

DIFERENCIAS EN ANSIEDAD ESCOLAR EN FUNCIÓN DE ALTAS Y BAJAS PUNTUACIONES DEL FACTOR II DEL SRAS-R

María Pérez-Marco
Universidad de Alicante
mperez.marco@ua.es

Andrea Fuster-Rico
Universidad de Alicante
andrea.fuster@ua.es

Virginia Narcisca Ortega-Sandoval
Universidad Central de Ecuador
virortsan@hotmail.com

Carolina González
Universidad de Alicante
carolina.gonzalvez@ua.es

Received: 15 marzo 2024

Revised: 18 marzo 2024

Evaluator 1 report: 22 abril 2024

Evaluator 2 report: 28 abril 2024

Accepted: 16 mayo 2024

Published: junio 2024

RESUMEN

El rechazo escolar acarrea serias implicaciones para el rendimiento académico, la relación con la escuela y el bienestar emocional. Según el modelo propuesto por Kearney y Silverman (1990), se pueden identificar cuatro condiciones que lo explican: I. Evitar situaciones escolares que causan emociones negativas; II. Evitar interacciones sociales o evaluaciones que generan malestar; III. Buscar atención de figuras importantes; y IV. Obtener gratificaciones fuera del entorno escolar. Dada su asociación con trastornos emocionales internos, comprender su relación con la ansiedad escolar es crucial, ya que este es un problema significativo en niños y adolescentes. Por tanto, este estudio busca analizar cómo las puntuaciones en el segundo factor explicativo del rechazo escolar se relacionan con la ansiedad escolar. Participaron 1786 estudiantes (51% hombres) de entre 15 y 18 años ($M_{edad} = 16.31$; $DT = 1.00$). Se utilizaron la versión española de la Escala de Evaluación del Rechazo Escolar-Revisada (SRAS-R; González et al., 2016) y el Inventario de Ansiedad Escolar (IAES; García-Fernández et al., 2011). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad escolar entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS-R. Estos resultados resaltan la importancia de reducir la ansiedad escolar para prevenir problemas de asistencia en adolescentes y niños más jóvenes.

Palabras clave: ansiedad escolar; rechazo escolar; factor II; SRAS-R; diferencias

ABSTRACT

Differences in School Anxiety based on high and low scores on Factor II of the SRAS-R. School refusal significantly impacts academic performance, school engagement, and emotional well-being. According to Kearney and Silverman's model (1990), it can be elucidated by four key conditions: I. Avoidance of school situations inducing negative emotions; II. Avoidance of social interactions or evaluations leading to distress; III. Seeking attention from significant figures; and IV. Pursuit of tangible rewards outside the school context. Given

its association with internal emotional disorders, understanding its correlation with school-related anxiety is paramount, given its prevalence among children and adolescents. Hence, this study aims to investigate how scores on the second explanatory factor of school refusal interplay with school anxiety. A total of 1786 students (51% male), aged 15 to 18 years ($M_{age} = 16.31$; $ST = 1.00$), participated in the study. The Spanish versions of the School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R; González et al., 2016) and the School Anxiety Inventory (IAES; García-Fernández et al., 2011) were employed. Statistically significant disparities in school anxiety levels were observed between students with high and low scores on Factor II of the SRAS-R. These findings underscore the necessity of mitigating school anxiety to address attendance issues among younger adolescents and children.

Keywords: school anxiety; school refusal; factor II; SRAS-R; differences

INTRODUCCIÓN

Pese al impacto positivo de la asistencia regular a la escuela en el bienestar socioemocional y el desarrollo integral de los niños y adolescentes, el rechazo escolar implica un retroceso en los ámbitos académico, social y conductual (Kearney, 2008a, 2008b; Kearney y Childs, 202; Kearney y Silverman, 1999; Tekin y Aydin, 2022). En este contexto, el rechazo escolar surge como una actitud negativa hacia la asistencia escolar o conflicto persistente para permanecer en clase en la jornada escolar (Giménez-Mirallas et al., 2021; Havik e Ingul, 2022;). Sin embargo, la variabilidad de casos de esta conducta engloba un amplio espectro de gravedad (Kearney et al., 2022). Por consiguiente, Kearney y Silverman (1990) propusieron un modelo funcional, donde sostiene que el rechazo escolar se perpetúa por cuatro factores principales: I. Evitar situaciones que generan emociones negativas en la escuela; II. Escapar de situaciones sociales incómodas o de evaluación; III. Llamar la atención de personas significativas en su entorno; y IV. Obtener recompensa externa a la escuela. Por un lado, en las dos primeras condiciones, la conducta de rechazo escolar se sustenta mediante refuerzo negativo (e.g. evitando situaciones escolares estresantes), mientras que en las dos últimas, por refuerzo positivo (e.g. dedicando el tiempo escolar a actividades más gratificantes).

El rechazo escolar está conectado a una mirada de problemas y trastornos de conducta internalizantes y externalizantes, como trastornos de ansiedad, trastornos de conducta disruptiva (Kearney y Albano, 2004; Jones et al., 2019; Jones y Suveg, 2015; Tekin y Aydin, 2022), entre otros. Además, está vinculado a problemas académicos, físicos, familiares, sociales y emocionales en niños y adolescentes, e incluso con problemas psicológicos de la edad adulta (Kearney, 2008a, 2008b; Sibeoni et al., 2018; Tekin et al., 2018). Asimismo, puede derivar en la vulnerabilidad de los estudiantes por diversos factores de riesgo debido a su ausencia escolar (Erden et al., 2015; Tekin y Aydin, 2022).

Por este motivo, el rechazo escolar se puede considerar como un problema basado en la ansiedad (Albano et al., 2004; González et al., 2019; Hansen et al., 1998; Karlovec et al., 2008; Tekin y Aydin, 2022), puesto que la ansiedad es uno de los problemas comunes entre niños y adolescentes, como una condición debilitante (Velting et al., 2004; Tekin y Aydin, 2022), así como con otros trastornos internalizantes (González, Díaz-Herrero et al., 2021; González, Sanmartín et al., 2021; Kearney y Albano, 2004; Kwak y Rang, 2019; Tekin y Aydin, 2022).

La ansiedad escolar, siendo un estado emocional complejo, comprende diversas reacciones mentales, físicas y de comportamiento que las personas experimentan frente a circunstancias en el ámbito escolar que perciben como peligrosas, intimidantes o poco claras (García-Fernández et al., 2008). Entre las circunstancias dentro del entorno escolar que pueden generar altos niveles de ansiedad en los adolescentes se incluyen, especialmente, aquellas vinculadas a la evaluación académica y social, los momentos de fracaso y disciplina en la escuela, las interacciones con compañeros y situaciones de intimidación o victimización. (García-Fernández et al., 2008; Martínez-Monteaquedo et al., 2013). La identificación temprana de este problema, relativamente frecuente en adolescentes, es vital debido a las repercusiones negativas en la adaptación académica, psicológica y social (García-Fernández et al., 2013, Martínez-Monteaquedo et al., 2011).

Gran parte de la literatura científica que examina la relación entre el comportamiento de rechazo escolar y los trastornos de ansiedad sugiere que dichos trastornos ansiosos muestran comorbilidad con los problemas de asistencia escolar (Kearney y Albano, 2004; Nayak et al., 2018; Prabhuswamy et al., 2007; Richards y Hadwin, 2011). Asimismo, se han encontrado evidencias sobre la relación entre ansiedad escolar y el rechazo escolar en población infantil (Gómez-Núñez, 2015; Gómez-Núñez et al., 2014; Gómez-Núñez et al., 2017), donde los estudiantes con altos niveles de ansiedad escolar obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en los primeros tres factores del SRAS-R. No obstante, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de alta y baja ansiedad escolar respecto al cuarto factor del SRAS-R.

Más recientemente, González et al. (2018) en un estudio con 1113 niños españoles ($M = 9,53$; $DT = 1,10$) de entre 8 y 12 años, identificaron perfiles de conducta de rechazo escolar y examinaron sus relaciones con la ansiedad escolar. Los instrumentos de evaluación fueron el SRAS-R y el Inventario de Ansiedad Escolar para Niños (García-Fernández, et al., 2011), obteniéndose diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con altas y los estudiantes con bajas puntuaciones en las dimensiones del SRAS-R y la Ansiedad Escolar entre la población infantil (González et al., 2020).

EL PRESENTE ESTUDIO

La actual investigación surge ante la carencia de literatura científica previa sobre las posibles discrepancias específicas entre las puntuaciones del Factor II del SRAS-R y las dimensiones de Ansiedad Escolar. Por este motivo, el presente estudio pretende, como objetivo principal, conocer las diferencias en ansiedad escolar en función de las altas y bajas puntuaciones del Factor II del SRAS-R. De acuerdo con la literatura científica, se espera que: *Hipótesis 1*. Los estudiantes con altas puntuaciones del Factor II del SRAS-R presenten valores significativamente superiores en comparación con los discentes con puntuaciones bajas tanto en todas las dimensiones de Ansiedad Escolar (Ansiedad Cognitiva, Ansiedad Psicológica y Ansiedad Conductual) como en la puntuación total del IAES (Gómez-Núñez, 2015; Gómez-Núñez et al., 2014; Gómez-Núñez et al., 2017; González et al., 2018).

MÉTODO

Participantes

Primeramente, mediante un diseño por conglomerado, la muestra se conformó por 1920 discentes, de entre 15 y 18 años, registrados en 3 institutos públicos. No obstante, se excluyeron 134 participantes de la muestra inicial, 71 (3.69 %) por no poseer la autorización previa, y 63 (3.28 %) por presentar carencias en las respuestas. Finalmente, la muestra se compuso por 1786 adolescentes ($M_{\text{edad}} = 16.31$; $DT = 1.00$), siendo un 49%, sexo femenino y un 51%, sexo masculino. La Tabla 1 muestra la distribución de los participantes por sexo y curso escolar. Asimismo, la prueba Chi-cuadrado ($\chi^2 = .41$; $p = .81$) evidenció una distribución homogénea de sexo por curso en la muestra (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Tabla de distribución sexo por curso con frecuencias y porcentajes

Sexo	Curso			Total
	1º	2º	3º	
Chicos	366	308	236	910
%	20.5%	17.2%	13.2%	51%
Chicas	342	296	238	876
%	19.1%	16.6%	13.3%	49%
Total	708	604	474	1786
%	39.6%	33.8%	26.5%	100%

Instrumentos

School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R; Kearney, 2002).

La SRAS-R evalúa, mediante una escala tipo Likert de 7 puntos (0 = Nunca; 6 = Siempre), la autopercepción correspondiente a los cuatro factores explicativos de la conducta de rechazo escolar, según el modelo funcional propuesto por Kearney et al. (2006): I. Evitar situaciones que generan emociones negativas en la escuela (e.g. Si tuvieras menos sentimientos negativos hacia la escuela, ¿sería más fácil para ti ir a la escuela?); II. Escapar de situaciones sociales incómodas o de evaluación (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 en su entorno (e.g. ¿Cuántas veces preferirías estar con tus padres en vez de ir a la escuela?); y IV. Obtener recompensa tangible y externa a la escuela (e.g. Cuando no estás en la escuela durante la semana, ¿Cuántas veces sales de casa y haces algo divertido?). De forma concreta, para este estudio se emplean los ítems 2, 6, 8, 14, 18 y 22 referidos al factor II, de los 24 ítems totales. Además, se utilizó la validación española por González et al. (2016) obteniendo el factor II una fiabilidad de $r = .76$.

Inventario de Ansiedad Escolar (IAES; García-Fernández et al., 2011)

El IAES es un autoinforme que, mediante una escala Likert de 5 puntos (0 = Nunca; 4 = Siempre), se compone por 42 ítems, de los cuales 23 se refieren a situaciones escolares y otros 19 a las respuestas ansiosas (9 cognitivas, 5 conductuales, 5 fisiológicas) que pueden generar dichos escenarios durante la etapa adolescente. Las condiciones se componen de: I. Ansiedad ante la agresión (e.g. "Si se ríen o se burlan de mí") con 6 ítems; II. Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar (e.g. "Si me pillan copiando en un examen") compuesto por 8 ítems; III. Ansiedad ante la evaluación social (e.g. "Leer en voz alta delante de la clase") con 5 ítems; y IV. Ansiedad ante la evaluación escolar (e.g. "Hacer una prueba escrita") constituido por 4 ítems. En este estudio, los coeficientes de consistencia interna fluctuaron entre $r = .83$ y $r = .92$ para los cuatro factores, así como entre $r = .82$ y $r = .86$, para los tres tipos de ansiedad.

Procedimiento

Se llevó a cabo una reunión con los directores de las escuelas seleccionadas para presentarles los objetivos del estudio y se les extendió una invitación para participar en él, además de obtener el consentimiento informado por escrito de las familias. Se necesitó de, aproximadamente, 60 minutos para completar los cuestionarios, la SRAS-R y el IAES.

Análisis de datos

Tras la dicotomización de la variable de rechazo escolar en un grupo con bajas puntuaciones en el factor II de la SRAS-R (iguales o inferiores al percentil 25) y aquellos estudiantes con altas puntuaciones (iguales o superiores al percentil 75). Seguidamente, se calcularon las diferencias inter-clase en las puntuaciones totales de la escala IAES mediante el análisis de varianza (ANOVA). Asimismo, se realizaron las pruebas *post hoc* (método de Bonferroni) para determinar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el factor II de la SRAS-R en relación con las situaciones escolares, así como con respuestas ansiosas. Por último, con el índice *d* de Cohen (1988), se obtuvo la magnitud de las diferencias encontradas, siendo valores *d* pequeños entre .20 y .49; moderados, entre .50 y .79; y grandes, superiores a .80. Para los análisis estadísticos, se empleó el programa SPSS 28.

RESULTADOS

En la Tabla 2, se presentan las diferencias estadísticamente significativas de ansiedad escolar en discentes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS-R, sobre la búsqueda de escape ante situaciones sociales aversivas o de evaluación. Se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el Factor II del SRAS-R y las variables de Ansiedad Cognitiva, Ansiedad Psicofisiológica, Ansiedad Conductual,

Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar y la puntuación total del IAES. Los estudiantes altos rechazadores de la escuela evidenciaron puntuaciones mayores a las de sus iguales con bajos niveles para las variables: Ansiedad Cognitiva, Ansiedad Psicofisiológica, Ansiedad Conductual, Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar y la puntuación total del IAES, siendo la magnitud de dichas diferencias pequeñas para FII IAES ($d = .25$) y ansiedad cognitiva ($d = .47$), moderadas para puntuación total del IAES ($d = .71$) y altas para ansiedad psicofisiológica ($d = .82$) y ansiedad conductual ($d = .90$).

Tabla 2. Diferencias en ansiedad escolar en discente con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS-R

Variable	Prueba Levene		Altas Puntuaciones		Bajas Puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
FII IAES	.01	.890	120.24	48.59	108.24	47.85	4.01	1042	<.001	.25
A. COG.	11.64	.001	68.65	30.23	55.72	24.62	7.60	1036	<.001	.47
A. PSIC.	29.01	<.001	62.10	34.27	36.39	27.25	13.48	1032	<.001	.82
A. CON.	51.16	<.001	39.57	23.31	20.74	17.66	14.81	1021	<.001	.90
T. IAES	17.44	<.001	329.20	139.22	237.98	115.11	11.58	1038	<.001	.71

Nota: FII IAES: Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar; A. COG.: Ansiedad Cognitiva; A. PSIC.: Ansiedad Psicofisiológica; A. CON.: Ansiedad Conductual; T. IAES: Puntuación total en el IAES (Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del actual estudio consistió en conocer las diferencias en Ansiedad Escolar en función de las altas y bajas puntuaciones del Factor II del SRAS-R. En lo referido a la hipótesis 1, se confirmó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el colectivo de altas puntuaciones y el grupo con bajas puntuaciones en el factor II de la SRAS-R en cuanto a cuatro dimensiones de Ansiedad Escolar (Ansiedad Cognitiva, Ansiedad Psicológica, Ansiedad Conductual y Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar), además de en la puntuación total del IAES. Por consiguiente, los discentes altos rechazadores de la escuela diferirán considerablemente de aquellos con bajas puntuaciones, en términos de ansiedad escolar.

Los resultados alcanzados van en línea con los estudios previos en población infantil, los cuales sugirieron dichas diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado con altas y bajas puntuaciones en los tres primeros factores SRAS-R en cuanto a la ansiedad escolar (Gómez-Núñez, 2015; Gómez-Núñez et al., 2014; Gómez-Núñez et al., 2017). Este hecho puede deberse a que el alumnado con altos niveles de dicho rechazo muestra, a su vez, niveles más altos en el desarrollo de rasgos psicológicos desadaptativos (e.g. neuroticismo, psicoticismo) o factores internalizantes (e.g. somatizaciones, fobias, obsesiones, ansiedad social, miedo) (Li et al., 2023; Giménez-Miralles et al. 2022; González et al., 2019; Nayak et al., 2018), los cuales les llevan a querer escapar de situaciones sociales donde se sientan incómodos y/o evaluados. O, puede que también se deba al hecho de que sea un perfil de alumnado más introverso y, así, eviten situaciones sociales en las cuales sean evaluados (De Grott et al., 2023).

En esta línea, puede que una de las causas del desarrollo de Ansiedad Escolar por parte del alumnado que rechaza la escuela esté relacionada con el hecho de ser perfeccionista. Flett et al. (2016) conceptualizó el perfec-

cionismo infantil en dos grandes dimensiones: el Perfeccionismo Auto-Orientado (PAO), referido a la auto-imposición de estándares extremadamente altos y a la realización de esfuerzos desmesurados por alcanzar la perfección; y, el Perfeccionismo Socialmente Prescrito (PSP), asociado al desarrollo de creencias irracionales sobre las demandas perfeccionistas del entorno. Esto puede llevar a que el alumnado con PAO y PSP desarrolle una conducta de rechazo escolar para evitar la frustración por no alcanzar sus propias expectativas académicas o, bien, por creer irracionalmente que no cumplirán las demandas de sus docentes o iguales.

En resumen, esta investigación representa una contribución innovadora al campo de la Psicología de la Educación al ayudar a esclarecer las discrepancias entre los adolescentes con altas y bajas puntuaciones en el factor II de la SRAS-R en función de la Ansiedad Escolar. Además, estos datos instan a reflexionar sobre si las metodologías empleadas por el profesorado incrementan la ansiedad escolar, y, por ende, contribuyen a desarrollar una conducta de rechazo escolar. Sin embargo, presenta una serie de limitaciones que deben ser mencionadas. En primer lugar, los datos fueron recogidos mediante autoinformes, por lo que puede haber sesgos de deseabilidad social. En segundo lugar, es importante extrapolar los resultados con cautela a otros grupos de edad y contextos culturales, ya que las características de la muestra pueden condicionar los resultados. Por todo ello, futuras investigaciones podrían replicar este estudio en otros países con el fin de realizar una comparativa y determinar si las discrepancias entre culturales y edad afectan a la relación entre la conducta de rechazo escolar y la ansiedad escolar.

FINANCIACIÓN

Este estudio ha sido financiado por el Programa Erasmus + [2022-1-ES01-KA220-SCH-000088733]. Además, ha sido subvencionado con el contrato de investigadora predoctoral concedido el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU22/ 03428) a MPM y la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana, (CIACIF/2022/252) a AFR.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albano, A. M., Mallick, R., Tourian, K., Zhang, H. F. y Kearney, C. (2004). Children and adolescents with social anxiety disorder: School refusal and improvement with venlafaxine ER relative to placebo. *European Neuropsychopharmacology*, *14*(3), 307–308. [https://doi.org/10.1016/S0924-977X\(04\)80390-0](https://doi.org/10.1016/S0924-977X(04)80390-0)
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- De Groot, C. M. C. E., Heyne, D. y Boon, A. E. (2023). School refusal in adolescence: Personality traits and their influence on treatment outcome. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. <https://doi.org/10.1177/10634266231151903>
- Erden, S., Sirin-Ayva, A. B. y Tekin, I. (2015). Cognitive-behavioral intervention for school refusal: Primary and secondary school case studies. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *41*, 119–129. <https://doi.org/10.9761/JASSS3009>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Besser, A., Su, C., Vaillancourt, T., Boucher, D., Munro, Y., Davidson, L. A. y Gale, O. (2016). The Child-Adolescent Perfectionism Scale: Development, psychometric properties, and associations with stress, distress, and psychiatric symptoms. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *34*(7), 634–652. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0734282916651381>
- García-Fernández, J. M., Ingles, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C. y Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y adolescencia. *Psicología Conductual*, *16*, 413–37.
- García-Fernández, J. M., Ingles, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., Marzo, J. C. y Estevez, E. (2011). Inventario de ansiedad escolar: validación en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Psicothema*, *23*, 301–307.
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C. y Ingles, C. J. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, *4*, 63–76.

- Gimenez-Miralles, M., Gonzalvez, C., Sanmartin, R., Vicent, M., Aparicio-Flores, M. P. y Garcia-Fernandez, J. M. (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>
- Giménez-Miralles, M., Lagos-San Martín, N. y González, C. (2022). The predictive ability of school refusal on high social anxiety in Chilean adolescents. *European Journal of Education and Psychology*, *15*(2), 97–114. <https://doi.org/10.32457/ejep.v15i2.1967>
- Gomez-Nunez, M. I. (2015). *Elaboracion y validacion de un cuestionario para evaluar la ansiedad escolar en la infancia tardía*. [Doctoral Thesis, Alicante]. Universidad de Alicante.
- Gomez-Nunez, M. I., Garcia-Fernandez, J. M., Ingles, C. J., Lagos-Sanmartin, N. y Lozano-Barrancos, M. (2014). ¿Existen diferencias en rechazo escolar segun los niveles de ansiedad escolar? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *4*(1), 501–502. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.636>
- Gomez-Nunez, M. I., Ingles, C. J., Garcia-Fernandez, J. M., Vicent, M., Sanmartin, R., Gonzalvez, C., Aparisi-Sierra, D. e Inglés, C. J. (2017). Influencia del rechazo escolar sobre la alta ansiedad ante el castigo escolar en educacion primaria. *European Journal of Education and Psychology*, *10*(2), 68–74. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.08.001>
- Gonzalvez, C., Ingles, C. J., Sanmartin, R., Vicent, M., Fernandez-Sogorb, A. y Garcia-Fernandez, J. M. (2018). A cluster analysis of school refusal behavior: identification of profiles and risk for school anxiety. *International Journal of Educational Research*, *90*, 43–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.05.006>
- Gonzalvez, C., Diaz-Herrero, A., Sanmartin, R., Vicent, M., Fernandez-Sogorb, A. y Garcia-Fernandez, 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), 1–7. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193731>
- González, C., Díaz-Herrero, A., Vicent, M., Sanmartín, R., Fernández-Sogorb, A. y Ruiz-Esteban, C. (2021). Affective profiles and anxiety or non-anxiety-related reasons for school refusal behavior: Latent profile analysis in Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology*, *12*(666218), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666218>
- Gonzalvez, C., Sanmartin, R., Vicent, M. y Garcia-Fernandez, J. M. (2021). Exploring different types of school refusers through latent profile analysis and school-related stress associations. *Science Progress*, *104*(3), 1–18. <https://doi.org/10.1177/00368504211029464>
- Hansen, C., Sanders, S. L., Massaro, S. y Last, C. G. (1998). Predictors of severity of absenteeism in children with anxiety-based school refusal. *Journal of Clinical Child Psychology*, *27*(3), 246–254. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2703_2
- Havik, T. y Ingul, J. M. (2022). How to understand school refusal. *Frontiers in Education*, *6*(715177), 1–11. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.715177>
- Jones, A. M. y Suveg, C. (2015). Flying under the radar: School reluctance in anxious youth. *School Mental Health*, *7*(3), 212–223. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9148-x>
- Jones, A. M., West, K. B. y Suveg, C. (2019). Anxiety in the school setting: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, *11*(1), 4–14. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9235-2>
- Karlovec, K., Yazdi, K., Rier, U., Marksteiner, J. y Aichhorn, W. (2008). Separation anxiety disorder and school refusal in childhood: Potential risk factors for developing distinct psychiatric disorders? *Primary Care Companion to the Journal of Clinical Psychiatry*, *10*(1), 72–73. <https://doi.org/10.4088/PCC.v10n0113c>

- Kearney, C. A y Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: diagnostic aspects. *Behaviour Modification*, 28(1), 147–61. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53–61. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x>.
- Kearney, C. A. (2008a). *Helping school refusing children and their parents: A guide for school-based professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. y Childs, J. (2023). 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*, 67(4), 265–275. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2124222>
- Kearney, C. A. y Childs, J. (2023). 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*, 67(4), 265–275. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2124222>
- Kearney, C. A. y Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*, 14(3), 340–366. <https://doi.org/10.1177/01454455900143007>
- Kearney, C. A. y Silverman, W. K. (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
- Kearney, C. A. y Silverman, W. K. (1999). Functionally-based prescriptive and non-prescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior. *Behavior Therapy*, 30(4), 673–695. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(99\)80032-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(99)80032-X)
- Kearney, C. A., Benoit, L., Gonzalez, C. y Keppens, G. (2022). School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future. *Frontiers in Education*, 7(1044608). <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1044608>
- Kwak, J. Y. y Rang, W. H. (2019). A Case Study on Person-Centered Art Therapy for Reducing School Refusal and Depression of An Adolescent. *Korean Journal of Art Therapy*, 26(6), 1135–1157. <http://doi.org/10.35594/kata.2019.26.6.007>
- Li, G., Niu, Y., Liang, X., Andari, E., Liu, Z. y Zhang, K. R. (2023). Psychological characteristics and emotional difficulties underlying school refusal in adolescents using functional near-infrared spectroscopy. *BMC Psychiatry*, 23(1), 898. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05291-w>
- Martinez-Monteagudo, M. C., Ingles, C. J. y Garcia-Fernandez, J. M. (2013). Evaluacion de la ansiedad escolar: Revision de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa.*, 19, 27–36. <https://doi.org/10.5093/ed2013a5>
- Martinez-Monteagudo, M. C., Ingles, C. J., Trianes, M. V. y Garcia-Fernandez, J. M. (2011). Profiles of school anxiety: Differences in social climate and peer violence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 1023–1042.
- 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. *Indian Journal of Pediatrics*, 85(12), 1073–1078. <https://doi.org/10.1007/s12098-018-2631-2>
- Prabhuswamy, M., Srinath, S., Girimaji, S. y Seshadri, S. (2007). Outcome of children with school refusal. *Indian Journal of Pediatrics*, 74(4), 375–379. <https://doi.org/10.1007/s12098-007-0063-5>

- 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, 236–44. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9054-9>
- Sibeoni, J., Orri, M., Podlipski, M. A., Labey, M., Campredon, S., Gerardin, P. y Revah-Levy, A. (2018). The experience of psychiatric care of adolescents with anxiety-based school refusal and of their parents: A qualitative study. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27(1), 39–49.
- Tekin, I. y Aydin, S. (2022). School refusal and anxiety among children and adolescents: A systematic scoping review. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 43–65. <https://doi.org/10.1002/cad.20484>
- Tekin, I., Erden, S., Sirin-Ayva, A. B. y Büyükköksüz, E. (2018). The predictors of school refusal: Depression, anxiety, cognitive distortion and attachment. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1519–1529. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i3.5084>
- Velting, O. V., Setzer, N. J. y Albano, A. M. (2004). Update on advances in assessment and cognitive-behavioral treatment of anxiety disorders in children and adolescents. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(1), 42–54. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.35.1.42>

