

RECHAZO ESCOLAR EN NIÑOS Y MIEDO A SITUACIONES FUTURAS

School refusal in children and fear of future situations

CAROLINA GONZÁLVEZ, MIRIAM MARTÍN, AITANA FERNÁNDEZ-SOGORB
Universidad de Alicante, España

KEYWORDS

*School refusal
School absenteeism
School anxiety
Anticipatory anxiety
Children
Predictive capability
Spain*

ABSTRACT

During schooling, every individual may be deal with school situations that can cause fears. This study aims to examine the differences in school refusal based on the high and low scores in anticipatory anxiety and to analyze the predictive capacity of school refusal on anticipatory anxiety. A total of 879 Spanish students aged between 8 and 11 years old participated. Students with high Anticipatory Anxiety scores obtained higher mean scores in school refusal, and school refusal was a positive and statistically significant predictor of Anticipatory Anxiety in most cases. Findings for improving school attendance are discussed.

PALABRAS CLAVE

*Rechazo escolar
Absentismo escolar
Ansiedad escolar
Ansiedad anticipatoria
Niños
Capacidad predictiva
España*

RESUMEN

Durante la escolarización a todo individuo se le pueden presentar situaciones escolares que pueden desencadenar miedos. Este estudio pretende examinar las diferencias en rechazo escolar según altas y bajas puntuaciones en ansiedad anticipatoria y analizar la capacidad predictiva del rechazo escolar sobre la ansiedad anticipatoria. Participaron 879 estudiantes españoles entre los 8 y los 11 años. Los estudiantes con altas puntuaciones en ansiedad anticipatoria obtuvieron puntuaciones medias superiores en rechazo escolar y este fue un predictor positivo y estadísticamente significativo de ansiedad anticipatoria en la mayoría de los casos. Se discuten los hallazgos para mejorar la asistencia escolar.

Recibido: 07/ 07 / 2022

Aceptado: 30/ 09 / 2022

1. Introducción

Se entiende por problemas de asistencia a la escuela el conjunto de los distintos tipos de ausencias escolares o las dificultades para asistir o permanecer en el aula (Heyne et al., 2019). Los altos índices de esta problemática alcanzan valores que oscilan entre un 28% y un 35% cuando se considera cualquier tipo de manifestación negativa ante la obligatoriedad de asistir a la escuela (Kearney y Graczyk, 2014). A pesar de los esfuerzos realizados por reducir la prevalencia del rechazo escolar, la conducta negativa a asistir a la escuela sigue siendo un problema educativo por resolver, el cual requiere evidencias científicas que expliquen los diferentes factores de riesgo implicados en este comportamiento (Baskerville, 2020; González, et al., 2014). Los problemas de asistencia escolar se entienden como un constructo heterogéneo y complejo debido a la diversidad de factores que justifican su aparición y mantenimiento (Elliot y Place, 2019). Desde el modelo funcional se proponen cuatro condiciones explicativas por las cuales el estudiante rechazaría asistir a la escuela: I. Evitación de estímulos que provocan afectividad negativa, II. Escapar de la aversión social y la evaluación, III. Buscar la atención de personas significativas y IV. Obtención de refuerzos tangibles fuera de la escuela (Kearney y Silverman, 1993).

El rechazo escolar es una problemática que debiera inquietar a las autoridades políticas y educativas (González e Inglés, 2019) y ante la cual habría que intervenir sin dilación, asegurando la reincorporación del estudiante al centro educativo lo antes posible (Ingul et al., 2019). La asistencia a la escuela y el éxito en la misma son reconocidos como derechos propios de los estudiantes (Kearney et al., 2019), por lo que las ausencias escolares no justificadas durante la escolarización obligatoria suponen una violación de las reglas sociales, escolares y los propios derechos del niño (Donat et al., 2018).

El contexto escolar juega un papel fundamental en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los más jóvenes. En este sentido, la no asistencia a la escuela ha sido relacionada con numerosos déficits a nivel cognitivo-académico, social y conductual (González et al., 2020). Los estados emocionales negativos como altos niveles de ansiedad o pesimismo son comunes entre los jóvenes con problemas de asistencia escolar con el fin de evitar la afectividad negativa que les genera el centro educativo (González et al., 2018). Así mismo, problemas de comportamiento externalizantes (agresividad, conductas delictivas, desobediencia) también se asocian a estudiantes con dificultades para asistir a la escuela (Dembo et al., 2016; Finning et al., 2019). La ansiedad es un factor común de salud mental relacionado con la conducta de rechazo escolar, de forma que determinados tipos de perfiles de comportamiento de rechazo escolar tienen mayor riesgo de presentar síntomas ansiosos (González et al., 2020).

Los trastornos de ansiedad se caracterizan por la manifestación de miedos excesivos a determinados estímulos, lo que supone una conducta de evitación desadaptativa (Taboas et al., 2015). Investigaciones previas relacionadas con el estudio de los perfiles de ansiedad en la población infantil española han utilizado para su detección la versión española de la *Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised* (VAA-R) (Fernández-Sogorb et al., 2018, 2020). La peculiaridad de esta escala es que permite diferenciar entre ansiedad generalizada (AG) y dos formas de ansiedad desarrolladas en el entorno escolar: la ansiedad anticipatoria (AA), referida al miedo excesivo manifestado ante situaciones previas a la llegada al centro educativo, y la ansiedad de ejecución en la escuela (AE), experimentada ante situaciones de carácter social que tienen lugar dentro del centro.

La escuela es un contexto en el que los estudiantes se enfrentan desde la infancia a situaciones que les pueden generar ansiedad. Así, los niños pueden sentir ansiedad en situaciones anticipatorias tales como durante el camino hacia a la escuela o a la hora de preparar en casa los materiales escolares como la mochila (Bernstein y Garfinkel, 1992). Se entiende por ansiedad anticipatoria el miedo que precede a determinadas situaciones o momentos, así como aversión o amenaza percibida (Nomura et al., 2020). Se trata de una dimensión específica de la ansiedad, posiblemente asociada con un trauma (Vantrease et al., 2021). Esta dimensión de la ansiedad está asociada a variables que van desde haber padecido episodios traumáticos hasta tener una autoestima baja (Núñez y Crismán-Pérez, 2016). Un estudio posterior realizado por Minami et al. (2021) con 348 adolescentes pretendió aclarar la relación entre el sentimiento de ajuste escolar y la ansiedad anticipatoria de los estudiantes en su transición de la escuela primaria a secundaria. Este estudio reveló una relación significativa entre los niveles de ansiedad anticipatoria y el género, revelando mayores niveles de estabilidad emocional en alumnos con menor ansiedad anticipatoria, así como una puntuación media en las relaciones positivas con los profesores mayor en las chicas que en los chicos. Por otro lado, en el estudio realizado por Fernández-Sogorb et al. (2018), se hallaron diferencias significativas en relación con la ansiedad anticipatoria y el rango de edad. Al analizar 991 alumnos de tercer a sexto curso de educación primaria, los estudiantes de 8 años de edad presentaron medias latentes significativamente más bajas en ansiedad anticipatoria que sus compañeros de 10 y 11 años. En un estudio posterior con 756 niños y adolescentes españoles, Fernández-Sogorb et al. (2021) identificaron que los estudiantes con mayores niveles de ansiedad anticipatoria y ansiedad generalizada, obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en las fuentes y manifestaciones de estrés. La ansiedad, con una prevalencia de entre un 15% y un 30% en niños y adolescentes (Polanczyk et al., 2015) es uno de los problemas emocionales más dominantes, por lo que se es necesario su estudio.

2. Objetivos

El objetivo del presente trabajo es examinar la relación entre el rechazo escolar y la ansiedad anticipatoria en niños españoles con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos: (a) examinar si existen diferencias en las puntuaciones medias en rechazo escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en ansiedad anticipatoria; y (b) analizar la capacidad predictiva del rechazo escolar sobre las altas puntuaciones en ansiedad anticipatoria. De acuerdo con la evidencia empírica previa se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. Se espera que los estudiantes con altos niveles de ansiedad anticipatoria puntúen más alto en rechazo escolar que sus iguales con bajas puntuaciones en ansiedad anticipatoria (Bernstein y Garfinkel, 1992; Dembo et al., 2016; Fernández-Sogorb et al., 2018, 2020, 2021; González, 2016; Kearney, 2002).

Hipótesis 2. Se espera que el rechazo escolar actúe como un predictor positivo y estadísticamente significativo de altos niveles de ansiedad anticipatoria (González et al., 2020).

3. Metodología

3.1. Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 879 niños españoles de edades entre los 8 y los 11 años ($M= 9,47$; $SD= 1,23$). La tabla 1 presenta la distribución de la muestra en función del sexo y el curso. Las escuelas que participaron en esta investigación fueron un total de 7 localizadas en zonas con un nivel socioeconómico y cultural medio. De manera aleatoria se escogieron cuatro aulas por cada uno de los centros y de esta manera se reclutaron los participantes tras haber conseguido los permisos oportunos previamente. Además, la prueba Chi Cuadrado reveló que en este trabajo la distribución de la muestra en función del sexo y la edad fue homogénea ($\chi^2 = 2.46$; $p= .48$).

Tabla 1. Distribución de los participantes según sexo y edad

	8 años	9 años	10 años	11 años	Total
Chicos	95 10.8%	113 12.9%	105 11.9%	129 14.7%	442 50.3%
Chicas	102 11.6%	125 14.2%	100 11.4%	110 12.5%	437 49.7%
Total	197 22.4%	238 27.1%	205 23.3%	239 27.2%	879 100%

3.2. Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los directores de las escuelas y se solicitó el consentimiento informado por escrito a los familiares de los alumnos para autorizar la participación de sus hijos en el estudio. Los instrumentos (SRAS-R y VAA-R) se administraron en un tiempo aproximado de 45 minutos. Se leyeron las instrucciones en voz alta y se constató que los participantes respondieran de manera voluntaria. En todas las sesiones estuvo presente, al menos, un investigador junto con el tutor/a de aula. Finalmente, se agradeció la participación a todos los miembros de la comunidad educativa.

3.3. Instrumentos

School Refusal Behavior Assessment Scale-Revised (SRAS-R; Kearney, 2002; González, 2016). La SRAS-R es una medida de autoinforme compuesta por un total de 24 ítems y presenta una escala de medida de 7 puntos (0= nunca; 6=siempre). El instrumento evalúa el comportamiento de rechazo a la escuela en estudiantes de edades comprendidas entre los 7 y los 18 años. Concretamente, permite evaluar las causas en las que se fundamenta la negativa a asistir a la escuela basada en el modelo funcional, el cual propone 4 factores que podrían contribuir en el rechazo escolar: I. Evitar estímulos que provocan afectividad negativa (e.g. “¿Cuántas veces tratas de no ir a la escuela porque si vas te sentirás triste o deprimido?”), II. Evitar situaciones aversivas sociales (e.g. “Si fuera más fácil para ti hacer nuevos amigos, ¿sería más fácil para ti ir a la escuela?”), III. Llamar la atención de personas significativas (e.g. “¿Cuántas veces preferirías que tus padres te enseñaran en casa en vez de tu profesor/a en la escuela?”) y IV. Obtener refuerzos tangibles externos a la escuela (e.g. “¿Cuántas veces rechazas ir a la escuela porque prefieres divertirte fuera de la escuela?”) (Kearney, 2002). Adecuados índices de consistencia interna fueron identificados para cada uno de los factores previamente mencionados: .70, .79, .87, y .72, respectivamente (González et al., 2018). En este estudio se utilizó la validación española de este instrumento realizada por González et al. (2016),

que está compuesta por las cuatro dimensiones citadas, pero con 16 ítems. La consistencia interna de la SRAS-R en este estudio fue de .77 (Factor I), .78. (Factor II), .72 (Factor III) y .68 (Factor IV).

Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised (VAA-R; Bernstein y Garfinkel, 1992; Fernández-Sogorb et al., 2018). El VAA-R es una medida de autoinforme compuesta por un total de 11 ítems y con una escala de medida de 10 puntos (tranquilo vs nervioso) que evalúa la ansiedad en niños y adolescentes con rechazo escolar y las diferentes situaciones escolares que lo originan. La escala está compuesta por tres factores: I. Ansiedad anticipatoria: incluye cinco ítems que preceden a la llegada a la escuela (e.g. “de camino a la escuela”), II. Ansiedad de ejecución en la escuela: sus tres ítems muestran situaciones escolares que pueden derivar en el trastorno de ansiedad social (e.g. “ponerse de pie y hablar frente a la clase”), III. Ansiedad generalizada: cuyos tres ítems evalúan respuestas de ansiedad relacionadas con el trastorno de la ansiedad generalizada (e.g. “cómo me siento en este momento”). En este estudio, los coeficientes de α de Cronbach fueron de .81 (ansiedad anticipatoria) para la dimensión evaluada.

3.4. Análisis estadísticos

Con el fin de encontrar las diferencias entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en ansiedad anticipatoria en las puntuaciones medias obtenidas en rechazo escolar, se aplicó la prueba t de student. El índice *d* (diferencia de media tipificada) propuesto por Cohen (1988) se utilizó para calcular la magnitud de las diferencias halladas, pudiendo conocerse el tamaño del efecto interpretado del siguiente modo: magnitud baja ($.20 \leq d \leq .50$), magnitud moderada ($.51 \leq d \leq .79$) y magnitud alta ($d \geq .80$). La capacidad predictiva del rechazo escolar sobre las altas puntuaciones en ansiedad anticipatoria, se realizó a través de la técnica estadística de regresión logística binaria siguiendo el procedimiento de pasos hacia adelante basado en el estadístico de Wald. Esta capacidad de predicción fue estimada por el estadístico *OR* (Odd Ratio). La sensibilidad y la especificidad se analizaron mediante curvas ROC y el área bajo la curva (AUC). Generalmente, el área AUC se considera que representa una baja precisión entre .50 y .70, precisión moderada entre .70 y .90 y $> .90$ de alta precisión. Estos análisis fueron realizados mediante el programa SPSS en su versión 26 y MedCalc versión 12.5.

4. Resultados

4.1. Diferencias en las puntuaciones medias de rechazo escolar según altas y bajas puntuaciones en ansiedad anticipatoria

Las diferencias entre las puntuaciones medias de rechazo escolar en ansiedad anticipatoria se presentan en la tabla 2. Los resultados revelaron diferencias de medias estadísticamente significativas para las cuatro dimensiones de la SRAS-R (para las tres primeras dimensiones, $p < .001$; para la cuarta, $p = .029$). Los estudiantes con altas puntuaciones en ansiedad anticipatoria obtuvieron puntuaciones medias superiores en rechazo escolar en las tres primeras dimensiones de la SRAS-R (I. Evitar estímulos que provocan afectividad negativa, II. Evitar situaciones aversivas sociales y III. Llamar la atención de personas significativas), mientras que, para la cuarta dimensión, (IV. Obtener refuerzos tangibles externos a la escuela) fue el grupo de bajas puntuaciones en ansiedad anticipatoria el que obtuvo puntuaciones medias más altas. La magnitud de las diferencias halladas fue de tamaño pequeño para el Factor IV (.21), moderado para el Factor III (-.71) y de tamaño grande para el Factor I (-1.23) y el Factor II (-.83).

Tabla 2. Diferencias en las puntuaciones medias de rechazo escolar según altas y bajas puntuaciones en ansiedad anticipatoria

Ansiedad anticipatoria	Prueba de Levene		Bajas puntuaciones		Altas puntuaciones		Significación Estadística			
	F	p	M	DT	M	DT	t	g.l.	p	d
FI SRAS-R	34.13	<.001	3.36	3.70	9.49	5.93	-13.19	386.51	<.001	-1.23
FII SRAS-R	62.58	<.001	1.84	3.12	5.73	5.74	-8.98	357.15	<.001	-.83
FIII SRAS-R	.04	.841	9.89	7.53	15.18	7.46	-7.46	447	<.001	-.71
FIV SRAS-R	1.73	.189	12.75	4.56	11.84	4.18	2.19	447	.029	.21

Nota. SRAS-R = School Refusal Assessment Scale-Revised. FI: Evitar la afectividad negativa, FII: Evitar la aversión social y/o evaluación, FIII: Conseguir la atención de personas significativas, FIV: Conseguir refuerzos tangibles fuera de la escuela.

4.2. Capacidad predictiva del rechazo escolar sobre la ansiedad anticipatoria

La tabla 3 muestra los resultados de los análisis de regresión logística para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en ansiedad anticipatoria en función del tipo de rechazo escolar. La proporción de casos correctamente clasificados osciló entre un 55.9% ($\chi^2= 4.80$; $p=.030$) para el cuarto factor de la SRAS-R (IV. Obtener refuerzos tangibles externos a la escuela) y un 76.4% ($\chi^2= 156.14$; $p=.000$) para el primer factor (I. Evitar estímulos que provocan afectividad negativa). Los valores OR fueron superiores a 1 en los tres primeros factores de la SRAS-R, siendo la probabilidad de presentar ansiedad anticipatoria 1.33 (Factor I), 1.28 (Factor II), 1.07 (Factor III) veces mayor por cada punto que aumentan las puntuaciones respectivamente en las dimensiones de rechazo escolar mencionadas, mientras que para el cuarto factor los valores OR fueron de .95 veces menor.

Tabla 3. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta ansiedad anticipatoria en función de las variables de rechazo escolar

Variable		χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	OR	I.C. 95%
FI SRAS-R	Clasificados correctos: 76.4%	156.14	.39	.28	.02	94.39	.000	1.33	1.26-1.41
	Constante	-1.62	.19	71.41	.000	.19			
FII SRAS-R	Clasificados correctos: 66.8%	86.72	.23	.25	.03	53.80	.000	1.28	1.20-1.38
	Constante	-.76	.13	30.79	.000	.46			
FIII SRAS-R	Clasificados correctos: 63%	52.21	.15	.09	.01	45.28	.000	1.07	1.07-1.13
	Constante	-1.09	.19	32.05	.000	.33			
FIV SRAS-R	Clasificados correctos: 55.9%	4.80	.01	-.04	.02	4.73	.030	.95	.91-99
	Constante	.63	.28	4.92	.026	1.88			

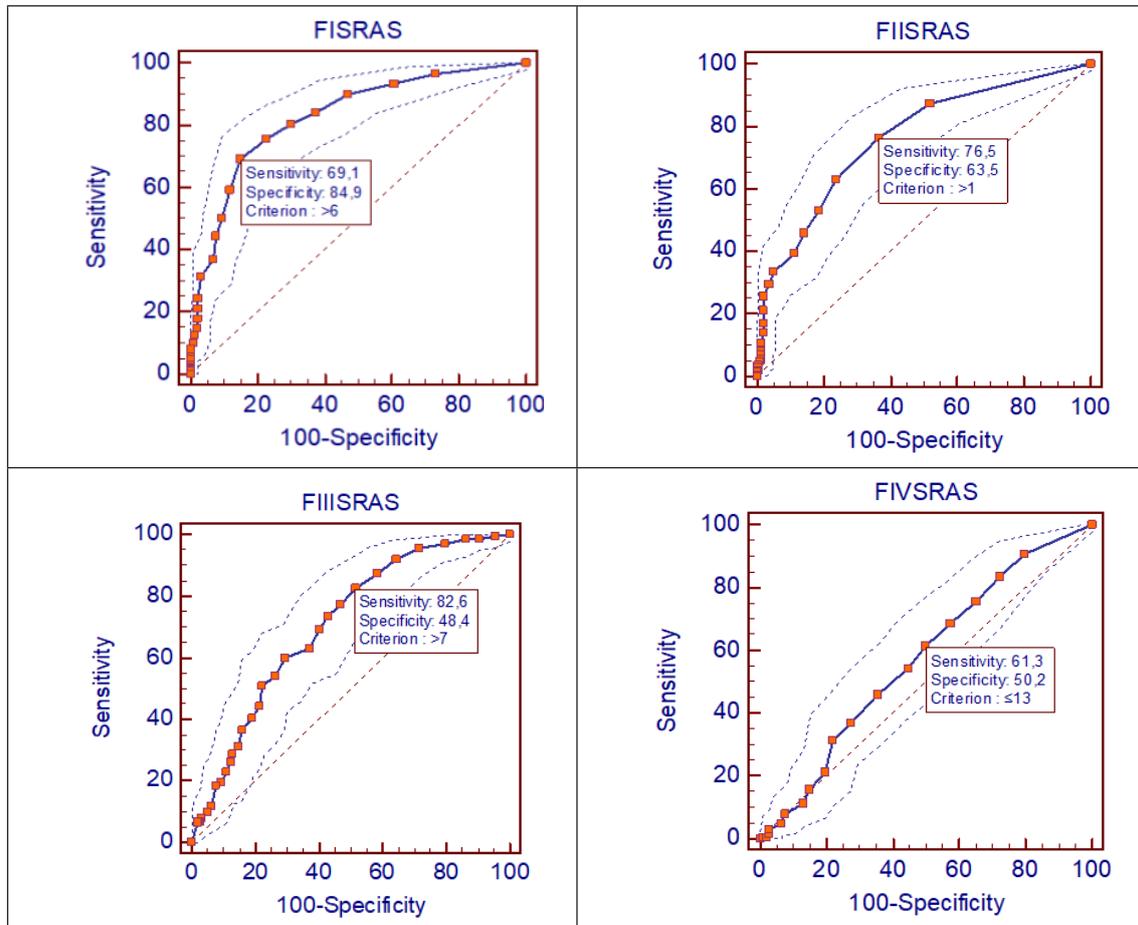
Nota. SRAS-R = School Refusal Assessment Scale-Revised. FI: Evitar la afectividad negativa, FII: Evitar la aversión social y/o evaluación, FIII: Conseguir la atención de personas significativas, FIV: Conseguir refuerzos tangibles fuera de la escuela. χ^2 = Chi cuadrado; R² = Cuadrado de Nagelkerke; B = Coeficiente de regresión; E.T.= Error estándar; Wald = Prueba de Wald; *p* = Probabilidad; OR = Odd ratio; I.C. = Intervalo de confianza al 95%.

4.3. Sensibilidad y especificidad

Los tres primeros factores de la SRAS-R tuvieron una sensibilidad/especificidad aceptables para los puntos de corte basados en las curvas ROC, con un área bajo la curva (AUC) que revela una capacidad predictiva moderada para estos tres primeros factores (Factor I AUC = .83; Factor II AUC = .76; Factor III AUC = .71), mientras que baja para el cuarto factor (AUC = .57). La sensibilidad osciló entre el 82.6% para el Factor III y el 61.3 % para el cuarto factor. La especificidad osciló entre el 84.6% para el primer factor y el 48.4% para el tercer factor.

Los resultados mostraron que para el Factor I de la SRAS-R para el punto de corte de >6 el índice de Youden fue de 0,54 (IC del 95%, .46-.60) y fue significativo frente al azar o una línea ROC aleatoria (*p*, .0001). Respecto al Factor II de la SRAS-R para el punto de corte de >1 el índice de Youden fue de 0,40 (IC del 95%, .31-.47) y fue significativo frente al azar o una línea ROC aleatoria (*p*, .0001). En cuanto al Factor III de la SRAS-R para el punto de corte de >7 el índice de Youden fue de .31 (IC del 95%, .22-.37) y fue significativo frente al azar o una línea ROC aleatoria (*p*, .0001). Finalmente, para el Factor IV de la SRAS-R para el punto de corte de ≤13 el índice de Youden fue de .12 (IC del 95%, .05-.15) y fue significativo frente al azar o una línea ROC aleatoria (*p*, .01).

Figura 1. Curvas ROC de la SRAS-R



5. Discusión

La finalidad de este estudio consistió en conocer la relación entre la ansiedad anticipatoria y el rechazo escolar desde un modelo funcional. Con el fin de conseguir dicho propósito, en primer lugar, se compararon las diferencias en las puntuaciones medias en rechazo escolar en función de las altas y bajas puntuaciones en ansiedad anticipatoria y, en segundo lugar, se analizó la capacidad predictiva del rechazo escolar sobre las altas puntuaciones en ansiedad anticipatoria.

Teniendo presente que investigaciones previas asocian el rechazo escolar con problemas de conducta internalizantes (ansiedad, depresión), con estos hallazgos se refuerza la idea de asociación entre estas problemáticas (Dembo et al., 2016; Finning et al., 2019). De tal modo, determinados tipos de perfiles de comportamiento de rechazo escolar tendrán mayor riesgo de presentar síntomas ansiosos (González et al., 2020). En este sentido, la ansiedad anticipatoria estaría presente desde la infancia en el contexto escolar en situaciones tales como la llegada a la escuela (Bernstein y Garfinkel, 1992) o la transición de la escuela primaria hacia secundaria (Minami et al., 2021). En este trabajo los estudiantes con altas puntuaciones en ansiedad anticipatoria obtuvieron puntuaciones medias superiores en Rechazo Escolar en relación con las tres primeras dimensiones de la SRAS-R, confirmándose así la hipótesis 1. Con respecto al cuarto factor, fue el grupo de bajas puntuaciones en ansiedad anticipatoria el que obtuvo puntuaciones medias más altas, lo que podría explicarse si se tiene en cuenta que la cuarta dimensión de la SRAS-R (Obtener refuerzos tangibles fuera de la escuela) no se asocia al rechazo escolar basado en un comportamiento ansioso ni a miedos relacionados con la escuela, sino en una sensación gratificante y de placer (González et al., 2018).

En la mayoría de los casos las diferencias son grandes para los tres primeros factores de la SRAS-R en comparación con el cuarto factor, lo que indica que los estudiantes que basan su rechazo escolar en los tres primeros factores, presentan un mayor riesgo de obtener altas puntuaciones en ansiedad anticipatoria. De tal modo, con el objetivo de reducir en estos grupos los índices de ansiedad, se propone la aplicación de programas de intervención dirigidos a fortalecer la salud emocional y psicológica de los niños tales como el Programa Brief Coping Cat (Kendall, 1990) diseñado para disminuir los síntomas de ansiedad en niños de entre 8 y 12 años, el programa FORTIUS (Méndez et al., 2012) enfocado a la búsqueda del desarrollo personal y promoción del

bienestar o el Programa terapia grupal para niños con ansiedad (Santesteban-Echarri et al., 2015), el cual está creado para la docencia y se enfoca en tratar la ansiedad en niños de manera grupal.

Respecto a los análisis predictivos, los resultados confirmaron la hipótesis 2, actuando el rechazo escolar como un predictor positivo y estadísticamente significativo de la ansiedad anticipatoria, especialmente en aquellos casos en los que los estudiantes basan su rechazo a la escuela en los tres primeros factores de la SRAS-R. Estos resultados siguen la línea de hallazgos previos reportados por Fernández-Sogorb et al. (2021) y Minami et al. (2021) quienes, en sus respectivos estudios, hallaron una relación positiva entre el rechazo escolar y altos niveles de estrés o ansiedad anticipatoria. En la misma línea, a partir de los análisis de sensibilidad y especificidad también se resalta la capacidad predictiva de magnitud moderada para los tres primeros factores de la SRAS-R, mientras que de magnitud baja para el cuarto factor.

A pesar de las aportaciones realizadas por esta investigación, resulta necesario mencionar la existencia de algunas limitaciones. En primer lugar, la escasez de documentos hallados sobre la relación entre rechazo escolar y ansiedad anticipatoria, no permite contrastar los resultados obtenidos en diferentes muestras, por lo que se espera que estudios posteriores puedan seguir trabajando en la relación entre estas dos variables con la intención de dotar de mayor validez y consistencia los resultados de este trabajo. Por otro lado, la muestra estuvo compuesta por niños españoles de edades comprendidas entre los 8 y los 11 años, no siendo posible generalizar a otros rangos de edad ni grupos culturales, por lo que sería de interés analizar su relación en otros países y con grupos de estudiantes de edades superiores, puesto que es la transición de la etapa primaria a secundaria un motivo por el que los estudiantes reflejarían altos índices en ansiedad anticipatoria (Minami et al., 2021). Además, se espera que puedan aumentarse los análisis relacionados con el modelo propuesta desde la VAA-R. Finalmente sería conveniente la utilización de instrumentos multifuente en los que se pueda contar con la participación de familias y personal docente, así como profundizar en estudios longitudinales con el fin de establecer relaciones causales entre las variables analizadas.

6. Conclusiones

En conclusión, y a pesar de las limitaciones encontradas, el presente estudio refuerza la relación entre dos problemáticas que afectan al sistema educativo actual, los comportamientos ansiosos y los problemas de asistencia, revelando una relación significativa entre ambas variables. Como futura línea de trabajo se plantea la necesidad de desarrollar programas o herramientas de intervención que permitan mejorar los niveles afectivos que influyen en el comportamiento social, lo que repercutiría de manera positiva en el estado de ánimo y felicidad del estudiante (Sanmartín et al., 2018).

7. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de los proyectos RTI2018-098197-B-I00 y GV/2019/075 sobre rechazo escolar.

Referencias

- Baskerville, D. (2020). Truancy begins in class; Students perspectives of tenuous peer relationships. *Pastoral Care in Education*, 39(2), 108-124. <https://doi:10.1080/02643944.2020.1788125>
- Bernstein, G. A. y Garfinkel, B. D. (1992). The Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised: Psychometric Properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 6, 223-239.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Second Edition*. LEA.
- Dembo, R., Wareham, J., Schmeidler, J. y Winters, K.F. (2016). Exploratory two level análisis of individual-and school-level factors on truant youth emotional/psychological functioning. *American Educational Research Journal*, 109, 596-607. <https://doi:1.1080/0020671.2014.1002881>
- Donat, M., Gallschütz, C. y Dalbert, C. (2018). The relation between students' justice experiences and their school refusal behavior. *Social Psychology of Education*, 21(2), 447-475.
- Elliott, J. 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:10.1111/jcpp.12848>
- Fernández-Sogorb, A., Inglés, C.J., Sanmartín, R., González, C., Vicent, M. y García-Fernández, J.M. (2018). Validation of the Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised and school refusal across anxiety profiles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18, 264-272.
- Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M. y González, C. (2021). Identifying Profiles of Anxiety in Late Childhood and Exploring Their Relationship with School-Based Distress. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 18, 948. <https://doi.org/10.3390/ijerph18030948>
- 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(3), 1173. <https://doi:10.3390/su12031173>
- Finning, k., Okoumunne, O.C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero de Jager, I., Stentford, 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:10.1111/camh.12322>
- Giménez-Miralles, M., González, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Aparicio-Flores, M.D. y García-Fernández, J.M. (2021). Classifying students with school refusal behavior and their relationship to learning strategies. *Frontiers in Education*, 6, 752199. <https://doi:10.3389/educ.2021.752199>
- González, C. (2016). *Rechazo escolar en Educación Primaria y su relación con variables psicoeducativas* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/65420>
- González, C., Díaz-Herrero, A., 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:10.3389/fpubh.2020.598915>
- González, C. e Inglés, C.J. (2019). Avances actuales en el rechazo escolar y otros problemas de asistencia: una perspectiva internacional. Introducción al monográfico. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 11-15.
- González, C., Inglés, C., Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M. y García-Fernández, J.M. (2020). Profiles derived from the School Refusal Assessment Scaled-Revised and its relationship with anxiety. *Educational Psychology*, 40(6), 767-780. <https://doi:10.1080/01443410.2018.1530734>
- González, C., Inglés, C.J., Lagos, N. y Vicent, M. (2014). Revisión bibliométrica del rechazo escolar: estado de la cuestión. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 465-476.
- González, C., Kearney, C.A., Jiménez-Ayala, C.E., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. y García-Fernández, J.M. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety and stress. *Psychiatry Research*, 269, 140-144. <https://doi:10.1016/j.psychres.2018.08.069>
- González, C., Sanmartín, R., Gómez-Núñez, M.I., Aparicio, P. y Vicent, M. (2018). El afecto positivo como factor protector del comportamiento de rechazo a la escuela. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 3, 89-99.
- 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. <http://doi:10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- 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.
- Kearney, C. A. (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:10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. y Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: toward the promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222.
- Kearney, C. A. y Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease

- school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. <https://doi:10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C.A. y Silverman, W.K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85-96. https://doi:10.1207/s15374424jccp2201_9
- Kendall, C.P. (1990). *Coping Cat Workbook*. Temple University.
- Méndez, F.X., Llavona, L.M., Espada, J.P. y Origilés, M. (2012). *FORTIUS: Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Pirámide.
- Minami, M., Asakawa, K., Akimitsu, K. y Nishimura, A. (2021). School adjustment and anticipatory anxiety about the transition from elementary school to junior high school: a school psychology study. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 59(2), 144-154.
- Nomura, T., Kanda, T., Suzuki, T. y Yamada, S. (2020). Do people with social anxiety feel anxious about interacting with a robot? *AI and Society*, 35, 381-390. <https://doi:10.1007/s00146-019-00889-9>
- Núñez, I. y Crismán-Pérez, R. (2016). Anxiety as a variable predictive of self-esteem in adolescents and their influence in the educational process and communication. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 109-128.
- Polanczyk, G.V., Salum, G.A., Sugaya, L.S., Caye, A. y Rohde, L.A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365.
- Sanmartín, R., Inglés, C. J., González, C., Vicent, M., Ruiz-Esteban, C. Y García-Fernández, J. M. (2018). Impact of affective profiles on school refusal in a Spanish sample of primary education. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1349-1357.
- Santesteban-Echarri, O., Hernández-Arroyo, L., Rentero-Martín, D. y Guerre, M.J. (2015). Programa de terapia grupal para niños con ansiedad. Material para docencia. *Cuadernos de Salud Mental*, 12, 11. <https://doi:10.13140/RG.2.1.4752.1765>
- Taboas, W., Ojserkis, R. y McKay, D. (2015). Change in disgust reactions followings cognitive-behavioral therapy for childhood anxiety disorders. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 1-7. <https://doi:10.1016/j.ijchp.2014.06.002>
- Taylor, S. (1999). *Anxiety sensitivity: Theory, research and treatment of the fear of anxiety*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vantrease, J., Avonts, B., DeJoseph, M., Urban, J. y Rosenkranz, J. (2021). Sex differences in the Role of Basolateral Amygdala Projections to the Bed Nucleus of the Stria Terminalis in Anticipatory Anxiety. *Federation of the American Societies for Experimental Biology journal (FASEB)*. <https://doi:10.1096/fasebj.2021.35.S1.05378>