

APOYO DOCENTE Y RECHAZO ESCOLAR: DIFERENCIAS Y CAPACIDAD PREDICTIVA EN ADOLESCENTES

María Pérez-Marco

Universidad de Alicante (España)
mperez.marco@ua.es

Andrea Fuster

Universidad de Alicante (España)
andrea.fuster@ua.es

Luana Sorrenti

Universita Degli Studi di Messina (Italia).
luana.sorrenti@unime.it

Estos autores contribuyeron por igual en este trabajo

Received: 14 abril 2025

Revised: 18 abril 2025

Evaluator 1 report: 25 abril 2025

Evaluator 2 report: 28 abril 2025

Accepted: 22 mayo 2025

Published: mayo 2025

RESUMEN

La asistencia escolar regular resulta esencial para el desarrollo académico, social y emocional de los adolescentes. Bajo el constructor de problemas de asistencia escolar, se agrupan diversas manifestaciones de inasistencia, destacando el absentismo injustificado por su elevada prevalencia, afectando aproximadamente al 30% del alumnado a nivel internacional. Dentro del contexto escolar, el clima percibido y, en particular, el apoyo del profesorado, adquieren un papel clave en la prevención de la no asistencia por razones injustificadas. En este marco, el presente estudio analiza las diferencias en la percepción del apoyo docente entre estudiantes con altos y bajos niveles de absentismo, así como su capacidad predictiva para anticipar la presencia de elevados niveles de inasistencia. ¿Con una muestra de 724 estudiantes españoles, se evaluó el apoyo percibido del profesorado mediante el cuestionario What's Happening In This School? (WHITS) y la no asistencia escolar por faltas injustificadas a través del *Assessing Reasons for School Non-attendance* (ARSNA). Los resultados revelaron que los adolescentes con mayores niveles de absentismo injustificado percibían un apoyo docente significativamente menor, y que dicha percepción predecía una mayor probabilidad de presentar inasistencia injustificada. Estos hallazgos subrayan la función protectora del apoyo docente frente al absentismo y su influencia positiva en el bienestar estudiantil. Se destaca la necesidad de promover estrategias educativas que fortalezcan los vínculos afectivos y socioemocionales entre profesorado y alumnado. A pesar de las limitaciones inherentes al diseño transversal y al uso de autoinform-

mes, los resultados refuerzan la importancia de incluir la mejora del clima escolar, y en particular del apoyo docente, en las políticas de prevención del absentismo injustificado en contextos educativos.

Palabras clave: rechazo escolar; faltas injustificadas; clima escolar; apoyo del docente; medias; capacidad predictiva

ABSTRACT

Teacher support and school refusal: differences and predictive ability in adolescents. Regular school attendance is essential for adolescents' academic, social, and emotional development. The concept of school attendance problems encompasses various manifestations of absenteeism, with absenteeism standing out due to its high prevalence, affecting approximately 30% of students internationally. Within the school environment, perceived school climate, and specifically, teacher support, plays a crucial role in preventing absenteeism. In this context, the present study aims to examine differences in perceived teacher support between students with high and low levels of absenteeism, as well as the predictive value of this perception for identifying students at greater risk. Using a sample of 724 Spanish students, teacher support was assessed through the *What's Happening In This School?* (WHITS) questionnaire, and unjustified absenteeism through the *Assessing Reasons for School Non-attendance* (ARSNA) scale. Results indicated that students with higher levels of unjustified absenteeism perceived significantly lower levels of teacher support. Moreover, lower perceived support predicted a higher likelihood of reporting unjustified school non-attendance. These findings highlight the protective role of teacher support against absenteeism and its relevance in fostering student well-being. The study emphasizes the need to promote educational strategies aimed at strengthening positive and socioemotional bonds between teachers and students. Despite limitations, such as the cross-sectional design and reliance on self-reported measures, the results reinforce the importance of incorporating teacher support into school policies to prevent unjustified absenteeism effectively.

Keywords: school refusal; unjustified absenteeism; school climate; teacher support; means; predictive capacity

INTRODUCCIÓN

La asistencia escolar regular es un factor clave en el desarrollo integral de los adolescentes, ya que, gracias a la participación activa en el entorno escolar, no solo adquieren conocimientos académicos, sino que también fortalecen habilidades sociales, bienestar emocional y afianzan su identidad personal, elementos clave para su vida adulta (Gallé-Tessonneau et al., 2019; Keppens, 2023; Rogers et al., 2024). No obstante, la falta de una definición clara y unificada de la asistencia escolar problemática ha generado confusión en la literatura, ya que se han empleado diversos términos, como rechazo escolar, absentismo injustificado, desvinculación o exclusión escolar (Heyne et al., 2019). En este contexto, el concepto de problemas de asistencia escolar ha sido adoptado como un término integrador que abarca las diversas formas de no asistencia (Kearney, 2016).

Entre las formas de inasistencia escolar, el absentismo escolar basado en faltas injustificadas se destaca como una de las más problemáticas, puesto que, a diferencia de otros tipos de inasistencia, el absentismo injustificado se caracteriza por una desconexión voluntaria del estudiante respecto al entorno educativo, motivada en muchos casos por la desmotivación, los problemas de conducta o la búsqueda de refuerzos externos (Heyne et al., 2019). A nivel mundial, aproximadamente el 30% de los estudiantes enfrenta problemas de asistencia escolar, lo que resalta la urgencia de investigar y abordar este fenómeno (OCDE, 2023).

Para comprender las causas detrás de los problemas de asistencia escolar, se han diseñado diversos instrumentos de evaluación, como el ampliamente aplicado *School Refusal Assessment Scale-Revised* (SRAS-R; Kearney, 2002), que se centra en las motivaciones funcionales del rechazo escolar. Sin embargo, el creciente interés por entender la complejidad de este problema ha llevado al desarrollo de herramientas más amplias, como el *Assessing Reasons for School Non-attendance* (ARSNA; Havik et al., 2015), que permite identificar distintos factores que contribuyen a la inasistencia escolar, tales como síntomas somáticos, quejas subjetivas de salud, razones injustificadas y rechazo escolar.

En particular, el tercer factor del ARSNA, faltas injustificadas, que engloba aspectos como la falta de interés, la búsqueda de recompensas externas más atractivas que el entorno escolar, o la desmotivación respecto al ámbito académico, resulta relevante para entender las causas del absentismo escolar. Aunque el ARSNA ha sido validado en poblaciones de Noruega y España (Havik et al., 2015; Martínez-Torres et al., 2024), son carentes los estudios que exploran cómo las motivaciones de inasistencia escolar se relacionan con factores contextuales como el clima escolar.

En este contexto, el clima escolar emerge como un concepto clave que abarca percepciones relacionadas con la seguridad, el apoyo social, la equidad, la calidad de las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia en la escuela (Cohen et al., 2009; Grazia y Molinari, 2021). Dentro de las dimensiones del clima escolar, el apoyo percibido del profesorado, referido a la percepción que los estudiantes tienen de su profesorado como accesibles, comprensivos, justos y atentos a sus necesidades y su correspondiente apoyo en su proceso académico (Roorda et al., 2011), juega un rol fundamental. Esta percepción no solo fortalece el vínculo emocional con la escuela, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y confianza que puede mitigar factores de riesgo como la falta de compromiso escolar o posibles problemas escuela-discente (Cunningham et al., 2022; Datu et al., 2023). De hecho, investigaciones recientes han evidenciado que la calidad de la relación profesor-estudiante es un predictor significativo del compromiso escolar y de la asistencia regular (Berman et al., 2018; Hamlin, 2020; Hendron y Kearney, 2016).

Los estudios sobre los factores de riesgo del absentismo escolar suelen centrarse en variables individuales, como los síntomas emocionales o los problemas familiares, sin considerar suficientemente el impacto de las variables del entorno escolar que podrían actuar como factores de protección o vulnerabilidad (Filippello et al., 2019; Havik et al., 2015b). La evidencia reciente indica que la praxis docente, la calidad de las interacciones en el aula y las estrategias pedagógicas son determinantes en la asistencia escolar (Berkowitz et al., 2017; Cunningham et al., 2022; Van Eck et al., 2017).

A pesar del creciente reconocimiento de la importancia del apoyo docente, la literatura sobre problemas de asistencia escolar presenta importantes carencias. Muchos estudios han abordado el absentismo hacia la escuela desde una perspectiva general, sin analizar en detalle las diversas motivaciones de la no asistencia o la influencia de las percepciones contextuales (Heyne et al., 2019). En este sentido, aún falta investigación que examine específicamente la relación entre el apoyo percibido por parte del profesorado y la inasistencia basada en razones injustificadas, tal como las conceptualiza el ARSNA.

El presente estudio

El presente estudio tiene como primer objetivo examinar las diferencias en la percepción del apoyo docente como variable del clima escolar, entre el alumnado con niveles altos y bajos de no asistencia escolar basada en faltas injustificadas, evaluadas mediante el ARSNA. Asimismo, el segundo objetivo pretende investigar la capacidad predictiva de del apoyo percibido del docente para la probabilidad de que un estudiante presente altos niveles de inasistencia injustificada. En consecuencia, se espera que: *Hipótesis 1*, el alumnado que manifieste mayores niveles de no asistencia escolar por faltas injustificadas reportará una menor percepción del apoyo recibido por parte de su profesorado (Berkowitz et al., 2017; Cunningham et al., 2022; Van Eck et al., 2017); y que, *Hipótesis 2*, la percepción del apoyo del profesorado actuará como un predictor negativo en la probabilidad de presentar elevadas puntuaciones en la no asistencia escolar basada en faltas injustificadas (Berman et al., 2018; Hamlin, 2020; Hendron y Kearney, 2016).

MÉTODO

Participantes

Se implementó un muestreo aleatorio por conglomerados para obtener una muestra representativa del alumnado participante. En la primera etapa, se seleccionaron cinco zonas geográficas de la provincia de Alicante (Centro,

Norte, Sur, Este y Oeste). En la segunda etapa, se eligieron aleatoriamente seis centros tanto públicos como privados de dichas zonas, procurando una adecuada representación proporcional para evitar sesgos de selección. En una tercera fase, se seleccionó una clase por curso de cada instituto, abarcando desde primero de Educación Secundaria Obligatoria hasta segundo de Bachillerato. Por último, los estudiantes conformaron la unidad final de análisis, siendo la muestra total de unos 724 adolescentes españoles de entre 12 y 18 años, de los cuales 283 se identificaron como varones, 428 como mujeres, y 13 como otro género. La prueba Chi-cuadrado indicó que no existían diferencias significativas por edad y género ($\chi^2 = 13.88$; $p = .31$), lo que respalda la homogeneidad de la muestra.

Instrumentos

Assessing Reasons for School Non-Attendance (ARSNA) de Havik et al. (2015) fue diseñado para evaluar los distintos motivos que pueden llevar a los estudiantes a no asistir a clase. Consta de 17 ítems distribuidos en una escala tipo Likert de cuatro puntos (0 = «nunca», 3 = «muy a menudo»), que mide diferentes razones por las que los alumnos han faltado a la escuela. Estos ítems se agrupan en cuatro factores y se contestan bajo la misma pregunta inicial “¿Con qué frecuencia has faltado a clase en los últimos tres meses por...”: (I) síntomas somáticos (por ejemplo, “...haber tenido otra enfermedad?”), (II) quejas subjetivas de salud (por ejemplo, “... haber tenido dolor de músculos?”), (III) razones injustificadas (por ejemplo, “...que ibas a trabajar en algo que te parecía aburrido?”) y (IV) rechazo escolar (por ejemplo, “... que tenías miedo o estabas preocupado por algo en el colegio?”). Para el presente estudio, se ha utilizado exclusivamente el tercer factor, referido a las *faltas injustificadas* por razones de desmotivación escolar o refuerzos externos al centro que impulsan al estudiante a evitar el entorno escolar. Se administró la versión española de Martínez-Torres et al. (2024), la cual ha demostrado una adecuada fiabilidad interna en esta muestra ($\alpha = .75$), confirmando su consistencia para medir el constructo en población adolescente española.

What's Happening In This School? (WHITS) de Aldridge et al. (2016) evalúa el clima escolar percibido por el alumnado en su entorno educativo. Este instrumento incluye 48 ítems estructurados en seis dimensiones: (I) apoyo del profesorado (e.g., “En esta escuela, los profesores me escuchan”), (II) conexión con los compañeros (e.g., “En esta escuela, pertenezco a un grupo de amigos”), (III) vínculo con la escuela (e.g., “En esta escuela, disfruto estando en la escuela”), (IV) afirmación de la diversidad (e.g., “En esta escuela, se valora mi bagaje cultural”), (V) claridad de las normas (e.g., “En esta escuela, las normas escolares me protegen”), y (VI) notificación y búsqueda de ayuda (e.g., “En esta escuela, tengo confianza para hablar con un profesor si me acosan.”). Cada ítem se responde en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = «casi nunca», 5 = «casi siempre»). En esta investigación, se ha centrado en la subescala *Apoyo del profesorado*, entendida como el grado de apoyo que recibe el alumnado por parte del personal docente. Esta dimensión ha demostrado una alta fiabilidad interna ($\alpha = .88$).

Procedimiento

El estudio obtuvo la aprobación del Comité Ético de la Universidad de Alicante (UA-2023-03-07) y se ajustó a los principios éticos de la Declaración de Helsinki (WMA, 2013). Antes de la recolección de datos, se mantuvieron reuniones informativas con la dirección de los centros educativos para explicar los objetivos del estudio y obtener su colaboración. En consecuencia, se recogieron consentimientos informados por escrito tanto de los participantes como de sus tutores legales al ser menores de edad. Posteriormente, los cuestionarios fueron administrados en el horario de clase, de forma colectiva y anónima, en aproximadamente una hora. Asimismo, al menos un investigador del equipo estuvo presente en cada aula para resolver dudas sin influir en las respuestas, así como para salvaguardar la confidencialidad, la voluntariedad y el bienestar de los estudiantes.

Análisis de datos

Con el objetivo de examinar las diferencias en el clima escolar percibido según los niveles de no asistencia escolar por faltas injustificadas, se llevó a cabo una dicotomización de la variable *faltas injustificadas* medida por

el factor III del ARSNA. Los participantes fueron divididos en dos grupos: aquellos que presentaban puntuaciones elevadas (percentil ≥ 75) y aquellos con puntuaciones bajas (percentil ≤ 25) en dicho factor.

Para identificar posibles diferencias en la percepción del clima escolar, concretamente, en la subescala de *apoyo del profesorado*, entre los grupos de altas y bajas puntuaciones en no asistencia escolar por faltas injustificadas se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes, determinando si las diferencias en las medias eran estadísticamente significativas. Asimismo, se realizaron pruebas *post hoc* mediante el ajuste de Bonferroni, con el fin de garantizar una interpretación precisa de los resultados. La magnitud del efecto de las diferencias halladas fue calculada mediante el índice *d* de Cohen (1988), siguiendo los criterios de la siguiente manera: efectos pequeños ($.20 \leq d < .50$), moderados ($.50 \leq d < .80$) y grandes ($d \geq .80$).

Finalmente, para examinar la capacidad predictiva de la variable *apoyo del profesorado* sobre la probabilidad de presentar altos niveles de no asistencia escolar por faltas injustificadas, se realizó la Regresión Logística Binaria mediante el procedimiento de pasos hacia adelante (método Wald). Esta técnica permite identificar el peso específico de dicha dimensión del clima escolar en la predicción de la no asistencia escolar por faltas injustificadas. Para interpretar los resultados se utilizó el estadístico *OR* (odd ratio), que permite evaluar la probabilidad de que se produzca el resultado en función de los valores de la variable predictora: $OR > 1$, sugiere una relación positiva; $OR < 1$, indica una relación inversa; y $OR = 1$, implica ausencia de relación predictiva.

Todos los análisis se realizaron utilizando el programa IBM SPSS Statistics, versión 28.

RESULTADOS

Medias en la no asistencia escolar por faltas injustificadas y diferencias en el apoyo percibido del profesorado

La Tabla 1 presenta los resultados relativos a las diferencias en la dimensión de apoyo del profesorado en el clima escolar entre los estudiantes clasificados en los grupos de alta y baja puntuación en no asistencia escolar basada en faltas injustificadas del ARSNA. Se observó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, con un tamaño del efecto pequeño y positivo ($d = .25$). Estos hallazgos indican que los estudiantes con mayores niveles de no asistencia escolar injustificada perciben menores niveles de apoyo por parte del profesorado, en comparación con sus homólogos de baja puntuación en faltas injustificadas.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y tamaño del efecto sobre el apoyo percibido del profesorado a partir de las

Dimensión	Prueba de Levene		Bajo FI		Alto FI		Significación estadística			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>g.l</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Apoyo del profesorado	.07	.79	29.06	8.70	26.84	9.05	2.69	530	.007	.25

Nota: FI: No asistencia escolar por faltas injustificadas.

Capacidad predictiva del apoyo percibido del profesorado en presentar altos niveles de no asistencia escolar por faltas injustificadas

En cuanto al análisis de regresión logística recogido en la Tabla 2, los resultados evidencian que la dimensión de apoyo percibido del profesorado constituye un predictor significativo de la pertenencia al grupo de alta puntuación en no asistencia escolar por faltas injustificadas. En concreto, los valores de *odds ratio* ($OR = .97$) muestran una asociación negativa, por cada punto adicional en la percepción del apoyo docente, las probabilidades de pertenecer al grupo de alta inasistencia disminuyen en un 3%. Respecto a la calidad del ajuste del modelo predictivo, la R^2 de Nagelkerke fue de .02, lo cual, aunque representa un nivel de explicación modesto, proporciona una contribución valiosa para la comprensión de los factores escolares asociados a la inasistencia injustificada. Asimismo, el modelo logró clasificar correctamente el 68.8% de los casos, lo que sugiere una capacidad discriminativa aceptable.

Tabla 2. Regresión logística binaria para la probabilidad de presentar altas puntuaciones en faltas injustificadas en función del apoyo percibido del profesorado.

Variable		χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Apoyo del profesorado	Clasificados								
	correc.: 68.8%	7.22	.02	-.03	.01	7.08	.008	.97	.95 - .99
	Constante			.01	.31	.001	.97	1.01	

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio pretendía examinar las diferencias existentes entre el alumnado con altas y bajas puntuaciones en el tercer factor del ARSNA, motivos de no asistencia escolar por faltas injustificadas, en términos de la percepción del apoyo del docente como factor de clima escolar, así como conocer la capacidad predictiva de dicho apoyo percibido ante la posibilidad de presentar altas puntuaciones en motivos de absentismo injustificado.

Por un lado, se observaron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado con altas y bajas puntuaciones en no asistencia escolar motivada por faltas injustificadas. En este sentido, se reportaba que el alumnado con mayores niveles de absentismo injustificado presentaba menores puntuaciones en la percepción de apoyo recibido por parte del profesorado, apoyándose así la *Hipótesis 1* (Berkowitz et al., 2017; Cunningham et al., 2022; Van Eck et al., 2017).

Por otro lado, el análisis predictivo sobre el apoyo percibido del docente ante presentar altas puntuaciones en absentismo por faltas injustificadas evidenció una relación predictiva de carácter inverso. En otras palabras, se demostró que el alumnado con menor percepción sobre el apoyo recibido por parte del profesorado predice el tener altas puntuaciones en no asistencia escolar por faltas injustificadas, dando apoyo a la *Hipótesis 2* (Berman et al., 2018; Hamlin, 2020; Hendron y Kearney, 2016).

En consecuencia, los hallazgos del presente estudio evidencian la relevancia del apoyo percibido del profesorado como un factor protector ante la no asistencia escolar motivada por faltas injustificadas. La asociación negativa observada entre la percepción de apoyo docente y los niveles de absentismo injustificado confirma que las relaciones interpersonales en el contexto escolar trascienden el ámbito meramente académico, configurándose como elementos determinantes para el bienestar emocional y la vinculación del alumnado con la institución educativa (Havik, 2020; Ramberg et al., 2019). De este modo, se respalda la necesidad de considerar la calidad de la relación profesor-estudiante como un componente esencial en las estrategias de prevención de problemas de asistencia escolar.

Desde una perspectiva ecológica de los problemas de asistencia escolar (Bronfenbrenner, 1979), los resultados obtenidos refuerzan la idea de que el microsistema escolar, y en particular la interacción con el profesorado, ejerce una influencia significativa en los patrones de asistencia (Kearney, 2016). Un entorno caracterizado por relaciones de apoyo, comprensión y respeto, sobre todo, desde el personal docente, favorece el sentido de pertenencia y la motivación intrínseca del alumnado, mientras que un clima percibido como poco favorable puede derivar en conductas de desconexión y no asistencia escolar (Cunningham et al., 2022; Van Eck et al., 2017), así como actuar como un indicador temprano de riesgo para la aparición de problemáticas asociadas a la desmotivación escolar (Gubbels et al., 2019).

Sin embargo, es necesario señalar ciertas limitaciones metodológicas que condicionan la generalización de los resultados del presente estudio. En primer lugar, el diseño transversal empleado impide establecer relaciones causales definitivas entre las variables analizadas, limitándose a identificar asociaciones significativas. Asimismo, la utilización exclusiva de autoinformes podría haber introducido sesgos derivados de la subjetividad de las percepciones del alumnado o de la deseabilidad social en las respuestas. Adicionalmente, aunque el presente estudio se ha centrado en el apoyo percibido del profesorado, resulta pertinente considerar en investiga-

ciones futuras otros factores del clima escolar, como la conexión con los iguales, la vinculación con la escuela o la búsqueda de ayuda, adoptando metodologías longitudinales que permitan observar su evolución y efecto en el tiempo.

A partir de estos resultados, se derivan importantes implicaciones prácticas para las políticas educativas y la intervención psicoeducativa en el ámbito escolar. Es fundamental fomentar estrategias pedagógicas que promuevan una relación positiva y de apoyo entre profesorado y alumnado, mediante prácticas como la tutoría personalizada, el refuerzo positivo, la escucha activa y el acompañamiento socioemocional (Havik, 2020; Ramberg et al., 2019). La formación continua del profesorado en competencias socioemocionales y en gestión de la convivencia escolar constituye un eje prioritario para fortalecer el clima escolar y prevenir el absentismo injustificado (Filippello et al., 2019).

En definitiva, los resultados obtenidos subrayan la importancia de la percepción del apoyo del profesorado como un predictor significativo del absentismo escolar motivado por faltas injustificadas. Fortalecer las relaciones interpersonales dentro del ámbito educativo no solo favorece la asistencia regular, sino que también promueve el bienestar emocional, el compromiso académico y la trayectoria escolar positiva del alumnado. En este sentido, considerar la dimensión relacional de la docencia como un componente central en las políticas de mejora escolar se presenta como una estrategia imprescindible para abordar de manera eficaz el fenómeno de los problemas de asistencia escolar y sus múltiples implicaciones educativas y sociales.

FINANCIACIÓN

Este trabajo ha sido financiado por la beca predoctoral del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU22/03428) por la que es beneficiaria la autora María Pérez-Marco; la beca predoctoral de la Conselleria de Educación, Universidades y Empleo de la Comunidad Valenciana (CIACIF/2022/252) recibida por la autora Andrea Fuster; y el proyecto de investigación Erasmus+ [2022-1-ES01-KA220-SCH-000088733]. Asimismo, esta investigación ha sido fruto de una estancia internacional de 3 meses (01/04/2025-30/06/2025) realizada en la Università Degli Studi di Messina (Sicilia, Italia) bajo la supervisión de la Dra. Luana Sorrenti, por parte de María Pérez-Marco, quien disfrutó de un permiso de investigación de la Universidad de Alicante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldridge, J.M., Ala'i, K. y Fraser, B.J. (2016). What Is Happening in This School? Questionnaire (WHITS). *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t52474-000>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R.A. y Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Berman, J., McCormack, M., Koehler, K., Connolly, F., Clemons-Erby, D., Davis, M., Gummerson, C., Leaf, P., Jones, T. y Curriero, F. (2018). School environmental conditions and links to academic performance and absenteeism in urban, mid-Atlantic public schools. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 221(5), 800–808. <https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2018.04.015>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cunningham, A., Harvey, K. y Waite, P. (2022). School staffs' experiences of supporting children with school attendance difficulties in primary school: A qualitative study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 27(1), 72–87. <https://doi.org/10.1080/13632752.2022.2067704>
- Datu, J. A. D., Mateo, N. J. y Natale, S. (2023). The mental health benefits of kindness-oriented schools: School kindness is associated with increased belongingness and well-being in Filipino high school students. *Child Psychiatry & Human Development*, 54(4), 1075–1084. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01299-z>

- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S. y Sorrenti, L. (2019). School Refusal and absenteeism: Perception of teacher behaviors, psychological basic needs, and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 10, 1471. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01471>
- Gallé-Tessonneau, M., Bach, D. y Keppens, D. (2019). The relationship between mental health and school absenteeism in a community sample of French secondary school students: four profiles derived from cluster analysis. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 77–90. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i1.242>
- Gottfried, M. A. y Kirksey, J. J. (2017). "When" students miss school: The role of timing of absenteeism on students' test performance. *Educational Researcher*, 46(3), 119–130.
- Grazia, V. y Molinari, L. (2021). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561–587. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
- Gubbels, J., Van der Put, C. E. y Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hamlin, D. (2020). Can a positive school climate promote student attendance? Evidence from New York city. *American Educational Research Journal*, 58(2) 315–342. <https://doi.org/10.3102/0002831220924037>
- Havik, T. (2020). Lærerens betydning for relasjoner mellom elevene i klassen. En R. M. Sølvik y S. K. Ertesvåg (Eds.), *Ledelse i klasserommet: Undervisningskvalitet fra teori til praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Havik, T., Bru, E. y Ertesvåg, S. K. (2015a). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E. y Ertesvåg, S. K. (2015b). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18, 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Hendron, M. y Kearney, C. A. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioral Problems. *Children & Schools*, 38(2), 109–116. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw009>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. y Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 24, 235–245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.
- Keppens, G. (2023). School absenteeism and academic achievement: Does the timing of the absence matter? *Learning and Instruction*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101769>
- Martínez-Torres, J., Pérez-Marco, M., Fuster-Rico, A. y González, C. (2024). Psychometric properties of the Spanish version of the questionnaire Assessing Reasons for School Non-Attendance. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(4), 688–697. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v11i4.6094>
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*.
- Plasman J. S. y Gottfried M. (2020). School absence in the United States: Understanding the Role of STEM-related vocational education and training in encouraging attendance. *Journal of Vocational Education & Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1765841>
- Ramberg, J., Laftman, S., Fransson, E. y Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: A multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24, 185–198. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085>
- Rogers, M. A., Klan, A., Oram, R., Krause, A., Whitley, J., Smith, D. J. y McBrearty, N. (2024). School Absenteeism and Child Mental Health: A Mixed Methods Study of Internalizing and Externalizing Symptoms. *School Mental Health*, 16, 331–342. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09640-2>

- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. y Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Van Eck, K., Johnson, S. R., Bettencourt, A. y Johnson, S. L. (2017). How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis. *Journal of School Psychology*, 61, 89–102. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001>
- World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

