el rechazo escolar y desempeño académico pobre (Filippello et al., 2019).

1.3. Objetivos, hipótesis y relación con estudios previos

1.3.1. Objetivos

Tras realizar una revisión teórica acerca del comportamiento del rechazo escolar, el presente apartado trata de presentar los objetivos que se han pretendido alcanzar en esta tesis doctoral. Partiendo de lo anterior, los objetivos de la presente tesis son los siguientes:

- *Objetivo 1:* Conocer el estado actual de la investigación sobre rechazo escolar mediante un estudio bibliométrico.
- *Objetivo 2:* Identificar perfiles de rechazo escolar en niños mediante análisis de perfiles latentes en base al modelo funcional propuesto por Kearney y Silverman (1993).
- *Objetivo 3:* Analizar la relación entre los perfiles de rechazo escolar identificados en niños y las atribuciones académicas en Lengua y Literatura.
- *Objetivo 4:* Examinar las correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje.
- *Objetivo 5:* Identificar perfiles de rechazo escolar en adolescentes mediante análisis de perfiles latentes en base al modelo funcional propuesto por Kearney y Silverman (1993).
- *Objetivo 6:* Analizar la relación entre los perfiles de rechazo escolar identificados en adolescentes y las estrategias de aprendizaje.

1.3.2. Hipótesis

De acuerdo con los objetivos de investigación previamente expuestos y partiendo de las evidencias empíricas halladas hasta el momento, se establecieron las siguientes hipótesis, con el objetivo de ser comprobadas en los diferentes trabajos llevados a cabo:

- *Hipótesis 1:* Teniendo en cuenta que las revisiones teóricas sobre el rechazo escolar destacan por su auge en los últimos años (Elliott y Place, 2019; Keppens y Spruyt, 2020), *se espera que exista un aumento progresivo de las publicaciones sobre rechazo escolar debido al aumento del interés por esta temática.*
- *Hipótesis 2.* De acuerdo con los perfiles más comunes de rechazo escolar que se han identificado previamente en niños (Dube y Orpinas, 2009; González et al.,

2018b; 2018c; 2019; 2021b; Martín et al., 2021), se espera encontrar una solución de cuatro perfiles: perfil de no rechazo escolar, perfil de rechazo escolar mixto (caracterizado por factores explicativos basados en reforzamiento positivo y negativo), perfil de rechazo escolar por reforzamiento negativo y perfil de rechazo escolar por reforzamiento positivo.

- *Hipótesis 3.* Teniendo en cuenta el estilo atribucional académico que estudios previos asocian al alumnado que rechaza la escuela (Fernández-Sogorb et al., 2020; González, Sanmartín, et al., 2018; Pérez-García et al., 2020), *se espera que el perfil mixto de alumnado con rechazo escolar atribuya su fracaso académico a la falta de capacidad y esfuerzo, mientras que aquellos que presentan bajas puntuaciones en rechazo, lo atribuyan a causas externas.*
- *Hipótesis 4:* A partir de la relación identificada entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje (Gubbels et al., 2019), *se espera que exista una correlación negativa entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje evaluadas, exceptuando la dimensión de la Ansiedad, donde se espera una relación positiva entre esta variable y el rechazo escolar.*
- *Hipótesis 5.* En base a los diferentes perfiles de rechazo escolar en adolescentes identificados por investigaciones previas (Delgado et al., 2019; Fernández-Sogorb et al., 2020) *se espera encontrar cinco tipos de perfiles: perfil de no rechazo escolar; perfil de alto rechazo escolar; perfil de rechazo escolar mixto (caracterizado por factores explicativos basados en refuerzo negativo y positivo), perfil de rechazo escolar por reforzamiento negativo y perfil de rechazo escolar por reforzamiento positivo.*
- *Hipótesis 6:* Teniendo presente la relación identificada entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje (Maynard et al., 2018), *se espera que aquellos estudiantes pertenecientes al perfil de rechazo escolar mixto utilicen menos estrategias de aprendizaje que aquellos que presentan un perfil de no rechazo escolar, exceptuando en la dimensión de Ansiedad, donde obtendrían mayores puntuaciones.*

1.3.3. Relación con estudios previos

Una vez expuestos los objetivos e hipótesis de la tesis doctoral, se describe, a continuación, un resumen de los trabajos que la conforman, señalando la relación entre

estos y los objetivos e hipótesis planteados. Indicándose así la principal contribución en cada investigación y justificando su inclusión en esta tesis doctoral.

La contribución 1, titulada “*Estudio bibliométrico sobre problemas de asistencia escolar: indicadores de productividad y líneas de investigación*”, ha sido presentada en el XIV Congreso Internacional de Educación e Innovación – CIEI 2020. Se publicó dentro del libro “Estudios sobre innovación e investigación educativa” con ISBN 978-84-1377-303-2 en la editorial Dykinson (SPI Q1). Este trabajo comprende un estudio bibliométrico sobre el rechazo escolar con el propósito de conocer la evolución temporal de la productividad, identificando las revistas más destacadas, los autores más productivos y sus principales líneas de investigación. De este modo, este capítulo de libro se corresponde con el objetivo 1 y se sometió a prueba de la hipótesis 1.

La contribución 2, titulada “*School refusal behaviour profiles and academic self-attributions in Language and Literature*”, se publicó en la revista “Sustainability” (JCR Q2) y presenta los perfiles de rechazo escolar identificados en niños y su relación con las atribuciones académicas en Lengua y Literatura. Así, esta publicación se corresponde con los objetivos 2 y 3, y se sometieron a prueba las hipótesis 2 y 3.

La contribución 3, titulada “*Correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje*”, ha sido presentada en el XV Congreso Internacional de Educación e Innovación – CIEI 2021. Se publicó dentro del libro “Análisis sobre metodologías activas y TICS” con ISBN 978-84-1122-033-0 en la editorial Dykinson (SPI Q1). Este trabajo analiza la relación entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje. Por ello, este capítulo de libro se corresponde con el objetivo 4 y se sometió a prueba de la hipótesis 4.

Finalmente, la contribución 4, “*Classifying students with school refusal behaviour and their relationship to learning strategies*”, se publicó en la revista “Frontiers in Education” (SJR Q2) e identifica perfiles de rechazo escolar en adolescentes analizando la relación existente de estos con las estrategias de aprendizaje. De este modo, esta publicación se corresponde con los objetivos 5 y 6, y se sometieron a prueba las hipótesis 5 y 6.

1.4. Método

1.4.1. Participantes

- *Contribución 1.* Al tratarse de un estudio bibliométrico, se trabajó con una unidad de análisis de documentos. La muestra documental estuvo compuesta por 192 estudios publicados durante el período temporal de 2014 a 2019.
- *Contribuciones 2, 3 y 4.* Se llevó a cabo un muestreo aleatorio por conglomerados, siendo las unidades primarias de muestreo las zonas geográficas (norte, sur, este, oeste y centro) de Alicante y Murcia. Las unidades secundarias fueron las escuelas, y las terciarias las aulas.
 - *Contribución 2:* La muestra estuvo formada por 926 estudiantes de 3º a 6º de Educación Primaria (51.6% de chicos), de entre 8 y 11 años ($M = 9.57$; $SD = 1.07$). La distribución por edades fue la siguiente: 8 años ($n = 186$, 20.10%), 9 años ($n = 260$; 28.10%), 10 años ($n = 246$, 26.60) y 11 años ($n = 234$; 25.31%).
 - *Contribución 3 y 4:* Se reclutaron 1261 participantes de entre 14 y 18 años ($M = 16.51$; $SD = 1.84$). La mayoría de los estudiantes provenían de áreas urbanas (84.7%) y el nivel socioeconómico de las familias, determinado por el nivel educativo de los padres y los ingresos familiares fue de 23% (nivel medio-bajo), 64% (nivel medio) y 13% (nivel alto).

1.4.2. Instrumentos

1.4.2.1. Rechazo escolar

Con el objetivo de analizar el comportamiento del rechazo escolar en las contribuciones 2, 3 y 4, se utilizó la *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R; Kearney, 2002). El instrumento evalúa las causas en las que se fundamenta la negativa para asistir a la escuela según el modelo funcional previamente explicado, el cual plantea cuatro factores que pueden favorecer en el rechazo escolar. Es decir, estudia el comportamiento de rechazo escolar en estudiantes de entre 8 y 18 años. Los cuatro factores son: I. Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar (“¿Con cuánta frecuencia evitas ir al colegio porque te sentirás triste o deprimido si vas?”); II. Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación (“Si fuera más fácil hacer nuevos amigos, ¿sería más fácil ir a la escuela?”); III. Búsqueda de atención de otras personas significativas (“¿Cuánto desearías que tus padres te enseñaran y no el maestro en la escuela?”); y IV. Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar

(“¿Con qué frecuencia rechazas ir al colegio porque quieres divertirte fuera de la escuela?). Se utilizó la versión española del instrumento (González et al., 2016) y los coeficientes alfa de Cronbach que se obtuvieron fueron los siguientes: 0.70, 0.87, 0.78 y 0.70, respectivamente.

1.4.2.2. Atribuciones académicas

Para evaluar las atribuciones académicas, se utilizó la *Sydney Attribution Scale (SAS)* (Marsh, 1984). Es una herramienta formada por 24 situaciones hipotéticas que contienen las áreas académicas de matemáticas y verbal, además de tres tipos de causas (habilidad, esfuerzo y causas externas). Estas pueden reflejar dos resultados con valencia contraria (éxito o fracaso). Así, el instrumento está constituido por 72 ítems puntuables a partir de una escala de tipo Likert de 5 puntos, donde 1 = falso, y 5 = verdadero. Como se ha mencionado anteriormente, mide la atribución de éxitos y fracasos en matemáticas y verbal, y juntas, las atribuciones académicas (por ejemplo, “Imagina que en matemáticas el profesor te enseña una nueva forma de hacer algo y tú lo malinterpretas. Esto ocurre porque, probablemente: (a) deberías prestar más atención, (b) el profesor explica las cosas incorrectamente; (c) las matemáticas son difíciles para ti”). Puedes obtener seis puntuaciones generales: éxito atribuido a la capacidad/habilidad, éxito atribuido al esfuerzo, éxito atribuido a causas externas, fracaso atribuido a la capacidad/habilidad, fracaso atribuido al esfuerzo y fracaso atribuido a causas externas. Los coeficientes de consistencia interna fueron de .88 (éxito/capacidad), .84 (éxito/esfuerzo), .72 (éxito/causas externas), .86 (fracaso/capacidad), .76 (fracaso/esfuerzo) y .75 (fracaso/causas externas) (González, Giménez-Miralles, et al., 2021).

1.4.2.3. Estrategias de aprendizaje

Con el propósito de evaluar las estrategias de aprendizaje, se utilizó el instrumento de *Learning and Study Strategies Inventory-High School version (LASSI-HS)*. Esta herramienta, diseñada por Weinstein y Palmer (1990) evalúa las habilidades necesarias para el éxito académico a partir de 76 ítems divididos en 10 subescalas: (1) Actitud, que evalúa las actitudes y el interés de los estudiantes en la universidad y el éxito académico (“Tengo una actitud positiva acerca de asistir a mi clase”); (2) Motivación, que evalúa la diligencia, la autodisciplina y la disposición de los estudiantes para ejercer el esfuerzo necesario para completar con éxito los requisitos académicos (“Cuando el trabajo es difícil me doy por vencido o estudio solo las partes fáciles”); (3) Gestión del tiempo, que

evalúa la aplicación de los estudiantes de los principios de gestión del tiempo a situaciones académicas (“Dedico más tiempo a estudiar las materias que me resultan difíciles”); (4) Ansiedad, que evalúa el grado en que los estudiantes se preocupan por la escuela y su rendimiento académico (“Cuando estoy estudiando, la preocupación de que me vaya mal en un curso interfiere con mi concentración”); (5) Concentración, que evalúa la capacidad de los estudiantes para dirigir y mantener la atención en las tareas académicas (“Durante las conferencias pienso en otras cosas y realmente no escucho lo que se dice”); (6) Procesamiento de la información, que evalúa qué tan bien los estudiantes pueden usar imágenes, elaboración verbal, estrategias de organización y habilidades de razonamiento como estrategias de aprendizaje para ayudar a construir puentes entre lo que ya saben y lo que están tratando de aprender y recordar (“Traduzco lo que estoy estudiando a mis propias palabras”); (7) Selección de ideas principales, que evalúa la habilidad de los estudiantes para identificar información importante para un estudio posterior entre información menos importante y detalles de apoyo (“Cuando estudio, parece que me pierdo en los detalles y me pierdo la información importante”); (8) Uso de ayudas para el estudio, que evalúa el uso que hacen los estudiantes de apoyos o recursos para ayudarlos a aprender o retener información (“Utilizo ayudas especiales para el estudio, como cursivas y encabezados, que se encuentran en mis libros de texto”); (9) Autoevaluación, que evalúa el uso que hacen los estudiantes de las técnicas de revisión y control de la comprensión para determinar su nivel de comprensión de la información que se va a aprender (“Me detengo periódicamente mientras leo y mentalmente repaso o reviso lo que se dijo”); y (10) Estrategias de pruebas, que evalúa el uso que hacen los estudiantes de las estrategias de preparación y realización de exámenes (“Al hacer exámenes, escribir trabajos, etc., me doy cuenta de que no he entendido bien lo que se quiere y pierdo puntos por ello”).

1.4.3. Procedimiento

Con relación a la primera contribución, al ser un estudio bibliométrico, se realizó una búsqueda bibliográfica en diversas bases de datos (Scopus, Web of Science y ERIC). Bajo una delimitación anual (2014 – 2019) y utilizando la estrategia de búsqueda de “school refusal”, “truancy” o “school phobia”, se recopilaron aquellos artículos que poseyeran estas en su título, resumen y/o palabras clave. La muestra inicial estuvo formada por 2543 estudios, pero, tras hacer una selección de aquellos que se dedicaban al estudio del rechazo escolar a partir de la lectura de resumen, descartando aquellos que no permitían

acceso al mismo y dejando de lado los documentos duplicados, se seleccionaron como muestra final 192 contribuciones para la realización del cálculo de la productividad total.

En cuanto a las contribuciones 2, 3 y 4, se realizó una reunión con los directores de los centros educativos para presentar los objetivos de cada estudio y solicitar la pertinente colaboración. Después de aceptar su participación, se entregó una carta a las familias, indicando el propósito del estudio, junto con formularios de consentimiento informado por escrito. Al menos un miembro del equipo de investigación estuvo presente en las sesiones para resolver dudas de los alumnos y supervisar la cumplimentación de los cuestionarios. Para el estudio se garantizó el cumplimiento de las normas éticas de la Declaración de Helsinki (1998), una declaración de principios éticos para la investigación con seres humanos. También fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2017-09-05).

- En la contribución 2, durante un período de dos semanas, los estudiantes fueron informados sobre el estudio y su participación voluntaria. Completaron los instrumentos durante una sesión escolar que duró 35 minutos (15 minutos para el SRAS-R y 20 minutos para el SAS).
- En las contribuciones 3 y 4, los estudiantes completaron los cuestionarios (SRAS-R y LASSI-HS) durante una sesión que duró 45 minutos.

1.4.4. Análisis de datos

La primera contribución que forma parte de esta tesis consiste en un estudio ex post facto retrospectivo (Montero y León, 2007). Se utilizaron análisis descriptivos y de frecuencias para identificar y sistematizar las diferentes variables. Los análisis estadísticos se llevaron a cabo utilizando el programa SPSS 24.

En la segunda contribución, se identificaron los subgrupos de estudiantes con rechazo escolar mediante el Análisis de Perfil Latente (LPA). Así, se pudo agrupar al alumnado en función a sus puntuaciones en los cuatro factores de la SRAS-R, considerando las siguientes estadísticas de ajuste estándar: *Criterio de información bayesiano* (BIC), *Criterio de información de Akaike* (AIC), *probabilidad de Vuong-Lo-Mendell-Rubin - prueba de razón* (LRT), prueba de razón de verosimilitud de arranque (BLRT), entropía e índice de tamaño. Era deseable el modelo con los valores BIC y AIC más bajos, y se requiere un valor *p* inferior a 0,05 para LRT y BLRT. Además, la entropía era preferible

una puntuación que fuera cercana a uno, y también es necesario considerar el tamaño de las clases para elegir el mejor modelo, ya que las clases deben incluir al menos el 1% de la muestra. Posteriormente, se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA) para examinar si los estudiantes de diferentes clases también diferían en las autoatribuciones académicas en Lengua y Literatura. A continuación, se utilizaron las pruebas *post-hoc de Scheffé* para hallar la relación existente entre el rechazo escolar y las atribuciones académicas, se calculó el tamaño del efecto mediante el índice d (diferencia media tipificada) en base a la interpretación de Cohen (1988): diferencias de magnitud baja ($.20 \leq d \leq .50$), magnitud moderada ($.51 \leq d \leq .79$) y magnitud alta ($d \geq .80$). Los análisis se calcularon el paquete de estadísticas SPSS 24 y el MPLUS versión 8.

En la tercera contribución, se obtuvieron las correlaciones entre los diferentes factores de las SRAS-R y las diez dimensiones de estrategias de aprendizaje a partir de los coeficientes de correlación producto-momento de Pearson, para los que Cohen (1988) propuso los siguientes parámetros: diferencias de magnitud baja ($.10 \leq d \leq .30$), magnitud moderada ($.31 \leq d \leq .49$) y magnitud alta ($d \geq .50$). Para ello, se empleó el programa SPSS 20.

En la cuarta contribución, se identificaron los subgrupos de estudiantes con rechazo escolar mediante el Análisis de Perfil Latente (LPA). Así, se pudo agrupar al alumnado en función a sus puntuaciones en los cuatro factores de la SRAS-R, considerando las siguientes estadísticas de ajuste estándar: *Criterio de información bayesiano* (BIC), *Criterio de información de Akaike* (AIC), *probabilidad de Vuong-Lo-Mendell-Rubin - prueba de razón* (LRT), prueba de razón de verosimilitud de arranque (BLRT), entropía e índice de tamaño. Era deseable el modelo con los valores BIC y AIC más bajos, y se requiere un valor p inferior a 0,05 para LRT y BLRT. Además, la entropía era preferible una puntuación que fuera cercana a uno, y también es necesario considerar el tamaño de las clases para elegir el mejor modelo, ya que las clases deben incluir al menos el 1% de la muestra. Posteriormente, se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA) para examinar si los estudiantes que se encontraban dentro de los perfiles de rechazo escolar también diferían en las puntuaciones de las estrategias de aprendizaje. A continuación, se utilizaron las pruebas *post-hoc de Scheffé* para hallar la relación existente entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje, se calculó el tamaño del efecto mediante el índice d (diferencia media tipificada) en base a la interpretación de

Sección 1. Resumen, introducción y método

Cohen (1988): diferencias de magnitud baja ($.20 \leq d \leq .50$), magnitud moderada ($.51 \leq d \leq .79$) y magnitud alta ($d \geq .80$). Los análisis se calcularon el paquete de estadísticas SPSS 24 y el MPLUS versión 8.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

SECCIÓN 2

Resultados publicados

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

SECCIÓN SEGUNDA. RESULTADOS PUBLICADOS

1. Resultados obtenidos en los trabajos publicados

En este apartado se presentan las cuatro publicaciones, cuyos resultados permitieron responder a los objetivos propuestos, así como contrastar las hipótesis planteadas. La referencia de cada uno de los artículos presentados es la siguiente:

1. Giménez-Miralles, M., González, C. y García-Fernández, J.M. (2021). Estudio bibliométrico sobre problemas de asistencia escolar: indicadores de productividad y líneas de investigación. En T. Sola-Martínez, S. Alonso-García, M.G. Fernández-Almenara y J.C. de la Cruz-Campos (Eds.). *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 643-655). Dykinson.
2. González, C., Giménez-Miralles, M., Vicent, M., Sanmartín, R., Quiles, M.J., y García-Fernández, J.M. (2021). School Refusal Behaviour Profiles and Academic Self-Attributions in Language and Literature. *Sustainability*, 13(13), 7512. <https://doi.org/10.3390/su13137512>
3. Giménez-Miralles, M., Sanmartín, R., y García-Fernández, J.M. (2022). Correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje. En M.P. Cáceres, J.A. López, S.M. Arias y M. Ramos (Eds.). *Análisis sobre metodologías activas y TIC* (pp. 214-223). Dykinson.
4. Giménez-Miralles, M., González, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Aparicio-Flores, M.P., y García-Fernández, J.M. (2021). Classifying Students with School Refusal Behaviour and Their Relationship to Learning Strategies. *Frontiers in Education*, 6, 753299. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.752199>

2.1.1. Publicación 1. Estudio bibliométrico sobre problemas de asistencia escolar: indicadores de productividad y líneas de investigación.

Giménez-Miralles, M., González, C. y García-Fernández, J.M. (2021). Estudio bibliométrico sobre problemas de asistencia escolar: indicadores de productividad y líneas de investigación. En T. Sola-Martínez, S. Alonso-García, M.G. Fernández-Almenara y J.C. de la Cruz-Campos (Eds.). *Estudios sobre innovación e investigación educativa* (pp. 643-655). Dykinson. ISBN: 978-84-1377-303-2

Indicios de calidad:

- Factor de impacto: Scholarly Publishers Indicators -SPI - Q1; 2018.
- Posición de la editorial con respecto a las de su misma categoría: 12 de 33 (2018) en Educación.

Resumen: Los problemas de asistencia a la escuela es un problema que afecta cada vez más a niños y a adolescentes en las aulas. El propósito de este estudio reside en conocer la situación actual de esta temática a partir de un estudio bibliométrico sobre el rechazo escolar a partir de la documentación publicada desde 2014 hasta 2019, en diversas bases de datos (Scopus, Web of Science y ERIC). Se analizó la productividad temporal, la productividad por revistas y métodos de difusión, los autores más productivos, la población de referencia, los instrumentos de evaluación empleados en los estudios y las temáticas de investigación. Con relación a la productividad temporal, existió un incremento con respecto a años previos, el año 2019 el período más fructífero. Las revistas destacadas fueron *International Journal of Environmental Research and Public Health*, y *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*. Como grandes productores, destaca Kearney, Dembo y Wareham; y la mayor parte de las investigaciones tuvieron a estudiantes en edad escolar como población de referencia. En cuanto a los instrumentos de evaluación, fue la *School Refusal Assessment Scale* la que se empleó con más asiduidad. Las temáticas de investigación se centraron en facotres y perfiles relacionados con los problemas de asistencia escolar. Resultan escasos los trabajos analizados en la categoría de políticas educativas. Este estudio bibliométrico ofrece una perspectiva en cifras, a partir de las cuales se espera que sirva como material de referencia para futuros trabajos relacionados con esta problemática.

Palabras clave: rechazo escolar; problemas de asistencia escolar; bibliometría

2.1.2. Publicación 2. School Refusal Behaviour Profiles and Academic Self-Attributions in Language and Literature.

González, C., Giménez-Miralles, M., Vicent, M., Sanmartín, R., Quiles, M.J., y García-Fernández, J.M. (2021). School Refusal Behaviour Profiles and Academic Self-Attributions in Language and Literature. *Sustainability*, 13(13), 7512. <https://doi.org/10.3390/su13137512>

Indicios de calidad:

- Factor de impacto: Journal Citation Reports - JCR - Q2 2021.
Scimago Journal & Country Rank – SJR – Q1; 2021.

Abstract: School refusal behaviour has a major impact on the lives of children and adolescents, seriously affecting their personal, academic and social adjustment. The objectives of this research were: (1) to identify, using latent profile analysis, school refusal behaviour profiles based on the functional model and (2) to analyse the relationship between the identified school refusal behaviour profiles and academic self-attributions in language and literature. The School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R) and the Sydney Attribution Scale (SAS) were administered to 926 Spanish students (51% boys) aged 8 to 11 ($M = 9.57$; $SD = 1.07$). Four school refusal behaviour profiles were obtained: low school refusal behaviour, school refusal behaviour by positive reinforcement, mixed school refusal behaviour and high mixed school refusal behaviour. School refuser profiles, characterised by high scores on the first three factors of the SRAS-R (high mixed and mixed school refusal behaviour profiles), reported higher scores on an academic self-attribitional style, in which they associate their failures with a lack of ability and effort. Results are discussed, considering the relationship between school refusal behaviour and unsuitable attributional styles in language and literature. Promoting effective coping skills to deal with school failure situations will seek to improve, as far as possible, the needs of all students contributing to a healthy learning environment.

Keywords: academic self-attributions; language and literature; school refusal behaviour; latent profile analysis; children

2.1.3. Publicación 3. Correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje.

Giménez-Miralles, M., Sanmartín, R., y García-Fernández, J.M. (2022). Correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje. En M.P. Cáceres, J.A. López, S.M. Arias y M. Ramos (Eds.). *Análisis sobre metodologías activas y TIC* (pp. 214-223). Dykinson. ISBN: 978-84-1122-033-0

Indicios de calidad:

- Factor de impacto: Scholarly Publishers Indicators -SPI - Q1; 2018.
- Posición de la editorial con respecto a las de su misma categoría: 12 de 33 (2018) en Educación.

Resumen: El rechazo escolar se ha convertido en una problemática que concierne tanto estudiantes, a educadores como a las familias, ya que afecta a muchos niños y adolescentes en edad escolar. Se ha encontrado que existe una relación entre problemas de asistencia escolar y el bajo rendimiento académico. Sin embargo, el estudio de variables que condicionan esta relación precisa ser ampliado por lo que es esencial conocer los posibles factores de riesgo que pueden repercutir en esta relación. El objetivo del presente estudio consiste en conocer la relación existente entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje. La muestra ha estado formada por 1261 participantes con edades comprendidas entre 14 y 18 años. Los instrumentos empleados han sido la *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R) y el *Learning and Study Strategies Inventory-High School* (LASSI-HS). Los resultados mostraron que existe una correlación negativa entre el rechazo escolar y las diferentes dimensiones de las estrategias de aprendizaje, excepto para la dimensión de Ansiedad, donde se ha hallado una relación positiva en los tres primeros factores de la SRAS-R y la dimensión de Ansiedad. En el caso del cuarto factor, este hecho no sucede y podría deberse a que se trata de un tipo de rechazo escolar no basado en la ansiedad a la hora de justificar su negativa por asistir a la escuela.

Palabras clave: rechazo escolar, estrategias de aprendizaje, adolescentes, correlaciones

2.1.4. Publicación 4. Classifying students with school refusal behaviour and their relationship to learning strategies

Giménez-Miralles, M., González, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Aparicio-Flores, M.P., y García-Fernández, J.M. (2021). Classifying students with school refusal behaviour and their relationship to learning strategies. *Frontiers in Education*, 6, 753299. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.752199>

Indicios de calidad:

- Factor de impacto: Scimago Journal & Country Rank – SJR - Q2; 2021.

Abstract: Students with School Refusal Behaviour (SRB) are a diverse group, often associated with negative academic repercussions (e.g., low academic performance, learning difficulties or academic demotivation). The aims of this research were: 1) to identify school refusal behaviour profiles based on low and high scores on the four functional conditions assessed by the School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R) and 2) to examine the relationship between SRB profiles and learning strategies. The SRAS-R and the Inventory of Learning and Study Strategies-High School version were administered to 1,261 students aged to 14 to 18 ($M = 16.51$; $SD = 1.84$). Four SRB profiles were obtained: SRB by positive reinforcement, Low SRB, SRB by negative reinforcement and Mixed SRB. School refusers belonging to the Mixed SRB and SRB by negative reinforcement profiles are characterised by low scores on learning strategies, except for the Anxiety dimension. The practical implications of these findings suggest that implementing study techniques and learning strategies programmes, in addition to courses on anxiety management and self-care will help students improve their learning paths and reduce anxiety-based school refusal.

Keywords: school refusal behavior, learning strategies, SRAS-R, LASSI-HS, adolescence

SECCIÓ 3

Discussió y conclusiones

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

SECCIÓN TERCERA. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente apartado ofrece la reflexión de los resultados obtenidos a partir de las principales aportaciones de los cuatro trabajos incluidos previamente. Cabe mencionar que este apartado ha sido dividido en tres subapartados, uno para cada una de las contribuciones expuestas y englobando dentro del mismo las dos investigaciones relativas a la relación entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje. Tras su discusión, se establecen las conclusiones de este trabajo de investigación. En último lugar, se presentarán las limitaciones de este estudio junto con posibles futuras líneas de investigación que susciten el interés y reflexión para impulsar nuevos campos de estudio.

3.1. Discusión

3.1.1. Discusión sobre la evolución temporal de la investigación en problemas de asistencia escolar: indicadores de productividad y líneas de investigación

En primer lugar, y con objeto de conocer la evolución científica de la productividad relativa a los problemas de asistencia escolar, se procederá a discutir los resultados obtenidos en el capítulo de libro titulado: “*Estudio bibliométrico sobre problemas de asistencia escolar: indicadores de productividad y líneas de investigación*”. Esta contribución se corresponde con el *objetivo 1* de la presente tesis doctoral. En ella se examinó la producción temporal, la productividad por revistas y autores, así como los contenidos desarrollados en las diferentes temáticas de investigación propuestas.

Con relación a la productividad científica, los resultados revelaron un promedio anual de productividad de 16,83% del total de publicaciones durante el intervalo 2014 y 2019, existiendo un incremento de la producción a partir del 2019. Este hecho confirma el interés creciente de la comunidad científica por esta temática (Gonzálvez e Inglés, 2019; Gonzálvez, Martín, et al., 2021; Martín et al., 2021). Estos hallazgos permiten confirmar la *hipótesis 1* al presentar un aumento progresivo de la investigación relacionada con esta temática.

En cuanto a la producción por revistas, no se ha detectado un medio de difusión especializado, pero sí que destacan aquellas revistas del campo de la psicología y la educación e interdisciplinares (*International Journal of Enviromental Research and*

Sección 3. Discusión y conclusiones

Public Health; Zeitschrift fur Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie; Frontiers in Psychology, y Cognitive and Behavioral Practice).

Por otro lado, los autores destacados por ser grandes productores son Christopher Kearney, Richard Dembo, Jennifer Wareham, Karl Peltzer y Ken Winters. En este caso, todos los autores, excepto Peltzer, cuya nacionalidad es la alemana, son estadounidenses, y actualmente se dedican a la enseñanza e investigación en diferentes materias. C. Kearney, es catedrático en la Universidad de Nevada (Las Vegas) y sus líneas de investigación se basan en el absentismo escolar, psicología clínica infantil y desórdenes de ansiedad; R. Dembo es catedrático en la Universidad de Florida del Sur (Tampa) y su investigación se basa en la relación existente entre el abuso de drogas y la delincuencia; J. Wareham es catedrática y sus líneas de investigación están relacionadas con la delincuencia juvenil, la teoría criminológica y la violencia doméstica, entre otras; K. Peltzer ha sido catedrático hasta el año 2022 en la Universidad de Cape Town (Sudáfrica), y sus líneas de investigación se centran en la promoción de la salud, comportamientos arriesgados y prevención de enfermedades, además de intervenciones socio comportamentales; y, K. Winters, es asesor en diferentes universidades y centros de investigación norteamericanos (Centro para la Salud Mental y Química de Minnesota, Instituto de Investigación de Oregón, Universidad Internacional de Florida, Universidad de Iowa, y Universidad de Minnesota).

Con respecto a la población de referencia, se observó una mayor prevalencia en adolescentes que en niños. Este hecho puede ser significativo debido a que, de manera ordinaria, el alumnado sufre mayor rechazo a la escuela durante la etapa de la adolescencia (Donat et al., 2017; González et al., 2019), aunque, no se puede olvidar la necesidad de prevenir y actuar desde los cursos iniciales para minimizar los índices de rechazo en etapas posteriores (Heyne et al., 2019; Ingul et al., 2019).

El análisis de temáticas permitió identificar 5 categorías de investigación: factores y perfiles relacionados con los problemas de asistencia escolar (53,44%), tratamiento e intervención (15,60%), psicopatología asociada (13,77%), familia y absentismo (11,74%), y políticas educativas (4,45%). Los problemas de asistencia escolar es un tema recurrente en los centros educativos y, por este motivo, es evidente que esta temática sea la más investigada dentro del campo que nos concierne. Desde que se realizó este estudio en 2019, cada vez son más los autores que tratan de descifrar las causas, consecuencias y factores relacionados con esta problemática (Finning et al., 2020; Kearney, 2021,

Nathwani et al., 2021). Con relación al tratamiento e intervención, es natural que sea el segundo tema que más se investiga ya que, aquel alumnado que presenta cualquier tipo de dificultad por asistir a la escuela va acompañado a su vez de una falta de recursos e instrumentos que le permitan detectar, tratar e intervenir en su problemática en cuestión (Lomholt et al., 2020). Todo ello, ligado a la psicopatología asociada, resulta ser el tercer tema más investigado. No es de extrañar que una dificultad esté unida a otro tipo de psicopatología que necesite tratamiento e intervención (Laith y Vaillancourt, 2022; Melin et al., 2022). Sin olvidar a las familias (cuarta temática) y al papel que cumplen dentro de los problemas de asistencia a la escuela, tanto de acompañamiento a sus hijos, como la falta de este, o del nivel socioeconómico que afecta a la educación de los menores (Sosu et al., 2021). Por último, las políticas educativas era el tema menos investigado en el momento en el que se realizó el estudio bibliométrico en las diferentes bases de datos. En este momento, sería vital poder relacionar el impacto de las políticas educativas dentro de los problemas de asistencia a la escuela y se ha de continuar investigando en esta línea (Kearney y Childs, 2022)

3.1.2. *Discusión sobre el rechazo escolar y su relación con las atribuciones académicas en Lengua y Literatura*

En segundo lugar, se procederá a analizar los resultados obtenidos en el artículo titulado: “*School refusal behaviour profiles and academic self-attributions in Language and Literature*”. Esta contribución se corresponde con los *objetivos 2 y 3*. En ella se profundizó en la identificación de los perfiles de rechazo escolar en base al modelo funcional propuesto por Kearney y Silverman (1993), además de analizar la relación entre los perfiles identificados y las atribuciones académicas en Lengua y Literatura en niños.

Se esperaba obtener cuatro perfiles: perfil de no rechazo escolar, perfil de rechazo escolar por reforzamiento negativo, perfil de rechazo escolar por reforzamiento positivo y perfil de rechazo escolar mixto o por múltiples reforzamientos. Los hallazgos de este trabajo permiten confirmar la *hipótesis 2*, al identificarse los perfiles previamente hallados por estudios previos (Dube y Orpinas, 2009; González et al., 2019; 2021b; Martín et al., 2021). No obstante, se encontraron nuevos perfiles: el perfil de alto rechazo escolar mixto, el cual tenía puntuaciones significativamente altas en tres primeros factores de la SRAS-R; y el perfil de rechazo escolar bajo que obtuvo puntuaciones relativamente bajas en todos los factores de las SRAS-R. En este caso, este último perfil alcanzó la máxima

representación dentro de la muestra inicial logrando que el 59.61% perteneciera a este grupo. Este resultado tiene sentido teniendo en cuenta las características de la muestra la cual era comunitaria.

Por otro lado, el alumnado que justifica su rechazo escolar en base a altos niveles de ansiedad en situaciones escolares atribuye sus fracasos a causas internas, estables e incontrolables, como la capacidad, y del mismo modo, menos propensos a atribuir sus éxitos a causas internas. Este hecho confirma la *hipótesis 3*, en la cual el alumnado perteneciente al perfil mixto de rechazo escolar atribuyen su fracaso académico a la falta de capacidad y esfuerzo (Fernández-Sogorb et al., 2020; González, Sanmartín et al., 2018; Pérez-García et al., 2020). Dentro de los perfiles identificados, existieron diferencias estadísticamente significativas para el fracaso a la lectura debido a la falta de habilidad entre los perfiles de rechazo mixto y bajo, y entre los perfiles de rechazo escolar por reforzamiento positivo y negativo. En ambos casos, el perfil identificado con perfil de alto rechazo escolar mixto era más propenso a atribuir sus fracasos a la falta de capacidad y esfuerzo, si se compara con sus iguales. En el caso de las atribuciones relacionadas con el éxito, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos identificados, con diferencias pequeñas y moderadas. En concreto, los grupos que era más probable que atribuyeran sus éxitos a la capacidad, esfuerzo y causas externas, fueron los perfiles de rechazo escolar por reforzamiento positivo y el perfil de bajo rechazo escolar, si lo comparamos con los grupos de alto rechazo escolar mixto y el perfil mixto.

3.1.3. Discusión sobre el rechazo escolar y su relación con las estrategias de aprendizaje
En tercer y último lugar, se procederá a analizar los resultados obtenidos en los trabajos titulados: “*Correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje*” y “*Classifying students with school refusal behaviour and their relationship to learning strategies*”.

Los *objetivos 4, 5, 6* consistentes en examinar las correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje, identificar perfiles de rechazo escolar en adolescentes mediante el análisis de perfiles latentes en base al modelo funcional propuesto por Kearney y Silverman (1993), y analizar la relación entre los perfiles de rechazo escolar en adolescentes y estrategias de aprendizaje, se corresponden con la contribución 3,

Sección 3. Discusión y conclusiones

titulada “*Correlaciones entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje*” (objetivo 4) y la contribución 4, “*Classifying students with school refusal behaviour and their relationship to learning strategies*” (objetivos 5 y 6).

En cuanto a la contribución 3, la mayor parte de las relaciones existentes fueron negativas a excepción de la dimensión de Ansiedad en los tres primeros factores de las SRAS-R, que ha sido positiva. Con relación al cuarto y último factor, al estar caracterizado por ser un tipo de rechazo escolar que no basa su negativa de ir a la escuela en la ansiedad, este hecho no sucede (Gubbels et al., 2019). Se confirma así la *hipótesis 4*, en la que se esperaba que existiera una correlación negativa entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje evaluadas, exceptuando en la dimensión de Ansiedad, donde se espera una relación positiva entre esta variable y el rechazo escolar (Finning et al., 2019).

En el caso de la contribución 4, se encontraron diferentes perfiles de rechazo escolar: perfil de rechazo escolar por reforzamiento positivo, perfil de rechazo escolar por reforzamiento negativo, perfil de rechazo escolar por reforzamiento mixto, y un último perfil que no se había propuesto en la hipótesis y que se denomina perfil de rechazo escolar bajo, el cual comparte características similares con el perfil de no rechazo escolar (Delgado et al., 2019; González, Sanmartín et al., 2021). Del mismo modo, los resultados indicaron que aquellos adolescentes que pertenecían al perfil de rechazo escolar mixto utilizaron menos estrategias de aprendizaje que sus iguales pertenecientes al perfil de no rechazo escolar, excepto para la dimensión de Ansiedad (Maynard et al., 2018). De esta manera, las *hipótesis 5 y 6* se confirman. El perfil de rechazo escolar mixto se caracteriza por altas puntuaciones en factores relacionados con reforzamiento positivo y negativo. El alumnado que se encuentra dentro de este grupo se caracteriza por presentar problemas internalizantes y un perfil escolar desadaptativo, teniendo mayor miedo frente situaciones escolares (por ejemplo, durante exposiciones orales), sufriendo de fracaso escolar, y siendo penalizados por la familia o los docentes por mal comportamiento (González, Díaz-Herrero, et al., 2020).

3.2. Conclusiones / Conclusions

En la presente sección se presentan las conclusiones extraídas de las contribuciones que forman esta tesis doctoral. Con el objetivo de mantener la relación a lo largo de este compendio, se presentan los documentos en el mismo orden abordado en el apartado de Discusiones.

This section presents the conclusions drawn from the contributions that comprised this doctoral thesis. To maintain the relationship throughout this compendium, the documents are presented in the same order addressed in the Discussions section.

3.2.1. Conclusión sobre la evolución temporal de la investigación en problemas de asistencia escolar: indicadores de productividad y líneas de investigación / Conclusion on the temporal evolution of research on school attendance problems: productivity and lines of research.

De la *contribución 1*, se extraen las siguientes conclusiones:

- El interés por investigar los problemas de asistencia escolar aumenta progresivamente con el tiempo.
- No existen revistas especializadas en rechazo escolar, aunque esta temática se aborda dentro de revistas relacionadas con psicología y educación, e interdisciplinarias.

From *contribution 1*, the following conclusions are drawn:

- Interest in investigating school attendance problems progressively increases over time.
- There are no specialized magazines on school refusal, although this issue is addressed within magazines related to psychology and education, and interdisciplinary ones.

Sección 3. Discusión y conclusiones

- Autores tales como C. Kearney (Universidad de Nevada, EE. UU.), R. Dembo (Universidad de Florida del Sur, EE. UU.), J. Wareham (Universidad de Wayne State, EE. UU.), K. Peltzer (Universidad de Asia, Taiwán) y K. Winters (Universidad de Minnesota, EE. UU.) cuentan con más de 9 publicaciones, destacando como grandes productores.
 - Predominan los estudios que se han centrado en analizar los factores y perfiles asociados con los problemas de asistencia escolar, fundamentalmente asociando a esta problemática variables de carácter psicológico.
 - Predominan los estudios que analizan los problemas de asistencia escolar durante la etapa de la adolescencia.
 - Nuevas líneas de investigación, como políticas educativas, surgen en relación con esta temática.
- Authors such as C. Kearney (University of Nevada, USA), R. Dembo (University of South Florida, USA), J. Wareham (Wayne State University, USA), K. Peltzer (University of Asia, Taiwan) and K. Winters (University of Minnesota, USA) have more than 9 publications, standing out as great producers.
 - Studies that have focused on analyzing the factors and profiles associated with school attendance problems predominate, fundamentally associating variables of a psychological nature with this problem.
 - Studies that analyze school attendance problems during adolescence prevail.
 - New lines of research, such as educational policies, arise in relation to this topic

3.2.2. Conclusión sobre el rechazo escolar y su relación con las atribuciones académicas en Lengua y Literatura / Conclusion on school refusal and its relationship with academic self-attributions in Language and Literature.

De la *contribución* 2, se extraen las siguientes conclusiones:

- Los niños que rechazan la escuela se pueden agrupar en distintos perfiles, identificando en este trabajo los siguientes grupos: perfil de rechazo escolar mixto, perfil de rechazo escolar por reforzamiento positivo, perfil de alto rechazo escolar mixto y el perfil de bajo rechazo escolar.
- Los perfiles de rechazo escolar que están basados en la afectividad negativa generada por la escuela, la aversión social y la necesidad de captar la atención de personas significativas (perfil mixto de rechazo escolar) presentan las puntuaciones más altas a la hora de atribuir su fracaso a la falta de capacidad y, por ende, son los perfiles más desadaptativos.
- El alumnado participante se clasifica en distintos perfiles de rechazo escolar y presentan patrones atribucionales distintos.

From *contribution* 2, the following conclusions are drawn:

- Children who refuse school can be grouped into different profiles, identifying in this work the following groups: profile of mixed school refusal, profile of school refusal due to positive reinforcement, profile of high mixed school refusal and profile of low school refusal.
- School refusal profiles based on negative affectivity generated by school, social aversion, and the need to capture the attention of significant people (mixed profile of school refusal) present the highest scores when it comes to attributing their failure to the lack of capacity and, therefore, they are the most maladaptive profiles.
- The participating students are classified into different school refusal profiles and present different attributional patterns.

Sección 3. Discusión y conclusiones

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Es de vital importancia crear programas de intervención psicoeducativos para corregir estilos atribucionales no adaptativos teniendo en cuenta la diversidad de perfiles de rechazo escolar.• Es necesario favorecer, desde edades tempranas, estilos atribucionales académicos que sean apropiados, es decir, aquellos que apoyan la idea de que el alumnado debe atribuir tanto sus éxitos como fracasos al esfuerzo.• Sería conveniente aplicar intervenciones cognitivas (reentrenamiento atribucional) que puedan ayudar a los estudiantes a tener mejores actitudes hacia la escuela, aumentando su motivación interna y autoeficacia, y evitando así, posibles problemas de asistencia escolar. | <ul style="list-style-type: none">• It is vitally important to create psychoeducational intervention programs to correct non-adaptive attributional styles, considering the diversity of school refusal profiles.• It is necessary to favour, from an early age, appropriate academic attributional styles, in other words, those that support the idea that students should attribute both their successes and failures to effort.• It would be convenient to apply cognitive interventions (attributional retraining) that can help students to have better attitudes towards school, increasing their internal motivation and self-efficacy, and thus avoiding possible school attendance problems. |
|--|--|

3.2.3. Conclusión sobre el rechazo escolar y su relación con las estrategias de aprendizaje / Conclusions on school refusal and its relationship with learning strategies.

De las *contribuciones 3 y 4*, se extraen las siguientes conclusiones:

Contribución 3:

- En los tres primeros factores de la SRAS-R, las correlaciones fueron negativas y estadísticamente

From *contributions 3 and 4*, the following conclusions are drawn:

Contribution 3:

- In the first three factors of the SRAS-R, the correlations were negative and statistically significant for all the

significativas para todas las dimensiones de estrategias de aprendizaje evaluadas, excepto para las dimensiones de Procesamiento de la Información (Factor I, Factor II y Factor III), Autoevaluación (Factor I y Factor II) y Ayudas al Estudio (Factor II y Factor III). Mientras que las correlaciones positivas se encontraron en las dimensiones de Ansiedad (Factor I, Factor II, Factor III) y Ayudas al Estudio (Factor I y Factor III).

- En el cuarto factor de la SRAS-R, las correlaciones estadísticamente significativas se encontraron en las dimensiones de Actitud, Motivación, Gestión del Tiempo y Concentración, pero no existe una correlación con la dimensión de Ansiedad ya que este tipo de rechazo escolar no se justifica basándose en esta problemática.
- Se ha de trabajar por mejorar las actitudes del alumnado hacia la escuela y favorecer su motivación ofreciéndoles herramientas, como técnicas de estudio, que mejoren su quehacer ya que aquel alumnado que posee una actitud

dimensions of learning strategies evaluated, except for the dimensions of Self-assessment (Factor I and Factor II) and Study Aids (Factor II and Factor III). While positive correlations were found in the dimensions of Anxiety (Factor I, Factor II, Factor III) and Study Aid (Factor I and Factor III).

- In the fourth factor of SRAS-R, negative and statistically significant correlations. These were found in the dimensions of Attitude, Motivation, Time Management and Concentration, but there is no correlation with the Anxiety dimension since this type of school refusal is not justified based on this problem.
- Work must be done to improve students' attitudes towards school and encourage their motivation by offering them tools, such as study techniques, that improve their work, since those students who have a positive attitude towards school perform better the

positiva hacia la escuela desempeña mejor las actividades propuestas en los centros escolares.

- Conseguir la implicación de toda la comunidad educativa en un centro educativo es uno de los puntos clave para mejorar el desarrollo académico y humano de los estudiantes y sensibilizar ante la importancia de la asistencia escolar.

Contribución 4:

- Los adolescentes que rechazan la escuela se pueden agrupar en distintos perfiles, identificando en este trabajo los siguientes grupos: perfil de rechazo escolar por reforzamiento positivo, perfil de rechazo escolar por reforzamiento negativo, perfil de rechazo escolar mixto y perfil de bajo rechazo escolar.
- El perfil de rechazo escolar bajo tiene menos probabilidades de presentar ansiedad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

activities proposed in the school centers.

- Achieving the involvement of the entire educational community in an educational center is one of the key points to improve the academic and human development of students and raise awareness of the importance of school attendance.

Contribution 4:

- Adolescents who refuse school can be grouped into different profiles, identifying in this work the following groups: positive reinforcement school refusal profile, negative reinforcement school refusal profile, mixed school refusal profile and low school refusal profile.
- The low school refusal profile is less likely to present anxiety during the teaching-learning process.

Sección 3. Discusión y conclusiones

- Aquel alumnado perteneciente a los perfiles de rechazo escolar bajo y rechazo escolar por reforzamiento positivo realizan un aprendizaje más eficaz ya que utilizan mejores técnicas de estudios y muestran menor rechazo escolar basado en la ansiedad.
- Los perfiles de rechazo escolar mixto y de rechazo escolar por reforzamiento negativo son los perfiles más desadaptativos debido a que presentan puntuaciones medias más bajas en los niveles de aplicación de estrategias de aprendizaje.
- Aquellos grupos que presentan altas puntuaciones para el rechazo escolar por reforzamiento positivo y negativo (perfil mixto) están en riesgo de no poseer una actitud propicia hacia la escuela y, por tanto, podrían desinteresarse por el ámbito académico, provocando problemas de asistencia escolar. En este caso, pueden presentar mayores dificultades para discernir entre la información más o menos importante para estudiar o
- Those students belonging to the profiles of low school refusal and school refusal due to positive reinforcement learn more effectively as they use better study techniques and show less school refusal based on anxiety.
- The profiles of mixed school refusal and school refusal due to negative reinforcement are the most maladaptive profiles due to the fact that they present lower mean scores in the levels of application of learning strategies.
- Those groups that present high scores for school refusal due to positive and negative reinforcement (mixed profile) are at risk of not having a conducive attitude towards school and, therefore, could become disinterested in the academic field, causing school attendance problems. In this case, they may have greater difficulties in discerning between information that is more or less important to study or when applying strategies to prepare for an exam, among others.

a la hora de aplicar estrategias para preparar un examen, entre otras.

- Existe una clara necesidad para la implementación de programas de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje en los centros educativos.
 - Sería conveniente realizar cursos de control de ansiedad y cuidado personal para que el alumnado pueda prevenir problemas de asistencia escolar.
 - El rol activo del alumno juega un papel fundamental dentro del sistema educativo en el que nos encontramos, ya que mejoraría su creatividad, habilidades del pensamiento y estrategias de aprendizaje, influyendo así en la confianza que posee para las evaluaciones y para enfrentarse a las dificultades de la sociedad actual.
- There is a clear need for the implementation of study skills programs and learning strategies in schools.
 - It would be convenient to take anxiety control and personal care courses so that students can prevent school attendance problems.
 - The active role of the student plays a fundamental role within the educational system in which we find ourselves, since it would improve their creativity, thinking skills and learning strategies, thus influencing the confidence they have for evaluations and to face difficulties. of today's society.

3.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación

A pesar de que las contribuciones aportadas en la presente tesis doctoral han sido analizadas y detalladas en los apartados previos, es vital detallar una serie de limitaciones que deben ser tenidas en cuenta para mejorar las futuras investigaciones. Por lo que, a continuación, se detallan las limitaciones identificadas en cada uno de los trabajos incluidos

y se sugieren nuevas líneas de investigación que podrían surgir a partir de limitaciones detectadas.

En primer lugar, aunque el análisis bibliométrico ofrece una representación clara sobre la investigación relacionada sobre rechazo escolar, existieron diversos documentos a los que no se pudo acceder ni al resumen ni al texto completo. Del mismo modo, no se han tenido en cuenta otros indicadores, tales como la procedencia geográfica o el número de citas; ni tampoco algunos instrumentos que no aparecían especificados en los artículos analizados. A pesar de estas limitaciones, este capítulo de libro muestra un punto de partida sobre qué se ha investigado acerca del rechazo escolar, aportando las áreas de investigación más desarrolladas, así como las posibles futuras líneas de investigación: políticas educativas.

En cuanto a la relación entre el rechazo escolar y las atribuciones académicas, la muestra debería haber sido más extensa y diversa, considerando otras variables claves, tales como el país de nacimiento, el registro de salud física y mental, los índices de asistencia escolar y las diferencias entre centros educativos. El uso de otros instrumentos para recopilar datos, tales como la observación sistemática o la realización de entrevistas a las familias, claustro educativo y compañeros de clase, fue otra limitación para tener en cuenta en futuros estudios. Además, debería considerarse el contexto en el que se desarrolla cada uno de los participantes ya que puede afectar en el comportamiento del individuo (Park et al., 2015). En último lugar, los resultados obtenidos no se pueden generalizar a otras culturas o grupos de edad más avanzados, ya que este estudio se realizó con niños españoles y los resultados obtenidos deberían estar corroborados con otros rangos de edad y nacionalidades, además de analizar grupos de participantes que se encuentren en estudios superiores. Futuras líneas de investigación podrían centrar su estudio en analizar otras variables como el estilo docente, el clima escolar, o la relación escuela-familia, debido a que afecta directamente al estilo atribucional y el logro académico de los estudiantes (Al-Hail et al., 2021; Bacon y Kearney, 2020; Gonzálvez, Sanmartín, et al., 2018). Del mismo modo, se podría tener en cuenta líneas emergentes educativas basadas en el marco del aprendizaje sostenible o *Sustainable Learning Education* (SLE) porque ayuda a fortalecer la autoeficacia, la motivación y la seguridad en sí mismo del alumnado (Ben-Eliyahu y González-Gómez, 2021).

Con respecto a la relación existente entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje, debería considerarse una muestra mayor y del mismo modo que con las

atribuciones académicas, considerar otras variables como la nacionalidad o el estatus socioeconómico. Un enfoque más cauto debería ser aplicado para alcanzar conclusiones más firmes, debido a que los diferentes ítems evaluados podrían estar afectados por otras variables como el fracaso académico, el control del aula por parte de los docentes, las relaciones pobres con los iguales y con los educadores, e incluso el abandono escolar (Havik et al., 2015). En futuras líneas de investigación deberían analizarse las diferentes variables en muestras clínicas, además de implementar otras formas de recoger información a partir de entrevistas, cuestionarios, observaciones, información personal, e incluso tener en cuenta las opiniones de los familiares, compañeros de clase y de los docentes que los acompañan.

Con relación a los instrumentos utilizados, estos fueron cumplimentados únicamente por los estudiantes, así que sería conveniente para futuros estudios que las familias y el cuerpo docente pudiera participar del mismo modo (García-García et al., 2020). El estudio se ha realizado basándose desde un enfoque funcional (Kearney y Silverman, 1990), por lo que en investigaciones futuras se podría evaluar el rechazo hacia la escuela, partiendo desde otras teorías o enfoques, así como y las causas que lo justifican (Gonzálvez, Kearney, et al., 2021).

Tal y como se ha tratado de explicar a lo largo de la presente tesis doctoral, la asistencia a la escuela es un hecho fundamental para el desarrollo del niño o adolescente, ya que la escuela forma parte de su círculo más cercano, ya que, junto a sus hogares, es aquel lugar donde aprenden a socializar y son capaces de crecer en todos los ámbitos (Herrera-Martínez y Espinoza-Freire, 2020).

3.4. Implicaciones prácticas

Tras haber analizado los resultados publicados en los cuatro trabajos que conforman esta tesis doctoral, emergen diferentes implicaciones prácticas que pueden ayudar a detectar de manera precoz el rechazo escolar, además de influir en la creación de programas de intervención e instrumentos relacionados con la misma problemática. A continuación, se detallan conjuntamente las principales aportaciones realizadas en este compendio de publicaciones.

En primer lugar, el análisis bibliométrico realizado otorga una imagen actual de la investigación que se ha realizado acerca de los problemas de asistencia a la escuela,

Sección 3. Discusión y conclusiones

ofreciendo así, tanto a investigadores como a posibles interesados en el área que nos concierne, una visión global de aquellas temáticas de estudio relacionadas con esta problemática. Del mismo modo, se presentan diferentes temáticas que requieren mayor investigación y posterior consolidación en el campo del rechazo escolar. Así mismo, se ha comprobado la falta de existencia de investigación que aborde una relación entre el rechazo escolar y las políticas educativas. Este estudio ha permitido conocer que existe una mayor prevalencia en estudios realizados con adolescentes que en niños, y se recalca la necesidad de atención y detección temprana en los primeros años de escolarización (Heyne et al., 2019). Del mismo modo, se ha podido comprobar que los factores y perfiles relacionados con los problemas de asistencia escolar ha sido el tópicó que ha suscitado más interés de forma significativa con respecto a las otras temáticas. Cabe destacar el aumento de la producción científica a lo largo de estos años debido al creciente interés acerca del estado en cuestión.

Por otra parte, esta tesis ofrece resultados novedosos en cuanto a la relación entre el rechazo escolar y las atribuciones académicas, ya que no sólo se han podido obtener perfiles previamente identificados (Dube y Orpinas, 2009; González et al., 2019; 2021b; Martín et al., 2021), sino que se han encontrado perfiles nuevos tales como el perfil de alto rechazo escolar mixto (con puntuaciones significativamente altas en los tres primeros factores de las SRAS-R y siendo este más propenso a atribuir sus fracasos a la falta de capacidad y esfuerzo, si se compara con el resto de perfiles) y el perfil de rechazo escolar bajo (con puntuaciones relativamente bajas en todos los factores de las SRAS-R, y siendo uno de los grupos que era más probable que atribuyeran sus éxitos a la capacidad, esfuerzo y causas externas, junto con el perfil de rechazo escolar por reforzamiento positivo). Se ha podido comprobar que el alumnado que muestra altos niveles de ansiedad en situaciones escolares atribuye sus fracasos a causas internas, estables e incontrolables, como la capacidad, y del mismo modo, menos propensos a atribuir sus éxitos a causas internas (Fernández-Sogorb et al., 2020; González, Sanmartín et al., 2018; Pérez-García et al., 2020). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas para el fracaso a la lectura debido a la falta de habilidad entre los perfiles de rechazo mixto y bajo, y entre los perfiles de rechazo escolar por reforzamiento positivo y negativo.

En el caso de la relación existente entre el rechazo escolar y las estrategias de aprendizaje, la mayor parte de las relaciones fueron negativas excepto la dimensión de ansiedad en los tres primeros factores de la SRAS-R (I. Evitar la afectividad negativa que provocan los

Sección 3. Discusión y conclusiones

estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar; II. Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación; y III: Búsqueda de atención de otras personas significativas) (Finning et al., 2019). En cambio, en el cuarto factor (IV. Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar), al ser un tipo de rechazo que no basa su negativa de ir a la escuela en la ansiedad, este hecho no sucede (Gubbels et al., 2019).

Por último, se encontraron diferentes perfiles de rechazo escolar: perfil de rechazo escolar por reforzamiento positivo, perfil de rechazo escolar por reforzamiento negativo, perfil de rechazo escolar por reforzamiento mixto (donde los estudiantes, los cuales presentan problemas internalizantes y perfil escolar desadaptativo, utilizaron menos estrategias de aprendizaje y está caracterizado por presentar altas puntuaciones en factores relacionados con reforzamiento positivo y negativo) (González, Díaz-Herrero, et al., 2020), y el perfil de rechazo escolar bajo (Delgado et al., 2019; González, Sanmartín et al., 2021).

Tal y como se puede observar a lo largo de la presente tesis, encontramos diferentes perfiles de comportamiento de rechazo escolar, los cuales necesitan de diferentes actuaciones y estrategias, ya que cada uno de ellos presenta características diferentes con relación al rechazo hacia la escuela. Al diseñar estrategias y programas de intervención se debe tener en cuenta las necesidades de cada uno de los perfiles, para poder fortalecer sus debilidades y mantener sus puntos fuertes.

En definitiva, la presente tesis proporciona datos empíricos relevantes que informan de la necesidad de conocer los factores de riesgo del rechazo escolar con el objetivo de prevenir comportamientos de rechazo hacia la escuela. Se ha confirmado la relación existente entre el rechazo escolar y las dos variables psicoeducativas previamente mencionadas (atribuciones académicas y estrategias de aprendizaje) con el fin de que los especialistas de la educación puedan detectar las características del rechazo hacia la escuela en niños y adolescentes, además de identificar perfiles de comportamiento de rechazo escolar. Así mismo, sería oportuno considerar la información aquí aportada para la creación de diferentes programas de intervención que sirvan para prevenir y/o atender esta problemática con el fin de ser aplicados en las aulas escolares.

REFERENCIAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

REFERENCIAS

- Achenbach, T. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. University of Vermont. Department of Psychiatry.
- Achenbach, T., y Edelbrock, C. S. (1986). *Manual for the Teacher's Report Form and teacher version of child behavior profile*. University of Vermont. Department of Psychiatry.
- Agung, A. S. N., y Surtikanti, M. W. (2020). Students' perception of online learning during COVID-19 Pandemic: a case study on the English Students of STKIP Pamane Talino. *Soshum: Jurnal Sosial dan Humaniora*, 10(2), 225–235. <https://doi.org/10.31940/soshum.v10i2.1316>
- Ainscow, M., Dyson, A., y Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 13-30.
- Akyol, G., Sungur, S., y Tekkaya, C. (2010). Educational research and evaluation the contribution of cognitive and metacognitive strategy use to students' science achievement. *Educational Research and Evaluation*, 16(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13803611003672348>
- Al-Hail, M. A., Al-Fagih, L., y Koç, M. (2021). Partnering for Sustainability: Parent-Teacher-School (PTS) Interactions in the Qatar Education System. *Sustainability*, 13(12), 6639. <https://doi.org/10.3390/SU13126639>
- Al-Husni Al-Keilani, M., y Delvenne, V. (2021). Inpatient with an anxious school refusal: a retrospective study. *Psychiatria Danubina*, 33(9), 69–74.
- Allara, E., Angelini, P., Gorini, G., Bosi, S., Carreras, G., Gozzi, C., Martini, A., Tamelli, M., Punreddy, R. R., y Faggiano, F. (2019). Effects of a prevention program on multiple health-compromising behaviours in adolescence: A cluster randomized controlled trial. *Preventive Medicine*, 124, 1–10. <https://doi.org/10.1016/J.YPMED.2019.04.001>
- Allison, M. A., Attisha, E., Lerner, M., de Pinto, C. C. D., Attisha, C. E. E., Beers, N. S., Gibson, E. J., Gorski, P., Kjolhede, C., O'Leary, S. C., Schumacher, H., y Weiss-Harrison, A. (2019). The link between school attendance and good health. *Pediatrics*, 143(2), 20183648. <https://doi.org/10.1542/PEDS.2018-3648/37326>
- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5®*. American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425657>
- Amundsen, M., Kielland, A., y Møller, G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnoses. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 8, 34–48. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3514>

Referencias

- Ansari, A., y Gottfried, M. A. (2021). The grade-level and cumulative outcomes of absenteeism. *Child Development*, 92(4), e548–e564. <https://doi.org/10.1111/CDEV.13555>
- Ansari, A., Hofkens, T. L., y Pianta, R. C. (2020). Absenteeism in the first decade of education forecasts civic engagement and educational and socioeconomic prospects in young adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(9), 1835–1848. <https://doi.org/10.1007/S10964-020-01272-4/TABLES/3>
- Aruga, M., Suzuki, E., y Tagaya, A. (2012). Factors involved in the feelings related to school avoidance among high school students in Nagano Prefecture, Japan. *Japan Journal of Nursing Science*, 9(1), 38–55. <https://doi.org/10.1111/j.1742-7924.2011.00185.x>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive review*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bacon, V. R., y Kearney, C. A. (2020). School climate and student-based contextual learning factors as predictors of school absenteeism severity at multiple levels via CHAID analysis. *Children and Youth Services Review*, 118, 105452. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2020.105452>
- Bagaya, J. (2019). *Secondary school inspection practices in Western Uganda: implications on pedagogy*. Makerere University.
- Balakrishnan, R. D., y Andi, H. K. (2019). School refusal behaviour in primary school students: a demographic analysis. *Journal of Asian Research*, 3(1), 16–32. <https://doi.org/10.22158/jar.v3n1p16>
- Balfanz, R., Herzog, L., y mac Iver, D. J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223–235. <https://doi.org/10.1080/00461520701621079>
- Baskerville, D. (2021). Truancy begins in class: student perspectives of tenuous peer relationships. *Pastoral Care in Education*, 39(2), 108–124. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788125>
- Behrens, T. E. J., Muller, T. H., Whittington, J. C. R., Mark, S., Baram, A. B., Stachenfeld, K. L., y Kurth-Nelson, Z. (2018). What is a cognitive map? organizing knowledge for flexible behavior. *Neuron*, 100(2), 490–509. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2018.10.002>
- Ben-Eliyahu, A., y González-Gómez, D. (2021). Sustainable Learning in Education. *Sustainability*, 13(8), 4250. <https://doi.org/10.3390/SU13084250>
- Berg, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (pp. 1260–1266). Lippincott Williams & Wilkins.

Referencias

- Bergdahl, N., Nouri, J., y Fors, U. (2020). Disengagement, engagement, and digital skills in technology-enhanced learning. *Education and Information Technologies*, 25(2), 957–983. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09998-w>
- Bernstein, G., y Garfinkel B. (1992). The Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised: Psychometric Properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 6, 223–239.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x>
- Birmaher, B., Brent, D. A., Chiapetta, L., Bridge, J., Monga, S., y Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): a replication study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1230–1236. <https://doi.org/10.1097/00004583-199910000-00011>
- Bouchaib, B., Ahmadou, B., y Abdelkader, S. (2018). High school students' attributions of success in English language learning. *International Journal of Instruction*, 11(2), 89–102. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1127a>
- Brandibas, G., Jeunier, B., Gaspard, J. L., y Fouraste, R. (2001). Evaluation des modes de refus de l'école: Validation française de la SRAS (School Refusal Assessment Scale). *Psychologie et Psychométrie*, 22(1), 45–48.
- Broc, M. Á. (2014). Influencia relativa de variables metacognitivas y volitivas en el rendimiento académico de estudiantes de Bachillerato. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 63–80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11462>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Browning, M. H. E. M., y Rigolon, A. (2019). School green space and its impact on academic performance: a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3), 429. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030429>
- Bugbee, B. A., Beck, K. H., Fryer, C. S., y Arria, A. M. (2019). Substance use, academic performance, and academic engagement among high school seniors. *Journal of School Health*, 89(2), 145–156. <https://doi.org/10.1111/JOSH.12723>
- Burdick-Will, J., Stein, M., y Grigg, J. (2019). Danger on the way to school: exposure to violent crime, public transportation, and absenteeism. *Sociological Science*, 6, 118–142. <https://doi.org/10.15195/v6.a5>

Referencias

- Burić, I., y Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: new empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102895. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895>
- Chen, M., y Wu, X. (2021). Attributing academic success to giftedness and its impact on academic achievement: The mediating role of self-regulated learning and negative learning emotions. *School Psychology International*, 42(2), 170–186. <https://doi.org/10.1177/0143034320985889>
- Chockalingam, M., Skinner, K., Melvin, G., y Yap, M. B. H. (2022). Modifiable parent factors associated with child and adolescent school refusal: a systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01358-z>
- Chu, B. C., Guarino, D., Mele, C., O'Connell, J., y Coto, P. (2019). Developing an online early detection system for school attendance problems: results from a research-community partnership. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 35–45. <https://doi.org/10.1016/J.CBPRA.2018.09.001>
- Clemente, M., Padilla-Racero, D., Espinosa, P., Reig-Botella, A., y Gandoy-Crego, M. (2019). Institutional violence against users of the family law courts and the legal harassment scale. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Daniel, K. L. (2016). Impacts of active learning on student outcomes in large-lecture biology courses. *The American Biology Teacher*, 78(8), 651–655. <https://doi.org/10.1525/abt.2016.78.8.651>
- De Lijster, J. M., Dierckx, B., Utens, E. M. W. J., Verhulst, F. C., Zieldorff, C., Dieleman, G. C., y Legerstee, J. S. (2017). The age of onset of anxiety disorders: a meta-analysis l'age de dé but des troubles anxieux: une méta-analyse. *In Review Series The Canadian Journal of Psychiatry / La Revue Canadienne de Psychiatrie*, 62(4), 237–246. <https://doi.org/10.1177/0706743716640757>
- Delgado, B., Martinez-Montegudo, M. C., Ruiz-Esteban, C., y Rubio, E. (2019). Latent class analysis of school refusal behavior and its relationship with cyberbullying during adolescence. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01916>
- Dembo, M. H., y Seli, H. (2019). *Motivation and Learning Strategies for College Success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315724775>
- Đigić, G., y Zdravković, M. (2019). Attributions to academic success and failure and the strategies for dealing with the examination situation as predictors of academic success. *Facta Universitatis, Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History*, 18(2), 67–80. <https://doi.org/10.22190/FUPSPH1902067D>

Referencias

- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., y Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: the mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology*, 8, 1193. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>
- Donat, M., Gallschütz, C., y Dalbert, C. (2017). The relation between students' justice experiences and their school refusal behavior. *Social Psychology of Education*, 21(2), 447–475. <https://doi.org/10.1007/S11218-017-9423-9>
- Dube, A., Chamisa, J. A., Gundani, P. M., Bako, C., y Lunga, M. C. (2018). Association of academic stress, anxiety, and depression with social-demographic among medical students. *International Journal of Social Science Studies*, 6(6), 27–32. <https://doi.org/10.11114/ijsss.v6i6.3288>
- Dube, S. R., y Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children & Schools*, 31(2), 87–95. <https://doi.org/10.1093/cs/31.2.87>
- Dupéré, V., Dion, E., Cantin, S., Archambault, I., y Lacourse, E. (2021). Social contagion and high school dropout: The role of friends, romantic partners, and siblings. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 572–584. <https://doi.org/10.1037/edu0000484>
- Elliott, J. G., y Place, M. (2019). Practitioner Review: School refusal: developments in conceptualisation and treatment since 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(1), 4–15. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12848>
- Etkin, R. G., Shimshoni, Y., Lebowitz, E. R., y Silverman, W. K. (2020). Using evaluative criteria to review youth anxiety measures, Part I: self-report. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 50(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/15374416.2020.1802736>
- Fernández-Sogorb, A., Vicent, M., González, C., Sanmartín, R., Pérez-Sánchez, A. M., y García-Fernández, J. M. (2020). Attributional style in Mathematics across anxiety profiles in Spanish children. *Sustainability*, 12, 1173. <https://doi.org/10.3390/su12031173>
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., y Sorrenti, L. (2019). School refusal and absenteeism: perception of teacher behaviors, psychological basic needs, and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 10, 1471. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01471>
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., y Moore, D. A. (2019). Review: The association between anxiety and poor attendance at school – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205–216. <https://doi.org/10.1111/CAMH.12322>
- Finning, K., Waite, P., Harvey, K., Moore, D., Davis, B., y Ford, T. (2020). Secondary school practitioners' beliefs about risk factors for school attendance problems: a qualitative study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(1), 15–28.

Referencias

- https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1647684/SUPPL_FILE/REBD_A_1647684_SM5648.DOC
- Fornander, M., y Kearney, C. (2020). Internalizing Symptoms as Predictors of School Absenteeism Severity at Multiple Levels: Ensemble and Classification and Regression Tree Analysis. *Frontiers in Psychology*, 10:3079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03079>
- Forteza, M. (2018). *Abandono escolar desde una perspectiva de género*. Universitat de les Illes Balears.
- Fraschini, N., y Tao, Y. (2021). Emotions in online language learning: exploratory findings from an ab initio Korean course. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1968875>
- Fujigaki, Y. (1996). *The association between feelings of school avoidance and friend relationship stressors-from the standpoint of self-image and coping strategies*. Masters' Thesis. Japan.
- Gaines, C. B. (2021). Middle school instructional practices. In C. Barnett-Gaines y K. M. Hutson, *Promoting Positive Learning Experiences in Middle School Education* (pp. 1–24). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7057-9.ch001>
- Gakh, M., Coughenour, C., Assoumou, B. O., y Vanderstelt, M. (2019). The relationship between school absenteeism and substance use: an integrative literature review. *Substance Use & Misuse*, 55(3), 491–502. <https://doi.org/10.1080/10826084.2019.1686021>
- Gallé-Tessonneau, M. y Gana, K. (2019). Development and Validation of the School Refusal Evaluation Scale for Adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 44(2), 153–163. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsy061>
- García-García, E. E., Cruzata-Martínez, A., Bellido-García, R. S., y Rejas-Borjas, L. G. (2020). Disminución de la agresividad en estudiantes de primaria: El programa Fortaleciéndome. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 559. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.559>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C., y Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301–307.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Marzo, J. C. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2014). Psychometric properties of the School Anxiety Inventory-Short Version in Spanish secondary education students. *Psicothema*, 26(2), 286–292. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.288>
- Genç, G. (2016). Attributions to success and failure in English language learning: the effects of gender, age and perceived success. *Online Submission*, 2(12), 26–43.

Referencias

- Giménez-Miralles, M., González, C., Sanmartín, R., Vicent, M., del Pilar Aparicio-Flores, M., y Manuel García-Fernández, J. (2021). Classifying students with school refusal behavior and their relationship to learning strategies. *Frontiers in Education*, 6:752199. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.752199>
- González, C., Díaz-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Fernández-Sogorb, A., y García-Fernández, J. M. (2020). Testing the functional profiles of school refusal behavior and clarifying their relationship with school anxiety. *Frontiers in Public Health*, 8, 598915. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.598915>
- González, C., Díaz-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Pérez-Sánchez, A. M., y García-Fernández, J. M. (2019). Identifying risk profiles of school refusal behavior: differences in social anxiety and family functioning among Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3731. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193731>
- González, C., Díaz-Herrero, Á., Vicent, M., Sanmartín, R., Pérez-Sánchez, A. M., y García-Fernández, J. M. (2019). Subtyping of adolescents with school refusal behavior: exploring differences across profiles in self-concept. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4780. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234780>
- González, C., Giménez-Miralles, M., Vicent, M., Sanmartín, R., Quiles, M. J., y García-Fernández, J. M. (2021). School refusal behaviour profiles and academic self-attributions in language and literature. *Sustainability*, 13(13), 7512. <https://doi.org/10.3390/su13137512>
- González, C., y Inglés, C. J. (2019). Avances actuales en el rechazo escolar y otros problemas de asistencia: una perspectiva internacional. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 11–15. <https://doi.org/10.30552/EJEP.V12I1.237>
- González, C., Inglés, C. J., Kearney, C., Sanmartín, R., Vicent, M., y García-Fernández, J. M. (2019). Relationship between school refusal behavior and social functioning: a cluster analysis approach. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 17-29. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i1.238>
- González, C., Inglés, C. J., Kearney, C., Vicent, M., Sanmartín, R., y García-Fernández, J. M. (2016). School Refusal Assessment Scale-Revised: factorial invariance and latent means differences across gender and age in Spanish children. *Frontiers in Psychology*, 7:2011. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02011>
- González, C., Inglés, C. J., Sanmartín, R., Vicent, M., Calderón, C. M., y García-Fernández, J. M. (2020). Testing factorial invariance and latent means differences of the school refusal assessment scale-revised in Ecuadorian adolescents. *Current Psychology*, 39(5), 1715–1724. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9871-1>
- González, C., Inglés, C. J., Sanmartín, R., Vicent, M., Fernández-Sogorb, A., y García-Fernández, J. M. (2018). A cluster analysis of school refusal behavior: Identification

- of profiles and risk for school anxiety. *International Journal of Educational Research*, 90, 43–49. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.006>
- González, C., Kearney, C. A., Lagos-San Martín, N., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., y García-Fernández, J. M. (2018). School Refusal Assessment Scale–Revised Chilean Version: Factorial Invariance and Latent Means Differences Across Gender and Age. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(8), 835–843. <https://doi.org/10.1177/0734282917712173>
- González, C., Kearney, C. A., Vicent, M., y Sanmartín, R. (2021). Assessing school attendance problems: A critical systematic review of questionnaires. *International Journal of Educational Research*, 105, 101702. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101702>
- González, C., Martín, M., Vicent, M., y Sanmartín, R. (2021). School Refusal Behavior and Aggression in Spanish Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12:669438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.669438>
- González, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C., Aparicio-Flores, M., y García-Fernández, J. M. (2018). Academic self-attributions for success and failure in mathematics and school refusal. *Psychology in the Schools*, 55(1), 366–376. <https://doi.org/10.1002/pits.22117>
- Gottfried, M. A. (2011). The Detrimental Effects of Missing School: Evidence from Urban Siblings. *American Journal of Education*, 117(2), 147–182. <https://doi.org/10.1086/657886>
- Gottfried, M., y Ansari, A. (2022). Classrooms with high rates of absenteeism and individual success: Exploring students' achievement, executive function, and socio-behavioral outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 215–227. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2021.11.008>
- Goulas, S., y Megalokonomou, R. (2020). School attendance during a pandemic. *Economics Letters*, 193, 109275. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2020.109275>
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861. <https://doi.org/10.1016/J.CEDPSYCH.2020.101861>
- Graham, S., y Taylor, A. Z. (2022). The power of asking why? Attribution retraining programs for the classroom teacher. *Theory Into Practice*, 61(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/00405841.2021.1932160>
- Graham, S., y Weiner, B. (1996). Theories and Principles of Motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63–84). Macmillan.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., y Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/S10964-019-01072-5>

Referencias

- Haight, C., Kearney, C., Hendron, M., y Schafer, R. (2011). Confirmatory Analyses of the School Refusal Assessment Scale-Revised: replication and extension to a truancy sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(2), 196–204. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9218-9>
- Hallfors, D., Vevea, J. L., Iritani, B., Cho, H. S., Khatapoush, S., y Saxe, L. (2002). Truancy, grade point average, and sexual activity: A meta-analysis of risk indicators for youth substance use. *Journal of School Health*, 72(5), 205–211. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06548.x>
- Hattie, J. A., y Donoghue, G. M. (2016). Learning strategies: a synthesis and conceptual model. *Npj Science of Learning*, 1–13. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.13>
- Havik, T., Bru, E., y Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Hendron, M., y Kearney, C. (2011). Bridging the gap between assessment and treatment of youths with school refusal behavior: What to do when clients ask “what now”? *Journal of Clinical Psychology Practice*, 2, 14–21.
- Herrera-Martínez, L., y Espinoza-Freire, E. E. (2020). La relación familia-escuela y el rendimiento escolar. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 16–20.
- Heyder, A. (2019). Teachers’ beliefs about the determinants of student achievement predict job satisfaction and stress. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102926. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102926>
- Heyne, D. A., Vreeke, L. J., Maric, M., Boelens, H., y van Widenfelt, B. M. (2017). Functional assessment of school attendance problems: an adapted version of the School Refusal Assessment Scale–Revised. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 25(3), 178–192. <https://doi.org/10.1177/1063426616661701>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., y Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., y Cooper, H. (2001). School refusal. *Paediatric Drugs*, 3(10), 719–732. <https://doi.org/10.2165/00128072-200103100-00002>
- Heyne, D., King, N., Tonge, B., Rollings, S., Pritchard, M., Young, D., y Myerson, N. (1998). The Self-efficacy Questionnaire for School Situations: development and psychometric evaluation. *Behaviour Change*, 15(1), 31–40. <https://doi.org/10.1017/S081348390000588X>
- Honjo, S., Sasaki, Y., Kaneko, H., Tachibana, K., Murase, S., Ishii, T., Nishide, Y., y Nishide, T. (2003). Study on feelings of school avoidance, depression, and character tendencies among general junior high and high school students. *Psychiatry and*

Referencias

- Clinical Neurosciences*, 57(5), 464–471. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.2003.01149.x>
- Hugh-Jones, S., Beckett, S., Tumelty, E., y Mallikarjun, P. (2021). Indicated prevention interventions for anxiety in children and adolescents: a review and meta-analysis of school-based programs. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(6), 849–860. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01564-x>
- Ingul, J. M., Havik, T., y Heyne, D. (2019). Emerging school refusal: a school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/J.CBPRA.2018.03.005>
- Iverson, A., French, B. F., Strand, P. S., Gotch, C. M., y McCurley, C. (2018). Understanding school truancy: risk–need latent profiles of adolescents. *Assessment*, 25(8), 978–987. <https://doi.org/10.1177/1073191116672329>
- Jensen, M. (2015). Personality traits, learning and academic achievements. *Journal of Education and Learning*, 4, 91–118. <https://doi.org/10.5539/jel.v4n4p91>
- Karaoglan Yilmaz, F. G., Koseoglu, B., Ayvali, C., y Ozturk, T. (2020). The effect of using digital stories in teaching English as a second language. In S.M. Yilan y K. Koruyan (Eds.) *ICT-Based Assessment, Methods, and Programs in Tertiary Education* (pp. 191–208). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3062-7.ch010>
- Karlberg, M., Klang, N., Andersson, F., Hancock, K., Ferrer-Wreder, L., Kearney, C., y Galanti, M. R. (2020). The importance of school pedagogical and social climate to students' unauthorized absenteeism – a multilevel study of 101 Swedish schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833244>
- Kawsar, M. S., Yilanli, M., y Marwaha, R. (2022). School Refusal. En J. E. Fisher y W. T. O'Donohue, *Practitioner's Guide to Evidence-Based Psychotherapy* (pp. 600–619). Springer.
- Kearney, C. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: a revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235–245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. (2006). Confirmatory factor analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 139–144. <https://doi.org/10.1007/s10862-005-9005-6>
- Kearney, C. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780199985296.001.0001>

Referencias

- Kearney, C. A. (2021). Integrating systemic and analytic approaches to school attendance problems: synergistic frameworks for research and policy directions. *Child & Youth Care Forum*, 50(4), 701–742. <https://doi.org/10.1007/S10566-020-09591-0>
- Kearney, C., y Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior. *Behavior Modification*, 28(1), 147–161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C., y Childs, J. (2022). Improving school attendance data and defining problematic and chronic school absenteeism: the next stage for educational policies and health-based practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2124222>
- Kearney, C., y Silverman, W. K. (1990). Preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*, 14, 340–366. <https://doi.org/10.1177/01454455900143007>.
- Kearney, C., y Albano, A. (2004). The functional profiles of school refusal behavior. *Behavior Modification*, 28(1), 147–161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C., y Benoit, L. (2022). Child and adolescent psychiatry and underrepresented youth with school attendance problems: integration with systems of care, advocacy, and future directions. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 61(10), 1208-1210. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.03.016>
- Kearney, C., y Fornander, M. (2016). School Refusal Behavior and Absenteeism. In R. Levesque (Eds.) *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 1–6). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32132-5_236-2
- Kearney, C., González, C., Graczyk, P., y Fornander, M. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Kearney, C., González, C., y Heyne, D. (2021). Editorial: school attendance and problematic school absenteeism in youth. *Frontiers in Psychology*, 11:602242. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.602242>
- Kearney, C., y Silverman, W. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85–96. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9
- Kelley, H. H., y Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 457–501. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002325>
- Kelly, C. A., y Sharot, T. (2021). Individual differences in information-seeking. *Nature Communications*, 12(1), 7062. <https://doi.org/10.1038/s41467-021-27046-5>

Referencias

- Keppens, G., y Spruyt, B. (2020). The impact of interventions to prevent truancy: A review of the research literature. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100840. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100840>
- Kim, H. J., Hong, A. J., y Song, H.-D. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0152-3>
- Kirksey. (2019). academic harms of missing high school and the accuracy of current policy thresholds: analysis of preregistered administrative data from a California school district. *AERA Open*, 5(3), 233285841986769. <https://doi.org/10.1177/2332858419867692>
- Klein, M., Sosu, E. M., y Dare, S. (2020). Mapping inequalities in school attendance: The relationship between dimensions of socioeconomic status and forms of school absence. *Children and Youth Services Review*, 118, 105432. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2020.105432>
- Klein, M., Sosu, E. M., y Dare, S. (2022). School Absenteeism and Academic Achievement: Does the Reason for Absence Matter? *AERA Open*, 8, 233285842110711. <https://doi.org/10.1177/2332858421107115>
- Kloosterman, P. (1984). *Attribution Theory and Mathematics Education*. (The American Educational Research Association). University of Wisconsin- Madison
- Knollmann, M., Reissner, V., y Hebebrand, J. (2019). Towards a comprehensive assessment of school absenteeism: development and initial validation of the inventory of school attendance problems. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 399–414. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1204-2>
- Knollmann, M., Sicking, A., Hebebrand, J., y Reissner, V. (2017). Die einschätzungsskala der schulverweigerung: psychometrische gütekriterien und validierung einer modifizierten version. *Zeitschrift Für Kinder- Und Jugendpsychiatrie Und Psychotherapie*, 45(4), 265–280. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000415>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., y de Boer, H. (2019). *The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review*. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lagos Sanmartín, N., Gómez-Núñez, M. I., González Maciá, C., Vicent Juan, M., y Gomis Selva, N. (2014). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico en el área de Lengua y rechazo escolar en una muestra de estudiantes chilenos de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 4(1), 477-486. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.634>

Referencias

- Lagos-San Martín, N., Gómez-Núñez, M. I., González, C., Vicent, M., y Gomis, N. (2014). Relación entre atribuciones de éxito y fracaso académico y ansiedad escolar en estudiantes chilenos de educación secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 477–486.
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. In J. M. Shlien (Ed.), *Research in psychotherapy* (pp. 90–102). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10546-004>
- Lee, J., Chun, J., Kim, J., y Lee, J. (2020). Cyberbullying victimization and school dropout intention among South Korean adolescents: the moderating role of peer/teacher support. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 195–211. <https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1774409>
- Lee, S., y Chung, J. Y. (2019). The Machine Learning-Based Dropout Early Warning System for Improving the Performance of Dropout Prediction. *Applied Sciences*, 9(15), 3093. <https://doi.org/10.3390/app9153093>
- Legerstee, J. S., Dierckx, B., Utens, E. M. W. J., Verhulst, F. C., Zieldorff, C., Dieleman, G. C., y de Lijster, J. M. (2019). The age of onset of anxiety disorders. *Canadian journal of psychiatry*, 62(4), 237–246. <https://doi.org/10.1177/0706743716640757>
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lomholt, J. J., Johnsen, D. B., Silverman, W. K., Heyne, D., Jeppesen, P., y Thastum, M. (2020). Feasibility Study of Back2School, a modular cognitive behavioral intervention for youth with school attendance problems. *Frontiers in Psychology*, 11, 586. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.00586/BIBTEX>
- Lyon, A. R. (2010). Confirmatory factor analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised in an African American community sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(6), 511–523. <https://doi.org/10.1177/0734282909353438>
- Marin, C. E., Anderson, T., Lebowitz, E. R., y Silverman, W. K. (2019). Parental predictors of school attendance difficulties in children referred to an anxiety disorders clinic. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 31-46. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i1.239>
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1291–1308. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1291>
- Martín, M., González, C., Vicent, M., Sanmartín, R., Fernández-Sogorb, A., y García-Fernández, J. M. (2021). School refusal behavior profiles, optimism/pessimism, and

Referencias

- personality traits in Spanish children. *Education Sciences*, 11(9), 524. <https://doi.org/10.3390/educsci11090524>
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., y Pigott, T. D. (2018). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56–67. <https://doi.org/10.1177/1049731515598619>
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Nelson, E. J., Salas-Wright, C. P., Heyne, D. A., y Kremer, K. P. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children and Youth Services Review*, 81, 188–196. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.008>
- McKay-Brown, L., McGrath, R., Dalton, L., Graham, L., Smith, A., Ring, J., y Eyre, K. (2019). Reengagement With Education: A Multidisciplinary Home-School-Clinic Approach Developed in Australia for School-Refusing Youth. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 92–106. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.08.003>
- Melin, J., Jansson-Fröjmark, M., y Olsson, N. C. (2022). Clinical practitioners' experiences of psychological treatment for autistic children and adolescents with school attendance problems: a qualitative study. *BMC Psychiatry*, 22(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/S12888-022-03861-Y/TABLES/2>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2018). *PISA 2018 Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe español*. www.educacion.gob.es
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847–862.
- Moriña, A., y Orozco, I. (2022). Inclusive learning strategies at university: the perspective of Spanish faculty members from different knowledge areas. *Culture and Education*, 34(2), 231–265. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2031786>
- Morrissey, T. W., Hutchison, L., y Winsler, A. (2014). Family income, school attendance, and academic achievement in elementary school. *Developmental Psychology*, 50(3), 741–753. <https://doi.org/10.1037/a0033848>
- Moyano, N., Quílez, A., y Cortés, A. (2020). Self-Esteem and Motivation for Learning in Academic Achievement: The Mediating Role of Reasoning and Verbal Fluidity. *Sustainability*, 12(14), 5768. <https://doi.org/10.3390/su12145768>
- Munkhaugen, E. K. (2019). *School refusal behaviour in students with autism spectrum disorder. An exploratory study of frequency and associated factors*. Doctoral thesis. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- Muris, P., Merckelbach, H., Schmidt, H., y Mayer, B. (1998). The revised version of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED-R): Factor

Referencias

- structure in normal children. *Personality and Individual Differences*, 26(1), 99–112. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00130-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00130-5)
- Nathwani, G., Shoaib, A., Shafi, A., Furukawa, T. A., y Huy, N. T. (2021). Impact of COVID-2019 on school attendance problems. *Journal of Global Health*, 11, 1–4. <https://doi.org/10.7189/JOGH.11.03084>
- Nayak, A., Sangoi, B., y Nachane, H. (2018). School Refusal Behavior in Indian Children: Analysis of Clinical Profile, Psychopathology and Development of a Best-Fit Risk Assessment Model. *The Indian Journal of Pediatrics*, 85(12), 1073–1078. <https://doi.org/10.1007/s12098-018-2631-2>
- Nelemans, S. A., Hale, W. W., Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J., y Rudolph, K. D. (2018). Individual differences in anxiety trajectories from Grades 2 to 8: Impact of the middle school transition. *Development and Psychopathology*, 30(4), 1487–1501. <https://doi.org/10.1017/S0954579417001584>
- Orgilés, M., Espada, J.P., García-Fernández, J.M., Méndez, X., y Hidalgo, M.D. (2011). Most feared situations related to separation anxiety and characteristics by age and gender in late childhood. *Anales de Psicología*, 27(1), 80–85.
- Park, M.H., Yim, H.W., Park, S., Lee, C., Lee, C.U., Hong, S. C., Jeong, J.H., Seo, H.J., Jeong, S.H., Jo, S.J., y Choi, J. (2015). School refusal behavior in South Korean first graders: A prospective observational community-based study. *Psychiatry Research*, 227(2–3), 160–165. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2015.04.011>
- Patel, H. H., Messiah, S. E., Hansen, E., y D'Agostino, E. M. (2021). The relationship between transportation vulnerability, school attendance, and free transportation to an afterschool program for youth. *Transportation*, 48(5), 2315–2333. <https://doi.org/10.1007/S11116-020-10131-X/TABLES/4>
- Pérez-García, M. A., Fernández-Sogordb, A., Aparicio-Flores, M. P., Lagos San Martín, N. G., Alvarez-Teruel, J. D., y García-Fernández, J. M. (2020). Stress and academic attributions in the area of mathematics in primary education. *Revista Espacios*, 41(28). <https://www.revistaespacios.com>
- Perkins, D. N., Jay, E., y Tishman, S. (1993). Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking. *Merrill-Palmer Quaterly*, 39(1), 1–21.
- Peterson, C., y Seligman, M. E. P. (1984). Causal Explanations as a Risk Factor for Depression: Theory and Evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347–374.
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., y Taylor, E. (2002). The coping mechanisms of children with school refusal. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2). <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00167.x>
- Prabhuswamy, M. (2018). To go or not to go: School refusal and its clinical correlates. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 54(10), 1117–1120. <https://doi.org/10.1111/jpc.14198>

Referencias

- Prakash, R., Beattie, T., Javalkar, P., Bhattacharjee, P., Ramanaik, S., Thalinja, R., Murthy, S., Davey, C., Blanchard, J., Watts, C., Collumbien, M., Moses, S., Heise, L., y Isac, S. (2017). Correlates of school dropout and absenteeism among adolescent girls from marginalized community in north Karnataka, south India. *Journal of Adolescence*, 61(1), 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.007>
- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., y Madigan, S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(11), 1142–1150. <https://doi.org/10.1001/JAMAPEDIATRICS.2021.2482>
- Reid, K. (2008). The causes of non-attendance: an empirical study. *Educational Review*, 60(4), 345–357. <https://doi.org/10.1080/00131910802393381>
- Reynolds, C. R., y Richmond, B. O. (1978). What i think and feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 6(2), 271–280. <https://doi.org/10.1007/BF00919131>
- Richards, H. J., y Hadwin, J. A. (2011). An Exploration of the Relationship Between Trait Anxiety and School Attendance in Young People. *School Mental Health*, 3(4), 236–244. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9054-9>
- Ripamonti, E. (2018). Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research. *Adolescent Research Review*, 3(3), 321–338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>
- Rogers, T., y Feller, A. (2018). Reducing student absences at scale by targeting parents' misbeliefs. *Nature Human Behaviour*, 2(5), 335–342. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0328-1>
- Roorda, D. L., y Koomen, H. M. Y. (2021). Student–Teacher Relationships and Students' Externalizing and Internalizing Behaviors: A Cross-Lagged Study in Secondary Education. *Child Development*, 92(1), 174–188. <https://doi.org/10.1111/cdev.13394>
- Ros, R., y Graziano, P. A. (2018). Social functioning in children with or at risk for attention deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 213–235. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1266644>
- Sáez, F. M., Bustos, C. E., Pérez, M. v., Mella, J. A., Lobos, K. A., y Díaz, A. E. (2018). Disposición al estudio, autoeficacia y atribuciones causales en estudiantes universitarios chilenos. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 199–245. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.179>
- Sanmartín, R., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., y García-Fernández, J. M. (2016). Diferencias en las atribuciones académicas en Lengua en base al Afecto Positivo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 143. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.184>

Referencias

- Seçer, I. (2014). The adaptation of school refusal assessment scale into Turkish: reliability and validity studies. *Pakistan Journal of Statistics and Operation Research*, 30(3), 1197–1202.
- Sekiwu, D. (2020). Investigating the relationship between school attendance and academic performance in universal primary education: The case of Uganda. *African Educational Research Journal*, 8(2), 152–160. <https://doi.org/10.30918/AERJ.82.20.017>
- Sosu, E. M., Dare, S., Goodfellow, C., y Klein, M. (2021). *Socioeconomic status and school absenteeism: A systematic review and narrative synthesis*. <https://doi.org/10.1002/rev3.3291>
- Southworth, P. (1992). Psychological and social characteristics associated with persistent absence among secondary aged school children with special reference to different categories of persistent absence. *Personality and Individual Differences*, 13(3), 367–376. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90116-7](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90116-7)
- Spielberger, C. D., Edwards, C. D., Lushene, R. E., Montuori, J., y Platzek, D. (1973). *Preliminary manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children*. Consulting Psychologists Press.
- Stein, M. L., y Grigg, J. A. (2019). Missing bus, missing school: establishing the relationship between public transit use and student absenteeism. *American Educational Research Journal*, 56(5), 1834–1860. <https://doi.org/10.3102/0002831219833917>
- Taskiran, A., y Aydin, B. (2018). Do adult English language learners and their teachers have similar approaches to success? *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 11(1), 1–8. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2018.110101>
- Taxer, J. L., y Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The “why” and “how.” *Teaching and Teacher Education*, 74, 180–189. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.008>
- Thorsen, M. L. (2017). The adolescent family environment and cohabitation across the transition to adulthood. *Social Science Research*, 64, 249–262. <https://doi.org/10.1016/J.SSRESEARCH.2016.10.007>
- Tonge, B. J., y Silverman, W. K. (2019). Reflections on the field of school attendance problems: for the times they are a-changing? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.004>
- Trucco, E. M. (2020). A review of psychosocial factors linked to adolescent substance use. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, 196, 172969. <https://doi.org/10.1016/J.PBB.2020.172969>
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M., y Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European*

Referencias

- Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- von Suchodoletz, A., y Hepach, R. (2021). Cultural values shape the expression of self-evaluative social emotions. *Scientific Reports*, 11(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1038/s41598-021-92652-8>
- Walter, D., von Bialy, J., von Wirth, E., y Doepfner, M. (2018). Psychometric properties of the German School Refusal Assessment Scale–Revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(6), 644–648.
<https://doi.org/10.1177/0734282916689641>
- Watanabe, Y., y Koishi, H. (2000). A study on the negative feelings toward school in junior high school students. *Bulletin of the Faculty of Human Development*, 8, 1–12.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203–215.
<https://doi.org/10.3102/00346543042002203>
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. (pp. 281–312). Guilford Press.
- Weinstein, C. E., y Palmer, D. R. (1990). *LASSI-HS USER'S MANUAL for those administering the Learning and Study Strategies Inventory-High School Version*. H&H Publishing Company, INC.
- World Medical Association. (1998). Declaration of Helsinki. In I. J. Sugarman, A. C. Mastroianni, y J. P. Kahn (Eds.), *Ethics of Research with Human Subjects* (pp. 14–18). University Publishing Group.
- Yip, M. C. W. (2012). Quality in Higher Education Learning strategies and self-efficacy as predictors of academic performance: a preliminary study. *Quality in Higher Education*, 18(1), 23–34. <https://doi.org/10.1080/13538322.2012.667263>
- Yip, M. C. W. (2021). The linkage among academic performance, learning strategies and self-efficacy of Japanese university students: a mixed-method approach. *Studies in Higher Education*, 46(8), 1565–1577.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1695111>
- Zhang, W., Yan, C., Shum, D., y Deng, C. (2020). Responses to academic stress mediate the association between sleep difficulties and depressive/anxiety symptoms in Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 263, 89–98.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.157>

ANEXOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Vicerektorat d'Investigació
Vicerrectorado de Investigación

JUAN MORA PASTOR, Presidente del Comité de Ética y Vicerrector de la Universidad de Alicante,

INFORMA:

Que el Comité de Ética de la Universidad de Alicante, reunido en fecha 27 de octubre de 2021, una vez estudiada la documentación presentada del proyecto de Tesis doctoral **“Rechazo escolar y su relación con las atribuciones académicas y las estrategias de aprendizaje en niños y adolescentes” Expediente UA-2021-10-05 de Mariola Giménez Miralles**, cuya investigadora principal es **Carolina González Maciá**, dio su visto bueno para la realización del citado proyecto.

JUAN MORA PASTOR, President del Comitè de Ètica i Vicerector d'Investigació de la Universitat d'Alacant,

INFORMA :

Que el Comitè de Ètica de la Universitat d'Alacant, reunit amb data 27 d'octubre de 2021, una vegada estudiada la documentació presentada del projecte de Tesis doctoral **“Rechazo escolar y su relación con las atribuciones académicas y las estrategias de aprendizaje en niños y adolescentes” Expedient UA-2021-10-05 de Mariola Giménez Miralles**, la investigadora principal del qual és **Carolina González Maciá**, va donar el seu vistiplau per a la realització del citat projecte.

Signat/Firmat
MORAPASTOR, JUAN
15/11/2021 15:57:30

COPIA ELECTRONICA
HASH DOCUMENTO ORIGINAL de41d5afa98a8a85fd5d18ebe851fcb

Alacant, 16 de novembre de 2021

Universidad de Alicante
Carretera Sant Vicent del Raspeig s/n
03690 Sant Vicent del Raspeig – Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante