



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

RECHAZO ESCOLAR DEL ALUMNADO DE
BACHILLERATO EN LA CIUDAD DE QUITO

Virginia Narcisa Ortega Sandoval



Tesis **Doctorales**

UNIVERSIDAD de ALICANTE

Unitat de Digitalització UA

Unidad de Digitalización UA



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica
Facultad de Educación

**RECHAZO ESCOLAR DEL ALUMNADO DE
BACHILLERATO EN LA CIUDAD DE QUITO**

Virginia Narcisa Ortega Sandoval

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tesis presentada para aspirar al grado de

DOCTORA POR LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Programa de Doctorado en Investigación Educativa:

Psicología y Educación

Director:

Dr. José Manuel García Fernández

*Para Lolita,
mi amada e inolvidable madre.*



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Agradecimientos

“En medio de la dificultad reside la oportunidad”

Albert Einstein

Al Dr. Rolando Sáenz Andrade, profesor de la Universidad Central del Ecuador; mi agradecimiento eterno por la oportunidad brindada, por toda la ayuda y apoyo en los momentos difíciles que se me presentaron. Infinitas gracias por saber transmitir la motivación necesaria para culminar este reto de vida profesional. De parte mía y de mi familia, GRACIAS...

“La mejor manera de hacerse recordar es mostrando un corazón generoso”

George Sand

Al Dr. José Manuel García Fernández, director de la tesis por toda su ayuda brindada, por su enorme generosidad al compartir sus conocimientos y por toda su paciencia.

“Amor no es mirarse el uno al otro, sino mirar los dos en la misma dirección”

Antoine de Saint-Exupéry

Al Dr. Jorge Garzón Cervantes, mi esposo y compañero de lucha.

“Si te atreves a enseñar, no dejes de aprender”

John Cotton Dono

A la Universidad Central del Ecuador, por darme la oportunidad de cumplir uno de mis anhelos profesionales y personales, incrementar mis conocimientos para compartir con mis estudiantes deseos de conocimiento.

Quiero agradecer, igualmente, la colaboración de las autoridades, profesores y alumnos de las instituciones educativas que han participado en el presente estudio, por demostrar su buena predisposición y entusiasmo.

A todos los recordaré siempre con enorme gratitud.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	23
REVISIÓN TEÓRICA	29
Capítulo I.....	31
Marco conceptual del Sistema Educativo del Ecuador y, el Rechazo Escolar... 31	
1. El Sistema Educativo en el Ecuador.....	33
1.1. Antecedentes.....	33
1.1.1. Sistema Nacional de Educación	36
1.1.2. Creación del Bachillerato General Unificado.....	37
1.2. Rechazo Escolar	38
1.2.1. Definiciones de rechazo escolar	39
1.2.1.1. Rechazo escolar	39
1.3. Términos asociados con rechazo escolar.....	41
1.3.1. Absentismo	41
1.3.2. Deserción escolar o abandono escolar.....	42
1.3.3. Fobia escolar vs ansiedad generalizada.....	42
1.3.4. Breve análisis comparativo.....	44
1.4. Comportamiento de rechazo escolar.....	44
1.5. Características de los estudiantes en el comportamiento de rechazo escolar	47
1.6. Clasificación del Rechazo escolar	49
1.7. Prevalencia de rechazo escolar	52
1.8. Etiología	53
1.9. Enfoques teóricos del comportamiento de rechazo escolar.....	58
1.9.1. Enfoque categorial.....	59
1.9.2. Enfoque dimensional	61
1.9.3. Enfoque funcional.....	62
1.10. La ansiedad	66
1.10.1. Características de la ansiedad.....	68
1.10.1.1. Respuestas cognitivas.....	69
1.10.1.2. Respuestas fisiológicas.....	69
1.10.1.3. Respuestas conductuales.....	69
1.10.2. Tipos de ansiedad	71
1.10.3. Conceptualización	71
1.10.4. Relación entre ansiedad escolar y rechazo escolar.....	73

1.11. El perfeccionismo	74
1.11.1. Conceptualización	74
1.11.2. Tipos de perfeccionismo.....	76
1.11.3. Características de las personas con perfeccionismo	79
1.11.4. Relación entre perfeccionismo y rechazo escolar.....	81
1.12. La personalidad.....	82
1.12.1. Conceptualización	82
1.12.2. Factores de la personalidad.....	84
1.12.2.1. Factores biológicos o hereditarios	84
1.12.2.2. Factores sociales	85
1.12.2.3. Factores personales	85
1.12.3. Modelos teóricos de la personalidad	86
1.12.4. Relación entre personalidad y rechazo escolar.....	87
Capítulo II	91
Instrumentos de Evaluación del Rechazo Escolar.....	91
2.1. La importancia de la evaluación.....	93
2.2. Fases o procesos de la evaluación	94
2.3. Instrumentos para la evaluación del rechazo escolar.....	95
2.3.1. Examen médico	96
2.3.2. La entrevista	96
2.3.3. Formulario de informe del profesor.....	101
2.3.4. Observación	101
2.3.5. Autorregistro.....	102
2.3.6. Cuestionarios	103
2.3.7. Instrumentos de medida.....	103
Capítulo III.....	105
Evaluación del Rechazo Escolar y las variables de estudio vinculadas con el trastorno.	105
3.1. Instrumentos de medida.....	107
3.1.1. Escala Revisada de Evaluación del Rechazo Escolar en niños (School Refusal Assessment Scale-Revised for Children, SRAS-R-C).	107
3.1.1.1 Ficha técnica	107
3.1.1.2. Comportamiento de rechazo escolar.....	108
3.1.1.3. Descripción y datos psicométricos de la escala.....	108
3.1.1.4. Normas de aplicación y corrección	111
3.2. Instrumentos para la evaluación de las variables de estudio vinculadas con el comportamiento de rechazo escolar.....	114
3.2.1. Escala para la evaluación de la ansiedad escolar.....	114

3.2.1.1. Inventario de Ansiedad Escolar IAES (School Anxiety Inventory)	114
3.2.1.1.1. Ficha Técnica.....	114
3.2.1.2. Descripción y datos psicométricos de la escala.....	114
3.2.1.3. Normas de aplicación y corrección.....	117
3.2.2. Escala para la evaluación de perfeccionismo	117
3.2.2.1. Escala de Perfeccionismo para Niños y Adolescentes (The Child-Adolescent Perfectionism Scale)	117
3.2.2.1.1. Ficha Técnica.....	117
3.2.2.1.2. Descripción y datos psicométricos de la escala.....	118
3.2.2.1.3. Normas de aplicación y corrección.....	119
3.2.3. Escala para la evaluación de Personalidad	120
3.2.3.1. Escala Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45)	120
3.2.3.1.1. Ficha Técnica.....	120
3.2.3.1.2. Descripción y datos psicométricos de la escala.....	120
3.2.3.1.3. Normas de aplicación y corrección.....	121
3.3. Algunas nociones de intervención o proceso terapéutico del rechazo escolar	122
Capítulo IV	125
Estudio Empírico	125
4.1. Justificación y novedad del estudio	127
4.2. Objetivos.....	128
4.3. Hipótesis	130
4.4. Método.....	134
4.4.1. Participantes	134
4.4.2. Instrumentos	135
4.4.2.1. School Refusal Assessment Scale Revised for Children.....	135
4.4.2.2. Child and Adolescent Perfectionism Scale.....	136
4.4.2.3. Symptom Assessment-45 Questionnaire.....	136
4.4.2.4. Inventario de Ansiedad Escolar	137
4.4.3. Procedimiento	137
4.4.4. Análisis de datos.....	138
Capítulo V	141
Resultados	141
5.1. Análisis Factorial Exploratorio.....	143
5.1.1. Análisis clásico de ítems.....	145
5.1.2. Correlaciones entre los factores.....	146
5.2. Relaciones entre la SRAS-R-C y la CAPS, el IAES y el SA-45.....	147

5.2.1. Diferencias de medias en función del sexo	149
5.2.2 Diferencias de medias en función del curso	149
5.3. Rechazo escolar y otras variables	150
5.3.1. Rechazo Escolar y Perfeccionismo.....	150
5.3.1.1. Diferencias en perfeccionismo en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor I de la SRAS “Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar”	150
5.3.1.2. Capacidad predictiva del perfeccionismo sobre las altas puntuaciones en el Factor I de la SRAS	152
5.3.1.3. Diferencias en perfeccionismo en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor II de la SRAS “Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación”	152
5.3.1.4. Capacidad predictiva del perfeccionismo sobre las altas puntuaciones en el Factor II de la SRAS	154
5.3.1.5. Diferencias en perfeccionismo en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor III de la SRAS “Búsqueda de la atención de otras personas significativas”	155
5.3.1.6. Capacidad predictiva del perfeccionismo sobre las altas puntuaciones en el Factor III de la SRAS	156
5.3.1.7. Diferencias en perfeccionismo en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor IV de la SRAS “Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar”	157
5.3.1.8. Capacidad predictiva del perfeccionismo sobre las altas puntuaciones en el Factor IV de la SRAS.....	158
5.3.2. Rechazo Escolar y Personalidad.....	159
5.3.2.1. Diferencias en personalidad en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor I de la SRAS “Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar”	159
5.3.2.2. Capacidad predictiva del personalidad sobre las altas puntuaciones en el Factor I de la SRAS.....	161
5.3.2.3. Diferencias en personalidad en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor II de la SRAS “Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación”	162
5.3.2.4. Capacidad predictiva de personalidad sobre las altas puntuaciones en el Factor II de la SRAS	164
5.3.2.5. Diferencias en personalidad en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor III de la SRAS “Búsqueda de la atención de otras personas significativas”	165
5.3.2.6. Capacidad predictiva de personalidad sobre las altas puntuaciones en el Factor III de la SRAS.....	167
5.3.2.7. Diferencias en personalidad en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor IV de la SRAS “Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar”	168

5.3.2.8. Capacidad predictiva de personalidad sobre las altas puntuaciones en el Factor IV de la SRAS	170
5.3.3. Rechazo Escolar y Ansiedad Escolar.....	171
5.3.3.1. Diferencias en ansiedad escolar en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS “Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar”	171
5.3.3.2. Capacidad predictiva de ansiedad escolar sobre las altas puntuaciones en el Factor I de la SRAS	174
5.3.3.3. Diferencias en ansiedad escolar en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS “Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación”	175
5.3.3.4. Capacidad predictiva de ansiedad escolar sobre las altas puntuaciones en el Factor II de la SRAS	177
5.3.3.5. Diferencias en ansiedad escolar en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS “Búsqueda de la atención de otras personas significativas”	178
5.3.3.6. Capacidad predictiva de ansiedad escolar sobre las altas puntuaciones en el Factor III de la SRAS.....	180
5.3.3.7. Diferencias en ansiedad escolar en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS “Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar”.....	181
5.3.3.8. Capacidad predictiva de ansiedad escolar sobre las altas puntuaciones en el Factor IV de la SRAS.....	183
Capítulo VI.....	185
Discusión de resultados y conclusiones.....	185
6.1. Discusión	187
6.1.1. Discusión: análisis psicométricos de los instrumentos de evaluación	187
6.1.2. Diferencias de medias según sexo y curso	189
6.1.3. Discusión de los resultados: diferencia de medias y estudios predictivos.....	190
6.1.3.1. Rechazo Escolar y Perfeccionismo	190
6.1.3.2. Rechazo escolar y personalidad	192
6.1.3.3. Rechazo escolar y ansiedad escolar	193
6.2. Conclusiones.....	195
6.2.1. SRAS-R y su enfoque multifactorial	195
6.2.2. Análisis sobre las diferencias en las puntuaciones del SRAS-R en función del sexo y curso académico.	195
6.2.3. Diferencia de medias y capacidad predictiva entre rechazo escolar y otras variables	196
6.2.3.1. Rechazo escolar y Perfeccionismo.....	196

6.2.3.2. Rechazo escolar y Personalidad.....	197
6.2.3.3. Rechazo escolar y Ansiedad Escolar.....	198
6.3. Limitaciones	200
6.4. Futuras líneas de investigación.....	201
Referencias	203



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



ÍNDICE DE FIGURAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 1. Continuum que está orientado a explicar la sucesión de comportamientos que presentan los jóvenes con un posible rechazo escolar.....	40
Figura 2. Árbol de decisión para el Rechazo a la escuela.....	61
Figura 3. Perfiles de ansiedad.....	70
Figura 4. Modelo de Perfeccionismo tripartito.....	78
Figura 5. La teoría de la Personalidad de Eysenck: El modelo PEN.....	87
Figura 6. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS.	151
Figura 7. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS.....	154
Figura 8. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS.	156
Figura 9. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS.	158
Figura 10. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS.	161
Figura 11. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS.....	164
Figura 12. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS.	167
Figura 13. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS.	170
Figura 14. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS.	173
Figura 15. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS.....	177
Figura 16. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS.	180

Figura 17. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS.183



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



ÍNDICE DE TABLAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 1. Términos asociados con la negativa escolar y el absentismo escolar.	43
Tabla 2. Síntomas comunes que podrían indicar comportamiento de rechazo escolar..	46
Tabla 3. Trastornos psiquiátricos primarios entre los jóvenes con comportamiento de rechazo escolar.	46
Tabla 4. Versión para padres de la Escala de Evaluación de Rechazo Escolar-Revisada.....	99
Tabla 5. Escala de evaluación de rechazo escolar-revisada.	112
Tabla 6. Tabla de contingencia sexo*curso con frecuencias y porcentajes.	135
Tabla 7. Matriz de ejes principales.	144
Tabla 8. Análisis clásico de ítems.	145
Tabla 9. Correlaciones entre los factores y la puntuación total de la SRAS-R-C.	146
Tabla 10. Correlaciones entre los distintos factores de la SRAS-R-C y el CAPS, el IAES y el SA-45.	148
Tabla 11. Diferencia de medias en rechazo escolar según sexo.....	149
Tabla 12. Diferencia de medias en rechazo escolar según curso.....	149
Tabla 13. Diferencias en perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS.....	150
Tabla 14. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor I del SRAS en función de las variables de perfeccionismo.	152
Tabla 15. Diferencias en perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS.	154
Tabla 16. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor II del SRAS en función de las variables de perfeccionismo.	155
Tabla 17. Diferencias en perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS.	155
Tabla 18. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor III del SRAS en función de las variables de perfeccionismo.	157

Tabla 19. Diferencias en perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS.	157
Tabla 20. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor IV del SRAS en función de las variables de perfeccionismo.	159
Tabla 21. Diferencias en personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS.....	160
Tabla 22. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el Factor I de la SRAS-R-C en función de las variables de personalidad.....	162
Tabla 23. Diferencias en personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS.	163
Tabla 24. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el Factor II de la SRAS-R-C en función de las variables de personalidad.....	165
Tabla 25. Diferencias en personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS.	166
Tabla 26. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el Factor III de la SRAS-R-C en función de las variables de personalidad.....	168
Tabla 27. Diferencias en personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS.	169
Tabla 28. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el Factor IV de la SRAS-R-C en función de las variables de personalidad.....	171
Tabla 29. Diferencias en ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS.	172
Tabla 30. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor I del SRAS en función de la variable de ansiedad escolar.	174
Tabla 31. Diferencias en ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS.	176
Tabla 32. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor II del SRAS en función de la variable de ansiedad escolar.	178

Tabla 33. Diferencias en ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS.	179
Tabla 34. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor III del SRAS en función de la variable de ansiedad escolar.	181
Tabla 35. Diferencias en ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS.	182
Tabla 36. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor IV del SRAS en función de la variable de ansiedad escolar.	184



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



INTRODUCCIÓN GENERAL

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

“Comprender las razones por las cuales los estudiantes evitan ir a la escuela es el primer paso para lograr que regresen”

Mary Wimmer

Alcanzar el título de bachiller es uno de los objetivos de vida que tienen los jóvenes para poder ingresar a continuar sus estudios universitarios; sin embargo, existe un grupo de jóvenes que no piensan de la misma manera, son aquellos que presentan rechazo escolar, que es una conducta negativa con repercusiones adversas para su formación integral, profesional y social.

El comportamiento del rechazo escolar se presenta de diversas maneras, como el no acudir a clases, al inicio de forma esporádica, hasta que finalmente deciden no ir más a su centro educativo. En edades tempranas no dan la mínima importancia al hecho de ir o no a clases pero, si esta actitud persiste en la adolescencia repercute en su salud mental, presentando ansiedad, depresión, problemas conductuales, entre otras, cada una con su sintomatología adyacente y sus lamentables consecuencias personales y sociales.

El rechazo escolar es un factor que se presenta con bastante frecuencia en el sistema educativo y es causa de preocupación permanente en los ámbitos donde se desarrollan y se desenvuelven los jóvenes. Según últimos datos proporcionados por ME-INEC (2003-2014) Ministerio de Educación del Ecuador-Instituto Nacional de Estadística y Censos, en el año 2014, el 30,3% y el 43,2% jóvenes de zonas urbano-rural respectivamente, no terminaron sus estudios de bachillerato. Porcentajes que no pueden pasar desapercibidos y se mantienen en la actualidad; por lo tanto, se debe idear mecanismos de solución, evitando así conflictos de índole personal de cada uno de los jóvenes para su vida futura, y para la economía del país.

El estudio del rechazo escolar, es importante por una serie de razones: intenta evidenciar algunas de las causas por las cuales los estudiantes no concluyen su nivel escolar. Así mismo, analizar posibles motivos para sus frecuentes inasistencias, aplicando para su estudio variables de índole psicológicas ya que forman parte de su desarrollo integral. Además, va a permitir detectar la no asistencia a clases según el sexo; habría de decir también, que con estos datos va a permitir menguar la

problemática existente con la participación de educadores, padres de familia y, sobre todo, con la participación del Estado, quien debe velar por el futuro de sus ciudadanos.

Las primeras investigaciones fueron realizadas en el siglo XX, en el año de 1913, por Carl Jung, quien se refiere a esta problemática como un rechazo neurótico por parte del niño el no querer asistir a la escuela. Es hasta el año de 1941 cuando lo define como fobia escolar luego de una completa descripción de este trastorno. Estas investigaciones propiciaron trabajos de otros estudiosos, entre los cuales tenemos a Broadwin (1932) quien describió por primera vez un problema infantil, que a pesar de no presentar problemas conductuales y escolares tenían miedo a acudir a su centro infantil. Posteriormente, Johnson, Falstein, Szurek & Svendsen (1941), emplearon el término “fobia escolar” como una manifestación relacionada a la negativa de acudir a clases. Algunos investigadores como Estes, Haylett & Johnson (1956), la denominaron como ansiedad por separación.

Es en el año de 2005, (Kearney & Bates), definen al constructo rechazo escolar como la dificultad persistente en niños y jóvenes de permanecer o acudir a su centro educativo; descripción que se mantiene en la actualidad.

Hay que mencionar, además en el año de 2014 (García-Fernández et al), realizaron una búsqueda bibliográfica que empleó cuatro bases de datos internacionales, durante el periodo 2004 a 2013. Los resultados del trabajo mostraron que el número de publicaciones sobre rechazo escolar va en aumento estimando el año de 2013 de mayor productividad con un total de 59 publicaciones. Los principales temas considerados por los investigadores son: delimitación conceptual, instrumentos de evaluación, tratamientos e intervención tanto para rechazo escolar como absentismo; trastornos asociados, absentismo escolar, factores de riesgo del absentismo escolar. Un dato importante a considerar es la mayor productividad investigativa por parte de Christopher Kearney y Ken Reid (s.f). A pesar de todas las investigaciones que se han realizado sobre este trastorno a nivel mundial con sus respectivas diferencias étnicas y culturales, su etiología mantiene rasgos comunes de gran importancia. No obstante, casi no existen investigaciones realizadas sobre este trastorno en el país.

Como consecuencia de lo expuesto, el propósito de este estudio es identificar los factores que inciden en el comportamiento de rechazo escolar de los alumnos de bachillerato en el Ecuador, más específicamente de la ciudad Quito; posibilitando así, la utilización más coherente y eficiente de la información con miras de solución. A continuación se describe brevemente el contenido de los capítulos que forman el presente estudio.

- En el capítulo primero se presenta el marco conceptual del sistema educativo del Ecuador, haciendo énfasis en el bachillerato general unificado; se exploran los diversos términos que se emplean para describir el constructo rechazo escolar, analizando sus semejanzas y diferencias. Así mismo, sus características, clasificación, prevalencia y etiología. Del mismo modo, se presentan los diferentes enfoques teóricos del rechazo escolar, destacando las aportaciones del enfoque funcional para comprender el por qué se origina el comportamiento de rechazo escolar en los estudiantes. La última parte del capítulo comprende la conceptualización, tipos, características y su relación con el rechazo escolar de cada una de las variables de estudio, esto es, ansiedad escolar, perfeccionismo y personalidad.
- El segundo capítulo del marco teórico general, considera la importancia de la evaluación, se mencionan algunos instrumentos y técnicas cuyo fin es realizar un diagnóstico.
- El capítulo tercero del marco teórico general, mediante el empleo de una ficha técnica, describe las escalas de medición de manera más amplia, su descripción, normas de aplicación, corrección e interpretación. En la última parte del capítulo se presenta algunas nociones de un posible proceso terapéutico del rechazo escolar.
- El capítulo cuarto es el primero de la parte empírica. En él se presenta la justificación y novedad del estudio, se analizan los objetivos y las variables; además las principales hipótesis. También se da a conocer la metodología empleada, los diferentes instrumentos utilizados para la ejecución de la investigación.

- El capítulo quinto describe los resultados obtenidos de la presente investigación, el análisis factorial, diferencias de medias según sexo y curso académico; para finalmente interpretar la relación del rechazo escolar y las variables de estudio.
- Por último, en el capítulo sexto se exponen la discusión de resultados y las conclusiones. En la primera parte se presenta la verificación de las hipótesis planteadas, empleando análisis correlacionales, comparación de medias entre las variables consideradas para el presente estudio. A continuación se describen las conclusiones, tanto de las diferencias de medias como de estudios predictivos. Finalmente, se analizan las limitaciones encontradas y futuras líneas de investigación para el estudio del trastorno del rechazo escolar.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



REVISIÓN TEÓRICA

Universitat d'Alicante
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



CAPÍTULO I

Marco conceptual del Sistema Educativo del Ecuador y, el Rechazo Escolar

Universitat d'Alicante
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción.

En este apartado, se presenta como parte del análisis de contexto los antecedentes para la formación del Sistema Educativo en el Ecuador, sus principios, formas de organización y funcionamiento, y se enfatiza en la constitución del Bachillerato General Unificado, con la finalidad de comprender cómo se encuentra estructurado dicho nivel.

Para este análisis se toma como principal referencia la normativa para la educación del país, partiendo desde el capítulo sobre educación que consta en la Constitución de la República del Ecuador, y los párrafos correspondientes de las leyes relacionadas, tales como la Ley Orgánica de la Educación Intercultural.

1. El Sistema Educativo en el Ecuador

1.1. Antecedentes.

Diversos diagnósticos realizados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), UNESCO (1997) dieron cuenta de una situación de crisis en la educación ecuatoriana en las décadas del 80-90, hasta el punto de que lo califican de “obsoleto y debilitado en grado sumo” Paladines, (2011). Dicho debilitamiento, tiene una raíz estructural, originada por un enfoque que desvaloriza la importancia de la educación para el desarrollo y en una persistente inequidad en la distribución de la riqueza, cabe señalar que la pobreza en el Ecuador afecta a más del 65% de la población en 1996 (Plan Nacional de Desarrollo, 2009) adicionalmente se evidencia, una persistente postergación de los sectores sociales en especial, la salud y educación en la distribución presupuestaria.

Esta realidad inequitativa, influye en el plano educativo, así, según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEN, 2000), la tasa neta de asistencia a la educación secundaria en el Ecuador (que correspondía a seis años, los tres últimos de Educación General Básica y los tres de Bachillerato) significaba el 60.1%. Cabe señalar que los problemas de acceso a la educación más agudos se encuentran en función de la ubicación territorial, etnicidad y género; en tal sentido: “mientras la tasa neta de

asistencia de la población rural correspondía al 40.9%, la población urbana había alcanzado el 72.2%. En el caso del analfabetismo, éste repercute con más fuerza en los pueblos indígenas y afro descendientes, así pues mientras en el área urbana hay un 4.2%, de analfabetismo en el área rural alcanzaba un 17.4%. También se apreciaban diferencias por género. Así por ejemplo, el analfabetismo afectaba al 7.2% de hombres y al 10% de mujeres (Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE), 2014, datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos-Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (INEC-ENEMDU, 2000).

Adicionalmente se evidencian una falta de políticas, programas, proyectos consensuados que orienten el quehacer institucional del sector de la educación y que se plantean atacar la problemática correspondiente, tales como: el analfabetismo, el limitado acceso de niños de sectores vulnerables a la educación pre-primaria y básica, altas tasas de deserción y repetición de curso; baja calidad educativa, reflejada en los diversos niveles incluyendo el bachillerato. Esta realidad desemboca en los perfiles de salida de los estudiantes, que no logran conocimientos adecuados, según lo establecen las pruebas de rendimiento que determinan que tanto los estudiantes de primaria como los de bachillerato no alcanzan esquemas de dominio lógico-matemático, niveles adecuados de comprensión lectora, “arrojando saldos negativos para más del 60% de la población estudiantil” (CONADE; GTZ, Paladines, 2011, p. 127).

En tal sentido, previo al gobierno del Presidente Rafael Correa, existieron diversos esfuerzos e iniciativas, cuyo norte era mejorar la calidad educativa, y solucionar problemas relacionados con el débil acceso de la población en especial para aquella tradicionalmente discriminada, cabe señalar por ejemplo la Campaña Nacional de Alfabetización “Monseñor Leónidas Proaño” realizada en 1988-1992 con el fin de disminuir el analfabetismo, el programa de post-alfabetización “Ecuador Estudia”, y el de Educación Básica para adultos; otro hito histórico lo constituyen, las consultas educativas denominadas “Educación XXI”, que orientaron gran parte de las políticas y acciones educativas entre 1988 y 1996. Dentro de los temas de mayor repercusión, se consideró la necesidad de universalizar la educación inicial, y priorizar la Educación General Básica (EGB)

Se efectuó, además, una reforma curricular centrada en competencias, que si bien realizó ciertas mejoras, no logró avances reales que optimicen los saberes, habilidades y actitudes en los estudiantes. Uno de los avances, del Estado presionado desde los pueblos, es la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) 1988, desde la necesidad de priorizar la educación respetando la cosmovisión de los pueblos indígenas y afro-descendientes.

Gracias al Plan Decenal de Educación (PDE), aprobado mediante consulta popular el 26 noviembre de 2006, con una votación de casi el 70% de la población electora, finalmente, la población ecuatoriana ya posee una Agenda Ciudadana que va a permitir la continuación de políticas diseñadas para el sector de la educación, donde se lleven a cabo los programas, metas, fines, sin ningún tipo de perjuicios o trabas de índoles personales o partidistas pensando únicamente en el bien del país.

La Agenda del Plan Decenal de la Educación está conformado por ocho políticas (2006 – 2015) agrupadas en dos áreas, mejorar la calidad de la educación per se y el estamento administrativo correspondiente. Entre las políticas que buscan mejorar el acceso de la educación, encontramos la universalización de la educación inicial, así como también la educación general básica. La tercera política consiste en lograr el 75% de estudiantes matriculados en el bachillerato, erradicar el analfabetismo y mejorar la educación de los adultos. Las políticas relacionadas con el mejoramiento de la calidad se componen de mejoras en el equipamiento e infraestructura, en la calidad y equidad de la educación; y, por último, revalorizar al docente con un mejoramiento profesional y por ende personal. Estas propuestas aprobadas en la consulta popular, constan como políticas de Estado en la Constitución de la República del Ecuador vigente desde el año 2008, la misma que fue analizada y aprobada por la Asamblea Constituyente de Montecristi (Ministerio de Educación, 2007).

Entre las ocho políticas planteadas cabe destacar la Política 3 “incremento de la matrícula en el Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente” Rendición de Cuentas (p.13), siendo su objetivo principal que los jóvenes continúen sus estudios universitarios para que logren a futuro una formación profesional, siempre manteniendo su identidad multiétnica y pluricultural.

Las líneas de acción relacionadas con esta política permiten en primer lugar la interrelación y concatenación del nuevo modelo de bachillerato general y técnico con los niveles de educación básica y superior; y en segundo lugar, permite la formación de nuevos modelos educativos que formen sujetos capaces de vincularse en el trabajo productivo de la sociedad mediante el desarrollo y potencialización de sus competencias adquiridas.

Los resultados obtenidos en el año 2007, en materia del mejoramiento de la calidad en la educación consisten en: reforma curricular de bachillerato, implementación del bachillerato internacional, bachillerato en ciencias, bachillerato en artes, seguimiento y evaluación de los colegios de la red de la universidad andina, certificación en calidad y capacitación a docentes de instituciones educativas, entre otras (Ministerio de Educación, 2007).

1.1.1. Sistema Nacional de Educación

El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural.- Publicado en el Registro Oficial N° 754, el 26 de julio del 2012, en el artículo 27 determina al Sistema Nacional de Educación en tres niveles formativos: Inicial, Básica y Bachillerato.

El nivel de Educación inicial a su vez está dividido en dos subniveles, el primer nivel posee una modalidad no formal, lo conforma niños de hasta 3 años de edad; el segundo nivel está constituido por niños de hasta 5 años de edad. El nivel de Educación General básica se encuentra estructurado por cuatro subniveles: Preparatoria (1° grado), Básica Elemental (2°, 3° y 4° grado), Básica Media (5°, 6° y 7° grado) y el cuarto y último nivel Básica Superior (8°, 9° y 10° grados) cada uno de los subniveles preferentemente ofrece a los estudiantes en edades comprendidas a partir de los 5 años hasta los 14 años de edad, respectivamente.

Las dos primeras etapas de la educación formal vigente, que tienen el carácter de obligatorias son: la Educación Básica General (EBG) con diez años de estudio y el Bachillerato General Unificado (BGU) con tres años de estudios y complementarios, preferentemente en edades comprendidas entre 15 y 17 años. Las edades sugeridas en

el reglamento no posee una rigidez extrema en tal estipulación, todo lo contrario, existe flexibilidad para grupos de estudiantes con necesidades especiales, repetición de curso; jóvenes o niños que son parte del programa de inclusión educativa (Plan Decenal de Educación-Ministerio de Educación, 2007).

1.1.2. Creación del Bachillerato General Unificado

A través de la Ley Orgánica de Educación Intercultural se reorganiza el Bachillerato, según el Artículo 29 de la citada ley, contempla tanto el Bachillerato General Unificado (BGU), así como a los bachilleratos complementarios.

Como antecedente que permitan comprender el carácter actual del Bachillerato General Unificado, cabe señalar que en el nivel secundario se encontraba estructurado por seis años lectivos, subdivididos en tres años de educación, denominado ciclo básico y tres años adicionales llamado ciclo diversificado en el que se obtenida la especialización. El ciclo diversificado, tenía una característica distinta y comprendía bachilleratos en ciencias y bachillerato técnico.

En el bachillerato en ciencias se encontraba las especialidades de Físico-Matemática y Químico-Biológica y Ciencias Sociales. Por su parte, en el bachillerato técnico se encontraban Comercio y Administración, Mecánica Automotriz, entre otras especializaciones. Siendo su objetivo, lograr que los sujetos puedan salir al mercado laboral o en su efecto ingresar a la universidad.

El Bachillerato General Unificado (BGU) ya no contempla especialidades, sino que considera que todos los estudiantes deben estudiar las materias generales partiendo de un tronco común; de este modo los estudiantes tienen la obligación de analizar materias como: matemática, desarrollo del pensamiento filosófico, educación estética, física, historia, química y ciencias sociales. Según la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), el Bachillerato General Unificado contempla tres tipos:

(1) Bachillerato en ciencias, en el que, además de las asignaturas de tronco común, ofrecerá una formación complementaria en áreas científico humanísticas; y, (2) Bachillerato técnico, además de las asignaturas del tronco común, ofrecerá una

formación complementaria en áreas técnicas, artesanales, deportivas o artísticas que permitan a los estudiantes ingresar el mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico; (3) Bachilleratos complementarios, fortalecen la formación obtenida en el Bachillerato General Unificado siendo de dos tipos: bachillerato técnico productivo y bachillerato artístico.

El propósito fundamental a alcanzar en los 13 años de educación obligatoria tanto en los niveles de básica y bachillerato es promover el desarrollo integral de los sujetos en torno a la adquisición de valores, obtención de pensamientos de justicia y promoción de la conciencia social con el respeto al ambiente, a las diferentes etnias, a su cultura, que prevalezca su orgullo de identidad, permitiendo finalmente alcanzar el perfil del bachiller ecuatoriano (Ministerio de Educación, BGU, 2016).

1.2. Rechazo Escolar

En el siguiente apartado se conceptualiza el constructo rechazo escolar, analizando diversas definiciones con el propósito de establecer entre ellas semejanzas y diferencias y, así obtener con precisión la conceptualización o definición del constructo de la variable de estudio.

Se destacan investigaciones realizadas por estudiosos del tema, los cuales aseveran que los estudiantes presentan problemas para acudir y permanecer en sus clases, manifestando malos comportamientos matutinos y en algunos casos quejas somáticas; denominando a este tipo de comportamiento como rechazo escolar. Consideran que es un problema socio - educativo muy complejo, aproximadamente del 5 al 28 % de los jóvenes muestran este tipo de comportamiento afectando a su formación personal. En los jóvenes el rechazo escolar puede ponerse de manifiesto incluso en su etapa de bachillerato (Kearney & Silverman, 1996; Kearney, 2003; Kearney, 2001).

Se exponen también, características y dimensiones del comportamiento de rechazo escolar, tomando en consideración algunos enfoques teóricos.

1.2.1. Definiciones de rechazo escolar

A continuación se describen importantes definiciones del tema de investigación, además de incluir datos de rechazo escolar, se describen las principales características del constructo.

1.2.1.1. Rechazo escolar

La definición del término rechazo escolar surgió en la década de los años 30 por parte de investigadores como Broadwin (1932), que lo definió inicialmente como un problema de absentismo. Más tarde, la conceptualización la divide en dos partes, la primera la define de forma breve como la “ausencia de la escuela sin un permiso adecuado” (p. 253); la segunda se basa en el desarrollo del niño, relacionándolo con problemas de personalidad y desde un enfoque de la teoría psicodinámica. King, Ollendick & Tonge (1995) cuestionan la conceptualización, porque no refleja los comportamientos de evitación que afectan negativamente en su ambiente escolar, es decir, el trastorno de evitación genera consecuencias emocionales negativas, provocando que las personas se alejen de cualquier actividad social, entre ellas, las escolares.

En años posteriores (Granell de Aldaz, Vivas, Gelfand & Feldman, 1984; Kahn & Nursten, 1962), conceptualizan el comportamiento de rechazo escolar, como una dificultad de ir o permanecer en la escuela, al que lo denominan “absentismo”. Sin embargo, señalan que la prevalencia de la misma es difícil especificar porque en algún momento los niños y adolescentes experimentan problemas para acudir a su centro educativo.

Por otro lado, Batlle & Barris, (2008) consideran que, el constructo rechazo escolar es la tendencia en niños y adolescentes de presentar una actitud negativa para acudir y permanecer en sus centros educativos. Atribuyeron que este comportamiento en edades tempranas se presenta con berrinches o pataletas, mientras que en los adolescentes estos comportamientos se intensifican con el tiempo. Además, les provoca problemas asociados como la ansiedad y depresión, entre otros. En consecuencia se podría

postular, que el comportamiento de rechazo escolar se presenta tanto en niños como en adolescentes cuyas consecuencias pueden desembocar en problemas emocionales.

En tal sentido Kearney & Silverman (1996), observaron que el comportamiento negativo por parte de niños y adolescentes de no querer permanecer o asistir a clases no siempre puede ser a causa de la ansiedad. Por tanto, sostienen que el término rechazo escolar puede definirse como un comportamiento auto-motivado por el niño y el adolescente, que presentan dificultades de permanecer por largos periodos, en su centro educativo y se caracterizan por presentar ausencias totales o parciales en su horario escolar; acuden a la escuela a regañadientes luego de realizar berrinches matutinos; este comportamiento aumenta con el tiempo presentado problemas psicofisiológicos (ansiedad, depresión, fatiga, entre otros) y comportamentales (huida, berrinches, incumplimiento, entre otros); problema que se da en ambos sexos.

Continuum que está orientado a explicar la sucesión de comportamientos que presentan los jóvenes con un posible rechazo escolar (Kearney, 2007)

.....X.....X.....X.....X.....X.....X.....X.....X.....

.....

Asistencia a la escuela por la fuerza y peticiones de inasistencia	Malas conductas repetitivas en la mañana para evitar la escuela	Retraso repetido Problemas de asistencias en la mañana	Ausencias periódicas o saltarse las clases	Faltas repetidas o saltarse clases mezclado con la asistencia	Ausencia completa durante un periodo concreto del año escolar	Ausencia completa por un periodo prolongado de tiempo
--	---	--	--	---	---	---

Tomado de: Libro "Getting your child to say "Yes" to school" Christopher A. Kearney Oxford 2007.

Figura 1

Continuum proporcionado por Christopher A. Kearney.

Este tipo de comportamiento se observa principalmente en edades comprendidas entre 5 a 17 años de edad, este grupo de niños y adolescentes asisten al inicio del

periodo escolar y luego abandonan definitivamente la institución, para ello presentan una amplia gama de excusas.

Lo analizado hasta este punto de vista, demuestra que existe una falta de acuerdo para caracterizar el constructo, de rechazo escolar, como un problema en niños y jóvenes de no querer asistir y permanecer en su centro educativo.

1.3. Términos asociados con rechazo escolar

Cuando hablamos de rechazo escolar surgen diversas concepciones que se han dado a conocer a través de los especialistas del tema, apareciendo términos como deserción, fobia escolar, fobia social, fracaso escolar, absentismo, trastornos de ansiedad por separación, entre otros. Términos que han sido cuestionados porque no reflejan en realidad las características del comportamiento del rechazo escolar (Kearney & Silverman, 1990). Por ello es necesario analizar y dar a conocer las diferentes concepciones que se emplean para describir el constructo rechazo escolar.

1.3.1. Absentismo

Como es sabido, el absentismo es también uno de los problemas del sistema educativo y se encuentra relacionado con la imposibilidad de alcanzar un adecuado aprendizaje conduciendo a la exclusión y fracaso. En ese sentido, (García, 2001) plantea que:

“el absentismo queda circunscrito a la ausencia física e injustificada de un alumno al aula, que tiende a ser considerado en la medida en que es reiterado y consecutivo. No obstante, otras formas de asistencia inconscientes, irregulares o por materias de difícil control y registro” (p.37).

Por su parte González (2005), en estudios e investigaciones realizadas han puesto de relieve ciertas características propias que posee la definición de absentismo, definiéndola primeramente como la “falta de asistencia” e incluyendo ciertos parámetros que permiten agrupar en diversas tipologías. Por ejemplo, cuando los

estudiantes no asisten a una determinada asignatura o actividades, es considerado *absentismo elegido o absentismo esporádico*; cuando no llega puntualmente a clases las primeras horas, es considerado *absentismo de retraso*. Otro grupo es denominado *absentismo cubierto por los padres*, y es aquel en el que los padres justifican las faltas de sus hijos que por diversas razones no asisten a clases. Existe otro tipo de absentismo y es aquel en el que no necesariamente el alumno no asiste a clases; es el absentismo que aun estando en clases físicamente, el alumno se muestra ausente, no le gusta participar en las actividades escolares, es aquel que lo denomina *absentismo interior*; o denominados también, *los presentes ausentes*.

1.3.2. Deserción escolar o abandono escolar

Múltiples autores señalan, que el abandono escolar, es el resultado de una decisión personal por parte de los estudiantes, observado principalmente en clases socioeconómicas menos favorecidas.

En la mayoría de los casos la decisión de abandonar sus estudios es por la necesidad de trabajar y colaborar con la deplorable economía que tienen sus hogares. Difícil decisión que tiene que enfrentar el joven al adquirir roles que no le corresponde y que no puede desempeñar al mismo tiempo, ser trabajador y estudiante por lo que le hace propenso abandonar su centro escolar (McNeal, 1997).

1.3.3. Fobia escolar vs ansiedad generalizada

Johnson, Falstein, Szurek & Svendsen, (1941), emplean el término fobia escolar por primera vez, para referirse a una problemática que afecta negativamente a los estudiantes por el miedo a asistir al colegio. Más tarde, (Bernstein et al., 1997) manifiestan que la fobia es la negativa o el rechazo recurrente a asistir al colegio, acompañado por un extremo nivel de ansiedad y angustia emocional, con serias repercusiones a largo plazo que pueden incluir déficits sociales, personales y académicos.

Tabla 1

<i>Términos asociados con la negativa escolar y el absentismo escolar</i>	
Término	Definición
Faltas psiconeuróticas	Niños ansiosos que tenían dificultades separándose de un padre sobreprotector (Partridge, 1939).
Fobia a la escuela	Primero se usó para describir a los niños con ansiedad excesiva a asistir a la escuela provocada por la ansiedad de separación (por ejemplo, Johnson, Falstein, Szurek, y Svendsen, 1941). Más tarde se aclaró para referirse a un miedo a la escuela en sí o una reacción fóbica a algún aspecto de la escuela (Burke y Silverman, 1987).
Rechazo escolar	Se refiere a los niños que presentan un estado emocional severo por asistir a la escuela, debido a la ansiedad. Se refiere a los niños que faltan a la escuela en violación de leyes de asistencia obligatoria a la escuela. Su ausencia generalmente es sin el conocimiento del padre y puede implicar comportamientos delincuenciales.
Comportamiento de rechazo escolar	Un término amplio utilizado para referirse a comportamientos asociados con rechazo escolar emocionalmente basado y absentismo escolar (Kearney, 2001).
Retiro escolar	Se refiere a cuando un padre saca a un niño de la escuela puede deberse a una necesidad parental (por ejemplo, el niño es el personal de apoyo para un padre ansioso o deprimido, a ocultar signos de maltrato, o el estudiante está requerido para trabajar para ayudar con las finanzas familiares).

ASOCIACIÓN NACIONAL DE PSICÓLOGOS ESCOLARES

FUENTE:<https://www.google.com.ec/search?q=CHAPTER+1+UNDERSTANDING+SCHOOL+REFUSAL&oq=CHAPTER+1+UNDERSTANDING+SCHOOL+REFUSAL&aqs=chrome..69i57j1136j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

La ansiedad generalizada se presenta con un nivel de ansiedad extremo, desproporcionado a la realidad; es una preocupación intensa por parte de los estudiantes el no estar en sus casas con sus seres queridos, especialmente con su madre; piensan que algo malo les puede ocurrir mientras ellos no están, por ello al regresar a sus casas este pensamiento y sentimiento extremo disminuye. Estes, Haylett & Johnson, (1956) lo denominaron ansiedad por separación, utilizándose ambos términos para designar este problema. Una característica importante que posee la ansiedad por separación, es el desagrado de permanecer alejado de la persona de apego en cualquier contexto no solo en el ámbito escolar. Como puede verse en la Tabla 1.

1.3.4. Breve análisis comparativo

El absentismo escolar y la deserción escolar son dos constructos que tienen como característica principal la no asistencia de los estudiantes a su centro educativo, esto es debido a factores personales, sin embargo ambos son muy distintos, puesto que en el absentismo escolar los estudiantes no asisten en un determinado momento y cuentan en algunas ocasiones con la justificación de sus padres y, la deserción escolar es una decisión obligada por factores socioeconómicos en la mayoría de los casos. Si bien los dos tienen algunas diferencias, ambos constructos inciden y presentan repercusiones a largo plazo en sus ámbitos sociales, personales y académicos.

1.4. Comportamiento de rechazo escolar

Es en el año de 1996, (Kearney & Silverman) recomiendan el empleo del término “comportamiento de rechazo escolar” para referirse a la negativa auto-motivada, por el niño de no acudir al establecimiento escolar y/o a la conducta negativa de continuar toda la jornada escolar. Los niños y jóvenes con rechazo escolar se caracterizan por presentar ausencias totales o parciales en su horario escolar; acuden a la escuela a regañadientes luego de realizar berrinches matutinos, este comportamiento aumenta con el tiempo presentando problemas psicofisiológicos (ansiedad, depresión, fatiga, entre otros) y comportamentales (huida, berrinches, incumplimientos, entre otros); problema que no es específico de un género. Según (Kearney & Silverman, 1996) este comportamiento se observa en estudiantes de 5 a 17 años de edad.

Este tipo de conducta es un problema serio, por varias razones. En primer lugar se observa con frecuencia entre el 1 y 10% en los jóvenes en el nivel primario de la escuela (Kearney, 1995; King et al., 1996); y aproximadamente el 52% de los adolescentes presentan problemas de ansiedad, depresión, conducta-personalidad y más adelante pueden tener algún trastorno psiquiátrico. En segundo lugar, se presentan consecuencias a corto y largo plazo. A corto plazo pueden ser conflictos familiares, problemas académicos y sociales. A largo plazo incluyen problemas delincuenciales y maritales, problemas económicos al no poseer una carrera profesional, es decir, este tipo de comportamiento provoca resultados nefastos a largo plazo (Buitelaar, Van Andel, Duyx & Van Strien, 1994; Flakierska, Lindstrom & Gillberg, 1988).

Lo relevante de este tipo de comportamiento a considerar es principalmente la heterogeneidad que presenta en su sintomatología, la que podemos agrupar en dos grandes dimensiones: problemas de las emociones o internalizantes y problemas de conducta o externalizantes (Achenbach et al., 1983; Quay et al., 1987). Los primeros son comportamientos y alteraciones emocionales como la tristeza, miedo, fatiga, ansiedad, timidez, dependencia, tendencias suicidas y somatizaciones. Alteraciones que les causa daño a sí mismo. Los segundos se caracterizan por las malas relaciones interpersonales por su bajo nivel de tolerancia y el irrespeto de reglas, agresión, rabietas, fugas de su escuela y hogar, principalmente trastorno de ansiedad generalizada, trastorno negativista desafiante y depresión (Kearney & Albano, 2004).

En la tabla 2, se muestran los síntomas (internalizantes y externalizantes) más comunes del comportamiento de rechazo y en la tabla 3, los posibles trastornos psiquiátricos entre los jóvenes con comportamiento de rechazo escolar.

Tabla 2***Síntomas comunes que podrían indicar comportamiento de rechazo escolar***

Internalizantes / encubiertos	Externalizantes / evidentes
Depresión	Agresión
Fatiga/cansancio	Aferrándose a un adulto
Miedo/ pánico	Comportamiento excesivo en búsqueda de consuelo
Ansiedad general y social	Incumplimiento y desafío
Autoconciencia	Negativa a vestirse por la mañana
Somatización	Huye de la escuela o de la casa
Preocupación	Berrinches y llanto

Fuente: Adaptado de Kearney y Albano (2004).
<https://www.mdedge.com/jfponline/article/62306/pediatrics/dealing-school-refusal-behavior-primer-family-physicians>

Tabla 3***Trastornos psiquiátricos primarios entre los jóvenes con comportamiento de rechazo escolar***

Diagnóstico	Porcentaje
Sin diagnóstico	32.9
Trastorno de ansiedad por separación	22.4
Trastorno de ansiedad generalizada	10.5
Trastorno de oposición desafiante	8.4
Depresión mayor	4.9
Fobia específica	4.2
Desorden de ansiedad social	3.5
Desorden de conducta	2.8
Desorden hiperactivo y déficit de atención	1.4
Trastorno de pánico	1.4
Enuresis	0-7
Trastorno de estrés postraumático	0.7

Fuente: Adaptado de Kearney y Albano (2004).
<https://www.mdedge.com/jfponline/article/62306/pediatrics/dealing-school-refusal-behavior-primer-family-physicians>

Entre los aportes que han realizado Kearney & Silverman (1990,1996) para la investigación en este campo, cabe destacar, en primer lugar, la observación hecha desde el modelo funcional del comportamiento de rechazo escolar de que hay cuatro razones por las que los estudiantes no les agrada ir y permanecer en su escuela y son:

- ✓ Evitar los estímulos que provocan una sensación general de negatividad.
- ✓ Afectividad, alejarse de las molestias producidas en actividades académicas y sociales en las que se ve obligado a participar.
- ✓ Búsqueda de atención, necesidad de sentir afecto por parte de sus parientes cercanos, que reafirme su autoestima
- ✓ Refuerzo tangible positivo.

Las dos primeras razones se refieren al rechazo escolar mantenido por refuerzo negativo, las dos siguientes se refieren a consecuencia de mantenerse un refuerzo positivo. En segundo lugar, ha permitido determinar que estos perfiles se presentan en ocasiones de manera combinada y cambian con la edad.

1.5. Características de los estudiantes en el comportamiento de rechazo escolar

Las investigaciones realizadas han permitido conocer como el rechazo escolar se asocia con los problemas de comportamiento mostrados por los estudiantes durante su etapa escolar.

Así pues, según Jongsma, Peterson, McInnis & Bruce, (2006) parece ser que las características negativas, predicen los problemas de comportamiento. A continuación, se describen algunas de ellas.

1. Frecuentes quejas, llanto, berrinches, ruegos a sus padres para la no asistencia a clases, provocando malestar emocional.
2. Quejas somáticas (nauseas, dolores de estómago, dolores de cabeza)
3. Aferrarse a sus padres para que no lo dejen en la escuela

4. Temores infundados
5. Invenciones de comentarios negativos hacia su persona
6. Miedo al fracaso, a la burla o ansiedad de sus logros académicos
7. Evitación de personas desconocidas por largo tiempo

En los estudiantes que muestran rechazo escolar su sintomatología de ansiedad se presenta desde el mismo momento que tiene que irse a dormir porque saben que al día siguiente deben prepararse para acudir a su escuela y por ende eso representa también la separación de sus padres (Kearney & Bensaheb, 2006). Sin embargo, existen estudiantes que pueden salir de sus hogares y acudir a su escuela pero a medida que se acercan a ella desarrollan una creciente ansiedad y no pueden permanecer en ella (Tyrrell, 2005)

En ese sentido Kearney & Bensaheb (2006) también constataron que existe un grupo de estudiantes que se portan mal en sus escuelas, algunos presentan trastornos somáticos y acuden con frecuencia a la enfermería para así escapar o evitar su aula y ser finalmente reportado enfermo y ser enviado a su casa. Fremont (2003) afirmó que hay estudiantes que acuden a su centro escolar y sienten miedo mientras se van acercando a él, mientras que otros ni siquiera intentan ir.

En ese mismo orden de ideas (Kearney & Bensaheb, 2006, Fremont, 2003) (citado en Lenni, 1997) describen algunos tipos de comportamientos de los estudiantes con este trastorno, entre otros, hacer rabietas, llanto, negativa de moverse, amenazas de abandonar la escuela; exhiben conductas amenazantes contra sí mismos, presentan amenazas de suicidio que se supone comportamiento manipulativo.

En tal sentido, Fremont (2003), refiere que existen estudiantes que pueden desarrollar síntomas somáticos como: dolores de cabeza, desmayos, temblores, vómitos, diarrea, dolor de espalda y articulaciones; estos tienden a disiparse cuando les permiten regresar a su casa. Así mismo, existen estudiantes que rechazan la escuela pero tienen

dificultad para identificar o expresar su miedo por lo que actúan sobre el mediante quejas somáticas (Brand & O'Connor, 2004).

En este contexto, tras el estudio en niños, Kearney (2003) afirmó que este comportamiento en estudiantes en edades tempranas evidencian rechazo y angustias adicionales, mientras que en los adolescentes se observan fugas o faltas, en ocasiones días enteros. Los autores realizan una diferenciación entre absentismo y rechazo, el primero se asocia como un problema de conducta y el segundo lo vincula con un trastorno emocional.

Como puede observarse, los estudiantes ya sean niños o adolescentes que presentan el comportamiento de rechazo escolar poseen mayor vulnerabilidad en desarrollar disturbios emocionales y conductuales de tipo: internalizantes y externalizantes.

1.6. Clasificación del Rechazo escolar

El constructo rechazo escolar no posee una clasificación per se. Sin embargo, en el año de 1957 (Coolidge et al), basándose en la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud, proponen una clasificación dicotómica al comportamiento de rechazo escolar (SRB) dividiéndola en dos subgrupos: neuróticos o caracterológicos.

Los primeros, o subgrupo de neuróticos, mostraban síntomas de ansiedad, comportamientos que giraban alrededor de sus padres; observándose sentimientos acaparadores para su madre, propiciando problemas de adaptación escolar. En tal sentido, los investigadores plantean la presencia del complejo de Edipo en este grupo de estudiantes.

El segundo grupo, esto es, los caracterológicos poseían conductas antisociales y sus problemas surgen de manera más gradual a medida que se fortalece su etapa de fijación.

Desde el punto de vista de Kennedy (1965), existen dos grupos básicos en el comportamiento de rechazo escolar, el primer grupo, Tipo I, presenta un inicio agudo y fue diagnosticado como una dolencia. Por otro lado, destaca que este grupo de estudiantes presentan calificaciones más bajas, pero mantienen una buena relación

comunicativa con sus padres. Al segundo grupo, los etiquetó como Tipo II, los que presentan el riesgo y posibilidad de desarrollar patologías, por lo general su inicio es gradual y con múltiples episodios. A diferencia del primer grupo, este grupo de estudiantes presentan alto rendimiento escolar. No obstante, destaca que las posibilidades de un exitoso tratamiento en el grupo de estudiantes del Tipo I es debido a la participación familiar. Desde este criterio Hersov (1990), destaca que el grupo de estudiantes Tipo I se presenta en edades tempranas a diferencia del grupo de Tipo II que se observa en mayores.

Años más tarde, Kearney & Silverman (1990), establecen una clasificación del comportamiento de rechazo escolar basada en el modelo funcional, que se basa en la interacción del comportamiento (rechazo escolar) y su entorno (origen). Estableciendo cuatro categorías, que incluyen: La Categoría I está relacionada con la ansiedad que presentan los niños cuando acuden a la escuela; La Categoría II la relaciona con situaciones sociales aversivas; La Categoría III incluye personas con dificultades de separación y requieren atención por parte de sus cuidadores y la Categoría IV para los sujetos que evitan la escuela por el refuerzo tangible. Esta clasificación es la más utilizada en la actualidad, el empleo de estas categorías en el proceso de tratamiento ha sido exitoso.

Kearney & Albano (2007, p. 1), en su manual terapéutico titulado “When Children Refuse School” proporcionan la descripción de algunas características particulares de los síntomas que poseen los estudiantes con conducta de rechazo escolar.

- Se encuentra completamente ausente de la escuela y/o
- Asiste a la escuela pero en el transcurso del día la abandona y/o
- Asiste a la escuela pero antes ha realizado rabietas o se niega a moverse y/o
- Muestra una angustia inusual y ruega a sus progenitores que no le obliguen a ir.
- Cuando asisten a clases lo hacen presentando angustia.

En el año 2002 el DSM –IV, la Asociación Americana de Psicología, aporta un enfoque diagnóstico.

A pesar que el comportamiento de rechazo escolar es un trastorno de tipo conductual y un alto porcentaje de niños y jóvenes presentan esta condición a nivel mundial, no ha sido considerado dentro de la clasificación internacional, tanto en el Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR); American Psychiatric Association, 2002), como en la Décima Revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades y Trastornos Mentales y el Comportamiento (CIE-10; Organización Mundial de la Salud OMS, 2000), como criterio diagnóstico correspondiente; lo consideran como parte de la sintomatología de algunas patologías.

Según la (Asociación Psiquiátrica Americana, 2014) en La Clasificación Nosológica Internacional el DSM-V en la categoría Otros Desordenes de Infancia, Niñez o Adolescencia en el apartado de trastorno de ansiedad por separación (309.21) numeral 4., ubican al comportamiento de rechazo escolar.

➤ F90.0 Trastorno de ansiedad por separación (309.21)

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

- Resistencia o rechazo persistente a salir, lejos de casa, a la escuela, al trabajo o a otro lugar por miedo a la separación.
- La alteración causa malestar clínicamente significativo o deterioro en lo social, académico, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento (Asociación Americana de Psiquiatría-APA- 2014, pp.129-130).

En síntesis, todos estos aportes son utilizados por los profesionales principalmente como instrumento de evaluación del comportamiento rechazo escolar.

1.7. Prevalencia de rechazo escolar

El rechazo escolar en los estudiantes constituye uno de los principales problemas del ámbito escolar. Al parecer la tasa de prevalencia del rechazo escolar va en aumento en los niños y principalmente adolescentes en edad escolar.

Witts & Houlihan, (2007) como resultado de sus investigaciones, manifiestan que a lo largo de los años ha cambiado sustancialmente la conceptualización y los rasgos de la conducta de rechazo escolar, como también han cambiado los porcentajes de la prevalencia que en el año de 1965 era del 1.7% y casi veinte años después Granell de Aldaz et al. (1984), afirman un aumento concretamente del 4.9% de estudiantes que presentaban la conducta de rechazo escolar .

En este sentido, Granell de Aldaz et al., establecieron que las tasas de prevalencia cambian cuando la conceptualización de la misma varía; con una conceptualización estricta de la conducta de rechazo escolar presentó solo el .4% mientras con una conceptualización más amplia la tasa de prevalencia aumento al 5.4%. Estos estudios fueron realizados en una población de estudiantes venezolanos (King et al., 1995).

Con respecto a lo antes mencionado, se deduce que la diversidad de definiciones han creado delimitaciones al abordar la cuantificación de forma directa y aproximada, bien a partir de su conceptualización o bien de las variables de estudio.

En trabajos realizados de Kearney & Beasley (1994) en un grupo 300 psicólogos especialistas en trabajos juveniles y familiares, 63 psicólogos proporcionaron información sobre edad, duración del tratamiento, motivo de rechazo escolar, método y resultado del tratamiento de sus clientes. Encontrándose que el 11.2% tenían entre 5 y 6 años, 31.5% entre 7 y 9 años; el 21.9% edades entre 10 y 12; el 20.0% entre 13 y 15 años; y. el 15.2% estaban entre las edades de 16 y 17 años de edad.

Stickney & Miltenberger (1998) (citados en Witts & Houlihan, 2007) mediante una encuesta a 288 escuelas con respecto a la tasa de prevalencia de rechazo escolar en los grados K-12 (sistema educativo público, primaria y secundaria). Entre todos los niveles de trece grados se observó una tasa de prevalencia del 1.7%. Siendo la tasa más alta del 4.5% entre el noveno y el doceavo grado de la población de la muestra.

En relación a la población de estudiantes del 7° al 12° grado fue el 3.9%; del 7° al 8° el 8.3%; 4 a 6 el 1.3% y 6 a 8 el 1.1%. Encontrándose también que el 49% de la población estudiantil que mostraban conducta de rechazo escolar presentaban quejas somáticas que no estaban acompañadas por condición médica, mientras aquellos que presentaban condición médica representaban el 30% de los reportados. En cuanto al motivo de la negativa el 13% informó depresión u otras dificultades afectivas; el 13% informó dificultad para separarse de su cuidador, se observó en las escuela de 6° y 8° grado, que el 27% evitó la escuela para perseguir actividades placenteras.

Briesmeister y Schaefer, (1998); McShane, Walter & Rey, (2001) realizaron un estudio en una población de niños de edad escolar y los resultados mostraron una prevalencia de 5% de conducta de rechazo escolar. La población de niños presentan entre el 1-2% de rechazo escolar, siendo mayor en los adolescentes que experimenta el 5%, aunque tienden a ser más altas en zonas urbanas, indicando también opiniones divergentes entre género y nivel económico.

Se estima que tanto niños y niñas se ven afectados por esta negativa escolar y que no existe relación con el nivel socio económico. Los datos apuntan que el comportamiento de rechazo escolar de los adolescentes es igual entre género, raza e ingresos económicos, sin embargo, esta prevalencia es un tanto cuestionada por la escasa información. Estudios en la población de hispanos demuestra que la tasa es más alta con relación a otros grupos étnicos (Fremont, 2003; Kearney y Bates, 2005; Kearney, 2006).

Como puede observarse la prevalencia del rechazo escolar va en aumento y existen factores de riesgo principalmente en la población hispana con relación a otros grupos étnicos.

1.8. Etiología

El comportamiento de rechazo escolar es la problemática de mayor importancia que se observa en el sistema educativo en todos los países del mundo. Los motivos que presentan los estudiantes para no querer ir o permanecer en sus centros educativos pueden ser varios y de diversas índoles; de ahí la necesidad de identificar cuál es el

origen que ocasiona esta conducta. Problemática, que debe ser controlada y siendo optimista erradicada por las consecuencias que provocan no solo a nivel personal, sino también en el ambiente familiar y económico del país.

De manera particular, la investigación en el rechazo escolar ha experimentado avances importantes en los últimos tiempos. Los trabajos realizados por los especialistas del tema han permitido conocer las diferentes causas que provocan el trastorno.

Con el propósito de comprender el origen de esta conducta en todas sus dimensiones, es necesario considerar el enfoque teórico que permita explicar la relación existente entre estudiante-rechazo escolar; enfoques como: la teoría psicoanalítica, la teoría psicodinámica y la teoría conductista ofrecen un punto de partida para identificar las posibles causas o circunstancias que provocan este inadecuado comportamiento (Logan, 2008).

La teoría psicoanalítica considera que el vínculo entre madre-hijo provoca una dependencia emocional negativa, causando una relación hostil entre ellos. La sobreprotección negativa por parte de la madre provocaría una dependencia inadecuada y asfixiante en el estudiante, desencadenando por ejemplo, la ansiedad de separación. Más aún, una vez adquirido el trastorno, prevalecen en el estudiante pensamientos inconscientes de culpa, modificando sustancialmente las relaciones filiales hijo-madre de manera negativa, induciendo a adoptar conductas agresivas hacia ella. No obstante, lo que realmente siente es el temor de perder el amor de ella, no le agrada que la alejen o la separen y de allí surge su negativa de ir o permanecer en su escuela (Berry, Inejikian, y Tidwell, 1993).

Por otra parte, la teoría psicodinámica señala que las posibles causas del rechazo escolar entre los estudiantes se observa principalmente en el grupo de estudiantes que poseen sentimientos de grandiosidad, de omnipotencia y cuando ingresan al sistema escolar se sienten amenazados cuando se enfrentan a la realidad de sus limitaciones. De ahí su necesidad de permanecer en sus hogares poniendo de esta forma a buen recaudo su imagen de grandiosidad amenazada. También manifiestan que este grupo de estudiantes no presentan temor a la separación de uno de sus padres, sino que es debido a la visión de pomposidad que poseen de sí mismos (Berry, Inejikian y Tidwell, 1993).

La teoría psicodinámica también indica que la relación disfuncional entre padre-hijo sería la causa del comportamiento de rechazo escolar.

Finalmente, la tercera alternativa es la teoría conductista que identifica dos tipos de comportamientos basados en refuerzos positivos y negativos (Paige, 1997). En tal sentido, las teorías conductuales de aprendizaje explican que el rechazo escolar se debe a experiencias desagradables de tipo aversivas, tales como: burlas, llamadas de atención, dolor físico, amenazas, participación en clases, entre otras, las que provocarían un estado de ansiedad en los estudiantes desencadenando una reacción negativa de ir y/o permanecer en su centro escolar. Todo lo contrario ocurre y siente cuando permanece en su hogar, gracias al ambiente agradable que le proporcionan sus padres o familiares más cercanos, quienes le brindan cariño, protección, seguridad, incrementando así el reforzamiento positivo al obtener como recompensa la atención y el afecto anhelado de su núcleo familiar. De allí que el estudiante está más interesado en quedarse en casa que acudir a su centro escolar (Berry, Inejikian, y Tidwell, 1993).

Al respecto, un grupo de investigadores realizaron una entrevista a 63 psicólogos especialistas en rehabilitación del comportamiento de rechazo escolar, quienes revelaron que existen diversas razones por las cuales los estudiantes no quieren asistir o permanecer en sus centros escolares, los resultados fueron los siguientes: el 26.1% quieren quedarse en su casa con su cuidador; el 25% reportan que evitan situaciones sociales aversivas; el 12.2% de los casos presentan dificultad en hacer sus tareas; el 10% evita las evaluaciones aversivas y con el mismo porcentaje presenta miedo a estímulos específicos en la escuela; el 7.8% recompensas tangibles positivas y el 8.9% de los casos manifiestan otras razones de motivación para evitar la escuela.

También King, Ollendick, & Tonge, (1995) sugieren que en el inicio del rechazo escolar intervienen tanto factores genéticos como ambientales, como pueden ser la familia, presiones sociales, escolares. En este contexto, las teorías del aprendizaje enfatizan el rol del refuerzo social y el modelado. En tal sentido, es necesario considerar que su etiología es diversa y compleja que deriva de un conjunto heterogéneo de causas, hechos y circunstancias.

En relación a la predisposición genética el niño tendría la probabilidad de padecer problemas emocionales como la ansiedad; con toda su diversa gama de sintomatología inherente al trastorno, aumentando por ende, la tendencia de desarrollar un comportamiento de rechazo escolar. En ese mismo orden de ideas, las mismas características son observables en los tres primeros perfiles del modelo funcional; evitación, escape y búsqueda de atención (Kearney y Albano, 2000).

El stress es otro factor que provocaría el comportamiento de rechazo escolar; resultante de eventos y situaciones nuevas y negativas como, el cambio de escuela, conflictos sociales, económicos, familiares, entre otros (King, Ollendick y Tonge, 1995).

Con relación al entorno familiar, se han realizado estudios sobre la vulnerabilidad de los niños criados en hogares monoparentales y sobre el efecto del aumento del rechazo escolar. Los resultados obtenidos mostraron que el mayor índice de vulnerabilidad se observa en niños criados con madres solteras, presentan mala adaptación social y dificultades psicológicas (Underwood & Kamien, 1984), problemas de ansiedad por separación (dependencia y hostilidad) (Johnson, Falstein, Szurek & Svendsen, 1941; Waldfogel, Coolidge & Hahn, 1957), en madres sobreprotectoras (Berg & McGuire, 1974), en madres dominantes (Davidson, 1960).

En este contexto, mediante un estudio comparativo epidemiológico realizado en una población de 2852 niños, provenientes de familias monoparentales y bajos recursos económicos; encontraron altas tasas de trastornos psiquiátricos y conductuales, en comparación con niños que vivían con sus progenitores (Blum, Boyle y Offord, 1988). Estos grupos de niños provenientes de hogares disfuncionales y pobres son más proclives de presentar el comportamiento del rechazo escolar, así como también, sintomatología comórbida de trastornos depresivos y ansiedad (Bernstein, 1991).

Los estudios verifican que los niños criados en hogares monoparentales son más vulnerables al rechazo escolar.

El desglose de los principales factores determinantes y/o mantenedores del rechazo escolar, proporcionados por Batlle & Barris (2008), permiten identificar uno o más elementos de riesgo que precipitan la conducta.

- Acontecimientos vitales negativos: muertes, enfermedad, separación, accidentes, de algún ser querido, entre ellos su mascota. permanencia del niño en su casa por alguna operación o enfermedad.
- Inadaptación a un nuevo ambiente escolar, social, curricular, docente; experiencias de crítica, burlas, amenazas, profesor negativo, trabajos escolares tediosos y difíciles. Realizar exámenes, participar en actividades escolares, largo y desagradable viaje a su escuela, estar con muchos compañeros o que la escuela sea muy grande, acoso sexual, experiencias que les provoca miedos excesivos.
- Factores relacionados con el niño: dependencia de sus padres, problemas sociales y de asertividad, excesiva exigencia académica, complejos físicos al tener que desnudarse frente a sus compañeros, celos filiales, angustia por la menstruación. Bajo rendimiento escolar y/o miedo al fracaso. Amenazas de auto agredirse, renuncia total al retorno de la escuela.
- Factores relacionados con la familia: sobreprotección, relación estrecha con la madre y distante con el padre y viceversa, incapacidad de manejar física y psicológicamente al niño como a sus hermanos, conflictos familiares y económicos, padres que valoran poco la educación. Tipos de familias: conflictivas, permisivas. Malestar en el cumplimiento de reglas y normas establecidas por sus padres.
- Dos tipos de reforzadores, negativo y positivo. Reforzamiento negativo: evitar motivos que le provoquen ansiedad como realizar las tareas escolares y reforzamiento positivo, la ejecución de actividades que le agraden al estudiante. Existiendo en ocasiones un reforzamiento paternal de las conductas de dependencia.

Finalmente se hace necesario considerar los factores y las variables que se presentan para conocer las causas que provocan el origen y el mantenimiento del mencionado comportamiento, con la finalidad de encontrar las propuestas más adecuadas de solución.

1.9. Enfoques teóricos del comportamiento de rechazo escolar

Como en todo campo del conocimiento, la psicología y su relación con la educación tienen como finalidad la investigación en la búsqueda por encontrar los problemas y hallar las soluciones pertinentes; como es el caso del rechazo escolar.

Para ello se hace necesario tener un enfoque teórico que oriente y relacione su estructura conceptual con los fenómenos observables, como bien lo manifestó Kant.

Desde una perspectiva psicológica la definición de comportamiento, de Zanón, Lago, Luque, Moreno, Aranda, Morales, García & Márquez - González, (2016) considera que:

El comportamiento es la interacción entre un organismo y su entorno. Puede ser tanto manifiesto u observable (puede ser observado por otros organismos) como encubierto (el único observador es el organismo que emite el comportamiento), Ejemplos de comportamiento humano manifiesto son reír, llorar, bailar, conducir o gritar, y ejemplos de comportamiento encubierto son pensar, sentir, recordar o preocuparse (p. 1).

Sin embargo debemos considerar que cada una de las personas se comportan de diferentes maneras, ya sea por la interacción del medio ambiente donde se desenvuelve y desarrollan todos sus propósitos, anhelos, intereses, en los cuales se evidencian su comportamiento y/o conducta determinada. En tal sentido, los estudiosos de estos comportamientos humanos, han sentido la necesidad de aportar algunos enfoques teóricos que permiten explicar los factores más destacados y las diferencias respectivas de los sujetos que tienen el comportamiento de rechazo escolar; así tenemos: el enfoque categorial, el enfoque dimensional y, el enfoque funcional.

1.9.1. Enfoque categorial

Batlle & Barris (2008), definen al rechazo escolar como “la dificultad para asistir a la escuela asociado con angustia emocional, especialmente ansiedad y depresión. [...] ansiedad de separación y fobia escolar son utilizados por algunos autores de manera intercambiable con rechazo escolar”(p.1) Manifiestan, que precisando el constructo rechazo escolar suponen que previo de haber presentado problemas de comportamiento o quejas somáticas tanto los niños como los adolescentes presentan expresiones de disgusto por asistir y permanecer en su centro escolar (Batlle & Barris, 2008).

El enfoque categorial asume la clasificación del DSM-III que divide los trastornos mentales en una variedad de tipos, tomando en consideración criterios de rasgos clínicos que se presentan durante la vida diaria de los pacientes. Este criterio clínico sería adecuado siempre y cuando la sintomatología presentada sea acorde al mismo grupo de sujetos. La problemática de presentar dentro de un mismo grupo de sujetos los mismos rasgos definitorios de diagnóstico no es probable, es por ello que el enfoque categorial no es el más aceptado (Córdoba, 2011)

Según estudios realizados, desde el punto de vista del enfoque categorial, la negativa a ir al colegio o rechazo escolar la establecen asociándola con la ansiedad por separación, con un alto porcentaje de casos (73%); con relación al trastorno de ansiedad generalizada un (33%), la fobia específica (33%), (Bragado, 1994; Sandín, 1997). Es decir, este enfoque considera al rechazo escolar como un factor asociado a la sintomatología de problemas conductuales y emocionales como referentes (Bragado, 1994). Por ello manifiestan que este tipo de comportamiento posee complejidad en su sintomatología derivada por diversas causas provenientes principalmente de su ámbito escolar, entre ellas el hostigamiento, la burla, la agresión, entre otras; lo que ocasiona problemas emocionales en este grupo de estudiantes. Al respecto, (Batlle & Barris 2008) realiza la siguiente distinción:

- a) Miedo a separarse de los padres (posible diagnóstico de TAS);

- b) Miedo a diversos eventos relacionados con la escuela (ser golpeado por un compañero, ser objeto de burlas, ser criticado en clase, hablar delante de la clase, ser enviado al director, hacer exámenes, desvestirse a la hora del deporte; posible diagnóstico de fobia específica o social);
- c) Problemas de ansiedad generalizada o depresión (posible diagnóstico de trastorno de ansiedad generalizada o trastorno afectivo) (Batlle & Barris, 2008, p.2).

Los estudiosos del tema manifiestan su apreciación del enfoque categórico, del cual infieren que al establecer propiedades y categorías definidas, sin considerar aspectos clínicos, se puede caer en el error de limitar la sintomatología, incidiendo en el proceso de recuperación. En ese sentido, resultados de algunas investigaciones ponen en evidencia el encasillamiento de ciertos trastornos, mencionando los siguientes: el absentismo y la conducta social y, entre la conducta de rechazo escolar y los síntomas de ansiedad.

El gráfico explica el proceso de inicio, la existencia de causa, diagnóstico y tratamiento; denominándolo “Árbol de decisión para el Rechazo a la escuela”.

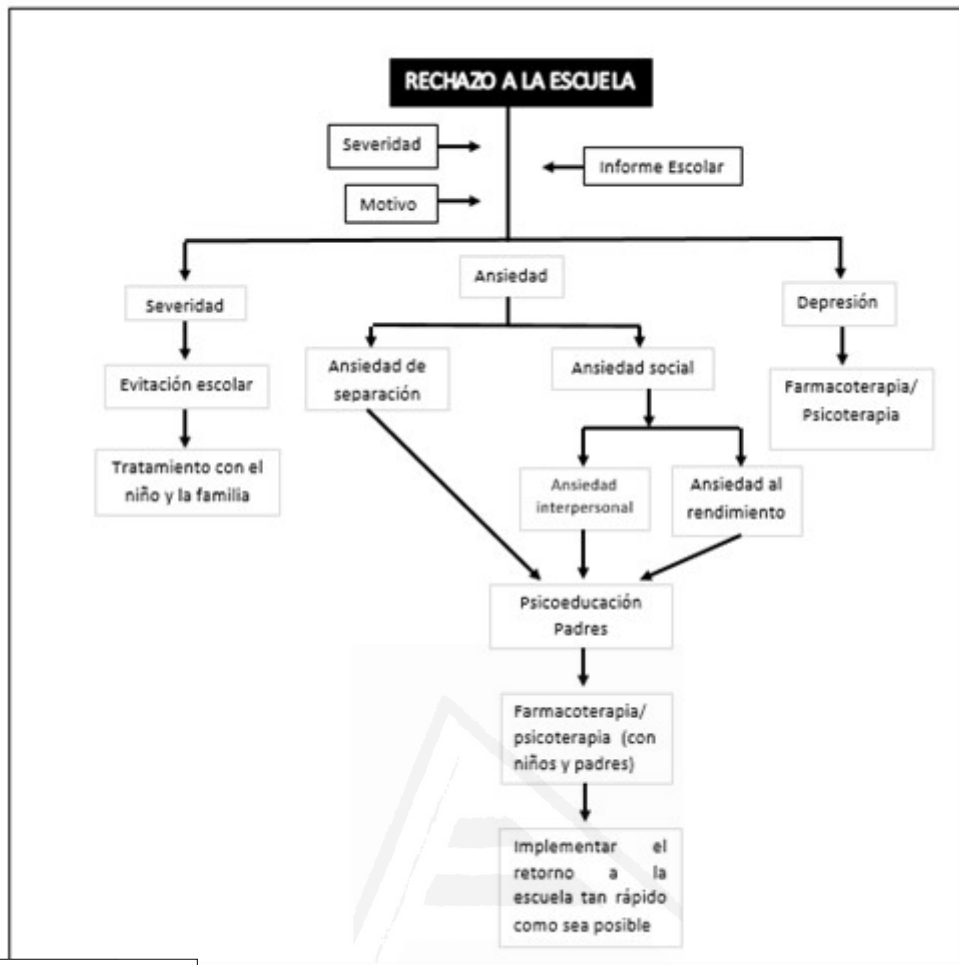


Figura 2

Tomado de : http://www.paidopsiquiatria.cat/files/12_fobia_escolar.pdf

Árbol de decisiones para el Rechazo a la Escuela

1.9.2. Enfoque dimensional

Este enfoque teórico describe la sintomatología del trastorno de rechazo escolar de una manera cuantificable, distinguiendo los diferentes cuadros clínicos con sus propias características y grados de intensidad.

En este sentido, el enfoque dimensional al advertir con atención las tipologías de los sujetos le permite obtener mayor información de cada uno de ellos, permitiéndole describir los fenómenos de manera continua sin poseer límites por lo que lo convierte de mayor utilidad al momento de emplearlo como un instrumento de investigación. Por poseer estas características se lo emplea en el DSM-IV para la descripción y clasificación tipológicas de algunas alteraciones mentales (Córdoba, 2011).

Hay que mencionar, que mediante el empleo de la prueba Achenbach System of Empirically Based Assessment (Sistema de Evaluación de Achenbach ASEBA), permite evaluar el funcionamiento adaptativo y desadaptativo de la conducta, la descripción de los aspectos internos y externos de los sujetos. La descripción de este tipo de conductas se realiza mediante la recogida de la información por parte de los padres y los profesores. De modo que, la versión de ellos supone una estrategia muy valiosa, porque la realizan de manera objetiva y veraz lo que posibilita realizarla en el medio donde se desenvuelve el estudiante.

1.9.3. Enfoque funcional

Entre las necesidades que tenemos los seres humanos el afecto “es una necesidad básica fundamental”, necesaria en el desarrollo integral de la personalidad. Según Moriondo, De Palma, Medrano & Murillo, (2011) el afecto es el “núcleo central de las emociones” (p.96) de la misma manera (Watson & Tellegen, 1985), conciben a la estructura de la afectividad en dos dimensiones con polaridad completamente diferentes: afecto positivo y afecto negativo.

El afecto positivo en las personas es observado como estados de ánimo positivos, como la alegría, la predisposición y entusiasmo en la ejecución de sus actos, confianza en sí mismos y expresión de afectividad para los demás. Los estados de ánimo negativo se manifiestan en las personas que con frecuencia están de mal humor, son irascibles al menor motivo, intolerantes, mostrando ansiedad, nerviosismo, pesimismo en situaciones superables (Watson, Clark & Tellegen, 1988).

Desde esta perspectiva se pretende relacionar el afecto negativo con el comportamiento de rechazo escolar, por presentan reacciones de malestar al acudir o permanecer en el centro escolar; algunos investigadores del tema infieren que es consecuencia de algún tipo de ansiedad (Hendron y Kearney, 2011).

De esta manera se concibe el modelo funcional para dar explicación teórica que permita comprender de mejor manera el comportamiento de rechazo escolar presente en determinados estudiantes. Bajo este enfoque teórico, se deduce que el mencionado

comportamiento lo conforman dos factores importantes denominados, refuerzos positivos y refuerzos negativos desde la visión del aprendizaje instrumental de Skinner. Un ejemplo de refuerzo negativo sería, cuando un grupo de estudiantes se niega acudir y permanecer en su centro escolar, como una forma de escapar o reducir el estado emocional aversivo y desagradable que le provocan los estímulos propios del centro escolar. Estas sensaciones desagradables son experimentadas cuando tienen que ir a su centro escolar, en los momentos de entrada y salida del establecimiento, inclusive en los períodos de recreo (Kearney, Lemos y Silverman, 2006). Dentro de este grupo de estudiantes se encuentran aquellos que presentan dificultad en las relaciones sociales entre sus pares y el resto de integrantes del centro escolar; así como también en los momentos de ser evaluados, procedimiento obligatorio en la mayoría de centros escolares principalmente realizado en las instituciones públicas del país (Kearney y Albano, 2004).

Los refuerzos positivos, se observan cuando este grupo de estudiantes consiguen llamar la atención de las personas emocionalmente significativas para ellos, obteniendo recompensas positivas como el no acudir a su escuela. Este grupo de jóvenes no realizan ninguna actividad de índole escolar, todo lo contrario, se divierten o entretienen empleando los videos juegos, viendo su programa favorito por tv. , pasando el tiempo con sus amigos o simplemente quedándose en casa, obteniendo sobre todo lo más importante para ellos, la atención por parte de sus progenitores (Kearney y Albano, 2000; Kearney, Lemos y Silverman, 2004; 2006).

De acuerdo con el enfoque funcional, el comportamiento humano puede ser explicado tomando en consideración la influencia que ejercen los elementos y características propias de su entorno social, afectivo, académico, cultural, familiar, entre otros; que intervienen en el desarrollo de los sujetos, lo que denominan (Zanón Orgaz et al.,(2016) *contexto*. En ese sentido manifiestan que el enfoque funcional “aplicado al comportamiento humano ayuda a identificar las relaciones existentes entre las respuestas de la persona y las variables del contexto” (p. 6).

Kearney & Silverman (1990,1996, 1999), basándose en los parámetros que se fundamenta el modelo funcional, proponen cuatro subtipos de factores o variables preponderantes como motivadores para ocasionar el rechazo escolar por parte de los

estudiantes. Manifiestan que los dos primeros factores son reforzadores de tipo negativo, es decir, en este caso, los estudiantes, evitan situaciones que les causa malestar emocional, físico y psicológico como el acudir a su centro escolar, de ahí su negativa de asistir y/o permanecer en su escuela. Los otros dos factores son reforzadores de tipo positivo, son aquellos que los obtienen fuera del ambiente escolar proporcionados principalmente en su ambiente familiar; muestras de afecto y preocupación excesiva de sus padres ante cualquier manifestación de incomodidad de sus hijos (Wimmer, 2010).

Además, Kearney & Silverman (1996) en estudios realizados en estudiantes adolescentes sobre las razones del rechazo escolar, concluyen que pueden ser por una o más de las siguientes razones:

- Evitar los estímulos escolares que provocan una sensación general de afectividad negativa (ansiedad y depresión).
- Escapar de situaciones sociales y/o evaluativas aversivas producidas en la escuela.
- Buscar la atención de otras personas significativas.
- Buscar refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar (citados en Kearney, Lemos & Silverman, 2004, p. 276)

Kearney et al., (2005), señalan que las dos primeras condiciones funcionales se refieren al comportamiento de rechazo escolar producido por refuerzo negativo, la reducción de la excitación física o estados emocionales provocados por estímulos que se encuentran en la escuela. La primera condición señala que este grupo de estudiantes de edades tempranas, son renuentes a acudir a clases para evitar la presencia de malestar psicossomático y estímulos desagradables. Algunas veces identifican factores específicos para su comportamiento de rechazo escolar, como decir que reciben amenazas por parte de sus compañeros o simplemente decir que se sienten mal y prefieren recibir la educación en sus hogares.

La segunda condición funcional se relaciona al grupo de estudiantes de mayor edad, adolescentes que no desean ir a su centro escolar con la finalidad de escapar de situaciones sociales y/o evaluativas. Entre las situaciones sociales se encuentran participar en actividades grupales, ya sea deportivas, académicas, o simplemente conversar con sus compañeros y/o comer en la cafetería escolar. Con relación a los momentos evaluativos académicos incluyen los exámenes, pruebas, presentación de algún proyecto escolar, entre otros. En muchos casos, los jóvenes se niegan a ir a la escuela por una combinación de la primera y/o segunda condición funcional (Kearney et al., 2005).

La tercera unidad funcional se refiere al grupo de estudiantes de edades tempranas, los cuales empleando conductas negativas (llantos, pataletas, berrinches matutinos, ...) logran obtener la atención de sus padres o familiares quienes les prodigan atenciones y satisfacen sus requerimientos al permitir que ellos se queden en sus casas o en sus lugares de trabajo y no, en sus centros escolares. Algunos investigadores manifiestan que en este grupo de estudiantes, puede manifestarse la ansiedad por separación, así como también, el comportamiento de búsqueda de atención.

Finalmente, la cuarta condición funcional se refiere a los adolescentes que faltan a la escuela en búsqueda de refuerzos positivos fuera de ella. Estos refuerzos se refieren a realizar actividades con sus amigos, como andar en bicicleta, ver tv, dormir o participar en el uso de drogas o en realizar actos delictivos. El comportamiento de rechazo escolar en este grupo es más crónico que los otros grupos funcionales y a menudo se asocian con conflictos familiares o relaciones familiares problemáticas (Kearney & Silverman, 1995).

El rechazo escolar en los niños se diferencia de los jóvenes, porque pretenden evitar estímulos aversivos que se encuentran en la escuela, descubriendo que el quedarse en casa le aporta muchas comodidades positivas. A diferencia de los jóvenes, quienes en muchos de los casos no tiene problemas en la escuela, pero, se sienten atraídos por estímulos más atractivos que se encuentran fuera de ella. Muchos jóvenes que presentan el comportamiento de rechazo escolar pueden presentar dos o más condiciones funcionales, los investigadores también infieren que las dos últimas condiciones

funcionales se refieren al comportamiento de rechazo escolar mantenido por refuerzos positivos (Kearney et al., (2005).

El modelo funcional proporciona algunas ventajas sobre las estrategias taxonómicas previas para esta población, como poseer una base teórica, la cobertura de todos los jóvenes que faltan a la escuela y la cobertura de poder hacer recomendaciones para la evaluación y el tratamiento (Kearney & Albano, 2000).

1.10. La ansiedad

Un aporte significativo proporcionado por Sigmund Freud, fue el constructo psicológico ansiedad, puntal relevante para el inicio de investigaciones psicopatológicas.

Reyes, Gómez & González (2012) ejemplifican que la sociedad y la realidad están representada por el Súper Yo, que el componente biológico está representado por el Ello, y que en medio de estos aspectos se encuentra el Yo, provocándole pensamientos amenazantes, abrumadores, estresantes, desencadenando los sentimientos de ansiedad; considerada como una señal de peligro.

Freud postuló la existencia de tres tipos de ansiedad: ansiedad de realidad, ansiedad moral y ansiedad neurótica. La ansiedad ante la realidad, llamada también miedo, considera un tipo de ansiedad objetiva, ya que tiene miedo a objetos visibles, observables de la realidad. Encontrarse por ejemplo, rodeado por algún animal que siente temor, miedo, repulsión o quizás sentirse amenazado por algún fenómeno de la naturaleza. Este tipo de ansiedad ayuda a prevenir el peligro, a huir para salvar la vida; es un tipo a modo de mecanismo de defensa.

La ansiedad moral surge de un conflicto existente entre el Ello y el Súper Yo, es un miedo a la conciencia de realizar actos que van contra la ética social y los preceptos personales. Es un tipo de venganza por parte del Súper Yo, apareciendo sentimientos de culpa y vergüenza. Finalmente, la ansiedad neurótica, la principal característica es el miedo intenso de sentirse intimidado por el Ello. Pueden darse por los conflictos surgidos entre la gratificación instintiva y la realidad. Cabe destacar también, que los

estudiosos del tema infieren que la ansiedad es una señal de alerta de las personas que manifiestan que algo no está bien en su personalidad (Schultz, & Schultz, 2010).

Existen diversos criterios para clasificar a qué grupo pertenece la persona que presente alguna sintomatología del trastorno de ansiedad patológica, según la clasificación de trastornos mentales; ya sea el proporcionado por el DSM-V (Asociación de Psiquiatras Americanos, APA) o también por el sistema de clasificación según el CIE-10 (Organización Mundial de la Salud, OMS).

Con respecto a lo antes mencionado, se ha evidenciado que la ansiedad por separación es más frecuente en edades tempranas (Ollendick & King, 1994). Así, (González, 2002) nos indica tres características que suelen aparecer en la población preescolar en la mayoría de los casos, como la dificultad de asumir la pérdida o enfermedad de un ser querido, dificultades para conciliar el sueño, experimenta pesadillas, y acontecimientos cotidianos: nacimiento de un hermano, asistir a clases, cambio de domicilio, de centro escolar. Todos ellos inciden de manera importante en los estados emocionales de los niños.

Según la clasificación del Manual del DSM-V, si el rechazo de acudir a su centro escolar es prolongado y persiste su sintomatología de al menos seis meses, es probable que la persona presente una fobia escolar. La sintomatología que presenta este grupo de estudiantes es de carácter físico y emocional, con aumento de su ritmo cardiaco, respiratorio, manos frías, sudorosas, desesperanza, angustia, entre otros.

Con respecto a la ansiedad de separación los adolescentes experimentan malestar intenso, cuando ante situaciones normales se presenta la necesidad de separarse de sus cuidadores como son: sus padres o familiares cercanos. La sintomatología de este grupo de estudiantes es su oposición persistente de acudir a su centro escolar, con presencia de apatía, aislamiento y tristeza (Ruiz, 2013).

En este contexto Ruiz Lázaro, (2013) manifiesta que los problemas psico-emocionales de los estudiantes se encuentran ligados a la ansiedad escolar y la ansiedad frente a los exámenes. La ansiedad escolar se caracteriza por preocupación, miedo, inquietud ante determinados estímulos o situaciones del contexto escolar que el

estudiante los percibe como amenazantes o que le exige demandas que sus recursos personales, sociales, económicos no lo permiten afrontar. La ansiedad ante los exámenes se caracterizan por la intensa inquietud o temor que sienten los estudiantes antes, durante y después de los exámenes sean estos de manera oral o escrita. La existencia de este tipo de comportamiento se debe al temor o miedo al fracaso, convirtiéndose en muchas ocasiones excesivo, desproporcionado, irracional, persistente, acompañado con una conducta de evitación hacia las situaciones que le causan malestar. Esto provoca que los estudiantes no quieran acudir a su centro escolar en muchas ocasiones de manera prolongada.

De lo anterior puede deducirse, que los trastornos de ansiedad de índole patológica o comportamental como es el caso de la ansiedad escolar repercuten de manera negativa en la población infantil y adolescente y es necesario encontrar las posibles soluciones a este problema.

1.10.1. Características de la ansiedad

La teoría tridimensional de la ansiedad, también conocida como la Teoría del Triple Sistema de Respuesta, es el aporte importante proporcionado por Lang (1969). Esta teoría está relacionada con las características que rigen las tres dimensiones principales de la ansiedad: fisiológicas, cognitivas y conductuales. Cada una de estas dimensiones se diferencian entre si y han de ser evaluadas en función de sus propias características y naturaleza. Esto es extensible también, para el resto de emociones. Su propuesta partió de las observaciones realizadas durante el tratamiento de la ansiedad fóbica mediante el empleo de la técnica de desensibilización sistémica. Esta teoría ha sido merecedora de reconocimiento entre los profesionales de la salud mental y se la emplea actualmente en los ámbitos de evaluación, tratamiento e investigaciones. Destacando la conceptualización proporcionada por Barlow, (2002); y Bellak & Lombardo, (1984), en donde muestran de acuerdo con el autor las características de cada una de las dimensiones.

1.10.1.1. Respuestas cognitivas

En todos los seres humanos se presenta la ansiedad normal en determinados momentos, se manifiesta mediante pensamientos de miedo, preocupación, amenaza, pero, cuando estas manifestaciones salen de sus límites de manera desbordante, se transforma en un trastorno patológico, llevándole a experimentar reacciones magnificadas, catastróficas, y en la mayoría de los casos sintiendo “desordenes de pánico” generalizados.

En las manifestaciones cognitivas predominan los pensamientos negativista y recurrentes. Los pensamientos negativista que se imponen sobre su capacidad de razonamiento y autocrítica. Estas preocupaciones pueden ser muy intensas e irreales y estar relacionadas con la aparición de trastornos en su percepción personal, llegando a sentir temor de las críticas de los demás; provocando consecuencias desfavorables y desagradables en su ámbito social (Reyes, 2003).

1.10.1.2. Respuestas fisiológicas

En este grupo la ansiedad provoca diversos tipos de alteraciones fisiológicas, como el incremento de la actividad tanto del sistema nervioso autónomo (simpático y parasimpático) como del sistema nervioso somático (pares craneales y espinales), incluyendo también la actividad endocrina del sistema nervioso central. Como consecuencia de ello, el aumento de la actividad cardio-muscular, electro-dérmica, tono muscular-esquelético y/o frecuencia respiratoria. Es decir, provocan dificultades en la respiración, en el ritmo cardiaco, bajos niveles de la temperatura corporal, sudoración excesiva, necesidad de acudir al baño con frecuencia, entre otras.

1.10.1.3. Respuestas conductuales

Las respuestas cognitivas y fisiológicas provocan y originan cambios en sus respuestas motoras; dividiéndolas en respuestas directas e indirectas. Las respuestas directas están relacionadas con temblores, inquietud motora, movimientos incontrolados motores y verbales, Aparte de ello pueden presentar alteraciones en la

precisión y el tiempo para la acción motora o presentar también disminución en la destreza discriminativa perceptiva de la memoria de corto plazo. Las respuestas indirectas relacionadas con la ansiedad y al no estar bajo el control de la persona pueden provocar una conducta de huida y escape, considerados la base para el trastorno de la ansiedad de evitación y huida (Tobal&Cano-Vindel, 2002).

Los resultados de evaluaciones realizadas ponen en evidencia que los niveles de ansiedad, según la teoría de los tres sistemas de respuesta son diferentes, confirmándose así la inexistencia de una covarianza, provocando que se produzca una discordancia o fraccionamiento del sistema de las tres respuestas (cognitiva, fisiológica y conductual). Por lo tanto, los resultados de la evaluación de una persona con ansiedad, los niveles de cada una de las respuestas serán diferentes, comprobándose así, su interdependencia. Este conocimiento permite realizar una intervención terapéutica analizando los resultados de cada uno de los sistemas de respuesta (Wilheim & Roth, 2001). La figura adjunta muestra un ejemplo de distintos perfiles de ansiedad.

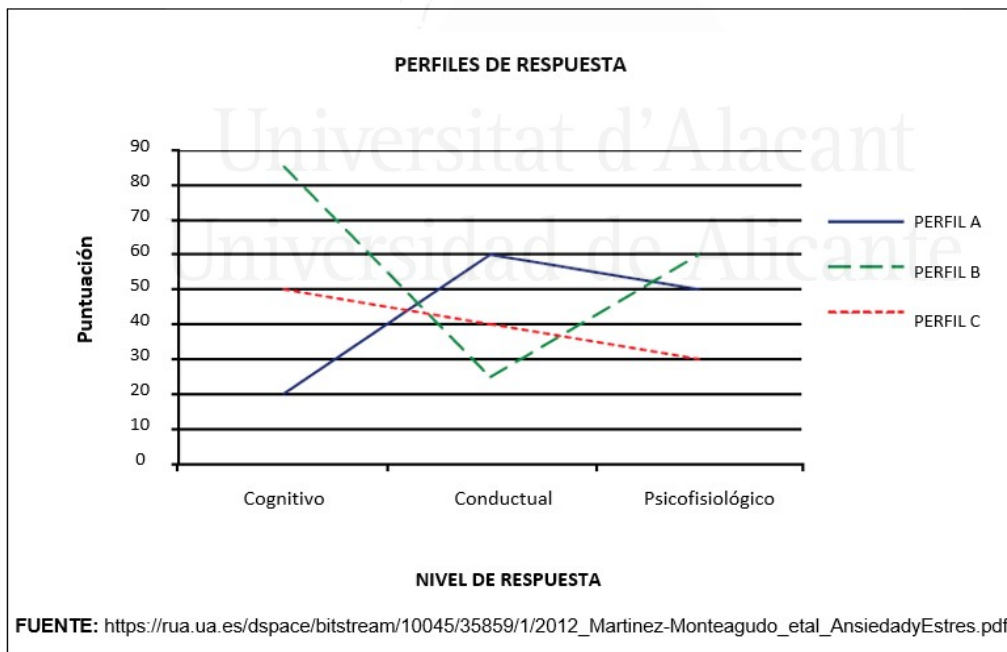


Figura 3

Perfiles de ansiedad

Conocer las diferentes características de cada sistema de respuesta ayuda a destacar la sintomatología de la ansiedad escolar y un posible tratamiento del mismo.

1.10.2. Tipos de ansiedad

1.10.2.1. La ansiedad escolar

La ansiedad es objeto de muchos estudios e investigaciones que demuestran que este trastorno mental tendría efectos negativos sobre la población a nivel mundial. Si bien la ansiedad está presente en todas las personas como un sistema de alerta ante el peligro, puede ser negativa cuando es desproporcionada y sus percepciones se convierten en amenazantes para sí mismos. La ansiedad es un problema que afrontan tanto niños como adolescentes en su etapa escolar, con importantes consecuencias para su salud mental y para su desarrollo académico y social.

1.10.3. Conceptualización

El concepto de ansiedad ha tenido una larga historia en la psicología, existen diversos aportes, entre los cuales tenemos la propuesta de Barlow (2002) que la define como:

Una emoción orientada hacia el futuro, caracterizada por las percepciones de incontrolabilidad e impredecibilidad con respecto a sucesos potencialmente aversivos y con un cambio rápido en la atención hacia el foco de acontecimientos potencialmente peligrosos o hacia la propia respuesta afectiva ante tales sucesos (p. 104).

Esta conceptualización puede ser vista como una respuesta intensa con contenido cognitivo y emocional. En términos más específicos Clark & Beck (2010) dan la siguiente definición:

La ansiedad es un sistema complejo de respuesta conductual, fisiológica, afectiva y cognitiva (es decir, a modo de amenaza) que se activa al anticipar sucesos o circunstancias que se juzgan como muy aversivas porque se perciben como acontecimientos imprevisibles, incontrolables que potencialmente podrían amenazar los intereses vitales de un individuo (p.23).

El sistema complejo, como plantean Clark & Beck (2010) , posee determinadas respuestas, tales como: conductuales, fisiológicas, afectivas y cognitivas. Las respuestas cumplen la función activa de percibir los estímulos amenazantes ante una situación de peligro.

García-Fernández et al., (2008) partiendo del sistema complejo, propone la definición de ansiedad escolar como “el conjunto de reacciones cognitivas, motoras y psicofisiológicas que un individuo emite ante situaciones escolares que son evaluadas como amenazantes, ambiguas y/o peligrosas” (p.12).

En definitiva, la ansiedad escolar es aquella que se presenta principalmente en la época de las evaluaciones, el alumno muestra una preocupación intensa, irracional, desproporcionada, con una anticipación de días previos a la evaluación, originando una conducta de evitación hacia la situación, lo que provoca el rechazo escolar de acudir al centro educativo, además de ello se presentan también sintomatología física, psicológica y emocional.

Las manifestaciones de los síntomas pueden variar según la edad, suelen aparecer en la niñez o adolescencia entre los 6 y 18 años, teniendo una evaluación crónica con pronóstico desfavorable. El trastorno de ansiedad afecta a ambos sexos por igual, sin embargo, las estadísticas demuestran que en las mujeres es más frecuente y, en estratos socio económicos medio bajos. Este hallazgo puede ser originado por las malas condiciones económicas y, la desesperanza de mejorar su vida profesional y personal (Echeburúa, 1993) Por otra parte, investigaciones posteriores indican la no existencia de diferencias entre sexos (Kendall et al., 2010)

1.10.4. Relación entre ansiedad escolar y rechazo escolar

Debido a la alta prevalencia de casos de ansiedad escolar en la población estudiantil, se han venido realizando numerosas investigaciones a nivel mundial, cuya finalidad es prever a futuro nefastas consecuencias en su vida profesional de los involucrados.

Los resultados de investigaciones empíricas en la población de estudiantes con trastorno de ansiedad manifiestan sintomatología comorbida, entre las que se encuentran la depresión, fobias, bipolaridad,... El mayor índice de comorbilidad se observa en la población de jóvenes y niños en edad escolar asociados con factores como, bajo rendimiento, problemas alimenticios, acoso escolar, perfeccionismo, rechazo escolar, entre otros. Es importante enfatizar las diferencias que existen entre la ansiedad extrema (fobia) y la ansiedad escolar (desadaptativa). Mientras que la primera puede desencadenar en un trastorno patológico, la segunda es un problema conductual, provocado por situaciones académicas (García - Fernández, Martínez-Monteagudo & Inglés, 2013).

En relación al comportamiento de rechazo y la ansiedad escolar, un grupo de investigadores conformado por, Gómez-Núñez, García-Fernández, Vicent, Sanmartín. Gonzálvez, Aparisi-Sierra & Inglés (2017), mostró recientemente que los altos niveles de ansiedad que presentan los estudiantes relacionadas con la presencia del castigo escolar permite ser una variable predictora del rechazo escolar. Un trabajo importante realizado en una población de 1003 estudiantes de educación primaria cuyas edades fueron entre 8 y 12 años.

Dentro del estudio de este tema, la investigación sobre la ansiedad escolar en el sector educativo es importante por la trascendencia para la sociedad y en particular para los jóvenes. En este sentido, García - Fernández, Inglés & Lagos (2014) señalaron según resultados de su trabajo de investigación en una población de jóvenes estudiantes chilenos entre 13 y 17 años, que las mujeres presentan mayores índices de ansiedad en los tres niveles de respuesta y en todos los factores situacionales planteados en la investigación; observándose una diferencia significativa según la edad.

Así como se han realizado trabajos sobre la ansiedad escolar, también se han realizado sobre la ansiedad como trastorno patológico y sus categorías, relacionando las variables de factores predisponentes del rechazo escolar según la teoría funcional proporcionada por Kearney & Silverman. La información divulgada a través de revistas científicas han permitido conocer y comprender más el rechazo escolar.

1.11. El perfeccionismo

Una de las características de los seres humanos es desarrollarse hasta alcanzar metas y objetivos personales. Para ello requiere poseer disciplina, motivación, entusiasmo, tesón, entre otros; particularidades propias de cada uno de los sujetos y que conforman su personalidad. Los logros alcanzados en muchos de los casos son evaluados y asociados como triunfos personales pero, existe un grupo de individuos que sus autoevaluaciones son demasiadas rígidas, piensan que no lo hicieron lo suficientemente bien, ocasionándoles insatisfacciones personales; son aquellos que se denominan “perfeccionistas” (Flett & Hewitt 2002; Frost et al., 1990). El perfeccionismo es una disposición emocional que comprende aspectos laborales, educativos, personales, sociales (Stoeber & Stoeber 2009).

1.11.1. Conceptualización

El constructo perfeccionismo posee una amplia gama de conceptualizaciones resultado de diversos enfoque teóricos: filosófico (Abril, 1984), socioeconómico (Rawls, 2002; Sen, 1998), y psicológico (Adler, 1956; Horney, 1950) (citados por Rodríguez, Rojo, Ortega & Sepúlveda (2009).

La mayoría de estas definiciones han existido a lo largo del tiempo, no obstante entre la más importante y difundida es la proporcionada por (Frost, Marten, Lahart, & Rosenblate, 1990), quienes la describen como "la tendencia a establecer altos estándares de desempeño en combinación con una evaluación excesivamente crítica de los mismos y una creciente preocupación por cometer errores". En sus estudios iniciales se le relacionó con problemas patológicos y responsable de la neurosis, por la tendencia y necesidad de agradar a las personas que les rodean y el miedo y dudas a fracasar (Adler, 1956; Hamachek, 1978). Surge la conceptualización del perfeccionismo “como un

conjunto de rasgos claramente negativos” (Burns, 1980; Haring, Hewitt y Flett, 2003; Hewitt, Flett & Ediger, 1995; Hollender, 1965; Patch, 1984).

En este contexto, resulta especialmente preocupante el perfeccionismo en la etapa de la adolescencia. Es en esta etapa donde los jóvenes quieren distinguirse entre sus compañeros y en ocasiones se sienten presionados por su entorno familiar en querer alcanzar los niveles más altos en sus logros académicos, deportivos, culturales, sociales, entre otros. Es tal la presión que sienten y se imponen que el perfeccionismo se transforma en un rasgo patológico.

Hamacheck (1978), en sus primeros estudios teóricos presentó las diferencias que existen entre un perfeccionismo normal y un perfeccionismo neurótico. El perfeccionismo normal está asociado a características positivas, adaptativas, socialmente aceptadas, saludables. La búsqueda de logros y el propósito de alcanzarlos se lo relaciona con satisfacciones personales que benefician a su autoestima. En el caso de perfeccionismo neurótico se lo asocia al temor, al miedo intenso al fracaso, lo que provocaría actitudes y conductas desadaptadas e induciría a tener dificultades para alcanzar el placer y la satisfacción personal.

Burns (1980), lo definió como “la aplicación de altos estándares más allá del alcance o la razón, el esfuerzo compulsivo e incesante hacia metas imposibles y la evaluación del propio valor exclusivamente en términos de productividad y logro” (p. 11). Hamachek (1978) y Burns (1980) han sido los teóricos que más han aportado a la conceptualización del constructo perfeccionismo y su definición es la más aceptada entre los estudiosos del tema.

Estos aportes teóricos se ven apoyados por algunos estudios realizados por especialistas del tema, que manifiestan que existen personas que tienen un nivel de perfeccionismo sano, aquel que no es perjudicial y puede observarse en personas con un alto nivel de responsabilidad, les agrada realizar sus actividades de manera positiva, planifican sus proyectos para cumplir de manera eficiente y eficaz. Este grupo de personas realizan sus actividades para satisfacción personal y no para impresionar. Ocurre todo lo contrario con el segundo grupo, los perfeccionistas con un nivel

patológico, realizan sus actividades presionados por sí mismos, quieren alcanzar niveles altos de perfección que caen en estados emocionales y pensamientos patológicos.

1.11.2. Tipos de perfeccionismo

La conceptualización del constructo perfeccionismo considera que posee un carácter multidimensional cuya característica principal de los sujetos que lo poseen es establecerse estándares excesivamente altos y autoevaluándose con demasiada rigurosidad (Frost et al., 1990; Hamachek, 1978; Hewitt y Flett, 1991b). Desde esta perspectiva los estudiosos del tema han enfocado su conceptualización en aspectos de índole psicológicos.

Apoyándose en la conceptualización proporcionada por Burns (1980), como “la aplicación de altos estándares más allá del alcance o la razón, el esfuerzo compulsivo e incesante hacia metas imposibles y la evaluación del propio valor exclusivamente en términos de productividad y logro”. Esta teoría propone que el perfeccionismo está compuesto de tres dimensiones que se hallan interrelacionadas entre sí, considerando al *Perfeccionismo Auto-Orientado*; el *Perfeccionismo Orientado hacia los demás* y el *Perfeccionismo Socialmente Prescrito* (Hewitt, Flett, Turnbull-Donovan & Mikail, 1991).

Hewitt & Flett (1991) consideraron que en el perfeccionismo auto-orientado, la persona se traza metas no realistas, con excesiva rigidez, se muestran inflexibles a cambios, en tal sentido existe una marcada tendencia de autoevaluación, de manera minuciosa y extrema autocrítica. Dicho comportamiento se origina con la finalidad de evitar fracasos. Se trata de un enfoque centrado en la perfección, los riesgos de posibles patologías son altos.

El perfeccionismo orientado hacia los demás, se caracteriza por un alto nivel de exigencias impuestas sobre personas significativas en su vida (familia, amigos, compañeros de trabajo, entre otros), valora sus tareas de manera rígida y minuciosa, destaca los errores con la finalidad de desvalorizar su trabajo. Por lo tanto, este tipo de perfeccionismo posibilita que tenga problemas en sus relaciones personales.

Por último, el perfeccionismo socialmente prescrito, su característica principal es la necesidad de cumplir con las expectativas altas que poseen los otros hacia el sujeto. Su percepción es considerar que los otros esperan de él los estándares más altos en cada una de sus acciones, los cuales son difíciles de cumplir por el excesivo nivel de exigencia, lo que provoca desequilibrio emocional y psicológico que lleva inclusive al suicidio.

En tal sentido Hewitt & Flett (1991) consideran que la diferencia principal entre cada uno de los componentes, no es el patrón de comportamiento de la persona en sí, sino en el objeto a quien dirige esa conducta perfeccionista.

En este contexto, (Frost, Heimberg, Holt, & Mattia Neubauer, 1993), dividen y establecen en dos factores a la conducta perfeccionista, denominándoles: esfuerzos y preocupaciones perfeccionista. El tipo esfuerzos perfeccionista es aquel que está orientado a la búsqueda de la perfección, no escatima ningún esfuerzo para pretender alcanzar la perfección de sus tareas, siempre se encuentra en la constante “búsqueda de perfección y al establecimiento de estándares de rendimiento excesivamente altos” (p.1334). Por otro lado, preocupaciones perfeccionistas se relaciona por la intranquilidad de cometer errores y ser evaluado de manera negativa, manifestando discrepancia entre lo que siente y cree lo que debería sentir ante la imperfección. Además, encontraron similitudes con la Escala Multidimensional de Perfeccionismo (auto-orientado y socialmente prescrito) proporcionada por Hewitt & Flett,(1991).

Stoeber & Otto (2006), propusieron el modelo tripartito: Perfeccionismo saludable o adaptativo; Perfeccionismo no saludable o desadaptativo y No perfeccionismo. El primero comprende sujetos con altos estándares personales y bajos niveles de preocupaciones perfeccionistas; mientras que el segundo comprende sujetos con altos estándares personales y altos niveles de preocupaciones perfeccionistas y finalmente el tercero comprende sujetos con bajos niveles de esfuerzos perfeccionistas incluyendo a los que tienen altas preocupaciones perfeccionistas.

A continuación, se presenta un esquema de las actuaciones que presentarían de acuerdo a cada característica según este modelo.

Esfuerzos perfeccionistas P. estándares personales (PEP)	Alto	P. Saludable Perfeccionismo Estándares Personales Puro Cuadrante III	P. no Saludable Perfeccionismo Mixto Cuadrante IV
	Bajo	No Perfeccionismo No – Perfeccionismo Cuadrante I	No Perfeccionismo Perfeccionismo Evaluativas Puro
		Bajo	Alto
Perfeccionismo Preocupaciones Evaluativas (PPE) <hr/> Preocupaciones perfeccionistas			
Fuente: https://www.google.com.ec/search?q=MODELO+DE+PERFECCIONISMO+2X2&ooq=MODELO+D+E+PERFECCIONISMO+2X2&aqs=chrome..69l57j69l60.880j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8			

Figura 4

Modelo de Perfeccionismo tripartito

Recientes investigaciones (Gaudreau & Thompson, 2010), diseñaron el modelo de perfeccionismo disposicional 2x2 en población adulta. Este modelo agrupa en dos grandes dimensiones: *por su origen* (personales vs. sociales) y *sus capacidades cognitivas* (pensamientos, dudas). También señalan que *la interacción* entre las dimensiones *perfeccionismo auto orientado (adaptativa)* y *perfeccionismo socialmente prescrito (mal adaptativa)*, permite diferenciar más claramente los tipos de perfeccionismo: No perfeccionismo; perfeccionismo de preocupaciones evaluativas puro; perfeccionismo de estándares personales puro y perfeccionismo mixto; formulando cuatro hipótesis conceptuales:

Hipótesis 1a. El Perfeccionismo Autoexigente Puro se lo asocia con una saludable adaptación psicológica en relación con el No perfeccionismo (Stoeber & Otto, 2006); Hipótesis 1b. se lo asocia con una peor adaptación psicológica (Flett & Hewitt, 2006); y, por último la Hipótesis 1c. cumpliría un papel neutro entre los dos tipos de perfeccionismo Bieling, Israeli, & Antony (2004).

La segunda hipótesis sugiere que el Perfeccionismo de contenido Presión Externa Puro estaría relacionado con conductas negativas en relación con el tipo No Perfeccionismo y sus similares.

Por último infieren que el Perfeccionismo Mixto posibilita la presencia de problemas de adaptación psicológica en comparación con el tipo de Perfeccionismo Autoexigente Puro.

Entre las limitaciones de las investigaciones realizadas por los estudiosos del tema, destacan que la mayoría de los datos obtenidos en poblaciones latinas no se confirma el modelo el modelo 2x2.

1.11.3. Características de las personas con perfeccionismo

El constructo psicológico perfeccionismo tiene un enfoque multidimensional y multifacético que posee particularidades que definen a la persona con alta capacidad de exigencia tanto a nivel personal, laboral, educativo, social, entre otros. Dentro de este grupo de personas existen ciertas características que los distinguen de los demás; características psicológicas que las consideraban anteriormente como desajustes emocionales de inadaptación psicológica y desorden.

Es menester realizar una distinción entre las distintas dimensiones del perfeccionismo: esfuerzos perfeccionistas y preocupaciones perfeccionistas. La dimensión esfuerzos perfeccionistas o también denominado perfeccionismo de los estándares personales, se relaciona con los esfuerzos auto-orientado por la perfección. Esta dimensión posee características positivas tales como: afrontamiento adaptativo y afectación positiva; niveles más altos de bienestar subjetivo y desajuste psicológico. La segunda dimensión preocupaciones perfeccionistas o perfeccionismo evaluativo, presenta facetas que se relacionan con la preocupación de cometer errores, dudas sobre las acciones y la preocupación de la evaluación realizada por los demás y por sí mismos. Esta dimensión está asociada con características negativas como el neuroticismo, con indicadores altos de inadaptación y desorden psicológicos (Frost et al., 1993, Stoeber y Otto 2006).

Desde el punto de vista de Burns (2001), clasifica, en personas con “perfeccionismo insano” y personas con “perfeccionismo sano”. Las características que presentan las personas con perfeccionismo “insano” las describe como personas estresadas, con miedo al fracaso, sus logros no las satisface nunca; consideran que deben impresionar

con su inteligencia o con sus logros personales, busca que lo quieran o lo respeten. Cuando comete algún error o no logra alcanzar sus objetivos, se siente fracasado, adoptando una autoevaluación exigente, autocrítica, tiene dificultades de expresar sus emociones, sobre todo cuando son negativas.

Las personas que poseen perfeccionismo “sano” son aquellas que se sienten motivadas para realizar las cosas, por el solo hecho de sentirse felices y satisfechas; no sienten la necesidad que deben ganarse el afecto o la amistad de los demás, impresionando de sus logros. Cuando comete errores al realizar sus actividades, los considera una oportunidad para aprender o evolucionar, no teme verse vulnerable o compartir sus sentimientos con los demás.

Asimismo Oros (2005), señala que el perfeccionista “sano” se propone realizar metas razonables empleando todo el potencial que poseen pero ante el fracaso utilizan la derrota como motivación. No así los perfeccionistas “insanos”, ante el fracaso sus expresiones de tristeza son intensas, se sienten frustrados y avergonzados. Oros (2003) expone que el perfeccionismo no es exclusivo de los adultos, sino que también está presente en algunos niños y adolescentes, es un rasgo de la personalidad. En base a ello, la conducta perfeccionista engloba las siguientes características (Sastre-Riba, 2012).

Perfeccionismo sano.

- Dirigen sus esfuerzos personales en busca de la excelencia.
- Poseen alta expectativa personal, autoestima, organización, planificación y monitorización meta cognitiva de sus tareas.
- Alta capacidad intelectual
- Confían en sus competencias
- Aprenden de las experiencias y errores
- Les agrada nuevos retos
- Se guían por expectativas realistas.

Perfeccionismo insano.

- Mantienen excesivos niveles de auto exigencia
- Necesitan contar con la aprobación de otras personas
- Se hacen falsas expectativas y al no cumplirse las abandonan

- Baja productividad
- Pobre autoestima, miedo a cometer errores, dudas de sus capacidades.
- Trabajo solitario, desconfianza, tienen necesidad de ganar
- Inicia sin finalizar sus proyectos
- Actitud crítica, resentimientos consigue sus propósitos.

Además de tener estas características, el perfeccionismo negativo se manifiesta de diferente manera:

- ✓ Buscan constantemente sentir adrenalina pura
- ✓ Huyen de las responsabilidades
- ✓ Desconfiados, inseguros
- ✓ Controladores de los demás

Tal como sugiere Oros (2003, 2005), existen suficientes indicadores que proveen los diferentes estudios realizados del constructo psicológico perfeccionismo para intuir que es un factor de riesgo para adquirir enfermedades de índole mental, física y emocional.

1.11.4. Relación entre perfeccionismo y rechazo escolar

Aunque la vinculación entre el constructo psicológico perfeccionismo y el rechazo escolar es un hecho reconocido, hay escasas investigaciones y estudios sobre la relación entre las dos variables.

Al respecto González et al (2015), en un estudio realizado en España “Diferencias en perfeccionismo socialmente prescrito en función del rechazo escolar”, con el fin de poder esclarecer la influencia del perfeccionismo socialmente prescrito como variable influyente o no del comportamiento rechazo escolar concluyó que el perfeccionismo socialmente prescrito fue un predictor positivo para ese comportamiento.

Dalton (2017), realizó en los Estados Unidos un estudio denominado “Cuando la ansiedad afecta el aprendizaje: Cómo ayudar a los niños con la escuela”, encontrándose entre los trastornos asociados al rechazo escolar el perfeccionismo como una manifestación clínica de los sujetos, quienes manifiestan la necesidad de sacarse siempre “A”.

En la literatura consultada no se ha podido encontrar información sobre el tema en población ecuatoriana siendo un tema prioritario en el ámbito educativo y familiar.

1.12. La personalidad

Hablar de personalidad, es hablar preferentemente de las dimensiones emocionales, motivaciones, intereses, limitaciones, capacidades que poseen cada uno de los sujetos, características psicológicas únicas que las distinguen de los demás. Etimológicamente la palabra personalidad proviene del griego *prosopon*=persona cuyo significado es “máscara”, originariamente se debía a la máscara que utilizaban los actores, en la Grecia clásica.

Con la personalidad no nacemos sino que se forma a lo largo de la vida, no es estática, siempre cambia ya sea por influencias genéticas y ambientales. Todos estos cambios biológicos y psicológicos se producen por la capacidad extraordinaria que posee el cerebro como es, la plasticidad cerebral, función que le permite captar nuevos conocimientos, adaptarse a nuevas experiencias, incidiendo de diferentes maneras en la formación de su personalidad.

1.12.1. Conceptualización

La personalidad es conceptualizada como un conjunto de rasgos y características propias y adquiridas que poseen cada uno de los individuos a través del tiempo aun sometidos por situaciones y momentos lo que los hace únicos e independientes.

La mayoría de las definiciones toman en consideración las dimensiones carácter y temperamento, que interactúan con el medio social, ambiental, incidiendo en la formación de la personalidad de los sujetos; destacándose algunas de ellas como la de Kotler (1996), quien la define como “Las características psicológicas y distintivas de una persona que conducen a respuestas a su ambiente consistente y permanente”. Gordon Allport ofrece otra definición de la personalidad como “La organización dinámica de los sistemas psicofísicos que determina una forma de pensar y de actuar, única en cada sujeto en su proceso de adaptación al medio”

Al respecto Sigmund Freud (1962), la describe como: “el patrón de pensamientos, sentimientos y conducta que presenta una persona y que persiste a lo largo de toda su vida a través de diferentes situaciones” ello involucra necesariamente factores biológicos y ambientales. Eysenk (1947) plantea que la personalidad es como “una organización más o menos estable y duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona, que determina su adaptación única al ambiente”.

Por otra parte (Milton y Everly, 1985), (tomado en Fantin, Florentino & Correché, 2005), proporcionan al término un enfoque integrador, definiéndola como “.....un patrón profundamente incorporado y que muestra claramente rasgos cognitivos, afectivos y conductuales manifiestos que persisten por largos periodos de tiempo. Estos rasgos emergen de una complicada matriz de disposiciones biológicas y de aprendizaje experiencial...” (pp. 4 y 5)

De lo anterior se observa, como el autor infiere que la personalidad se va conformando desde la niñez, pasando por la adolescencia, afianzándose características específicas propias de cada individuo, lo que le permitirá relacionarse, pensar y reaccionar a nuevas circunstancias de la vida familiares, educativas, entre otras.

Cloninger (2003), la define como “las causas internas que subyacen al comportamiento individual y a la experiencia de la persona” (p. 3). Así, la misma autora propone el planteamiento de tres preguntas fundamentales, relacionadas con la explicación de la personalidad.

1.- Descripción de la personalidad: relacionados con la percepción de los individuos; las formas en que se caracteriza a las personas, ya sean por sus rasgos comportamentales o físicos; también manifiesta la autora, que se debería considerar la comparación entre sujetos o estudiando al individuo el día a día.

2.- Dinámica de la personalidad: permite conocer cómo se expresan los sujetos en sus momentos de relevancia; cómo influye la motivación en sus decisiones de vida, cómo se pronuncia en la resolución de problemas y su adaptación a los ajustes que imponen la

sociedad. Momentos en donde puede observarse su salud mental y funcionamiento de sus procesos cognitivos y por ende, cómo es su personalidad.

3.- Adaptación y ajuste: permite observar como los individuos se pueden adaptar a los diferentes cambios climáticos que se han producido, los cuales han alterado el medio ambiente y su ecosistema. Por ello, el ser humano ha debido alterar su homeostasis para adaptarse y ajustarse al proceso de cambio. Esto se refleja por la influencia de factores biológicos y experiencias personales a partir de su niñez, su etapa adulta y vejez cambiando progresivamente su personalidad.

1.12.2. Factores de la personalidad

Entre los factores de la personalidad se encuentran: factores hereditarios, factores sociales y factores personales. Los mismos que poseen influencias biológicas como su carga genética y ambiental resultado de aprendizajes.

1.12.2.1. Factores biológicos o hereditarios

Según Cloninger (2003), un factor o componente importante en la personalidad es el temperamento. Manifiesta que desde el mismo momento de su nacimiento el niño refleja su manera de ser; algunos se muestran serenos, otros enérgicos, diferenciándose de los demás; características psicológicas que tendrían como resultado la formación de su temperamento. Este componente de la personalidad, presumiblemente tiene influencias biológicas, es decir, carga genética. Características psicológicas como la cognición, comportamiento y emociones.

Desde los tiempos de la antigua Grecia ya se escuchaba por parte de los filósofos y los médicos que el comportamiento de las personas melancólicas se debía a su predisposición innata, genética.

Algunas teorías modernas con enfoques bio-sociales y psicoanalistas afirmaron la importancia de la influencia en la formación de la personalidad del aspecto biológico, sin embargo, existen discrepancias con teorías que poseen un enfoque conductista que niegan la importancia de la herencia e injerencia en la formación del temperamento.

Gracias a los trabajos realizados por Cattell y otros investigadores modernos de la personalidad se han identificado los mecanismos biológicos como factores importantes en la formación del temperamento y por ende de la personalidad (Cloninger, 2003).

1.12.2.2. Factores sociales

Está relacionada a los agentes de socialización que contribuyen a la formación y desarrollo progresivo de su personalidad. Estos elementos de socialización hacen referencia a su familia, escuela y comunidad, medios de comunicación social, que participan en sus procesos de aprendizaje. Investigaciones realizadas con este tema han dado como resultado la conclusión que estos factores son predominantes en la adquisición de su valoración personal, autoestima, desarrollo de sus capacidades, entre otras (Seelbach, 2012).

1.12.2.3. Factores personales

Se refieren a las valoraciones personales que poseen los sujetos y están relacionados con sus motivaciones, intereses, ideales, aspiraciones y su autovaloración; implican factores internos que modifican y desarrollan su personalidad. La autovaloración que posee cada uno de los sujetos es el resultado de la influencia que ha ejercido sobre él, su medio social, familiar, escolar, entre otras (Seelbach, 2012).

En la dinámica de la personalidad como manifiesta (Cloninger, 2003), participan diversos factores tanto ambientales como de índole personal. Las influencias ambientales pueden proporcionar oportunidades o amenazas. Las primeras permiten al sujeto satisfacer sus metas y las segundas demandan adaptación. Las influencias internas de las personas, vienen desde su psiquis personal, el querer conseguir sus objetivos, sus metas, finalizar sus proyectos planteados. Los seres humanos por lo general tienen la necesidad, la ambición de alcanzar sus logros, como también tiene la necesidad de afiliación que le proporciona el medio social donde se desarrolla, incidiendo en la formación de su comportamiento.

Cada una de estas características observadas en los sujetos, como consecuencia de las influencias ambientales y las influencias internas dan origen al carácter. Definiéndolo como “una expresión de las cualidades interiores que posee una persona” (Seelbach, 2012).

1.12.3. Modelos teóricos de la personalidad

Existen diversos aportes teóricos de la personalidad, modelos explicativos que se han realizado a lo largo de la historia humana mediante investigaciones tratando de explicar el proceso de su formación y desarrollo.

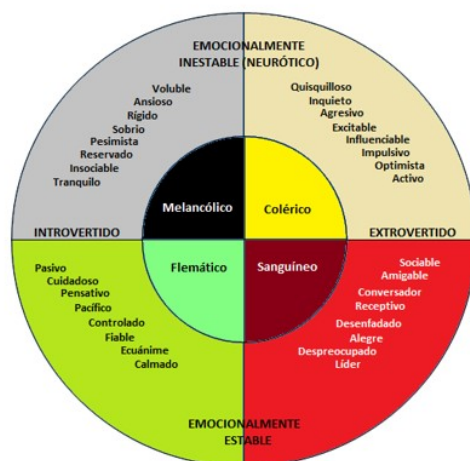
A continuación, se exponen brevemente las ideas generales de las teorías más importantes sobre la personalidad.

Para el médico austriaco Sigmund Freud, la estructura de la personalidad comprende “una triple consideración: dinámica, económica y topológica Prada, 1998 (p. 14).

Carl Jung (1875-1961), psicólogo y psiquiatra suizo, de acuerdo a esta teoría el desarrollo de la personalidad estaría dada por las siguientes estructuras: Estructura central de la personalidad y Estructura periférica de la personalidad (Prada, 1998).

La teoría proporcionada por Hans Eysenck es considerada como un verdadero paradigma de la personalidad, como un importante aporte para la psicología. Sus trabajos son considerados veraces por sus originales planteamientos y su ejecución con rigurosidad.

Para (Eysenck, 1985) la estructura de la personalidad comprende la psicología y la influencia genética de los sujetos. Enfatizó las diferentes categorías de la personalidad basándose en la división del temperamento proporcionados por Hipócrates y Galeno.



FUENTE: <http://www.reddolac.org/profiles/blogs/la-teor-a-de-la-personalidad-de-eysenck-el-modelo-pen>

Figura 5

La Teoría de la Personalidad de Eysenck el Modelo PEN

Eysenck (1947) Su modelo PEN, plantea la estructura de la personalidad en tres dimensiones bipolares: psicoticismo (P), extraversión/introversión € y, neuroticismo (N), cada una de ellas explicadas por la injerencia del sistema nervioso: central, autónomo y endocrino (Eysenck, 1959, 1970^a, 1970^b).

Por su parte, Cattell (1977) desarrolla su modelo de 16 factores de la personalidad, considera que la personalidad es un conjunto de rasgos predictivos de la conducta. Según el autor, los rasgos pueden ser de tipo físico, psicológico, fisiológico, sociológico, que han sido producto de la mezcla e influencia del ambiente.

Como puede observarse, existen importantes modelos teóricos de la personalidad, siendo considerados los dos últimos para desarrollar escalas de medición de la misma.

1.12.4. Relación entre personalidad y rechazo escolar

Según la revisión bibliográfica no existen suficientes estudios específicos relacionando la personalidad y rechazo escolar.

Aqeel & Akhtar (2017) realizaron una investigación en Pakistán denominada “Self or Others: Exploring the role of truancy as the link between personality traits and peer influences found in truant students”. La finalidad de la investigación fue encontrar los factores que los jóvenes eligen para afiliarse a compañeros antisociales y ausentarse de su escuela, manteniendo una conducta de absentismo escolar. Considerando las ausencias como posibles problemas de delincuencia y problemas en los estudios, relacionadas con bajos recursos económicos, entornos sociales, indigencia (Fremont, 2003).

El objetivo de la investigación fue examinar el absentismo escolar entre los rasgos de personalidad y la influencia delincinencial de los compañeros; en una población de 200 estudiantes varones de edades comprendidas de 12 y 18 años. Para ello se utilizó el cuestionario de personalidad de Eysenck que permite observar el impacto de extraversión, introversión, neuroticismo, y los tipos de personalidad. Dando como resultado que el rasgo de personalidad extravertido tiene la probabilidad de aumentar el absentismo escolar por la influencia de sus pares.

Martínez-Otero (2009), realizó una revisión bibliográfica del efecto de “Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria” la mencionada investigación toma en consideración diversos factores entre los cuales se encuentra la personalidad.

De acuerdo con Cattell y Kline (1982) y Eysenck & Eysenck (1987) existen estudiantes de enseñanza secundaria introvertidos que presentan mejores calificaciones que los jóvenes con rasgos extrovertidos y manifiestan que puede ser porque se concentran más que sus compañeros. Crozier (2001), realizó en el Reino Unido estudios relacionando las puntuaciones del rendimiento escolar y los tipos de personalidad. Encontrándose que los estudiantes extrovertidos de nivel de primaria presentaban altas puntuaciones, ocurre todo lo contrario, en el nivel de secundaria los estudiantes introvertidos presentaban puntuaciones más altas que los extrovertidos. Señalándose que estos resultados pueden ser “matizados” por otras variables de estudio como: edad, género, estilos de aprendizaje, entre otras.

Crozier (2001), también manifiesta que el fracaso escolar no puede explicarse simplemente como consecuencia de un rasgo de personalidad que es necesario tomar en consideración intereses personales y experiencia del estudiante.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



CAPÍTULO II

Instrumentos de Evaluación del Rechazo Escolar

Universitat d'Alacant

Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción.

Este apartado destaca la enorme importancia que tiene la evaluación en este caso concreto, el rechazo escolar, considerando además, la preocupación que existe por parte de educadores, padres de familia e investigadores de la temática, en la que es necesario contar con la participación de un equipo interdisciplinario de profesionales con conocimientos y experiencias personales relativos al trastorno.

En el proceso de la evaluación es menester el empleo de diferentes instrumentos que permiten ejecutar de manera correcta la tarea, por ello también en este apartado se analizan los diferentes instrumentos de evaluación (entrevistas, registros, autorregistros, observación, entre otros)

Sattler (2003; 2008) manifiesta que las bases principales de toda evaluación son, las pruebas objetivas, procedimientos informales, la entrevista y la observación. Una buena evaluación proporciona un diagnóstico certero y permite contar con información necesaria para realizar la terapia más idónea que el caso requiera.

2.1. La importancia de la evaluación

La evaluación puede considerarse como uno de los pilares sobre los que se construye cualquier proceso continuo de intervención o investigación psicológica. Es gracias a los resultados de la evaluación que permitirán comprender los posibles problemas psicológicos existentes en los sujetos de estudio.

Existen diferentes enfoques teóricos en el proceso de evaluación de los sujetos, entre los que se encuentran: el enfoque tradicional, que analiza la personalidad como unidades de estudio; el enfoque operativo, trata de explicar el conjunto de etapas evolutivas psicológicas de los individuos; mientras que el enfoque cognitivo, su eje principal es el estudio de las cogniciones de las personas; el enfoque psico-educativo, está relacionado al ámbito escolar y los niveles intelectuales de los alumnos; la postura del enfoque conductual o funcional considera la relación entre variables internas y externas de los sujetos determinantes del comportamiento. Comportamientos que se

observan en el rechazo escolar, siendo sus características principales problemas internalizantes y externalizantes (Kearney, 2001).

Haynes & Kaholokula (2008) consideran que “la evaluación conductual es un paradigma basado en la ciencia, con un conjunto interrelacionado de conceptos, métodos y estrategias para *describir* y *explicar* la conducta humana” (p.1) De acuerdo con este enfoque, la evaluación del comportamiento es ideográfica y es muy apropiada para aplicaciones clínicas y de investigación ya que posee bases conceptuales y metodológicas diferentes, empleándose en ámbitos institucionales (hospitales, hogares, colegios, entre otros) y, entre diferentes poblaciones (niños, adultos, familias, entre otros).

Este paradigma de evaluación conductual permite realizar aplicaciones clínicas y de investigación (el análisis funcional) que explican la relación entre la conducta y sus causas. Sus postulados derivan de la teoría de modificación de conducta principalmente de autores como Skinner, psicólogo norteamericano, quien centró sus estudios en la conducta observable de los sujetos.

2.2. Fases o procesos de la evaluación

En las investigaciones psicológicas intentando identificar las características de los problemas comportamentales se requiere del uso del diagnóstico, que va a proporcionar toda la información necesaria para garantizar una posible búsqueda de solución. Al diagnóstico se lo ha definido como el proceso que permite analizar los datos recogidos con la finalidad de evaluar o conocer aspectos determinados de diversa naturaleza (Rodríguez, 2018).

Rodríguez (2018) menciona que hay cuatro fases principales en la evaluación: Primera, planificación que hace referencia a la búsqueda de información respecto al sujeto y su entorno. Segunda, desarrollo del proceso donde se limita el marco teórico que facilite con sus aportes el análisis de sus unidades de estudio y presenta capacidad predictiva de los resultados. Tercero, verificación de las hipótesis teóricas inicialmente propuestas de los resultados hallados durante la evaluación. Finalmente, elaboración del

informe donde se incluyen los datos del evaluado y evaluador, instrumentos empleados y resultados.

En conclusión, la evaluación consiste en recabar toda la información necesaria que se requiere para completar el diagnóstico.

2.3. Instrumentos para la evaluación del rechazo escolar

La manera que se lleve a cabo la evaluación es fundamental para conseguir los propósitos planteados. En virtud de que existe variedad de sintomatología y causas para el surgimiento del trastorno de rechazo escolar su evaluación se torna muy compleja; de ahí la necesidad de respaldar el diagnóstico mediante una gama de instrumentos de evaluación, no únicamente realizadas al estudiante sino a todo su entorno social, familiar y académico.

Desde esta perspectiva, los resultados de la evaluación varían en cada uno de los casos, ya sea por diferencia de género, sexo, edad, etiología, por ello la entrevista debe ser exhaustiva considerando su etapa infantil, adolescencia o madurez como es el caso en estudiantes de bachillerato. (Batlle & Barris, 2008) sugieren que aparte de los usuales instrumentos que se emplean en una evaluación, se debe incluir:

- a) una entrevista de diagnóstico semiestructurada; b) los factores de mantenimiento del comportamiento de rechazo escolar; c) grado de severidad de la ansiedad y depresión a través de auto-informes, d) perspectivas de los padres, clínico y profesor; e) evaluación de la dinámica familiar; f) evaluación psicoeducativa y del lenguaje; g) y revisión de la asistencia a la escuela (p.6)

Partiendo de los parámetros proporcionados por Batlle & Barris (2008) empezamos como primer paso el examen médico.

2.3.1. Examen médico

Como punto de partida empezamos por el examen médico para descartar posibles problemas orgánicos que presenten los estudiantes, como, trastornos estomacales, dolor de cabeza, dolor muscular, entre otros.

2.3.2. La entrevista

La entrevista es considerada como un instrumento clave que va a permitir explorar todos los aspectos y características del problema con la finalidad de una posible solución.

Para usar esta técnica se requiere poseer conocimientos adecuados, además de experiencia profesional, las cuales se las debe emplear desde el mismo momento de la primera entrevista con el estudiante, padres y docentes. La entrevista es recomendada realizarla por separado padres-estudiantes, por lo menos en las primeras sesiones.

Existen diversas opiniones con relación a quien entrevistar primero, Ollendick & Mayer (1984) , recomiendan empezar la entrevista con el estudiante antes que a sus padres y maestros con la finalidad de obtener su colaboración. Blagg (1987) recomienda empezar con los maestros por dos razones importantes: la primera conseguir la participación y cooperación de la escuela en la problemática existente y la segunda conocer el funcionamiento de la escuela (nivel de exigencia, posible maltrato físico y psicológico hacia el estudiante por parte de sus compañeros, conflictos entre escuela-padres). Razones importantes que se deben considerar para el cambio inmediato del estudiante a otro establecimiento educativo.

En relación a los padres Blagg (1987) manifiesta que si estos son los que solicitaron ayuda se les debe indicar que deben venir a la entrevista con el estudiante, exigiéndole si el caso lo requiera. De esta manera se va a observar la forma en que los padres controlan las protestas de su hijo, apareciendo quizás problemas ocultos y clarificando de esa manera posibles trastornos conductuales de índole afectivo, social o escolar, de ansiedad por separación, y/o evitación escolar. También la entrevista va a permitir, observar las interrelaciones entre padres e hijo, importantes al momento del tratamiento.

Un aspecto importante a considerar es cuando los padres han sido forzados por las autoridades a asumir la inadecuada conducta de su hijo, situación difícil tanto para la institución educativa, como para los padres; es conveniente empatizar con la situación familiar, en muchos hogares, esta problemática afecta a todos los miembros de la misma, y para la tranquilidad de ese hogar, se hace necesario posibilitar alternativas de solución, que se sientan comprendidos y que los van a ayudar.

Finalmente en la entrevista con el estudiante, el punto de partida para alcanzar el éxito o fracaso de la recogida de la información; de ahí la necesidad de establecer el rapport entre el estudiante y el profesional, pero siempre conservando su rol de psicólogo. Existen aspectos importantes a considerar como: el tiempo, objetivos previamente planificados, vulnerabilidad por su estado de ánimo, entre otros. En el caso de comportamiento de rechazo escolar los objetivos planteados con anterioridad serían conocer la intensidad, la frecuencia de la no asistencia a su escuela, relación causa-efecto con situaciones personales o ambientales, así como también el comportamiento que presenta al momento de la evaluación.

Los datos obtenidos durante la entrevista van a permitir conocer en el caso de los jóvenes, características comportamentales desde su niñez, estructura familiar, rendimiento académico, problemas de salud, disciplinarios escolares, comportamentales, frecuencia de la negativa de querer ir a su escuela, frecuencia de escape de la institución educativa, entre otros puntos relevantes que van a servir para proporcionar un diagnóstico lo más veraz posible.

Blagg (1987) proporciona un modelo de entrevista para este tipo de comportamiento, tomando en consideración tres áreas importantes a investigar: estudiante, familia y escuela. En los estudiantes se investiga las asistencias actuales y pasadas, para ello es menester acudir a los archivos de la escuela para conocer las causas de las mismas. También investiga las características y síntomas del rechazo escolar, su comportamiento dentro y fuera de la institución educativa, su funcionamiento intelectual y académico, su personalidad, relaciones sociales, aspectos que originan la ansiedad, entre otros. El familiar permite conocer su estructura y relaciones entre sus miembros; características de sus padres; motivación de su familia en búsqueda de solución, fuentes de estrés y

ansiedad, recursos de autoridad, costos y beneficios del rechazo escolar. La escuela proporciona información referente a si tiene o no la suficiente motivación para la búsqueda de solución para el problema de comportamiento del estudiante. Las instituciones educativas deben recordar que son los pilares para el desarrollo integral de los sujetos.

Silverman & Albano, (1996) proporcionaron una entrevista semiestructurada denominada *Anxiety Disorders Interview Schedule for Children*, como un instrumento más a ser empleado para encontrar un posible diagnóstico de ansiedad en la población infantil asociado con el trastorno de rechazo escolar.

Los autores consideraron los criterios proporcionados por el DSM-IV para la elaboración de este modelo de entrevista y puede ser empleada tanto en niños como en adolescentes, en edades comprendidas de 6 y 17 años. Este instrumento de evaluación permite encontrar posibles trastornos de índoles emocionales, conductuales, ánimo.

Esta escala consta de 17 ítems permitiendo obtener la sintomatología de la ansiedad, incluye también todos los factores y relaciones con la historia familiar y médica, accediendo a realizar una evaluación exhaustiva del trastorno. Existen versiones para padres e hijos.

Entre las preguntas que se abordan en el cuestionario se encuentran “¿te quedas en casa y no vas al colegio porque allí te asustas o estás nervioso? O ¿te has escapado o te has marchado del colegio pronto porque estás mejor en casa?” (p. 33)

Al respecto existe una serie de modelos de entrevista que apoyan la evaluación de los problemas conductuales presentes en niños y adolescentes en versión española, tanto para ser aplicados a estudiantes como en padres, mostrando excelente fiabilidad en los resultados.

Este tipo de instrumento se ha empleado en investigación para señalar programas de tratamiento y verificar los resultados del programa de intervención en adolescentes con fobia social generalizada (Olivares, Piqueras, Alcázar, 2006) como también en población adulta en estudios de “Personalidad y sensibilidad a la ansiedad como

factores de vulnerabilidad en el trastorno de Pánico” (Osma, García-Palacios, Botella & Ramón, 2014).

Existen algunos modelos importantes de entrevistas, una de ellas es la escala proporcionada por Kearney, 2002) Es la versión de SRAS-R-P dirigida a los padres de familia, en función de su percepción deben responder el cuestionario, que está compuesto por 24 preguntas. Tanto el cuestionario dirigido a los estudiantes como a los padres, tienen la base teórica del modelo funcional que toma como referencia las cuatro variables del comportamiento de rechazo de la escuela de los estudiantes.

Tabla 4.

<i>Versión para Padres de la Escala de Evaluación de Rechazo Escolar-Revisada</i>	
1.¿ Con qué frecuencia su hijo tiene malos sentimientos acerca de ir a la escuela porque tiene miedo de algo relacionado a la escuela (por ejemplo, exámenes, autobús escolar, maestro, alarma de fuego)? (1)	13.¿Con qué frecuencia tiene su hijo malos sentimientos sobre la escuela (por ejemplo, asustado, nervioso o triste) cuando él/ella piensa en la escuela el sábado y el domingo? (1)
2.¿Con qué frecuencia su hijo se mantiene alejado de la escuela? Por qué es difícil para él/ella hablar con otros niños en la escuela? (2)	14.¿Con qué frecuencia su hijo se mantiene alejado de ciertos lugares en la escuela (por ejemplo, pasillos, lugares con ciertos grupos de personas) donde tendría que hablar ¿ (2)
3.¿Con qué frecuencia siente su hijo que preferiría estar con usted o su cónyuge que ir a la escuela? (3)	15.¿Cuánto le enseñaría usted o su cónyuge a su hijo en casa en relación a lo que su maestro en la escuela? (3)
4.Cuándo su hijo no está durante la semana (de lunes a viernes), con qué frecuencia deja él la casa y hacer algo divertido? (4)	16.¿Con qué frecuencia se niega su hijo/hija ir a la escuela porque él/ella quiere divertirse fuera de la escuela? (4)
5.¿Con qué frecuencia su hijo se mantiene alejado de la escuela porque él/ella se	17.Si su hijo tuviera menos malos sentimientos (por ejemplo, miedo,

sentirá triste o deprimido si él/ella va? (1)	nervioso, triste) sobre la escuela, sería más fácil para él/ella para ir a la escuela? (1)
6.¿Con qué frecuencia su hijo se mantiene alejado de la escuela porque él/ella se siente avergonzado frente a otra gente en la escuela? (2)	18.Si fuera más fácil para su hijo hacer nuevos amigos, sería más fácil para él/ella ir a la escuela? (2)
7.¿Con qué frecuencia piensa su hijo sobre usted o su cónyuge o familia cuando está en la escuela? (3)	19.¿Sería más fácil para su hijo ir a la escuela si usted o tu cónyuge fuera con él/ella? (3)
8.Cuándo su hijo no está en la escuela durante la semana (de lunes a viernes), con qué frecuencia él/ella habla o ve a otras personas (que no sean su familia)? (4)	20.¿Sería más fácil para su hijo ir a la escuela si él/ella podría hacer más cosas que le gusta hacer después de las horas de escuela (por ejemplo, estar con amigos)? (4)
9.¿Con qué frecuencia su hijo se siente peor en la escuela (por ejemplo, asustado, nervioso o triste) en comparación con la forma en que él/ella se siente como en casa con amigos? (1)	21.¿Cuánto más tiene su hijos malos sentimientos acerca de la escuela (por ejemplo, asustada, nerviosa o triste) comparada a otros niños de su edad? (1)
10.¿Con qué frecuencia su hijo se mantiene alejado de la escuela porque él/ella no tiene amigos allí? (2)	22.¿Con qué frecuencia su hijo se mantiene alejado de las personas en la escuela en comparación con otros niños de su edad? (2)
11.¿Cuánto preferiría su hijo a su familia a ir a la escuela? (3)	23.¿Le gustaría a su hijo estar en casa con usted o con su cónyuge más que con otros niños de su edad? (3)
12.Cuándo su hijo no está en la escuela durante la semana (lunes hasta el viernes), cuánto le gusta hacer diferentes cosas (por ejemplo, estar con amigos, ir a lugares)? (4)	24.¿Su hijo preferiría estar haciendo cosas divertidas fuera de la escuela más que la mayoría de los niños de su edad? (4)
Nota: (1) = evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones	

relacionadas con el ámbito escolar, (2) = escapar de la aversión social o situaciones de evaluación, (3) = búsqueda de la atención de otras personas significativas, (4) = búsqueda de reforzadores tangibles fuera del ámbito escolar.

Los ítems se puntúan en una escala de 0-6 donde 0 = nunca, 1 = rara vez, 2 = algunas veces, 3 = la mitad de las veces, 4 = usualmente, 5 = casi siempre y 6 = siempre.

Tomado de: <http://psycnet.apa.org./record/2006-11840-001>

2.3.3. Formulario de informe del profesor

(Teacher's Report Form, TRF; Achenbach & Edelbrock, 1986). Este instrumento está dirigido para los profesores y permite verificar la información obtenida en la evaluación de los problemas emocionales y conductuales de los padres de familia. Esta entrevista se encuentra en dos versiones tanto para los padres de familia como para profesores, edades comprendidas de 6 y 18 años.

Además, permite al profesor conocer el rendimiento académico, problemas conductuales, funcionamiento adaptativo, estados emocionales, sintomatología de la ansiedad con o sin problemas somáticos, entre otros aspectos. el método que emplean estos instrumentos es fácil; permite al maestro marcar la respuesta más adecuada en función a la frecuencia con que se presenta determinada conducta por parte de los estudiantes.

2.3.4. Observación

La observación es una técnica considerada de tipo objetiva porque participa directamente el profesional en la recogida de la información dando fe y constancia de los hechos que se han presentado en ese momento para luego consignarlos por escrito. Como toda instrumento psicológico el profesional debe poseer experiencia en el manejo de la misma siempre guardando veracidad de la información.

También presenta ventajas tanto como desventajas. Las primeras permite obtener la información tal y como ocurren en realidad, no se necesita la participación del sujeto a investigar; pero, también existen algunas limitaciones, como que en el momento de la observación no se presente la conducta requerida o surja cualquier imprevisto.

También se puede utilizar un registro de observación empleado para los docentes, realizado por Méndez & Maciá (1990); indicado para llevar el registro diario de asistencia, faltas justificadas o injustificadas, puntualidad en la asistencia como atrasos, ausencias con y sin permisos, y otras conductas como lloros, quejas, atención a clases. Aparte de este, realizaron modelos que permiten llevar el registro de calificaciones del rendimiento escolar, y el comportamiento social. En el primero de ellos el profesor registra la conducta en actividades escolares, mediante una escala que va desde 0 hasta 4. En el segundo registro evalúan el comportamiento social entre sus compañeros.

Ollendick & Mayer (1984) aportan una escala sencilla de calificación para la madre con una valoración de 7 puntos que van desde “asiste a clases regularmente” a “rechaza completamente la escuela”.

2.3.5. Autorregistro

El autorregistro es la técnica empleada por los mismos sujetos que son conscientes de pensamientos o conductas desadaptativas perjudiciales para sí mismo. En el caso del rechazo escolar el autorregistro le va a permitir al estudiante recoger la información en el mismo momento en que se produce y de esa manera tener un autocontrol sobre la misma. Si bien el autorregistro está orientado en la población adolescente y adulta en donde ellos son capaces de poseer autocontrol de sus conductas y pensamientos. También existen para la población infantil, en donde se emplean dibujos para registrar no más de dos conductas, las puede realizar al inicio y al final del día. Por la mañana debe registrar las emociones que sintió al ir a clases y al final del día indica si acudió, permaneció y cómo se sintió (King, Ollendick & Tonge, 1995).

Beidel & cols (1991) (citados en King, Ollendick y Tonge, 1995) proporcionan un autorregistro en el cual el estudiante debe escribir en una hoja impresa cada vez que se siente ansioso, dónde estaba, el evento que provocó la ansiedad (previamente listado) y como sobrellevó ese comportamiento. En otro apartado se encuentra una lista de respuestas (me dije a mi mismo, hice lo que se me pedía, entre otros) dejando una respuesta de tipo abierta. Además, se califica el grado de malestar experimentado marcando el nivel creciente de ansiedad empezando por 1 (relajado); a 5 (muy ansioso).

Otro tipo de autorregistro es el Termómetro de miedo con una escala de valoración de 0 y/o 1 a 10 puntos, donde el primero equivale a ausencia y el valor 10 presencia extrema. En el modelo para niños existe la versión de diagramas de barras, caras, figura de un termómetro de diferentes colores y es empleado en uno o más momentos del día.

2.3.6. Cuestionarios

Para medir las características específicas de la conducta de rechazo escolar existe un reducido número de cuestionarios. No obstante, se pueden encontrar como sub-escalas de rechazo escolar dentro de otros instrumentos de valoración.

2.3.7. Instrumentos de medida

- **Escala Visual Análoga para la Ansiedad – Revisada** (Visual Analogue Scale for Anxiety-Revised (Bernstein & Garfinkel, 1992).

Este test permite medir los niveles de ansiedad de 11 situaciones, ocho de ellas relacionadas con su asistencia y permanencia en su ambiente escolar y, tres con posibles respuestas de tipo fisiológico. Su evaluación se la realiza de forma individual, siendo su escala de valoración de 0 a 10 puntos, donde 10 diagnostica niveles altos de ansiedad. Mide tres tipos de ansiedad: anticipatoria, ejecución dentro de la escuela y una general. Existen versiones de papel y lápiz y, una más moderna de versión electrónica.

- **Cuestionario de Autoeficacia para Situaciones Escolares** (Self- Efficacy Questionnaire for School Situations (Heyne & cols., 1998, citado en King & Berstein, 2001).

Evalúa la capacidad del niño de interpretar y manejar situaciones que le causan malestar y experimentar estados ansiosos, tareas como la realización de tareas escolares, responder cuestionamientos de su inasistencia escolar, atrasos, sentimientos que le provocan la separación de sus padres en sus horas académicas. Este test evalúa dos tipos que stress: “estrés académico/social y estrés a consecuencia de separación/disciplina” (p.199)

➤ **Inventario de Ansiedad Escolar (IAES)** (García – Fernández et al., 2011).

Evalúa situaciones y respuestas de ansiedad escolar en estudiantes de nivel de secundaria y bachillerato entre 12 y 18 años de edad. En el capítulo siguiente se amplía la explicación del test, porque es uno de los instrumentos considerados para el presente estudio.

➤ **Inventario de Miedos Escolares** (Méndez, 1998)

Este instrumento presenta situaciones relacionadas con el ambiente escolar con un total de 49 preguntas. Los parámetros de puntuación son de 0 a 4 según el nivel de miedo con el que se identifica. Los autores han desarrollado tres formas abreviadas del inventario, una versión para niños de edades comprendidas de 3 a 7 años, de 25 ítems, con una escala de nada/poco/mucho. La segunda versión dirigida para niños de 8 a 12 años compuesta por 28 ítems, cuya puntuación va de 0 a 2, valoración que la realizan los interesados. La tercera forma, consta de 33 ítems y está dirigida para una población de adolescentes entre 13 a 18 años de edad.



CAPÍTULO III
Evaluación del Rechazo Escolar y las variables de estudio vinculadas con el trastorno.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción.

En este capítulo se aborda la descripción de los diferentes cuestionarios y/o escalas de medida y valoración para la evaluación del rechazo escolar, así como también las variables vinculadas como: la ansiedad escolar, perfeccionismo y personalidad.

A la vista de la importancia que conlleva este proceso la escala más importante para la evaluación es el School Refusal Assessment Scala-Revised for Children.

A manera de ilustración se analizan los procesos de administración e interpretación de los resultados para finalmente proporcionar algunas recomendaciones de acción en el proceso terapéutico.

3.1. Instrumentos de medida

Para la explicación de cada uno de las escalas empleadas, se ha considerado apropiado seguir las pautas de una ficha técnica en la cual constan las características más importantes de cada una de las escalas. Se explicarán en cada prueba, los fundamentos teóricos que la sustenta; la metodología usada para su aplicación, corrección e interpretación de la misma.

3.1.1. Escala Revisada de Evaluación del Rechazo Escolar en niños (School Refusal Assessment Scale-Revised for Children, SRAS-R-C).

3.1.1.1. Ficha técnica

Nombre de la escala: Escala Revisada de Evaluación del Rechazo Escolar en niños (School Refusal Assessment Scale-Revised for Children, SRAS-R-C).

Autores: (Kearney & Silverman, 1993); C. A. Kearney, 2002.

Procedencia: Versión española e inglesa.

Aplicación: Puede ser de dos formas, individual o colectiva

Ámbito de aplicación: Se la emplea tanto en niños como en adolescentes.

Nº de preguntas: Consta de 24 ítems

Duración: No tiene tiempo prefijado

Finalidad: Evaluación del rechazo escolar

Material: Cuestionario

3.1.1.2. El comportamiento de rechazo escolar

Desde el modelo funcional de Kearney & Silverman (1996) se entiende que “El comportamiento de rechazo escolar es un problema mental, de salud y educativo común que se refiere a un rechazo motivado por el niño para asistir a la escuela y/o dificultades para permanecer en clases durante todo un día” (p.193). Aplicado a este caso, el comportamiento del rechazo escolar tiene una considerable repercusión en los adolescentes y jóvenes ya que pueden manifestar según los investigadores problemas de un matiz heterogéneo con conductas internalizantes y externalizantes. También se observan manifestaciones en los sistemas cognitivos, autónomo y motor como respuestas a la ansiedad. El rechazo escolar suele aparecer tanto en edades tempranas como en edad adulta con la presencia de consumo de drogas, actos delictivos, problemas matrimoniales, laborales, psiquiátricos (Hibbett & Fogelman, 1990).

En el modelo funcional se incluyen cuatro hipótesis por las cuales los jóvenes rechazan la escuela, ya sea por reforzadores negativos y positivos. Dentro de los primeros se encuentran evitar la ansiedad y en los segundos encontrar recompensas positivas.

A continuación se describe la escala que permite evaluar los cuatro factores o hipótesis funcionales mencionadas.

3.1.1.3. Descripción y datos psicométricos de la escala

Este instrumento se basa en el modelo funcional de Kearney & Silverman, (1993), que permite determinar la influencia de factores de su medio y sus percepciones mentales para encontrar o comprender la injerencia en sus comportamientos.

Su versión original está compuesta por 16 ítems, emplea la escala de medición de Likert de 7 puntos (0 – 6 puntos); sirve para evaluar el rechazo escolar en estudiantes, basado en el modelo funcional de Kearney. Asumiendo que, generalmente los jóvenes manifiestan el comportamiento de rechazo escolar por una o más de las siguientes razones: (Kearney, Lemos & Silverman, 2004., p.276).

Factor I. Evitación de estímulos escolares que provocan miedo específico o ansiedad general;

Factor II. Escape de situaciones sociales o evaluativas aversivas

Factor III. Conductas de búsqueda de atención de otras personas significativas y,

Factor IV. Conductas que proporcionan reforzamientos positivo

A partir de la primera versión original SRAS Kearney & Silverman en el año de 1993, se han venido realizando estudios de validación del instrumento. Existen versiones de la escala tanto para padres como para los niños y profesores.

La primera versión de la School Refusal Assessment Scale (SRAS-C) para niños evidenció en la correlación del test y del retest (7 – 14 días, una media $r=.68$) y en la escala para padres School Refusal Assessment Scale (SRAS-P) los resultados en el test y el retest (7-14 días, media $r=.78$). observándose por tanto que presentaban un importante nivel de confiabilidad (Kearney & Silverman, 1993).

Posteriormente en el año de 2002, se implementa una versión modificada compuesta de 24 ítems, (véase tabla 5) como modelo de valoración emplea la escala de Likert de siete puntos que va desde 0= nunca a 6= siempre; esta prueba se puede emplear en niños y adolescentes en edades desde 5 a 17 años. Se realizó la revisión de la prueba empleando una muestra poblacional de 168 personas de diferentes nacionalidades, anglosajonas, asiáticos, hispanas y de origen mixto.

Presentando resultados de una adecuada validez concurrente con correlaciones significativas en cada uno de los factores (.56, .73, .77, .65; $M=.68$) con relación a la versión original.

En la versión revisada, la escala presenta una correlación del test, retest, tanto la versión para niños ($r = .56-.78$), como para los padres ($r = .61-.78$) (Kearney, 2002). Con respecto a los índices de consistencia interna los resultados fueron de .75 (Factor I),

.78 (Factor II), .76 (Factor III) y .74 (Factor IV), sus puntuaciones fueron consideradas adecuados.

Para la validación de la escala versión española, se realizó un muestreo de 1.078 participantes, 548 niños y 530 niñas (50.8 y 49.2%), de entre 8 y 11 años, reclutados por muestreo aleatorio en lugares como: Alicante, Albacete y Sevilla. Los resultados presentaron que el modelo de tetrafactorial, permanece invariante en género y sexo. Lo que significaría que es un modelo propuesto de 18 ítems el mejor ajustado a la realidad latina. También se obtuvieron índices de confiabilidad apropiados para las sub-escalas SRAS-R-C (.70, .79, .87, y .72). Así como también los coeficientes de correlación encontrados de los puntajes del SRAS-R-C señalaron como un patrón predecible entre rechazo escolar y los afectos positivo y negativo. Respecto al sexo y año académico no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (González et al., 2016).

Los estudios desarrollados en cuanto a diferencias según sexo y edad, en una muestra de 2.678 estudiantes chilenos de educación media, 1.169 hombres y 1.509 mujeres, con edades comprendían entre 13 y 18 años. Los resultados obtenidos reflejaban diferencias en función de la edad en los cuatro componentes que conforman la escala de medición SRAS-R. En las diferencias según el sexo se encontraron que en las mujeres las puntuaciones son más altas en los factores FI, en cuanto a los hombres las puntuaciones son más altas que las mujeres en los factores II y III.

Resumiendo brevemente, desde la primera versión proporcionada por Kearney & Silverman en el año de 1993, la escala de evaluación de rechazo escolar revisada (SRAS-R-C- Kearney, 2002) ha sido utilizada y adaptada en países como: Estados Unidos (Kearney, 2016), Francia (Brandibas et al., 2001, 2004), Alemania (Hochadel et al., 2014), Korea (Kim, 2010), Inglaterra (Richards & Hadwin, 2011), Turkia (Secer, 2014), España (González et al., 2016), Holanda (Heyne et al., 2016), Alemania (Walter et al., 2017), lo que ofrece referencias transculturales; en cuanto a los resultados de los datos psicométricos confirmaron la validez concurrente con la primera versión original y valores significativos para cada uno de los factores que conforman del SRAS-R.

3.1.1.4. Normas de aplicación y corrección

Normas de aplicación

La escala de evaluación de rechazo escolar puede ser administrada de manera individual o colectiva, consta de 24 ítems donde expresan percepciones negativas que tienen los estudiantes sobre el colegio con seis posibles respuestas 0 (nunca), 1 (rara vez), 2 (algunas veces), 3 (la mitad de las veces), 4 (usualmente), 5 (casi siempre), 6 (siempre). Es necesario explicar que no hay respuestas correctas o incorrectas, señalando las siguientes pautas “Al responder, considera tu asistencia a clases y las sensaciones que te produce la situación involucrada en la pregunta”. Un ejemplo de afirmación hacia el rechazo escolar.

¿Con qué frecuencia te gustaría quedarte con tus padres en vez de ir al colegio?

Nunca	Rara vez	Algunas veces	Mitad de las veces	Usualmente	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6

Normas de corrección

Una vez finalizada la prueba se debe colocar la valoración del ítem en cada una de las cuatro columnas que forman los factores o hipótesis.

Las puntuaciones deben colocarse en cada una de las escalas o dimensiones asignadas con los ítems que componen cada dimensión. Para la obtención de las puntuaciones en cada factor, se hace el sumatorio de los ítems que conforman la dimensión o factor considerados en la escala de valoración del comportamiento del rechazo escolar.

- | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. ----- | 2. ----- | 3. ----- | 4. ----- |
| 5. ----- | 6. ----- | 7. ----- | 8. ----- |
| 9. ----- | 10. ----- | 11. ----- | 12. ----- |
| 13. ----- | 14. ----- | 15. ----- | 16. ----- |
| 17. ----- | 18. ----- | 19. ----- | 20. ----- |
| 21. ----- | 22. ----- | 23. ----- | 24. ----- |

Puntaje total:

Como puede destacarse la escala ofrece un completo análisis de los ítems que conforman cada uno de los factores o dimensiones que conforman el SRAS-R.

Tabla 5.	
<i>Escala Revisada de Evaluación del Rechazo Escolar en niños (School Refusal Assessment Scale-Revised for Children, SRAS-R-C).</i>	
1. ¿Con qué frecuencia tienes sensaciones negativas del colegio por algún temor? (por ejemplo: a las pruebas, al profesor, al transporte, etc.) (1)	13. ¿Con qué frecuencia tienes sensaciones desagradables del colegio cuando piensas en él, el sábado o el domingo? (por ejemplo, sentirte asustado, nervioso o triste) (1)
2. ¿Con qué frecuencia permaneces alejado del colegio debido a tu dificultad para hablar con los otros chicos/as del colegio? (2)	14. ¿Con qué frecuencia te alejas de aquellos lugares del colegio en los que tendrías que hablar con alguien? (por ejemplo, pasillos, o donde se reúnen ciertos grupos de personas) (2)
3. ¿Con qué frecuencia te gustaría quedarte con tus padres en vez de ir al colegio? (3)	15. ¿Con qué frecuencia preferirías que tus padres te enseñaran en casa en vez de tu profesor/a en el colegio? (3)
4. Cuando no estás en el colegio durante la semana (lunes a viernes), ¿Con qué frecuencia sales de casa y haces algo divertido? (4)	16. ¿Con qué frecuencia rehúsas ir al colegio porque prefieres divertirte fuera de él? (4)
5. ¿Con qué frecuencia te alejas del colegio porque te sientes triste o deprimido si asistes? (1)	17. ¿Sería más fácil para ti ir a la escuela, si tuvieras menos sensaciones negativas de ella? (por ejemplo, sentirte asustado, nervioso o triste). (1)
6. ¿Con qué frecuencia te alejas del colegio porque te da vergüenza estar frente a otras personas? (2)	18. Si te fuera más fácil hacer amistades nuevas, ¿Sería más fácil para ti ir al colegio? (2)

7. ¿Con qué frecuencia piensas en tus padres o en tu familia al estar en el colegio? (3)	19. Con qué frecuencia crees tú que se te haría más fácil ir al colegio si tus padres fueran contigo. (3)
8. Durante la semana (lunes a viernes), ¿con qué frecuencia conversas o ves a otras personas (además de tu familia)? (4)	20. ¿Con qué frecuencia crees tú que se te haría más fácil ir al colegio, si pudieras hacer cosas entretenidas a la salida de él? (por ejemplo estar con amigos/as) (4)
9. ¿Con qué frecuencia te sientes mal en el colegio, en comparación a cómo te sientes en casa o con amigos? (Por ejemplo, asustado, nervioso o triste) (1)	21. Si te comparas con otros/as chicos/as de tu edad. ¿Con qué frecuencia crees tú que tienes más pensamientos negativos del colegio respecto de ellos/as? (por ejemplo, susto, nerviosismo o tristeza) (1)
10. ¿Con qué frecuencia te mantienes alejado del colegio porque no cuentas con muchos amigos ahí? (2)	22. Si te pudieras comparar con otros/as chicos/as de tu edad. ¿Con qué frecuencia crees tú que te aíslas más respecto de ellos? (2)
11. ¿Con qué frecuencia preferirías estar con tu familia y no ir al colegio? (3)	23. Si te comparas con otros chicos/as de tu edad ¿Con qué frecuencia crees tú que te gusta más quedarte en casa con algún familiar que ir al colegio? (3)
12. Cuando no vas al colegio durante la semana ¿Haces cosas distintas y disfrutas con ellas? (por ejemplo, estar con amigos, salir de paseo). (4)	24. Si te pudieras comparar con otros/as chicos/as de tu edad. ¿Con qué frecuencia, crees tú que prefieres hacer cosas fuera del colegio? (4)
<p>Nota: (1) = evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar, (2) = escapar de la aversión social o situaciones de evaluación, (3) = búsqueda de la atención de otras personas significativas, (4) = búsqueda de reforzadores tangibles fuera del ámbito escolar.</p> <p>Los ítems se puntúan en una escala de 0-6 donde 0 = nunca, 1 = rara vez, 2 = algunas veces, 3 = la mitad de las veces, 4 = usualmente, 5 = casi siempre y 6 = siempre.</p>	

Tomado de: <https://psycnet.apa.org/record/1993-39775-001>

3.2. Instrumentos para la evaluación de las variables de estudio vinculadas con el comportamiento de rechazo escolar.

3.2.1. Escala para la evaluación de la ansiedad escolar

3.2.1.1. Inventario de Ansiedad Escolar IAES (School Anxiety Inventory)

3.2.1.1.1. Ficha Técnica

Nombre de la escala: Inventario de Ansiedad Escolar (School Anxiety Inventory).

Autores: García –Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo & Redondo (2011).

Procedencia: Versión española.

Aplicación: Puede ser de dos formas, individual o colectiva.

Ámbito de aplicación: Población adolescentes.

Nº de preguntas: Consta de 23 ítems.

Duración: No tiene tiempo prefijado.

Finalidad: Evaluación de ansiedad escolar.

Material: Cuestionario.

3.2.1.2. Descripción y datos psicométricos de la escala

El Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria (IAES), es un instrumento de evaluación psicológica construido para interpretar la frecuencia con la que los estudiantes experimentan ansiedad ante distintas situaciones escolares. De este modo, se identifican los tipos de respuesta de ansiedad (cognitiva, psicofisiológica y conductual) mediante cuatro factores situacionales.

El cuestionario IAES está estructurado por tres sub-escalas conformado por ítems formulados por auto-informe, que evalúan: el auto-conocimiento cognitivo, auto-conocimiento psicofisiológico y auto-conocimiento conductual (García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo y Estévez, 2011).

La estructura del test está diseñada con una matriz de doble entrada; las respuestas de las sub-escalas que evalúan la ansiedad escolar, se detallan a continuación, así como los ítems contenidos en cada una de ellas. (Matrices parciales como ejemplos)

- a) Respuestas cognitivas. Asociadas con manifestaciones como dificultades para la concentración, inseguridad, temor, autoevaluación negativa, entre otras.

Formado por 9 ítems como: “me da miedo”, “Pienso que debería haber trabajado más”, “Me preocupa lo que dirán mis padres”, “Siento temor a equivocarme”, “Me preocupa que dirán de mí”, “Le doy vueltas en mi cabeza. No pienso en otra cosa”, “Creo que el profesor/a me ridiculizará. Se reirán de mí”, “Me avergüenzo si no se contestar” y “Me siento culpable”.

PREGUNTAS	RESPUESTAS							
	Me da miedo	Pienso que debería haber trabajado más	Me preocupa lo que dirán mis padres	Siento temor a equivocarme	Me preocupa que dirán de mí	Le doy vueltas en mi cabeza. No pienso en otra cosa	Creo que el profesor/a me ridiculizará. Se reirán de mí	Me avergüenzo si no se contestar
1. Si salgo a la pizarra								
2. Si hablo a la clase								
3. Si pregunto al profesor/a en clase								
4. Si leo en voz alta delante de la clase								
5. Si el/la profesor/a me pregunta								

b) Respuestas psicofisiológicas. Asociadas con respuestas de tipo fisiológico, dificultad en ritmo cardiaco, en la respiración, problemas en la presión arterial, dolor de estómago, de cabeza, entre otros. Formado por 5 ítems como: “Siento molestias en el estómago”, “Me pongo rojo”, “Me duele la cabeza”, “Mi respiración es rápida” y “Me late el corazón rápidamente”.

PREGUNTAS	RESPUESTAS				
	Siento molestias en el estómago	Me pongo rojo	Me duele la cabeza	Mi respiración es rápida	Me late el corazón rápidamente
1. Si salgo a la pizarra					
2. Si hablo a la clase					
3. Si pregunto al profesor/a en clase					
4. Si leo en voz alta delante de la clase					
5. Si el/la profesor/a me pregunta					

c) Respuestas conductuales. Expresa alta actividad motora, conducta negativista, entre otros. formada por 5 ítems como: “Me tiemblan las piernas”, “Me tiembla la voz”, “Sonríó falsamente con facilidad”, “No me salen las palabras” y “Lloro sin querer”.

PREGUNTAS	Me tiemblan las piernas	Me tiembla la voz	Sonrío falsamente con facilidad	No me salen las palabras	Lloro sin querer
1. Si salgo a la pizarra					
2. Si hablo a la clase					
3. Si pregunto al profesor/a en clase					
4. Si leo en voz alta delante de la clase					
5. Si el/la profesor/a me pregunta					

La escala permite evaluar cuatro factores situacionales a través de 23 ítems y miden situaciones escolares, los cuales se agrupan en las siguientes dimensiones o factores: FI. Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar (AFCE) consta de ocho ítems; FII Ansiedad ante la Evaluación Social (AES), cinco ítems; FIII Ansiedad ante la Agresión (AA), seis ítems y, FIV Ansiedad ante la Evaluación Escolar (AEE), cuatro ítems.

Para el desarrollo del cuestionario, se han venido realizando numerosas investigaciones necesarias para la validación del instrumento de medición. García – Fernández et al., (2011) como resultado de sus estudios muestran que los cuatro factores situacionales que conforman el cuestionario poseen una correlación adecuada entre sí, con una varianza explicada del 74.97%; lo mismo ocurre con la estructura de respuestas de ansiedad (cognitivas, psicofisiológicas y conductuales) cuya varianza explicada fue de 68.64%, el 67.70% y el 58.51%, respectivamente. Los resultados fueron adecuados en los coeficientes de consistencia interna y en los niveles de fiabilidad del test y retest.

En el año de 2015, se realizó un estudio a un total de 4.156 estudiantes chilenos de educación secundaria. Se aplicó el cuestionario Inventario de Ansiedad Escolar (IAES) con el objetivo de determinar la validación psicométrica y su adaptación. Los resultados permitieron confirmar las propiedades psicométricas con la medición de su varianza siendo el 78.06%, los índices de consistencia de .97, y estabilidad temporal de .85; en base a los resultados, el cuestionario posee adecuada validez concurrente Lagos San Martín (2015).

Un estudio similar lo realizó Cargua, (2017) en una muestra de 1588 estudiantes ecuatorianos de ambos sexos, de educación general básica superior y bachillerato general unificado. Los resultados de las puntuaciones obtenidas del IAES mantienen la estructura multidimensional de los cuatro factores y los tres sistemas de respuestas;

presentando correlaciones altas entre sí y con la puntuación total del cuestionario. Lo que representa una adecuada confiabilidad del cuestionario.

3.2.1.3. Normas de aplicación y corrección

Normas de aplicación

El cuestionario de ansiedad puede ser aplicado de manera colectiva o individual. El modelo es de doble entrada, donde en el eje horizontal se encuentran las situaciones mientras que en el eje vertical se encuentran las respuestas, indicando en la casilla correspondiente a la intersección de ambas la frecuencia de emisión de la respuesta ante la situación mediante una escala de 5 puntos (0= Nunca, 1=Pocas veces, 2=Unas veces sí y otras no, 3=Muchas veces, 4= Siempre), donde 0 representa ausencia de ansiedad y 4, ansiedad extrema.

Normas de corrección

En primer lugar, deben sumarse los ítems de manera vertical para obtener la puntuación total que componen cada una de las escalas ya sea ansiedad cognitiva, psicofisiológico y conductual. El IAES emplea una escala tipo Likert para la medición de los niveles de ansiedad escolar.

3.2.2. Escala para la evaluación de perfeccionismo

3.2.2.1. Escala de Perfeccionismo para Niños y Adolescentes (The Child-Adolescent Perfectionism Scale)

3.2.2.1.1. Ficha Técnica

Nombre de la escala: Escala de Perfeccionismo para Niños y Adolescentes (The Child-Adolescent Perfectionism Scale CAPS)

Autores: (Flett et al., 2000).

Procedencia: Versión española e inglesa

Aplicación: Puede ser de dos formas, Individual o Colectiva

Ámbito de aplicación: Se la emplea tanto en niños como en adolescentes.

Nº de preguntas: Consta de 22 ítems

Duración: No tiene tiempo prefijado

Finalidad: Evaluación del perfeccionismo

Material: Cuestionario

3.2.2.1.2. Descripción y datos psicométricos de la escala

Este instrumento se basa en el modelo multidimensional de Hewitt & Flett (1991), toma en consideración dos aspectos del perfeccionismo: el auto-orientado (tendencia del individuo de marcarse objetivos muy altos, y de autocriticarse en base a ellos) y el socialmente prescrito (necesidad de atender a las expectativas de los demás y creencia exagerada de que las personas significativas tienen unas expectativas sobre uno mismo imposibles de cumplir).

The Child-Adolescent Perfectionism Scale (CAPS) contiene 22 ítems que deben ser valorados a través de una escala Likert de cinco puntos (1 = Falso; 5 = Verdadero). El primer factor, perfeccionismo socialmente prescrito, está compuesto por 12 ítems se centran a cumplir metas poco realistas ejercidas por los demás; el segundo factor, auto-orientado está conformado por 10 ítems y se refieren a las auto imposiciones de metas pocos reales impuestas por sí mismos.

Ejemplos de ítems de Perfeccionismo Socialmente Prescrito.

- Mi familia espera que yo sea perfecto
- Hay personas en mi vida que esperan que yo sea perfecto.
- El resto de la gente piensa que he fracasado si no doy lo mejor de mí en todo momento

Ejemplos de ítems de Perfeccionismo Auto orientado Esfuerzo

- Me enfado conmigo mismo cuando cometo un error.
- Me enfado incluso si sólo hay un error en mi trabajo.
- Siempre espero hacer las cosas mejor que los demás.

Ejemplos de ítems de Perfeccionismo Auto orientado Critica

- Intento ser perfecto en todo lo que hago.
- Cuando hago algo, tiene que ser perfecto.
- No puedo ser menos perfecto.

La escala de perfeccionismo presenta altos niveles de fiabilidad en sus dos factores: .85 (perfeccionismo auto-orientado) y .81 (perfeccionismo prescrito

socialmente), así como una fiabilidad test-retest (r de Pearson) que oscila entre .66 (perfeccionismo prescrito socialmente) y .74 (perfeccionismo auto-orientado) (Flett et al., 1997).

Las validaciones realizadas de la versión española han demostrado que posee una buena consistencia interna y un adecuado nivel de fiabilidad, tanto en el test como en el retest. Asimismo, los resultados en el presente estudio confirman los altos niveles de índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) de .83 (perfeccionismo auto-orientado) y .80 (perfeccionismo prescrito socialmente)

3.2.2.1.3. Normas de aplicación y corrección

Normas de aplicación

La presente escala puede ser aplicada tanto de manera individual como colectiva. Permite señalar la opción con la que cada estudiante se identifica en una escala de cinco posibles respuestas:

1 = Falso, 2 = La mayoría de las veces falso, 3 = A veces falso, a veces verdadero, 4 = La mayoría de las veces verdadero, 5 = Verdadero. No hay respuestas malas ni respuestas buenas, importante información que se debe señalar a los estudiantes.

Normas de corrección

Finalizada la sumatoria de los ítems de la prueba, a continuación se pasa a la interpretación de los resultados. La puntuación más alta obtenida en el cuestionario del CAPS puede considerarse como niveles altos de perfeccionismo patológico, puntuaciones bajas puede considerarse ausencia del trastorno.

El instrumento de evaluación está construido en base a la teoría multidimensional, considerando dos dimensiones: socialmente prescrito (PSP) y auto orientado (PAO).

Perfeccionismo socialmente prescrito contiene 12 ítems: 1, 2, 4, 6, 7, 9, 11, 14, 16, 18, 20 y 22.

Perfeccionismo auto orientado contiene 10 ítems: 3, 5, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 19 y 21.

Los resultados de la escala pueden ser predictores para la ejecución de una favorable intervención terapéutica cuya finalidad es prevenir comportamientos nocivos para su salud mental.

3.2.3. Escala para la evaluación de Personalidad

3.2.3.1. Escala Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45)

3.2.3.1.1. Ficha Técnica

Nombre de la escala: Escala Symptom Assessment-45 Questionnaire (SA-45)

Autores: (SA-45; Davison et al. 1997; Sandín, Valiente, Chorot, Santed & Lostado, 2008).

Procedencia: Versión española e inglesa

Aplicación: Puede ser Individual o Colectiva

Ámbito de aplicación: Población adulta

Nº de preguntas: Consta de 45 ítems

Duración: No tiene tiempo prefijado

Finalidad: Evaluación la personalidad

Material: Cuestionario

3.2.3.1.2. Descripción y datos psicométricos de la escala

El cuestionario SA-45 (Symptom Assessment – 45) es un instrumento de auto evaluación aplicado para la detección de síntomas psicopatológicos. Se basa en el modelo Symptom Checklist 90-R- (SCL-90) (Derogatis, Lipman & Covi, 1973). Cuyo origen data de un estudio realizado por Cornell Medical Index, mediante criterios empíricos y psicométricos, con el fin de evaluar los factores psicopatológicos en pacientes con enfermedades mentales, nivel de perturbación psicológica, entre otras. Al estar conformada por 90 preguntas presenta dificultades al momento de su aplicación, por ser considerada muy larga pudiendo incidir en los resultados del diagnóstico.

Tomando en consideración estas dificultades se elabora la Escala SA-45 (Symptom Assessment – 45), propuesto por Davidson et al (2007) conservando las ventajas y dimensiones de base, incorporando algunas mejoras: (p.291)

- Reducir la extensión del cuestionario a 5 ítems por factor
- Igualar las escalas a un mismo número de ítems aumentando así la posibilidad que tenga validez y fiabilidad
- Evitar solapamientos.

La nueva versión consta de 45 ítems evalúa 9 factores de personalidad que se encuentran organizados en 5 ítems para cada uno de los factores: Hostilidad, Somatización, Depresión, Obsesión-compulsión, Ansiedad, Sensibilidad interpersonal, Ansiedad fóbica, Ideación paranoide y Psicoticismo.

Los resultados obtenidos de su validación (Sandín, Valiente, Chorot, Santed & Lostado, 2008) mediante análisis factorial muestran altos niveles de fiabilidad de la escala total ($\alpha = .95$).

3.2.3.1.3. Normas de aplicación y corrección

Normas de aplicación

La escala puede ser aplicada de manera colectiva e individual. Las consignas dadas son simples y no necesitan supervisión constante, a menos que la persona previamente presente algún trastorno observable. Ejemplo de una consigna, Responde a la pregunta “Cuánta molestia has sentido durante los últimos 7 días incluido hoy (síntomas)” respondiendo a la escala de Likert de 5 puntos que va desde, nada a extremadamente. Seleccionando entre: 0= nada en absoluto, 1= un poco presente, 2= moderadamente, 3= bastante y 4= mucho o extremadamente.

Normas de corrección

El cuestionario está constituido por 9 factores cada uno con 5 ítems con características fundamentales:

Factor 1: Depresión distingue los ítems: 9, 10, 11, 27 y 42

Factor 2. Hostilidad los ítems: 7, 34, 35, 39 y 43

Factor 3. Sensibilidad Interpersonal los ítems: 14, 15, 17, 32 y 36

Factor 4. Somatización los ítems: 18, 23, 26, 29 y 31

Factor 5. Ansiedad los ítems: 6, 12, 30, 38, y 41

Factor 6. Psicoticismo los ítems: 1, 4, 13, 33 y 45

Factor 7. Obsesión- Compulsión los ítems: 16, 20, 21, 25 y 28

Factor 8. Ansiedad-Fóbica los ítems: 3, 8, 22, 24 y 37

Factor 9. Ideación paranoide los ítems: 2, 5, 19, 40 y 44.

Finalizada el sumatorio de los ítems de la prueba, a continuación se pasa a la interpretación de los resultados. Debe procederse con cautela a la hora de interpretar cada uno de los factores que conforman la escala. Las puntuaciones en cada uno de los factores nos permiten conocer que, si bien el sujeto informa de un nivel general de problemas en salud mental, puede ser interesante prestar atención a aquellos aspectos en los que indica índices altos y mínimos en cada uno de los factores.

3.3. Algunas nociones de intervención o proceso terapéutico del rechazo escolar

El interés por realizar una correcta evaluación de las influencias que ejercen algunas variables sobre el comportamiento del rechazo escolar de los adolescentes surge con la finalidad de disminuir los índices del mencionado comportamiento a través de intervenciones terapéuticas individuales y familiares.

La preocupación por este tipo de comportamiento hizo que algunos modelos teóricos, como la Teoría Triple Sistema de Respuesta (Lang, 1969), diera mucha importancia a la influencia de la ansiedad escolar que ejerce sobre los sujetos dando respuestas fisiológicas, cognitivas y motoras alteradas. No obstante, la contribución de Kearney & Silverman (1993) en el marco con su modelo funcional, aportan seleccionando al tratamiento los componentes en función del rechazo escolar. Así, basan su tratamiento sobre los factores que fomentan el rechazo escolar en los estudiantes. Entre estos se encuentran estímulos que provocan afectividad negativa, la ansiedad o la depresión que pueden contribuir a provocar desagradables síntomas fisiológicos. En este caso sería recomendable el empleo de la desensibilización sistémica, actividades para el control somático y la exposición gradual de su salón de clases, así como también la autorreflexión. De esta manera se pudiera contribuir a la asistencia gradual de su centro escolar y disminuir sus niveles de ansiedad.

Si el origen del rechazo escolar se evidencia por escapar de situaciones de tipo social y/o evaluativas, es aconsejable emplear la técnica del entrenamiento de situaciones sociales, reestructuración cognitiva y conductual, terapia de desensibilización empleando la exposición gradual y refuerzo personal. Otras intervenciones que mejoran el clima escolar y se ha relacionado con el aumento de frecuencia de acudir a su escuela, es la capacitación en función a juego de roles con la finalidad de mejorar sus habilidades sociales. Estas intervenciones terapéuticas han sido diseñadas para reducir la ansiedad y mejorar sus niveles de adaptación social y escolar.

En cuanto a la relación, búsqueda de atención por parte de sus padres o personas significativas para el estudiante, el tratamiento se direcciona hacia sus padres cambiando comportamientos habituales dirigidos a sus hijos, estableciendo rutinas diarias y proporcionando recompensas por asistencias y empleando castigos por falta de atención, reduciendo de esta manera la búsqueda de consuelo, sensación gratificante para el estudiante (Kearney & Silverman, 1993).

El punto relevante a destacar es la importancia que posee la modificación de conducta de los estudiantes en cuanto al rechazo de acudir a su centro escolar y abandono de horas clases por sentirse a disgusto en ese ambiente que para él, solo le causa malestar de índole ansioso y depresivo.

Por lo que respecta a los aportes teóricos que han proporcionado los investigadores a esta temática, es beneficioso no solo para la población estudiantil sino también para las diferentes esferas que componen la sociedad. Los resultados de las investigaciones permiten obtener información de gran utilidad sirviendo de guía para la delimitación del problema en búsqueda de una adecuada intervención terapéutica.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



CAPÍTULO IV

Estudio Empírico

Universitat d'Alicante
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción.

Este capítulo abordará la necesidad de realizar la investigación del comportamiento rechazo escolar en la población estudiantil de adolescentes de la ciudad de Quito-Ecuador. Como sabemos es un problema que afecta no solo a los estudiantes sino en cada uno de sus hogares a los cuales pertenecen y por ende a su contexto social, económico y cultural de su país. Mediante el empleo de instrumentos de evaluación cuantitativos que han obtenido su validez y confiabilidad en todas las investigaciones que se han empleado, se darán a conocer los resultados de las variables consideradas para el estudio, tales como: rechazo escolar, perfeccionismo, ansiedad escolar y personalidad. De esta forma se tratará de alcanzar los objetivos propuestos y si es el caso, la confirmación de cada una de las hipótesis planteadas.

4.1. Justificación y novedad del estudio

En los actuales momentos la sociedad se encuentra inmersa en un mundo globalizado donde la tecnología domina todos los ambientes sociales, entre ellos el ámbito escolar. Es cierto que gracias a la globalización y la tecnología se ha beneficiado el mundo, pero existen muchos aspectos importantes en el ámbito académico que todavía no se han logrado superar.

Conviene subrayar que dentro del ámbito académico el rechazo escolar se presenta tanto en niños como en adolescentes, se hace imperativo conocer las razones del porqué de su negativa a ir y permanecer en su escuela. Es la preocupación constante no solo para los padres de familia sino también para el contexto escolar. Este tipo de comportamiento repercute tanto en los niños como en los adolescentes a corto o mediano plazo. A corto plazo los efectos se observan en los trabajos que presentan los estudiantes, son incompletos y de baja calidad intelectual más tarde muestran fracaso académico, alienación de compañeros, problemas emocionales. Los efectos a largo plazo se observan problemas financieros y legales. Por otro lado, se observa pérdida de contacto familiar y contacto entre padres-escuela (Kearney & Bensaheb, 2006). Entre los efectos más negativos a largo plazo provocan una conducta delincinencial, privación económica, problemas laborales y maritales, y la necesidad de tener una asistencia psiquiátrica en su vida adulta (Fremont, 2003; Kearney, 2006).

En el Ecuador no se ha efectuado ninguna investigación al respecto, los temas han sido la deserción escolar, el abandono escolar; parecería que se tratara del mismo tema, pero por algunos aspectos no lo es. Dentro del primer grupo estamos hablando en muchas ocasiones de estudiantes que abandonaron sus estudios por factores económicos, familiares, entre otros, no siempre lo han hecho por voluntad propia. En el caso de rechazo escolar, si bien pueden existir factores externos que incidan en la problemática, es más bien por voluntad propia de los sujetos el no querer asistir a clases.

De allí la necesidad de encontrar los diferentes factores o causas que estén incidiendo en esta problemática del ámbito escolar, para ello se han empleado cuestionarios que tienen fiabilidad y validez. Dichos instrumentos poseen un constructo teórico científico, con aportes importantes por parte de Kearney y Silverman en el año de 1993, en su versión original y más tarde en el año 2002 por Kearney en su versión revisada; profesionales dedicados durante años en esta temática principalmente en los Estados Unidos de América. No está demás mencionar que el cuestionario School Refusal Assessment Scale-Revised for Children (SRAS-R-C), también ha sido empleado en investigaciones realizadas en poblaciones latinoamericanas.

A partir de estos antecedentes, surge la necesidad del planteamiento de algunos objetivos de la investigación.

4.2. Objetivos

En vista de la falta de estudios anteriores sobre la temática planteada, esta investigación pretende:

1. Identificar cuál es la relación existente entre rechazo escolar del alumnado de bachillerato en la ciudad de Quito y su relación con variables psico-educativas: personalidad, perfeccionismo y ansiedad escolar.
 - 1.1. Determinar las diferencias en rechazo escolar según el sexo en cada uno de los factores que conforman el SRAS-R-C
 - 1.2. Determinar las diferencias en rechazo escolar según el curso de bachillerato.

Como objetivos específicos, se plantean los siguientes:

1. Revisar el contenido de cada uno de los ítems de los cuestionarios aplicados.
 - 1.1. Efectuar una prueba piloto de los cuestionarios para verificar el nivel de comprensión de cada uno de los ítems, de acuerdo al medio cultural de Ecuador.
 - 1.2. Realizar los cambios respectivos tomando en consideración el nivel de comprensión de cada uno de los ítems; cambios efectuados con la autorización del tutor.
2. Explorar la estructura interna.
 - 2.1. Obtener la estructura interna del cuestionario de SRAS-R-C midiendo la dimensionalidad de cada ítem y la puntuación total, empleando el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), como primer paso en el proceso de validación.
3. Calcular la consistencia interna de cada uno de los factores y del total del instrumento.
 - 3.1. Obtener la consistencia interna del cuestionario completo SRAS-R-C mediante el empleo de alfa de Cronbach, para estimar la fiabilidad del instrumento, en la población de los estudiantes de bachillerato de la ciudad de Quito.
4. Realizar un análisis clásico de ítems.
 - 4.1. Obtener las propiedades psicométricas mediante un análisis clásico de ítems.
5. Identificar la relación existente entre rechazo escolar y perfeccionismo.
 - 5.1. Conocer las diferencias en perfeccionismo en función de las altas y bajas puntuaciones de cada uno de los factores que conforman el SRAS-R-C.
 - 5.2. Identificar la probabilidad de capacidad predictiva del perfeccionismo sobre las altas puntuaciones de cada uno de los cuatro factores que conforman el cuestionario SRAS-R-C.
6. Identificar la relación existente entre rechazo escolar y ansiedad escolar.
 - 6.1. Conocer las diferencias en ansiedad escolar en función de las altas y bajas puntuaciones de cada uno de los factores que conforman el SRAS-R-C.

- 6.2. Identificar la probabilidad de capacidad predictiva de la ansiedad escolar sobre las altas puntuaciones de cada uno de los cuatro factores que conforman el cuestionario SRAS-R-C.
7. Identificar la relación existente entre rechazo escolar y personalidad.
 - 7.1. Analizar las diferencias en personalidad en función de las altas y bajas puntuaciones de cada uno de los factores que conforman el SRAS-R-C.
 - 7.2. Identificar la probabilidad de capacidad predictiva de la personalidad sobre las altas puntuaciones de cada uno de los cuatro factores que conforman el cuestionario SRAS-R-C.

4.3. Hipótesis

Luego del justificativo del mencionado tema de investigación respaldándose con un marco teórico de referencia se hace necesario plantearse las siguientes hipótesis en base a los objetivos propuestos.

Desde la perspectiva del modelo funcional que señala la importancia de los cuatro factores que está conformado el cuestionario del SRAS-R, los cuales facilitan conocer los motivos por los cuales los estudiantes no les agrada ir y/o permanecer en sus centros escolares. Las razones de este comportamiento podrían ser uno o más factores. Así pues, se trata de analizar si podrían influir en los resultados la diversidad étnica, culturales existen en la población de jóvenes ecuatorianos (Brandibas, Jeunier, Clanet y Faouraste, 2004; Brandibas, Jeunier, Gaspard y Faouraste, 2001; Higa, Daleiden y Chorpita, 2002). De esta manera, se espera:

Hipótesis 1. Confirmar la estructura multidimensional (cuatro factores), desde la perspectiva del modelo funcional.

Kearney, 2002; Kearney y Silverman (1993) sostienen que el modelo multidimensional de SRAS-R explica el rechazo escolar de los estudiantes tanto de niños como de adolescentes, se compone de cuatro factores importantes, los cuales se centran fundamentalmente en reforzamientos de tipos negativos y positivos; quienes destacan la influencia del contexto social, afectivo y académico de los estudiantes desadaptados. Esta escala está conformada por ítems que expresan aspectos que pueden provocar sentimientos desagradables o agradables para el estudiante. Así, se espera:

Hipótesis 2. Que cada uno de los ítems presente las propiedades psicométricas adecuadas.

Hipótesis 2.1. El cuestionario de SRAS-R-C. muestre altas correlaciones entre los ítems y la puntuación total; y, excelente consistencia interna en las propiedades psicométricas para la identificación del rechazo escolar en los alumnos de bachillerato de la ciudad de Quito.

A partir de investigaciones realizadas, Kearney (2001) constató que el rechazo escolar afecta aproximadamente entre el 5 y 28% de jóvenes en edad escolar y está presente en todos los grupos sociales, económicos, raciales y género. En estudios posteriores realizados en la población de estudiantes chilenos se encontró que la puntuación más alta se observa en la población de chicas en el factor I de SRAS-R-C (evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar; mientras que los chicos puntuaban más alto en los factores II (escapar de la aversión social o situaciones de evaluación) y IV (búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar). Percatándose que los chicos sumarian entre las dos puntuaciones resultados más altos. De lo anterior se deduce la no existencia de diferencias significativas relación sexo y el rechazo escolar entre los adolescentes (García et al, 2016).

Durante la presente investigación se ha realizado revisión bibliográfica del mencionado tema en los adolescentes de la población ecuatoriana, no encontrándose estudios previos que analicen y den resultados de la siguiente hipótesis planteada. Se espera que:

Hipótesis 3. Las chicas presenten menores niveles de rechazo escolar que los chicos.

Existen investigaciones realizadas en estudiantes de 13 y 18 años, considerando aspectos relacionados como influyentes para provocar el comportamiento de rechazo escolar. Siguiendo esta línea de interés, Valiente, Sandín, Chorot & Tabar, (2003) analizaron las diferencias entre intensidad y miedo a una población de 8 y 18 años, concluyendo que el nivel de prevalencia y la intensidad del miedo disminuyen a medida que aumenta la edad de los sujetos. También observaron que se obtuvieron resultados similares en poblaciones de adolescentes en los Estados Unidos, Australia e Inglaterra.

Dentro de esa misma línea de investigación, en una muestra de 487 alumnos de secundaria con la finalidad de analizar una emoción básica humana, como es el miedo, se halló que las chicas presentan un temor global más alto que los varones (Tejero, 2006). Con respecto a la suposición de la presente hipótesis es necesario exponer que en el Ecuador la edad referente para cursar el tercer año de bachillerato es de 17 años, así, se espera que:

Hipótesis 4. El alumnado de 3° año de bachiller presente mayores niveles de rechazo escolar que los alumnos de cursos anteriores.

La conducta del perfeccionismo es una disfunción cognitiva que influye en la salud mental de los sujetos sin embargo, existen escasas investigaciones desarrolladas en el ambiente académico y estudiantil ecuatoriano, se espera que:

Hipótesis 5. Los estudiantes con alto rechazo escolar presentan puntuaciones significativamente inferiores en perfeccionismo que sus iguales con bajo rechazo escolar.

Una de las variables de estudio de la presente investigación es el perfeccionismo y su relación con el rechazo escolar. En este sentido González et al. (2016) realizó la investigación denominada “Perfeccionismo socialmente prescrito como predictor del alto rechazo a la escuela” confirmando que la mencionada sub-escala actúa como predictor positivo en altas puntuaciones de rechazo escolar, se espera que:

Hipótesis 6. Las variables de perfeccionismo sean predictoras del alto rechazo escolar.

Una condicionante importante en la formación de la personalidad es la educación, al respecto se considera necesario investigar al grupo de estudiantes que presenten puntuaciones altas en rechazo escolar así como también al grupo de estudiantes que presenten puntuaciones bajas. Así, refiriendo al campo educativo Cattell & Kline (1982) y Eysenck & Eysenck (1987) realizaron estudios a un grupo de estudiantes de enseñanza secundaria con tipos de personalidad introvertidos y extrovertidos, con la finalidad de saber cuál grupo presentaba calificaciones más altas. Revelándose que los estudiantes introvertidos obtenían calificaciones más altas en el nivel de enseñanza secundaria; pero, no así en el nivel de enseñanza primaria, esto es, ocurría todo lo contrario. Se espera que:

Hipótesis 7. Los estudiantes con alto rechazo escolar presenten puntuaciones significativamente superiores en las variables de personalidad que sus iguales con bajo rechazo escolar.

La mayoría de las investigaciones previas no han tomado en consideración el rol que ejerce la personalidad como injerencia al rechazo escolar, de ahí la escasa o casi nula información. Las características de la personalidad de los estudiantes y el rechazo escolar puede proporcionar información evaluando hasta qué punto esta variable de estudio puede ser predictora del alto rechazo escolar. específicamente, los estudios se centran en perfiles de ansiedad, de perfeccionismo, entre otros, como rasgos de personalidad. Este estudio se concentró en los rasgos de la personalidad y el trastorno de rechazo escolar. De este modo, se espera que:

Hipótesis 8. Las variables de personalidad sean predictoras del alto rechazo escolar.

Diversos estudios han abordado la relación entre ansiedad escolar y el rechazo escolar, investigaciones realizadas en poblaciones de niños y adolescentes hispanohablantes. De dichos estudios se ha concluido que las chicas en relación a los chicos muestran mayores niveles de ansiedad escolar. Con respecto al nivel académico, los resultados de la ansiedad también varió significativamente para los factores que conforman la escala del IAEP y el total (García-Fernández et al., 2017). Si bien estas investigaciones han aportado valiosa información, estas deben poder diferenciarse de los resultados que proporcionen los estudiantes ecuatorianos. Así, se espera que:

Hipótesis 9. Los estudiantes con alto rechazo escolar presenten puntuaciones significativamente superiores en las variables de ansiedad escolar que sus iguales con bajo rechazo escolar.

La literatura científica reportan estudios que abordan estudios desarrollados relacionando la variable ansiedad escolar y rechazo escolar; dando como resultado que la ansiedad escolar es una variable predictora del comportamiento de rechazo escolar. A pesar que este instrumento ha sido empleado con frecuencia en diferentes países, en el Ecuador ha sido casi nulo, de ahí la necesidad de plantear la siguiente hipótesis. Se espera que:

Hipótesis 10. Las variables de ansiedad escolar sean predictoras del alto rechazo escolar.

4.4. Método

Para la realización del presente estudio, se partió de un grupo de estudiantes de ambos sexos, ecuatorianos residentes en la ciudad de Quito-Ecuador, estableciendo la metodología más acorde para el presente estudio. En tal sentido, la presente investigación estará basada en un diseño exploratorio descriptivo de carácter cuantitativo y en base a fuentes primarias.

Para llevar a cabo la presente investigación se tomó en consideración algunos puntos relevantes, tales como: Las instituciones educativas debían ser planteles educativos fiscales; la ubicación de los planteles educativos debían encontrarse en diferentes puntos de la ciudad según su división política, “el norte”, “el centro” y “el sur”. De igual forma, el horario de asistencia debían ser diferentes, horario matutino y horario vespertino.

4.4.1. Participantes

La muestra de la población fue seleccionada siguiendo un muestreo aleatorio por conglomerados. Concretamente se obtuvieron 1920 alumnos de 1º, 2º y 3º de Bachillerato, de 15 y 18 años, y matriculados en 3 instituciones educativas públicas de Ecuador.

De la muestra inicial, fueron excluidos 134 participantes, 71 (3.69 %) por no haber recibido el consentimiento informado, y 63 (3.28 %) por omisiones en sus respuestas. De modo que, la muestra definitiva fue constituida por 1786 participantes ($M_{edad} = 16.31$; $DE = 1.00$), de los cuales un 51.0% son de sexo masculino y un 49% de sexo femenino. En la Tabla 1 se puede observar la distribución de la muestra por sexo y nivel académico.

Tabla 6.*Tabla de contingencia sexo*curso con frecuencias y porcentajes*

Sexo	Curso			Total
	1°	2°	3°	
Chicos	366	308	236	910
%	20.5%	17.2%	13.2%	51.0%
Chicas	342	296	238	876
%	19.1%	16.6%	13.3%	49.0%
Total	708	604	474	1786
%	39.6%	33.8%	26.5%	100.0%

La prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los seis grupos de sexo por edad ($\chi^2 = .41; p = .81$).

4.4.2. Instrumentos

4.4.2.1. School Refusal Assessment Scale Revised for Children

La SRAS-R-C (SRAS-R-C; Kearney, 2002) es una escala tipo Likert de 7 puntos (0 = Nunca; 6 = Siempre) compuesta por 24 ítems que evalúan diversos tipos de rechazo escolar en niños y adolescentes. El objetivo de la SRAS-R-C es medir la autopercepción correspondiente a cuatro factores que justifican el origen subyacente a la conducta de rechazo a la escuela: I. Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar (ej., ¿Cuántas veces tratas de no ir a la escuela porque si vas te sentirás triste o deprimido?); II. Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación (ej., Si fuera más fácil para ti hacer nuevos amigos, ¿sería más fácil para ti ir a la escuela?); III. Búsqueda de la atención de otras personas significativas (ej., ¿Cuántas veces preferirías que tus padres te enseñaran en casa en vez de tu profesor/a en la escuela?), y IV. Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar (ej., ¿Cuántas veces rechazas ir a la escuela porque quieres divertirte fuera de la escuela?) (Kearney, 2006).

En su adaptación española, los niveles de fiabilidad oscilaron entre .70 y .87 para los factores del SRAS-R-C (Gonzálvez et al., 2016a).

4.4.2.2. Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS; Vicent, 2017):

Es una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Nada cierto en mí, 5 = Muy cierto en mí) compuesta por 13 ítems estructurados en 3 factores: I. Perfeccionismo Socialmente Prescrito (PSP; ej., Hay personas en mi vida que esperan que yo sea perfecto); II. Perfeccionismo Auto Orientado-Esfuerzos (PAO-E; ej., Me enfado conmigo mismo cuando cometo un error) y III. Perfeccionismo Auto Orientado-Críticas (PAO-C; ej., Intento ser perfecto en todo lo que hago). La adaptación española presenta unos niveles de fiabilidad aceptables para el total de la escala ($\alpha = .70$) así como para sus factores PSP, PAO-E y PAO-C ($\alpha = .80, .75$ y $.72$) respectivamente.

4.4.2.3. Symptom Assessment-45 Questionnaire

(SA-45; Davison et al. 1997; Sandín, Valiente, Chorot, Santed & Lostado, 2008). Escala Likert 5 puntos (0 = Nada en absoluto; 4 = Mucho o extremadamente) compuesta por 45 ítems que miden cuánto ha estado presente durante los últimos siete días cada uno de los síntomas que expresa la escala. SA-45 se compone de 9 factores, organizados en 5 ítems para cada una de las dimensiones, que evalúan: Hostilidad (ej., Sentir el impulso de golpear, herir o hacer daño a alguien), Somatización (ej., Dolores musculares), Depresión (ej., Sentirse desesperanzado con respecto al futuro), Obsesión-compulsión (ej., Tener que hacer las cosas muy despacio para estar seguro de que las hace bien), Ansiedad (ej., Sentirse preocupado/a, tenso/a o agitado/a), Sensibilidad interpersonal (ej., La sensación de que los demás no le comprenden o no le hacen caso), Ansiedad fóbica (ej., Tener que evitar ciertos lugares o situaciones porque le dan miedo), Ideación paranoide (ej., Sensación de que las otras personas le miran o hablan de usted), y Psicoticismo (ej., La idea de que otra persona puede controlar sus pensamientos). Los niveles de fiabilidad fueron aceptables tanto para el total de la escala ($\alpha = .95$) como para todos sus factores ($\alpha =$ entre $.63$ y $.85$) (Sandín et al., 2008).

4.4.2.4. Inventario de Ansiedad Escolar

(IAES; García-Fernández, Inglés, Martínez-Monteagudo, Marzo & Estévez, 2011): Es una escala de auto informe compuesta por 23 ítems con respuesta tipo Likert de 5 puntos (0 = Nunca; 4 = Siempre) y 20 respuestas (9 cognitivas, 5 conductuales y 5 psicofisiológicas) que evalúan la ansiedad escolar que pueden ocasionar distintas situaciones escolares durante la etapa adolescente. Los factores situaciones se componen de: I. Ansiedad ante el fracaso y castigo escolar (ej., si me pillan copiando en un examen) compuesto por 8 ítems; II. Ansiedad ante la evaluación social (ej., leer en voz alta delante de la clase) constituido por 5 ítems; III. Ansiedad ante la agresión (ej., que se rían o se burlen de mí) con 6 ítems; y IV. Ansiedad ante la evaluación escolar (ej., hacer un examen escrito) compuesto por 4 ítems.

La escala se responde mediante una tabla de doble entrada que refleja la condición escolar, en el eje horizontal, y las respuestas que aluden a manifestaciones cognitivas, conductuales y psicofisiológicas en el eje vertical. Los niveles de fiabilidad fueron aceptables para los cuatro factores situacionales (α = entre .83 y .92) así como para los tres tipos de ansiedad (α = entre .82 y .86) (García-Fernández et al., 2011).

4.4.3. Procedimiento

Para llevar a cabo el trabajo de investigación en cada una de las instituciones educativas, previamente se realizó una entrevista con los equipos directivos de los colegios, se les explicó la importancia de cumplir un trabajo investigativo para la obtención del grado académico. También, se les informó el tema a investigar, objetivos, tipos de cuestionarios a emplearse, el respeto a la privacidad de la información y finalmente solicitar su colaboración y agradecerles con antelación.

Hay que mencionar además, la importancia del consentimiento informado por escrito a sus representantes legales de los participantes. Una vez obtenido este consentimiento, se llevó a cabo la administración de las pruebas. Fue realizada una reunión previa con el profesorado que ayudó al equipo de investigación dentro del horario en el que se llevó a cabo la investigación.

Por otra parte, los participantes de la muestra fueron informados del objetivo del estudio, cumpliendo los estándares éticos. El tiempo de la ejecución de los cuestionarios tomó aproximadamente 60 minutos, siendo de manera voluntaria y anónima.

4.4.4. Análisis de datos

Se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de componentes principales con rotación varimax, con objeto de analizar la estructura interna de la SRAS-R-C. De acuerdo con las recomendaciones de Osborne & Costello (2004), afirmando que el rango de saturaciones en investigaciones empíricas en Ciencias Sociales suele ser moderado o bajo (entre .32 y .50), se seleccionaron los ítems cuya carga factorial fue mayor o igual que .30.

Se realizó un análisis clásico de los ítems que componen la SRAS-R-C, mediante el cálculo del coeficiente de correlación producto-momento de Pearson, a través de la media (M), la desviación estándar (DE), la correlación ítem-escala (R_{IE}), la correlación ítem-escala corregida (R_{IEC}), la correlación ítem-test (R_{IT}) y la correlación ítem-test corregida (R_{ITC}) así como el coeficiente alfa de Cronbach si fuese eliminado cada ítem.

Asimismo, a través de coeficientes alfa de Cronbach, se examinó la fiabilidad del total de la SRAS-R-C así como de sus factores. Nunally (1978) considera aceptables las estimaciones de fiabilidad cuando $\alpha = \geq .70$.

Las relaciones de la SRAS-R-C con la CAPS, el IAEP y el SA-45 fueron calculadas mediante coeficientes de correlación de Pearson. Según Cohen (1988) valores iguales o mayores que .10 e inferiores a .30 muestran una relación de pequeña magnitud, valores entre .30 y .50 indican una moderada magnitud, y valores mayores que .50 indican una relación de magnitud elevada.

Las diferencias de medias en la SRAS-R-C respecto al sexo y el curso fueron examinadas mediante pruebas ANOVA.

Para establecer las diferencias en las puntuaciones de perfeccionismo, personalidad y ansiedad escolar entre los sujetos con altas y bajas puntuaciones en rechazo escolar se utilizaron pruebas t , y para analizar la influencia de las mismas variables sobre los

niveles de rechazo escolar, se utilizó la regresión logística, siguiendo el procedimiento por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald.

Los análisis estadísticos fueron calculados con el programa SPSS 22.0.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



CAPÍTULO V
Resultados

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción.

En el siguiente apartado damos a conocer los datos que ofrece el trabajo de investigación. En primer lugar, los resultados del análisis factorial del SRAS miden en la población adolescente de estudiantes ecuatorianos, su consistencia interna. En segundo lugar, los resultados de las correlaciones entre los factores que conforman el SRAS-R-C y el total de la prueba. Al mismo tiempo, se analiza la relación entre el rechazo escolar y las variables de estudio, perfeccionismo, personalidad y ansiedad escolar. Por último, los resultados se centran en considerar las variables de estudio como predictor del rechazo escolar.

5.1. Análisis Factorial Exploratorio

En la Tabla 7 se exponen los resultados del Análisis Factorial Exploratorio de la SRAS-R-C con muestra ecuatoriana. La prueba de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .91$) y el Test de Esfericidad de Bartlett, $X^2 (276) = 12.017.14$; $p = .000$, mostraron valores adecuados.

La solución factorial quedó constituida por 4 factores: “Evitar la Afectividad Negativa” (FI), que explica un 24.37% de la varianza, “Escapar la Aversión Social o Situaciones de Evaluación” (FII) que explica el 7.96%, “Búsqueda de la Atención de otras Personas Significativas” (FIII) con un 4.70%, y “Búsqueda de Refuerzos Tangibles Fuera del Ámbito Escolar” (FIV) que explica el 3.75%. Asimismo, la varianza total explicada por los 4 factores es del 40.78%.

Fueron eliminados los ítems 16, 17, 18, 19, 20 y 24 por no alcanzar la saturación de .30. De modo general, se obtuvo dos ítems que presentaron cargas factoriales superiores a .70, cuatro ítems con cargas factoriales entre .60 y .69, cuatro ítems que mostraron cargas factoriales entre .50 y .59, 7 ítems con cargas factoriales entre .40 y .49, tres ítems con cargas factoriales entre .30 y .39, y los 6 ítems eliminados con cargas factoriales menores de .30.

De modo que las dimensiones de la SRAS-R-C ecuatoriana quedaron de la siguiente manera: F1: ítems 1, 5, 9, 13 y 21, FII: ítems 2, 6, 10, 14 y 22, FIII: ítems 3, 7, 11, 15 y 23 FIV: ítems 4, 8 y 12.

Tabla 7.

Matriz de ejes principales

Ítems	Componentes			
	1	2	3	4
Factor I: “Evitar la Afectividad Negativa”				
Sras5	.582			
Sras9	.459			
Sras13	.457			
Sras21	.456			
Sras1	.308			
Sras17	.250			
Factor II: “Escapar de la Aversión Social o Situaciones de Evaluación”				
Sras10		.722		
Sras6		.671		
Sras2		.582		
Sras14		.518		
Sras22		.471		
Sras18		.244		
Factor III: “Búsqueda de la Atención de otras Personas Significativas”				
Sras11			.717	
Sras3			.697	
Sras15			.519	
Sras7			.406	
Sras23			.340	
Sras19			.280	
Factor IV: “Búsqueda de Refuerzos Tangibles Fuera del Ámbito Escolar”				
Sras12				.692
Sras4				.624
Sras8				.459
Sras16				.283
Sras20				.249
Sras24				.212
Autovalor	5.85	2.67	1.89	1.66
Varianza explicada	24.37	7.96	4.70	3.75
Varianza total	24.37	32.33	37.03	40.78

5.1.1. Análisis clásico de ítems

Tal y como puede observarse en la Tabla 8, la media de los ítems osciló entre 1.69 (ítem 4) y 4.5 (ítem 8), y la desviación estándar entre 1.23 (ítem 2) y 2.04 (ítem 12), no hallándose ningún ítem con una desviación estándar reducida (menor que .05).

Las correlaciones fueron de pequeña, moderada y elevada magnitud, oscilando todas ellas entre .16 y .79. La correlación ítem-escala osciló entre los ítems 1 y 7 (.62) y el ítem 12 (.79). La correlación ítem-escala corregida se halló entre el ítem 8 (.37) y el ítem 11 (.63). Asimismo, la correlación ítem-test osciló entre el ítem 8 (.28) y el ítem 11 (.63), y la correlación ítem-test corregida fue hallada entre el ítem 8 (.16) y el ítem 23 (.56).

La consistencia interna de la SRAS-R-C, si se elimina un ítem, alcanzó una puntuación entre .81 y .84.

Tabla 8.
Análisis clásico de ítems

Nº	M	DE	R _{IE}	R _{IEc}	R _{IT}	R _{ITc}	α
F I: Alfa = .72; M = 12.08, DE = 5.20							
1	2.78	1.49	.62	.39	.46	.38	.82
5	2.13	1.52	.65	.42	.54	.46	.82
9	2.35	1.47	.74	.56	.61	.55	.81
13	2.35	1.53	.71	.51	.58	.50	.82
21	2.44	1.53	.70	.50	.59	.52	.82
F II: Alfa = .76; M = 15.59, DE = 3.95							
2	1.87	1.23	.68	.50	.47	.40	.82
6	1.69	1.26	.70	.53	.48	.41	.82
10	1.85	1.32	.78	.63	.58	.52	.82
14	2.31	1.50	.71	.49	.53	.46	.82
22	2.40	1.51	.69	.47	.55	.48	.82
F III: Alfa = .76; M = 14.62, DE = 6.36							
3	2.97	1.81	.75	.58	.58	.49	.82
7	3.55	1.93	.62	.38	.45	.34	.83
11	2.99	1.78	.78	.63	.63	.55	.81
15	2.51	1.76	.69	.50	.56	.47	.82
23	2.58	1.65	.68	.50	.63	.56	.81
F IV: Alfa = .64; M = 11.81, DE = 4.55							
4	3.69	1.93	.77	.49	.31	.20	.83
8	4.45	1.99	.71	.37	.28	.16	.84
12	3.66	2.04	.79	.49	.40	.28	.83

Nota: M = Media; DE = Desviación Estándar; R_{IE} = Correlación ítem-escala; R_{IEc} = Correlación ítem-escala corregida; R_{IT} = Correlación ítem-test; R_{ITc} = Correlación ítem-test corregida; α = Alfa si se elimina el ítem

Fiabilidad

La Tabla 8 resultados de los niveles de alfa de Cronbach para el total de la escala y sus dimensiones. Para el total de la SRAS-R-C fueron de .84. Asimismo, fueron de .72 para el FI, .76 para el FII y FIII, y .64 para el FIV.

5.1.2. Correlaciones entre los factores

Las correlaciones entre los factores de la SRAS-R-C y la puntuación total de la escala resultaron significativas y en sentido positivo en la mayoría de los factores, exceptuando entre las subescalas FI y FIV, y FII con FIV, las cuales fueron no significativas y en sentido positivo. Todas las correlaciones entre el total de la escala y las subescalas oscilaron entre .44 y .82 (véase Tabla 9).

De entre las correlaciones significativas y positivas, la correlación más alta (.82) se obtuvo entre el total de la SRAS-R-C y la evitación de afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar. La correlación de más pequeña magnitud (.21), por su parte, se encontró entre la búsqueda de la atención de otras personas significativas (FIII) y la búsqueda de refuerzos tangibles fuera de la escuela (FIV). Asimismo, con respecto a la puntuación total de la SRAS-R-C, la correlación de menor magnitud se obtuvo con la búsqueda de refuerzos tangibles fuera de la escuela (.44). Concretamente, las correlaciones entre el total de la escala y las otras dimensiones (FI, FII, y FIII) fueron de magnitud elevada. Asimismo, las correlaciones entre FI y FII, así como FI y FIII fueron de gran magnitud. Por otra parte, las correlaciones de magnitud moderada fueron presentadas por el total de la escala y FIV, así como entre FII y FIII.

Tabla 9.

Correlaciones entre los factores y la puntuación total de la SRAS-R-C

Factores	Total SRAS-R-C	FI	FII	FIII
FI. Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar	.82*			
FII. Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación	.74*	.66*		
FIII. Búsqueda de la atención de otras personas significativas	.81*	.52*	.43*	
FIV. Búsqueda de refuerzos tangibles fuera de la escuela	.44*	.13	.02	.21*

Nota: * $p < .001$

5.2. Relaciones entre la SRAS-R-C y la CAPS, el IAES y el SA-45

La Tabla 10 correlaciones entre los factores de la SRAS-R-C y la CAPS, así como entre la SRAS-R-C y el IAES, y la SRAS-R-C y el SA-45.

Respecto a las correlaciones entre los factores de la SRAS-R-C con los factores de la CAPS, se observan correlaciones positivas y significativas en casi todos los casos, excepto entre el FII de la SRAS-R-C y PSP, y el FII de la SRAS-R-C y el PAO-E que son no significativas, siendo esta última correlación en sentido negativo. Dentro de las correlaciones significativas, la correlación más elevada se da entre el FI de la SRAS-R-C y PAO-C ($r = .17$). En general, el PAO-C correlaciona de manera más elevada con todos los factores de la SRAS-R-C ($r =$ entre $.05$ y $.17$), excepto con el FIV de la SRAS-R-C, que correlaciona de manera más elevada con el PSP ($r = .16$) y el PAO-E ($r = .14$). Asimismo, y el FI de la SRAS-R-C con PAO-E, y el FIV de la SRAS-R-C y el PAO-C ($r = .05$) presentan las correlaciones menos elevadas.

Por otra parte, entre los factores de la SRAS-R-C con las dimensiones y la puntuación total del IAES se observan correlaciones en sentido negativo entre el FIV de la SRAS-R-C y todas sus dimensiones y el total del IAES, a excepción del FII del IAES, siendo esta correlación, así como el FIV de la SRAS-R-C con el FIV del IAES no significativas. Las correlaciones positivas y significativas oscilaron entre $r = .11$ (FII del SRAS-R-C y FII del IAES) y $r = .37$ (FI del SRAS-R-C y Ansiedad psicofisiológica). En general el primer factor de la SRAS-R-C obtiene correlaciones más elevadas con todos los factores de la IAES, así como con la puntuación total de la escala y la Ansiedad cognitiva, Ansiedad conductual y Ansiedad psicofisiológica ($r =$ entre $.22$ y $.37$).

Tabla 10.

Correlaciones entre los distintos factores de la SRAS-R-C y el CAPS, el IAES y el SA-45.

Instrumento	Variable	SRAS1	SRAS2	SRAS3	SRAS4
CAPS	PSP	.10**	.02	.09**	.16**
	PAO_E	.05*	-.02	.10**	.14**
	PAO_C	.17**	.13**	.16**	.05*
	FIIAES	.33**	.32**	.20**	-.10**
	FIIIAES	.22**	.11**	.16**	.02
	FIIIIAES	.36**	.31**	.21**	-.08**
	FIVIAES	.35**	.25**	.22**	-.02
IAES	Ansiedad cognitiva	.26**	.18**	.16**	-.04
	Ansiedad conductual	.35**	.32**	.21**	-.07**
	Ansiedad psicofisiológica	.37**	.34**	.22**	-.08**
	TotalIAES	.35**	.27**	.22**	-.05*
	Depresión	.40**	.38**	.21**	-.08**
	Hostilidad	.34**	.30**	.18**	-.01
	Sensibilidad Interpersonal	.38**	.40**	.22**	-.07**
SA-45	Somatización	.34**	.31**	.20**	-.05
	Ansiedad	.40**	.35**	.21**	-.07**
	Psicoticismo	.32**	.33**	.19**	-.02
	Obsesión	.34**	.30**	.23**	-.04
	Compulsión	.34**	.30**	.23**	-.04
	Ideación Paranoide	.31**	.35**	.20**	-.10**

En el caso de las correlaciones entre los factores de la SRAS-R-C y el SA-45, se observan correlaciones en sentido positivo en todos los casos excepto entre el FIV de la SRAS-R-C y todos los factores del SA-45, con correlaciones en sentido negativo, y sin significatividad entre el FIV del SRAS-R-C y Hostilidad, Somatización, Psicoticismo, Obsesión Compulsión, e Ideación Paranoide. Aquellas correlaciones positivas y significativas oscilaron entre $r = .18$ (FIII del SRAS-R-C y Hostilidad) y $r = .40$ (FI del SRAS-R-C con Depresión; FI del SRAS-R-C con Ansiedad; y FII del SRAS-R-C con Sensibilidad Interpersonal).

En general, las puntuaciones entre la SRAS-R-C y la CAPS correlacionan de manera menos elevada. Por el contrario, entre la SRAS-R-C y el SA-45 se dan correlaciones más elevadas.

5.2.1. Diferencias de medias en función del sexo

La Tabla 11 muestra las diferencias de medias en rechazo escolar según sexo. Se observan diferencias estadísticamente significativas en FI y FIV de la SRAS-R-C, puntuando más alto las chicas en el factor I y los chicos en el factor IV.

Tabla 11.

Diferencia de medias en rechazo escolar según sexo

SRAS	Total		Chicos		Chicas		<i>Significación estadística y magnitud diferencias</i>		
	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	<i>M(DE)</i>	F _(2,1783)	p	d
SRASFI	12.07	5.20	11.53	4.86	12.63	5.48	18.52	.000	.21
SRASFII	10.13	4.89	10.16	4.92	10.11	4.87	.11	.746	-
SRASFIII	14.61	6.35	14.38	6.10	14.86	6.60	2.18	.140	-
SRASFIV	11.80	4.55	12.21	4.57	11.38	4.49	17.02	.000	.18

5.2.2 Diferencias de medias en función del curso

La Tabla 12 recoge las diferencias de medias según curso. Como se puede observar las diferencias se dan en el FI entre el curso 1º y 3º ($p = .015$), siendo la magnitud $d = .16$, y en el FII entre el 2º y 3º curso ($p = .048$), siendo la magnitud $d = .15$. }

Tabla 12.

Diferencia de medias en rechazo escolar según curso

SRAS	1º		2º		3º		<i>Sig. estadística y magnitud diferencias</i>	
	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	<i>M (DE)</i>	F	p
SRASFI	11.74	5.33	12.02	4.74	12.63	5.52	4.04	.018
SRASFII	10.04	4.79	9.88	4.59	10.60	5.37	3.09	.046
SRASFIII	14.45	6.42	14.68	6.40	14.77	6.20	.38	.682
SRASFIV	11.48	4.61	12.04	4.46	11.97	4.55	2.91	.055

5.3. Rechazo escolar y otras variables

El contenido de esta parte, es el análisis e interpretación de los resultados obtenidos de medias del rechazo escolar en relación con otra variable. A continuación, se presenta la evaluación de la capacidad predictiva de cada una de las variables consideradas en la investigación.

5.3.1. Rechazo Escolar y Perfeccionismo

5.3.1.1. Diferencias en perfeccionismo en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor I de la SRAS “Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar”

La Tabla 13 y Figura 6 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS, Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: PSP (Perfeccionismo Socialmente Prescrito) y PAO_C (Perfeccionismo Auto Orientado Crítica), mientras que para PAO_E (Perfeccionismo Auto Orientado Esfuerzos) las diferencias no fueron significativas. Los estudiantes con altos niveles de rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de rechazo escolar para las variables: Perfeccionismo Socialmente Prescrito y Perfeccionismo Auto Orientado Crítica, la magnitud de dichas diferencias fueron bajas, con valores de .19 y .42.

Tabla 13.

Diferencias en perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS.

Variable	Prueba Levene		Altas Puntuaciones		Bajas Puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	P	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
PSP	26.53	<.001	17.24	4.16	16.39	5.03	2.95	943.2	.003	.19
PAO_E	8.14	.004	13.56	3.41	13.34	3.89	0.94	973.6	.343	-
PAO_C	6.15	.013	13.02	3.47	11.51	3.79	6.67	992.2	<.001	.42

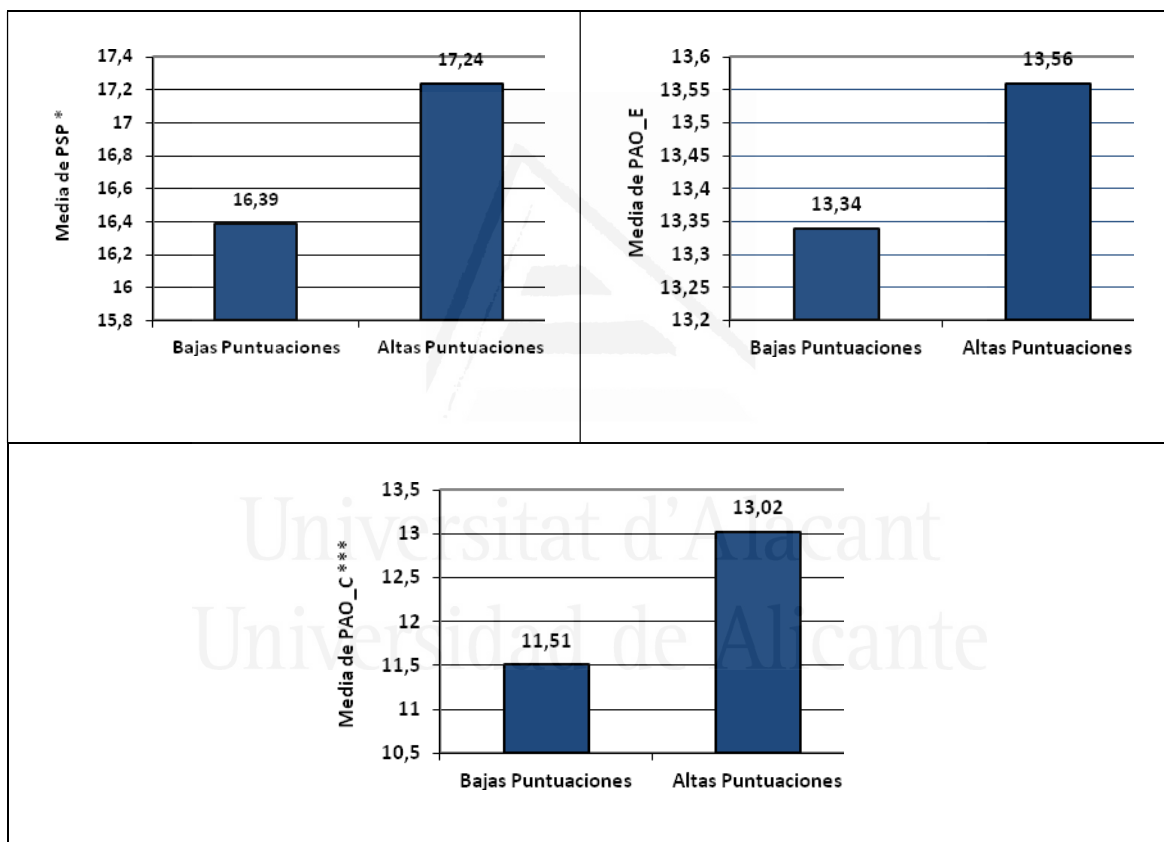


Figura 6. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS. *Nota:* * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.1.2. Capacidad predictiva del perfeccionismo sobre las altas puntuaciones en el Factor I de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor I del SRAS (Evitar la afectividad negativa que provocan los estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar) en función de las variables de perfeccionismo (Tabla 14).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 59.3% de los casos ($\chi^2=50.99$; $p = .001$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue .06. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para la variable PAO_C (Perfeccionismo Auto Orientado Crítica), siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al primer factor 1.15 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable. A su vez, también se obtuvieron valores de la OR inferiores a 1 para la variable PAO_E (Perfeccionismo Auto Orientado Esfuerzos), por lo que la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el factor I fue .94 veces menor por cada punto que se incrementa las puntuación en esta variable.

Tabla 14.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor I del SRAS en función de las variables de perfeccionismo.

Variable	χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Clasificados correctamente: 59.3 %	50.99	.06						
PAO_E			-.05	.02	6.85	.009	.94	.91 - .98
PAO_C			.14	.02	46.67	< .001	1.15	1.10 - 1.19
Constante			-.86	.26	10.35	.001	.42	

5.3.1.3. Diferencias en perfeccionismo en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor II de la SRAS “Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación”

La Tabla 15 y Figura 7 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas

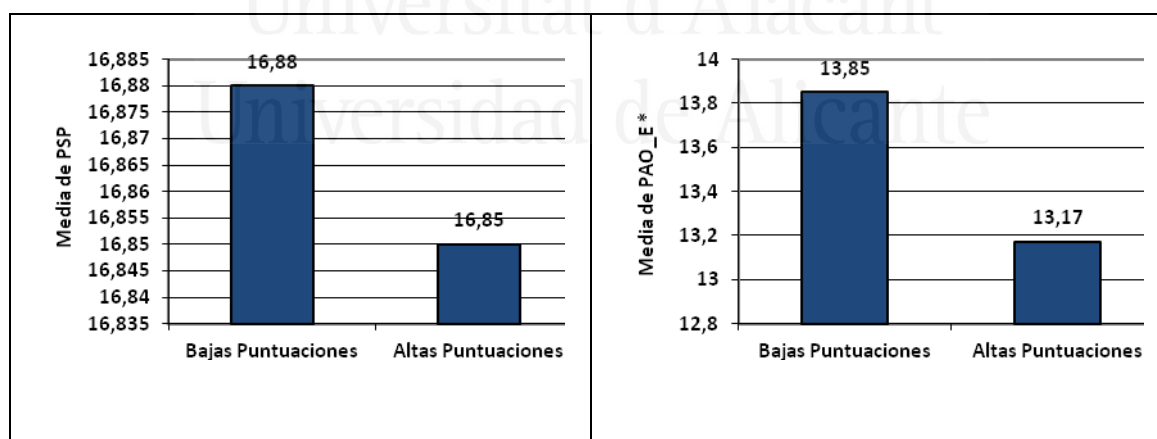
puntuaciones en el Factor II del SRAS, Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: PAO_E (Perfeccionismo Auto Orientado Esfuerzos) y PAO_C (Perfeccionismo Auto Orientado Crítica), mientras que para PSP (Perfeccionismo Socialmente Prescrito) las diferencias no fueron significativas. Los estudiantes con altos niveles de rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de rechazo escolar para las variables: Perfeccionismo Auto Orientado Esfuerzos y Perfeccionismo Auto Orientado Crítica, la magnitud de dichas diferencias fueron bajas, con valores de .18 y .27.

Tabla 15.

Diferencias en perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS.

Variable	Prueba Levene		Altas Puntuaciones		Bajas Puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
PSP	12.90	<.001	16.85	4.21	16.88	4.83	.08	971.7	.930	-
PAO_E	3.99	.046	13.17	3.50	13.85	3.87	2.96	987.7	.003	.18
PAO_C	11.88	.001	12.72	3.34	11.74	3.88	4.36	965.4	<.001	.27



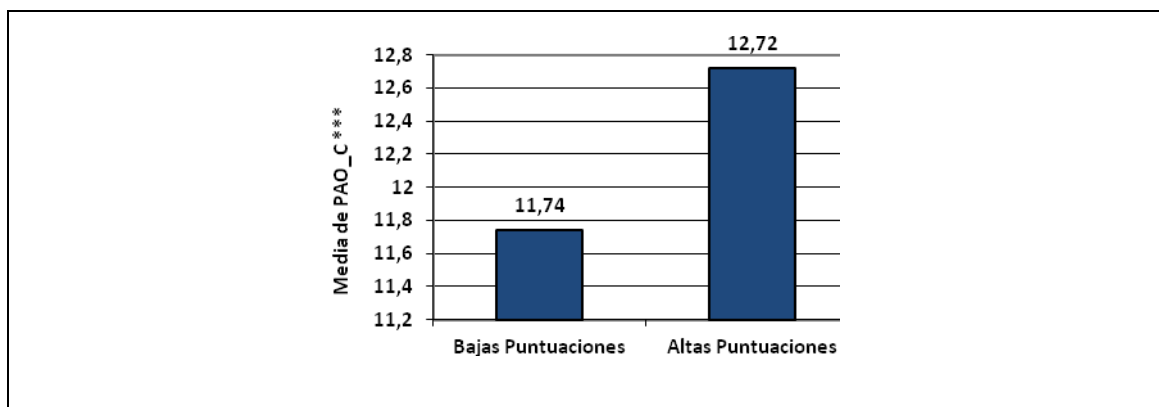


Figura 7. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS. *Nota:* * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.1.4. Capacidad predictiva del perfeccionismo sobre las altas puntuaciones en el Factor II de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor II del SRAS (Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación) en función de las variables de perfeccionismo (Tabla 16).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 60.8% de los casos ($\chi^2=51.40$; $p = .876$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue .06. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para la variable PAO_C (Perfeccionismo Auto Orientado Crítica), siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al segundo factor 1.13 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable. A su vez, también se obtuvieron valores de la OR inferiores a 1 para la variable PAO_E (Perfeccionismo Auto Orientado Esfuerzos), por lo que la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el factor II fue .89 veces menor por cada punto que se incrementa las puntuación en esta variable.

Tabla 16.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor II del SRAS en función de las variables de perfeccionismo.

Variable	χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Clasificados correctamente: 60.8 %	51.40	.06						
PAO_E			-.11	.02	30.67	< .001	.89	.86 - .93
PAO_C			.13	.02	39.84	< .001	1.13	1.09 - 1.19
Constante			.04	.26	.02	.876	1.04	

5.3.1.5. Diferencias en perfeccionismo en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor III de la SRAS “Búsqueda de la atención de otras personas significativas”

La Tabla 17 y Figura 8 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS, Búsqueda de la atención de otras personas significativas.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: PSP (Perfeccionismo Socialmente Prescrito) y PAO_C (Perfeccionismo Auto Orientado Crítica), mientras que para PAO_E (Perfeccionismo Auto Orientado Esfuerzos) las diferencias no fueron significativas. Los estudiantes con altos niveles de rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de rechazo escolar para las variables: Perfeccionismo Socialmente Prescrito y Perfeccionismo Auto Orientado Crítica, la magnitud de dichas diferencias fueron bajas, con valores de .17 y .35.

Tabla 17.

Diferencias en perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS.

Variable	Prueba Levene		Altas Puntuaciones		Bajas Puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	P	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
PSP	13.92	.001	17.34	4.27	16.56	4.96	2.56	776.4	.011	.17
PAO_E	7.91	.005	13.73	3.51	13.18	3.96	2.24	793.1	.025	.15
PAO_C	3.87	.049	13.07	3.58	11.77	3.84	5.40	823.2	< .001	.35

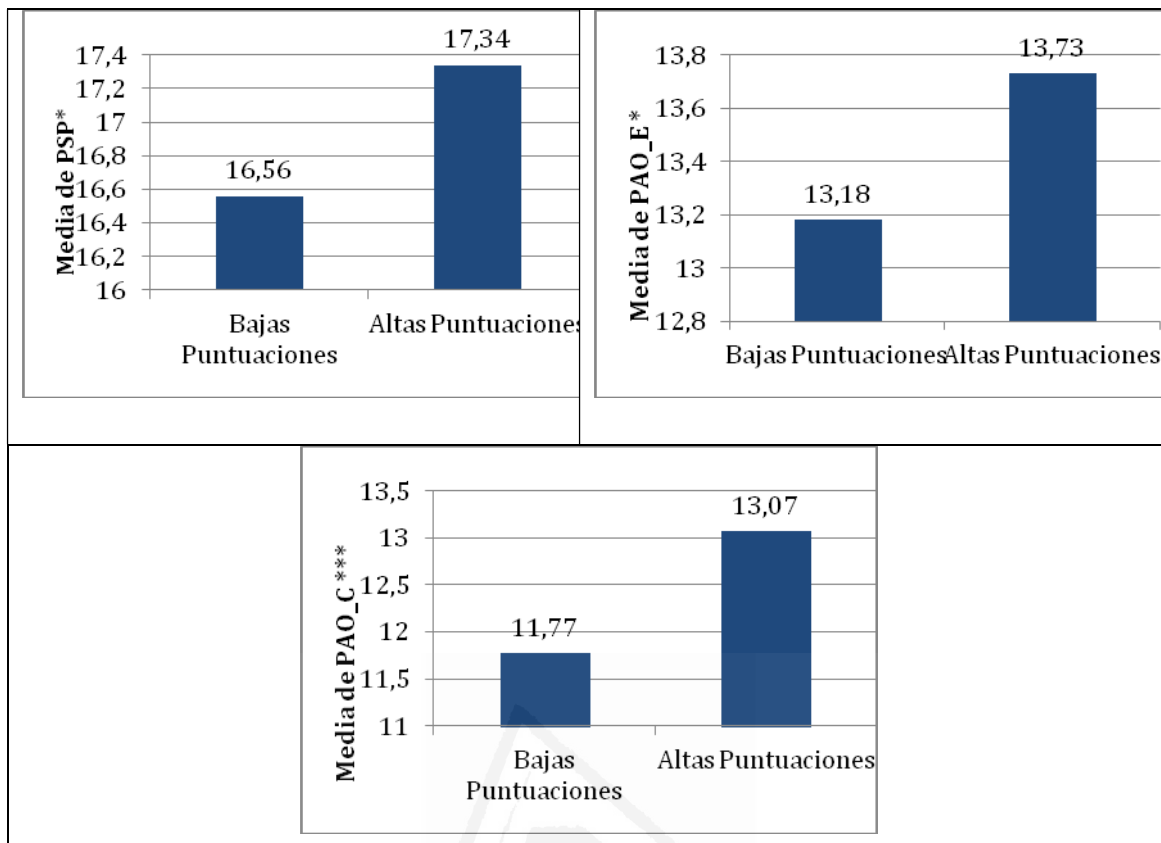


Figura 8. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS. Nota: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.1.6. Capacidad predictiva del perfeccionismo sobre las altas puntuaciones en el Factor III de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor III del SRAS (Búsqueda de la Atención de otras Personas Significativas) en función de las variables de perfeccionismo (Tabla 18.).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 61.2% de los casos ($\chi^2=29.48$; $p < .001$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue .04. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para la variable PAO_C (Perfeccionismo Auto Orientado Crítica), siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al III factor 1.10 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable.

Tabla 18.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor III del SRAS en función de las variables de perfeccionismo.

Variable	χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	<i>p</i>	OR	I.C. 95%
Clasificados correctamente: 61.2 %	29.48	.04						
PAO_C			.09	.01	28.44	< .001	1.10	1.06 - 1.14
Constante			-.80	.23	12.29	< .001	.44	

5.3.1.7. Diferencias en perfeccionismo en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor IV de la SRAS “Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar”

La Tabla 19 y Figura 9 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS, Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: PSP (Perfeccionismo Socialmente Prescrito), PAO_E (Perfeccionismo Auto Orientado Esfuerzos) y PAO_C (Perfeccionismo Auto Orientado Crítica). Los estudiantes con altos niveles de rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de rechazo escolar para las variables: Perfeccionismo Socialmente Prescrito, Perfeccionismo Auto Orientado Esfuerzos y Perfeccionismo Auto Orientado Crítica, la magnitud de dichas diferencias fueron bajas, con valores de .37, .38 y .14.

Tabla 19.

Diferencias en perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS.

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>g.l</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
PSP	9.85	.002	17.48	4.38	15.85	4.91	5.10	626.5	< .001	.37
PAO_E	18.03	< .001	14.08	3.51	12.66	4.15	5.34	599.4	< .001	.38
PAO_C	.05	.815	12.44	3.70	11.91	3.74	2.11	960	.035	.14

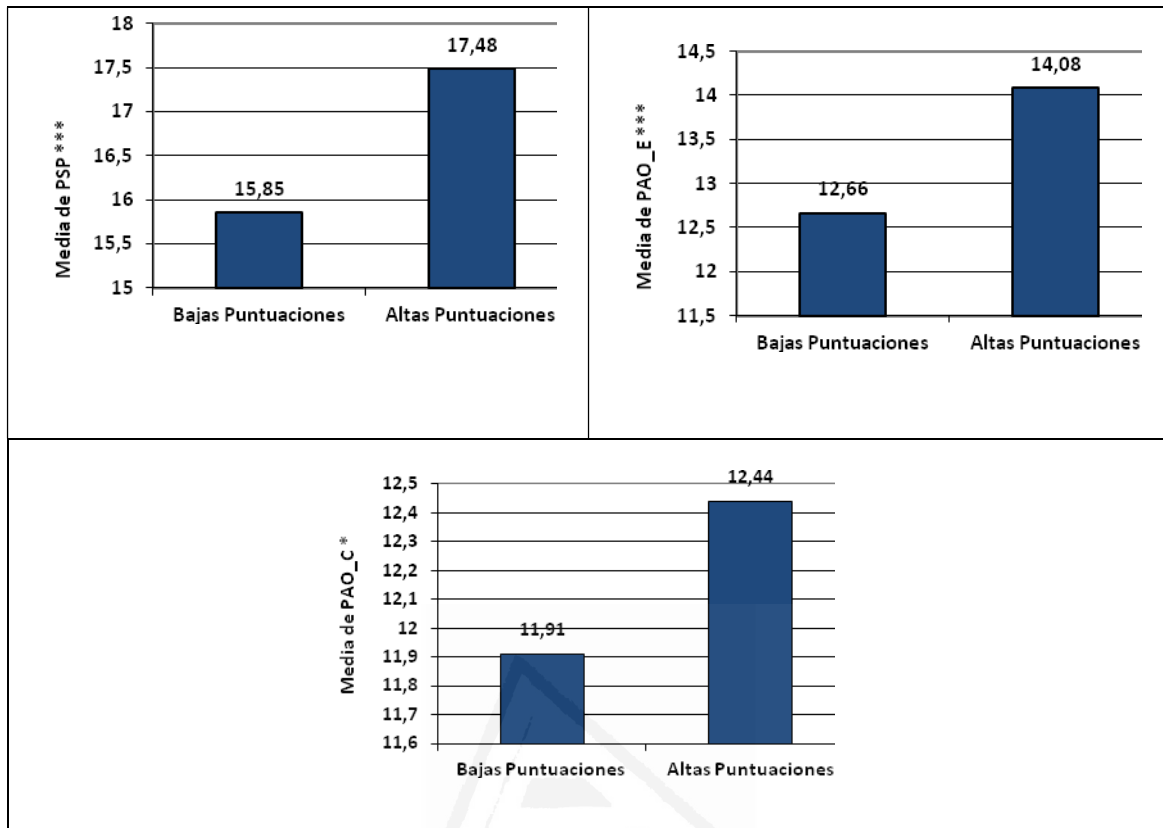


Figura 9.- Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de perfeccionismo en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS. *Nota:* * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.1.8. Capacidad predictiva del perfeccionismo sobre las altas puntuaciones en el Factor IV de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor IV del SRAS (Búsqueda de Refuerzos Tangibles Fuera de la escuela) en función de las variables de perfeccionismo (Tabla 20).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 67.5% de los casos ($\chi^2=41.40$; $p = .002$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue .05. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para la variable PSP (Perfeccionismo Socialmente Prescrito), siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al IV factor 1.06 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable y la variable PAO_E (Perfeccionismo Auto-Orientado-

Esfuerzos), siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al IV factor 1.08 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable. A su vez, también se obtuvieron valores de la OR inferiores a 1 para la variable PAO_C (Perfeccionismo Auto-Orientado-Crítica), por lo que la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el factor IV fue .95 veces menor por cada punto que se incrementa las puntuación en PAO_C.

Tabla 20.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor IV del SRAS en función de las variables de perfeccionismo.

Variable	χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Clasificados correctamente: 67.5 %	41.40	.05						
PSP			.06	.01	10.01	.002	1.06	1.02 – 1.10
PAO_E			.08	.02	13.04	< .001	1.08	1.03 – 1.13
PAO_C			-.04	.02	3.87	.049	.95	.91 – 1.00
Constante			-.93	.29	10.01	.002	.39	

5.3.2. Rechazo Escolar y Personalidad

5.3.2.1. Diferencias en personalidad en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor I de la SRAS “Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar”

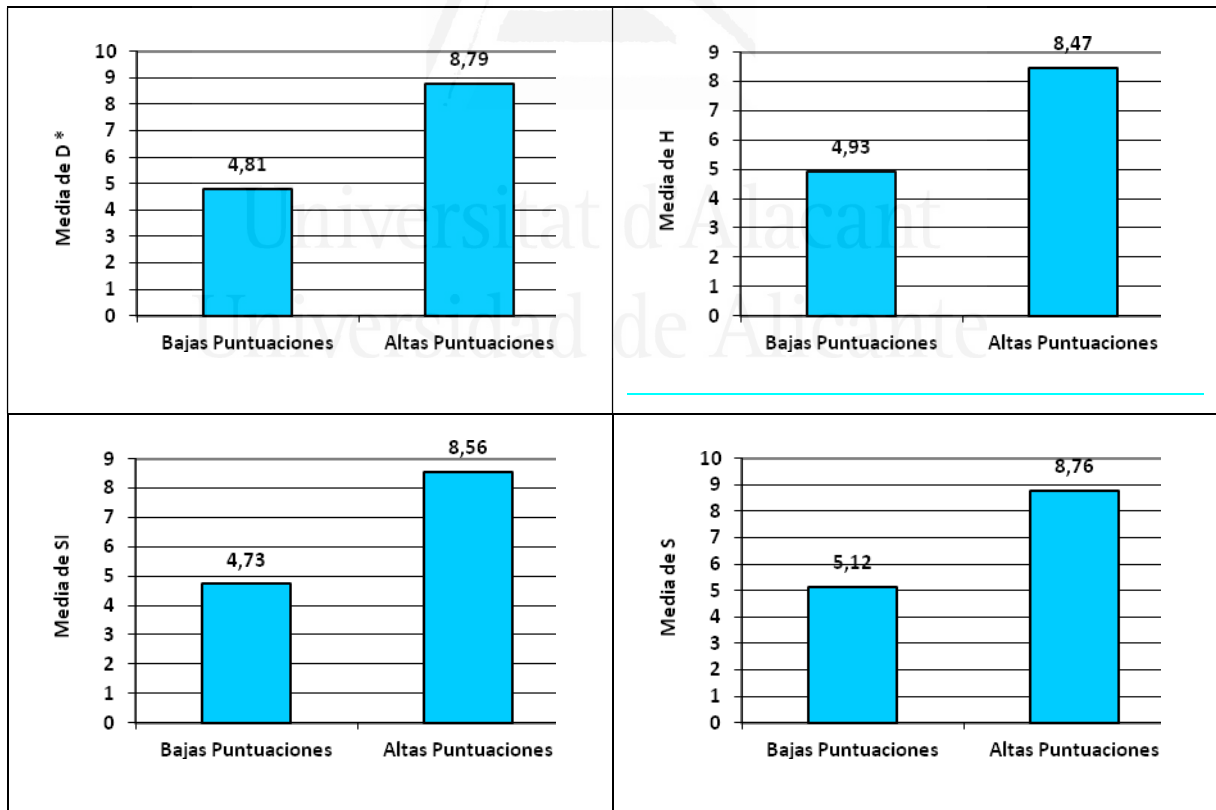
La Tabla 21 y Figura 10 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS, Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: D (Depresión), y AF (Ansiedad Fóbica). Los estudiantes con altos niveles de rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de rechazo escolar para las variables: Depresión, Ansiedad y Ansiedad Fóbica, la magnitud de dichas diferencias fueron altas, con valores de .92, .84 y .82.

Tabla 21.

Diferencias en personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS.

Variable	Prueba Levene		Altas Puntuaciones		Bajas Puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
D	.26	.607	8.79	4.49	4.81	4.09	2.53	960	.011	.92
H	.41	.521	8.47	4.72	4.93	4.33	.51	960	.606	-
SI	1.11	.291	8.56	4.22	4.73	4.14	1.63	960	.102	-
S	.01	.938	8.76	4.48	5.12	4.42	.90	960	.368	-
A	.89	.345	8.56	4.23	4.62	4.16	2.23	960	.026	.94
P	1.27	.258	7.29	4.01	4.21	3.93	.26	960	.791	-
OC	.61	.432	9.68	4.01	6.34	4.12	.72	960	.469	-
AF	.70	.402	7.61	4.45	4.02	4.32	3.29	960	<.001	.82
IP	.22	.636	8.25	3.85	5.15	3.85	.25	960	.802	-



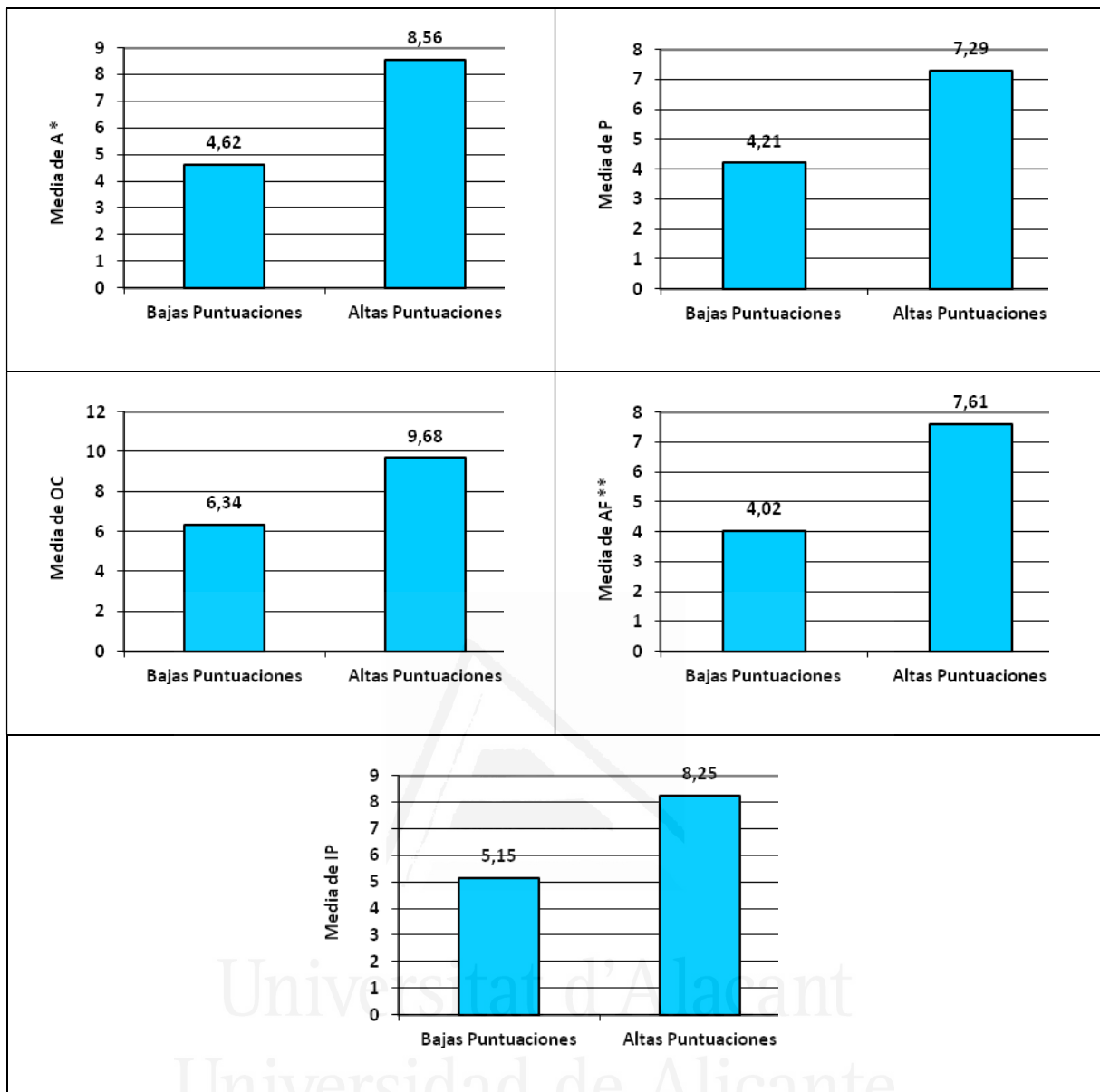


Figura 10. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS. Nota: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.2.2. Capacidad predictiva del personalidad sobre las altas puntuaciones en el Factor I de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor I del SRAS (Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar) en función de las variables de personalidad (Tabla 22).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 73.7% de los casos ($\chi^2=244.37$; $p = .001$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue .27. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para las variables: D (Depresión) siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al primer factor 1.09 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable, SI (Sensibilidad Interpersonal) siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al primer factor 1.08 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable, A (Ansiedad) siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al primer factor 1.09 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable.

Tabla 22.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el Factor I de la SRAS-R-C en función de las variables de personalidad.

Variable	χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Clasificados correctamente: 73.7%	244.37	.27						
D			.08	.02	12.28	<.001	1.09	1.03 - 1.14
SI			.08	.02	11.22	.001	1.08	1.03 - 1.14
A			.09	.02	12.40	<.001	1.09	1.04 - 1.15
Constante			-1.59	.14	127.02	<.001	.20	

5.3.2.3. Diferencias en personalidad en función de las altas y bajas puntuaciones en el **Factor II** de la SRAS “Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación”

La Tabla 23 y Figura 11 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS, Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación.

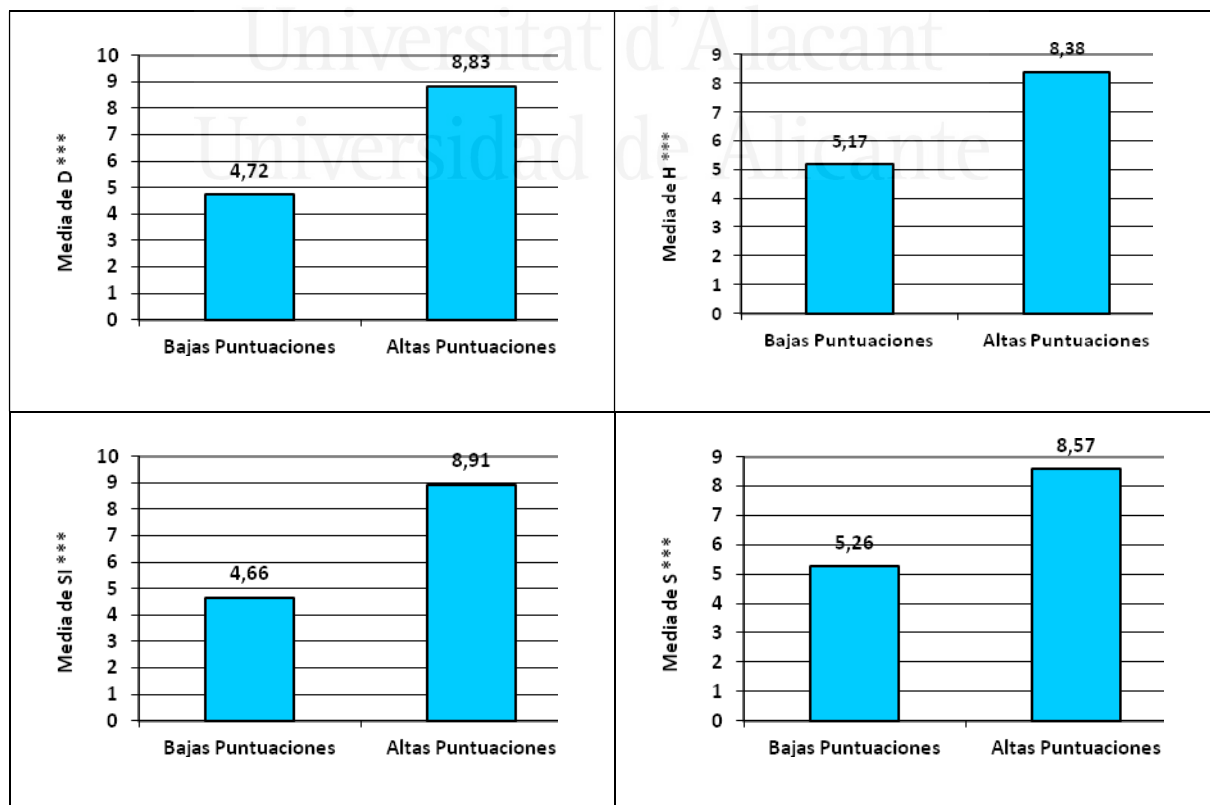
Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: D (Depresión), H (Hostilidad), SI (Sensibilidad Interpersonal), S (Somatización), A (Ansiedad), P (Psicoticismo), OC (Obsesión Compulsión), AF (Ansiedad Fóbica) e IP (Ideación Paranoide). Los estudiantes con altos niveles de

rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de rechazo escolar para las variables: Depresión, Hostilidad, Sensibilidad Interpersonal, Somatización, Ansiedad, Psicoticismo, Obsesión Compulsión, Ansiedad Fóbica e Ideación Paranoide, la magnitud de dichas diferencias fueron altas, con valores de .99, .71, 1.03, .76, .91, .84, .79, .97 y .83.

Tabla 23.

Diferencias en personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS.

Variable	Prueba Levene		Altas		Bajas		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
D	10.28	.001	8.83	4.34	4.72	3.94	16.00	1040.4	<.001	.99
H	2.06	.151	8.38	4.62	5.17	4.39	11.48	1042	<.001	.71
SI	.06	.798	8.91	4.09	4.66	4.14	16.64	1042	<.001	1.03
S	.01	.966	8.57	4.38	5.26	4.30	12.26	1042	<.001	.76
A	.21	.647	8.39	4.13	4.64	4.07	14.73	1042	<.001	.91
P	.30	.581	7.54	3.92	4.24	3.91	13.61	1042	<.001	.84
OC	2.56	.110	9.56	3.97	6.36	4.12	12.71	1042	<.001	.79
AF	1.44	.229	8.00	4.25	3.87	4.23	15.65	1042	<.001	.97
IP	.01	.907	8.51	3.86	5.31	3.90	13.29	1042	<.001	.83



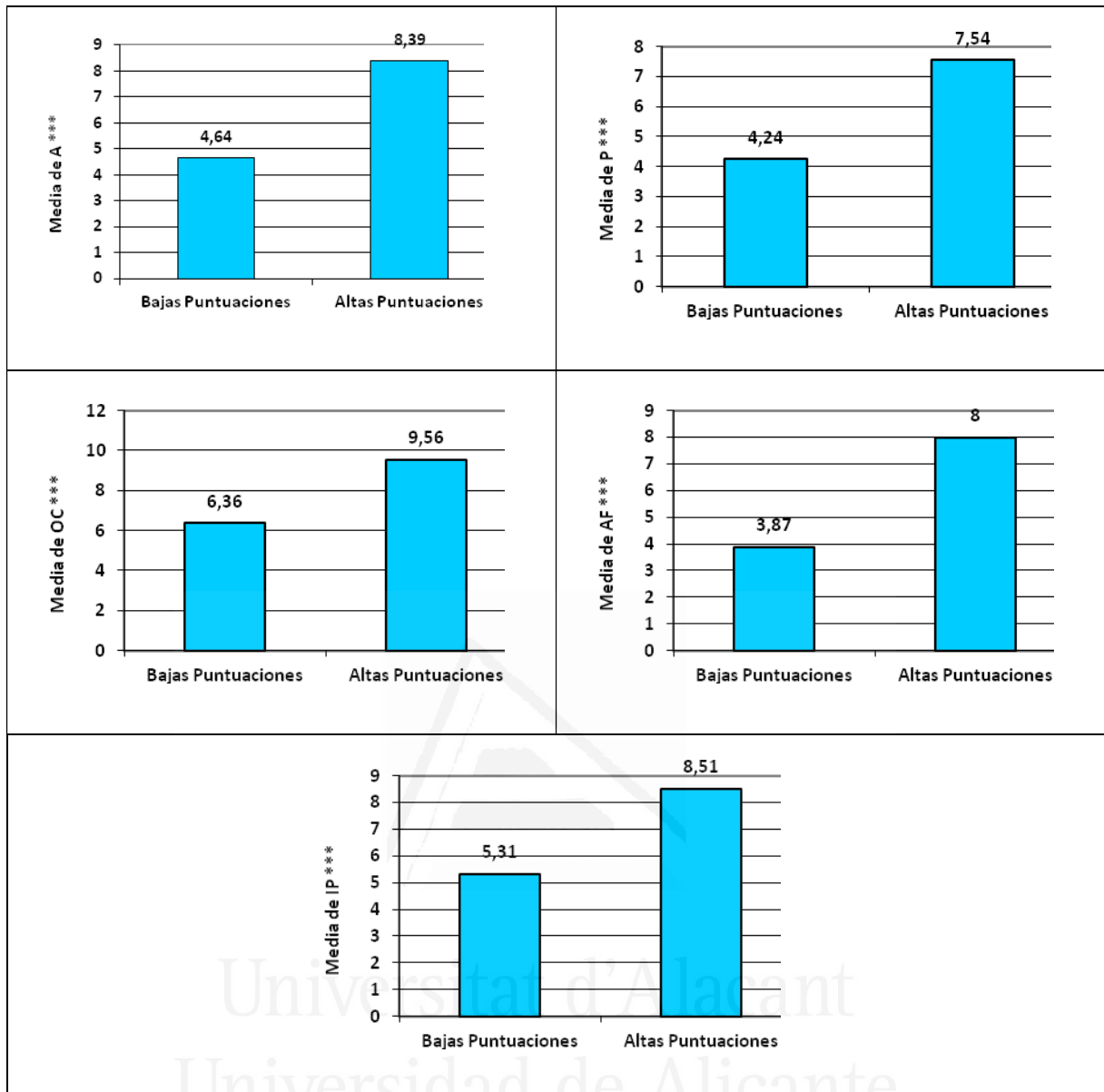


Figura 11. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS. Nota: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.2.4. Capacidad predictiva de personalidad sobre las altas puntuaciones en el Factor II de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor II del SRAS (Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación) en función de las variables de personalidad (Tabla 24).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 75.2% de los casos ($\chi^2=283.80$; $p = .001$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue 283.80. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para las variables: D (Depresión) siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al segundo factor 1.11 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable, SI (Sensibilidad Interpersonal) siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al primer factor 1.12 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable, AF (Ansiedad Fóbica) siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al segundo factor 1.08 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable.

Tabla 24.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el Factor II de la SRAS-R-C en función de las variables de personalidad.

Variable	χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Clasificados correctamente: 75.2%		283.80						
D			.10	.02	18.45	< .001	1.11	1.05 - 1.16
SI			.11	.02	18.14	< .001	1.12	1.06 - 1.18
AF			.07	.02	9.29	.002	1.08	1.02 - 1.13
Constante			-1.77	.14	144.73	< .001	.17	

5.3.2.5. Diferencias en personalidad en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor III de la SRAS “Búsqueda de la atención de otras personas significativas”

La Tabla 25 y Figura 12 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS, Búsqueda de la atención de otras personas significativas.

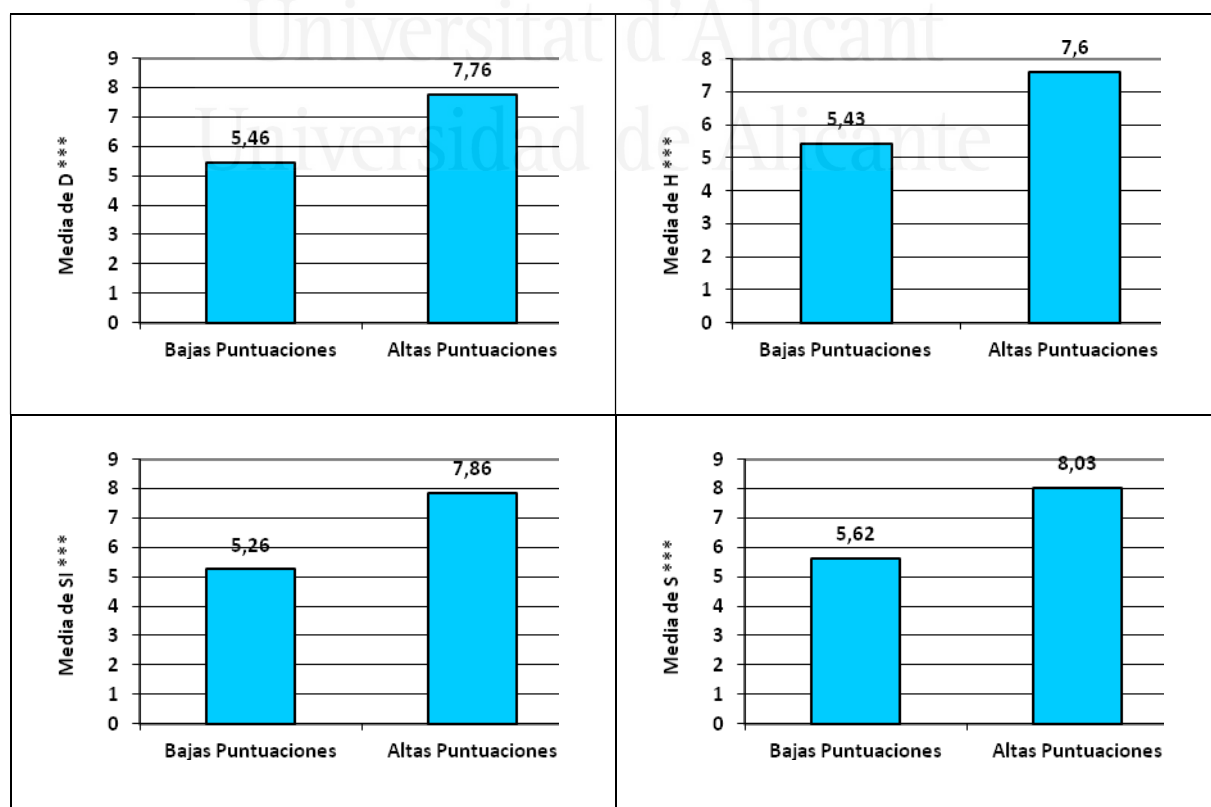
Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: D (Depresión), H (Hostilidad), SI (Sensibilidad Interpersonal), S (Somatización), A (Ansiedad), P (Psicoticismo), OC (Obsesión Compulsión), AF (Ansiedad Fóbica) e IP (Ideación Paranoide). Los estudiantes con altos niveles de rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de

rechazo escolar para las variables: Depresión, Hostilidad, Sensibilidad Interpersonal, Somatización, Ansiedad, Psicoticismo, Obsesión Compulsión, Ansiedad Fóbica e Ideación Paranoide, la magnitud de dichas diferencias fueron altas, con valores de .51, .48, .61, .55, .54, .55, .63, .54 y .56

Tabla 25.

Diferencias en personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS.

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
D	2.32	.127	7.76	4.57	5.46	4.36	7.94	990	< .001	.51
H	1.72	.190	7.60	4.69	5.43	4.38	7.34	990	< .001	.48
SI	1.11	.292	7.86	4.33	5.26	4.21	9.37	990	< .001	.61
S	.05	.816	8.03	4.45	5.62	4.35	8.44	990	< .001	.55
A	.57	.448	7.60	4.34	5.27	4.28	8.34	990	< .001	.54
P	1.94	.164	6.68	4.03	4.48	3.90	8.54	990	< .001	.55
OC	2.38	.123	9.11	4.02	6.52	4.25	9.74	990	< .001	.63
AF	9.66	.002	6.94	4.66	4.50	4.26	8.50	911.7	< .001	.54
IP	.02	.883	7.82	3.90	5.62	3.96	8.63	990	< .001	.56



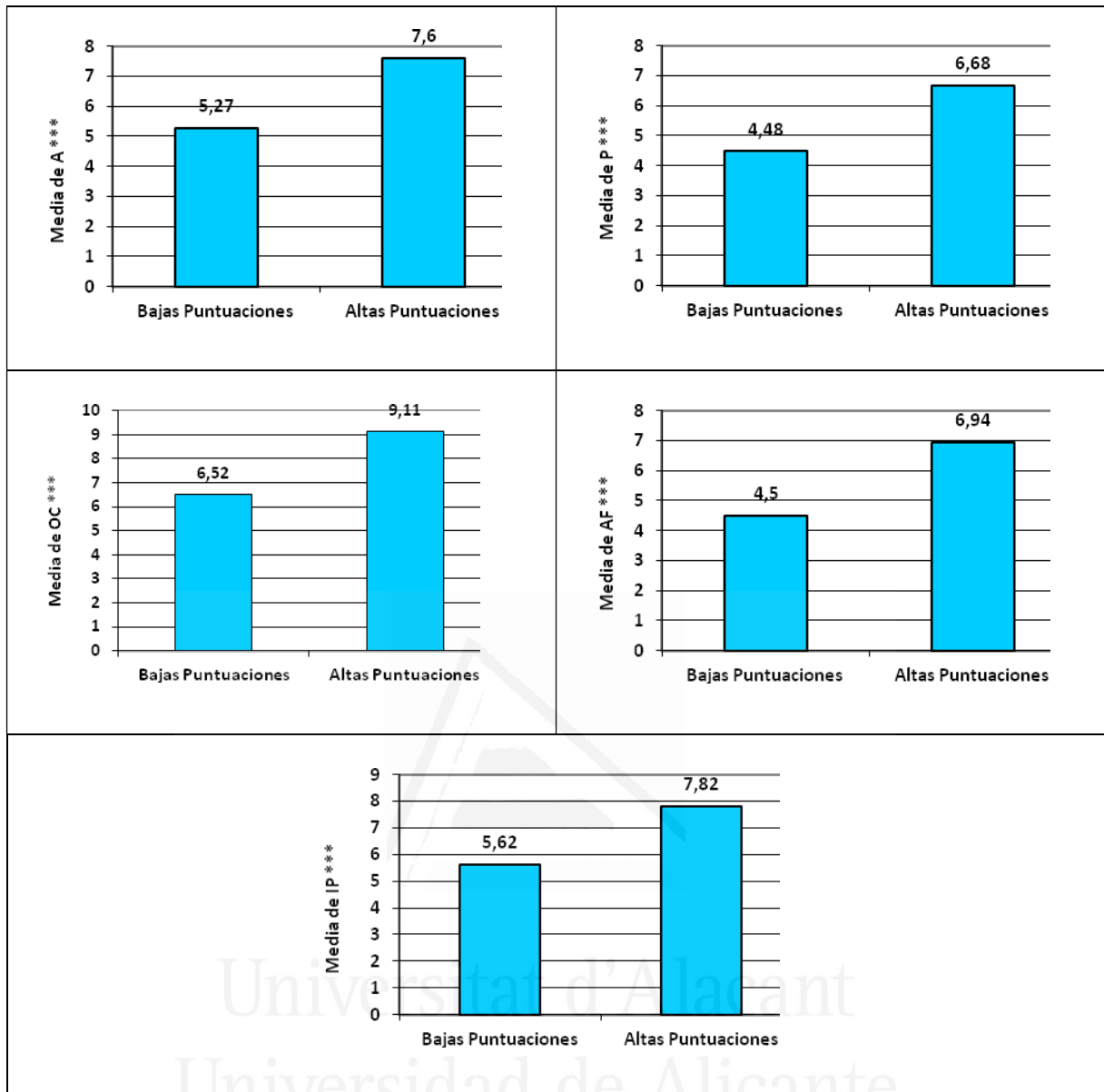


Figura 12. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS. Nota: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.2.6. Capacidad predictiva de personalidad sobre las altas puntuaciones en el Factor III de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor III del SRAS (Búsqueda de la atención de otras personas significativas) en función de las variables de personalidad (Tabla 26).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 66.9% de los casos ($\chi^2=104.22$; $p = .001$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue .13. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para las variables: SI (Sensibilidad Interpersonal) siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al tercer factor 1.08 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable, OC (Obsesión Compulsión) siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al tercer factor 1.10 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable.

Tabla 26.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el Factor III de la SRAS-R-C en función de las variables de personalidad.

Variable		χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	P	OR	I.C. 95%
	Clasificados correctamente: 66.9%	104.22	.13						
SI				.07	.02	12.98	<.001	1.08	1.03 - 1.13
OC				.09	.02	18.53	<.001	1.10	1.05 - 1.15
	Constante			-.89	.14	36.52	<.001	.40	

5.3.2.7. Diferencias en personalidad en función de las altas y bajas puntuaciones en el **Factor IV** de la SRAS “Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar”

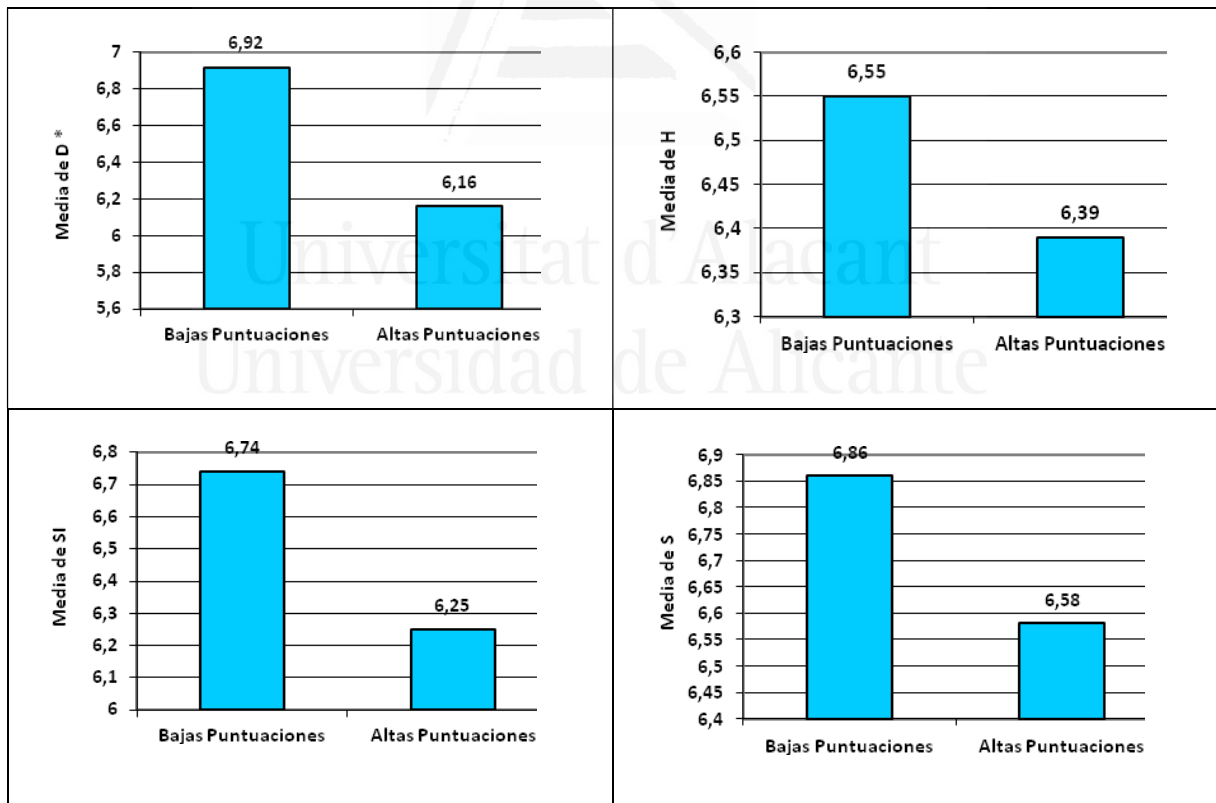
La Tabla 27 y Figura 13 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS, Búsqueda de Refuerzos Tangibles Fuera del Ámbito Escolar.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: D (Depresión), A (Ansiedad) y AF (Ansiedad Fóbica), mientras que para H (Hostilidad), SI (Sensibilidad Interpersonal), S (Somatización), P (Psicoticismo), OC (Obsesión Compulsión) e IP (Ideación Paranoide) las diferencias no fueron significativas. Los estudiantes con altos niveles de rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de rechazo escolar para las variables: Depresión, Ansiedad y Ansiedad Fóbica, la magnitud de dichas diferencias fueron bajas, con valores de .17, .15 y .22.

Tabla 27.

Diferencias en personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS.

Variable	Prueba		Altas		Bajas		Significación estadística y magnitud diferencias			
	Levene	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
D	.26	.607	6.16	4.40	6.92	4.47	2.53	960	.011	.17
H	.41	.521	6.39	4.62	6.55	4.46	.51	960	.606	-
SI	1.11	.291	6.25	4.35	6.74	4.46	1.63	960	.102	-
S	.01	.938	6.58	4.49	6.86	4.59	.90	960	.368	-
A	.89	.345	6.05	4.35	6.71	4.24	2.23	960	.026	.15
P	1.27	.258	5.62	4.15	5.55	4.01	-.26	960	.791	-
OC	.61	.432	7.69	4.12	7.90	4.39	.72	960	.469	-
AF	.70	.402	5.17	4.61	6.19	4.47	3.29	960	.001	.22
IP	.22	.636	6.66	3.94	6.73	3.99	.25	960	.802	-



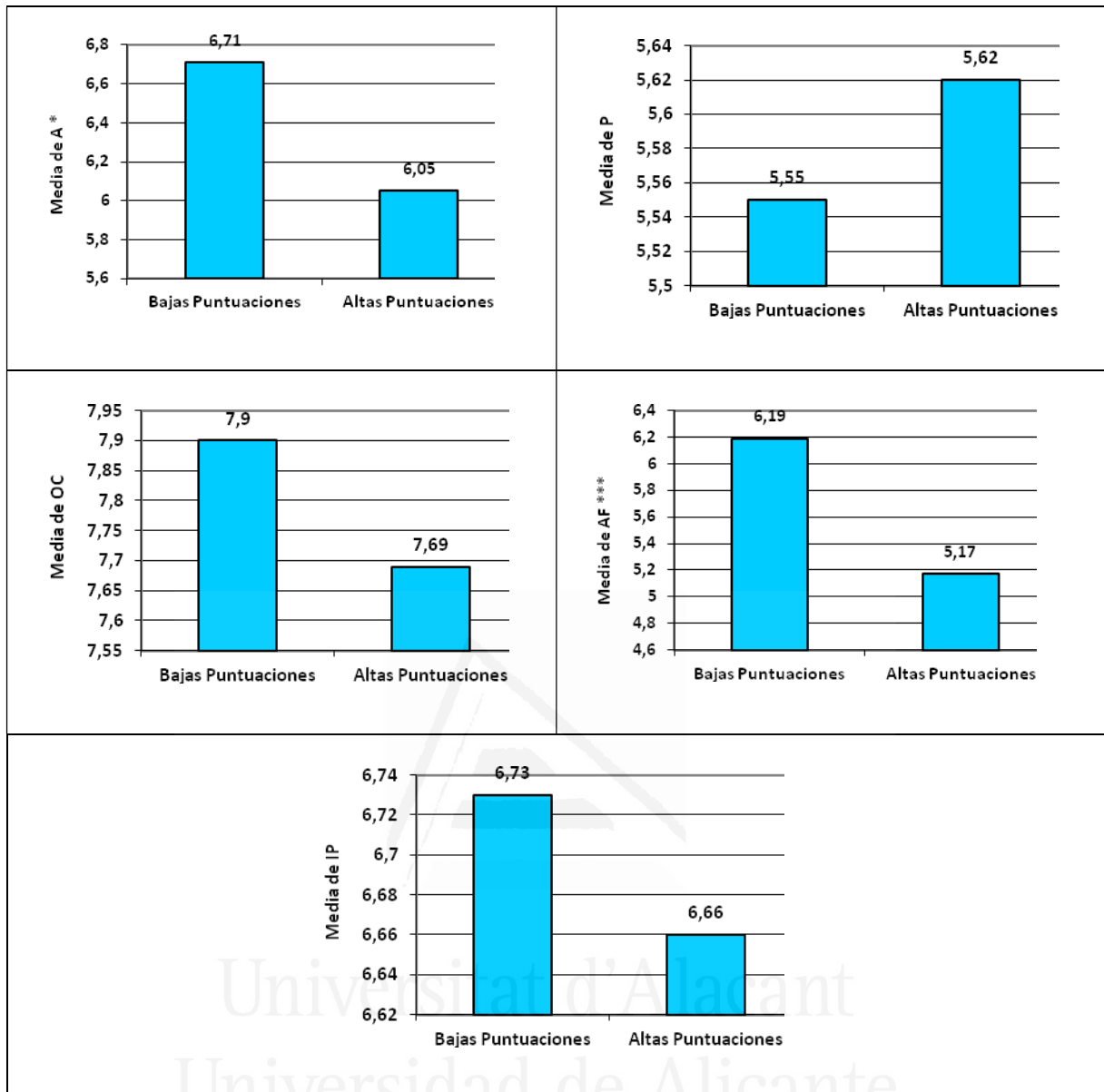


Figura 13. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de personalidad en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS. Nota: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.2.8. Capacidad predictiva de personalidad sobre las altas puntuaciones en el Factor IV de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor IV del SRAS (Búsqueda de Refuerzos Tangibles Fuera del Ámbito Escolar) en función de las variables de personalidad (Tabla 28).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 64.9% de los casos ($\chi^2=27.09$; $p = .001$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue .03. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para la variable P (Psicoticismo) siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al IV factor 1.10 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable. A su vez, también se obtuvieron valores de la OR inferiores a 1 para las variables: D (Depresión), por lo que la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el factor IV fue .95 veces menor por cada punto que se incrementa las puntuación en esta variable, AF (Ansiedad Fóbica), por lo que la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el factor IV fue .92 veces menor por cada punto que se incrementa las puntuación en esta variable.

Tabla 28.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el Factor IV de la SRAS-R-C en función de las variables de personalidad.

Variable	χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	P	OR	I.C. 95%
Clasificados correctamente: 64.9%	27.09	.03						
D			-.04	.02	3.99	.046	.95	.91 – .99
P			.10	.02	15.55	<.001	1.10	1.05 – 1.16
AF			-.08	.02	13.04	<.001	.92	.88 – .96
Constante			.80	.12	40.04	<.001	2.22	

5.3.3. Rechazo Escolar y Ansiedad Escolar

5.3.3.1. Diferencias en ansiedad escolar en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS “Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar”

La Tabla 29 y Figura 14 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS, Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: FI SRAS (Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbitos escolar), FI IAES (Ansiedad ante la agresión), FII IAES (Ansiedad ante la evaluación social), FIII IAES (Ansiedad ante el fracaso escolar y

sanciones disciplinarias), FIV IAES (Ansiedad ante la evaluación escolar), A. COG. (Ansiedad Cognitiva), A. PSIC. (Ansiedad Psicofisiológica), A. CON. (Ansiedad Conductual) y T. IAES (Puntuación total del IAES (Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria). Los estudiantes con altos niveles de rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de rechazo escolar para las variables: Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbitos escolar, Evitar la efectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Búsqueda de la atención de otras personas significativas, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Búsqueda de refuerzos tangibles fuera de la escuela, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Ansiedad Cognitiva, Ansiedad Psicofisiológica, Ansiedad Conductual y Test Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, magnitud de dichas diferencias fueron altas, con valores de .84, .50, .88, .85, .64, .84, .88 y .85.

Tabla 29.

Diferencias en ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS.

Variable	Prueba Levene		Altas Puntuaciones		Bajas Puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
FI IAES	38.86	< .001	63.91	37.92	35.46	28.75	13.79	1031.7	< .001	.84
FII IAES	.04	0.825	124.45	48.71	100.36	46.51	8.15	1048	< .001	.50
FIII IAES	42.28	< .001	90.70	46.91	53.87	35.59	14.43	1031.9	< .001	.88
FIV IAES	26.96	< .001	54.51	25.41	34.97	20.02	13.91	1039.8	< .001	.85
A. COG.	14.16	< .001	70.30	30.59	52.41	24.37	10.54	1041.7	< .001	.64
A. PSIC.	26.44	< .001	61.31	34.26	35.12	26.88	13.86	1039.1	< .001	.84
A. CON.	49.72	< .001	39.25	23.76	20.65	17.86	14.43	1029.5	< .001	.88
T. IAES	20.30	< .001	333.59	140.30	224.68	111.24	14.01	1040.9	< .001	.85

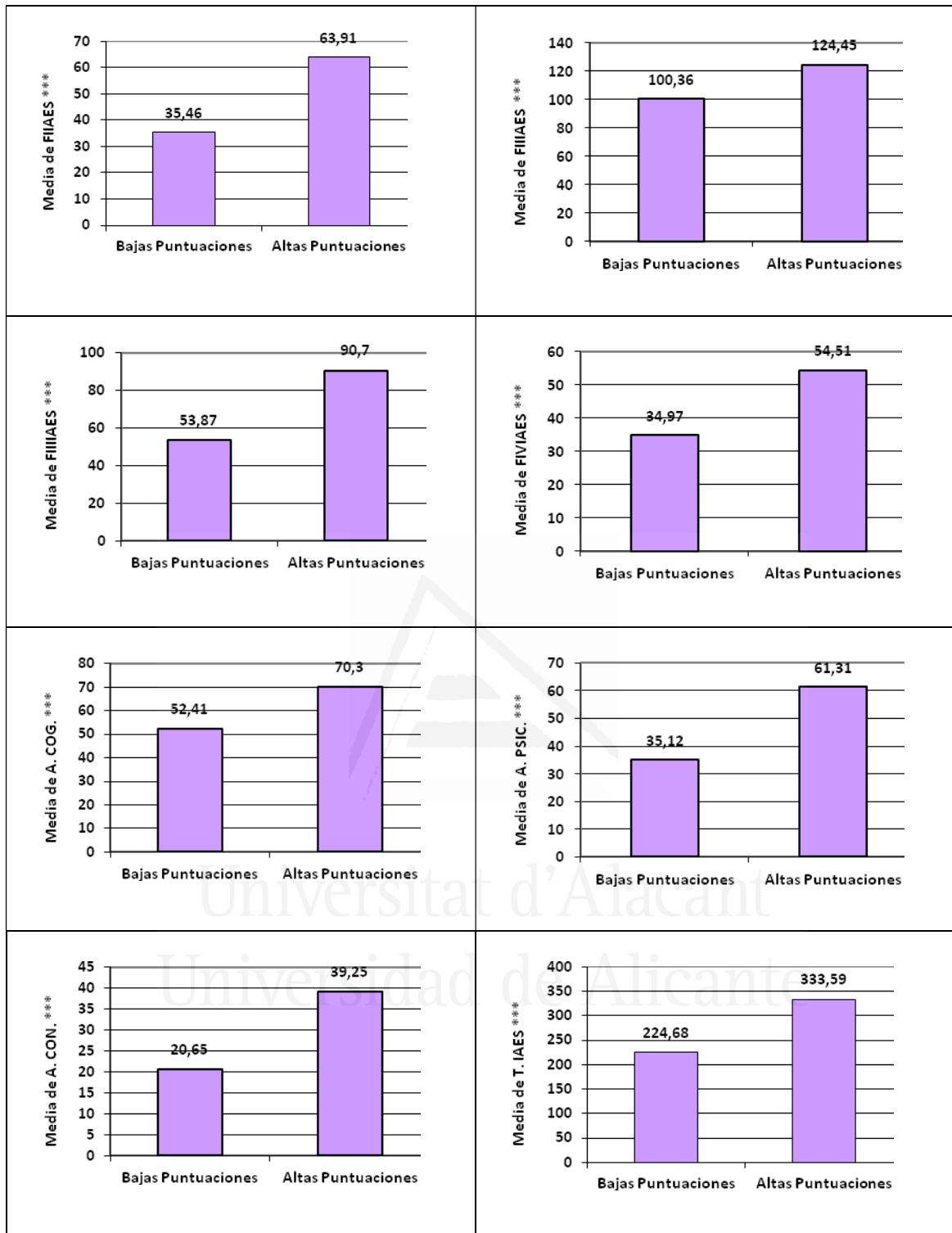


Figura 14. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor I del SRAS. Nota: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.3.2. Capacidad predictiva de ansiedad escolar sobre las altas puntuaciones en el Factor I de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor I del SRAS (Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar) en función de las variables de Ansiedad Escolar (Tabla 30).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 69.5% de los casos ($\chi^2=23.95$; $p = .27$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue .26. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para las variables: FIV IAES siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al primer factor 1.01 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable, A Conductual siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al primer factor 1.01 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable. A su vez, también se obtuvieron valores de la OR igual a 1 para la variable Total IAES siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al primer factor 1.00 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable. A su vez, también se obtuvieron valores de la OR inferiores a 1 para las variables: FII IAES, por lo que la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el factor I fue .98 veces menor por cada punto que se incrementa las puntuación en esta variable, FIII IAES, por lo que la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el factor I fue .99 veces menor por cada punto que se incrementa las puntuación en esta variable, FIII IAES, por lo que la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el factor I fue .99 veces menor por cada punto que se incrementa las puntuación en esta variable.

Tabla 30.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor I del SRAS en función de la variable de ansiedad escolar.

Variable	χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Clasificados correctamente: 69.5%	23.95	.26						
FII IAES			-.02	.01	12.299	.000	.98	.97 – .99
FIII IAES			-.01	.01	.362	.548	.99	.98 – 1.00
FIV IAES			.01	.01	3.637	.057	1.01	1.00 – 1.02
A Conductual			.02	.01	6.542	.011	1.01	1.00 – 1.02
Total IAES			.01	.01	5.762	.016	1.00	1.00 – 1.01
Constante			-1.29	.17	52.191	.000	.27	

5.3.3.3. Diferencias en ansiedad escolar en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS “Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación”

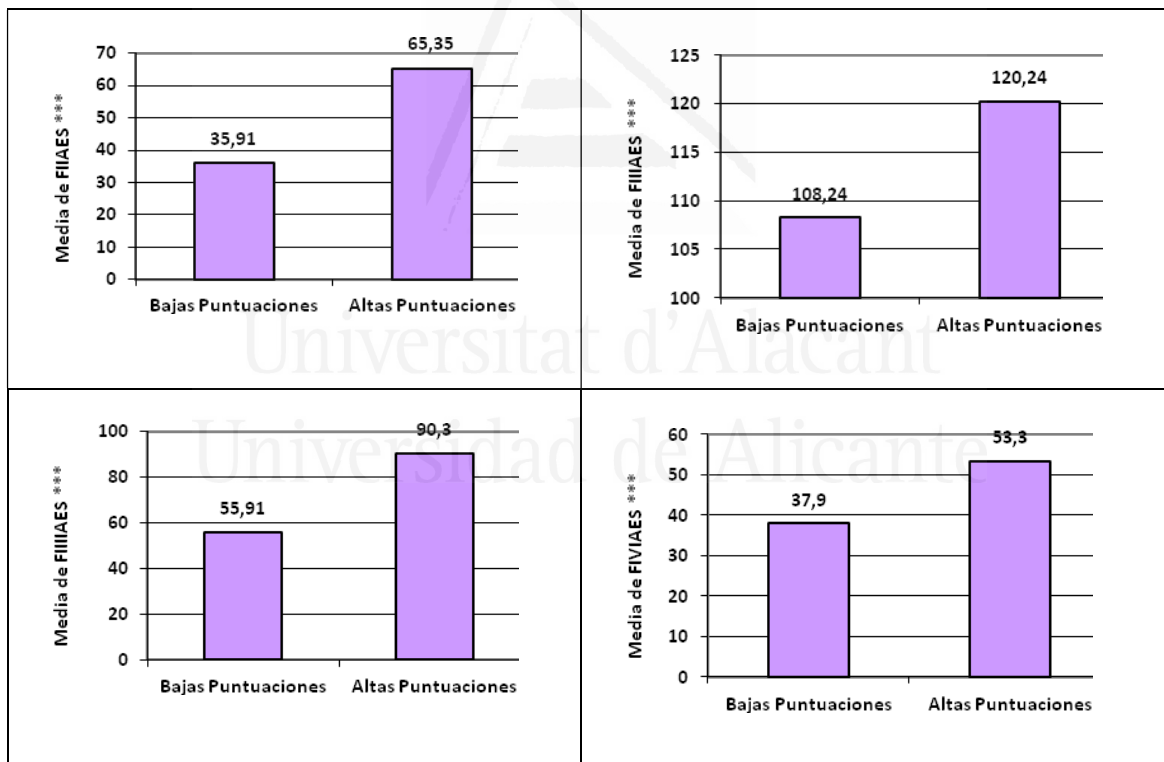
La Tabla 31 y Figura 15 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS, Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación.

Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: FI IAES (Ansiedad ante la agresión), FII IAES (Ansiedad ante la evaluación social), FIII IAES (Ansiedad ante el fracaso escolar y sanciones disciplinarias), FIV IAES (Ansiedad ante la evolución escolar), A. COG. (Ansiedad Cognitiva), A. PSIC. (Ansiedad Psicofisiológica), A. CON. (Ansiedad Conductual) y T. IAES (Puntuación total en el IAES (Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria). Los estudiantes con altos niveles de rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de rechazo escolar para las variables: Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar, Evitar la efectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Búsqueda de la atención de otras personas significativas, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Búsqueda de refuerzos tangibles fuera de la escuela, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Ansiedad Cognitiva, Ansiedad Psicofisiológica, Ansiedad Conductual y Test Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, magnitud de dichas diferencias fueron altas, con valores de .89, .25, .82, .65, .47, .82, .90 y .71.

Tabla 31.

Diferencias en ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS.

Variable	Prueba Levene		Altas Puntuaciones		Bajas Puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
FI IAES	30.80	.001	65.35	36.71	35.91	28.74	14.50	1029.8	< .001	.89
FII IAES	.01	.890	120.24	48.59	108.24	47.85	4.01	1042	< .001	.25
FIII IAES	28.76	< .001	90.30	46.33	55.91	36.69	13.36	1032.1	< .001	.82
FIV IAES	12.04	.001	53.30	25.08	37.90	21.64	10.65	1041.8	< .001	.65
A. COG.	11.64	.001	68.65	30.23	55.72	24.62	7.60	1036.9	< .001	.47
A. PSIC.	29.01	< .001	62.10	34.27	36.39	27.25	13.48	1032.9	< .001	.82
A. CON.	51.16	< .001	39.57	23.31	20.74	17.66	14.81	1021.7	< .001	.90
T. IAES	17.44	< .001	329.20	139.22	237.98	115.11	11.58	1038.8	< .001	.71



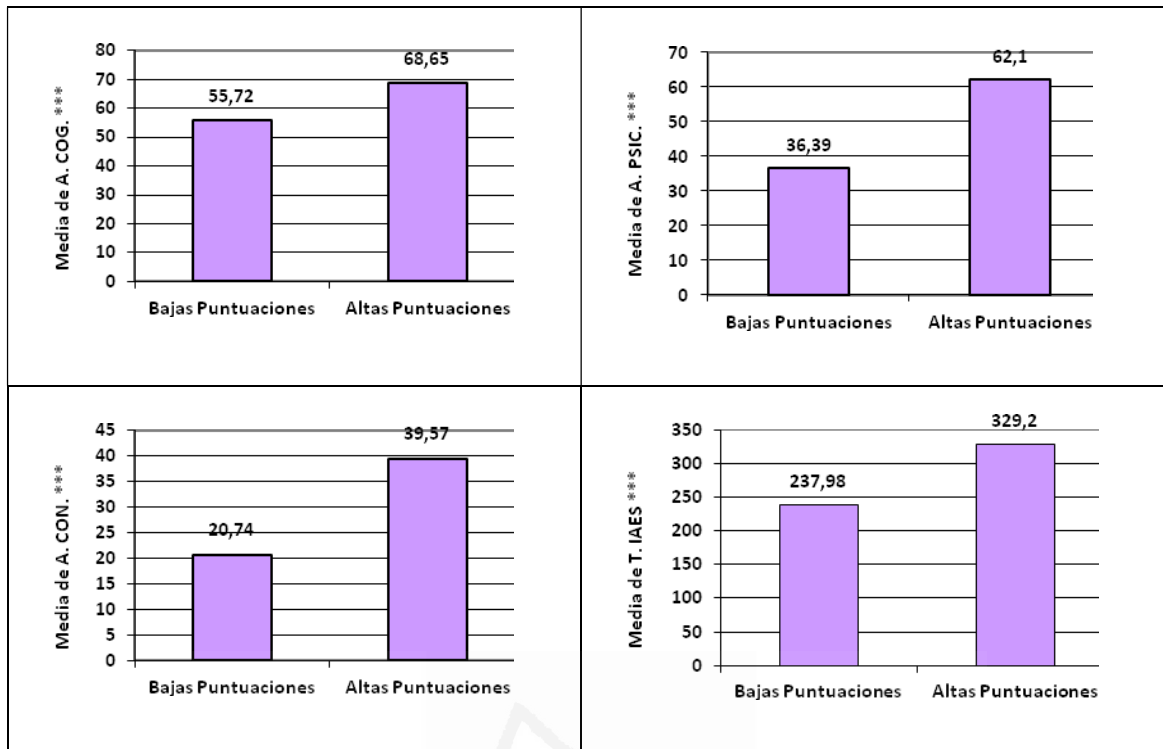


Figura 15. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor II del SRAS. Nota: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.3.4. Capacidad predictiva de ansiedad escolar sobre las altas puntuaciones en el Factor II de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor II del SRAS (Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación) en función de las variables de Ansiedad Escolar (Tabla 32).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 72.3% de los casos ($\chi^2=23.95$; $p = .001$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue .26. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para las variables: FI IAES siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al segundo factor 1.01 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable, A psicofisiológica siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al primer factor 1.01 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable, A. Conductual siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al primer factor 1.03

veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable. A su vez, también se obtuvieron valores de la OR inferiores a 1 para las variables: FII IAES por lo que la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el factor II fue .98 veces menor por cada punto que se incrementa las puntuación en esta variable, TIAES por lo que la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el factor II fue .94 veces menor por cada punto que se incrementa las puntuación en esta variable.

Tabla 32.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor II del SRAS en función de la variable de ansiedad escolar.

Variable	χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Clasificados								
correctamente:	23.95	.26						
								72.3%
FI IAES			.01	.01	12.93	<.001	1.01	1.00 - 1.02
FII IAES			-.01	.01	41.11	<.001	.98	.98 - .99
A psicofisiológica			.01	.01	8.32	.004	1.01	1.00 - 1.02
A Conductual			.03	.01	28.41	<.001	1.03	1.01 - 1.04
T IAES			-.60	.17	11.89	.001	.94	.92-.96
Constante			.01	.01	12.93	<.001	1.01	

5.3.3.5. Diferencias en ansiedad escolar en función de las altas y bajas puntuaciones en el **Factor III** del SRAS “Búsqueda de la atención de otras personas significativas”

La Tabla 33 y Figura 16 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS, Búsqueda de la Atención de otras Personas Significativas.

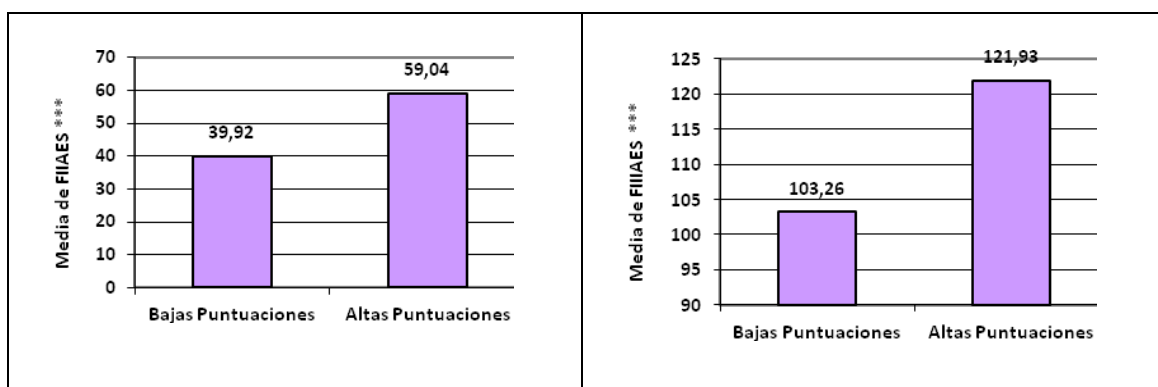
Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: FI IAES (Ansiedad ante la agresión), FII IAES (Ansiedad ante la evaluación social), FIII IAES (Ansiedad ante el fracaso escolar y sanciones disciplinarias), FIV IAES (Ansiedad ante la evaluación escolar), A. COG. (Ansiedad Cognitiva), A. PSIC. (Ansiedad Psicofisiológica), A. CON. (Ansiedad Conductual) y T. IAES Puntuación total en el IAES (Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria). Los

estudiantes con altos niveles de rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de rechazo escolar para las variables: Evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar, Evitar la efectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Búsqueda de la atención de otras personas significativas, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Búsqueda de refuerzos tangibles fuera de la escuela, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Ansiedad Cognitiva, Ansiedad Psicofisiológica, Ansiedad Conductual y Test Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, magnitud de dichas diferencias fueron altas, con valores de .55, .39, .56, .58, .43, .57, .60 y .59.

Tabla 33.

Diferencias en ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS.

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones589		Bajas puntuaciones403		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	T	g.l.	p	d
FI IAES	20.99	< .001	59.04	37.60	39.92	29.74	8.91	969.4	< .001	.55
FII IAES	.07	.787	121.93	47.99	103.26	46.97	6.07	990	< .001	.39
FIII IAES	18.27	< .001	83.89	45.96	59.72	37.79	9.05	957.1	< .001	.56
FIV IAES	13.82	< .001	51.24	25.01	37.68	20.65	9.29	955.5	< .001	.58
A. COG.	4.70	.03	67.47	29.43	55.27	25.42	6.95	938.1	< .001	.43
A. PSIC.	23.36	< .001	57.38	34.57	39.14	27.81	9.17	964.4	< .001	.57
A. CON.	35.69	< .001	35.51	23.49	22.73	17.76	9.74	980.1	< .001	.60
T. IAES	12.04	.001	316.10	137.44	240.60	113.77	9.42	954.7	< .001	.59



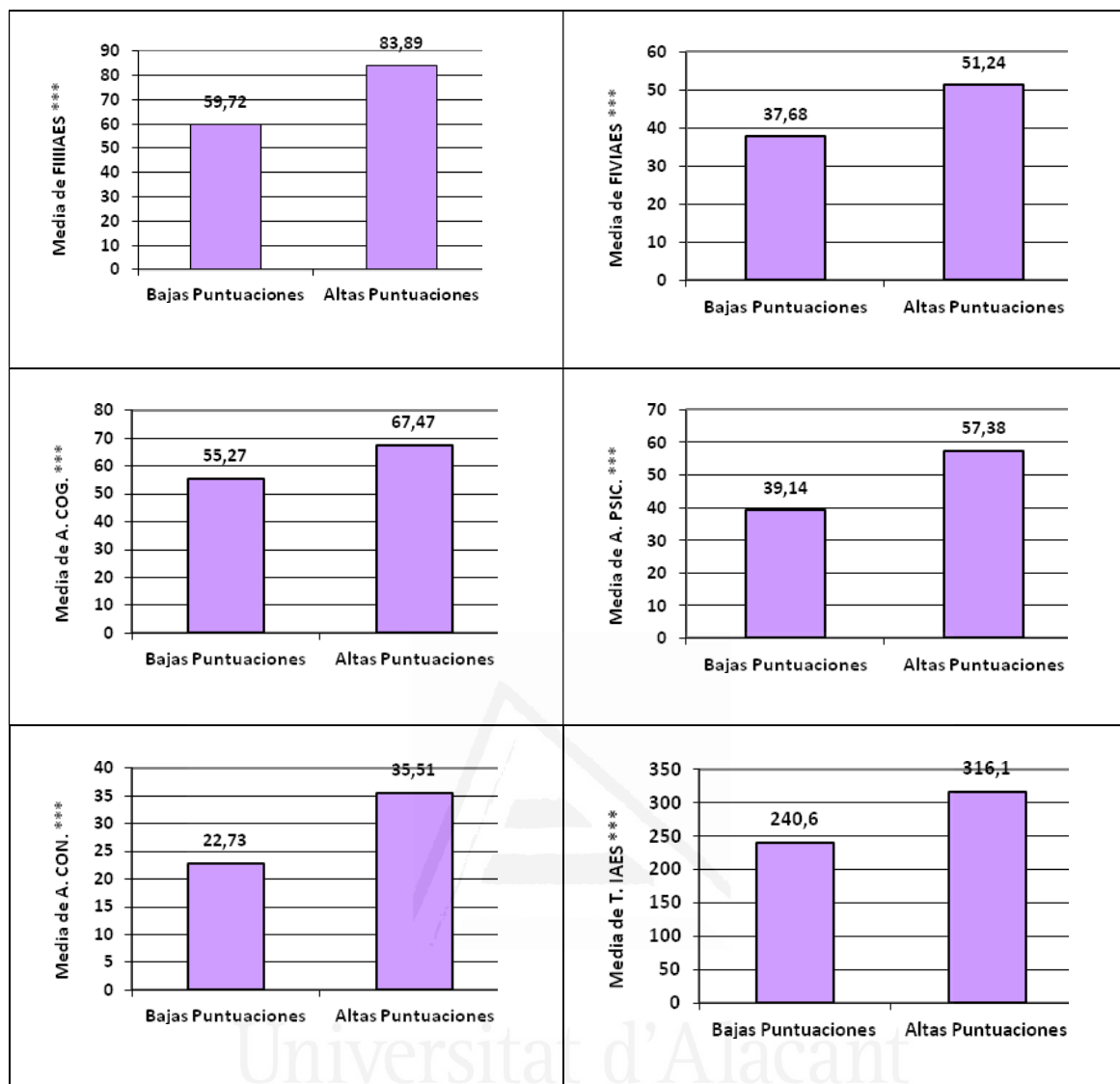


Figura 16. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor III del SRAS. Nota: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.3.6. Capacidad predictiva de ansiedad escolar sobre las altas puntuaciones en el Factor III de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor III del SRAS (Búsqueda de la Atención de otras Personas Significativas) en función de las variables de Ansiedad Escolar (Tabla 34).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 64.3% de los casos ($\chi^2=95.89$; $p = .001$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue 0.12. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para las variables: FIV IAES siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al tercer factor 1.01 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable, A Conductual siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al tercer factor 1.02 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable.

Tabla 34.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor III del SRAS en función de la variable de ansiedad escolar.

Variable		χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
	Clasificados correctamente: 64.3%	95.89	.12						
FIV IAES				.01	.01	10.26	.001	1.01	1.01 – 1.02
A Conductual				.02	.01	16.32	<.001	1.02	1.01 – 1.03
Constante				-.76	.15	26.64	<.001	.46	

5.3.3.7. Diferencias en ansiedad escolar en función de las altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS “Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar”

La Tabla 35 y Figura 17 nos permiten observar las medias y diferencias estadísticamente significativas de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS, Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar.

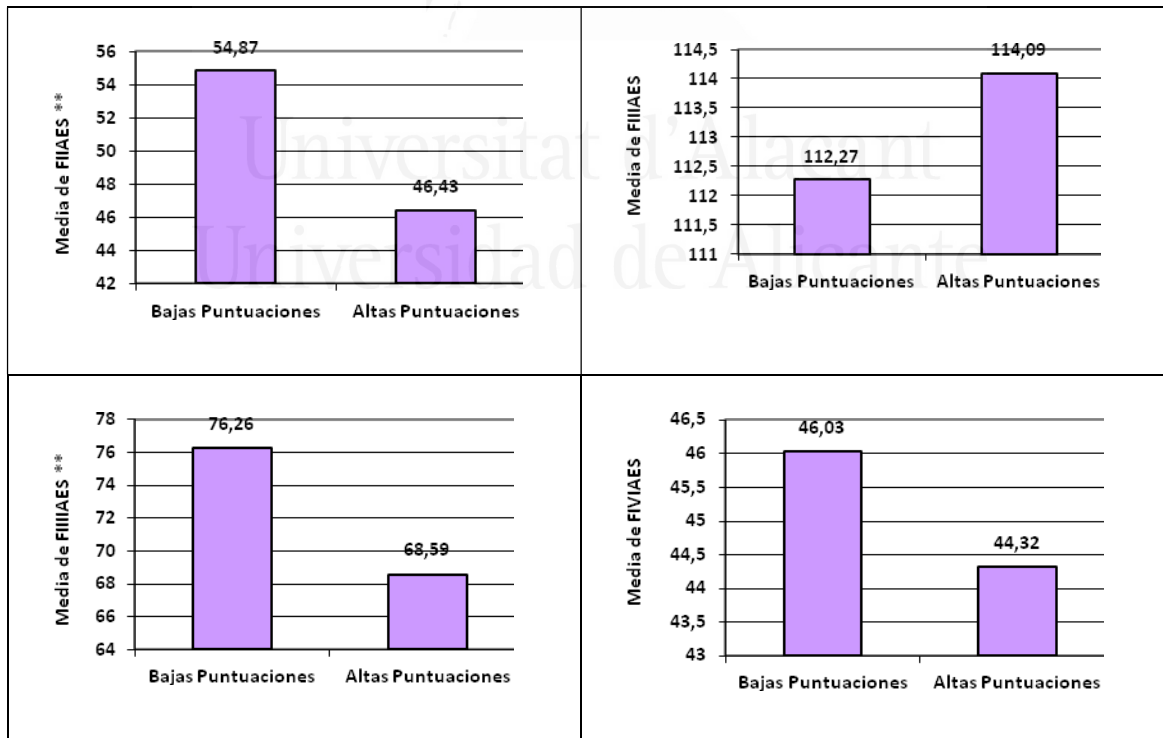
Las diferencias halladas entre los dos grupos resultaron significativas para las variables: FI IAES (Ansiedad ante la agresión), FIII IAES (Ansiedad ante el fracaso escolar y sanciones disciplinarias), A. PSIC. (Ansiedad Psicofisiológica) y A. CON. (Ansiedad Conductual), mientras que para FII IAES (Ansiedad ante la evaluación social), FIV IAES (Ansiedad ante la evaluación escolar), A. COG. (Ansiedad Cognitiva) y T. IAES Puntuación total en el IAES (Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria) las diferencias no fueron significativas. Los estudiantes con altos niveles de rechazo escolar obtuvieron puntuaciones más altas que sus iguales con bajos niveles de rechazo escolar para las variables: Evitar la efectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar, Inventario de

Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Búsqueda de la atención de otras personas significativas, Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria, Ansiedad Psicofisiológica y Ansiedad Conductual, la magnitud de dichas diferencias fueron bajas, con valores de .25, .18, .17 y .21.

Tabla 35.

Diferencias en ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS.

Variable	Prueba Levene		Altas puntuaciones		Bajas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	T	g.l.	p	d
FI IAES	.05	.809	46.43	34.30	54.87	34.68	3.62	960	.001	.25
FII IAES	3.45	.067	114.09	46.35	112.27	50.77	.56	960	.573	-
FIII IAES	.29	.590	68.59	42.48	76.26	42.12	2.68	960	.007	.18
FIV IAES	1.59	.207	44.32	23.66	46.03	23.02	1.08	960	.280	-
A. COG.	1.19	.275	60.85	26.83	63.37	28.52	1.36	960	.174	-
A. PSIC.	.25	.611	46.14	31.46	51.40	32.16	2.45	960	.014	.17
A. CON.	.16	.681	27.52	21.20	31.89	21.12	3.05	960	.002	.21
T. IAES	.19	.662	273.45	126.95	289.44	131.54	1.84	960	.066	-



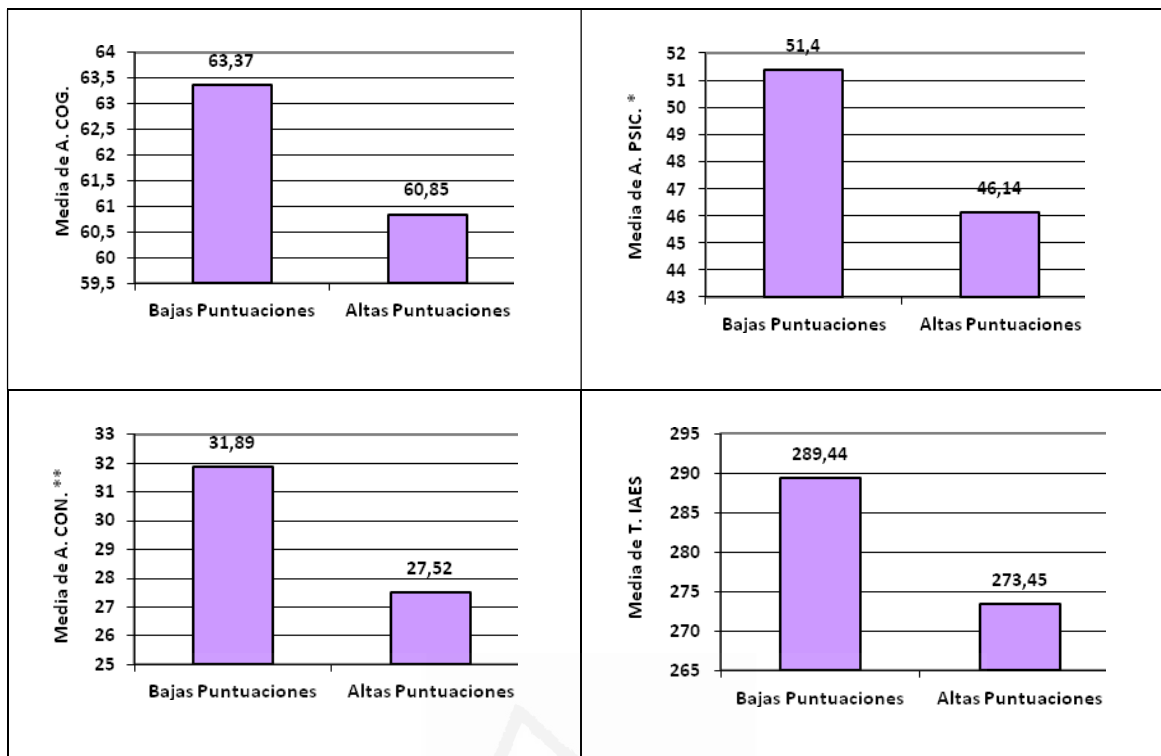


Figura 17. Diagrama de barras para las diferencias en puntuaciones de ansiedad escolar en estudiantes con altas y bajas puntuaciones en el Factor IV del SRAS. Nota: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

5.3.3.8. Capacidad predictiva de ansiedad escolar sobre las altas puntuaciones en el Factor IV de la SRAS

A partir de los datos se ha podido crear un modelo de regresión logística que permite realizar estimaciones adecuadas referentes a la probabilidad de presentar altas puntuaciones en el Factor IV del SRAS (Búsqueda de Refuerzos Tangibles Fuera del Ámbito Escolar) en función de las variables de ansiedad escolar (Tabla 36).

El modelo propuesto permite hacer una estimación correcta del 64.2% de los casos ($\chi^2=22.40$; $p = .001$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 Nagelkerke) fue .03. Los valores de la OR (Odd Ratio) fueron superiores a 1 para la variable FII IAES siendo la probabilidad de presentar alto rechazo escolar en base al cuarto factor 1.01 veces mayor por cada punto que aumenta la puntuación en esta variable. A su vez, también se obtuvieron valores de la OR inferiores a 1 para la variable FI IAES por lo que la probabilidad de presentar alto rechazo escolar para el factor IV fue .99 veces menor por cada punto que se incrementa las puntuación en esta variable.

Tabla 36.

Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar alta puntuación en el Factor IV del SRAS en función de la variable de ansiedad escolar.

Variable	χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
	22.40	.03						
Clasificados correctamente: 64.2%								
FII IAES			-.01	.01	21.53	<.001	.99	.98 - .99
FII IAES			.01	.01	9.39	.002	1.01	1.00 - 1.01
Constante			.57	.18	10.59	.001	1.77	



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



CAPÍTULO VI
Discusión de resultados y conclusiones

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Introducción.

En el siguiente apartado se va a proceder a la discusión de resultados del trabajo de investigación, el rechazo escolar en la población de estudiantes de bachillerato de la ciudad de Quito; empezando con el análisis psicométrico y la relación existente de las variables de estudio que podrían influir. A continuación, con la finalidad de deliberar y ofrecer argumentos de los resultados obtenidos, se señalan estudios previos, estrechamente vinculados con el rechazo escolar, así mismo se analizan las diferencias y similitudes.

Finalmente, esta información nos permitirá llegar a las conclusiones significativas en lo concerniente al tema de estudio. De igual manera, resulta imprescindible sugerir a futuro líneas de investigación.

6. Discusión

6.1.1. Discusión: análisis psicométricos de los instrumentos de evaluación

Uno de los principales objetivos de la investigación es comprobar las propiedades psicométricas de la versión ecuatoriana de la SRAS-R-C, en una muestra de adolescentes entre 15 y 18 años de edad, así como las relaciones entre rechazo escolar y diversos síntomas psicopatológicos, a su vez este estudio permite conocer las diferencias entre las medias relacionadas según sexo y curso.

Los resultados obtenidos de la SRAS-R-C a partir del análisis realizado corroboran la **hipótesis 1.**, que “se espera confirmar la estructura multifactorial (cuatro factores)”, desde la perspectiva del modelo funcional. Cabe destacar que dentro de las diversas validaciones que tiene la SRAS-R-C, está presente un estudio de validación psicométrica que permite evaluar el rechazo escolar en lengua española (González et al., 2016a). Sin embargo, hasta el momento, era ausente la validación del instrumento en el país de Ecuador, contemplando de este modo las diferencias culturales que pueden derivarse entre uno y otro país a pesar de su misma lengua.

Según las dos hipótesis planteadas, en cuanto a las propiedades psicométricas, se confirmaron de manera parcial, ya que la **hipótesis 2.**, esperaba que cada uno de los ítems presente propiedades psicométricas adecuadas, no sucedió así, debido a un posible sesgo en los ítems que fueron eliminados. En el caso de la **hipótesis 2.1.**, que se esperaba que el cuestionario de SRAS-R-C muestre altas correlaciones entre los ítems y la puntuación total; y, excelente consistencia en la propiedades psicométricas para la identificación de rechazo escolar en los alumnos de bachillerato de la ciudad de Quito, los resultados de la validación la confirman.

En este contexto y teniendo en cuenta los distintos estudios de validación de esta escala (Brandibas, Jeunier, Gaspard & Fouraste, 2001; González et al., 2016a; Haight, Kearney, Hendron & Schafer, 2011; Higa, Daleiden & Chorpita, 2002; Kearney, 2006; Kim, 2010; Richards & Hadwin, 2011; Seçer, 2014) y tras aplicar los criterios psicométricos del AFE, eliminando aquellos ítems con saturación factorial por debajo del criterio establecido (menor que .30) los resultados obtenidos en este estudio obtienen un mejor ajuste con el modelo expuesto por González et al. (2016a) manteniendo una estructura factorial compuesta por cuatro dimensiones y organizada en 18 ítems. De este modo fueron eliminados los ítems 16 (*¿Cuántas veces rechazas ir a la escuela porque quieres divertirte fuera de la escuela?*), 17 (*Si tuvieras menos sentimientos negativos (por ejemplo, asustado, nervioso o triste) hacia la escuela, ¿sería más fácil para ti ir a la escuela?*), 18 (*Si fuera más fácil para ti hacer nuevos amigos, ¿sería más fácil para ti ir a la escuela?*), 19 (*¿Sería más fácil para ti ir a la escuela si tus padres fueran contigo?*), 20 (*¿Sería más fácil para ti ir a la escuela si pudieras hacer más cosas divertidas que te gustan a la salida de la escuela (por ejemplo, estar con tus amigos)?*) y 24 (*¿Preferirías hacer cosas divertidas fuera de la escuela más que la mayoría de los chico(as) de tu edad?*). La supresión de estos ítems podría explicarse atendiendo a la manifestación de investigaciones previas que justifican su omisión, dependiendo del estudio, debido a la dificultad de su interpretación semántica (González et al., 2016a; Kearney, 2006; Lyon, 2010; Seçer, 2014) o por no alcanzar apropiadas propiedades (González et al., 2016a; Haight et al. 2011; Seçer, 2014). Asimismo, se observan apropiados índices de consistencia interna tanto para los cuatro factores del SRAS-R-C como para el total del instrumento.

Este hecho se evidencia en la investigación realizada por (Haight, Kearney, Hendron & Schafer, 2011) en un estudio con 216 sujetos entre 11 y 17 años de edad en una población compuesta por hispanos, afroamericanos, multirraciales, nativos americanos, asiáticos-americanos, entre otros. Estudio realizado con la finalidad de comprobar si las escalas psicométricas permanecen intactas entre grupos étnicos y de esa manera aumentar la utilidad clínica en este grupo de jóvenes con comportamiento de rechazo escolar.

Los resultados de la evaluación mostraron que el modelo original de los 24 ítems no fue respaldado por los tres índices de ajuste para el SRAS-RC (CFI=.874, SRMR=.088, RMSEA=.071, intervalo de confianza del 90%:.062-.080). entonces se eliminaron los ítems 19, 24 y 20 por poseer los valores más bajos. Produciéndose un modelo de cuatro funciones o variables de comportamiento respaldado por los tres índices de ajuste (CFI=.900, SRMR=.080, RMSEA= .068, intervalo de confianza del 90%: .058- .078).

6.1.2. Discusión: diferencias según sexo y curso

Respecto a las diferencias de medias los resultados hallados en el estudio arrojaron diferencias significativas según el sexo, (**hipótesis 3**) pero no se confirma la hipótesis planteada para los cuatro factores. Las chicas presentaron puntuaciones más elevadas en el primer factor (*Evitar la afectividad negativa*) mientras que los chicos puntuaron significativamente más alto que las chicas en el cuarto factor. Un estudio que analizó las diferencias conductuales según sexo respecto a la convivencia escolar demostró un mayor rechazo entre iguales, así como mayor inadaptación social y escolar en el sexo masculino (Postigo-Zegarra, González-Barrón, Mateu-Marqués, Ferrero-Berlanga & Martorell-Pallás, 2009). Del mismo modo, los autores mostraron una mayor aceptación y mejores habilidades sociales, así como una mayor inadaptación personal para el sexo femenino. Este estudio, puede estar en consonancia con los hallazgos del presente trabajo debido a que una puntuación mayor en las chicas hacia la prevención de un estado emocional negativo, así como la ansiedad por separación de los padres puede estar relacionada con una mayor inadaptación personal. Mientras que, unas puntuaciones más elevadas para el sexo masculino, hacia un rechazo a la escuela por la preferencia del disfrute de ocio y relaciones fuera del ámbito escolar puede estar

relacionado con una inadaptación social y escolar, como recogen Postigo-Zegarra et al. (2009).

En cuanto a los resultados obtenidos de medias, según curso, se observaron medias estadísticamente más bajas en el grupo de menor edad para el primer factor (*Evitar la afectividad negativa*), y segundo factor (*Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación*). Asimismo, se observaron diferencias en el primer factor entre el 2º y 3º curso. Los resultados obtenidos apoyan parcialmente la **hipótesis 4.**, según la cual se esperaba que el alumnado de 3º año de bachillerato presente mayores niveles de rechazo escolar que los alumnos de cursos anteriores. En consonancia con el análisis conductual por sexos sobre la convivencia escolar analizado por Postigo-Zegarra et al. (2009) en el que los autores expresaron una inadaptación escolar y social menor, así como unas habilidades interpersonales mayores cuanto menor edad tenía la muestra ($N = 641$ adolescentes, $M_{\text{edad}} = 14.03$ años).

6.1.3. Discusión de los resultados: diferencia de medias y estudios predictivos

6.1.3.1. Rechazo Escolar y Perfeccionismo

Respecto a la relación entre el rechazo escolar y el perfeccionismo, los resultados confirman parcialmente la hipótesis planteada puesto que se hallaron diferencias estadísticamente significativas en perfeccionismo entre los estudiantes con altas y bajas puntuaciones en rechazo escolar para PAOC-C en los cuatro factores de la SRAS, para PAO-E en los factores II, III y IV de la SRAS y para PSP en los factores I, III y IV de la SRAS (**hipótesis 5.**) Esto tiene sentido teniendo en cuenta que el perfeccionismo, según Burns (1980) es el empleo de elevados estándares más allá del alcance o la razón, el sacrificio compulsivo e incesante hacia límites imposibles y la evaluación del propio valor en términos de rendimiento y éxito. Contemplando el rechazo escolar como la negativa de un sujeto a asistir a la escuela y su relación con la ansiedad (González et al. 2015; Kearney y Albano, 2004) es posible encontrar asociación entre las dimensiones del perfeccionismo (PSP, PAO-E y PAO-C) y el rechazo escolar, debido a que una elevada puntuación en perfeccionismo puede conllevar a un estado ansioso por miedo a realizar las tareas escolares sin la suficiente eficacia, desencadenando un rechazo a la escuela.

Sin embargo, atendiendo a las consideraciones de Cohen (1988) todos los tamaños del efecto entre la SRAS-R-C y la CAPS son de pequeña magnitud. Estos hallazgos no están en consonancia con estudios realizados entre la relación del PSP con el factor II (*Escapar de la aversión social y/o situaciones de evaluación de la escuela*) y el factor III del rechazo escolar (*Búsqueda de la atención de otras personas significativas*), en el que los autores hallaron puntuaciones significativas más elevadas de PSP en sujetos que presentaron altas puntuaciones en rechazo escolar a causa de la aversión social o situaciones de evaluación (Gonzálvez et al. 2015; Gonzálvez, Sanmartín, García-Fernández, Inglés & Vicent, 2016b). Estas diferencias entre los hallazgos, pueden ser debidas a la distinta muestra empleada teniendo en cuenta la diversidad cultural y la diferencia de edad.

Con relación a la capacidad predictiva del perfeccionismo sobre el alto rechazo escolar tanto en el Factor I de SRAS “evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar” como en el Factor II de SRAS “escapar de la aversión social o situaciones de evaluación” no se confirma la **hipótesis 6.**, que “esperaba que las variables de perfeccionismo sean predictoras del alto rechazo escolar”. La hipótesis no se cumple, puesto que crea un modelo predictivo en el que entra a formar parte de la ecuación solo el perfeccionismo auto orientado crítico y el perfeccionismo auto orientado esfuerzo. En cuanto al Factor III de la SRAS “búsqueda de la atención de otras personas significativas” no se cumple igualmente ya que en el modelo solo entra como variable predictora el perfeccionismo auto orientado crítico. Con respecto al Factor IV de la SRAS “búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar” la hipótesis vuelve a no confirmarse ya que, aunque entran las tres variables de perfeccionismo en el modelo no se cumpliría con respecto a las variables perfeccionismo socialmente prescrito y perfeccionismo auto orientado esfuerzos puesto que a medida que aumenta la puntuación en estas variables aumenta la posibilidad de presentar alto rechazo escolar con respecto al cuarto factor.

Sin embargo, cabe manifestar que en la muestra en adolescentes ecuatorianos entre 15 y 18 años las dos subescalas perfeccionismo socialmente prescrito y perfeccionismo auto orientado esfuerzos por posibles influencias culturales y edad podrían actuar como predictores de altas puntuaciones en rechazo escolar del factor IV de la SRAS-R, no así, en estudiantes españoles entre 8 y 12 años (Gonzálvez et al.,

2016). Estos resultados podrían justificarse por la diferencia de edad y cultura entre estas dos poblaciones de estudio.

6.1.3.2. Rechazo escolar y personalidad

Por lo que respecta a la relación entre los factores de la SRAS-R-C y los factores del SA-45 según la **hipótesis 7.**, se esperaba obtener unas diferencias significativas y positivas entre rechazo escolar y personalidad, se cumplió en los tres primeros factores de la SRAS-R-C puntuando significativamente más los estudiantes con altas puntuaciones en rechazo escolar en las variables del SA-45 (*Depresión, Hostilidad, Sensibilidad Interpersonal, Somatización, Ansiedad, Psicoticismo, Obsesión-Compulsión, Ansiedad Fóbica, e Ideación Paranoide*), pero no para el cuarto factor del SRAS-R-C (*Búsqueda de refuerzos tangibles fuera de la escuela*) en donde las diferencias se dieron en sentido inverso y solo para *Depresión, Ansiedad y Ansiedad Fóbica*. Esto puede explicarse por la representación del factor, contemplando que el rechazo a la escuela por inclinarse hacia la relación con amigos, conocidos y situaciones de ocio, puede no poseer connotaciones negativas a nivel interpersonal tales como evalúa el SA-45.

Con relación a la capacidad predictiva de la personalidad sobre el alto rechazo escolar podemos afirmar que la **hipótesis 8.**, “se espera que las variable de personalidad sean predictoras del alto rechazo escolar”, solo se cumple parcialmente para los cuatro factores de la SRAS-R-S concretamente para el Factor I “evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar” y Factor II “escapar de la aversión social o situaciones de evaluación” solo entran a formar parte de la ecuación la depresión, sensibilidad interpersonal y ansiedad; con respecto al Factor III “búsqueda de la atención de otras personas significativas” solo entran a formar parte de la ecuación la sensibilidad personal y la obsesión compulsión; y con respecto al Factor IV “búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar” solo entran a formar parte la depresión, psicoticismo y ansiedad fóbica. Por la escasa o casi nula investigación relacionada entre los cuatro factores que conforman la SRAS-R y las subescalas de personalidad (SA-45) se encuentra que no existe el aval suficiente para los resultados del presente estudio. Pero, si existen estudios específicos de algunas variables que conforman el vínculo entre los rasgos de personalidad y la influencia de los

compañeros en la ausencia escolar (Aqeel & Akhtar, 2017), como también, el estudio realizado por Martínez-Otero (2009) relacionando el perfil de la personalidad del alumno con el rendimiento escolar; ejemplos abordados desde una perspectiva académica. Estas limitaciones encontradas deben ser consideradas para futuras líneas de investigación.

6.1.3.3. Rechazo escolar y ansiedad escolar

En cuanto a la **hipótesis 9**, en general se observaron puntuaciones más elevadas, en los sujetos con altas puntuaciones en rechazo escolar en todos los factores situacionales y las diferentes escalas de ansiedad que evalúa el IAES en los factores I, II, y III de la SRAS-R-S confirmándose por tanto la hipótesis. Dentro de estas relaciones, se observaron diferencias de pequeña magnitud para el factor II del IAES, de moderada magnitud para escala de la ansiedad cognitiva, y de magnitud alta para el resto de factores y escalas del IAES. En el factor II de la SRAS-R-S las diferencias fueron de pequeña magnitud para el factor II del IAES y para ansiedad cognitiva, de magnitud moderada para el factor IV del IAES y para la puntuación total, y de magnitud alta para el resto de factores y escalas. Para el factor III de la SRAS-R-S las diferencias fueron de pequeña magnitud para el factor II del IAES y para la escala de ansiedad cognitiva, y de magnitud moderada para el resto de factores y escalas. En cuanto al factor IV de la SRAS-R-S las diferencias se produjeron en el factor I y III del IAES, y para las escalas ansiedad psicofisiológica y ansiedad conductual, la puntuación total del IAES siendo todas ellas de pequeña magnitud y en sentido contrario, es decir puntuando significativamente más los estudiantes con bajas puntuaciones.

Estos hallazgos tienen bastante sentido, teniendo en cuenta investigaciones previas que afirman correlaciones entre la ansiedad escolar y la depresión, la ansiedad rasgo y la ansiedad estado (Martínez-Monteagudo, García-Fernández & Inglés, 2013). Asimismo, esta relación podría explicarse debido a que la evitación de una afectividad negativa hacia estímulos o situaciones que provoca el ámbito escolar pueda deberse a la ansiedad que el sujeto muestra, sobre todo ante el fracaso y el castigo escolar, la agresión escolar y la evaluación escolar. De este modo, y a causa de esta ansiedad quiera evitar cualquier circunstancia que le provoque cierta sensibilidad emocional.

Como se ha comentado anteriormente, justificando las asociaciones entre el IAES y el SRAS-R-C, estos hallazgos contemplan que la evitación de un sentimiento negativo producido en el sujeto puede presentar ansiedad en la misma (Martínez-Monteagudo et al., 2013) incrementando conductas de rechazo escolar debido a este tipo de trastornos comórbidos (Gómez-Núñez et al., 2017; Inglés, González-Maciá, García-Fernández, Vicent & Martínez-Monteagudo, 2015; Kearney & Albano, 2004)

Con relación a la capacidad predictiva de la ansiedad escolar sobre el alto rechazo escolar podemos afirmar que la **hipótesis 10**, “se espera que las variables de ansiedad escolar sean predictoras del alto rechazo escolar” solo se cumple parcialmente puesto que para el factor FI de la SRAS solo entran a formar parte de la ecuación el Factor II IAES “ansiedad ante la evaluación social”, Factor III IAES “ansiedad ante el fracaso escolar y sanciones disciplinarias”, Factor IV IAES “ansiedad ante la evaluación escolar” ansiedad conductual y puntuación total. Para el Factor II solo entran cinco variables en el modelo que son el Factor I IAES “ansiedad ante la agresión”, Factor II “ansiedad ante la evaluación social”, ansiedad psicofisiológica, ansiedad conductual y puntuación total. Para el Factor III entran en el modelo dos variables, que son Factor IV del IAES “ansiedad ante la evaluación escolar”, y la ansiedad conductual. Para el Factor IV solo entran dos variables en el modelo que son FI IAES “ansiedad ante la agresión” y la FII IAES “ansiedad ante la evaluación social”. En este sentido, (González, Kearney, Jiménez, Sanmartín, Vicent, Inglés & García-Fernández, 2018), refieren una relación importante entre el rechazo escolar y la depresión, ansiedad y estrés; revelándose puntuaciones altas en la depresión y la ansiedad en los estudiantes con altas puntuaciones en rechazo escolar. También García-Fernández, Martínez-Monteagudo & Inglés (2013) encontraron correlaciones importantes entre la ansiedad escolar y el bajo rendimiento académico. En la misma línea Martínez-Monteagudo, Inglés, Trianes & García-Fernández (2011) establecen que la ansiedad escolar está implicada con las diferencias en clima social y violencia entre iguales.

Al parecer, la mayoría de los trabajos se han centrado en la ansiedad de carácter patológico. Estas limitaciones reflejan la necesidad de futuras investigaciones enmarcadas en las variables propuestas en el presente estudio, esto es, rechazo escolar versus ansiedad escolar.

6.2. Conclusiones

6.2.1. SRAS-R y su enfoque multifactorial

1. Los resultados del presente estudio han mostrado que el Cuestionario de Evaluación de Rechazo Escolar Revisada (SRAS-R), conserva su estructura multifactorial (cuatro factores) en la población del Ecuador.

- Adicionalmente, para obtener mejores resultados en los índices de bondad de ajuste en los cuatro factores del SRAS-R se suprimieron los ítems: 16, 17, 18, 19, 20 y 24. Quedando la estructura multifactorial de la siguiente manera: FI: ítems 1, 5, 9, 13 y 21; FII: ítems 2, 6, 10, 14, 22; FIII: ítems 3, 7, 11, 15 y 23; FIV: ítems 4, 8 y 12.
- Los resultados del SRAS-R ha demostrado que posee adecuados índices de consistencia interna en los cuatro factores que lo conforman y en su puntaje total.
- El Cuestionario de Evaluación de Rechazo Escolar Revisada (SRAS-R), presenta propiedades psicométricas adecuadas en los cuatro componentes que conforman su enfoque multifactorial por lo tanto, es un instrumento útil para evaluar el comportamiento de rechazo escolar en la población de adolescentes ecuatorianos.

6.2.2. Análisis sobre las diferencias en las puntuaciones del SRAS-R en función de sexo y curso académico.

- En función del sexo hay una diferencia estadísticamente significativa en los factores FI y FIV. Esto es, las chicas presentaron mayores puntuaciones de rechazo escolar en los factores FI prueba y menores puntuaciones en el factor FIV Búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar, con relación a los chicos.
- El alumnado de 3º de bachillerato con relación al de 1º puntuó más alto en FI “Evitar la afectividad negativa”, también el alumnado de 3º puntuó más alto que el de 2º en FII “Escapar de la aversión social o situaciones de evaluación”.

6.2.3. Diferencia de medias y capacidad predictiva entre rechazo escolar y otras variables

6.2.3.1. Rechazo escolar y Perfeccionismo

Factor I del SRAS-R

El alumnado con altas puntuaciones en el factor I de rechazo escolar “evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar” puntuó significativamente más en perfeccionismo socialmente prescrito (PSP) y perfeccionismo auto orientado crítico (PAO-C), la magnitud de dichas diferencias fue pequeña.

A medida que aumenta la puntuación en perfeccionismo orientado al esfuerzo disminuye la probabilidad de presentar rechazo escolar en función de este factor, y a medida que aumenta la puntuación en perfeccionismo orientado crítico aumenta dicha probabilidad.

Factor II del SRAS-R

Los estudiantes con altas puntuaciones en el Factor II (escapar de la aversión social o situaciones de evaluación) puntuaron significativamente más en perfeccionismo auto orientado esfuerzos PAO-E y perfeccionismo auto orientado crítico PAO-C. Las diferencias fueron de pequeña magnitud.

A medida que aumenta la puntuación en perfeccionismo orientado al esfuerzo disminuye la probabilidad de presentar rechazo escolar en función de este factor, y a medida que aumenta la puntuación en perfeccionismo orientado crítico aumenta dicha probabilidad.

Factor III del SRAS-R

Los estudiantes con altas puntuaciones en el Factor III (búsqueda de atención de otras personas significativas) puntuaron significativamente más en perfeccionismo socialmente prescrito (PSP), perfeccionismo auto orientado esfuerzos (PAO-E) y perfeccionismo auto orientado crítico (PAO-C). Las diferencias fueron de pequeña magnitud.

A medida que aumenta la puntuación en perfeccionismo orientado crítico aumenta dicha probabilidad de presentar altas puntuaciones en este factor de rechazo escolar.

Factor IV del SRAS-R

Los estudiantes con altas puntuaciones en el Factor IV (búsqueda de atención de otras personas significativas) puntuaron significativamente más en perfeccionismo socialmente prescrito (PSP), perfeccionismo auto orientado esfuerzos (PAO-E) y perfeccionismo auto orientado crítico (PAO-C). Las diferencias fueron de pequeña magnitud. Las diferencias fueron de pequeña magnitud.

A medida que aumenta la puntuación en perfeccionismo socialmente prescrito y perfeccionismo orientado al esfuerzo aumenta la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar en función de este factor, y a medida que aumenta la puntuación en perfeccionismo orientado crítico disminuye dicha probabilidad.

6.2.3.2. Rechazo escolar y Personalidad

Factor I del SRAS-R

Los estudiantes con altas puntuaciones en el Factor I (evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar) puntuaron significativamente más en Depresión, Ansiedad y Ansiedad Fóbica. La magnitud de las diferencias fue alta para las tres variables.

A medida que aumenta la puntuación en Depresión, Sensibilidad Interpersonal y Ansiedad aumenta la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar en función de este factor.

Factor II del SRAS-R

Los estudiantes con altas puntuaciones en el Factor II (escapar de la aversión social o situaciones de evaluación) puntuaron significativamente más en Depresión, Hostilidad, Sensibilidad Interpersonal, Somatización, Ansiedad, Psicoticismo, Obsesión Compulsión, Ansiedad Fóbica e Ideación Paranoide. La magnitud de las diferencias osciló entre media y alta.

A medida que aumenta la puntuación en Depresión, Sensibilidad Interpersonal y Ansiedad Fóbica aumenta la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar en función de este factor.

Factor III del SRAS-R

Los estudiantes con altas puntuaciones en el Factor III (búsqueda de la atención de otras personas significativas) puntuaron significativamente más en Depresión, Hostilidad, Sensibilidad Interpersonal, Somatización, Ansiedad, Psicoticismo, Obsesión Compulsión, Ansiedad Fóbica e Ideación Paranoide. La magnitud de las diferencias osciló entre media y alta, a excepción de la variable Hostilidad en la que las diferencias fueron de pequeña magnitud.

A medida que aumenta la puntuación en Sensibilidad Interpersonal y Obsesión Compulsión aumenta la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar en función de este factor.

Factor IV del SRAS-R

Los estudiantes con bajas puntuaciones en el Factor IV (búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar) puntuaron significativamente más en Depresión, Ansiedad y Ansiedad Fóbica. La magnitud de las diferencias fue pequeña para las tres variables.

A medida que aumenta la puntuación en Depresión y Ansiedad Fóbica disminuye la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar en función de este factor, y a medida que aumenta la puntuación en Psicoticismo aumenta dicha probabilidad.

6.2.3.3. Rechazo escolar y Ansiedad Escolar

Factor I del SRAS-R

Los estudiantes con altas puntuaciones en el Factor I (evitar la afectividad negativa que provocan estímulos o situaciones relacionadas con el ámbito escolar) puntuaron significativamente más en el FI IAES (Ansiedad ante la agresión), FII

IAES (Ansiedad ante la evaluación social), FIII IAES (Ansiedad ante el fracaso escolar y sanciones disciplinarias), FIV IAES (Ansiedad ante la evaluación escolar), A. COG. (Ansiedad cognitiva), A. PSIC. (Ansiedad Psicofisiológica), A. CON. (Ansiedad Conductual) y T. IAES (Puntuación total en el Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria). La magnitud de las diferencias fue alta para todas las variables a excepción de en el FII del IAES que fue pequeña, y de la Ansiedad cognitiva en que la magnitud fue media.

A medida que aumenta la puntuación en ansiedad ante la evaluación social (FIV IAES), ansiedad conductual (A. CON) y el total del cuestionario de ansiedad escolar para educación secundaria (Total IAES) aumenta la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar en función de este factor, y a medida que aumenta la puntuación en las variables ansiedad ante la evaluación social (FII IAES) y ansiedad ante el fracaso y sanciones disciplinarias (FIII IAES) disminuye dicha probabilidad.

Factor II del SRAS-R

Los estudiantes con altas puntuaciones en el Factor II (escapar de la aversión social o situaciones de evaluación) puntuaron significativamente más en el FI IAES (Ansiedad ante la agresión), FII IAES (Ansiedad ante la evaluación social), FIII IAES (Ansiedad ante el fracaso escolar y sanciones disciplinarias), FIV IAES (Ansiedad ante la evaluación escolar), A. COG. (Ansiedad cognitiva), A. PSIC. (Ansiedad Psicofisiológica), A. CON. (Ansiedad Conductual) y T. IAES (Puntuación total en el Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria). La magnitud de las diferencias fue alta para todas las variables a excepción de en el FII del IAES y Ansiedad cognitiva que fue pequeña, y del FIV IAES y la puntuación total en el cuestionario en que la magnitud fue media.

A medida que aumenta la puntuación en el FI IAES, Ansiedad psicofisiológica, y en el total del cuestionario de ansiedad escolar para educación secundaria (Total IAES) aumenta la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar en función de este factor, y a medida que aumenta la puntuación en las variables ansiedad ante la evaluación social (FII IAES) disminuye dicha probabilidad.

Factor III del SRAS-R

Los estudiantes con altas puntuaciones en el Factor III (búsqueda de la atención de otras personas significativas) puntuaron significativamente más en .el FI IAES (Ansiedad ante la agresión), FII IAES (Ansiedad ante la evaluación social), FIII IAES (Ansiedad ante el fracaso escolar y sanciones disciplinarias), FIV IAES (Ansiedad ante la evaluación escolar), A. COG. (Ansiedad cognitiva), A. PSIC. (Ansiedad Psicofisiológica), A. CON. (Ansiedad Conductual) y T. IAES (Puntuación total en el Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Secundaria). La magnitud de las diferencias fue pequeña para el FII IAES y Ansiedad cognitiva, y media para el resto de variables.

A medida que aumenta la puntuación en el FIV IAES y en Ansiedad conductual aumenta la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar en función de este factor.

Factor IV del SRAS-R

Los estudiantes con bajas puntuaciones en el Factor IV (búsqueda de refuerzos tangibles fuera del ámbito escolar) puntuaron significativamente más en .el FI IAES (Ansiedad ante la agresión), FIII IAES (Ansiedad ante el fracaso escolar y sanciones disciplinarias), A. PSIC. (Ansiedad Psicofisiológica), y A. CON. (Ansiedad Conductual) La magnitud de las diferencias fue pequeña en todos los casos.

A medida que aumenta la puntuación en el FII IAES aumenta la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar en función de este factor, y a medida que aumenta en el FI IAES disminuye..

6.3. Limitaciones

En este apartado se presentan algunas limitaciones encontradas tras la ejecución del trabajo de investigación. Por último, se enumeran algunas futuras líneas de investigación que puedan contribuir al trabajo realizado.

En primer lugar, los resultados no deben ser generalizados a otros grupos culturales o etarios distintos a los empleados. Futuras líneas de investigación deberían

examinar esta observación. Asimismo, sería conveniente medir las diferencias entre otros colectivos ecuatorianos de menor edad.

Según los resultados de la investigación, se apoya el uso del cuestionario del SRAS-R en la población de estudiantes de Bachillerato de la Ciudad de Quito, pero, no debe pasar por desapercibo que el Ecuador es considerado multiétnico y pluricultural, con una población que superó los 17 millones de habitantes. Los mayores porcentajes se encuentran localizados en las regiones de la Costa, Sierra, Amazonía y Galápagos, cada una con sus diferentes culturas. Aparte de eso, podemos mencionar que existen diferentes nacionalidades que poseen sus propias lenguas. Entonces, no se puede generalizar, que es apropiado el empleo del cuestionario para los estudiantes ecuatorianos. Por ello, sería enriquecedor validar el cuestionario tomando en consideración los diferentes contextos que conforman el país.

Hay que mencionar, además que se evidenció escasa información de investigaciones realizadas en relación de la ansiedad escolar y el rechazo escolar

Así mismo, no se encontró literatura científica que proporcionen evidencia adicional, para validar la vinculación de los cuatro factores que conforman del SRAS-R con las sub escalas de Personalidad SA-45.

Finalmente, los resultados aquí presentados son el punto de partida para sugerir futuras líneas de investigaciones.

6.4. Futuras líneas de investigación

Una vez finalizado el estudio, estos resultados proporcionan algunas ideas para futuras líneas de investigación. A continuación se sugieren algunas de ellas.

En primer lugar, validar los cuestionarios tomando en consideración muestra poblacional de diferentes sectores que conforman la geografía del país.

En este estudio se ha tenido en cuenta el efecto negativo que provoca en los estudiantes el rechazo escolar, sería conveniente, elaborar programas de capacitación

tanto a padres, como a maestros, en el manejo del trastorno del rechazo escolar, como medidas preventivas.

En lo que respecta a la escasa investigación, sobre las variables ansiedad escolar y personalidad con relación al rechazo escolar, se podrían desarrollar más estudios en diferentes sectores poblacionales ya sean urbanos o rurales.

Finalmente, puede ser interesante para futuras investigaciones del rechazo escolar por parte de los estudiantes de bachillerato, relacionar con metodologías pedagógicas empleadas en los centros de estudio.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante **REFERENCIAS**



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Abril, P. (1984). *Aristóteles. Ética a Nicómaco*. Barcelona: Orbis
- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. S. (1986). *Teacher's Report Form. TRF*. Burlington: University of Vermont.
- Adler, A. (1956). The neurotic disposition. En H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *The Individual Psychology of Alfred Adler* (pp. 239-262). New York: Harper.
- American Psychiatric Association . (2014). *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- American Psychiatric Association. (2002). *Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Desórdenes Mentales (DSM-IV-TR)*. Barcelona: Ed. Masson.
- Aqeel, M. & Akhtar, T. (2017). *Self or Others: Exploring the Role of Truancy as the link between Personality Traits and Peer Influences found in Truant Students*. Recuperado de <http://dl4.globalstf.org/?wpsc-product=self-or-others-exploring-the-role-of-truancy-as-the-link-between-personality-traits-and-peer-influences-found-in-truant-students>
- Art. 27 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (LOEI). Registro Oficial No. 754 del 26 de Julio del 2012.
- Art. 42 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador. (2008). Registro Oficial No. 417 del 31 de marzo de 2011.
- Art. 43 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (LOEI). *Publicada en Ley Orgánica de Educación Intercultural: Reglamento y Legislación Conexa.- Versión Profesional –Tomo I No. 1, actualizada a abril de 2018*. Ecuador.
- Bellack, A. & Lombardo, T. (1984). “*Measurement of Anxiety*”. Recuperado en https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4684-4694-4_2

- Berg, I. & McGuire, R. (1974). Are Mothers of School-Phobic Adolescents Overprotective. *The British Journal of Psychiatry*.124(578), 10-13.
- Bernstein, A., &Garfinkel, D. (1992). The visual analogue scale for anxiety-Revised:Psychometric properties. *Journal of Anxiety Disorders*, 6(3), 223-239. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(92\)900035-6](https://doi.org/10.1016/0887-6185(92)900035-6)
- Bernstein, G. (1991). Comorbidity and severaty of anxiety and depressive disorders in a clinic sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 43-50.
- Bernstein, G. A., & Garfinkel, B. D. (1988). Pedigrees, functioning, and psychopathology in families of school phobic children. *American Journal of Psychiatry*, 145, 70-74.
- Bernstein, G. A., Borchardt, C. M. & Perwien, A. R. (1996). Anxiety disorders in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(9), 1110-1119.
- Bernstein, G., Svingen, P. & Garfinkel, B. (1990). School Phobia: Patterns of Family Functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 29(1), 24-30.
- Berry, G.L., Inejikian, A.M., & Tidwell, R. (1993). The school phobic child and the counselor: Identifying, understanding and helping. *Education*, 114,37-44.
- Bieling, P., Israeli, A. & Anthony, M. (2004). *Is perfectionism Good, Bad, or Both? Examining Models of the Perfectionism Construct*. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00235-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6)
- Blagg, N. (1987). *School phobia and its treatment*. Londres: Croom Helm.
- Blum, H., Boyle, M., & Offord, D. (1988). Single-parent families: Child psychiatric disorder and school performance. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 214-219.

- Bragado, C. (1994). *Terapia de conducta en la infancia: Trastornos de ansiedad*. Fundación Universidad-Empresa. Recuperad de https://www.researchgate.net/publication/235329297_Terapia_de_conducta_en_la_infancia_Trastornos_de_ansiedad
- Brainsky, S. (1998). *Manual de psicología y sicopatología dinámica*. Bogotá, Colombia: Carlos Valencia.
- Brandibas, G., Jeunier, B., Clanet, B y Faouraste, R. (2004). Evaluation des modes de refus de l'école: validation française de la SRAS. *School Psychology International*. 25(117). doi: 10.1177/0143034304036299
- Brandibas, G., Jeunier, B., Gaspard, J. L. & Fouraste, R. (2001). Evaluation des modes de refus de l'école : validation française de la SRAS (School refusal assessment scale). *Psychologie et Psuchometrie*, 22(1), 45-58.
- Brandibas, G., Jeunier, B., Gaspard, J.-L. & Fourasté, R. (2001). *Evaluation des modes de refus de l'école: validation française de la SRAS*. Recuperado en <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0143034304036299>
- Briesmeister, J. & Schaefer, C. (1998). *Handbook of Parent Training: Parents as Co Therapists for Children's Behavior Problems*, 2nd ed. (pp. 225-256). John Wiley & Sons, Inc.: New York.
- Broadwin, M. D. (1932). A contribution to the study of truancy. *Global Alliance for Behavioral Health and Social Justice*, 2 (3). Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1939-0025.1932.tb05183.x>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Buitelaar, J. K., van Andel, H., Duyx, J. H. M., & van Strien, D. C. (1994). Depressive and anx- iety disorders in adolescence: A follow-up study of adolescents with school refusal. *Acta Paedopsychiatrica*, 56, 249-253.

- Burns, D. D. (1980). The Perfectionist's script for self-defeat. *Psychology today*, 14(6), 34-52.
- Cattell, R.B. y Kline, P. (1977). *El estudio científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Piramide.
- Cattell, R.B. y Kline, P. (1982). *El estudio científico de la personalidad y la motivación*. Madrid: Piramide.
- Chang, E. C. (2000). Perfectionism as a predictor of positive and negative psychological outcomes: Examining a mediation model in younger and older adults. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 18–26.
- Christopher A. Kearney, C. A. (2007). *“Getting your child today “Yes” to school”*. New York: Oxford University.
- Clark, D. A. & Beck, A. T. (2010). *Defeat fear a anxiety: A cognitive therapy workbook*. Manuscript in preparation, Department of psychology, University of new Brunswick: Canada.
- Cloninger, S. C. (2003). *Teorías de la Personalidad*. Ciudad de México: Pearson Educación de México, S.A. de C.V.
- Cohen, J.(1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- CONADE-GTZ. (1991). *Estrategias de Desarrollo: reorientación del sistema educativo ecuatoriano*. Quito: CONADE.
- Concha, M. (2015). *Psicología Dinámica*. Universidad San Pedro. Recuperado de <https://psicommanuel.files.wordpress.com/2015/03/modulo-1-2015.pdf>
- Coolidge, J. C., Hahn, P. B., & Peck, A. L. (1957). School phobia: Neurotic crisis or way of life. *American Journal of Orthopsychiatry*, 27, 296-306.
- Córdova, R. (2011). *Diagnóstico categorial y dimensional*. Recuperado en <http://www.psicoletra.com/2011/06/diagnostico-categorial-y-dimensional.html>

- Corporación de Estudios y Publicaciones. (2014). *Constitución de la República del Ecuador: Comentarios, Legislación Conexa, Concordancias*. Quito: Talleres de la Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Crozier. W. R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.
- Dalton, J. (2017). *When Anxiety Affects Learning: How to Help Children with School-Related Anxiety*. Center for Anxiety and Behavioral Change. Recuperado de <https://www.lcps.org/cms/lib/VA01000195/Centricity/Domain/97/Anxiety.pdf>
- Davidson, S. (1960). School phobia an a manifestation of family disturbance. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 1*. 270-287.
- Davison, M.K., Bershadsky, B., Bieber, J., Silversmith, D., Maruish, M.E. & Kane, R.L. (1997). Development of a brief, multidimensional, selfreport instrument for treatment outcomes assessment in psychiatric settings: Preliminary findings. *Assessment, 4*, 259-276.
- De la Fuente, R. (1983). *Psicología médica*. En: El Temperamento, los Motivos de la Conducta y el Carácter. México: Fondo de Cultura Económica.
- Echeburúa, E. (1993). *Ansiedad crónica: Evaluación y tratamiento*. Madrid: Eudema.
- Estes, H. R., Haylett, C. H., & Johnson, A. M. (1956), *Separation anxiety*. American Journal of Psychotherapy. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1957-08303-001>
- Eysenck, H. J. y Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences*. New York: Plenum.
- Eysenck, H.J. y Eysenck, M.W. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.
- Eysenk, H. J (1947). *Dimensions of personality*. Londres: Routledge.

- Flett, G., Hewitt, P., Boucher, D., Davidson, L., & Munro, Y. (2000). *The Child-Adolescent Perfectionism Scale: Development, Validation, and Association with Adjustment*. Unpublished manuscript. Recuperado de <http://hewittlab.psych.ubc.ca/measures-3/child-adolescent-perfectionism-scale/>
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555-156
- Freud, S. (1962). *The ego and the id* (J. Riviere, Trans.;J. Strachey, Ed.). New York: Norton. (Original work published 1923) *frontline professionals. Children and Schools*, 1 (4), 207-216.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences. American Psychological Association*. 14(1), 119-126.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- García, J. M., Cándido, J. I., Martínez, M. C., Marzo, J. C. & Estévez, E. (2011). *Inventario de Ansiedad Escolar: validación en muestra de estudiantes de educación Secundaria*. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3886.pdf>
- García, J., Inglés, C. & Lagos, S. M. (2014). *Ansiedad Escolar según género y edad en una muestra de adolescentes chilenos*. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48556>
- García, J., Martínez, M., & Inglés, J. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar en el rendimiento académico?. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*. 4 (1), 63-76.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C. & Redondo, J. (2008). Evaluación y tratamiento de la ansiedad escolar en la infancia y la adolescencia. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 16(3), 413-437.
- García-Fernández, J.M., Inglés, C.J, Martínez-Monteagudo, M.C., Marzo, J.C. & Estévez, E. (2011). Inventario de Ansiedad Escolar: validación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. *Psicothema*, 23(2), 301-307.

- Gaudreau, P. & Thompson, A. (2010). Testing a 2x2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 532-537.
- Golzálvez, C., Kearney, C., Jiménez, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. & García, J. (2018). *Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/30149271>
- Gómez, M., García, J., Vicent, M., Sanmartín, R., González, C., Aparisi, S. & Inglés, C. (2017). Influencia del rechazo escolar sobre la alta ansiedad ante el castigo escolar en educación primaria. *European Journal of Education and Psychology*. 10, 68-74.
- Gómez, M.I., García, J.M., Vicent, M., Sanmartín, R., González, C., Aparisi-Sierra, D. & Inglés, C.J. (2017). Influencia del rechazo escolar sobre la alta ansiedad ante el castigo escolar en educación primaria [Influence of school refusal behaviour on high anxiety of school punishment in primary education]. *European Journal of Education and Psychology*, 10(2), 68-74. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899217300120>
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia Y cambio en Educación*. 4(1). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- González, T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 9 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56790105.pdf>
- González, C., Inglés, C.J., Kearney, C.A., Vicent, M., Sanmartín, R. & García-Fernández, J.M. (2016a). School Refusal Assessment Scale-Revised: Factorial Invariance and Latent Means Differences across Gender and Age in Spanish Children. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2016.02011

- González, C., Kearney, C., Jiméntiez, C., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. & García-Fernández, J. (2018), Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry Research*. 269. 140-144. doi: 10.1016/j.psychres.2018.08.069
- González, C., Sanmartín, R., García-Fernández, J., Inglés, C., & Vicent, M. (2016). Perfeccionismo socialmente prescrito como predictor del alto rechazo a la escuela. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/53927>
- González, C., Vicent, M., Inglés, C., Lagos-San Martín, N., García-Fernández, J., & Martínez-Monteagudo, M. (2015). *Diferencias en perfeccionismo socialmente prescrito en función del rechazo escolar*. International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD). Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/47>
- González, C., Vicent, M., Inglés, C.J., García, J.M. & Martínez, M.C. (2015). Diferencias en perfeccionismo socialmente prescrito en función del rechazo escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 455-462. doi: 10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.47
- González, C., Vicent, M., Lagos-San Martín, N., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M. y Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36752>
- Granell de Aldaz, E., Vivas, E., Gelfand, DM. & Feldman, L. (1984). *Estimating the prevalence of school refusal and school-related fears*. A Venezuelan sample. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3598567>
- Granell de Aldaz, E., Vivas, E., Gelfand, D. M., & Feldman, L. (1984). Estimating the prevalence of school refusal and school-related fears. A Venezuelan sample. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, (172), 722-729.
- Haight, C., Kearney, C. A., Hendron, M. & Schafer, R. (2011). Confirmatory Analyses of the School Refusal Assessment Scale- Revised: Replication and Extension to

a Truancy Sample. *Journal Psychopathology Behavior Assessment*, 33(2), 196-204. doi: 10.1007/s10862-011-9218-9

Fantin, M. B., Florentino, M. T. & Correché, M. S. (2005). *Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis*. Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/184/18411609.pdf>

Flakierska, N., Lindstrom, M., & Gillberg, C. (1988). School refusal: A 15 to 20-year follow-up study of 35 Swedish urban children. *The British Journal of Psychiatry*, 152 (6), 834-837.

Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. En P. L. Hewitt y G. L. Flett (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 5-31). Washington, DC: American Psychological Association.

Flett, G., Hewitt, P. L., Boucher, D. J., Davidson, L. A., & Munro, Y. (2002). The Child-Adolescent Perfectionism Scale. Recuperado en <https://hewittlab.sites.olt.ubc.ca/files/2014/11/CAPS.pdf>

Hamacheck, D. (1978). Psycho-dynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*. 15, 27-33.

Haring, M., Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (2003). Perfectionisms, coping, and quality of intimate relationships. *Journal of Marriage and Family*, 65(1), 143-158.

Haynes, S. & Kaholokula, J. (2008). *Evaluación conductual y análisis funcional*. Grupos Contextos. Recuperado de http://conducta.org/assets/pdf/Haynes_Evaluacion_Conductual_y_Analisis_Funcional.pdf

Hendron, M. & Kearney, C. A. (2011). Bridging the gap between assessment and treatment of youths with school refusal behavior: what to do when clients ask “what now”. *Journal of Clinical Psychology Practice*, 2, 14-21.

- Hendron, M., & Kearney, C. (2011). Bridging the Gap Between Assessment and Treatment of Youths with School Refusal Behavior: What to do When Clients Ask “What Now?”. *Journal of Clinical Psychology Practice*, 4, 14-21.
- Herrera, R. (2013). *Análisis del absentismo escolar del alumnado de Primaria del Polígono Sur de Sevilla*: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/33197>
- Hersov, L. (1990). School refusal: An overview. In Colette Chiland and J. Gerald Yound(Eds.) *Why Children Reject School: Views from Seven Countries*. New Haven, CT: Yale University Press
- Hewitt, P. L. y Flett, G. L. (1991b). “Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology”. *Journal of personality and social psychology*, 60 (3), 456-470.
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991a). Dimensions of perfectionism in unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 98-101.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Ediger, E. (1995). Perfectionism traits and perfectionist selfpresentation in eating disorder attitudes, characteristics, and symptoms. *International Journal of Eating Disorder*, 18, 317-326
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Turnbull-Donovan, W., & Mikail, S. F. (1991). The Multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity, and psychometric properties in psychiatric samples. *Psychological Assessment*, 3, 464-468.
- Heyne, D., King, N., Tonge, B. & Rollings, S. (1998). *The self-Efficacy Questionnaire for School Situations: Development and Psychometric Evaluation*. Research Gate. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/289292267_The_Self-efficacy_Questionnaire_for_School_Situations_Development_and_Psychometric_Evaluation/download
- Higa, C. K., Daleiden, E. L. y Chorpita, B. F. (2002). Psychometric properties and clinical utility of the School Refusal Assessment Scale in a multiethnic sample.

Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 24(4), 247-258. doi: 10.1023/A:1020727016113

Hollender, M. H. (1965). Perfectionism. *Comprehensive. Psychiatry*, 6 (2), 94-103.

Horney, K. (1950). *Neurosis and Human Growth*. New York: Norton.

Inglés, C.J., González, C., García, J.M., Vicent, M. & Martínez, M.C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.10.005

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2016). *Metodología del Diseño Muestral de la Encuesta Nacional de de Empleo y Desempleo (ENEMDU)*. Recuperado de http://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/webinec/EMPLEO/archivos_ENEMDU/Metodologia_Disenio_Muestral-ENEMDU.pdf

Johnson, A. M., Falstein E. I., Szurek S. A., & Svendsen, M. (1941). *School phobia*. Global Alliance for Behavioral Health and Social Justice. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1939-0025.1941.tb05860.x>

Jongsma, A. E., Peterson, L. M., Mcinnis, P. W. & Bruce, J. T. (2006). *The Adolescent Psychotherapy Treatment Planner (PracticePlanners)*. Ergodebooks (RICHMOND, TX, U.S.A.). Recuperado de https://www.abebooks.com/servlet/BookDetailsPL?bi=9613679132&searchurl=sortby%3D17%26an%3Darthur%2Be%2Bjongsma%2Bjr%2B1%2Bmark%2Bpeterson%2Beditor%2Btimothy%2Bj%2Bbruce&cm_sp=snippet-_srp1-_title1

Jung, C. G. (1954). *Man and his symbols*. New York: Doubleday.

Kahn, J. H. & Nursten J. P., (1962). *School refusal: A comprehensive view of school phobia and other failures of school attendance*. Global Alliance for Behavioral Health and Social Justice. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1111%2Fj.1939-0025.1962.tb00320.x>

- Kearney, C. & Silverman, W. (1993). *Measuring the function of school refusal behaviour*. The School Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1993-39775-001>
- Kearney, C. & Silverman, W. (1999). Functionally-based prescriptive and nonprescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior. *Behavior Therapy*. 30(4), 673-695.
- Kearney, C. (2005). *Confirmatory Factor Analisis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and Parent Versions*. Springer. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/s10862-005-9005-6>
- Kearney, C. A. & Silverman, J. (1996). *The Functional Assessment of School Refusal Behavior*. The Behavior Analyst Today. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1072107.pdf>
- Kearney, C. A. (2003). Brindging the gap among profesionales who addrres youth with school absenteeims: overwiev and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Reseacrh and practice*. 34, 57-65
- Kearney, C. A. & Albano, A. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161. doi: 10.1177/01454455033259263
- Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2007). *When Children Refuse School*. New York: Oxford University.
- Kearney, C. A. & Bensaheb, A. (2006). *School Absenteeism and School Refusal Behavior: A Review and Suggestions for School-Based Health Professionals*. *Journal of School Health*. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x>
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1995). Family envoronmet of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implicacions for assessments and treatment. *American Journal of family Therapy*. 23, 59-72

- Kearney, C. A. (1995). School refusal behavior. In A. R. Eisen, C. A. Kearney, & C. E. Schaefer (Eds.), *Clinical handbook of anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 19-52). Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behaviour: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and behavioural assessment*, 24. 235-245.
- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory factor analysis of the School Refusal Assessment Scale–Revised: Child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 139-144. doi: 10.1007/s10862-005-9005-6
- Kearney, C. A. (2006a). Confirmatory factor analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28 (3), 139-144. doi: 10.1007/s10862-005-9005-6
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *J Child Psychol Psychiatry*. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17244270>
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2000). *Therapist's guide for school refusal behavior*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Kearney, C. A., & Bates, M. (2005). *Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals*. Children & Schools. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/cs/27.4.207>
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and treatment for school refusal behavior. *Behavior Modification*, 14, 340-366.
- Kearney, C. A., Lemos, A. y Silverman, J. (2006). School refusal behavior. En R. B. Mennuti, A. Freeman, y R.W. Christner (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice* (pp. 89–105). New York: Brunner-Routledge.

- Kearney, C. A., Lemos, A., & Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275-283. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1037/h0100040>
- Kearney, C., Lemos, A., & Silverman, W. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *American Journal of Family Therapy*, 23, 55-69.
- 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.
- Kendall et al., (2010). Clinical Characteristics of anxiety disordered youth. *J. Disord.* 24, 360-365.
- Kennedy, W. A. (1965). School phobia: Rapid treatment of 50 cases. *Journal of Abnormal Psychology*, 70, 285-289.
- Kim, G. (2010). A validation study of the school refusal assessment scale for Korean adolescents. *Korean Journal of Play Therapy*, 13(3), 121-139.
- King, N. J., Ollendick, T. H., & Tonge, B. J. (1995). *School Refusal: Assessment and Treatment*. Journal of Behavioral Education. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/41824189?seq=1#page_scan_tab_contents
- King, N. J., Ollendick, T. H., & Tonge, B. J. (1995). *School refusal: Assessment and treatment*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kotler, P. (1996). *Personalidad*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/105426582/La-Personalidad>
- Lang, P. J. (1985). The cognitive psychophysiology of emotion: Fear and anxiety. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders* (pp. 131-170). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Ley Orgánica de Educación Intercultural-Reglamento-Versión de Bolsillo. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Quito: Talleres de la Corporación de Estudios y Publicaciones (CEP).
- Logan, K. J. (2008). *School Refusal Among Students: A Review of Literature*. American Psychological Association, 5ta edition.
- Lyon, A. (2010). Confirmatory Factor Analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised in an African American Community Sample. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 28 (6). doi:10.1177/0734282909353438
- Martínez, M., Inglés, C., Trianes, M., & García, J. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: Diferencias en Clima Social y Violencia entre Iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 9(3), 1696-2095.
- Martínez, M.C., García, J.M. & Inglés, C.J. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1), 47-64.
- Martínez, V. & Otero, P. (2009). *Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a03.htm>
- McNeal, R.B, Jr. (1997): "Are students being pulled out of High School: The effect of adolescent employment on dropping out." *Sociology of Education*, 70, 206-220.
- McShane, G., Garry, W., & Rey, J. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 822-826. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1046/j.1440-1614.2001.00955.x?journalCode=anpa>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2007). *Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015*. Quito: Consejo Nacional de Educación.

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2008). *Currículo de Bachillerato General Unificado*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2015). *Estadística Educativa, Reporte de indicadores*. Quito: Biblioteca de Educación, Memoria y Sociedad en el Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de Bachillerato General Unificado*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/BGU1.pdf>
- Moriondo, M., De Palma., Medrano., L., & Murillo, P. (2011). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de adultos de la ciudad de Córdoba: análisis psicométricos preliminares. *Universitas Psychologica*. 11(1), 187-196.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory: Second Edition*. New York: McGraw-Hill.
- Olivares, J., Piqueras, J. & Alcázar, A. (2006). Tratamiento cognitivo-conductual de una adolescente con trastorno de ansiedad generalizada. *Redalyc*. 24(1). 87-98.
- Ollendick, T. H., & King, N. J. (1994). Diagnosis, assessment, and treatment of internalising problems in children: The role of longitudinal data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62 , 918–927.
- Ollendick, T.H. y Mayer, J.A. (1984). *School phobia*. En S.M. Turner (Ed.), *Behavioral theories and treatment of anxiety*. Nueva York: Plenum.
- Organización Mundial de la Salud. (2000). *CIE-10; Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Oros, L. (2003). Medición del perfeccionismo infantil: desarrollo y validación de una escala para niños de 8 a 13 años de edad. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 16(2), 99-112. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/221960256_Medicion_del_perfeccionismo_infantil_Desarrollo_y_validacion_de_una_escal_a_para_ninos_de_8_a_13_

anos_Measuring_the_Childlike_Perfectionism_Development_and_validitiy_of_a_Scale_for_children_from_8_to_1

- Oros, L. (2005). Implicaciones del perfeccionismo infantil sobre el bienestar psicológico: orientaciones para el diagnóstico y la práctica clínica. *Anales de Psicología*, 21(2), 294-303. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/26951>
- Osborne, J.W. & Costello, A.B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 9(11), 1-9.
- Paige, L. Z. (1997). School phobia, school refusal, and school avoidance. En George G. Bear, Kathleen M. Minke, Alex Thomas (Eds.) *Children's Needs II: Development, Problems, and Alternatives* (pp. 339-348). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Paladines, C. (2011). *Historia de la Educación y del Pensamiento Pedagógico Ecuatoriano-Tomo II*. Quito: IMPRIMAX.
- Palma, M. M., Medrano, L. A. & Murillo, P. (2011). *Adaptation of Positive and Negative Affectivity Scale (PANAS) to adults in Cordoba city: Preliminary psychometric analysis*. *Universitas Psychologica*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64723234015.pdf>
- Patch, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American Psychologist*. 39 (4), 386-390.
- Pervin, L & John, O. (1998). *Personalidad: teoría e investigación*. México: Manual Moderno.
- Postigo-Zegarra, S., González-Barrón, R., Mateu-Marqués, C., Ferrero-Berlanga, J. & Martorell-Pallás, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458
- Prada, R. (1998). *Escuelas psicológicas y psicoterapéuticas*. Santa Fe de Bogotá, D.C. San Pablo.

- Quay, H. C. (1987). Patters of delinquet behavior, En H. C. Quay (Ed.), *Handbook of juvenile delinquency* (pp. 118-183). New York: Wiley.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Una reformulación. Barcelona: Paidos
- Reyes, Y. N. (2003). *Relación entre el Rendimiento Académico, la Ansiedad ante los Exámenes, los Rasgos de Personalidad, el Autoconcepto y la Asertividad en Estudiantes del Primer Año de Psicología de la UNMSM*. Recuperado en <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/590>
- Reyes, Y. V., Gómez, C. M. & González, V. G. (2012). *Tipos de personalidad y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes, del Centro Escolar Profesora Blanca Ramírez de Avilés, de la Ciudad de Usulután, durante el año 2012*. Universidad de el Salvador. Recuperado en <http://ri.ues.edu.sv/5266/1/50107867.pdf>
- Richards, H. J. & Hadwin, J. A. (2011). An exploration of the relationship between trait anxiety and school attendance in young people. *School Mental Health*, 3(4), 236-244
- Rodriguez, A. 2018). *Fases del proceso de Evaluación Psicológica*. Recuperado de <https://psikipedia.com/libro/evaluacion/2149-fases-del-proceso-de-evaluacion-psicologica>
- Rodríguez, M., Rojo, L., Ortega, E. & Sepúlveda, A. (2009). *Adaptación de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo a Estudiantes Universitarios Españoles*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/265384243_ADAPTACION_DE_LA_ESCALA_MULTIDIMENSIONAL_DE_PERFECCIONISMO_A_ESTUDIANTES_UNIVERSITARIOS_ESPANOLES
- Ruiz, L. (2013). *Los problemas escolares en la adolescencia*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Los%20Problemas%20escolares%20en%20la%20Adolescencia%20PJ%20ruiz%20Lazaro.pdf>

- Sandín, B. (1997). *Ansiedad, miedos y fobias en niños y adolescentes*. Madrid: Dykinson.
- Sandín, B., Valiente, R.M., Chorot, P., Santed, M.A. & Lostado, L. (2008). SA-45: forma abreviada del SCL-90. *Psicothema*, 20(2), 290-296.
- Sandín, B., Valiente, R.M., Chorot, P., Santed, M.A., y Lostao, L. (2008). Evaluación de los síntomas psicopatológicos mediante una forma abreviada del SCL-90. Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1964
- Sastre i Riba, S. (2012). *Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva*. Revista de Neurología. Recuperado de [http://www.webdocente.altascapacidades.es/Modulo-3 Diagnostico/perfeccionismo.pdf](http://www.webdocente.altascapacidades.es/Modulo-3-Diagnostico/perfeccionismo.pdf)
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil: aplicaciones cognitivas*. México: Manual Moderno.
- Sattler, J. (2008). *Evaluación infantil: aplicaciones conductuales, sociales y clínicas*. México: Manual Moderno.
- Schultz, D. & Schultz, S. (2010). *Teorías de la personalidad 9na. Edición*. Cengage Learning. Australia. Recuperado de http://www.academia.edu/29650125/Teorias_de_la_Personalidad_-_Duane_P._and_Sydney_E.Schultz
- Seçer, I. (2014). The adaptation of school refusal assessment scale into Turkish: reliability and validity studies. *Pakistan Journal of Statistics*, 30(6), 1197-1202.
- SECRETARIA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2017-2010: Planificación para la revolución ciudadana*. Quito: SENPLADES.
- Secretaria Nacional para el Buen Vivir. (2009). *Plan Nacional del Desarrollo* Quito: Secretaria Nacional para el Buen Vivir.

- Seelbach, G. A. (2012). *Teorías de la personalidad*. Estado de México: Red Tercer Milenio S.C
- Sen, A. (1998). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós
- Silverman, W. Albano, A. (1996). *The anxiety disorders interview schedule for children and parents—DSM-IV version*. Graywind, New York.
- Stoeber, J. y Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology review*, 10(4), 295-319.
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535.
- Takagi, R. (1972). The Family structure of school phobics. *Acta Paedopsychiatrica*, 39, 131-146.
- Tejero, C. M. (2006). Temores vinculados a la vida escolar en estudiantes de secundaria: Un estudio empírico. *Organización y Gestión Educativa*, 14, 26-29
- Tobal, J. & Cano, A. (2002). *Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA): Manual./Inventory of Situations and Responses of Anxiety (ISRA. Manual*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/230577105>
- Tobal, J. J., & Cano, A. (2002). *Inventario de situaciones y respuestas de ansiedad (ISRA): Manual (5a. ed.)*. Madrid: TEA.
- Tyrrell, M. (2005). School phobia. *Journal of School Nursing*, 21 (1), 147-151.
- Underwood, P., & Kamien, M. (1984). Health care needs of the children of single mothers in a Perth suburb. *Australia Paediatric Journal*, 20. 203-204.
- Valiente, R., Sandín, B., Chorot, P. & Tabar, A. (2003). Diferencias según la edad en la prevalencia e intensidad de los miedos durante la infancia y la adolescencia: Datos basados en el FSSC-R. *Psicothema*, 15(3). Recuperado en <http://www.psicothema.com/pdf/1081.pdf>

- Vicent, M. (2017). *Estudio del perfeccionismo y su relación con variables psicoeducativas en la infancia tardía* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Villacís, B. & Carrillo, D. (2011). *Estadística Demográfica en el Ecuador: Diagnóstico y Propuestas*. Quito: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC).
- Waldfoegel, S., Coolidge, J. & Hahn, P. (1957). The Development, Meaning and Management of School Phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*. 27(4). 754-76.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*. 98, 219-235.
- Waldfoegel, S., Coolidge, J. & Hahn, P. (1957). The Development, Meaning and Management of School Phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*. 27(4). 754-76.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*. 98, 219-235.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Wilhem, F., & Roth, W. (2001). The somatic symptom paradox in DSM-IV anxiety disorders: Suggestions for a clinical focus in psychophysiology. *Biological Psychology*, 57, 105-140.
- Wimmer, M. (2010). *Understanding school refusal*. National Association of School Psychologists. Recuperado de https://www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Families%20and%20Educators/School_Refusal_Information_for_Educators.pdf.

Witts, B. & Houlihan, D. (2007). Recent Perspectives Concerning School Refusal Behavior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 5(2), 381-398.

Zanón, I., Lago, M., Luque, A., Moreno, D., Aranda, E., Morales, C., García, M., & Márquez, M. (2016). *Análisis funcional de la conducta*. Recuperado de http://www.uam.es/UAM/documento/1446762024767/protocolo_analisis_funcional.pdf?blobheader=application/pdf



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante