

INVESTIGACIONES

El afecto positivo como factor protector del comportamiento de rechazo a la escuela*

Positive affect as a protective factor of school refusal behavior

*Carolina González^a, Ricardo Sanmartín^b, María Isabel Gómez-Núñez^c,
Pilar Aparicio^d, María Vicent^e*

^a Facultad de Educación, Universidad de Alicante, España.
Correo electrónico: carolina.gonzalez@ua.es

^b Facultad de Educación, Universidad de Alicante, España.
Correo electrónico: ricardo.sanmartin@ua.es

^c Universidad Católica de Murcia, España.
Correo electrónico: migomez@ucam.edu

^d Facultad de Educación, Universidad de Alicante, España.
Correo electrónico: pilar.aparicio@ua.es

^e Facultad de Educación, Universidad de Alicante, España.
Correo electrónico: maria.vicent@ua.es

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue examinar la relación entre el afecto positivo y el rechazo escolar en función de cuatro factores explicativos: I. Evitar la Afectividad Negativa, II. Escapar de la aversión Social/Evaluación, III. Captar la Atención y IV. Obtener Refuerzos Tangibles. Participaron 1078 estudiantes españoles de 3º a 6º de Educación Primaria ($M = 9.63$; $DE = 1.12$) quienes cumplimentaron la 10-Item Positive and Negative Affect Schedule for Children y la School Refusal Assessment Scale-Revised. El afecto positivo predijo negativa y significativamente altas puntuaciones de rechazo escolar para los dos primeros factores, mientras que de manera positiva y significativa para el tercer y cuarto factor. Se discute el papel del afecto positivo como factor protector del rechazo escolar.

Palabras clave: afecto positivo, rechazo escolar, educación primaria

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the relationship between positive affectivity and school refusal based on four explanatory factors: I. Avoidance of Negative Affectivity, II. Escape from aversive Social/Evaluative situations, III. Pursuit from Attention and IV. Pursuit of Tangible Reinforcement. 1078 Spanish students participated from 3rd to 6th of Primary Education ($M = 9.63$; $SD = 1.12$) who completed the 10-Item Positive and Negative Affect Schedule for Children and the School Refusal Assessment Scale-Revised. Positive affectivity predicted negative and significantly higher scores of school refusal for the first two factors, while in a positive and significantly way for the third and fourth factor. The role of positive affectivity as a protective factor of school refusal is discussed.

Keywords: positive affectivity, school refusal, primary education

* Parte de esta investigación ha sido subvencionada por el proyecto GRE16-07, concedido a la Dra. González, y una ayuda destinada a la formación de doctores UAFPU2015-5995, concedida a D. Ricardo Sanmartín.

El comportamiento de rechazo a la escuela se refiere a la negativa de un niño a asistir al centro educativo o la dificultad persistente para permanecer en la escuela pudiendo, esta conducta, estar basada o no en la ansiedad (Hendron & Kearney, 2011). A nivel internacional, investigaciones establecen índices de prevalencia de esta problemática que oscilan entre el 1 y 5% (Nair *et al.*, 2013), alcanzando valores situados entre un 28 y 35% al considerar cualquier estudiante que durante su etapa formativa ha sentido rechazo hacia la escuela (Kearney & Graczyk, 2014; Mihalas, 2014). En España, un 28% del alumnado manifiesta ausencias injustificadas al centro educativo (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2012). Sin embargo, no se proporcionan datos que esclarezcan las causas que provocan este tipo de ausencias escolares resultando escasos los trabajos han analizado la relación entre esta conducta y otras variables que podrían actuar como factores de riesgo o de protección (García-Fernández *et al.* 2016; Inglés, González, García-Fernández, Vicent & Martínez-Monteaudo, 2015).

En lo que respecta a la relación entre el rechazo escolar y otras variables, la revisión teórica realizada pone de manifiesto que la mayoría de investigaciones se han centrado en el analizar la relación entre esta conducta y otras variables que provocan efectos negativos sobre el desarrollo personal, social y académico de estudiantes que se niegan a asistir a la escuela (Ingul, Klockner, Silverman & Nordahl, 2012; Paulín, 2015; Thornton, Darmody & McCoy, 2013). Concretamente, estudios previos han identificado una alta comorbilidad de esta conducta con los trastornos de ansiedad por separación, ansiedad generalizada y ansiedad social (Hughes, Gullone, Dudley & Tonge, 2009; Kearney & Albano, 2004; Kearney, Chapman & Cook, 2005), así como con el trastorno negativista desafiante o depresión (Kearney, 2006). De acuerdo con estos hallazgos, se identifica que existe una carencia de trabajos que hayan evaluado la influencia que pueden ejercer otras variables que actúen como factores protectores del rechazo a la escuela. En este sentido, Moriondo, De Palma, Medrano y Murillo (2011) destacan la variable afecto como núcleo central de las emociones siendo un tópico de interés actual en la investigación educativa. El afecto actúa como un indicador a la hora de describir el bienestar de una persona. Su composición se caracteriza por una compleja variedad de sentimientos y emociones que podemos dividir entre Afecto Positivo y Afecto Negativo (Sandín *et al.*, 1999). En este caso, dado el interés por analizar una variable que actúe como factor preventivo del rechazo escolar, se seleccionó el Afecto Positivo (AP) como variable de estudio. Esta dimensión se refiere a la experimentación de sentimientos de alegría, satisfacción, confianza, entusiasmo o participación gratificante.

El estudio de la afectividad es un campo de investigación en el que predominan los trabajos aplicados en muestra adulta (Buz, Pérez-Arechaederra, Fernández-Pulido & Urchaga, 2015; Moriondo *et al.*, 2011; Nolla, Queral & Miró, 2014). A pesar de que existen estudios que han analizado el afecto en niños y adolescentes (Ebesutani *et al.*, 2012; Randler & Weber, 2015), así como en estudiantes universitarios (Robles & Páez, 2003), diversas investigaciones advierten de que el estudio del AP en el contexto escolar cotidiano resulta insuficiente (Buff, Reusser, Rakoczy & Pauli, 2011; Meyer & Turner, 2007). Muestra de ello es que entre las investigaciones que han analizado la relación entre el rechazo escolar y el afecto tan sólo se han hallado los resultados reportados por Higa, Daleiden y Chorpita (2002) quienes concluyen que existe una relación positiva y significativa entre el afecto negativo y el rechazo a la escuela, mientras que la influencia ejercida por el AP no fue evaluada.

Atendiendo a la revisión teórica realizada para esta investigación, se concluye que no se han encontrado estudios previos que analicen la relación entre el AP y el rechazo escolar. Además, a pesar de que son numerosos los estudios que han apoyado que el AP se asocia a mayores puntuaciones en optimismo y/o autoestima (Castellani, Perinelli, Gerbino & Caprara, 2016) la mayoría de investigaciones se han centrado en revisar aquellas variables que repercuten de manera negativa sobre el comportamiento de rechazo a la escuela.

Valorando las limitaciones identificadas, es objeto del presente estudio examinar la relación entre el AP y el comportamiento de rechazo a la escuela en estudiantes españoles de 3° a 6° de Educación Primaria, atendiendo a las cuatro causas principales que justifican el rechazo escolar según el modelo funcional: I. Evitar estímulos que provocan Afectividad Negativa (EAN), II. Escapar de situaciones Sociales/Evaluación (ESE), III. Obtener la Atención de otros (OA) y IV. Obtener Refuerzos Tangibles fuera de la escuela (ORT). Este objetivo general se concreta en dos objetivos específicos: (a) examinar si existen diferencias en las puntuaciones medias en AP entre los alumnos con altas y bajas puntuaciones en rechazo escolar en función de los cuatro factores; y (b) analizar la capacidad predictiva del AP sobre las altas puntuaciones en rechazo escolar.

De acuerdo con la evidencia empírica previa, se espera que: Hipótesis 1. Los estudiantes con bajos niveles de rechazo escolar en los dos primeros factores (EAN and ESE) puntúen más alto en AP que sus iguales con altos niveles de rechazo escolar en éstos. Trabajos previos han encontrado una relación positiva entre los dos primeros factores y distintos trastornos de ansiedad (ansiedad social, generalizada) y depresión (Kearney, 2002; Kearney y Albano, 2004). Hipótesis 2. Los estudiantes con altas puntuaciones de rechazo escolar en el tercer y cuarto factor (OA and ORT) puntúen más alto en AP ya que estudios previos han comprobado que el rechazo escolar basado en el reforzamiento positivo se asocia más a conductas problemáticas externalizantes no basadas en la afectividad negativa (Higa *et al.*, 2002; Kearney, 2002; Kearney & Albano, 2004). Hipótesis 3. El AP actúe como un predictor negativo y significativo de altos niveles de rechazo escolar para los dos primeros factores (EAN and ESE) mientras que prediga significativa y positivamente altas puntuaciones de rechazo escolar para el tercer y cuarto factor (OA and ORT). A pesar de que no se han encontrado trabajos previos que hayan comprobado la relación predictiva entre estas variables, se propone esta hipótesis en consonancia con la relación identificada entre los factores que justifican el comportamiento de rechazo a la escuela y la prevalencia de problemas internalizantes, en el caso de los dos primeros factores, y externalizantes, para el tercer y cuarto factor (Kearney & Albano, 2004).

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra inicial estuvo compuesta por 1235 alumnos cuya edad oscilaba entre los 8 y 11 años ($M = 9.63$; $DE = 1.12$) procedentes de cuatro ciudades españolas (Alicante, Murcia, Albacete y Sevilla). Del total de participantes, se excluyeron 51 ya que no habían presentado la autorización firmada por parte de los padres o tutores legales para poder participar en el estudio, 58 debido a errores u omisiones en sus respuestas y 48 por mostrar dificultades para comprender la lengua utilizada en la redacción de los instrumentos ya que

eran extranjeros. De esta manera, la muestra final contó con un total de 1078 estudiantes de Educación Primaria (50.1% chicos). La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestro aleatorio por conglomerados (zonas geográficas: norte, sur, este y oeste) contando con la participación de 17 escuelas (9 públicas, 5 privadas y 3 concertadas). En cada centro escolar se seleccionaron al azar cuatro aulas, una por cada curso académico, con una media de 94 estudiantes por escuela. La prueba Chi Cuadrado reveló que no existían diferencias significativas en función del sexo y la edad ($\chi^2 = 4.05$; $p = .26$).

INSTRUMENTOS

10-Item Positive and Negative Affect Schedule for Children (10-Item PANAS-C; Ebessutani et al., 2012) es un cuestionario de autoinforme formado por 10 ítems dirigido a niños y adolescentes entre 6 y 18 años. Este instrumento evalúa el AP y el afecto negativo a partir de una serie de adjetivos que describen el estado de ánimo con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1= muy ligeramente o nunca; 5= mucho). En el presente estudio se empleó la subescala de AP, adaptada al castellano por el grupo de investigación, con la obtención de un coeficiente de consistencia interna para esta dimensión de .75.

School Refusal Assessment Scale-Revised for Children (SRAS-R; Kearney, 2002) es una medida de autoinforme compuesta por 24 ítems con una escala de respuesta de siete puntos (0 = nunca; 6 = siempre). Este instrumento evalúa el comportamiento de rechazo a la escuela en estudiantes entre los 8 y 18 años. Concretamente, permite evaluar las causas en las que se fundamenta la negativa asistir a la escuela según el modelo funcional que propone cuatro factores explicados anteriormente (EAN, ESE, OA and ORT). En este trabajo se empleó la versión española de la SRAS-R compuesta por 18 ítems (González et al., 2016). Los valores de consistencia interna fueron de .70 (EAN), .79 (ESE), .87 (OA) y .72 (ORT) para cada uno de los factores respectivamente.

PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se realizó una reunión con el equipo directivo de 19 centros escolares situados en las provincias de Alicante, Murcia, Sevilla y Albacete. Un total de 17 escuelas aceptaron colaborar con la investigación y se procedió al envío de cartas informativas a los padres para disponer de su consentimiento por escrito para la participación de sus hijos. Una vez recopiladas las autorizaciones, los estudiantes cumplimentaron de manera anónima y voluntaria los cuestionarios en horario escolar durante una sesión de 30 minutos en la que se les explicó cómo proceder a la cumplimentación de los instrumentos. En todas las sesiones estuvo presente, al menos, uno de los investigadores junto con el tutor/a de aula. Finalmente, se agradeció la colaboración a todos los miembros de la comunidad educativa.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para hallar las diferencias entre estudiantes con alto rechazo escolar (puntuaciones iguales o superiores al centil 75) y bajo rechazo escolar (puntuaciones iguales o inferiores al centil 25) en las puntuaciones medias obtenidas en AP, se aplicó la prueba *t* de student. Para hallar la magnitud de las diferencias encontradas, se incluyó el índice *d* (diferencia de media tipificada) propuesto por Cohen (1988). La interpretación de este índice es la siguiente:

magnitud baja de diferencias o tamaño del efecto pequeño ($.20 \leq d \leq .50$), magnitud moderada de diferencias ($.51 \leq d \leq .79$) y magnitud alta de diferencias ($d \geq .80$).

La capacidad predictiva del AP sobre el alto rechazo a la escuela se analizó mediante la técnica estadística de regresión logística binaria siguiendo el procedimiento de pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald. Esta capacidad de predicción fue estimada por el estadístico *OR* (*Odd Ratio*). Todos los análisis fueron realizados con el programa informático SPSS versión 22.0

RESULTADOS

DIFERENCIA DE MEDIAS

Las diferencias halladas entre los grupos de estudiantes con altas y bajas puntuaciones en rechazo escolar en función del AP se presentan en la tabla 1. Los resultados muestran que los estudiantes con bajas puntuaciones en rechazo escolar para el Factor I (EAN) y el Factor II (ESE) obtuvieron una puntuación media superior en AP que sus iguales con altos niveles de rechazo escolar en dichos factores. La magnitud de las diferencias halladas fue moderada tanto para el Factor I ($d = .70$) como para el Factor II ($d = .63$). A diferencia de estos hallazgos, los estudiantes con altas puntuaciones en rechazo escolar para el Factor IV (ORT) obtuvieron puntuaciones más altas en AP que sus iguales con bajos índices de rechazo, siendo el tamaño de las diferencias halladas pequeño ($d = .45$). Por otro lado, no resultaron significativas las diferencias encontradas para el Factor III (OA).

Tabla 1. Diferencias en afecto positivo para estudiantes con altas y bajas puntuaciones en rechazo escolar

Variable	Prueba Levene		Alto rechazo escolar		Bajo rechazo escolar		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>
I. EAN	3.38	.066	18.26	4.21	21.04	3.73	7.22	439	<.001	.70
II. ESE	9.95	.002	18.71	4.33	21.13	3.48	6.20	397.62	<.001	.63
III. OA	2.45	.118	19.42	4.32	20.12	3.94	1.68	382	.094	-
IV.ORT	4.26	.040	20.48	3.77	18.67	4.35	-4.54	412.89	<.001	.45

Nota: I. EAN: Evitar estímulos que provocan Afectividad Negativa; II. ESE: Escapar de situaciones de aversión Social/Evaluación; III. OA: Obtener la Atención; IV. ORT: Obtener Refuerzos Tangibles.

CAPACIDAD PREDICTIVA DEL AFECTO SOBRE EL RECHAZO ESCOLAR

La tabla 2 ofrece los resultados de los análisis de regresión logística para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar en función del AP. La proporción de casos correctamente clasificados osciló entre el 57% de los casos ($\chi^2 = 14.54$; $p = <.001$) para el tercer factor y del 67.8% de los casos ($\chi^2 = 50.60$; $p = <.001$) para el primer factor de la SRAS-R-C. En cuanto al valor de ajuste de los modelos (R^2 Nagelkerke) éste osciló entre .05 (Factor III) y .14 (Factor I).

El valor de la OR reveló que el AP actuaba como un predictor negativo de altas puntuaciones en rechazo escolar en base al primer y segundo factor de la SRAS-R-C (EAN y ESE), mientras que como un predictor positivo en el caso del tercer y cuarto factor (OA and ORT). Por tanto, la probabilidad de presentar altas puntuaciones en rechazo escolar para los dos primeros factores de la SRAS-R-C fue .83 (EAN) y .85 (ESE) veces menor por cada punto que se incrementaba la puntuación en AP. Por el contrario, por cada punto que aumentaba la puntuación en AP se incrementaba la probabilidad de presentar alto rechazo escolar 1.11 veces tanto para el tercer factor (OA) como para el cuarto (ORT).

Tabla 2. Regresión logística binaria para la probabilidad de alto rechazo escolar en función del afecto positivo

		Clasificados correctamente:	χ^2	R^2	B	E.T	Wald	p	OR	I.C. 95%
I. EAN	AP	67.8%	50.60	.14	-.18	.02	42.22	<.001	.83	.79-.88
		Constante			3.80	.56	45.33	<.001	44.81	
II. ESE	AP	65.2%	35.54	.11	-.15	.02	30.55	<.001	.85	.81-.90
		Constante			3.50	.59	35.05	<.001	33.38	
III. OA	AP	57%	14.54	.05	.10	.02	13.33	<.001	1.11	1.05-1.17
		Constante			-1.05	.26	16.14	<.001	.34	
IV.ORT	AP	59.5%	20.16	.06	.11	.02	18.66	<.001	1.11	1.06-1.17
		Constante			-2.22	.51	18.93	<.001	.10	

Nota: I. EAN: Evitar estímulos que provocan Afectividad Negativa; II. ESE: Escapar de situaciones de aversión Social/Evaluación; III. OA: Obtener la Atención; IV. ORT: Obtener Refuerzos Tangibles; AP: Afecto Positivo; χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B = Coeficiente de regresión; E.T.= Error estándar; Wald = Prueba de Wald; p = Probabilidad; OR = Odd ratio; I.C. = Intervalo de confianza al 95%.

DISCUSIÓN

El propósito de este estudio implicaba abrir una nueva línea de investigación aportando evidencias científicas sobre el efecto que determinadas variables, en este caso el AP, pueden ejercer como factores protectores del rechazo escolar. Para alcanzar dicho objetivo, en primer lugar, se compararon las puntuaciones medias en AP en función del alto y bajo rechazo escolar y, en segundo lugar, se analizó la capacidad predictiva del AP sobre las altas puntuaciones en rechazo a la escuela.

Considerando el AP un estado emocional vinculado a la predisposición de experimentar emociones agradables y que actúa como un elemento protector (Nolla et al., 2014), fueron los estudiantes con bajas puntuaciones en rechazo escolar para los dos primeros factores de la SRAS-R (I. Evitar estímulos que provocan Afectividad Negativa y II. Escapar de situaciones de aversión Social/Evaluación) los que reportaron niveles superiores en AP, confirmando de esta manera la hipótesis 1. Teniendo en consideración que los dos primeros factores de la SRAS-R (EAN y ESE) son los que más se asocian con la experimentación de situaciones que provocan ansiedad, miedo escolar y depresión, se esperaba que bajas puntuaciones en estos factores se asociaran a sentimientos afectivos de carácter positivo. De acuerdo con estudios previos, estudiantes que basan su rechazo hacia la escuela en los dos primeros factores de la SRAS-R han manifestado correlaciones positivas y significativas con trastornos de ansiedad generalizada, ansiedad social y depresión (Haight, Kearney, Hendron & Schafer, 2011; Kearney & Albano, 2004).

En lo que respecta al tercer y cuarto factor de la SRAS-R (III. Obtener la Atención de otras personas y IV. Obtener Refuerzos Tangibles fuera de la escuela), tan sólo resultaron significativas las diferencias halladas para el cuarto factor, siendo los alumnos con altas puntuaciones en éste los que presentaron niveles superiores de AP. Los resultados encontrados podrían justificarse debido a que este factor se caracteriza por ser un comportamiento de rechazo a la escuela no basado en la ansiedad ni en temores asociados a la escuela (Dahl, 2016). Al contrario de lo que sucede con los dos primeros factores de la SRAS-R, el cuarto factor se vincula al trastorno negativista desafiante y otros problemas externalizantes (Higa et al., 2002; Kearney, 2002). De hecho, este factor es considerado por numerosos trabajos el perfil de estudiante más vinculado al absentismo escolar, entendido como la ausencia al centro educativo no basada en la ansiedad y que se realiza sin el consentimiento paterno (Kearney, 2016). Atendiendo a los resultados obtenidos, la hipótesis 2 se cumple parcialmente, ya que se confirman los resultados esperados para el cuarto factor mientras que las diferencias halladas no alcanzan ser significativas para el tercer factor, a pesar de mostrar el sentido esperado.

Respecto a los análisis predictivos, los resultados obtenidos confirmaron la hipótesis 3, actuando el AP como un predictor negativo en el caso de los estudiantes que basan su negativa a asistir a la escuela en los dos primeros factores de la SRAS-R, mientras que como un predictor positivo para el tercer y cuarto factor. De acuerdo con los resultados obtenidos, se comprueba que no es posible generalizar la idea de que el AP siempre actúa como una dimensión emocional de efectos positivos sobre el desarrollo personal (López-Pell, Rondón, Alfaro & Cellerino, 2012). Atendiendo a los hallazgos de esta investigación, el análisis de esta variable resulta más complejo y su influencia como factor protector del rechazo escolar depende de la causa que justifica dicha conducta. En aquellos casos en los que los estudiantes basan su negativa a asistir a la escuela por reforzamiento negativo,

es decir, con el propósito de evitar situaciones escolares que les provocan afectividad negativa (EAN) o situaciones de evaluación social y/o evaluación (ESE), el AP sí que actuaría como un factor protector de esta conducta. De este modo, fomentar el desarrollo y el fortalecimiento del AP en este tipo de estudiantes serviría como medida protectora del rechazo escolar. Por el contrario, para los sujetos que basan su negativa a asistir a la escuela por reforzamiento positivo, es decir, con el fin de obtener la atención de los padres (OA) o por el deseo de quedarse en casa o con amigos en lugar de estar en la escuela (ORT), mayores puntuaciones en AP supondría un refuerzo para mantener su conducta desadaptativa. Ante estos resultados se deben tener en consideración distintos aspectos. Por un lado, y en coherencia con el modelo teórico de la terapia cognitiva, es la propia interpretación de las personas la que determina los sentimientos que les generan determinadas conductas (Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979). Es por ello, que la interpretación que pueden realizar estos estudiantes de su conducta absentista les genere una sensación gratificante y de placer. Por otro lado, cabe mencionar los resultados encontrados por López-Pell *et al.* (2012) en una muestra de 400 personas adultas argentinas en los que hallaron que la dimensión Grandiosidad, evaluada mediante el instrumento *Young Schema Questionnaire* (Young, 1990), mostraba una correlación positiva y significativa con el AP, al igual que actuaba como un predictor positivo. Cabe señalar, que la subescala Grandiosidad hace referencia a la creencia que tiene una persona acerca de que es superior a los demás, que tiene derechos y privilegios especiales o que no está obligado a seguir reglas de reciprocidad establecidas por la interacción social habitual (López-Pell *et al.*, 2012). Atendiendo a estos hallazgos, se ha de trabajar con los estudiantes que basan su negativa a asistir a la escuela por reforzamiento positivo en la interpretación racional de sus actos, reflexionando acerca de las consecuencias vinculadas al absentismo escolar (Raishevich, Wolff & Jarrett, 2013).

A pesar de las aportaciones realizadas por este estudio, es necesario mencionar que posee diversas limitaciones. En primer lugar, debido a la ausencia de trabajos previos que hayan evaluado la relación entre estas dos variables no es posible comparar los resultados obtenidos. Por tanto, es necesario que futuros trabajos examinen la relación de estas variables en otras muestras con el fin de dotar de mayor validez y consistencia a los resultados de este trabajo. A su vez, no es posible generalizar los hallazgos encontrados a otras edades por lo que sería de interés estudiar su funcionamiento en edades superiores, ya que estudios evidencian que existen diferencias en las causas que justifican el rechazo a la escuela en función de la edad (Kearney & Albano, 2004). En segundo lugar, se propone como futura línea de investigación analizar el AP como rasgo, ya que en esta investigación se ha valorado la variable afecto en su forma estado, pidiendo al estudiante que informe en relación a la última semana. De esta manera, se pretende comprobar si los estudiantes con un perfil absentista no basado en la ansiedad experimentan mayores niveles de afectividad positiva tan sólo como estado, asociado a la posible sensación gratificante que les genera romper con las normas sociales establecidas y obtener reforzadores externos a la escuela, o también manifiestan altas puntuaciones en AP como rasgo considerando su respuesta un estado usual. Finalmente, sería conveniente el empleo de técnicas longitudinales o aplicar el método de ecuaciones estructurales en próximos trabajos con el fin de establecer relaciones causales entre las variables analizadas.

En conclusión, y pese a las limitaciones encontradas, el presente estudio aporta los primeros hallazgos acerca de la relación entre el AP y el rechazo a la escuela. Además, se enmarca dentro de una línea de interés creciente en la actualidad como es la Psicología

Positiva, centrada en el estudio de las emociones positivas y su influencia en el bienestar de la persona (Goodmon, Middleditch, Childs & Pietrasiuk, 2016; Leiva, George, Squicciarini, Simonsohn & Guzmán, 2016; Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016).

A continuación, se proponen una serie de implicaciones prácticas en base a los resultados obtenidos. En primer lugar, se ha de partir de una evaluación de la conducta de rechazo a la escuela que permita determinar cuál es la causa o causas que mantienen este comportamiento. Los resultados evidencian que aquellos estudiantes con altas puntuaciones en rechazo escolar para los dos primeros factores (EAN and ESE) suelen presentar niveles más bajos de AP y este actúa como un predictor negativo. En estos casos, se sugiere el diseño y aplicación de programas encaminados a fortalecer las emociones vinculadas a la afectividad positiva, tales como el Programa FORTIUS (Méndez, Llavona, Espada & Orgilés, 2012) para niños o el Programa PEHIA (Inglés, 2009) dirigido a adolescentes. Por el contrario, los resultados advierten que los estudiantes que justifican su rechazo a la escuela en los factores OA y ORT muestran altas puntuaciones en AP siendo preciso analizar la interpretación que realizan estos sujetos de sus conductas y orientarles en el control y conocimiento de las emociones generadas. Se considera imprescindible atender, desde las primeras edades, la vertiente emocional durante el desarrollo infanto-juvenil, sirviendo como medida preventiva ante la aparición de futuras conductas desadaptativas tales como el rechazo escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: Guilford Press.
- Buff, A., Reusser, K., Rakoczy, K. & Pauli, C. (2011). Activating positive affective experiences in the classroom: "Nice to have" or something more? *Learning and Instruction*, 21, 452-466. doi: 10.1016/j.learninstruc.2010.07.008
- Buz, J., Pérez-Arechaederra, D., Fernández-Pulido, R. & Urchaga, D. (2015). Factorial structure and measurement invariance of the PANAS in Spanish older adults. *The Spanish Journal of Psychology*, 18(3), 1-11. doi: 10.1017/sjp.2015.6
- Castellani, V., Perinelli, E., Gerbino, M. & Caprara, G. V. (2016). Positive orientation and interpersonal styles. *Personality and Individual Differences*, 98, 229-234. doi: 10.1016/j.paid.2016.04.048
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dahl, P. (2016). Factors associated with truancy: emerging adults' recollections of skipping school. *Journal of Adolescent Research*, 31(1), 119-138. doi: 10.1177/0743558415587324
- Ebesutani, C., Regan, J., Smith, A., Reise, A., Higa-McMillan, C. & Chorpita, B. F. (2012). The 10-Item Positive and Negative Affect Schedule for Children, Child and Parent Shortened Versions: Application of item response theory for more efficient assessment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(2), 191-203. doi: 10.1007/s10862-011-9273-2
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., González, C., Vicent, M., Delgado, B. y Gómez-Núñez, M. I. (2016). Revisión bibliométrica del rechazo escolar: perspectivas de investigación y su análisis. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 71-92. doi: 10.6018/j/252541
- González, C., Inglés, C. J., Kearney, C. A., Vicent, M., Sanmartín, R. & García-Fernández, J. M. (2016). School Refusal Assessment Scale-Revised: Factorial Invariance and Latent Means Differences across Gender and Age in Spanish Children. *Frontiers in Psychology*, 7, 2011. doi: 10.3389/fpsyg.2016.02011

- Goodmon, L. B., Middleditch, A. M., Childs, B. & Pietrasiuk, S. E. (2016). Positive psychology course and its relationship to well-being, depression, and stress. *Teaching of Psychology*, 43(3), 232-237. doi: 10.1177/0098628316649482
- 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 of Psychopathology Behavioral Assessment*, 33(2), 196-204. doi: 10.1007/s10862-011-9218-9
- 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.
- Higa, C. K., Daleiden, E. L. & 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
- Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A. & Tonge, B. (2009). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 20(10), 1-15. doi: 10.1177/0272431609341049
- Inglés, C. J. (2009). *Programa PEHIA: Enseñanza de Habilidades Interpersonales para Adolescentes* (3ª Ed.). Madrid: Pirámide.
- Inglés, C. J., González, C., García-Fernández, J. M., Vicent, M. & Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 39-54.
- Ingul, J. M., Klockner, C. A., Silverman, W. K. & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: Modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17, 93-100. doi: 10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x
- 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. doi: 10.1023/A:1020774932043
- Kearney, C. A. (2006). Dealing with school refusal behavior. A primer for family physicians. Workable solutions for unhappy youth and frustrated parents. *The Journal of Family Practice*, 55(8), 685-692.
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: an evidence-based and practical guide for professionals*. New York: Oxford University Press.
- 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., Chapman, G. & Cook, L. C. (2005). School refusal behavior in young children. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 1(3), 212-218. doi: 10.1037/h0100746
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. doi: 10.1007/s10566-013-9222-1
- Leiva, L., George, M., Squicciarini, A. M., Simonsohn, A. & Guzmán, J. (2016). Intervención preventiva de la salud escolar en adolescentes: desafíos para un programa público en comunidades educativas. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1285-1298. doi:10.11144/Javeriana.upsy14-4.ipsm
- López-Pell, A. F., Rondon, J. M., Alfano, S. M. & Cellerino, C. (2012). Relaciones entre esquemas tempranos inadaptados y afectividad positiva y negativa. *Ciencias Psicológicas*, VI(2), 149-173.
- Méndez, F. X., Llavona, L. M., Espada, J. P. & Orgilés, M. (2012). *Programa FORTIUS. Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales*. Madrid: Pirámide.
- Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classrooms. En P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 243-258). Amsterdam: Elsevier.
- Mihalas, S. (2014). School refusal behavior. En L. Grossman & S. Walfish (Eds.), *Translating psychological research into practice* (pp. 85-88). Washington, DC: American Psychological

Association.

- Moriondo, M., De Palma, P., Medrano, L. A. & 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.
- Nair, M. K. C., Russell, P. S. S., Subramaniam, V. S. *et al.* (2013). ADAD 8: School Phobia and Anxiety Disorders Among Adolescents in a Rural Community Population in India. *Indian Journal of Pediatrics*, *80*(2), 171-174. doi: 10.1007/s12098-013-1208-3
- Nolla, M. C., Queral, R. & Miró, J. (2014). Las escalas PANAS de afecto positivo y negativo: nuevos datos de su uso en personas mayores. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *19*(1), 15-21.
- Paulín, H. L. (2015). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, *14*(5), 1751-1762. doi: 10.11144/Javeriana.upsy14-5.aepc
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2012). *PISA 2012. Programme for international assessment of Spanish students. Volume 1: Results and context*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Raishevich, N., Wolff, J. C. & Jarrett, M. A. (2013). Assessment of Disruptive Behavior Disorders in Anxiety. En D. McKay & E. Storch, *Handbook of Assessing Variants and Complication in Anxiety Disorders* (pp. 231-241). New York, NY: Springer.
- Randler, C. & Weber, V. (2015). Positive and negative affect during the school day and its relationship to morningness-eveningness. *Biological Rhythm Research*, *46*(5), 683-690. doi: 10.1080/09291016.2015.1046249
- Robles, R. & Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud Mental*. *26*(1), 69-75.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. E. & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, *11*(1), 37-51.
- Shoshani, A., Steinmetz, S. & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, *57*, 73-92. doi: 10.1016/j.jsp.2016.05.003
- Thornton, M., Darmody, M. & McCoy, S. (2013). Persistent absenteeism among Irish primary school pupils. *Educational Review*, *65*(4), 488-501. doi: 10.1080/00131911.2013.768599
- Young, J. E. (1990). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema focused approach*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.

