

Diferencias entre rechazo escolar y asertividad a partir de los factores de la *School Refusal Assessment Scale – Revised*

Differences between school refusal and assertiveness based on the factors of the School Refusal Assessment Scale - Revised.

Andrea Fuster-Rico^{1*} , María Pérez-Marco² , Nuria Antón Ros³ 
Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica Universidad de Alicante, España

Resumen

El rechazo escolar es una actitud negativa reiterada hacia la asistencia y/o permanencia en el centro durante todo el día escolar. Entre sus graves consecuencias destaca el desarrollo de psicopatologías, las cuales podrían reducirse teniendo una adecuada regulación emocional y siendo asertivo. Acerca de la asertividad, aunque se considera una de las dificultades interpersonales más recurrentes en la adolescencia, no existen evidencias empíricas sobre cómo afecta al rechazo escolar. Por ello, el objetivo principal de este estudio se centró analizar las diferencias entre los perfiles de rechazo escolar y la asertividad en una muestra de 847 adolescentes españoles de entre 15 y 18 años. Para ello, se emplearon la School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R) y el Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA). Se compararon las puntuaciones medias entre los perfiles con altas y bajas puntuaciones para cada factor de la SRAS-R en base a la dificultad para ser asertivo. Entre los adolescentes que puntuaban alto y bajo en todos los factores, hubo diferencias estadísticamente significativas respecto a la asertividad con magnitudes moderadas y pequeñas. Se discuten las posibles explicaciones e implicaciones para la Psicología de la Educación.

Palabras clave: Problemas de rechazo escolar; Asertividad; Psicopatologías; Adolescentes.

* Para correspondencia: Andrea Fuster-Rico andrea.fuster@ua.es

Abstract

School refusal is a repeated negative attitude towards attending and/or staying at school for the whole school day. Among its serious consequences is the development of psychopathologies, which could be reduced by having an adequate emotional regulation and being assertive. Regarding assertiveness, although it is considered one of the most recurrent interpersonal difficulties in adolescence, there is no empirical evidence on how it affects school rejection. Therefore, the main objective of this study focused on analysing the differences between school refusal profiles and assertiveness in a sample of 847 Spanish adolescents aged 15–18 years. For this purpose, the School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R) and the Questionnaire for the Assessment of Interpersonal Difficulties in Adolescence were used. Mean scores were compared between high and low-scoring profiles for each factor of the SRAS-R according to the difficulties in being assertive. Among adolescents scoring high and low on all factors, there were statistically significant differences in assertiveness with moderate and small magnitudes, respectively. Possible explanations and implications for Educational Psychology are discussed.

Keywords: School refusal problems; Assertiveness; Psychopathologies; Adolescents.

1. INTRODUCCIÓN

El rechazo escolar es entendido como una actitud negativa hacia la asistencia a la escuela o la dificultad reiterada para permanecer en clase durante un día lectivo completo (Giménez-Miralles *et al.*, 2021). De forma específica, Kearney y Silverman (1993) argumentan que la conducta de rechazo hacia la escuela se compone de 4 factores explicativos: I. Evitar situaciones escolares que generan sentimientos de afectividad negativa; II. Intentar escapar de situaciones sociales aversivas o situaciones de evaluación; III. Llamar la atención y/o desarrollar un comportamiento ansioso frente a la separación con personas relevantes del entorno; y, IV. Actuar para conseguir un refuerzo tangible externo a la escuela. Cabe destacar que, dicho modelo ha sido apoyado y empleado en numerosos estudios en población infantojuvenil española con el fin de identificar perfiles y/o las causas más frecuentes que mantienen el rechazo a la escuela entre los estudiantes empleando la *School Refusal Assessment Scale* propuesta por Kearney (2002) para evaluar los cuatro factores mencionados con anterioridad (González *et al.*, 2019, 2021, 2023; Martín *et al.*, 2021).

Respecto a la prevalencia de la conducta de rechazo hacia la escuela, aunque existen discrepancias, se estima que oscila entre el 1 y el 15% entre la juventud europea y norteamericana (Leduc *et al.*, 2022). Concretamente, en España, no existen datos oficiales, pero el informe PISA llevado a cabo en 2022 revela que un 28.3% del alumnado falta a clase una o dos veces durante las dos semanas previas a la realización de la prueba lo cual supone un descenso del 1.3% frente al estudio realizado en 2018.

Existe un consenso acerca de las graves consecuencias que supone la conducta de rechazo escolar para el ámbito personal, académico y social, tanto a corto como a largo plazo (González *et al.*, 2023; Kearney *et al.*, 2019; Maynard *et al.*, 2018). Así pues, la literatura científica ha arrojado evidencias sobre cómo esta afecta al desarrollo de rasgos psicopatológicos (Askeland *et al.*, 2020; González *et al.*, 2022; Leduc *et al.*, 2022; Li *et al.*, 2021; Tekin y Aydin, 2022), los cuales, a su vez, muestran una correlación con la autorregulación emocional disfuncional (Brenning *et al.*, 2022; Ip *et al.*, 2019; Lawler *et al.*, 2023). Sin embargo, poseer una la regulación emocional y ser asertivo durante la infancia y la adolescencia son dos aspectos fundamentales para disfrutar de bienestar mental en la etapa adulta (Plantade-Gipch *et al.*, 2023).

En lo referido a la asertividad se entiende como la forma de expresar opiniones, sentimientos, deseos y límites de forma segura considerando las repercusiones que pueden acarrear respetando al resto (Inglés-Saura *et al.*, 2000; Plantade-Gipch *et al.*, 2022). Según Furnham y Henderson (1981) y Spence y Liddle (1990), se considera una de las dificultades interpersonales más recurrentes en la adolescencia. No obstante, no existen investigaciones previas que aporten evidencias sobre las posibles diferencias entre perfiles de estudiantes que rechazan la escuela y la asertividad.

1.1. El presente estudio

El presente estudio tiene como objetivo principal analizar las diferencias existentes entre los distintos factores explicativos de la conducta de rechazo escolar en función de las dificultades del alumnado en cuanto a desarrollar un comportamiento asertivo en población juvenil española. En base a la literatura se espera que: *Hipótesis 1*. Se espera que existan diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos con altas y bajas puntuaciones en rechazo escolar siendo los que puntúan más alto en los cuatro factores explicativos de la SRAS-R los que obtengan puntuaciones más altas en cuanto a presentar dificultades en el desarrollo de un comportamiento asertivo.

2. METODOLOGÍA

Participantes

La muestra se escogió mediante un diseño por conglomerados en la provincia de Alicante (España) con la participación de 7 institutos del área geográfica (norte, sur, este, oeste y centro de la provincia). Finalmente, se compuso de 847 adolescentes de entre 15 y 18 años ($M = 16.8$; $SD = 1.17$). Asimismo, la prueba Chi-cuadrado ($\chi^2 = 3.51$; $p = .32$) evidenció la

homogeneidad en la distribución de la muestra a través del sexo y la edad (*véase la Tabla 1*) donde el 50.3 % de los participantes fueron chicas y el 49.7% chicos.

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo y edad

	15 años	16 años	17 años	18 años	Total
Chicos	99 11.7%	143 16.9%	128 15.1%	51 6.0%	421 49.7%
Chicas	111 13.1%	132 15.6%	117 13.8%	66 7.8%	426 50.3%
Total	210 24.8%	275 32.5%	245 28.9%	117 13.8%	847 100.0%

Instrumentos

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

La SRAS-R es un autoinforme empleado para medir la conducta de rechazo escolar en estudiantes de entre 8 y 17 años. Está compuesto por 24 ítems y son medidos a través de una escala tipo Likert de 7 puntos (0 = nunca; 6 = siempre). De forma concreta, este se basa en el modelo funcional que propone la existencia de 4 factores que contribuyen al desarrollo de un comportamiento de rechazo escolar: I. Evitar estímulos relacionados con la escuela que provoquen afectividad negativa general (ej. Si tuvieras menos sentimientos negativos como miedo, nerviosismo...sobre la escuela, ¿te resultaría más fácil ir a clase?); II. Servir como escapatoria de situaciones sociales y/o evaluaciones aversivas dentro del entorno escolar (ej. Si fuera más fácil hacer amigos, ¿te resultaría más fácil ir a la escuela?); III. Llamar la atención de personas importantes para el estudiante (ej. ¿Te gustaría estar en casa con tus padres más que a otros niños de tu edad?); IV. Buscar un refuerzo tangible fuera de la escuela (ej. ¿Te resultaría más fácil ir a la escuela si pudieras hacer más cosas que te gustan hacer fuera del horario escolar?. En este estudio, se ha empleado la versión española de la SRAS-R con 18 ítems propuesta por González *et al.* (2016).

Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA; Inglés-Saura *et al.*, 2000).

El CEDIA es un autoinforme utilizado para hallar el nivel de dificultad que presentan los adolescentes en referencia a sus relaciones interpersonales. Está compuesto por 39 ítems agrupados en cinco factores: Asertividad, Relaciones con el otro sexo; Relaciones con iguales; Hablar en público y Relaciones familiares. De forma concreta, para este estudio se

emplearon los ítems 1, 4, 6, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 26, 31, 32, 36, y 39 referidos al factor de la Asertividad (ej. ¿Tienes dificultad para... pedir a un camarero que te cambie el refresco de cola que te ha servido por el zumo de naranja que habías pedido?). Además, el cuestionario se mide a partir una escala tipo Likert de 5 puntos (0 = mínima dificultad; 4 = máxima dificultad).

Procedimiento

Esta investigación recibió la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2023-06-29-4). Se concretó una reunión con los directores de los institutos escogidos para realizar el estudio, con el propósito de explicarles los objetivos de la investigación y se les invitó a participar en la misma. Además, se obtuvo el consentimiento por escrito de las familias. El tiempo promedio necesario para completar los autoinformes fue de 15 minutos para la SRAS-R y 10 para el CEDIA.

Análisis de datos

En primer lugar, se dicotomizó la variable de conducta de rechazo escolar en adolescentes con altas puntuaciones en la SRAS-R (iguales o superiores al percentil 75) y aquellos con bajas puntuaciones (iguales o inferiores al percentil 25). Posteriormente, se calcularon las diferencias inter-clase en las puntuaciones medias de los 15 ítems del CEDIA referidos a la Asertividad mediante el análisis de varianza (ANOVA). Asimismo, se realizaron las pruebas *post hoc* (método de Bonferroni) para identificar entre qué dimensiones de la conducta de rechazo escolar existían diferencias estadísticamente significativas en relación con la Asertividad. Por último, se obtuvo el tamaño del efecto calculando el índice d de Cohen (1988) para hallar la magnitud de las diferencias encontradas, interpretándolo de la siguiente manera: valores d entre .20 y .49, entre .50 y .79, y superiores a .80 para tamaños del efecto pequeños, moderados y grandes, respectivamente. Los datos estadísticos se realizaron a través del programa SPSS 28.

3. RESULTADOS

La Tabla 2 revela que los jóvenes con altas puntuaciones en rechazo escolar basado en evitar estímulos relacionados con la escuela que les provoquen una afectividad negativa general ($M = 21.81$, $DT = 6.01$) difieren significativamente de aquellos con bajas puntuaciones en cuanto a la dificultad de desarrollar un comportamiento asertivo ($M = 18.81$, $DT = 4.88$). Respecto al tamaño del efecto asociado a la diferencia mencionada fue de magnitud moderada ($d = .54$).

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y tamaño del efecto sobre la asertividad a partir de las bajas y altas puntuaciones obtenidas por los grupos en el factor I de la School Refusal Assessment Scale – Revised

Dimensiones	Prueba de Levene		Bajas puntuaciones N = 233		Altas puntuaciones N = 284		Significación estadística			
	F	p	M	DT	M	DT	t	g.l	p	d
Asertividad	10.57	.001	18.81	4.88	21.81	6.01	-6.25	514.97	<.001	-.54

En la Tabla 3, los datos señalan que existen diferencias estadísticamente significativas respecto a las dificultades en desarrollar un comportamiento asertivo entre los adolescentes que presentan altas puntuaciones en el factor II de la SRAS-R ($M = 21.89$, $DT = 5.72$) y aquellos con bajas puntuaciones en este mismo factor basado en la evitación de situaciones sociales aversivas ($M = 19.81$, $DT = 5.42$). Acerca del tamaño del efecto, para esta diferencia fue pequeño ($d = .44$).

Tabla 3. Medias, desviaciones típicas y tamaño del efecto para la asertividad a partir de las bajas y altas puntuaciones obtenidas por los grupos en el factor II de la School Refusal Assessment Scale – Revised

Dimensiones	Prueba de Levene		Bajas puntuaciones N = 239		Altas puntuaciones N = 274		Significación estadística			
	F	p	M	DT	M	DT	t	g.l	p	d
Asertividad	1.99	.159	19.41	5.42	21.89	5.72	-5.01	511	<.001	-.44

Respecto al factor III de la SRAS-R referido a llamar la atención y/o desarrollar un comportamiento ansioso frente a la separación con personas del entorno, los datos recogidos en la Tabla 4 muestran que existen diferencias estadísticamente significativas respecto a las dificultades de ser asertivo entre los adolescentes que presentan altas puntuaciones ($M = 21.35$, $DT = 5.97$) y aquellos con bajas puntuaciones ($M = 19.95$, $DT = 5.30$). En cuanto al tamaño del efecto, para esta diferencia fue pequeño ($d = .24$).

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas y tamaño del efecto para la asertividad a partir de las bajas y altas puntuaciones obtenidas por los grupos en el factor III de la School Refusal Assessment Scale – Revised

Dimensiones	Prueba de Levene		Bajas puntuaciones N = 187		Altas puntuaciones N = 307		Significación estadística			
	F	p	M	DT	M	DT	t	g.l	p	d
Asertividad	4.11	.043	19.95	5.30	21.35	5.97	-2.70	428.87	.007	-.24

Respecto al último factor de la SRAS-R, la Tabla 5 arroja que los adolescentes con altas puntuaciones en buscar un refuerzo tangible fuera de la escuela ($M = 20.10$, $DT = 5.70$) difieren significativamente de aquellos con bajas puntuaciones en cuanto a los niveles de dificultad para ser asertivos ($M = 21.26$, $DT = 5.38$). Respecto al tamaño del efecto asociado a la diferencia mencionada fue de magnitud pequeña ($d = .21$).

Tabla 5. Medias, desviaciones típicas y tamaño del efecto para la asertividad a partir de las bajas y altas puntuaciones obtenidas por los grupos en el factor IV de la School Refusal Assessment Scale – Revised

Dimensiones	Prueba de Levene		Bajas puntuaciones N = 165		Altas puntuaciones N = 307		Significación estadística			
	F	p	M	DT	M	DT	t	g.l	p	d
Asertividad	.03	.856	21.26	5.38	20.10	5.70	2.143	470	.033	.21

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación existente entre el rechazo escolar y la asertividad en población juvenil española. En lo referente a la *hipótesis 1* se confirmó que existen diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes con altas y bajas puntuaciones en todos los factores de la SRAS-R en cuanto a la asertividad. Sin embargo, solo para los 3 primeros factores, los adolescentes con altas puntuaciones en rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas en cuanto a tener dificultades para ser asertivo. Por tanto, los adolescentes con altas puntuaciones en comportamiento de rechazo hacia la escuela, diferirá notablemente de aquellos con bajas puntuaciones, en cuanto al desarrollo de dificultades para tener un comportamiento asertivo.

Pese a que no existen estudios previos con los que comparar los datos arrojados por esta investigación, una posible explicación sería que los jóvenes con altas puntuaciones en rechazo escolar presentan niveles más altos en cuanto al desarrollo de factores y trastornos internalizantes como la ansiedad social, depresión, introversión o funcionalidades sociales en términos generales (De Groot *et al.*, 2023; Finning *et al.*, 2019; Giménez-Miralles *et al.*, 2022; Kikuchi *et al.*, 2023; Nayak *et al.*, 2018; Tekin y Aydın, 2022). Quizás por esta misma razón se han llevado a cabo diferentes programas o intervenciones enfocados en el desarrollo de la asertividad como método para reducir dichos factores internalizantes (Eslami *et al.*, 2016; Hagberg *et al.*, 2023; Lin *et al.*, 2008).

En esta línea, dado que la falta de asertividad afecta negativamente las funciones psicosociales (Arancibia *et al.*, 2016), es razonable que puntuar más alto en los 3 primeros factores del SRAS-R se asocie en mayor medida con presentar dificultades para desarrollar un comportamiento asertivo. Por ello, desde los centros educativos se han de implementar estrategias que permitan al alumnado desarrollar un perfil asertivo y, consecuentemente, puedan reducir factores internalizantes negativos (ansiedad, depresión...) asociados con el rechazo escolar.

En definitiva, el presente estudio supone un aporte novedoso para el campo de la Psicología de la Educación, al ser el primer estudio a nivel internacional que ha permitido aclarar las diferencias existentes entre los adolescentes con altas y bajas puntuaciones en los cuatro factores de la SRAS-R en función de la asertividad. No obstante, presenta una serie de limitaciones que han de ser mencionadas. En primer lugar, cabe destacar que no existen estudios previos que permitan comparar los resultados obtenidos en esta investigación. En segundo lugar, los datos fueron recogidos a través de autoinformes lo cual puede conllevar a que existan sesgos de deseabilidad social. En tercer lugar, la generalización de resultados a otros grupos de edad y contextos culturales distintos debe realizarse con cautela, dado que las características sociodemográficas de la muestra pueden afectar notablemente en los resultados. Por ello, futuras líneas de investigación podrían replicar este estudio en otros países para así, poder establecer una comparativa y observar si las diferencias culturales y de edad afectan a la relación entre rechazo escolar y asertividad. Por último, no se puede concluir la existencia de relaciones de causalidad entre las variables, dado que se ha empleado un diseño transversal. Por consiguiente, futuras investigación deberían incorporar datos longitudinales mediante los cuales se puedan hallar las tendencias asertivas de los jóvenes durante su adolescencia.

Aspectos éticos

Esta investigación recibió la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Alicante (UA-2023-06-29-4). Se concretó una reunión con los directores de los institutos escogidos para realizar el estudio, con el propósito de explicarles los objetivos de la investigación y se les invitó a participar en la misma. Además, se obtuvo el consentimiento por escrito de las familias.

Financiación

Este estudio ha sido financiado por la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo [CIAICO/2022/078] y el Programa Erasmus + [2022-1-ES01-KA220-SCH-000088733]. Además, ha sido subvencionado con el contrato de investigadora predoctoral concedido por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana, (CIACIF/2022/252) a AFR y por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU22/03428) a MPM.

Conflicto de interés

Las autores declaran no tienen ningún conflicto de interés.

5. REFERENCIAS

- Arancibia, M., Behar, R., Marín, S., Inzunza, N. y Madrid, E. (2016). Funcionamiento psicosocial en pacientes agudos y crónicos no psiquiátricos en régimen hospitalario: Depresión, alexitimia y falta de asertividad. *Revista Médica de Chile*, 144(11), 1424–1431. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872016001100008>
- Askeland, K. G., Bøe, T., Lundervold, A. J., Stormark, K. M. e Hysing, M. (2020). The Association between symptoms of depression and school absence in a population-based study of late adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 1268. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01268>
- Brenning, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., De Clercq, B. y Antrop, I. (2022). Emotion regulation as a transdiagnostic risk factor for (non)clinical adolescents' internalizing and externalizing psychopathology: Investigating the intervening role of psychological need experiences. *Child Psychiatry and Human Development*, 53(1), 124–136. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01107-0>
- 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>
- Eslami, A. A., Rabiei, L., Afzali, S. M., Hamidzadeh, S. y Masoudi, R. (2016). The effectiveness of assertiveness training on the levels of stress, anxiety, and depression of high school students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 18(1), e21096. <https://doi.org/10.5812/ircmj.21096>
- 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>

- Furnham, A. y Henderson, M. (1981). Sex differences in self-reported assertiveness in Britain. *British Journal of Clinical Psychology*, 20, 227- 238.
- 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>
- González, C., Díaz-Herrero, A., Vicent, M., Sanmartín, R., Aparicio-Flores, M.P. y García-Fernández, J.M. (2023). Typologies of Spanish youth with school refusal behaviour, and their relationship with aggression. *Journal of Aggression Maltreatment and Trauma*. <https://doi.org/10.1080/10926771.2023.2234840>
- González, C., Díaz-Herrero, A., Vicent, Sanmartín, R., Fernández-Sogorb, A. y Ruiz-Esteban. (2021). Affective profiles and anxiety or non-anxiety-related reason for school refusal behavior: Latent profile analysis in Spanish adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666218>
- González, C., Díaz-Herrero, A., Vicent, M., Sanmartín, R., Pérez-Sánchez, A. M. y García-Fernández, J. M. (2022). School refusal behavior: Latent class analysis approach and its relationship with psychopathological symptoms. *Current Psychology*, 41(2), 1–11. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-020-00711-6>
- González, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., 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., Kearney, C. A., 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>
- Hagberg, T., Manhem, P., Oscarsson, M., Michel, F., Andersson, G. y Carlbring, P. (2023). Efficacy of transdiagnostic cognitive-behavioral therapy for assertiveness: A randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 32, 100629. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2023.100629>
- Inglés-Saura, C. J., Méndez, F. X. e Hidalgo, M. D. (2000). Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, 12(3), 390–398.
- Ip, K. I., Jester, J. M., Sameroff, A. y Olson, S. L. (2019). Linking Research Domain Criteria (RDoC) constructs to developmental psychopathology: The role of self-regulation and emotion knowledge in the development of internalizing and externalizing growth trajectories from ages 3 to 10. *Development and Psychopathology*, 31(4), 1557–1574. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001323>

- 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. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 235–245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. y Fonander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (part 2). *Frontiers in Psychology*, 10(2605). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02605>
- Kikuchi, Y., Kenjo, M., Yoshida, E., Takahashi, S., Murakami, D., Yamaguchi, Y., Adachi, K., Sawatsubashi, M., Taura, M., Nakagawa, T. y Umezaki, T. (2023). Social anxiety disorder in adolescents who stutter: A risk for school refusal. *Pediatrics International: Official Journal of the Japan Pediatric Society*, 65(1), e15622. <https://doi.org/10.1111/ped.15622>
- Lawler, J. M., Pitzen, J., Aho, K. M., Ip, K. I., Liu, Y., Hruschak, J. L., Muzik, M., Rosenblum, K. L. y Fitzgerald, K. D. (2023). Self-regulation and psychopathology in young children. *Child Psychiatry and Human Development*, 54(4), 1167–1177. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01322-x>
- Leduc, K., Tougas, A. M., Robert, V. y Boulanger, C. (2022). School refusal in youth: A systematic review of ecological factors. *Child Psychiatry and Human Development*, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01469-7>
- Li, A., Guessoum, S. B., Ibrahim, N., Lefèvre, H., Moro, M. R. y Benoit, L. (2021). A systematic review of somatic symptoms in school refusal. *Psychosomatic Medicine*, 83(7), 715–723. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000956>
- Lin, Y. R., Wu, M. H., Yang, C. I., Chen, T. H., Hsu, C. C., Chang, Y. C., Tzeng, W. C., Chou, Y. H. y Chou, K. R. (2008). Evaluation of assertiveness training for psychiatric patients. *Journal of Clinical Nursing*, 17(21), 2875–2883. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2008.02343.x>
- Martín, M., González, C., Vicent, M., Sanmartín, R., Fernández-Sogorb, A., y García-Fernández, J. M. (2021). School refusal behavior profiles, optimism/pessimism, and personality traits in Spanish children. *Education Sciences*, 11(9), 524. <http://dx.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: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 28(1), 56–67. <https://doi.org/10.1177/1049731515598619>
- 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>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What life means for student's lives*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f2388-en>
- Plantade-Gipch, A, Bruno, J., Strub, L.,
Bouvard, M. y Martin-Krumm, C. (2023). Emotional regulation, attachment style, and assertiveness as determinants of well-being in emerging adults. *Frontiers in Education*, 8(1058519). <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1058519>
- Spence, S. H. y Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of social skills for youngsters and the list of social situation problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317- 336.
- 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*, 2022, 43–65. <https://doi.org/10.1002/cad.20484>

Recibido: 21 de diciembre de 2023

Aceptado: 04 de febrero de 2024