

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

TESIS DOCTORAL

EL ABSENTISMO EN LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA. ETIOLOGÍA DEL PROBLEMA Y CARACTERIZACIÓN SOCIO-EDUCATIVA DEL ALUMNO ABSENTISTA.

JOSÉ LUIS MARTÍNEZ PÉREZ

CUENCA, 2009

DIRECTORES:

DRA. Dª. Mª CARMEN PALOMARES AGUIRRE

DR. D. JOSÉ MONDÉJAR JIMÉNEZ

UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Tesis doctoral titulada "EL ABSENTISMO EN LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA. ETIOLOGÍA DEL PROBLEMA Y CARACTERIZACIÓN SOCIO-EDUCATIVA DEL ALUMNO ABSENTISTA", que se presenta para la obtención del Grado de Doctor, en virtud de lo dispuesto en el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado (Boletín Oficial del Estado nº 21, de 25 de enero), así como las Normas Reguladores de los Estudios de Tercer Ciclo de la Universidad de Castilla-La Mancha y demás disposiciones legales vigentes.

Parte de esta Tesis doctoral ha sido elaborada y financiada como parte del proyecto *"El absentismo escolar como forma de rechazo a la escolarización. La intervención desde un centro educativo"*, aprobado mediante Resolución de 13-07-2007, de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas a proyectos de cooperación en materia de innovación e investigación entre el profesorado universitario y no universitario de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, de acuerdo a lo establecido por la Orden de 09-02-2007 (D.O.C.M. de 23 de julio).

José Luis Martínez Pérez

Abril de 2009.

A mi mujer y a mis hijos que han soportado mi mal humor cuando las cosas no salían bien.

"Tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre.
El hombre no es más que lo que la educación hace de él."

Immanuel Kant

Agradecimientos

Antes de entrar en el contenido de este trabajo de investigación, quiero dedicar un pequeño espacio a recordar y agradecer a todas las personas que han colaborado para que este trabajo haya sido posible.

En todas las tesis doctorales es costumbre incorporar un apartado de agradecimientos. En nuestro caso este apartado resulta de especial importancia por el elevado número de personas que han colaborado en las distintas fases de este trabajo y por la importancia de estas colaboraciones, sin las cuales no hubiera sido posible completar este ambicioso proyecto.

En primer lugar mi recuerdo y agradecimiento más profundo a Agustín Bayot que siempre estuvo dispuesto a ayudarme en cuantas cuestiones se fueron planteando a lo largo de todo el proceso de diseño y desarrollo de la investigación, y que en este momento, desgraciadamente, ya no puede acompañarnos.

La labor de apoyo y asesoramiento asumida inicialmente por Agustin Bayot ha sido continuada por Mª Carmen Palomares y José Mondejar a quienes quiero agradecer sinceramente su permanente disponibilidad y todo el tiempo que han dedicado a supervisar, asesorar y corregir el proyecto de investigación y a resolver cuantas cuestiones han ido surgiendo a lo largo del proceso.

Unas palabras de agradecimiento a Ángel, Mª José, Gema y a todos los colaboradores provinciales que se han encargado de recoger y recopilar toda la información en cada una de las provincias castellano-manchegas, y cuyo concurso ha resultado de vital importancia en la fase muestral del trabajo de campo.

También quiero agradecer la participación de todos los integrantes del grupo de colaboración de los IES « Alfonso VIII » y « Santiago Grisolía » de Cuenca, que han dedicado parte de su tiempo a este proyecto común y cuyas observaciones y aportaciones han resultado básicas en la fase cualitativa de la investigación.

Quiero agradecer especialmente la colaboración institucional prestada desde la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación de la Consejería de Educación

de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, especialmente a la ex-Directora General, Mª del Mar Torrecilla, y al actual Director General, Carlos Ayala, sin cuya colaboración y ayuda no hubiera sido posible llevar a cabo el proyecto.

Por último, mi mas sincero agradecimiento a todos los responsables de los centros educativos que han colaborado en la recogida de información, así como a todos los profesionales de la educación que han dedicado parte de su tiempo a recoger datos y a aportar información de los alumnos absentistas y no absentistas de sus centros, y cuya colaboración ha resultado imprescindible a lo largo de todo el trabajo de campo.

A todos ellos y a cuantas personas han colaborado directa o indirectamente para que este proyecto haya sido posible, gracias.

Índice Analítico:

Capítulo 0. Introducción, objetivos y estructura 25
0.1. Introducción 27
0.2. Objetivos y estructura de la tesis 38
Capítulo 1. Evolución del proceso de escolarización en España: el largo camino hacia la escolarización universal 43
1.1. El movimiento ilustrado germen del concepto de educación como derecho fundamental del individuo. Los primeros pasos hacia la enseñanza obligatoria en España 47
1.2. Génesis del sistema educativo liberal en España: La constitución de 1812, el Informe "Quintana" y el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 49
1.3. La consolidación del sistema educativo liberal en España: de la Ley "Moyano" a la Segunda República 54
1.3.1. La ley "Moyano" y los principios educativos liberales 54
1.3.2. El proceso de escolarización durante la segunda mitad del siglo XIX: el Sexenio Revolucionario y la Restauración Borbónica 57
1.3.3. Escolarización y absentismo escolar en el primer tercio del siglo XX: El reinado de Alfonso XIII 66
1.3.4. La última etapa del sistema educativo liberal: la Segunda República Española 72
1.4. Hacia un nuevo modelo educativo: de la dictadura a la democracia 77
1.4.1. El sistema educativo totalitario nacional-catolicista de la primera etapa del franquismo 77
1.4.2. Tecnocratización y cambio social: Génesis y desarrollo del sistema educativo tecnocrático en España 84
1.5. Con la democracia ¿por fin la escolarización universal? 89
1.6. El marco legal actual de intervención de las administraciones públicas contra el absentismo escolar 94
1.6.1. El derecho a la educación y el principio de obligatoriedad de las enseñanzas básicas en el actual ordenamiento legal 95
1.6.1.1. Disposiciones de ámbito internacional 96
1.6.1.2. Disposiciones de ámbito estatal y normativa básica 97
1.6.2. El marco competencial de las administraciones públicas. La colaboración administrativa en materia de absentismo escolar 99
1.6.2.1. El marco legal de Castilla-La Mancha en materia de absentismo escolar 101
1.6.2.2. Las Administraciones Locales y el absentismo escolar 105
1.6.3. La Administración de Justicia en relación con la protección al menor y el derecho a la educación 106
1.6.3.1. Disposiciones estatales de protección del derecho a la educación del menor 106
1.6.3.2. Intervención de la Administración de Justicia. La Fiscalía de Menores 107
Capítulo 2. El absentismo escolar: aproximación teórica 111
2.1. El absentismo escolar desde las diferentes perspectivas teóricas 113
2.1.1. Absentismo escolar y origen social 115
2.1.1.1. El absentismo escolar y la teoría del "hándicap cultural" 116

2.1.1.2. Absentismo escolar, aspiraciones educacionales y origen social: la teoría del síndrome del logro 119
2.1.2. Absentismo escolar, minorías culturales e institución escolar 123
2.1.2.1. El absentismo escolar desde la perspectiva de la teoría de la Reproducción Cultural de P. Bourdieu y J.C. Passeron 124
2.1.2.2. El absentismo escolar como forma de oposición y resistencia a la cultura escolar desde la perspectiva de la teoría de las Resistencias de P. Willis 130
2.1.3. Absentismo escolar y prácticas escolares 135
2.1.3.1. Las culturas de trabajo del profesorado y el absentismo escolar desde las aportaciones de M. García Gracia 137
2.1.3.2. El absentismo escolar desde el interaccionismo simbólico: la teoría del "Etiquetaje" 144
2.1.4. Absentismo escolar como conducta divergente basada en la respuesta individual del alumno 148
2.1.4.1. El absentismo escolar como forma de "conducta divergente" desde el funcionalismo de R.K. Merton 150
2.1.4.2. Las teorías personales sobre las perspectivas de meta y su relación con el absentismo escolar 156
2.1.5. Trastornos de comportamiento y absentismo escolar 161
2.2. El enfoque ecológico 165
2.2.1. Condicionantes del absentismo escolar en el ámbito individual 167
2.2.1.1. La dimensión fisiológica y de salud 168
2.2.1.2. La dimensión psicológica: la relación con uno/a mismo/a 169
2.2.1.3. La dimensión social: La relación con los demás 169
2.2.2. Condicionantes del absentismo escolar en el ámbito familiar 171
2.2.2.1. Disfunciones de la estructura familiar 173
2.2.2.2. Disfunciones en las relaciones de afecto entre los miembros de la familia 173
2.2.2.3. - Disfunciones en el modelo de control conductual familiar 174
2.2.2.4. Disfunciones en los procesos de comunicación entre los miembros de la unidad familiar 175
2.2.2.5. Disfunciones en los procesos de transmisión de valores sociales y éticos 175
2.2.2.6. Disfunciones en las relaciones de la familia con los sistemas externos 176
2.2.3. Condicionantes del absentismo escolar en el ámbito social 177
2.2.3.1. El colegio 178
2.2.3.2. El grupo de iguales 179
2.2.3.3. El contexto residencial 180
2.2.3.4. El macrosistema sociocultural 181
Capítulo 3. Absentismo escolar: aproximación conceptual 183
3.1. Hacia un concepto de absentismo escolar: ¿Qué entendemos por absentismo escolar? 186
3.2. Rasgos que caracterizan el fenómeno del absentismo escolar 193
3.3. Las diferentes manifestaciones del absentismo: hacia una clasificación de absentismo escolar 201
3.3.1. Las formas de rechazo a la escolarización 201
3.3.1.1. Objeción escolar o absentismo virtual 202
3.3.1.2. Impuntualidad o absentismo de retraso 204
3.3.1.3. Absentismo selectivo o de clase 206

3.3.1.4. Absentismo de jornada completa 209
3.3.1.5. Abandono escolar temprano 210
3.3.1.6. Desescolarización o "no escolarización" 212
3.3.2. Clasificaciones de absentismo escolar 215
3.3.2.1. Clasificaciones configuradas a partir de la frecuencia de las ausencias 216
3.3.2.2. Clasificaciones elaboradas en torno a la intensidad de las ausencias 218
3.3.2.3. Clasificaciones elaboradas en función del origen del absentismo 220
3.3.2.4. Clasificaciones misceláneas 222
3.3.2.5. Propuesta de clasificación de absentismo escolar 223
3.4. Etiología del fenómeno del absentismo escolar 226
3.4.1. Factores y causas que generan absentismo escolar 227
3.4.1.1. Factores exógenos a la institución escolar 228
3.4.1.2. Factores endógenos a la institución escolar 235
3.4.2. Papel que juegan los factores en el desarrollo de actitudes absentistas 238
3.4.2.1. Factores de riesgo: precondiciones familiares, socioculturales y educativas 241
3.4.2.2. Factores detonantes 242
3.4.2.3. Factores detonantes secundarios o coadyuvantes 243
Capítulo 4. Objetivos, diseño y estrategias metodológicas 245
4.1. Objeto de la investigación y principales hipótesis de trabajo 247
4.1.1. Objetivos de la Tesis 248
4.1.2. Hipótesis de trabajo 249
4.2. Contexto de la investigación 250
4.2.1. Delimitación del universo de análisis 250
4.2.2. Características de los centros 252
4.3. Diseño metodológico: Fases de la investigación 253
4.3.1. Planteamiento general 253
4.3.2. Decisiones previas 258
4.3.3. Fases del trabajo de campo 263
4.3.3.1. Fase I: análisis cuantitativo de tipo censal 265
4.3.3.2. Fase II: análisis cuantitativo de tipo muestral 266
4.3.3.3. Fase III: análisis de casos 270
4.3.4. Estructura temporal de la investigación 270
4.4. Estrategias de obtención de información 273
4.4.1. Metodología de encuesta 275
4.4.1.1. Instrumentos de recogida de información mediante encuesta 277
4.4.1.2. Validación de instrumentos de recogida de información 298
4.4.2. Metodología observacional 300
4.4.2.1. Observación participante 301
4.4.2.2. Observación no participante 302
4.4.3. Círculo de colaboración 302
4.5. Organización del trabajo de campo: Procedimientos de recogida de información 305
4.5.1. Fase I: análisis censal 306
4.5.1.1. Distribución y recogida de hojas de datos 307
4.5.2. Fase II: análisis muestral 308
4.5.2.1. Procedimiento de distribución y recogida de fichas y cuestionarios 310
4.5.2.2. Ejecución de las entrevistas 312
4.5.2.3. Informes provinciales de colaboradores 313

4.5.3. Fase III: análisis de casos 314
4.5.3.1. Ejecución de las entrevistas 316
4.5.3.2. Desarrollo de las observaciones 317
4.5.3.3. Reuniones del grupo de colaboradores 318
4.6. Procedimientos de análisis y tratamiento de la información 319
4.6.1. Análisis cuantitativo: Tratamiento estadístico 320
4.6.1.1. Descriptores estadísticos 321
4.6.1.2. Tablas de contingencia 322
4.6.1.3. Estandarización de datos y cálculo de índices 322
4.6.2. Análisis cualitativo 324
Capítulo 5. Resultados absentismo escolar en educación primaria 325
5.1. Incidencia del absentismo escolar en los centros de educación primaria de Castilla-La Mancha 328
5.1.1. Distribución geográfica 329
5.1.2. Incidencia del absentismo en los distintos niveles educativos de primaria 332
5.1.3. El absentismo escolar en los ámbitos rural y urbano. Relación entre absentismo y tamaño de población 333
5.1.4. Enseñanza pública, enseñanza privada y absentismo escolar 335
5.2. Tipos de absentismo escolar en educación primaria 338
5.2.1. Incidencia de tipos de absentismo por su frecuencia 339
5.2.2. Incidencia de tipos de absentismo por su intensidad 340
5.3. La etiología del fenómeno: Factores y causas que generan absentismo escolar en educación primaria 342
5.3.1. Factores exógenos a la institución escolar 343
5.3.1.1. Factores familiares 343
5.3.1.2. Factores culturales 348
5.3.1.3. Factores socioeconómicos 351
5.3.1.4. Factores médicos o de salud 353
5.3.1.5. Factores ligados al carácter y las circunstancias personales del alumno 354
5.3.2. Factores endógenos a la institución escolar 356
5.3.2.1. Factores personales del alumno en relación a la institución escolar ... 356
5.3.2.2. Otros factores educativos relacionados con el alumno 359
5.3.2.3. Factores ligados al sistema educativo y al centro escolar 370
5.3.3. Factores más relevantes en la etiología del absentismo escolar en educación primaria 372
5.3.3.1. Factores más relevantes en el absentismo escolar de primaria según su frecuencia 372
5.3.3.2. Factores más relevantes en el absentismo escolar de primaria según su ratio absentista/no absentista 373
5.3.3.3. Factores más relevantes en el absentismo escolar de primaria 375
5.4. Caracterización socioeducativa del alumno absentista en educación primaria . 378
5.4.1. Edad 378
5.4.2. Género 381
5.4.3. Pertenencia a minorías étnicas 382
5.4.4. Condiciones socio-económicas y familiares 383
5.4.5. Características personales del alumno 385
5.4.5.1. Características personales en relación con la actividad escolar 386
5.4.5.2. Características personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales 391

Capítulo 6. Resultados absentismo escolar en educación secundaria 397
6.1. Incidencia del absentismo escolar en los centros de educación secundaria de Castilla-La Mancha 399
6.1.1. Distribución geográfica 400
6.1.2. Incidencia del absentismo en los distintos niveles educativos de secundaria 403
6.1.3. El absentismo escolar en los ámbitos rural y urbano. Relación entre absentismo y tamaño de población 404
6.1.4. Enseñanza pública, enseñanza privada y absentismo escolar 407
6.2. Tipos de absentismo escolar en Educación Secundaria 410
6.2.1. Incidencia de tipos de absentismo por su frecuencia 410
6.2.2. Incidencia de tipos de absentismo por su intensidad 411
6.3. La etiología del fenómeno: factores y causas que generan absentismo escolar en educación secundaria 413
6.3.1. Factores exógenos a la institución escolar 414
6.3.1.1. Factores familiares 414
6.3.1.2. Factores culturales 417
6.3.1.3. Factores socioeconómicos 420
6.3.1.4. Factores médicos o de salud 422
6.3.1.5. Factores ligados al carácter y las circunstancias personales del alumno 423
6.3.2. Factores endógenos a la institución escolar 424
6.3.2.1. Factores personales del alumno en relación a la institución escolar 425
6.3.2.2. Otros factores educativos relacionados con el alumno 428
6.3.2.3. Factores ligados al sistema educativo y al centro escolar 438
6.3.3. Factores más relevantes en la etiología del absentismo escolar en educación secundaria 440
6.3.3.1. Factores más relevantes en el absentismo escolar de secundaria según su frecuencia 441
6.3.3.2. Factores más relevantes en el absentismo escolar de secundaria según su ratio absentista/no absentista 442
6.3.3.3. Factores más relevantes en el absentismo escolar de secundaria 444
6.4. Caracterización socio-educativa del alumno absentista en educación secundaria 448
6.4.1. Edad 448
6.4.2. Género 450
6.4.3. Pertenencia a minorías étnicas 451
6.4.4. Condiciones socio-económicas y familiares 452
6.4.5. Características personales del alumno 454
6.4.5.1. Características personales en relación con la actividad escolar 455
6.4.5.2. Características personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales 460
Capítulo 7. Conclusiones y discusión de resultados 467
7.1. Respuesta a los objetivos planteados 469
7.1.1. Extensión y grado de incidencia del fenómeno del absentismo escolar en Castilla-La Mancha 470
7.1.2. Tipología del fenómeno del absentismo escolar 477
7.1.3. Etiología del problema y diferencias entre el origen del absentismo en Educación Primaria y Secundaria 484
7.1.4. Relación entre el absentismo escolar y otros fenómenos educativos 490

7.1.5. Caracterización socio-educativa del alumno absentista 503
7.2. Contraste de hipótesis 513
7.3. Consideraciones finales. Limitaciones y posibilidades futuras 516
Referencias Bibliográficas 521
Anexos 537
Anexo 1: Listado de centros educativos que componen la muestra 539
Anexo 2: Instrumentos de recogida de información 543
Anexo 2.a: Encuesta a orientadores 543
Anexo 2.b: Hojas de recogida de datos 545
Anexo 2.c1: Ficha individual de alumno absentista 547
Anexo 2.c2: Ficha individual de alumno no absentista 553
Anexo 2.d1: Cuestionario Equipo directivo 559
Anexo 2.d2: Cuestionario Tutor 561
Anexo 2. e1: Entrevista alumno absentista 563
Anexo 2. e2: Entrevista alumno no absentista 567
Anexo 2. e3: Entrevista familia alumno absentista 571
Anexo 2. e4: Entrevista familia alumno no absentista 577
Anexo 3: Procedimiento de aplicación de los instrumentos de recogida de información (Trabajo de campo: Fase II) 583
Anexo 4: Tasas de absentismo escolar por localidad 585
Educación Primaria 585
Educación Secundaria 597
Anexo 5: Relevancia de los factores en la etiología del absentismo escolar en educación primaria 601
Anexo 6: Relevancia de los factores en la etiología del absentismo escolar en educación secundaria 605
Anexo 7: Clasificación de absentismo escolar 609

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Enfoque multidisciplinar del absentismo 37
Gráfico 2. "*Los ciclos de la pobreza*" 118
Gráfico 3. De las tipologías de culturas de enseñanza de Bernstein, Hargreaves y Armengol a las culturas de trabajo del profesorado de M. García. 140
Gráfico 4. Trastornos del comportamiento y absentismo escolar según Berstein y Garfinkel, 1986 161
Gráfico 5. Factores y condiciones que afectan al absentismo escolar. 240
Gráfico 6. Diseño de la investigación 254
Gráfico 7. Instrumentos y técnicas de recogida de información. 274
Gráfico 8. Distribución del absentismo escolar en primaria por localidades. 329
Gráfico 9. Tasas provinciales de absentismo escolar en educación primaria. 330
Gráfico 10. Tasas de absentismo escolar en educación primaria por niveles educativos. 332
Gráfico 11. Tasas de absentismo escolar por tamaño de localidad en educación primaria. 333
Gráfico 12. Tipos de absentismo por frecuencia y tamaño de localidad en educación primaria. 335
Gráfico 13. Tasas provinciales de absentismo escolar en educación primaria en centros de titularidad pública y privada de CLM. 336
Gráfico 14. Tasas de absentismo escolar por niveles educativos en educación primaria en los centros de titularidad pública y privada de CLM. 337
Gráfico 15. Distribución de tipos de absentismo escolar por su frecuencia en los centros educativos de educación primaria de CLM. 339
Gráfico 16. Distribución de tipos de absentismo escolar por su intensidad en los centros educativos de educación primaria de CLM. 341
Gráfico 17. Áreas suspensas en alumnos de educación primaria. 359
Gráfico 18. Desfase curricular en alumnos absentistas de educación primaria. 360
Gráfico 19. Percepción de cómo lleva los estudios el propio alumno. 361
Gráfico 20. Porcentaje de alumnos que han repetido algún curso en primaria. 362
Gráfico 21. Grado de aceptación o rechazo del alumno en clase de primaria según los tutores. 363
Gráfico 22. Grado de integración del alumno en clase de primaria según el tutor. 364
Gráfico 23. Percepción del grado de aceptación del alumno por los compañeros según los propios alumnos. 364
Gráfico 24. Relación del alumno de primaria con los compañeros 365
Gráfico 25. Relación de los alumnos con los profesores en educación primaria (según los alumnos y los tutores). 366
Gráfico 26. Comportamiento en clase (según los alumnos y los tutores). 367
Gráfico 27. Expectativas del alumnado en educación primaria. 369
Gráfico 28. Absentismo por edad en educación primaria. 379
Gráfico 29. Edad de comienzo del absentismo 380
Gráfico 30. Distribución del absentismo por géneros en educación primaria. 381
Gráfico 31. Minorías étnicas y absentismo en educación primaria. 382
Gráfico 32. Nivel socioeconómico familiar en educación primaria. 383
Gráfico 33. Número de hijos de las familias en educación primaria. 384
Gráfico 34. Problemática familiar en educación primaria. 384
Gráfico 35. Nivel de trabajo en clase de los alumnos en educación primaria. 386

Gráfico 36. Grado de atención en clase de los alumnos en educación primaria. 387
Gráfico 37. Orden en el desarrollo de las tareas escolares en educación primaria..... 389
Gráfico 38. Capacidad de aprendizaje de los alumnos en educación primaria. 390
Gráfico 39. Simpatía entre los alumnos de educación primaria. 391
Gráfico 40. Alegría o tristeza del alumno en educación primaria. 392
Gráfico 41. Comunicación del alumno con el grupo de iguales y con los agentes educativos en educación primaria..... 394
Gráfico 42. Participación en peleas de los alumnos en educación primaria..... 395
Gráfico 43. Distribución del absentismo escolar en secundaria por localidades. 400
Gráfico 44. Tasas provinciales de absentismo escolar en educación secundaria. 401
Gráfico 45. Tasas de absentismo escolar en educación secundaria..... 403
Gráfico 46. Tasas de absentismo escolar por tamaño de localidad en educación secundaria. 405
Gráfico 47. Tipos de absentismo por frecuencia y tamaño de localidad en educación secundaria. 406
Gráfico 48. Tasas provinciales de absentismo escolar en educación secundaria en centros de titularidad pública y privada de CLM. 407
Gráfico 49. Tasas de absentismo escolar por niveles educativos en educación secundaria en los centros de titularidad pública y privada de CLM. 409
Gráfico 50. Distribución de tipos de absentismo escolar por su frecuencia en los centros educativos de educación secundaria de CLM..... 410
Gráfico 51. Distribución de tipos de absentismo escolar por su intensidad en los centros educativos de educación secundaria de CLM..... 412
Gráfico 52. Materias suspensas en alumnos de educación secundaria. 428
Gráfico 53. Desfase curricular en alumnos absentistas de educación secundaria. 429
Gráfico 54. Percepción de cómo lleva los estudios el alumno de secundaria. 430
Gráfico 55. Porcentaje de alumnos de secundaria que han repetido algún curso..... 430
Gráfico 56. Aceptación o rechazo del alumno en clase de secundaria según el tutor. . 431
Gráfico 57. Grado de integración del alumno en clase de secundaria según el tutor... 432
Gráfico 58. Percepción del grado de aceptación del alumno por los compañeros. 432
Gráfico 59. Relación del alumno de secundaria con los compañeros. 433
Gráfico 60. Relación de los alumnos con los profesores en educación secundaria (según los alumnos y los tutores). 434
Gráfico 61. Comportamiento del alumno en las aulas de secundaria (según tutores y alumnos). 436
Gráfico 62. Expectativas del alumnado en educación secundaria. 437
Gráfico 63. Absentismo por edad en educación secundaria. 448
Gráfico 64. Edad de comienzo del absentismo en alumnos de educación secundaria. 449
Gráfico 65. Distribución del absentismo por géneros en educación secundaria. 450
Gráfico 66. Pertenencia a minorías étnicas o culturales en educación secundaria..... 451
Gráfico 67. Nivel socioeconómico familiar en educación secundaria. 452
Gráfico 68. Número de hijos de las familias en educación secundaria. 453
Gráfico 69. Problemática familiar en educación secundaria. 454
Gráfico 70. Nivel de trabajo en clase de los alumnos en educación secundaria. 455
Gráfico 71. Grado de atención en clase de los alumnos en educación secundaria..... 457
Gráfico 72. Orden en el desarrollo de las tareas escolares en educación secundaria... 458
Gráfico 73. Capacidad de aprendizaje de los alumnos en educación secundaria..... 459
Gráfico 74. Simpatía entre los alumnos de educación secundaria. 461
Gráfico 75. Alegría o tristeza del alumno en educación secundaria. 462

Gráfico 76. Comunicación del alumno con el grupo de iguales y con los agentes educativos en educación secundaria. 464
Gráfico 77. Participación en peleas de los alumnos en educación secundaria. 465

Índice de Tablas:

Tabla 1: Número de escuelas públicas en 1797 y de alumnos que las frecuentaban 49
Tabla 2: Número de casas de estudios en 1797 y de alumnos que las frecuentaban..... 49
Tabla 3: Número de escuelas de primera enseñanza y tasas de escolarización en la primera mitad del Siglo XIX 53
Tabla 4: Número de escuelas de primera enseñanza en las provincias de Castilla-La Mancha y alumnos concurrentes a las mismas en 1855. 53
Tabla 5: Número de pueblos con escuelas de primera enseñanza y de los que carecían de ella en 1855..... 54
Tabla 6: Tasas de escolarización en Castilla-La Mancha en 1855. 54
Tabla 7: Evolución del número de escuelas de primera enseñanza desde 1797 hasta 1880, y comparación con el número de escuelas públicas que deberían existir según la Ley "Moyano". 61
Tabla 8: Evolución del número de escuelas de primera enseñanza, públicas y privadas, de 1797 a 1900..... 62
Tabla 9: Alumnos matriculados en escuelas de enseñanza primaria y asistentes a las mismas en octubre de 1880 64
Tabla 10: Evolución de tasas brutas de analfabetismo en España de 1860 a 1910 64
Tabla 11: Tasas de escolarización y absentismo desde 1900 a 1924 68
Tabla 12: Tasas de escolarización en 1908 correspondientes a las provincias que actualmente constituyen Castilla-La Mancha. 70
Tabla 13: Evolución del número de escuelas públicas y de alumnos (1900 –1931) 72
Tabla 14: Evolución del número de escuelas públicas y alumnos durante la II República 74
Tabla 15: Tasas de escolarización y absentismo en España durante la II República (1931-1936) 75
Tabla 16: Evolución de tasas netas de analfabetismo en España y en las provincias que actualmente constituyen Castilla-La Mancha de 1900 a 1940. 75
Tabla 17: Tasas de escolarización y absentismo en España durante el periodo 1940-1953 81
Tabla 18: Tasas de escolarización en Europa en 1950 y 1955 81
Tabla 19: Tasas de escolarización y absentismo en el curso escolar 1942-43, correspondientes a las provincias que actualmente constituyen Castilla-La Mancha. 82
Tabla 20: Tasas de escolarización en el curso escolar 1952-53 correspondientes a las provincias que actualmente constituyen Castilla-La Mancha. 83
Tabla 21: Evolución del número de unidades escolares, públicas y privadas (incluidas las de educación preescolar), desde 1958 hasta 1977..... 87
Tabla 22: Tasas de escolarización en España durante el periodo 1960-61 a 1970-71. .. 88
Tabla 23: Evolución del número de unidades escolares, públicas y privadas (incluidas las unidades de educación infantil), desde 1978 hasta 1995. 90
Tabla 24: Evolución de las tasas netas de escolaridad por grupos de edad en España (1994/95 a 2004/2005). 91
Tabla 25: Evolución de las tasas netas oficiales de escolaridad en edades significativas en Castilla-La Mancha. (1991/92 a 2002/2003). 91
Tabla 26: Orígenes del absentismo escolar según Popper y West (2000)..... 162
Tabla 27: Definiciones de absentismo en sentido amplio. 187

Tabla 28: Definiciones de absentismo escolar por su carácter injustificado. 188
Tabla 29: Clasificaciones de absentismo configuradas en función de la frecuencia de las ausencias. 217
Tabla 30: Clasificaciones de absentismo en función de su intensidad 219
Tabla 31: Clasificaciones de absentismo en función de su etiología. 221
Tabla 32: Clasificaciones de absentismo misceláneas 222
Tabla 33: Propuesta de clasificación de absentismo escolar 224
Tabla 34: Alumnos matriculados en enseñanzas obligatorias en CLM. Curso 2005/2006 251
Tabla 35: Centros educativos que imparten enseñanzas obligatorias en Castilla-La Mancha. (2005/2006) 253
Tabla 36: Universo de análisis y tamaño muestral (por alumnos) 267
Tabla 37: Ficha técnica de la fase II del trabajo de campo..... 267
Tabla 38: Tamaño de la muestra (por centros) 268
Tabla 39: Tipología de centros seleccionados para la muestra (por provincias)..... 269
Tabla 40: Cronograma de la investigación 271
Tabla 41: Índice alfa de Cronbach de los grupos de factores utilizados 299
Tabla 42: Centros censados en el Registro de Centros Docentes No Universitarios de la J.C.C.M. y centros que aportan datos a la investigación. 308
Tabla 43: Alumnos que componen la muestra 313
Tabla 44: Tasas provinciales de absentismo escolar por niveles educativos. 332
Tabla 45: Tasas provinciales de absentismo escolar por niveles educativos en centros de titularidad pública y privada. 338
Tabla 46: Incidencia de los factores familiares en el absentismo escolar según los tutores. 344
Tabla 47: Incidencia de los factores culturales en el absentismo escolar según los tutores. 348
Tabla 48: Incidencia de los factores socioeconómicos en el absentismo escolar según los tutores. 351
Tabla 49: Incidencia de los factores médicos o de salud en el absentismo escolar según los tutores..... 353
Tabla 50: Incidencia de los factores personales en el absentismo escolar según los tutores. 354
Tabla 51: Incidencia de los factores personales del alumno en relación a la institución escolar según los tutores. 356
Tabla 52: Incidencia de los factores ligados al sistema educativo y al centro escolar según los tutores. 370
Tabla 53: Factores más relevantes por su frecuencia en educación primaria..... 372
Tabla 54: Factores más relevantes por su ratio en educación primaria. 374
Tabla 55: Factores más relevantes en el absentismo escolar de primaria. 375
Tabla 56: Tasas provinciales de absentismo escolar por niveles educativos. 404
Tabla 57: Tasas provinciales de absentismo escolar por niveles educativos en centros de titularidad pública y privada. 410
Tabla 58: Incidencia de los factores familiares en el absentismo escolar según los tutores. 415
Tabla 59: Incidencia de los factores culturales en el absentismo escolar según los tutores. 418
Tabla 60: Incidencia de los factores socioeconómicos en el absentismo escolar según los tutores 420

Tabla 61: Incidencia de los factores médicos o de salud en el absentismo escolar según los tutores. 422
Tabla 62: Incidencia de los factores personales en el absentismo escolar según los tutores. 423
Tabla 63: Incidencia de los factores personales del alumno en relación a la institución escolar según el tutor. 425
Tabla 64: Incidencia de los factores ligados al sistema educativo y al centro escolar según los tutores. 438
Tabla 65: Factores más relevantes por su frecuencia en educación secundaria. 441
Tabla 66: Factores más relevantes por su ratio en educación secundaria. 443
Tabla 67: Factores más relevantes en el absentismo escolar de secundaria. 445

Capítulo 0. Introducción, objetivos y estructura

0.1. Introducción

En los modelos sociales previos al siglo XIX, la educación no se consideraba necesaria, la gente aprendía a trabajar en el entorno familiar o gremial. En el caso de los campesinos, los niños trabajaban con sus padres y aprendían con ellos. En el caso de los artesanos, sus hijos aprendían en el propio entorno familiar, acudían a otra familia o a los gremios correspondientes para aprender el oficio. Tan sólo un pequeño porcentaje de población requería de unos conocimientos específicos que les hacía necesaria una cierta formación académica. La educación era un privilegio al alcance de muy pocos. El proceso de industrialización y la introducción del modelo socio-económico capitalista durante el siglo XIX supusieron, entre otras cosas, la separación del entorno productivo del entorno familiar, de tal forma que los jóvenes, cada vez con más frecuencia, comenzaron a precisar de conocimientos que no podía proporcionar la familia. Por esta razón, además de otras cuestiones relacionadas con la necesidad de inculcación de la mentalidad y los valores dominantes para facilitar la integración y el control de la población, cada vez fue más necesaria la creación de un aparato educativo gestionado por el estado. De esta forma, el reto de la educación de las generaciones más jóvenes fue pasando progresivamente de la familia al Estado, quien, a través de la escuela, fue asumiendo la crucial tarea de llevar a cabo el proceso de socialización complementaria al de la familia, y de proporcionar a los individuos más jóvenes el nivel de conocimientos, valores y habilidades sociales necesarios para integrarse social, cultural y laboralmente en las estructuras del modelo social establecido.

Un paso trascendental en el proceso de universalización de la enseñanza fue la implantación, al menos de derecho, de la obligatoriedad de asistencia a clase en las enseñanzas consideradas básicas.

Con la extensión de la educación a distintas capas sociales que hasta entonces no tenían acceso a la misma, las oportunidades de progreso social se ampliaron de forma notable. Así, y aunque los análisis sobre las consecuencias sociales de la educación y las oportunidades de integración que genera en los ciudadanos son complejos y dependen de múltiples factores, se puede afirmar que la expansión de la escolarización derivada de la obligatoriedad de la educación, contribuyó lentamente a ampliar las oportunidades

sociales de todos los colectivos, erigiéndose en el principal factor de igualdad de oportunidades disponible actualmente en la sociedad.

La universalización del derecho a la educación, permitió que distintos grupos sociales tradicionalmente poco favorecidos, accedieran a la escuela y, a través de ella se fueran reduciendo paulatinamente las bolsas de exclusión social, permitiendo a los colectivos desfavorecidos acceder, mediante la ampliación de nuevas oportunidades profesionales, a niveles sociales de los que anteriormente estaban excluidos.

De esta forma, la educación pasó progresivamente a constituirse en uno de los pilares básicos de desarrollo económico y en uno de los instrumentos fundamentales de cohesión social al contribuir poderosamente a la disminución de las desigualdades sociales. Por esta razón, en la actualidad y en nuestro entorno sociocultural, la universalización de la educación es considerada un elemento vital para alcanzar un progresivo grado de equidad social, y su generalización y extensión obligatoria queda dentro del grupo de derechos sociales que, como la sanidad o la asistencia social, entre otros, debe garantizar el Estado a todos los ciudadanos que lo integran, con independencia de su etnia, su ideología o su capacidad económica individual.

> *Durante el Siglo XX, el desarrollo educativo se ha justificado no solamente como motor del desarrollo económico sino también como instrumento igualador de clases sociales y generador de movilidad social, como mecanismo integrador..., como medio para la construcción de las nuevas sociedades y del nuevo hombre...e incluso como factor fundamental para la estabilidad de las relaciones internacionales. Así, la educación,...ha pasado de ser un privilegio a ser un derecho, para finalmente, ser un deber (enseñanza obligatoria y gratuita)* (Román, 1989).

En consecuencia, el reconocimiento del derecho universal a la educación fue un primer hito para lograr la cohesión social mediante la integración de estos colectivos, lo que ha contribuido a que en la conciencia común, y de forma paralela, se haya ido relacionando cada vez más estrechamente el nivel de educación-formación de los individuos con sus expectativas profesionales, laborales y sociales.

Sin embargo, la extensión y generalización de la educación a todas las capas sociales también ha generado efectos bastante menos deseados. De la misma forma que la educación ha sido, y es, un elemento básico para alcanzar la equidad social, su ausencia puede convertirse en uno de los elementos clave de la exclusión social.

Durante el periodo de escolarización obligatoria, los niños y adolescentes adquieren una serie de habilidades sociales y conocimientos que les capacitan para su posterior incorporación a la sociedad y al mundo del trabajo. Sin embargo, en el ámbito escolar se producen numerosas formas de inadaptación que impiden alcanzar los objetivos que persiguen los sistemas educativos. Una de las formas más frecuentes de inadaptación es el rechazo escolar, que puede manifestarse de múltiples formas entre las que una de las más relevantes es el absentismo escolar (Sikorski, 1996).

Si la formación y el aprendizaje constituyen elementos básicos de transformación, integración y superación de la exclusión social, las situaciones de absentismo y abandono escolar operan exactamente en sentido contrario. Los alumnos que muestran actitudes negativas hacia el aprendizaje y no asisten regularmente al centro escolar, pueden sufrir una importante merma en su proceso formativo y finalizar o abandonar la escuela sin alcanzar unos conocimientos mínimos que les garanticen una adecuada integración social. En estos casos, los jóvenes se pueden encontrar con problemas importantes en un periodo posterior de sus vidas, al no disponer de cualificación para obtener empleo ni de habilidades suficientes para integrarse adecuadamente en el sistema productivo, reduciendo de esta forma sus posibilidades de inserción social. Los jóvenes con bajas cualificaciones derivadas de sus carencias educativas, corren el riesgo de convertirse en parados de larga duración o trabajadores inestables y con empleos poco gratificantes, quedando condenados de esta forma a formar parte de la población en riesgo de exclusión y marginación social y económica.

Por esta razón, fenómenos como el fracaso o el absentismo escolar adquieren en la actualidad una enorme trascendencia y constituyen uno de los mayores retos que debe afrontar el sistema educativo para garantizar una completa igualdad de oportunidades de todos los niños, sea cual sea su condición.

Sin embargo la trascendencia social del problema del absentismo escolar no siempre ha sido igual. Como resulta obvio comprender, el fenómeno del absentismo escolar se encuentra íntimamente ligado a la obligatoriedad y universalización de la enseñanza, por lo que su presencia en el ámbito educativo se remonta a los primeros intentos de extender la educación a todos los sectores de la sociedad. En estos primeros estadios de universalización, la escolarización obligatoria despertó no pocas resistencias

en el seno de algunos sectores sociales que no alcanzaban a percibir la importancia de la educación para la promoción social de sus hijos. El absentismo era un fenómeno muy generalizado y admitido socialmente, especialmente entre determinados sectores sociales, por lo que su significación social era escasa o completamente nula. Posteriormente, a medida que se fue generalizando la escolarización obligatoria, estas resistencias se fueron diluyendo de forma gradual, al mismo tiempo que crecía la preocupación social por la necesidad de cumplir el principio de universalidad de la enseñanza. La relevancia social del absentismo escolar se fue incrementando progresivamente al mismo tiempo que crecía la percepción de que el conocimiento y la educación pueden ser claves para que cada persona pueda acceder a un trabajo, una situación social y un estilo de vida dignos.

La evolución de la preocupación social por el fenómeno del absentismo escolar ha llevado a la situación paradójica en la que nos encontramos en el presente, puesto que, precisamente en el periodo en el que, posiblemente, el absentismo escolar afecta a un menor número de alumnos, la significación social del fenómeno ha experimentado un enorme crecimiento, hasta alcanzar la relevancia social que muestra en la actualidad (García, 2001).

El absentismo escolar es uno de los fenómenos de mayor trascendencia socio-educativa de nuestros tiempos. La ausencia reiterada a clase supone para el alumno una importante dificultad para el cumplimiento de los objetivos educativos y curriculares planteados, abocando a los alumnos a un predecible fracaso escolar (González, 2006). Pero la importancia de este problema no se limita exclusivamente a su aspecto escolar, sino que tiene una trascendencia social muy relevante. En este sentido, las actitudes absentistas tienen consecuencias muy graves, no sólo para los propios alumnos absentistas, sino también para la sociedad en su conjunto. Numerosos estudios demuestran que el absentismo escolar reiterado y el abandono prematuro de las enseñanzas obligatorias, reducen considerablemente las posibilidades de empleo y promoción personal y profesional de los alumnos que lo padecen y contribuyen de forma muy poderosa al incremento del paro, la marginalidad e incluso delincuencia (Defensor del Pueblo Andaluz, 1999).

De este modo, lo que inicialmente podría considerarse tan sólo un problema educativo, se convierte a medio y largo plazo en un grave problema social. Además, el fenómeno del absentismo escolar es especialmente grave porque afecta en buena medida a aquellos sectores de nuestra sociedad para los que el acceso al sistema educativo constituye la única opción para abandonar la situación de marginación y pobreza en la que se debaten. (Blaya, 2003; Defensor del Pueblo Andaluz, 1999; Delgado y Álvarez, 2004; García, 2001; González, 2006).

> *A un niño a quien se le priva de la oportunidad de la escolarización no solo sufre privación como joven, sino que se le crea un hándicap de por vida* (Sen, 1999, p.284).

En la actualidad el absentismo escolar es un fenómeno extendido por la totalidad de la geografía de Castilla-La Mancha, afectando, aunque de forma muy desigual, tanto a los pequeños municipios como a las grandes ciudades, a zonas rurales como a zonas urbanas, y dentro de éstas últimas, tanto a barrios marginales como a zonas residenciales. Además, cada vez afecta a sectores más amplios de la sociedad, puesto que, aunque diversos estudios han demostrado que este problema incide mayoritariamente en sectores de población que padecen situaciones de marginación social y económica (Defensor del Pueblo Andaluz, 1999; García, 2001; González, 2006), cada vez es más frecuente descubrir, especialmente entre los alumnos de educación secundaria, casos de absentismo escolar entre menores de clases medias o acomodadas, muy alejados de las condiciones de marginalidad que se presuponen para este tipo de alumnos.

El absentismo escolar es, por tanto, un problema educativo y social de gran calado por las enormes consecuencias que tiene sobre la evolución del proceso educativo y la incorporación a la vida socio-laboral adulta de los alumnos absentistas. Sin embargo, identificar el origen de esta conducta escolar resulta muy complejo. Generalmente, no se trata de la respuesta del alumno a un único factor, sino que tiene su origen en la interacción de múltiples factores de carácter personal, educativo y social que se interrelacionan entre sí, generando la respuesta absentista.

En consecuencia, el problema del absentismo escolar resulta un fenómeno complejo y heterogéneo en cuya evolución intervienen múltiples factores. Depende de factores externos a la escuela como son los procesos de socialización familiar, los

condicionantes sociales y culturales, las relaciones con el grupo de iguales, etc. Pero también de las perspectivas y prácticas pedagógicas del profesorado y del tipo de orientación escolar recibida, sin olvidar la importancia del componente psicológico, biográfico y actitudinal del propio alumno (García, 2005, p.349).

> *Como fenómeno, el absentismo está vinculado a la realidad inmediata del joven, a percepciones sociales que son significativas para él y orientan su conducta, a la influencia de su grupo de iguales, a la forma subjetiva en que vive su escolarización, a la existencia de dificultades familiares (marginación, movilidad laboral de las familias, desestructuración, precariedad, etc.), a la identificación o al rechazo al mundo escolar, al estatus particular del joven en el seno de su grupo doméstico, a su posición en el seno de su grupo de iguales, a la reinterpretación de su propio absentismo, a la experiencia de escolarización previa, etc.* (García, 2005, p. 253).

A la complejidad del problema se añade su propio carácter dinámico y cambiante. Se trata de un fenómeno que se inicia de maneras diversas y evoluciona a lo largo del tiempo en función de la trayectoria escolar del alumno y de su propia experiencia vital. El proceso más habitual que experimenta el absentismo es su tendencia a aumentar en una progresión cada vez más rápida, dando lugar a nuevas situaciones cada vez de mayor gravedad: progresiva agudización del problema, agravamiento del fracaso escolar, desarrollo de comportamientos anti-sociales, conductas pre-delictivas y, si no se introducen elementos correctivos, puede conducir al abandono escolar definitivo. Tan sólo en un pequeño porcentaje de casos, la evolución del fenómeno conduce a un reingreso en el sistema educativo y a la normalización en el proceso de escolarización del alumno.

Puede decirse, en consecuencia, que el problema del absentismo escolar, además de ser complejo y estar determinado por distintas variables, cualitativas y cuantitativas, se manifiesta de forma distinta en cada centro escolar, evolucionando de forma particular en cada individuo, en función de las experiencias personales, sociales y escolares que viva.

A la dificultad de desentrañar las múltiples relaciones y factores que inciden en la aparición del problema, se añade el importante desajuste de interpretaciones que muestran los distintos agentes que intervienen o se ven afectados en el proceso: lo que un profesor piensa del alumno absentista difiere bastante de lo que el propio alumno está viviendo y de lo que percibe su familia (García y Moreno, 2003). Padres y

profesores coinciden en calificar la conducta de los alumnos absentistas como una llamada de atención y un desafío, señalando la falta de motivación del chico como centro del problema. Sin embargo, no suelen estar de acuerdo al ubicar el origen de la conducta absentista en un determinado contexto, cruzándose las acusaciones. Es muy frecuente entre el personal docente la creencia de que la problemática del absentismo y, en general, el fracaso escolar, radica sólo en el individuo y su entorno más próximo (problemáticas sociales, conflictos familiares, peculiaridades culturales, etc.) y por tanto, es un producto de acciones y decisiones individuales fruto de configuraciones de una personalidad muy determinada de los alumnos y/o sus familias, pero pocas veces se cuestiona su propia práctica docente. Si algo no funciona, el profesor pone su punto de mira en el alumno que no se comporta de acuerdo con los estándares establecidos, olvidando la importancia de su propia actuación en el desarrollo del problema.

Por el contrario, muchos padres apuntan inicialmente al centro escolar como el único en el que se producen las conductas problemáticas, descartando dificultades de índole similar en la familia. Este desajuste de interpretaciones dificulta notablemente las posibilidades de un enfoque adecuado al problema. Quizás las cosas no sean tan simples como hablar de "culpas" de unos o de otros. El absentismo representa una problemática compleja que raramente se da por una sola causa y es cuando menos arriesgado responsabilizar exclusivamente a los alumnos y sus entornos como lo es responsabilizar en solitario a la escuela (González, 2006, p.6). Señalar un contexto causal único al que atribuir el origen de una conducta absentista resulta, por tanto, demasiado lineal y reduccionista, pues no integra la conducta misma del alumno en los mundos de relación de los que participa.

La complejidad y heterogeneidad del fenómeno, además de su carácter dinámico y multiforme dificulta una conceptualización clara del término. Esta gran complejidad hace que el absentismo escolar sea un fenómeno no definido de manera unívoca y que, en consecuencia, su cuantificación plantee numerosas dificultades.

No obstante, y a pesar de estas dificultades, todas las Comunidades Autónomas, las provincias y buena parte de los municipios de cierto tamaño ofrecen datos de la incidencia del absentismo escolar en sus ámbitos de gestión. El problema aparece cuando se pretenden valorar e interpretar estos datos. Resulta difícil saber si en ellos se

incluyen todos los tipos de absentismo presentes en nuestras aulas o bien se limitan a recoger, tan sólo, aquellos casos extremadamente graves muy próximos al abandono escolar.

La dificultad para conocer el grado de incidencia real del absentismo en nuestras aulas no tiene su origen, por tanto, en la escasez de datos, sino en la credibilidad de los mismos, como consecuencia de la ausencia de procedimientos y herramientas de control y registro homogéneos, que permitan una medición y seguimiento ajustados y rigurosos. De hecho, si analizamos los datos estadísticos que proporcionan las distintas Administraciones y organismos públicos, rara vez se muestran porcentajes de incidencia superiores al 3 % en Educación Primaria y al 5-6 % en Educación Secundaria. Sin embargo, según el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Europeos (OCDE) dirigido por Karen Kovacs y publicado en Octubre de 2003[1], la tasa de absentismo escolar en España es del 34%, la más alta de los países desarrollados.[2] ¿Qué datos se aproximan más a la realidad del problema?. ¿No será que se están cuantificando cosas distintas?

La ausencia de datos estadísticos comparables entre sí, tiene su origen en la carencia de una conceptualización oficial suficientemente clara y rigurosa, que se plasme en un indicador estadístico común, válido para todas las Administraciones o instituciones implicadas en este fenómeno escolar y que recoja todos los casos susceptibles de ser considerados absentistas[3]. La mayor parte de los datos disponibles en la actualidad se han obtenido sin que previamente se hayan unificado los criterios sobre el cálculo del absentismo. En consecuencia, el análisis de su grado de incidencia en el sistema escolar resulta poco fiable, especialmente cuando se trata de comparar datos de

[1] La encuesta se llevó a cabo en el año 2000, entre alumnos de 15 años de 32 países, 28 de ellos pertenecientes a la OCDE.

[2] De los resultados de este informe se desprende que el 34% de los adolescentes españoles de 15 años faltan habitualmente a clase y que el 24% de los encuestados se siente poco integrado en el ambiente escolar. En este "*ranking*" de absentismo, después de España se sitúa Dinamarca con el 33% y Polonia y Grecia con el 29%, mientras que en Portugal la tasa es del 20%, en Francia y Reino Unido alrededor del 15%, en Alemania del 13% y en países como Japón, esta tasa apenas alcanza el 4%, a pesar de que el 38% de los alumnos japoneses considera que se encuentra fuera de lugar en su propia escuela.

[3] En nuestro país, los únicos indicadores estadísticos oficiales relacionados con la escolarización de los alumnos son: la tasa de escolarización por edades, que nos informa sobre la relación entre la población escolarizada para una determinada edad o curso, y la población total de aquella edad o de aquel curso; y la tasa de desescolarización precoz o abandono escolar, que nos indica la diferencia entre el número de población escolarizada el curso anterior (por edades) y el número de población escolarizada en el curso actual, deducidas la mortalidad por edades y la movilidad exterior.

distintas procedencias o elaborados por distintas instituciones, administraciones u organismos, convirtiendo toda aproximación cuantitativa en opinable (García, 2001).

Otra de las razones de esta disparidad de datos es que existe una enorme variabilidad de criterios a la hora de determinar cuándo un alumno debe ser considerado absentista y, por tanto, verse reflejado en las estadísticas. Esta falta de uniformidad no sólo se refiere al porcentaje de faltas necesario para que un alumno deba ser considerado absentista (10%, 15%, 25%,…), sino que tampoco existe uniformidad a la hora de fijar qué tipo de ausencias han de considerarse como tal o el periodo temporal a que ha de referirse el cálculo de faltas (una semana, un mes, un trimestre,…). Ni siquiera existe acuerdo sobre si la consideración de absentistas se refiere a todos los alumnos que superan un número determinado de faltas, sea cual sea la causa que las provoca, o afecta sólo a aquellos cuyas faltas se consideran injustificadas (este sería otro buen tema de discusión).

Pero las dificultades para cuantificar el fenómeno no sólo dependen de la ausencia de homogeneidad en los criterios cualitativos y cuantitativos utilizados por las distintas administraciones y organismos en la recogida de datos, sino que, además, depende del sentido común de los profesionales que se encargan de registrarlos y transmitirlos. Como señala Glasman (2003), "*los datos del absentismo son tributarios no sólo de las propias prácticas absentistas del alumnado, sino también del grado de movilización del personal educativo sobre el problema en el curso de la cadena de detección, derivación, acción y recuento de las distintas situaciones. No se puede olvidar que el recuento final puede contribuir a enmascarar el fenómeno y facilitar su invisibilidad"*. En este sentido, un aspecto a tener en cuenta en todos los procesos de cuantificación del fenómeno, es el hecho paradójico, destacado por varios autores (García, 2001; Gómez, 1991), de que los centros más implicados en la resolución de este problema escolar, y los que más se han molestado en recoger los datos cuidadosamente, son los que, con mayor frecuencia, presentan una mayor tasa oficial de absentismo, mientras los menos preocupados y los que apenas se molestan en recoger datos al respecto, apenas reflejan casos en sus estadísticas oficiales. Estos centros tienden a omitir y subestimar la asistencia irregular o las ausencias puntuales, registrando únicamente las formas de absentismo crónico. Por esta razón, las reducidas

tasas de absentismo presentadas por algunos de ellos, no siempre responden a la realidad.

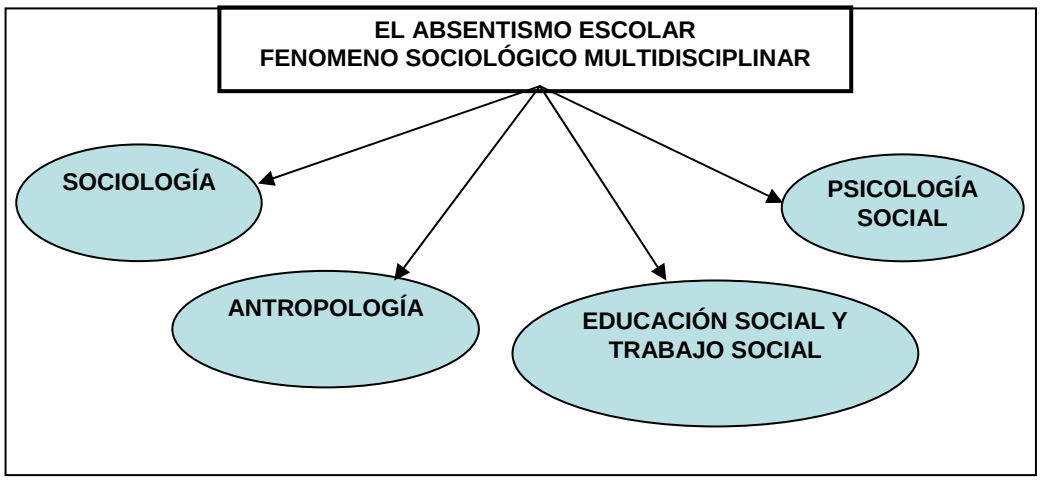
Este mismo axioma puede hacerse extensivo a las administraciones y organismos encargados de controlar el problema. Es frecuente que las distintas administraciones tiendan a minimizar el fenómeno de cara a la opinión pública y a proporcionar cifras de absentismo bastante reducidas, evitando facilitar datos que resulten excesivamente alarmantes para la sociedad.

Es evidente que el punto de partida para afrontar un problema es reconocer su existencia. Por esta razón resulta imprescindible admitir que el problema del absentismo escolar es más serio de lo que muchas administraciones están dispuestas a reconocer, y que, aunque el fenómeno puede manifestarse de múltiples formas, unas más graves que otras, todas ellas son importantes y todas ellas han de ser atendidas y tratadas de forma inequívoca si se pretende seguir avanzando hacia la equidad y la cohesión social.

El absentismo escolar ha sido objeto de análisis desde la perspectiva de diversas disciplinas académicas que van desde el campo de la psiquiatría al de la psicopedagogía pasando por distintos tipos de ciencias sociales. No obstante, son las ciencias del comportamiento las que permiten acceder con una mayor claridad a los procesos que rodean el fenómeno del absentismo escolar, proporcionando una explicación racional a un buen número de preguntas que se plantean en torno a esta conducta escolar.

Entre las disciplinas académicas que estudian el comportamiento humano, son la sociología de la educación, la psicología social y la antropología las ciencias que proporcionan un mayor número de claves de análisis para poner de relieve distintos aspectos y procesos que rodean este fenómeno escolar. Sin embargo, los análisis especializados realizados desde el punto de vista de cada una de estas disciplinas por separado, resultan sesgados e incompletos. La comprensión de este fenómeno exige un enfoque multidisciplinar que permita alcanzar una interpretación adecuada a la complejidad de este fenómeno educativo. Por esta razón, el análisis de las diferentes teorías sobre el origen de las desigualdades en la educación, desde una perspectiva multidisciplinar de las ciencias del comportamiento, resulta fundamental para interpretar de forma adecuada el problema y constituye la base teórica sobre la que se fundamenta la presente investigación.

Gráfico 1. Enfoque multidisciplinar del absentismo



Fuente: Domínguez (2005, p. 262)

En España, la investigación sobre el absentismo escolar todavía se encuentra en las fases iniciales de desarrollo y cuenta con un número reducido de estudios y publicaciones. Los primeros trabajos datan de mediados de los 80 (Garde, Silvestre, Belloso y del Moral, en 1984, sobre una muestra de centros de Pamplona; y Soler, en 1986 y 1988, sobre una muestra en Torrente - Valencia), pero no es hasta 1991 cuando aparece la primera publicación dirigida propiamente al absentismo escolar. Se trata de un estudio dirigido por Gómez, referido al municipio de Oviedo. A partir de esta fecha se han ido sucediendo distintos estudios (Garfella y Gargallo, 1998; Defensor del Pueblo Andaluz, 1999; García, 2001; Rué, 2004; Martínez, 2005[4];...), aunque todavía el número de publicaciones existente es bastante reducido.

Con el comienzo del nuevo siglo, la preocupación social por el absentismo escolar ha ido en aumento, estableciéndose numerosos planes municipales de prevención y control del absentismo escolar al mismo tiempo que ha aumentado de forma notable el número de disposiciones legales publicadas con el objeto de prevenir y controlar el absentismo escolar en nuestras aulas. En este periodo también se ha incrementado el número de artículos y publicaciones relacionadas con este tema, aún sin llegar, ni de lejos, a formar una base bibliográfica de consulta que permita configurar una idea más o menos ajustada de la problemática del absentismo escolar en España.

[4] Estudio realizado para el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid durante el curso 2004/2005.

La mayoría de los trabajos existentes son proyectos o propuestas de actuación generalmente elaborados por las instituciones responsables de la prevención y control de este problema escolar (Ayuntamientos, Diputaciones, organismos educativos autonómicos o estatales,…). Algunos de estos trabajos abordan tangencialmente la base teórica y conceptual del problema y recogen algunos aspectos como las causas, factores que inciden en la aparición del fenómeno, tipologías, etc., pero hay pocos trabajos que aporten un análisis riguroso y una metodología adecuada a la complejidad del problema. En palabras de Gargallo, Garfella y Sánchez (2000) *"abundan las experiencias pero no las investigaciones*". Esta situación conlleva la ausencia de una documentación sistemática y fiable en relación al problema que nos ocupa y que nos permita conocer cuales son sus cifras reales, bajo qué condiciones y circunstancias se produce, qué factores y procesos determinan su aparición, qué papel juega la escuela en su evolución o qué hace el sistema educativo en general y los centros escolares en particular para afrontarla.

En esta coyuntura afrontamos este trabajo de investigación que pretende resolver algunas de las cuestiones planteadas, aportando una visión de conjunto de la situación del absentismo escolar en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

0.2. Objetivos y estructura de la tesis

El punto de partida de la presente tesis es la idea de que, para llegar a comprender de forma precisa el fenómeno del absentismo escolar, debemos tener en cuenta el contexto familiar, personal y escolar donde se desarrolla, puesto que, como cualquier otra conducta disruptiva, problemática o disfuncional que emerge en el ámbito educativo, el absentismo escolar sólo puede llegar a entenderse desde una dimensión relacional y como respuesta adaptativa a las características del entorno (escuela, familia y sociedad). Cuanto más se contextualice el problema, más información se tendrá sobre él, mejor se podrá comprender, y con mayor eficacia se podrá intervenir, facilitando así su prevención y control.

Como consecuencia de esta premisa, en el caso del alumnado absentista, resulta fundamental determinar las causas y factores más relevantes que intervienen en el problema, para poder alcanzar una solución adecuada. En muchas ocasiones los factores

que parecen más evidentes no son más que fenómenos secundarios y aun irrelevantes en la evolución del problema. Por esta razón esta investigación pretende determinar cuales son los factores que pueden influir en la aparición de actitudes absentistas así como las causas que colaboran en el desencadenamiento del fenómeno. Tener elementos para la detección precoz de los factores de riesgo es la mejor manera de trabajar con estos alumnos, puesto que permite detectarlos antes de que sus conductas cristalicen en comportamientos de mayor riesgo. El tratamiento de este tipo de alumnado no puede ni debe esperar a la constatación explícita y "oficial" de las conductas absentistas, hecho que ocurre cuando el alumno supera un determinado número de faltas de asistencia a clase, sino que requiere una intervención inmediata, puesto que, cuanto más se retrasa la intervención, mayor es la dificultad para conseguir resultados eficaces.

Para garantizar la eficacia de las medidas que pudieran adoptarse en la lucha contra esta lacra educativa y social, por tanto, es necesario profundizar en su conocimiento, tanto en el alcance y la etiología del problema como en las distintas formas de manifestarse. Con este fin, se ha planteado este trabajo de investigación.

El objetivo último de esta tesis sería, en consecuencia, conocer el grado de incidencia del problema del absentismo escolar en los centros educativos de Castilla-La Mancha y profundizar en el estudio de la problemática de este fenómeno escolar, analizando las distintas formas de manifestarse e indagando en los factores que determinan que un alumno se convierta en absentista.

Para alcanzar este objetivo, la tesis se estructura en dos partes: una primera basada en un análisis bibliográfico y documental, en el que se establecen las bases teóricas y conceptuales de la tesis, y la segunda de carácter analítico, centrada en la exploración, tanto cuantitativa como cualitativa, del fenómeno del absentismo escolar en Castilla-La Mancha.

En la primera parte de la tesis se establece un marco de referencia histórico, teórico y conceptual con el fin de facilitar la comprensión de la problemática social y educativa asociada a este fenómeno escolar, así como su ubicación en el contexto educativo y sociológico actual de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Para llevar a cabo este análisis, en el primer capítulo se analiza la evolución experimentada por el fenómeno del absentismo escolar en relación con el proceso de implantación de los preceptos de universalización y obligatoriedad de las enseñanzas básicas. La perspectiva socio-histórica permitirá comprender como la génesis y desarrollo del absentismo se encuentran estrechamente vinculados a la aparición y desarrollo de los sistemas educativos modernos y como, a pesar del carácter secular de este fenómeno escolar, la problemática social que éste conlleva es relativamente reciente. Ésta perspectiva permitirá comprender como ha ido variando el problema a lo largo del tiempo y como ha ido evolucionando la preocupación social por la necesidad de la escolarización obligatoria y, como consecuencia de ello, la relevancia del absentismo.

El segundo capítulo recoge los planteamientos teóricos que servirán de referencia a esta investigación. Todas las preguntas que se plantean en torno al absentismo escolar, han sido objeto de investigación por parte de distintas disciplinas académicas y han sido tratadas desde distintos enfoques y puntos de vista. Los resultados de estas investigaciones nos ofrecen apoyo empírico para la generalización de sus conclusiones, elaborándose a partir de ellas distintas teorías que explican o intentan explicar el origen y desarrollo de este problema educativo y social. El análisis de las distintas teorías elaboradas al respecto, permite establecer las bases que facilitan una interpretación más coherente y amplia del fenómeno del absentismo escolar.

Los planteamientos teóricos analizados en este capítulo ocupan buena parte del espectro ideológico y van desde las visiones o modelos claramente deterministas, como los modelos teóricos hiperculturalistas y del funcionalismo estructural, que interpretan el comportamiento humano en relación a los condicionantes culturales y sociales que configuran el contexto vital del individuo sin dar margen alguno a la libertad de decisión del mismo, hasta aquellos otros más voluntaristas, situados en el polo opuesto, en los que es el individuo el que adopta determinadas posturas frente a la institución escolar exclusivamente por su propia voluntad, con independencia de los condicionantes culturales, sociales y educativos que le rodean, pasando por posturas intermedias, en las que se enmarcan las bases teóricas de la presente investigación, que dejan margen a la intervención de la voluntad individual, pero en el marco de unos condicionantes socio-

culturales y educativos que influyen poderosamente en la adopción de una determinada conducta escolar por parte del alumno.

En el tercer capítulo se examina el marco conceptual del fenómeno del absentismo escolar. En este apartado se busca acotar el término y precisar qué es lo que se entiende por absentismo escolar. Para ello se analizan los principales rasgos y peculiaridades de este fenómeno, así como las diferentes formas que tiene de manifestarse, buscando entre los distintos tipos de clasificación existentes, una tipología que se ajuste a la casuística observada y que nos permita establecer una clasificación que abarque, respetando la variabilidad y heterogeneidad del problema, todos los tipos de absentismo. Además, se examina la etiología del problema a través de la exploración bibliográfica de los principales grupos de factores que intervienen en el origen del fenómeno, estableciendo un marco de análisis que facilite el ulterior proceso de investigación.

La segunda parte se centra en la investigación llevada a cabo en los centros escolares de Castilla-La Mancha y que ha dado como resultado esta tesis.

El trabajo de campo llevado a cabo consta de dos fases independientes entre sí pero perfectamente interrelacionadas.

La primera fase nos ha permitido conocer, mediante un análisis cuantitativo en todos los centros educativos de Castilla-La Mancha, el grado de incidencia del absentismo escolar en las etapas educativas correspondientes a las enseñanzas básicas y obligatorias así como su distribución geográfica en la comunidad autónoma.

La segunda fase se trata de un análisis cuanti-cualitativo en el que se ha pretendido obtener, mediante un muestreo en más de cien centros educativos de la comunidad, los datos suficientes para establecer una tipología de alumnos absentistas en función de la frecuencia e intensidad de sus ausencias a clase, así como los condicionantes y factores que intervienen en el origen de este fenómeno escolar y los rasgos que configuran la caracterización socio-educativa del alumno absentista.

El procedimiento metodológico, así como los resultados obtenidos se articulan en torno a los capítulos cuarto al sexto.

El capítulo cuarto desarrolla el marco metodológico utilizado en la investigación. En él se describen los objetivos e hipótesis del trabajo, el diseño de la investigación, así como las estrategias, procedimientos de análisis y tratamiento de la información, utilizados en el proceso.

Los capítulos quinto y sexto resumen los principales resultados obtenidos en el trabajo de campo. En ellos se concreta la extensión y el grado de incidencia de este problema en los centros escolares de los distintos municipios y provincias de Castilla-La Mancha, al mismo tiempo que se identifican y sistematizan los distintos factores que condicionan la etiología del problema y que permite establecer unas claras diferencias entre el absentismo escolar que se manifiesta en los centros de educación primaria, y el que se manifiesta en los centros de educación secundaria.

Por último, el capítulo séptimo resume las principales conclusiones que se derivan de los resultados obtenidos en la investigación y se abren algunas vías para continuar con la profundización en el conocimiento del problema del absentismo escolar.

Capítulo 1. Evolución del proceso de escolarización en España: el largo camino hacia la escolarización universal

El modelo escolar actual es una creación relativamente reciente. Tiene su origen en los movimientos ilustrados del siglo XVIII y se expande de forma paralela al proceso de industrialización, asociado al modelo socio-económico capitalista que se desarrolla en toda Europa a lo largo de los siglos XIX y XX.

Hasta el siglo XIX, no existía un aparato escolar tal y como se entiende actualmente. La Iglesia había sido tradicionalmente el estamento garante de la educación y de la transmisión de los conocimientos humanistas, pero su estructura y alcance no tiene comparación con el modelo centralizado, estatalizado, uniformado y universal propuesto por los movimientos ilustrados y generalizado progresivamente en todos los estados europeos a lo largo del Siglo XIX.

El primer capitalismo decimonónico no precisó de la escolarización obligatoria. Incluso entre los pensadores ilustrados hubo radicales desacuerdos con respecto a si todo el mundo debería pasar por la escuela o no. Sólo tras las primeras crisis económicas generadoras de excedente de mano de obra (especialmente juvenil) se empezó a extender la idea de la conveniencia de obligar a los jóvenes a asistir a las escuelas.

Durante el Siglo XIX y primera mitad del XX, aunque las tasas de escolarización permanecían en niveles muy bajos y la asistencia a las escuelas era bastante irregular, la mayor parte de la población apenas percibía esta situación como un problema, y mucho menos la asociaba a un posible riesgo de exclusión social de los niños no escolarizados. Tan sólo un sector de la burguesía, las clases intelectuales y algunos políticos percibían la necesidad de generalizar la educación, pero relegando este principio a la consecución de otros objetivos que se consideraban prioritarios como el desarrollo económico, el orden público o la defensa nacional. Sin embargo, a medida que se va alcanzando la universalización de la enseñanza primaria, como consecuencia de la asociación progresiva en la conciencia social del nivel de formación del individuo con sus expectativas socio-laborales y profesionales, ha crecido de forma notable la demanda de educación, y con ella, la significación social del problema de la desescolarización, el absentismo y el abandono escolar temprano.

Por tanto, a pesar del carácter secular del absentismo, la problemática social que éste conlleva es relativamente reciente y su interpretación requiere de una perspectiva

socio-histórica, pues su génesis y su desarrollo se encuentran estrechamente vinculados a la aparición y desarrollo de los sistemas educativos modernos. Ésta perspectiva permitirá comprender como aparece la preocupación social por la escolarización obligatoria y como ha ido variando el fenómeno a lo largo del tiempo.

En este capítulo se pretende analizar el proceso de extensión de la enseñanza elemental o básica, desde su concepción como una necesidad universal y el establecimiento del precepto de obligatoriedad de la enseñanza -a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX- hasta la práctica consecución de la escolarización universal, en el tramo final del siglo XX.

El análisis del proceso de escolarización a lo largo de este largo periodo de tiempo implica, al menos, tres aspectos. El primero, distinguir entre las disposiciones legales reguladoras del derecho y la obligación de la enseñanza y la realidad social de cada momento histórico. El segundo, dar cuenta de la evolución experimentada en las características básicas de esa realidad y de la acción pública llevada a cabo para conseguir alcanzar el objetivo de la escolarización universal (construcciones e infraestructuras escolares). Y el tercero, analizar la evolución cualitativa y cuantitativa del proceso de escolarización así como los cambios sociales que condicionaron el proceso. Este es el procedimiento de análisis que se va a utilizar a lo largo del capítulo, estudiando estos tres aspectos en cada una de las diferentes etapas histórico-educativas en que se puede dividir este largo periodo de nuestra historia más reciente.

Para llevar a cabo el análisis de la evolución del proceso de escolarización experimentado en España a lo largo de los dos últimos siglos, se han utilizado datos obtenidos en distintas publicaciones, la mayor parte de ellas oficiales. Sin embargo, los datos aportados han de ser analizados con cautela debido a la escasa fiabilidad de los mismos. Los más antiguos, debido a las enormes deficiencias en los procesos de recogida de los datos necesarios para componer cualquier estadística, en otras ocasiones por comparar parámetros distintos y referencias erróneas, a veces por posible desconocimiento de normas estadísticas básicas por parte de los encargados de configurar las propias estadísticas y en otras ocasiones, en fin, por ser referidos los datos estadísticos de forma manifiestamente interesada, con ánimo de engrandecer los esfuerzos realizados en el ámbito escolar durante un periodo determinado, despreciando

los esfuerzos realizados con anterioridad. De hecho es muy frecuente encontrar publicaciones oficiales coetáneas con datos radicalmente distintos, incluso dentro del mismo organismo (INE, Ministerio de Educación,...). Las enormes deficiencias estadísticas y su carácter incompleto, contradictorio y equívoco ya han sido referidas por distintos autores (Lázaro, 1975; Navarro, 1990; Rubio, 1974; Van Holtby, 1978; entre otros), no obstante pueden ofrecer una idea global de la situación escolar en cada uno de los periodos analizados, lo que permitirá establecer una idea de conjunto y valorar el proceso de escolarización progresiva experimentado en España durante los dos últimos siglos.

1.1. El movimiento ilustrado germen del concepto de educación como derecho fundamental del individuo. Los primeros pasos hacia la enseñanza obligatoria en España

Las ideas ilustradas que se difunden por la Europa del siglo XVIII, con Francia como referente, establecen el germen de la necesidad de extender la educación a toda la ciudadanía como "*fuente de felicidad*". El enfoque ilustrado concebía la educación como formadora de ciudadanos basándose en una serie de principios que habrían de cumplirse para poder alcanzar el desarrollo social pretendido por el propio movimiento ilustrado: enseñanza centralizada, estatalizada, secularizada, uniformada, gratuita, y sobre todo, obligatoria.

A España, las corrientes ilustradas, impulsoras de la generalización de la enseñanza, llegan en tiempos de Carlos III, quien, mediante la Real Cédula de 12 de julio de 1781, decretaba por primera vez en nuestra historia la obligatoriedad de la enseñanza, aunque con pocos visos de poder ser cumplida, puesto que no señalaba los sitios donde se podría recibir y, para aquel entonces, apenas existían edificios escolares, por lo que la decisión del lugar donde recibirla quedaba en manos de los padres.

Previamente a esta Real Cédula, tan sólo habían existido algunos precedentes de enseñanza pública, aunque no obligatoria, como la Junta General de Caridad (creada en 1778) y las Diputaciones de Barrio subordinadas a ella, que supusieron el primer germen de enseñanza pública estatal.

Con el fin de facilitar puestos escolares, incluso para las niñas, en 1783, Carlos III decreta para todo el estado la obligación de establecer escuelas de niñas *"en todos los pueblos donde fuera posible"* (idea ya propuesta con anterioridad por Campomanes). Los responsables de la creación y el mantenimiento de estas escuelas serían los propios municipios. Era el primer paso para facilitar el cumplimiento de la idea de generalización de la enseñanza pública.

En todo caso, la primera tentativa concreta para implantar el principio de obligatoriedad de la enseñanza se llevó a cabo en Navarra, donde sus cortes decretaron la enseñanza obligatoria en 1795, estableciendo los medios y el sistema de control para que pudiera llevarse a cabo, de forma efectiva, la aplicación de este precepto en el ámbito del territorio foral, facilitándose además, mediante la gratuidad correspondiente.

Estos primeros intentos de finales del siglo XVIII apenas quedaron en una declaración de intenciones, sin posibilidad alguna de llevarse a la práctica, debido, entre otros factores, a las enormes carencias materiales y de infraestructuras escolares así como la falta de profesionales capaces de poner en marcha un sistema educativo estatal y público destinado a todas las capas sociales del país. No obstante, durante el último tramo de este siglo se produce un importante avance en el proceso de escolarización que no tendrá continuación en las primeras décadas del siglo XIX.

Los primeros datos sobre el número de escuelas y casas de estudios (equivalentes a las futuras escuelas privadas) y los alumnos que *"las frecuentaban"*, datan de 1797 y, en lo referente a las provincias que actualmente constituyen la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha (a excepción de Albacete y Ciudad Real)[5], se resumen en las tablas 1 y 2.

Aunque los datos estadísticos de estas fechas hay que interpretarlos con cierta cautela por la inexperiencia en los tratamientos estadísticos y la dificultad existente en la recogida de datos de la época, es muy significativa la diferencia entre el número de niños y de niñas que asistían en 1797 a las escuelas públicas de instrucción primaria: las niñas apenas suponen un 4,6% del total de alumnos asistentes a la escuela en la provincia de Guadalajara, y un 8,8% en la provincia de Cuenca (el dato de Toledo

[5] Las provincias de Albacete y Ciudad Real no se incluyen porque que no figuran como entidades provinciales independientes en la correspondiente tabla de 1797 del Anuario Estadístico de España de 1858.

muestra características distintas, el 48,2% de los alumnos son niñas, aunque este dato es posiblemente incorrecto, a tenor del análisis comparativo entre los datos de alumnos y alumnas del resto de las provincias de España).

Tabla 1: Número de escuelas públicas en 1797 y de alumnos que las frecuentaban

PROVINCIAS	NÚMERO DE ESCUELAS		TOTAL ESCUELAS	ALUMNOS QUE CONCURRÍAN		TOTAL ALUMNOS
	De niños	De niñas		Niños	Niñas	
Cuenca	341	35	376	9.621	930	10.551
Guadalajara	241	15	256	6.890	337	7.227
Toledo	171	150	321	6.967	6.562	13.599
CASTILLA LA MANCHA*	753	200	953	23.478	7.829	31.377
ESPAÑA	8.704	2.303	11.007	301.613	88.513	393.126

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico de España 1858.

Tabla 2: Número de casas de estudios en 1797 y de alumnos que las frecuentaban

PROVINCIAS	Casas de Estudios	Maestros	Alumnos
Cuenca	5	18	113
Guadalajara	2	16	215
Toledo	12	97	1.743
CASTILLA LA MANCHA*	19	131	2.071
ESPAÑA	357	4.485	28.226

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico de España 1858.

1.2. Génesis del sistema educativo liberal en España: La constitución de 1812, el Informe "Quintana" y el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821

El principio de generalización de la enseñanza pública en España y su extensión a toda la población fue recogido y continuado, durante el reinado de Carlos IV, por el gran ilustrado español Gaspar Melchor de Jovellanos, quien, una vez finalizadas las guerras napoleónicas, durante las cuales prácticamente dejaron de funcionar todos los centros de enseñanza del país, resume en su obra "*Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública*" (1809) toda la filosofía ilustrada en materia de educación. El Plan al que iban dirigidas las bases educativas propuestas por Jovellanos no llegó a ponerse en marcha, pero algunos de sus principios sirvieron de marco conceptual para la elaboración de posteriores textos legales, como el Título IX, dedicado a la instrucción pública, de la primera Constitución Española, la Constitución de 1812.

En el pensamiento liberal, la educación debía capacitar al hombre para la toma de decisiones, convirtiéndolo en un sujeto activo para la sociedad. Esa concepción exigía que los ciudadanos tuvieran un nivel de instrucción suficiente para ejercer sus derechos. Por este motivo su idea de educación va en contra de la estructura educativa de carácter clasista y restrictiva del antiguo régimen, y sus intenciones se dirigieron hacia la configuración de un sistema educativo que garantizara la instrucción elemental para todos (Sureda, 1994, p. 141).

Estos principios liberales configuran la estructura del Título IX de la Constitución de 1812 y reflejan la preocupación por la instrucción elemental que mostraron los legisladores liberales. Aunque en el texto no se establece de forma explícita el derecho y la obligación de todos los ciudadanos a la instrucción, se indica la relación que debe existir entre instrucción elemental y ejercicio de los derechos constitucionales, indicando en su art. 25 que "*desde el año 1830 deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio de los derechos del ciudadano*". Además, impone la obligación de establecer escuelas de primeras letras en todos los pueblos de la monarquía (art. 366) y la creación, por primera vez en España, de un organismo especializado en cuestiones de educación: La Dirección General de Estudios.

Una vez aprobado el marco educativo liberal establecido por la Constitución de 1812, y en cumplimiento de su artículo 370, la Regencia encargó a una junta de expertos la elaboración de un informe para "*proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la instrucción pública*". La comisión, compuesta por M. González de Navas, J. Vargas y Ponce, E. Tapia, D. Clemencín, R. De la Cuadra y M. J. Quintana, secretario y portavoz de la comisión, y quien a la postre redactó el informe, elaboró un documento, fechado el 9 de septiembre de 1813, conocido como el Informe Quintana, en el que se establecen como principios básicos de la enseñanza la universalidad, la gratuidad y la uniformidad de la instrucción pública:

> *La instrucción pues debe ser universal, esto es, extenderse a todos los ciudadanos. Debe distribuirse con toda la igualdad que permitan los límites necesarios para su costo, la repartición de los hombres sobre el territorio, y el tiempo más o menos largo que los discípulos puedan dedicar a ella* (Quintana, 1946).

Inspirado en el informe de Quintana, la Comisión de Instrucción Pública elaboró y presentó a las Cortes en marzo de 1814 el *"Proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública"* que daba cuerpo legal a los principios educativos liberales. El regreso de Fernando VII y la abolición de las Cortes dieron al traste con la aplicación de las nuevas normas.

Con el absolutismo fernandino se produjo un notable retroceso en el proceso de escolarización, puesto que en el marco del régimen absolutista, cualquier programa de escolarización pasaba necesariamente por la iglesia, y ella, sin la necesaria colaboración económica del estado y los municipios, se mostró incapaz de mantener la tendencia al incremento de la escolarización que se había constatado durante la última década del siglo XVIII.

Con la llegada del trienio constitucional (1820-1823), se retomaron las ideas liberales propuestas en el Proyecto de Decreto de 1814. Estas ideas sirvieron de base para la elaboración del *"Reglamento General de Instrucción Pública",* primera disposición española en la que se ensaya la ordenación integral del sistema educativo, tratando de todos los niveles educativos a la vez. Este reglamento marcó las bases del futuro modelo educativo español plasmado en la *"Ley de Instrucción Pública de 1857"* conocida como Ley Moyano, con la que, definitivamente, se consolidarán algunos de los principios educativos liberales.

No obstante, las penurias económicas y las enormes dificultades presupuestarias con las que se encontraron los distintos gobiernos durante este periodo, acentuadas por el enorme desgaste a que fue sometido el país a lo largo de los años de invasión francesa, impidieron que las ideas propuestas en las distintas disposiciones legales, pudieran aplicarse de forma universal fuera del ámbito de las ciudades y el entorno social de la incipiente nueva burguesía, por lo que se mantuvo sin escolarizar una gran parte de la población en edad escolar, especialmente en el ámbito rural y entre las mujeres.

En este contexto, en 1822, ocho años después de finalizar la Guerra de la Independencia, estimaciones realizadas en la "*Exposición sobre el estado de la enseñanza pública hecha a las Cortes por la Dirección General de Estudios"*, establece un número de 283.874 alumnos inscritos en las escuelas públicas (Viñao, 1994, p. 124),

lo que suponía una tasa de escolarización del 15,2%. Teniendo este dato en cuenta y comparándolo con los datos de escolarización existentes en 1797, la tasa de escolarización no sólo no aumenta, sino que retrocede casi ocho puntos porcentuales durante este primer cuarto de siglo.

A lo largo de los años siguientes se sucedieron distintos periodos de alternancia del modelo absolutista y liberal, cuya consecuencia educativa más notable fue la inestabilidad legislativa. A lo largo de este periodo -Década Ominosa (1823-1833) y Década Liberal (1834-1843)- se sucedieron toda una serie de Planes y Reglamentos que se sustituían unos a otros, en virtud de los cambios de gobierno o de tendencia de los responsables políticos.

A los problemas de inestabilidad política se suman los problemas económicos y de la hacienda pública del país, fruto de la prolongada crisis del primer tercio de siglo, lo que junto con la debilidad de la actuación oficial respecto a la enseñanza pública y la escasa concienciación social, explica el retraso de la escolarización en España con respecto al resto de países europeos.

En este contexto educativo aparece el primer antecedente de intento de control de la asistencia a clase de los alumnos. Se trata del Plan Provisional de Instrucción Primaria de 21 de Julio de 1838, en el que se establece, por primera vez, la necesidad de que los maestros lleven un registro de asistencia a clase de sus alumnos. Además, en su Cap. III, Art. 12, establece el periodo de enseñanza obligatoria desde los 6 a los 13 años. Esta norma quedará abolida en 1857 por la Ley Moyano que, como veremos, reduce el periodo de enseñanza obligatoria al tramo de edad comprendido entre los 6 y los 9 años, edad escolar obligatoria que se mantendrá, con algunas vicisitudes, hasta el siglo XX.

A pesar del intento de los distintos gobiernos de fomentar la escolarización y controlar el absentismo escolar mediante la promulgación de numerosas disposiciones legales, las estadísticas de la época reflejan el escaso éxito de las medidas adoptadas. No obstante, durante el segundo cuarto de siglo, aumenta de forma gradual el número de escuelas y de alumnos inscritos en las mismas, de tal forma que en el año 1855, de los 2.522.222 niños y niñas censados en edad escolar (de 6 a 13 años), un total de 1.004.974 alumnos se hallaban matriculados en las escuelas españolas, lo que significa que, a mitad del siglo XIX, un 39,8% de los niños en edad escolar se encontraban

escolarizados. Así, frente a la fase de regresión y estancamiento del primer tercio de siglo, la implantación del régimen liberal a partir de 1834 significó una suave ruptura de dicha tendencia, que aunque no fue excesivamente acusada, consiguió duplicar el número de alumnos escolarizados a lo largo de este segundo cuarto de siglo (de 1830 a 1855) (Tabla 3).

Tabla 3: Número de escuelas de primera enseñanza y tasas de escolarización en la primera mitad del Siglo XIX

Año	Total de Escuelas	Número de alumnos		Total alumnos	Tasa de Escolarización
		Niños	Niñas		
1797	11.007	304.613	88.513	393.126	23,3%
1822	10.046	--	--	283.874	15,2%
1830-31	12.719	368.149	119.202	487.351	24,7%
1846	15.640	--	--	663.611	34,1%
1855	20.753	684.657	320.317	1.004.974	39,8%

Fuente: Viñao, A. (1994, p. 125)

La situación en las provincias que actualmente constituyen la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha no es mucho mejor (Tabla 4).

Tabla 4: Número de escuelas de primera enseñanza en las provincias de Castilla-La Mancha y alumnos concurrentes a las mismas en 1855.

PROVINCIAS	Escuelas Públicas	Escuelas Privadas		Total de Escuelas	Número de alumnos		Total de alumnos
		A cargo de particulares	A cargo de Congregaciones religiosas		Niños	Niñas	
Albacete	188	12	1	201	6.256	4.255	10.511
Ciudad Real	262	30	13	305	16.451	8.277	24.728
Cuenca	393	5	5	403	10.714	5.932	16.646
Guadalajara	477	22	1	500	15.184	2.792	17.976
Toledo	312	140	--	452	13.723	8.263	21.986
CASTILLA LA MANCHA	1.632	209	20	1.861	62.328	29.519	91.847
ESPAÑA	16.709	3.624	420	20.753	684.657	320.317	1.004.974

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico de España 1858.

En Castilla-La Mancha, a mitad del siglo XIX todavía existen numerosos pueblos que carecen de escuela de primera enseñanza (Tabla 5). El principio de obligatoriedad de la enseñanza no deja de ser una idea imposible de aplicar en buena parte del territorio del estado español.

Tabla 5: Número de pueblos con escuelas de primera enseñanza y de los que carecían de ella en 1855.

PROVINCIAS	Número de Ayuntamientos	Número de Pueblos	Número de Escuelas	Pueblos sin escuela		Total Pueblos sin escuela
				Menores de 100 vecinos[6]	Mayores de 100 vecinos	
Albacete	85	107	201	19	--	19
Ciudad Real	98	120	305	8	--	8
Cuenca	290	319	403	--	--	--
Guadalajara	443	474	500	30	--	30
Toledo	206	228	452	10	--	10
CASTILLA LA MANCHA	1.122	1.248	1.861	67	--	67
ESPAÑA	9.805	30.003	20.753	6.152	184	6.336

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico de España 1858.

En cuanto al porcentaje de alumnos escolarizados en Castilla-La Mancha, la situación es bastante similar a la del resto de España. Los niños escolarizados apenas suponían en 1855 un 46% del total de posibles escolares[7], con alguna provincia como Albacete, en la que el porcentaje de alumnos matriculados era de apenas el 31%.

Tabla 6: Tasas de escolarización en Castilla-La Mancha en 1855.

PROVINCIAS	Población en edad escolar (6 a 13 años)	Alumnos Escolarizados	Tasas de Escolarización
Albacete	33.807	10.511	31,1%
Ciudad Real	42.100	24.728	58,7%
Cuenca	37.920	16.646	43,9%
Guadalajara	32.385	17.976	55,5%
Toledo	52.554	21.986	41,8%
CASTILLA LA MANCHA	198.766	91.847	46,2%
ESPAÑA	2.522.222	1.004.974	39,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico de España 1858.

1.3. La consolidación del sistema educativo liberal en España: de la Ley "Moyano" a la Segunda República

1.3.1. La ley "Moyano" y los principios educativos liberales

Tras el periodo de retroceso del primer tercio del siglo XIX y el pequeño impulso de los gobiernos liberales al proceso de escolarización generado a partir de

[6] Hay que hacer notar que el número de vecinos no es equivalente al número de habitantes, puesto que el término "vecino" hace referencia a aquel que tiene casa y hogar en el pueblo, y contribuye a las cargas municipales (generalmente los cabezas de familia).

[7] Hay que tener en cuenta que éste sería el porcentaje máximo, puesto que las edades de los alumnos escolarizados en escuelas de primera enseñanza de la época comprendían desde niños menores de 5 años hasta adolescentes y adultos mayores de 15.

1934, los principios liberales reciben un importante impulso con la conocida Ley Moyano.

Buena parte de los principios liberales planteados en las distintas disposiciones legales establecidas durante la primera mitad del siglo XIX se articulan en torno a la *Ley de Instrucción Pública*, sancionada por Isabel II el 9 de septiembre de 1857, y firmada por D. Claudio Moyano, Ministro de Fomento del gobierno de Narváez, por cuyo apellido se conoce este primer intento de vertebración global del sistema educativo liberal en España.

A pesar de no ser una Ley innovadora, pues se limitaba a consolidar los preceptos establecidos en disposiciones anteriores, llegó en el momento oportuno y, aunque fue desarrollada por el sector más moderado del liberalismo español, nació con el consenso de todo el liberalismo y la aceptación por parte del sector más conservador del arco parlamentario, por lo que contentó a casi todos (salvo progresistas y católicos monárquicos), lo que permitió la estabilidad del modelo educativo propuesto en la ley durante toda la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX (incluso en algunos aspectos formales hasta la Ley General de Educación de 1970) (Capitán, 2000, p. 49).

Con esta Ley se consolidan los principales rasgos del sistema educativo liberal, gestado a lo largo de más de medio siglo, y que, como se ha dicho, perdurará durante más de un siglo, hasta su sustitución durante el periodo de "desarrollismo" español de la dictadura franquista, por el llamado modelo "tecnocrático". Estos rasgos se sintetizan en cuatro principios básicos:

- *Estatalización y centralización*: la educación es responsabilidad del Estado y éste tiene como misión fundamental lograr un sistema de enseñanza general y uniforme para todo el reino.
- *Secularización* (aunque relativa): progresiva sustitución del papel educativo ejercido por la Iglesia por un sistema educativo civil.
- *Universalidad*: la educación es una necesidad social que ha de hacerse extensiva a todas las clases sociales con el fin de potenciar la cohesión y el desarrollo social y económico de todos los estratos sociales, y por ende, del Estado. Para

conseguirlo, se establece como precepto básico la obligatoriedad de asistencia a la escuela de enseñanza primaria.

- *Gratuidad restringida*: en la enseñanza primaria, la enseñanza será "*gratuita para todo menesteroso, pero no más que para los menesterosos*..." (Gil de Zárate, 1855, p. 116).
- *Libertad de enseñanza:* aunque entendida ésta no como libertad absoluta, sino limitada, y plasmada en la idea de la libertad de cátedra, la libertad de enseñar y aprender, así como la libertad de la escuela respecto al poder político.

Uno de los principios básicos que guió a los legisladores liberales de la época fue, sin duda, el principio de universalidad de la educación, que obligaba a todos los niños en edad escolar a asistir a clase. Por esta razón, en la primera parte de la Ley, dedicada a la estructura de los estudios, se hace mención explícita a la obligatoriedad de la enseñanza elemental (de 6 a 9 años de edad) para todos los españoles, y se establecen medidas para potenciar su cumplimiento:

> *Art. 7º.- La primera enseñanza elemental es obligatoria para todos los españoles. Los padres, tutores o encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular.*
>
> *Art. 8º.- Los que no cumplieren con este deber, habiendo escuela en el pueblo o a distancia tal que puedan los niños concurrir a ella cómodamente, serán amonestados y compelidos por la Autoridad y castigados en su caso con la multa de 2 hasta 20 reales.*
>
> *Art. 9º.- La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo.*

Además, conscientes de las enormes deficiencias en infraestructuras escolares capaces de dar cabida a toda la población en edad escolar, también establece la ley tres artículos dedicados a la necesidad de construir escuelas, completas o incompletas, en todos los pueblos de España a partir de un determinado número de habitantes (Art. 100 al 102).

No obstante, y a pesar de las buenas intenciones de los legisladores, las penurias económicas y la escasa presión social de buena parte de la población que entendía la

educación como un lujo innecesario, impidieron que se cumpliera, tanto el principio de obligatoriedad de la enseñanza como los propósitos de construcción de centros escolares propuestos por la ley.

1.3.2. El proceso de escolarización durante la segunda mitad del siglo XIX: el Sexenio Revolucionario y la Restauración Borbónica

Durante la segunda mitad del siglo se mantiene el modelo escolarizador basado en la asignación del coste y la gestión de las escuelas públicas a los ayuntamientos y auxiliarmente, a las diputaciones provinciales, dejando como último recurso los presupuestos del Estado. Muchos de los problemas de la escuela de la época tienen su origen en este modelo. Los ayuntamientos, unas veces por falta de fondos, otras por desidia y falta de mentalización al respecto, van a ser con cierta frecuencia remisos o, cuando menos, morosos en el cumplimiento a la obligación legal de crear y mantener económicamente las escuelas de instrucción primaria. Esta es una de las razones, junto a la escasez de maestros de escuelas rurales y la desidia general de la población, por las que el número de escuelas y alumnos escolarizados apenas se incrementa durante este periodo, manteniéndose prácticamente estancada durante algunos años. En todo caso, el desarrollo y configuración del proceso de escolarización no fue totalmente homogéneo y unívoco, ni en el tiempo ni en el espacio, afectando de manera desigual en el ámbito rural y en el urbano, y de una forma completamente distinta en cada una de las regiones de España.

Desde el punto de vista de la política escolar, la primera etapa de esta segunda mitad de siglo está marcada por el gobierno de Isabel II (1851-1868). Durante este periodo se mantiene una permanente pugna ideológica entre conservadores y liberales progresistas, resolviéndose con la Ley de 1857 en la que, como hemos visto, se sintetizan los principales aspectos liberales, atemperados por toda una serie de bases y artículos conservadores.

La situación de las escuelas de enseñanza primaria en el momento de promulgación de la Ley de 1857 podría ser considerada de penosa: malas condiciones materiales, edificios inadecuados y ruidosos, a veces situados en los pórticos de las iglesias y expuestos a las inclemencias meteorológicas, maestros escasos y poco

preparados, etc. Además, se trataba de escuelas destinadas en buena medida sólo a los niños, puesto que apenas una décima parte de los puestos escolares estaban ocupados por niñas. Incluso en determinadas regiones, especialmente en el ámbito rural, las escuelas de niñas eran totalmente inexistentes (Ortega, 1994, p. 408).

Los últimos años del reinado de Isabel II supusieron una reacción conservadora en la política educativa. Este retroceso ideológico se refleja en la Ley de Instrucción Primaria, de 2 de Junio de 1968, de Severo Catalina ("*Ley Catalina*"), que suprimía las Escuelas Normales y dejaba en manos del párroco, el coajutor u otro eclesiástico la enseñanza en poblaciones de menos de 500 habitantes. Además, se privilegiaba a las Ordenes Religiosas en cuestiones de enseñanza y se permitía la censura de los libros de lectura por parte de la iglesia.

Con el destronamiento de Isabel II durante la revolución de septiembre de 1868, se inicia un corto periodo revolucionario (1868-1974) que finaliza con la proclamación de la I República en 1973 y el posterior golpe de estado del General Pavía en enero de 1874. Durante este corto periodo de tiempo se produce un importante giro liberal y democrático, se deroga la ultramoderada "*Ley Catalina*" y se vuelven a retomar los principios liberales basados en la libertad de enseñanza y de cátedra, la libertad de creación de centros, la soberanía de la sociedad en materia educativa, la estatalización y la secularización, entre otros.

Durante este periodo y con el fin de facilitar la secularización de la enseñanza e incrementar el número de enseñantes, potenciando así la creación de nuevos centros educativos, se liberaliza el ejercicio del magisterio en la enseñanza primaria, de modo que "*todos los españoles podrán ejercerla, y establecer y dirigir escuelas sin necesidad de título ni autorización previa*".[8] El objetivo que se perseguía con esta medida extrema era permitir la escolarización de los amplios sectores de población no escolarizados hasta el momento. La propia Constitución de 1 de junio de 1869, además de mantener el principio de obligatoriedad de la enseñanza, defiende y proclama los derechos humanos, el sufragio universal, la libertad de cultos y la libertad de enseñanza: "*Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación sin previa*

[8] Art. 3 del Decreto-Ley de 14 de octubre de 1868

licencia, salvo la inspección de la autoridad competente por razones de higiene y moralidad" (Art. 24 del Decreto-Ley de 14 de octubre de 1868).

Con el fin de potenciar el precepto de la escolarización obligatoria, unos meses antes de la aprobación de la constitución de 1869, se promulga el Decreto de 10 de enero de 1869 que establece normas para que todos los ayuntamientos tengan construida una escuela en el plazo de dos años a partir de la fecha de publicación del Decreto. Abundando en este mismo sentido, el Decreto Ley de 14 de enero de ese mismo año establece en sus artículos 1 y 2 que "*Las Diputaciones Provinciales y Ayuntamientos podrán fundar libremente toda clase de establecimientos de enseñanza sosteniéndolos con fondos propios.*"

A pesar de los propósitos de la clase política, la percepción social de la necesidad de educación como objetivo para facilitar el desarrollo social y económico del país, no caló en amplios sectores de la sociedad española, por lo que, a las deficiencias de infraestructuras y personal suficientemente formado, su unió el desinterés de buena parte de la población española por la escolarización de sus hijos. Este conjunto de factores potenció el mantenimiento de tasas de desescolarización muy elevadas a lo largo de todo el periodo.

Proclamada la I República en febrero de 1873, tras el breve reinado de Amadeo de Saboya, se da otro paso para favorecer la escolarización y la asistencia a los centros de primera enseñanza, ordenando la creación de escuelas sostenidas por el Estado en los talleres y fábricas situados a más de 4 Km. de la población más cercana, prohibiendo a las fábricas o talleres que admitieran como trabajadores a niños menores de diez años y prohibiendo también que los menores de trece años trabajaran más de cinco horas diarias (Ley de 24 de Julio de 1873).

La escasa duración de la I República impidió que se pudieran desarrollar algunos de los propósitos educativos planteados en las distintas disposiciones legales promulgadas durante este periodo.

El incumplimiento del precepto de asistencia obligatoria a las escuelas fue un motivo constante de preocupación de algunos de los sectores más progresistas de la clase política republicana. Incluso surgieron voces que instaban a establecer medidas

para obligar a los padres a llevar a sus hijos a la escuela. Un ejemplo es el caso de Pi y Margall, segundo presidente de la I República española, quien en su discurso programático ante las Cortes, el 13 de junio de 1873, expuso:

> *Otra de las reformas que necesitamos con urgencia es la de la enseñanza. En las anteriores cortes ya los republicanos quisimos establecer la enseñanza gratuita y obligatoria. Encontramos graves dificultades, porque se nos decía que no se puede obligar a un padre a que enseñe a sus hijos. ¡Vano sofisma que es bien fácil destruir! ¿pues qué, todas las leyes del mundo no obligan a los padres a que alimenten a sus hijos?. Las Leyes imponen esta obligación a los padres y a los abuelos, y cuando estos faltan, la imponen a las madres. Como se puede obligar a los padres a que alimenten a los hijos, se les puede obligar a que les den enseñanza.*

A pesar de las intenciones explicitadas por los políticos y plasmadas en las distintas disposiciones legales, la realidad educativa de la época fue completamente distinta. Las dificultades económicas arrastradas de las décadas anteriores persistían, lo que unido a la inestabilidad política y a la escasa prioridad que tuvo el desarrollo educativo en los presupuestos públicos, impidió que se construyeran escuelas al mismo ritmo que se incrementaba la población. La carencia de maestros era notable y su formación, en muchos casos, bastante deficiente[9]. Todo esto unido a las escasas posibilidades de las órdenes religiosas para suplir las carencias estatales en materia de educación, configuran un contexto socioeducativo poco alentador, que se plasma en el mantenimiento de tasas de escolarización inferiores al 50% de la población en edad escolar.

El incremento de la escolarización durante este periodo estuvo asociado, en general, a la creación de nuevas escuelas, tanto públicas como privadas. A este respecto, el incremento del número de escuelas entre 1850 y 1880 fue bastante importante (más de un 71%), aunque comparado con el incremento de población experimentado durante

[9] A este respecto, en el capítulo VIII del Anuario Estadístico de España de 1888, dedicado a la Instrucción Pública, se puede leer: *"...de los datos que contiene la estadística del decenio 1871 a 1880, se desprende la deficiencia de instrucción en el personal docente, deficiencia mucho mayor en la enseñanza privada, lo cual no es de extrañar dada la libertad que concede el Decreto Ley de 14 de octubre de 1868 a todo español para ejercer la enseñanza primaria. Para formar juicio exacto acerca de las garantías de acierto que ofrece el personal docente de las escuelas de primera enseñanza, bastará fijar la atención en el excesivo número de maestros y auxiliares que sólo tenían certificados de aptitud, cuyos certificados se obtienen mediante examen ante las juntas locales o ante el jurado de los claustros de las escuelas normales; es decir, son expedidos por corporaciones compuestas de personas, algunas de ellas ajenas al magisterio, y si a esto se añade que 7695 individuos que regentan escuelas carecen hasta de certificado de aptitud, se vendrá en conocimiento de la situación poco halagüeña en que se encuentra la primera enseñanza."*

el mismo periodo, aún resulta claramente insuficiente. De hecho, según el número de escuelas que deberían existir, en aplicación de la Ley de 9 de septiembre de 1857, aún persistía en 1880 un déficit de más del 17% en escuelas públicas (Tabla 7).

Tabla 7: Evolución del número de escuelas de primera enseñanza desde 1797 hasta 1880, y comparación con el número de escuelas públicas que deberían existir según la Ley "Moyano".[10]

AÑOS	Número de Escuelas Públicas	Incremento en el periodo	Escuelas Públicas que deberían existir (Ley 9-09-57)	Déficit de Escuelas Públicas	Número de Escuelas Privadas	Incremento en el periodo	Número TOTAL de escuelas	Incremento en el periodo
1797	11.007	--	--	--	357	--	11.354	--
1850	13.334	21,1%	--	--	4.100	1048,4%	17.434	53,5%
1855	16.709	25,3%	--	--	4.044	-1,3%	20.753	19%
1870	22.711	35,9%	26.198	15,3%	5.406	33,6%	28.117	35,4%
1880	23.132	1,8%	27.126	17,2%	6.696	23,8%	29.828	6,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Anuarios Estadísticos de España de 1858, 1867 y 1888.

Los levantamientos cantonales y el separatismo provocaron, en enero de 1874, el golpe de estado del general Pavía que acabó con la República. En diciembre de ese mismo año se restaura la dinastía borbónica con la proclamación como Rey de Alfonso XII, iniciándose así el periodo conocido como la Restauración (1874-1902), que incluye el reinado de Alfonso XII y la regencia de su esposa Mª Cristina. Se inicia entonces un periodo de cierta estabilidad política con alternancia de partidos (Partido Conservador, presidido por Canovas, y Partido Liberal, presidido por Sagasta).

Este periodo se caracteriza por el retorno de la alianza entre el poder político y la Iglesia y el tono conservador y moderado de sus disposiciones legales, así como la escasa relevancia de éstas para la política escolar, lo que se tradujo en una cierta relajación en el impulso escolarizador, plasmado en la ralentización e incluso estancamiento en la creación de nuevas escuelas públicas.

[10] La Ley de 9 de Septiembre de 1857, establece en su Art. 100: *"En todo pueblo de 500 almas habrá necesariamente una escuela pública elemental de niños, y otra, aunque sea incompleta, de niñas. Las incompletas de niños sólo se consentirán en pueblos de menor vecindario."*. En el Art. 101: *"En los pueblos que lleguen a 2.000 almas habrá dos escuelas completas de niños y otras dos de niñas. En los que tengan 4.000 almas habrá tres; y así sucesivamente, aumentándose una escuela de cada sexo por cada 2.000 habitantes, y contándose en este número las escuelas privadas; pero la tercera parte, a lo menos, será siempre de escuelas públicas"*. Y por último en el Art. 102: *"Los pueblos que no lleguen a 500 habitantes deberán reunirse a otros inmediatos para formar juntos un distrito donde se establezca una escuela elemental completa, siempre que la naturaleza del terreno permita a los niños concurrir a ella cómodamente; en otro caso cada pueblo establecerá una escuela incompleta...."*

Los grupos neocatólico (conservador) y liberal se enfrentaron a la hora de interpretar la cuestión relativa a la libertad de enseñanza, y como consecuencia, la alternancia de partidos llevó aparejada distintas fases en las que se potenció la enseñanza privada mediante la concesión de ciertos privilegios a este tipo de enseñanza, con otras en las que se retiraron estos privilegios, lo que facilitó la acelerada expansión del número de escuelas privadas durante algunos ciclos del periodo y su ralentización o incluso retroceso en otros (Tabla 8).

Tabla 8: Evolución del número de escuelas de primera enseñanza, públicas y privadas, de 1797 a 1900.

AÑOS	Número de Escuelas Públicas	Incremento en el periodo	Número de Escuelas Privadas	Incremento en el periodo	Número TOTAL de escuelas	Incremento en el Periodo	Proporción de E. privadas respecto al total de escuelas
1797	11.007	--	357	--	11.354	--	3,1%
1846	12.357	12,3%	3.283	819,6%	15.640	37,7%	21%
1850	13.334	7,9%	4.100	24,9%	17.434	11,5%	23,5%
1855	16.709	25,3%	4.044	-1,3%	20.753	19%	19,5%
1860	20.198	20,9%	4.155	2,7%	24.353	17,3%	17,1%
1865	22.271	10,3%	4.829	16,2%	27.100	11,3%	17,8%
1870	22.711	1,9%	5.406	11,9%	28.117	3,8%	19,2%
1880	23.132	1,8%	6.696	23,8%	29.828	6,1%	22,4%
1885	24.529	6%	5.576	-16,7%	30.105	0,9%	18,5%
1894	25.115	2,4%	5.920	6,2%	31.035	3,1%	19,1%
1900	25.348	0,9%	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de varias fuentes.[11]

El lento crecimiento de la escolarización fue siempre a la zaga del de la población en edad escolar, y su ligero incremento se mantuvo asociado a la creación de escuelas, con periodos de suave crecimiento enlazados con periodos de estancamiento, de tal forma que, aunque las tasas de desescolarización se mantuvieron muy altas, se fueron reduciendo suavemente en algunos sectores de la población, de tal forma que el lento proceso de escolarización se produjo de forma bastante desigual, incrementándose fundamentalmente en el ámbito urbano, mientras persistía la desescolarización entre la población menesterosa de las ciudades, en amplios sectores de población rural y, en general, entre las mujeres.

[11] Anuarios Estadísticos de España de 1858, 1867 y 1888; *Estadística de la Primera Enseñanza de la Península e Islas adyacentes correspondientes al quinquenio de 1850 a 1855.* Madrid: Impr. del Colegio de sordomudos, 1857*; Estadística de la Primera enseñanza correspondiente al quinquenio que terminó el 31 de diciembre de 1870.* Madrid: Impr. M. Tello, 1976*; Estadística General de Primera enseñanza.* Madrid: Impr. M. Tello, 1883; Cossio, M.B. (1915). *La Enseñanza Primaria en España,* 2ª ed. Renovada por L. Luzuriaga. Madrid: R. Rojas, cuadro nº 9. En Esteban, L. y López Martín, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la Escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch, p. 444.

El importante retraso en el proceso de incorporación de los niños a las escuelas en el mundo rural, fue debido a la persistencia de un cierto rechazo a la institución escolar y a la obligación de asistencia de los niños a las mismas, condicionado, fundamentalmente, por la participación de los niños desde edades muy tempranas en las tareas agrícolas y ganaderas familiares, y por tanto, por su importante contribución a la economía doméstica (Ossenbach, 2002).

En cuanto a la escolarización de la mujer, en una sociedad en la que el género suponía un claro factor de discriminación en todos los ámbitos sociales, no lo iba a ser menos en relación a su incorporación a la escuela. En todo caso habría que hacer una distinción entre la mujer rural y menesterosa y la mujer burguesa. Entre las primeras, tanto en las áreas urbanas como en las rurales eran muy raros los casos en los que podían aspirar a asistir a algún curso de las escuelas de instrucción primaria, puesto que los padres no contemplaban la necesidad de proporcionar ningún tipo de instrucción a las niñas, debido a que su papel en la sociedad era, tan sólo, cuidar de la casa y de los hijos. Por el contrario, las pocas mujeres escolarizadas en la época pertenecían a la burguesía, aunque la instrucción recibida por las niñas en las escuelas de enseñanza primaria, en ningún caso podría equipararse con la recibida por los niños. El papel que se le asignaba a la mujer en la sociedad burguesa era, por una parte ser madre de buenos burgueses y por otra, la de saber alternar en sociedad, pero sin participar en debates o decisiones. Para ello, la instrucción recibida por las escasas mujeres que tenían acceso a ella, consistía en un currículo orientado a su preparación como futura ama de casa, a lo que se añadía una ligera preparación de "cultura general" (lectura y escritura, religión, baile, piano, bordado, una poca geografía y una poca historia), además de buenos modales y normas de urbanidad (Ruiz, 2002, p. 99).

En 1880, de una población en edad escolar menor de 14 años de 3.436.057 niños, 1.769.456 se encontraban inscritos en las escuelas de enseñanza primaria, lo que suponía una Tasa de Escolarización del 51,5%, y de ellos 1.210.049, es decir, el 68%, recibían educación gratuita.

A pesar del incremento de alumnos escolarizados experimentado en España en el periodo comprendido entre 1855 y 1880 –se pasa del 39,8% de alumnos escolarizados en 1855 al 51,1% en 1880– el retraso en materia educativa acumulado por España con

respecto los países vecinos es notable. Por ejemplo, según se recoge en el Anuario Estadístico de España de 1888 (p. 312), en Francia, durante el curso 1881-1882, el 76,37% de la población escolar (hasta 16 años) se encontraba escolarizado.

Al problema de las elevadas tasas de desescolarización de la época, se añade la poca asistencia a las escuelas de los alumnos inscritos a las mismas. Los primeros datos sobre absentismo escolar en España están referidos a octubre de 1880 y se elevan al 26,8% del total de los alumnos matriculados (Tabla 9).

Tabla 9: Alumnos matriculados en escuelas de enseñanza primaria y asistentes a las mismas en octubre de 1880

	Población en edad Escolar (Hasta 14 años)	Alumnos matriculados	Tasa de Escolarización	Alumnos asistentes	Alumnos absentistas	Tasa de Absentismo
Alumnos	1.740.469	999.083	57,4%	738.412	260.671	26,1%
Alumnas	1.695.588	770.373	45,43%	556.842	213.531	27,7%
TOTAL	3.436.057	1.769.456	51,5%	1.295.254	474.202	26,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico de España de 1888.

Una de las principales consecuencias que se derivan del aumento, aunque lento, de alumnos escolarizados, es el descenso del porcentaje de analfabetos registrado en España durante la segunda mitad del siglo XIX, en la que se pasa del 75,5% de analfabetos en 1860, al 59,35% en 1910 (Tabla 10). No obstante, la reducción del analfabetismo no se produjo de forma homogénea en toda España, sino que hubo importantes desequilibrios entre los distintos ámbitos territoriales del Estado, debido, fundamentalmente, a la diferencia en las tasas de escolarización entre los ámbitos urbano y rural.

Tabla 10: Evolución de tasas brutas de analfabetismo en España de 1860 a 1910

AÑOS	Habitantes	Analfabetos (incluyendo menores de 10 años)	% de mujeres analfabetas	% de hombres analfabetos	Porcentaje Total de analfabetos
1860	15.673.481	11.837.891	86%	64,8%	75,5%
1877	16.634.345	11.978.168	80%	62%	72%
1887	17.565.632	11.945.871	76%	58%	68%
1900	18.618.086	11.874.890	71%	55%	63,78%
1910	19.995.686	11.867.455	67%	51%	59,35%

Fuente: Anuario Estadístico de España de 1920.

Como consecuencia de este desequilibrio, las tasas de analfabetismo de finales de siglo eran mucho más altas en el ámbito rural, donde la agricultura y la ganadería

seguían siendo el principal soporte para la economía familiar, que en el ámbito urbano. Además, la diferencia de las tasas de analfabetismo entre géneros también fue muy notable, resultando mucho mayor la tasa de analfabetismo femenino que la tasa masculina.

Un ejemplo de la relación entre población rural y analfabetismo se puede encontrar si comparamos las tasas de analfabetismo de España con las de Castilla-La Mancha (de población mayoritariamente rural). En el año 1900, la tasa de analfabetismo neto de Castilla-La Mancha (excluyendo a los menores de diez años) era 9 puntos porcentuales superior a la media del resto de España. Mientras la media del Estado se situaba en un 56% de analfabetos, en Castilla-La Mancha el porcentaje se elevaba hasta alcanzar el 65% de la población. Este problema generado en el Siglo XIX, se arrastrará a lo largo de casi tres cuartas partes del siglo XX, hasta la generalización de la escolarización, casi en los albores del siglo XXI.

Los últimos años del siglo XIX coinciden con la etapa final de la Regencia de Mª Cristina, viuda de Alfonso XII, y transcurren sin apenas aspectos relevantes para el sistema educativo. Esta última etapa de la Restauración, estuvo condicionada por la depresión económica y social generada por la derrota militar y diplomática de 1998, por la que España perdía las últimas colonias de ultramar. Este acontecimiento histórico generó una reacción socio-cultural conocida como "Regeneracionismo" que se tradujo, entre otros, en un impulso del reformismo educativo-cultural y en el fortalecimiento del Estado como medio para regenerar el país.

La corriente de fortalecimiento del Estado junto con el impulso educador, tuvieron como primera consecuencia la creación, por primera vez en la historia de España, de un ministerio propio para los asuntos educativos, el Ministerio de Instrucción y Bellas Artes[12] (Ley de 30 de marzo del 1900), lo que facilitó notablemente la gestión del sistema educativo estatal.

[12] Ya en 1886 había habido un intento por parte del Ministro de Fomento, E. Montero Ríos, de crear el Ministerio de Instrucción Pública y de Ciencias, Letras y Bellas Artes y el Ministerio de Obras Públicas, Agricultura, Industria y Comercio a partir de la división del Ministerio de Fomento, pero el congreso no dio el visto bueno, por lo que los asuntos de instrucción y enseñanza se mantuvieron dependiendo de una Dirección General, al igual que había sucedido durante todo el siglo XIX, a lo largo del cual, la Dirección General de Instrucción Pública había pasado por distintos ministerios: Ministerio de Fomento General del Reino (1932), Ministerio de Gobernación, Ministerio de Comercio, Instrucción y Obras Públicas (1843) y Ministerio de Fomento (1851).

Una de las primeras medidas educativas propuestas desde el nuevo Ministerio consistió en el intentó de ampliación del periodo de enseñanza obligatoria, estableciéndolo de los seis a los doce años (Art. 6 del R.D. de 26 de octubre de 1901), "*a no ser que justifiquen cumplidamente que les proporcionan esta clase de enseñanza en sus casas o establecimientos particulares"*, pero esta medida apenas influyó en la aplicación del precepto de asistencia obligatoria a las escuelas de enseñanza primaria, manteniéndose unas tasas de escolarización bastante reducidas, acompañadas de índices de absentismo muy elevados, al igual que había ocurrido a lo largo de todo el siglo XIX.

1.3.3. Escolarización y absentismo escolar en el primer tercio del siglo XX: El reinado de Alfonso XIII

La subida al trono de Alfonso XIII en 1902 no supuso cambio alguno en el modelo político, manteniéndose la alternancia de gobiernos conservadores (Antonio Maura) y liberales (José Canalejas) hasta la crisis de 1913, aunque el "*turnismo*" como modelo se mantuvo hasta la nueva crisis de 1917 y la constitución –en marzo de 1918- de un gobierno de concentración nacional, constituido por políticos de prestigio con independencia de su signo político.

Durante este periodo se mantuvo el interés de los gobernantes por facilitar la plena escolarización de los niños en edad escolar, y como consecuencia de ese interés se sucedieron los intentos legislativos para potenciar la asistencia a clase de la población infantil. Entre las normas legales que perseguían ese fin se encuentra el R.D. de 28 de abril de 1905, que responsabiliza a los alcaldes directamente del incumplimiento de la asistencia de los niños en edad escolar a la escuela, y establece la obligación de los ediles de aplicar la ley de 1857 (Ley Moyano) y el art 603 del código penal vigente en ese momento, imponiendo una multa a los padres o tutores legales que incumplieran la obligación de que sus hijos asistieran a clase.

En todos los municipios españoles, el cuidado social de las escuelas públicas de la época corría a cargo de las llamadas "*Juntas Locales de Primera Enseñanza*", reguladas por el Real Decreto de 7 de febrero de 1908. Dichas juntas estaban encargadas de la vigilancia y el régimen administrativo de las escuelas primarias. Entre sus atribuciones y deberes figuraba, tanto la vigilancia de la asistencia al trabajo y la

conducta de los maestros, como el cumplimiento de los preceptos legales de los alumnos sobre asistencia escolar.

En este mismo sentido, el art. 8 de la Ley de Enseñanza Obligatoria de 28 de junio de 1909, incide en municipalizar el control de asistencia de los alumnos a las aulas, estableciendo que: "*La obligación de asistencia se hará efectiva por los alcaldes de estos Ayuntamientos, oyendo a la Junta Local de Primera Enseñanza, amonestando por primera vez y multando con 5, 10 y 20 pesetas, en las sucesivas, a los padres, tutores o encargados que no hubiesen inscrito a sus hijos o pupilos en las Escuelas...*". Para cumplir este precepto, la misma ley obliga a la inscripción de todos los niños y niñas comprendidos entre los 6 y 12 años de edad, en el registro escolar de los municipios.

En todo caso, la falta de continuidad de los ministros que estuvieron al frente del Ministerio de Instrucción (más de cincuenta ministros de uno y otro signo hasta la dictadura de Primo de Rivera en 1923), impidió que se consumaran buena parte de las medidas planteadas desde el recién creado ministerio.

Al igual que había sucedido a lo largo de todo el siglo anterior, y posiblemente debido a la priorización de otras necesidades aparentemente más urgentes como la industrialización, el trabajo, el orden público o la defensa del país, y creyendo que la enseñanza era una prioridad de segundo orden y constituía un gasto improductivo, la política educativa española no dispuso en ningún momento de los medios que realmente se necesitaban para hacer efectivos los principios básicos plasmados en las distintas disposiciones legales que se iban publicando.

En este contexto, durante las dos primeras décadas del siglo XX la escuela primaria española evolucionó muy lentamente, permaneciendo estancada e incluso experimentando movimientos de retroceso tanto en el número de escuelas, como en sus exigencias pedagógicas. En cuanto a lo primero, la extensión educativa creció muy lentamente con el escaso aumento de las unidades escolares disponibles. De las 23.132 escuelas existentes en 1880, se pasa a las 25.348 en el año 1900. Sin embargo, durante los primeros quince años del siglo, no sólo no continúa del crecimiento, sino que experimenta un ligero descenso hasta situarse en las 24.970 "escuelas nacionales" durante el curso escolar 1916/1917. A partir de ese momento se inicia de nuevo un

incremento en el número de escuelas disponibles hasta alcanzar las 28.787 en 1923, apenas un incremento de 5.665 escuelas en 43 años (Capitán, 2000, p. 138).

Relacionado con la escasa disponibilidad de puestos escolares en los municipios españoles, el proceso de escolarización durante el primer cuarto de siglo resultó también claramente insuficiente. Durante este periodo, el incremento de la población en edad escolar fue bastante mayor que el crecimiento de unidades escolares disponibles. Como consecuencia de este desfase, las tasas de escolarización no sólo no aumentaron a lo largo del periodo, sino que en algunas fases del mismo disminuyeron, a veces incluso de forma notable. A pesar del notable incremento de población experimentado durante estos años y el aumento de la edad de enseñanza obligatoria hasta los 12 años impuesto por el R. D. de 26 de octubre de 1901, en el periodo comprendido entre 1900 y 1924, la población escolar apenas experimentó un incremento del 4,6%, mientras la población infantil en edad escolar había experimentado un crecimiento superior al 37% (Tabla 11).

Tabla 11: Tasas de escolarización y absentismo desde 1900 a 1924

Años	Población en edad Escolar	Alumnos matriculados	Tasa de Escolarización	Alumnos asistentes	Alumnos absentistas	Tasa de Absentismo
1900	2.373.179	1.617.324	68,15%*	--	--	--
1908	2.551722	1.526.183	59,8%	--	--	--
1920	2.796.661	1.419.306	50,75%	863.222	556.084	39,1%
1924	3.252.559	1.691.331	52%	1.028.783	662.548	39,2%

*- En este dato se incluyen también los párvulos y los adultos asistentes a las escuelas de primera enseñanza
Fuente: Esteban y López (1994, p. 530).

Además de los problemas de escolarización, entre los problemas más acuciantes de la escuela de este primer cuarto de siglo se hallaba la inasistencia a clase, la asistencia irregular, la falta de puntualidad y el abandono temprano de la escuela. Para Viñao Frago (1997), en este problema de absentismo escolar, había que distinguir entre las zonas rurales y las urbanas. Los niños de las zonas rurales asistían de modo irregular, por periodos o épocas, bien para realizar tareas del campo, bien para llevar la comida a su padre o para otras tareas que fuera requerido. En estas zonas el niño iba a la escuela cuando no tenía "*que hacer en el campo*". A los nueve o diez años, el niño "*ya guarda una punta de ganado, ya queda vigilando la casa, ya ayuda a sus padres en casi todas las faenas agrícolas. Va a la escuela cuando no hay nada que hacer, y como esto ocurre pocas veces, pocas veces va a la escuela"*. De este modo, "*los cuatro o cinco años de escuela obligatoria apenas si sumaban cuatro o cinco meses de asistencia*

efectiva" (Martí, 1911, p. 241). Por esta razón, el absentismo escolar en el ámbito rural afectaba más a los mayores que a los pequeños y por causas y de modo distinto a los niños que a las niñas. En las ciudades, sin embargo, los niños dejaban de ir a la escuela cuando encontraban un oficio como aprendices u obreros, mientras que las niñas de clase obrera asistían irregularmente algunos días de la semana y parece que eran más impuntuales, debido a que las madres dedicaban los sábados y los lunes a la limpieza de la casa, el lavado de la ropa y la compra, mientras que la hija mayor cuidaba de los hermanos, o realizaba otras tareas del hogar. En otras palabras, una de las causas del absentismo de la época se hallaba en un calendario escolar poco adaptado a las tareas agrícolas y un horario o jornada diaria que no tenía en cuenta las circunstancias familiares y laborales (Viñao, 1997, pp. 126-127).

Para remediar los problemas de inasistencia o asistencia irregular a clase, se propusieron diversas medidas. Una de ellas fue la adecuación del horario a las necesidades e intereses de las familias, bien acomodando las vacaciones a las épocas de trabajo en el campo, bien mediante la implantación del sistema de "clase alterna" (los alumnos mayores por la mañana y los pequeños por la tarde), o la sesión única (Solana, 1952, p.5). No obstante las medidas sólo funcionaron de forma parcial y las tasas de absentismo se mantuvieron muy elevadas, generando importantes consecuencias en la organización y la marcha de la clase:

> *La asistencia irregular trastorna por completo los planes del maestro y no es posible hacer labor seria y útil. La mayor competencia, el ánimo más decidido, la voluntad más firme, se estrellan en una escuela en que hoy asisten 40, 60 o más alumnos, para mañana asistir, sí, otros tantos o si se quiere más, pero no los mismos, pues un número considerable de los del día anterior, han dejado de asistir y su sitio ha sido ocupado por otros que hacía ya varios días que no asistían. Y esto hoy, mañana y siempre. No hay plan por bien meditado que esté; no hay maestro por mucha que sea su vocación; no hay pedagogía, que pueda triunfar del inconveniente de la falta de asistencia* (Rivera, 1930, p. 236).

Si además de las elevadísimas tasas de absentismo de los alumnos matriculados, tenemos en cuenta las reducidas tasas de escolarización citadas con anterioridad, el resultado es que en 1920, tan sólo el 30% de los niños en edad escolar asistía con regularidad a las escuelas de primera enseñanza españolas.

A la vista del fracaso en el intento de potenciar la escolarización de la población en edad escolar y con el fin de reducir las elevadas tasas de analfabetismo existentes en España, se crea, mediante R. D. de 31 de agosto de 1922, una Comisión Central, dependiente de la Dirección General de Primera Enseñanza, a la que se asigna como función "*proponer y aplicar los medios para combatir el analfabetismo, vigilar la asistencia de los niños analfabetos en desuso y hacer cumplir la Ley de Enseñanza Obligatoria de 28 de junio de 1909"*.

Pocos meses después, en mayo de 1923, el Estatuto de Magisterio, amplía el periodo de enseñanza obligatoria y gratuita hasta la edad de 14 años (Capítulo II, Art. 5º). Esta ampliación de la educación obligatoria, al igual que había ocurrido con la ampliación hasta los 12 años en 1901, supuso formalmente un incremento de las expectativas escolares, pero en ningún caso supuso un incremento proporcional del número de alumnos escolarizados y marcó aún más el contraste entre el crecimiento de la demanda de puestos escolares, generada por el aumento de población en edad escolar, y la oferta de infraestructuras escolares durante este periodo.

En cuanto a la situación de la escolarización en las provincias que actualmente componen Castilla-La Mancha, existen muy pocos datos de la época, pero la situación, según consta en el Anuario Estadístico de España correspondiente a 1908, era algo peor que la media del Estado. De cada cien alumnos en edad escolar (de 6 a 12 años), tan sólo 56 se encontraban matriculados en las escuelas de Enseñanza Primaria (por casi 60 matriculados de cada 100, como media en España). Esta tasa resulta especialmente baja en la provincia de Albacete, en la que tan sólo asistían a la escuela uno de cada tres niños y niñas en edad escolar (el 34,6 % de la población infantil) (Tabla 12).

Tabla 12: Tasas de escolarización en 1908 correspondientes a las provincias que actualmente constituyen Castilla-La Mancha.

Provincia	Población en edad escolar (de 6 a 12 años)	Alumnos asistentes a las escuelas	Enseñanza pública	Enseñanza privada	Tasa de escolarización
Albacete	44.813	15.492	13.715	1.777	34,6%
Ciudad Real	44.590	22.972	20.485	2.487	51,5%
Cuenca	38.317	22.066	21.294	772	57,4%
Guadalajara	31.436	20.717	19.695	1.022	65,9%
Toledo	45.579	29.780	27.474	2.306	65,3%
Castilla La Mancha	199.735	111.027	102.663	8364	55,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico de España de 1908.

Coincidiendo con el final del sistema de alternancia liberal-conservador que había sustentado la Restauración y los primeros años de reinado de Alfonso XIII, los problemas económicos provocados por la pésima política monetaria del país y las consiguientes tensiones inflacionistas y pérdida de poder adquisitivo de las clases sociales más bajas, generaron un creciente malestar social. La conflictividad social y laboral se agravó en el periodo comprendido entre 1918 y 1923, lo que unido al desastre de Annual en el conflicto marroquí, el asesinato de Eduardo Dato y la radicalización de los nacionalismos vasco y catalán, provocaron el golpe de estado del general Primo de Rivera el 13 de septiembre de 1923 y la instauración de la dictadura militar, que se mantuvo, con distintos matices, hasta 1930.

Durante la dictadura de Primo de Rivera se produce un retorno a las políticas educativas conservadoras. Se imponen distintos mecanismos de control a la libertad de cátedra y expresión, se otorgan, de nuevo, privilegios a la enseñanza privada y se utiliza la escuela como vehículo ideologizador del régimen.

Al abrigo del proteccionismo que ejerció el nuevo sistema de gobierno con la escuela privada, ésta llegó a alcanzar el 27% del total de población escolar. Sin embargo, y de forma paralela, la construcción de nuevos centros escolares públicos recibe también un importante impulso, (especialmente mediante el R. D. de 10 de Julio de 1928), de tal forma que durante el periodo comprendido entre 1924 y 1931, en tan sólo 7 años, se construyeron 8.909 escuelas públicas.

El incremento del número de escuelas públicas durante esta etapa es aún más significativo si se le compara con el estancamiento experimentado durante el primer cuarto de siglo, en el que, como se ha visto, se produjo incluso una fase de involución en el número de escuelas públicas existentes hasta el año 1916.

Como se puede observar en la tabla 13, la evolución del número de alumnos matriculados en el sistema público fue, durante algunas fases del periodo, más acelerada que la creación de centros, lo que demuestra una creciente presión de la demanda de educación por parte de la sociedad. Sin embargo, esta demanda no fue en ningún momento satisfecha, debido a la escasa disponibilidad de infraestructuras escolares y la incapacidad de los distintos gobiernos de la época para afrontar y resolver el problema de la escolarización universal.

Tabla 13: Evolución del número de escuelas públicas y de alumnos (1900 –1931)

AÑOS	Número de Escuelas Públicas	Incremento respecto al periodo anterior	Alumnos escolarizados*	Incremento respecto al periodo anterior
1900	25.348	0.9%	1.617.324	19,3%
1908	24.861	-1,9%	1.678.389	3,8%
1916	24.344	-2,1%	1.712.265**	2%
1924	27.080	11,2%	1.727.081**	0,9%
1931	35.989	32,9%	2.148.978	24,4%

* - Se incluyen los párvulos y adultos asistentes a las escuelas de educación primaria.
**- El número de alumnos escolarizados en 1916 y 1924 se corresponden con el censo escolar de 1915 y 1925 respectivamente.
Fuente: Escolano, A. (2002, p. 243).

Tras la caída de la dictadura y el breve gobierno del general Dámaso Berenguer, que durante 1930 pretendió devolver el gobierno a la normalidad institucional, y como consecuencia de los resultados de las elecciones municipales celebradas el 12 de abril de 1931, en las que obtienen la victoria las candidaturas republicanas en las grandes ciudades, el gobierno monárquico decidió traspasar el poder al Comité Revolucionario Republicano Socialista. Alfonso XII abdica y se proclama la II República.

1.3.4. La última etapa del sistema educativo liberal: la Segunda República Española

La llegada de la República supuso un giro radical a la situación. La enseñanza se configura como una cuestión crucial en esa coyuntura de cambio. Se concibe la escuela como "*el arma ideológica de la revolución española*". Bajo estas premisas, se produce un cambio radical en el modelo educativo español, cambio que se plasma en la constitución republicana de 1931, en la que se establece un modelo de escuela unificada, de carácter público, laico y gratuito.

La "*Escuela Única*" establecida en la constitución de la República Española de 1931, intentaba ser un modelo de escuela popular que debería ofrecer todas las posibilidades de formación y desarrollo a todos los niños por igual, según sus aptitudes e inclinaciones. En otras palabras, que reconociese a todo niño el derecho a una instrucción integral, sin tener en cuenta la posición social y económica de sus padres. Además, pretendía asegurar la cohesión y la unidad en la organización de la educación nacional mediante la estatalización total de la enseñanza. "*No son precisas las escuelas privadas especiales como complemento de la escuela pública*" (Capitán, 2000, p. 213).

Para garantizar esa igualdad de oportunidades, la constitución republicana de 1931 establece en su articulado distintos referentes a la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza:

> *Art 43º.- Los padres están obligados a alimentar, asistir, educar e instruir a sus hijos. El Estado velará por el cumplimiento de estos deberes y se obliga subsidiariamente a su ejecución.*
>
> *Art.48º.- El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada. La enseñanza será obligatoria y gratuita.*
>
> *Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada. La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y vocación.*

La idea de la socialización de la enseñanza, tal y como entendiera Fernando de los Ríos (Ministro de Instrucción Pública de 1931 a 1933) y la Institución Libre de Enseñanza, influyó poderosamente en los dirigentes educativos republicanos, quienes entendieron que para conseguir la democratización de la cultura y la elevación del nivel cultural del pueblo, sería necesaria una escolarización suficiente, práctica y eficaz, de todos los niños en edad escolar. Para ello, el gobierno republicano elaboró un plan quinquenal que preveía la creación de 27.151 escuelas, orientada a paliar el enorme déficit de plazas escolares existente, y conseguir así la escolarización de casi la mitad de la población en edad escolar que en esos momentos se encontraba desescolarizada. Además, para una escolarización real no bastaba sólo con la creación de puestos escolares sino que, además, eran necesarios maestros bien formados que la hicieran auténtica y eficaz, por lo que también se emprendió la reforma de las Escuelas Normales (Decreto de 29 de septiembre de 1931).

En cualquier caso, y a pesar de los buenos propósitos de los gobernantes republicanos, e incluso la dotación presupuestaria, mediante la emisión de obligaciones (400 millones de pesetas), para financiar la construcción de grupos escolares con la cooperación de los ayuntamientos, la mala coyuntura económica española derivada de la crisis mundial de 1929, junto con la ralentización de los proyectos educativos que representó el segundo bienio republicano, influyeron negativamente en el cumplimiento de las previsiones del Plan Quinquenal, de tal forma que desde el curso escolar 1930-31

al de 1936-37, se construyeron sólo 9.295 escuelas, apenas un tercio de las más de 27.000 planificadas. No obstante este número supuso un importante incremento en el número de puestos escolares disponibles, puesto que las nuevas escuelas construidas representaban más del 20% de las escuelas existentes en el curso escolar 1930-31.

Por otra parte, a partir de 1931, los indicadores sucesivos de incremento de creación de escuelas, sobrepasa al incremento del alumnado (Tabla 14), lo que permitió una importante mejora en las ratios escolares y en las condiciones materiales de la enseñanza primaria, de tal forma que el número de alumnos por aula pasó de 73 en 1925 a 58 en 1936 (Escolano, 2002).

Tabla 14: Evolución del número de escuelas públicas y alumnos durante la II República

AÑOS	Número de escuelas públicas	Incremento respecto al periodo anterior	Alumnos escolarizados	Incremento respecto al periodo anterior
1931	35.989	32,9%	2.148.978	24,4%
1932	37.072	3%	2.221.844	3,4%
1933	38.499	3,8%	2.262.140	1,8%
1934	40.830	6,1%	2.397.562	5,9%
1935	42.766	4,5%	2.500.391	4,3%
1936	42.741	-0.06%	2.502.322	0.07%

Fuente: Escolano, A. (2002, p. 243).

Sin embargo, el aumento del ritmo en el crecimiento del número de escuelas y de alumnos (de millón y medio de niños escolarizados en 1900 se llegó a los dos millones y medio en el curso 1934-1935), no supuso una mejora significativa en las tasas de escolarización de la población en edad escolar: en 1894 la tasa de escolarización era de un 57,1% para una edad escolar comprendida entre 6 y 9 años de edad. En el comienzo del periodo republicano, en el curso 1931-32, la tasa de escolarización alcanza el 51,8% (el tramo de edad llegaba ahora hasta los 14 años). Cinco años después, en el curso 1935-36, tan sólo había subido la tasa de escolarización al 52,5%. Si a estos datos unimos las elevadas tasas de absentismo de los alumnos escolarizados -más del 26% como media del periodo- podemos concluir que los esfuerzos llevados a cabo durante el periodo republicano, tuvieron una repercusión bastante limitada en el cumplimiento del precepto constitucional de asistencia obligatoria a las escuelas (Tabla 15).

Tabla 15: Tasas de escolarización y absentismo en España durante la II República (1931-1936)

Curso Escolar	Población en edad Escolar	Alumnos matriculados	Tasa de Escolarización	Alumnos asistentes	Alumnos absentistas	Tasa de Absentismo
1932-33	4.377.778	2.262.140	51,7%	1.869.952	392.188	17,3%
1933-34	4.625.032	2.397.562	51,8%	1.692.443	705.119	29,4%
1934-35	4.720.260	2.500.391	52,9%	1.772.283	728.108	29,1%
1935-36	4.766.315	2.502.322	52,5%	1.779.852	722.470	28,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico de España 1944-1945.

Efecto directo del suave, pero constante, incremento de la escolarización, es la reducción de los índices de analfabetismo registrados en España a lo largo de las cuatro primeras décadas del siglo XX. De los algo más de 18,6 millones de habitantes que tenía el país en el año1900, más de 11,8 millones eran analfabetos, esto significa que casi el 64% de la población (incluidos los menores de 10 años) eran iletrados. Esta situación se redujo al 52% de analfabetos en 1920, y a un 44% en 1930.

Estos datos resultan bastante menores si se considera exclusivamente el analfabetismo neto, que excluye a los menores de diez años. Utilizando este criterio, el analfabetismo en España pasó del 56% en 1900 al 32% en 1930, y al 23% en 1940 como consecuencia de las campañas de escolarización y alfabetización llevadas a cabo durante el primer tercio de siglo.

En las provincias que actualmente constituyen la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, durante el mismo periodo, el porcentaje neto de analfabetismo se mantuvo siempre por encima de las medias del Estado, consecuencia lógica de las mayores tasas de desescolarización registradas en este territorio (Tabla 16).

Tabla 16: Evolución de tasas netas de analfabetismo en España y en las provincias que actualmente constituyen Castilla-La Mancha de 1900 a 1940.

AÑOS	ESPAÑA					CLM
	Población mayor de diez años	Analfabetos*	% de mujeres analfabetas	% de hombres analfabetos	Porcentaje total de analfabetos	Porcentaje total de analfabetos
1900	14.173003	7.946.802	65,89	45,58	56,07	65
1910	15.530.288	7.813.288	58,82	41,13	50,31	61
1920	17.340.336	7.435.536	50,16	34,99	42,88	56
1930	19.125.454	5.953.754	38,09	23,68	31,13	44
1940	22.357.543	5.240243	28,46	17,28	23,17	31

*- Se consideran analfabetos a los habitantes de más de diez años que no saben leer ni escribir.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Esteban, L. y López, R. (1994, p. 512) y Atlas de Analfabetismo de España. CIDE.

El periodo comprendido entre los años 1936 y 1939 se vio marcado por la contienda civil generada tras el levantamiento militar de las guarniciones del norte de África y las Canarias al mando del General Franco contra el gobierno republicano.

Durante el periodo bélico, el desarrollo educativo sufrió una notable paralización. No obstante, y a pesar de los evidentes problemas de todo tipo existentes en España durante la contienda, en el territorio gobernado por el gobierno republicano, el Ministerio de Instrucción Pública permanece activo. Se aprueba el Plan de Estudios Primarios de 28 de octubre de 1937 y se mantiene, con las limitaciones inherentes a la situación bélica, el impulso creador de nuevas escuelas, de tal forma que durante el periodo comprendido entre los años 1936 y 1938, de acuerdo con las cifras proporcionadas por la Gaceta Republicana, el número de escuelas unitarias que se crean asciende a 3.587, al mismo tiempo que se crean 3.289 nuevas escuelas graduadas (Esteban y López, 1994, p. 498).

La política educativa de la España "Nacional" no se organiza hasta que se constituye el primer gobierno de Franco, en enero de 1938, que tomará como base de la reforma educativa el Decreto de 8 de noviembre de 1936 sobre Comisiones de Depuración, que exigía "*Una revisión total y profunda en el personal de Instrucción Pública*", por lo que se parte de un déficit inicial de maestros debido a la depuración que sufren todos los que no son afines al nuevo régimen. El propio ministro franquista Ibáñez Martín refiere "*Al terminar la guerra civil española, por las diversas causas que es fácil suponer, la baja en el escalafón fue muy crecida, hasta el punto de que no resulta exagerado calcularla en más de un 30% del número de maestros de 1935"* (citado por Navarro, 1990, p. 73).

En todo caso, la escolarización durante el periodo de conflicto civil debió sufrir una gran parálisis, por cuestiones obvias, aunque no existen datos suficientes que lo certifiquen.

La Guerra Civil pone fin al sistema educativo liberal, aunque subsistirán en el tiempo algunas de las premisas básicas planteadas por el mismo, como la estatalización, la centralización, la gratuidad y la obligatoriedad de la enseñanza primaria.

1.4. Hacia un nuevo modelo educativo: de la dictadura a la democracia

La política educativa de cada periodo histórico ha sido, y sigue siendo, tributaria de la política general del Estado y siempre ha estado sometida a la orientación política del mismo. Teniendo en cuenta esta premisa, el análisis de los cuarenta años de política educativa del franquismo, muestra la existencia de notables oscilaciones, sufridas como consecuencia de los cambios en la orientación política del régimen.

Aunque a lo largo de todo el periodo no dejó de ser nunca un régimen totalitario de poder personal, durante su vigencia, y siempre dentro de esa constante, el régimen experimentó algunas modificaciones en su orientación política, lo que tuvo una inmediata repercusión en la política educativa. Por esta razón y para facilitar su análisis y valorar su influencia en el proceso de escolarización de la población en edad escolar, vamos a dividir los cuarenta años de dictadura franquista en dos periodos, un primero de marcado carácter totalitario (1939 –1958), y el segundo periodo en el que predomina el carácter tecnocrático del modelo educativo (1959-1975).

1.4.1. El sistema educativo totalitario nacional-catolicista de la primera etapa del franquismo

Tras el paréntesis bélico, el Estado que surge de la guerra civil adoptará durante el primer periodo (1939-1958) una orientación inequívocamente totalitaria, con concentración absoluta de todos los poderes en el Jefe del Estado y de Gobierno, basado en la exaltación nacional-catolicista y un control absoluto de los medios de comunicación.

Durante este primer periodo, debido a la caída de las fuerzas del "*Eje*" y su derrota en la Guerra Mundial, el régimen franquista se ve sometido a un aislamiento internacional, con retirada de embajadores de todos los países occidentales (europeos y estadounidense), lo que llevó a España a establecer un sistema autárquico forzado, que la mantuvo sumida en importantes problemas económicos y de abastecimiento durante toda su vigencia.

A pesar de que el régimen dictatorial entendió la educación como el principal vehículo para imponer en la sociedad española los valores nacional-catolicistas (exaltación de la nación y de los principios católicos ultraconservadores), y de que desde el primer momento los gobiernos franquistas demostraron un gran interés en el control del sistema de enseñanza, durante los primeros años de la posguerra no se dedicó ninguna partida presupuestaria a la construcción de escuelas. De hecho, no es hasta 1945 cuando se incluye una partida económica mínima en los presupuestos del Ministerio de Educación Nacional para construcciones escolares.

> *No se construyeron escuelas hasta 1945. La población iba creciendo y no había escuelas para las nuevas promociones de posibles alumnos; ni siquiera había solución para quienes no la tuvieron nunca; quienes a pesar de los planes de escolarización de Marcellí Domingo (Ministro de Educación durante la II República), no llegaron a tener escuela, siguieron sin tenerla entre 1939 y 1945* (Navarro, 1990, p. 105).

Además, durante este periodo y como consecuencia de la Guerra Civil y de las notables deficiencias de mantenimiento, las escuelas que se mantenían en funcionamiento presentaban enormes carencias, tanto en los edificios escolares como en los materiales disponibles, por lo que la escolarización normalizada resultó realmente difícil.

En materia educativa, los primeros años de la llegada del franquismo significaron, por tanto, un retroceso muy significativo a consecuencia de las escasas cantidades presupuestadas e invertidas en educación a lo largo de todo este primer periodo.

La orientación totalitaria basada en el control absoluto del sistema y en la extensión de los ideales nacional-catolicistas, a nivel educativo tuvo su expresión legislativa, además de en la reforma de la enseñanza secundaria de septiembre de 1938, y la Ley Universitaria de 1943, en la Ley de Educación Primaria de 1945, que establece los principios básicos del régimen en materia educativa (en su exposición de motivos se puede leer: "*la escuela española, en armonía con la tradición de sus mejores tiempos, ha de ser ante todo católica").*

Atendiendo a la necesidad de adecuar la realidad escolar a los objetivos del régimen, la Ley de Educación Primaria de 1945 incluía en su articulado distintos

apartados cuya finalidad era potenciar la asistencia a clase de toda la población en edad escolar. Así, en sus Art. 12 y 13 establece la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza, organizando la enseñanza primaria en cuatro periodos:

> *De iniciación (escuelas maternas y de párvulos); de enseñanza elemental, de los seis a los diez años; de perfeccionamiento, de los diez a los doce; y de iniciación profesional, de los doce a los quince. De estos periodos son estrictamente obligatorios en todas las escuelas el segundo y el tercero,...*

De esta forma se reduce la obligatoriedad de la enseñanza primaria en dos años respecto a la edad de escolarización obligatoria vigente hasta el momento (en mayo de 1923, el Estatuto de Magisterio, había ampliado el periodo de enseñanza obligatoria y gratuita hasta la edad de 14 años).

Con el fin de potenciar el cumplimiento del precepto de enseñanza obligatoria, la ley incluye entre los deberes de la familia: "*procurar la educación de la prole y velar por la asistencia de sus hijos a la escuela*" (Art.55), y establece, mediante disposiciones especiales, sanciones para "*los padres o tutores de los escolares y las autoridades locales que no vigilaran con celo la asistencia obligatoria a la escuela".*

Además de estas disposiciones orientadas al cumplimiento del precepto de obligatoriedad de la enseñanza, las nuevas autoridades, conscientes de la dificultad para poder cumplir este precepto como consecuencia de las enormes carencias en materia de construcciones escolares, incluyen en el articulado de la Ley de Educación Primaria de 1945 la obligación del Estado de ofertar suficientes puestos escolares para cubrir esa necesidad. En este sentido, el Art. 17 establece que "*el Estado estimulará la creación de escuelas y las creará por sí mismo si fuera necesario, hasta alcanzar en una localidad un número no menor de una por cada 250 habitantes*".

Sin embargo, como en ocasiones anteriores, los preceptos legales van en un sentido y la realidad cotidiana en otro, por lo que la aplicación de este precepto a lo largo de la década de los cuarenta apenas tuvo repercusión real.

En materia de escolarización, a lo largo del periodo se impuso el principio de subsidiariedad del Estado, impulsándose mediante subvenciones la creación de centros privados, al mismo tiempo que se mantenía muy relajada la política de construcción de

centros escolares públicos. Desde el curso escolar 1941-42 hasta el curso 1949-50, apenas se construyeron 6.072 unidades escolares nuevas, bastantes menos de las 9.295 construidas durante los cinco años de periodo republicano.[13]

El lento proceso de creación de nuevas escuelas motivó la promulgación de la Ley de Construcciones Escolares de 22 de diciembre de 1953. Sin embargo no será hasta el curso 1957 cuando se establezca un auténtico plan de construcciones escolares que marcará el punto de inflexión hacia una nueva etapa de escolarización masiva.

A pesar de la importante dejadez del estado, durante este periodo se recogen datos sobre la asistencia a clase de los alumnos en edad escolar, lo que permite disponer de estadísticas (aunque a veces poco fiables) sobre las tasa de escolarización y absentismo de la época. Del análisis de estos datos se puede extraer la conclusión de que, debido a las importantes carencias materiales y la escasa presión gubernativa, las tasas de desescolarización y absentismo se mantuvieron siempre muy elevadas a lo largo de todo el periodo, con un rápido incremento en el porcentaje de alumnos escolarizados hasta el curso 1947-48, para sufrir después un notable descenso en las tasas de escolarización. Este proceso de ida y vuelta llevó a los índices de escolarización a situarse durante los primeros años de la década de los 50, en los mismos niveles que en los primeros años de la década de los 40.

A este estancamiento en el proceso de escolarización hay que añadir una cierta tendencia a aumentar el absentismo escolar en los últimos años del periodo, por lo que el porcentaje de alumnos asistentes a las escuelas no sólo no aumentó, sino que disminuyó durante esta etapa: en el curso escolar 1940-41 asistían a clase 47 alumnos de cada 100 niños en edad escolar, mientras que en el curso 1952-53 sólo asistían a clase de forma regular 44 alumnos de cada 100 (Tabla 17).

[13] Aunque algunos políticos republicanos, como Marcellí Domingo (Ministro de la Republica) afirmaron que durante la II República se había creado 16.500 escuelas (discurso de febrero de 1936 (Pérez, 1975). Sin embargo esta cifra no ha sido nunca acreditada documentalmente.

Tabla 17: Tasas de escolarización y absentismo en España durante el periodo 1940-1953

Curso Escolar	Población estimada en edad Escolar	Alumnos matriculados	Tasa de Escolarización	Alumnos asistentes	Alumnos absentistas	Tasa de Absentismo
1940-41	3.876.433	2.410.140	62,2	1.829.677	580.463	24,1
1941-42	3.858.501	2.375.911	61,6	1.795.291	580.620	24,4
1942-43	3.804.297	2.446.131	64,3	1.803.720	642.411	26,3
1943-44	3.709.644	2.505.954	67,6	1.909.595	596.359	23,8
1944-45	3.537.514	2.530.728	71,5	1.907.198	623.530	24,6
1945-46	3.267.106	2.600.447	79,6	2.009.788	590.659	22,7
1946-47	3.265.886	2.426.165	74,3	1.878.450	547.715	22,6
1947-48	3.133.272	2.435.762	77,7	1.879.894	555.868	22,8
1948-49	3.061.824	2.063.646	67,4	1.399.199	664.447	32,2
1949-50	3.127.052	2.111.113	67,5	1.499.060	612.053	29,0
1950-51	3.241.889	2.122.669	65,5	1.512.617	610.052	28,7
1951-52	3.458.863	2.118.760	61,2	1.502.200	616.560	29,1
1952-53	3.422.609	2.157.570	63,0	1.528.916	628.654	29.1

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Anuarios Estadísticos de España de 1950 y 1955.

Estas bajas tasas de escolarización en la década de los 50 sitúan a España, según los datos del informe de la UNESCO (edición de 1970), entre los tres países con tasas de escolarización más bajas de Europa (Tabla 18)[14].

Tabla 18: Tasas de escolarización en Europa en 1950 y 1955

	Tasas de escolarización 1950	Tasas de escolarización 1955
Albania	69	70
Bélgica	--	107
Bulgaria	86	92
Checoslovaquia	--	99
Dinamarca	88	89
ESPAÑA	71	76
Francia	153	139
Grecia	111	109
Holanda	--	107
Hungría	99	98
Irlanda	104	106
Islandia	100	--
Italia	116	116
Polonia	107	105
Portugal	68	86
RFA	161	150
Rumania	72	73
Yugoslavia	68	83

Fuente: Informe anual de la UNESCO de 1970.

[14] La tasa de escolarización indica el tanto por ciento de alumnos matriculados en relación con el número de alumnos en edad escolar obligatoria de cada país, por tanto una tasa de escolarización superior a 100 se interpreta como que se encuentran escolarizados adultos en proceso de escolarización.

En las provincias que actualmente constituyen la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, la situación era aun peor que la reseñada para el resto de España. En el curso escolar 1942-43, la tasa media de escolarización tan sólo alcanzaba el 52,3% de la población en edad escolar, lo que unido a la elevada tasa de absentismo (32,8% de los alumnos matriculados), conformaba un marco escolar bastante preocupante. Tan sólo uno de cada tres niños en edad escolar (el 35%) asistía a clase regularmente durante ese curso.

La situación era particularmente grave en la provincia de Ciudad Real, con la menor tasa de escolarización de Castilla-La Mancha y la mayor tasa de absentismo, lo que configuraba un panorama muy sombrío: sólo el 28 % de los niños y niñas en edad escolar de esta provincia asistían a clase con regularidad. En el extremo opuesto se encontraba la provincia de Guadalajara, en la que más de la mitad de la población en edad escolar asistía a clase (Tabla 19).

Tabla 19: Tasas de escolarización y absentismo en el curso escolar 1942-43, correspondientes a las provincias que actualmente constituyen Castilla-La Mancha.

Provincia	Población en edad escolar	Alumnos matriculados	Tasa de escolarización	Alumnos asistentes	Tasa de absentismo
Albacete	57.948	29.102	50,2	20.224	30,5
Ciudad Real	73.680	32.300	43,8	20.790	35,6
Cuenca	81.055	39.773	49,1	25.899	34,9
Guadalajara	43.340	31.342	72,3	21.938	30,0
Toledo	93.995	50.473	53,7	34.209	32,2
Castilla La Mancha	350.018	182.990	52,3	123.060	32,8

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico de España 1944-1945.

Diez años más tarde, en el curso 1952-53, al contrario de lo que sucedió en el resto del país, la situación había mejorado ligeramente en el conjunto de provincias de Castilla-La Mancha, aunque las tasas de escolarización seguían manteniéndose por debajo de las medias del conjunto de España (Tabla 20).

Tabla 20: Tasas de escolarización en el curso escolar 1952-53 correspondientes a las provincias que actualmente constituyen Castilla-La Mancha.

Provincia	Población en edad Escolar (de 6 a 11 años)	Alumnos matriculados (de 6 a 11 años)	Tasa de Escolarización
Albacete	45.231	22.258	49,2
Ciudad Real	62.998	35.660	56,6
Cuenca	38.798	27.321	70,4
Guadalajara	20.645	13.283	64,3
Toledo	60.656	35.093	57,8
Castilla La Mancha	228.328	133.615	58,5

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Anuario Estadístico de España 1955.

En resumen, la situación educativa de la primera mitad de los años 50, como lo había sido durante la década anterior, continuó siendo realmente preocupante. Según indica Capitán (2000), durante este periodo los presupuestos para compensar la carencia de medios y la escasez de recursos educativos no llegaron nunca a cubrir el nivel previsto debido a un impresionante aumento de demanda escolar; en la Universidad, de 33.699 estudiantes en el curso 1.940-1.941 se había pasado a 64.217 en el curso 1952-53; en la enseñanza media, de unos 25.000 alumnos –oficiales y colegiados- en 1.940, se había llegado a 222.000 en el curso 50-51; Sin embargo, en primaria, de 4.500.000 niños escolarizables, el 50% tenían puesto escolar en las escuelas nacionales, el 20% en las no oficiales, y el 30% restante no constaba en ningún centro; todavía faltaban unas 30.000 escuelas (Capitán, 2000, p. 268).

A partir de los primeros años de la década de los cincuenta, España inicia un lento proceso de apertura al exterior. El régimen franquista alcanza su reconocimiento internacional mediante su admisión en la O.N.U.; Se establece un concordato con la Santa Sede; Se firma un pacto con los Estados Unidos; España ingresa en la O.M.S., en la UNESCO, etc. Todo ello comporta la salida paulatina del sistema autocrático de los primeros años del régimen. Esta inflexión política se vio acompañada por una ligera modificación de las rígidas estructuras totalitarias de la década de los cuarenta, al mismo tiempo que se empieza a gestar un cambio en la concepción del modelo educativo, que llevará al establecimiento del conocido como modelo tecnocrático.

1.4.2. Tecnocratización y cambio social: Génesis y desarrollo del sistema educativo tecnocrático en España

A partir del curso escolar 1956-57, los proyectos económicos y tecnocráticos del gobierno apuntaban cambios sociales y adaptaciones del sistema educativo nacional a la nueva coyuntura de reconocimiento internacional del régimen franquista. Estos primeros cambios son el germen de lo que se conocerá como el sistema educativo tecnocrático, que sustituirá progresivamente al rígido modelo de los primeros años del régimen, aunque siempre en el marco totalitario de la dictadura.

Con el cambio de gobierno, en 1959, se inicia un periodo conducido por un grupo de dirigentes (en su mayor parte ligados al Opus Dei), en el que predominan los aspectos técnicos y económicos sobre los políticos. Aunque durante esta etapa permanece todavía la esencia del régimen dictatorial, con concentración de todos los poderes en Franco, la llegada al gobierno de técnicos en sustitución de políticos, supuso un cambio muy notable en el ámbito económico, social y educativo.

Con la llegada del nuevo gobierno, se establece un plan de estabilización económica y se abre un periodo de desarrollo que tendrá una importante repercusión en la planificación de construcciones escolares y en el proceso de escolarización obligatoria de los alumnos en edad escolar.

Ya en 1957 (Decreto de 2 de febrero de 1957), se había creado la Junta Central de Construcciones Escolares, lo que unido al Plan Quinquenal de 1956-1960, había permitido la construcción de 22.788 nuevas unidades escolares. Este conjunto de medidas ayudó a paliar, en parte, el déficit de puestos escolares que venía arrastrando el sistema educativo público desde su constitución, a comienzos del siglo XIX. No obstante, al iniciarse el Primer Plan de Desarrollo, en 1964, la memoria del propio plan todavía estimaba un déficit de 27.550 unidades escolares.

Con la llegada de la década de los sesenta, y el acceso al Ministerio de Educación de Lora Tamayo, se percibe aún más la tendencia al modelo tecnocrático, lo que unido al aperturismo social y el desarrollo económico de la época, facilitaron el proceso de adaptación del sistema educativo a la cambiante situación social.

Con el fin de adaptar el sistema educativo a las nuevas demandas sociales, y como fruto de este nuevo talante tecnocrático, durante los primeros años de la década de los 60, se establecen distintas medidas orientadas a dar respuesta a las nuevas necesidades educativas. Entre ellas cabe destacar la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los catorce años (Ley 2/1964, de 29 de abril), además de otras medidas, como la promoción de las enseñanzas especiales para alumnos con ciertas deficiencias, las reformas en la formación de Magisterio, el acceso al profesorado estatal, la mayor asistencia pedagógica y psicológica al alumno, etc.

En el plano internacional, el 19 de diciembre de 1966, España suscribe el "Pacto internacional de los derechos económicos, sociales y culturales", en cuyo artículo 13.2 se establece que "*Los Estados parte en el presente pacto reconocen que con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación, la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente"*.

Todo apunta, incluyendo por primera vez la demanda social de la mayor parte de la población, hacia la consecución de la escolarización universal. No obstante, a pesar del rápido incremento de las tasas de escolarización que se observa durante la década de los sesenta, la escolarización sigue sin ser completa por la persistente deficiencia de puestos escolares públicos, la existencia de numerosas bolsas de población marginal que no acaba de integrarse en el modelo social dominante y la aparición de un nuevo fenómeno que modificará la estructura social española, las migraciones interiores, que alcanzarán en estos años las cifras más elevadas de toda la historia de España, –casi 4.500.000 españoles cambiaron el municipio de residencia durante el decenio 1961-1970 (sin contar los menores de 10 años), y otro millón más emigró a Europa en esos mismos años- (Viñao y Moreno, 1994, p. 921), lo que se tradujo en un fuerte impulso de la población de las ciudades, acompañado de una reducción drástica de la población rural.

Durante este periodo, y al objeto de facilitar la creciente demanda de escolarización, el I Plan de Desarrollo Económico y Social (1964-1968) había previsto la construcción de 14.163 escuelas de enseñanza primaria de las 27.550 escuelas que se consideraban necesarias en el propio Plan. Concluido el mismo, se habían construido 12.105, algo más del 85% de las previstas, lo que significa un fuerte impulso, aunque

todavía insuficiente, en el esfuerzo para hacer frente a la explosión escolar de la década. Con este impulso, en el curso 1969-1970 se alcanzan las 94.514 unidades escolares públicas (85.535 de enseñanza primaria y 8.979 de educación preescolar), a pesar de lo cual, todavía seguía existiendo un importante déficit de unidades escolares que el informe Foessa cifra en 33.558 unidades escolares (Fundación Foessa, 1970).

El déficit de puestos escolares para hacer frente a la explosión escolar generada por el "*baby boom*" de los años 60 y la creciente escolarización en la enseñanza primaria, fue cubierto, en parte, mediante unas ratios alumnos/maestro muy elevadas en las escuelas públicas y mediante el incremento de los centros escolares privados y "*de la Iglesia*", como se denominan en la época a los centros privados regentados por las órdenes religiosas. No obstante el propio ministro de Educación Villar Palasí, establece en 666.586 el déficit de puestos escolares en el curso 1970 (Villar Palasí, 1972). Por esta razón, el incremento de centros escolares privados a lo largo de las décadas de los 60 y 70 fue constante, de tal forma que en el curso escolar 76-77, suponían nada menos que el 39 % del total de unidades escolares disponibles en España.

A finales de la década de los 60, el cambio experimentado por la sociedad española había sido notable. En ese contexto, razones de índole pedagógica, administrativa y sociocultural justificaban la necesidad de la reforma educativa:

> *Un sistema educativo anticuado e inadecuado a las necesidades de la sociedad de su tiempo; falta de conexión entre los distintos niveles y grados de la enseñanza, la existencia de dos niveles de educación primaria capaz de una injusta discriminación respecto a las posibilidades de acceso a la educación de un sector muy numeroso de la población; el ingreso prematuro en la enseñanza media general (a los 10 años); una estructura rígida del sistema escolar, etc. Todas estas razones llevaron a la elaboración y promulgación de la Ley General de Educación. (Ley 14/1970, de 4 de agosto)* (Capitán, 2000).

Los principios básicos que determinan la nueva estructura del sistema educativo se sintetizan en el preámbulo de la propia Ley General de Educación de 1970, donde se puede leer:

> *El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas,*
>
> *- Art. 2º.2.- La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles.*

- *Art. 15º.2.- Establece ocho años de enseñanza obligatoria, entre los 6 y los catorce años de edad, para la Educación General Básica.*

Con la aprobación de la Ley General de Educación se rompía el sistema dual de escolarización con una enseñanza primaria que perdía proporcionalmente efectivos a partir de los 10 años de edad y un bachillerato elemental, en expansión creciente desde mediados de los cincuenta, estableciendo una enseñanza básica y común desde los seis a los catorce años (Viñao y Moreno, 1994, p. 918).

Coincidiendo con la aplicación de la nueva ley, la progresiva concienciación social respecto a la importancia de la educación en el proceso de integración social y laboral de los hijos, lograron que la incorporación a las escuelas fuera masiva, alcanzando, por fin, a la mayor parte de los sectores sociales.

La promulgación y puesta en práctica de la Ley General de Educación de 1970, coincide con el II y el III Plan de Desarrollo, con cuya aplicación se produce un notorio crecimiento en el número de unidades escolares, que se ha dado en llamar la "*explosión escolar de los años 70*": si para el curso 1967-68 se cuenta con 87.195 unidades escolares estatales y 31.591 no estatales, tras la muerte de Franco, en el curso 1976-77, las unidades escolares estatales ascienden a 117.208, mientras que las no estatales alcanzan las 75.610 (Tabla 21).

Tabla 21: Evolución del número de unidades escolares, públicas y privadas (incluidas las de educación preescolar), desde 1958 hasta 1977.

Curso Escolar	Número de unidades públicas	Incremento en el periodo	Número de unidades de la Iglesia	Número de unidades Privadas	Número TOTAL de unidades	Incremento en el periodo	Proporción de u. privadas respecto al total de unidades
1958-59	70.194	--	13.530	6.262	89.986	5,3%	21,9%
1961-62	74.968	6,8%	13.836	6.735	95.539	6,1%	21,5%
1964-65	80.008	6,7%	15.853	9.775	105.636	10,5%	24,2%
1967-68	87.195	8,9%	19.214	12.377	118.786	11,1%	26,6%
1970-71	96.532	10,7%	41.582		138.114	16,3%	30,1%
1976-77	117.208	21,4%	75.610		192.818	28,4%	39,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Anuarios Estadísticos de España de 1965, 1970, 1975 y 1980.

A pesar de los esfuerzos desarrollados en materia de construcciones escolares, la explosión demográfica de los años 70, unida al incremento de la edad de escolarización obligatoria hasta los 14 años, generó una demanda de puestos escolares bastante mayor que el incremento de plazas escolares públicas, dando lugar a la

necesidad de un Plan Trienal para reducir la infraescolarización en 1978 (Esteban y López, 1994, p. 515).

En este contexto, la desescolarización y el absentismo se van reduciendo progresivamente, quedando circunscritos a determinados colectivos (jóvenes inadaptados, familias de origen económico extremadamente bajo, familias sin domicilio estable, algunos grupos de gitanos, etc.).

La evolución de la población escolar, pública y privada, y su proceso de incorporación a la escuela durante la década de 1960 a 1970, puede observarse en la siguiente tabla, en la que se deduce un notable aumento de la escolarización, especialmente en la segunda mitad de la década de los 60, y gracias, en buena medida, a la oferta de puestos escolares del sector privado (Tabla 22).

Tabla 22: Tasas de escolarización en España durante el periodo 1960-61 a 1970-71.

Curso	**Población en edad escolar**	**Matrícula**		**Total alumnos matriculados**	**Tasa de escolarización**
		Pública	Privada		
1960-61	4.311.426	2.502.672	884.678	3.387.350	78,6%
1965-66	5.047.181	2.784.146	1.158.047	3.942.193	78,1%
1970-71	5.029.513	3.194.860	1.554.623	4.749.483	94,4%

Fuente: Esteban, L. y López, R. (1994, p. 532).

El absentismo y la desescolarización precoz, que son muy frecuentes durante los años 50 y 60 entre los jóvenes orientados a un mercado de trabajo poco o nada cualificado en la pequeña o mediana industria, en el sector de servicios o en el sector primario (agricultura y ganadería), irá disminuyendo progresivamente durante los años 70, con el progresivo desarrollo y expansión de la escuela de masas, en confluencia con la crisis económica y del mercado laboral en España. No obstante el absentismo y el abandono escolar no desaparecen completamente, sino que perviven en una parte de la población excluida de la formación escolar y profesional (García, 2001).

En los últimos años de dictadura se alcanzan tasas de escolarización próximas al 100%. La tasa oficial de escolarización española en el curso escolar 1973-1974 alcanzó el 97% de la población en edad escolar (con los datos del MEC de 1976, referidos a 1974, los alumnos no escolarizados eran solamente 25.000 en todo el Estado) (Navarro, 1990, p. 277).

1.5. Con la democracia ¿por fin la escolarización universal?

Con la muerte de Franco, en 1975, y la proclamación de Juan Carlos I como Rey de España y como Jefe del Estado, se inicia un proceso de apertura política conocida como la "Transición", que tiene su colofón en la aprobación de la Constitución de 1978. Con ella se recuperan buena parte de los principios y libertades perdidos durante la dictadura.

La Constitución de 1978 dedica el Art. 27 a la educación, reiterando como en constituciones anteriores el principio de obligatoriedad de la enseñanza:

> *Art. 27.4.- "La enseñanza básica es obligatoria y gratuita".*
>
> *Art. 27.5.- "Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes*".

Una de las novedades que introduce la constitución y que afecta al desarrollo y aplicación de la legislación educativa, es el Titulo VIII, dedicado a la organización territorial del Estado, en el que se establece un sistema de organización territorial basado en comunidades autónomas. Esta organización territorial condicionará a partir de su entrada en vigor el desarrollo y aplicación del sistema educativo, puesto que una de las competencias que pasan a depender de las nuevas administraciones autonómicas es el desarrollo legislativo y ejecutivo en materia de educación, aunque en el marco de la legislación básica del Estado. Por este motivo, una vez que se han asumido las competencias educativas previstas en la constitución, y en relación con el tema que nos ocupa, son las comunidades autónomas las encargadas de hacer cumplir el precepto de asistencia obligatoria a los centros de enseñanza básica mediante el establecimiento de las disposiciones legislativas correspondientes.

Durante el periodo de la transición y la primera etapa de la recién estrenada democracia, establecida por la Constitución de 1978, continúa el proceso de consolidación del sistema propuesto y desarrollado partir de la L.G.E. de 1970, y el proceso de expansión acelerada de la escolarización de los sectores sociales que aún se encontraban sin escolarizar. Esta expansión vino acompañada de un fuerte incremento

de la oferta de plazas escolares públicas y una progresiva reducción de las unidades escolares privadas (Tabla 23).

Tabla 23: Evolución del número de unidades escolares, públicas y privadas (incluidas las unidades de educación infantil), desde 1978 hasta 1995.

Curso Escolar	Número de unidades públicas	Incremento en el periodo	Número de unidades privadas	Incremento en el periodo	Número TOTAL de unidades	Incremento en el periodo	Proporción de u. privadas respecto al total de unidades
1978-79	130.243	--	72.780	--	203.023	--	35,8%
1980-81	140.108	7,6%	71.926	-1,2%	212.034	4,4%	33,9%
1985-86	155.486	10,9%	70.571	-1,9%	226.057	6,6%	31,2%
1990-91	156.553	0,7%	65.392	-7,3%	221.945	-1,8%	29,5%
1994-95	155.455	-0,7%	63.695	-2,6%	219.150	-1,3%	29,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Anuarios Estadísticos de España de 1980 y 1997.

En cuanto al proceso de escolarización, a lo largo de los últimos años de la década de los 70 y la década de los ochenta, la situación educativa evoluciona rápidamente tanto cuantitativa como cualitativamente: disminuyen rápidamente las tasas de analfabetismo y aumenta la escolarización hasta alcanzar prácticamente la escolarización plena en la década de los 80: "*....en niños de 6 a 9 años, el porcentaje de población escolarizada pasó en la década de los ochenta del 98,6% al 100%.*" (Capitán 2000, p. 307).

En España la consolidación de la escolarización universal es, por tanto, un hecho desde mediados de los 80. Este hito histórico coincide aproximadamente con la integración en la Unión Europea (1986), una vez conseguida la plena escolarización de la población en edad obligatoria y superado el déficit físico y funcional de plazas escolares que se había venido arrastrando a lo largo de casi dos siglos desde el establecimiento del principio de obligatoriedad de la enseñanza básica.

Las tasas netas de escolaridad en España[15] durante la década de los noventa y los primeros años del siglo XXI, muestran que no solamente se alcanza la escolarización universal en las edades obligatorias, sino que progresivamente se va avanzando en la escolarización de los grupos de edad de enseñanzas no obligatorias (educación infantil y enseñanza secundaria no obligatoria) (Tabla 24).

[15] Se define tasa neta de escolaridad para una edad determinada como la relación entre el alumnado de esa edad que cursa la enseñanza considerada respecto al total de la población de la misma edad.

Tabla 24: Evolución de las tasas netas de escolaridad por grupos de edad en España (1994/95 a 2004/2005).

Edad	Curso 1994-95	Curso 2001-2002	Curso 2004-2005
Menos de 3 años	5,6%	10,4%	13,5%
3 años	57,4%	92,7%	96,7%
4 y 5 años	100%	100%	100%
6 a 11 años	100%	100%	100%
12 a 15 años	100%	100%	100%
16 y 17 años	77,2%	82,0%	83%

Fuente: Datos y Cifras. Curso escolar 2004-2005. M.E.C.

En Castilla-La Mancha los datos de escolarización de los últimos años del siglo XX y primeros del XXI, son semejantes a los del resto del Estado, incluso se percibe un mayor grado de escolarización en alumnos de enseñanzas no obligatorias (Tabla 25).

Tabla 25: Evolución de las tasas netas oficiales de escolaridad en edades significativas en Castilla-La Mancha. (1991/92 a 2002/2003).

Edad	Curso 1991-92	Curso 1996-97	Curso 2001-2002	Curso 2002-2003
3 años	35,8%	76,8%	99,6%	100%
6 a 14 años	100%	100%	100%	100%
15 años	79,3%	89,8%	100%	100%
16 años	63,9%	75,7%	85,3%	84,6%

Fuente: Las cifras de educación en España. Edición 2004 y Edición 2005. M.E.C.

No obstante, una vez constatados los avances experimentados en las tasas de escolarización durante el último tercio del siglo XX y comienzo del XXI, es necesario aclarar algunas cuestiones. Las estadísticas oficiales, ya a partir de los años 60, registraban un número de alumnos matriculados en los centros escolares mayor que la población en edad escolar, lo que suponía tasas brutas de escolarización[16] superiores al 100%. Este hecho, aparentemente imposible, resulta fácilmente explicable por la duplicidad de matrícula de alumnos transeúntes o sin domicilio estable y, especialmente, por los alumnos repetidores que se encuentran matriculados en un nivel educativo distinto del que les corresponde por edad.

[16] Se define tasa bruta de escolarización como la relación entre el total de alumnado de cualquier edad matriculado en el nivel considerado, y la población del grupo de "edad teórica" de cursar ese mismo nivel educativo.

En todo caso, a pesar de que todos los indicadores de escolarización, nacionales e internacionales, apuntan a una escolarización universal en España a partir de los años 80, el hecho real es que persisten pequeñas bolsas de población, muy pequeñas eso si, que mantienen la población infantil sin escolarizar. La casuística es muy amplia, pero se trata en general de poblaciones muy marginales y alejadas del entramado social, o bien integrantes de familias inmigrantes, generalmente ilegales.

Por tanto, la escolarización universal, entendida ésta de forma absoluta, está aún por llegar.

Aunque no existen estadísticas que lo confirmen, el porcentaje de niños en edad escolar plenamente desescolarizados debe ser muy bajo y reducido a casos particulares y muy aislados. En todo caso, la constatación de su existencia es muy difícil, puesto que nunca han sido registrados en ningún centro escolar y, en algunos casos, ni siquiera constan en los registros civiles de los municipios en los que habitan. A estos casos hay que añadir aquellos alumnos que se encuentran desescolarizados por haber abandonado prematuramente el sistema educativo. El porcentaje de alumnos en esta situación es también bastante bajo, pero a diferencia del caso anterior, sí se puede registrar su número absoluto, al disponer las administraciones educativas de sus datos personales por haber estado matriculados en algún momento. Su casuística y significación porcentual será analizada más adelante junto al resto de formas de absentismo escolar.

En otro orden de cosas, es preciso destacar también la modificación de la percepción social de la desescolarización y el absentismo escolar experimentada a lo largo de los últimos años.

Coincidiendo con la promulgación de la L.O.G.S.E. (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), y la ampliación de la Escolarización obligatoria hasta los 16 años, edad mínima legal de incorporación al mercado laboral, se produce en España una creciente sensibilización de la sociedad respecto al problema de la desescolarización precoz y el absentismo, y como consecuencia de ello, el compromiso de las administraciones educativas para hacer efectiva la obligatoriedad de la enseñanza, se hace mucho más intenso.

El cambio de la percepción social respecto al problema del absentismo escolar supone, a partir de los primeros años de la década de los noventa, un cambio sustancial en la significación social del fenómeno, de tal manera que, a pesar de que el número de alumnos desescolarizados es, posiblemente, menor que nunca, la significación social de las familias y alumnos que infringen el precepto de obligatoriedad de la enseñanza básica, es mucho mayor que en épocas anteriores.

El incremento de la significación social del problema del absentismo escolar en España se refleja en la aparición de los primeros estudios sobre este fenómeno educativo en nuestro país. Si excluimos algunos estudios cualitativos realizados en la primera mitad del siglo XX (Rivera, 1930), los primeros trabajos datan de mediados de los 80 (Garde, Silvestre, Belloso y del Moral, en 1984, sobre una muestra de centros de Pamplona; y Soler, en 1986 y 1988, sobre una muestra en Torrente - Valencia). No obstante, no es hasta 1991 cuando aparece la primera publicación dirigida íntegramente al absentismo escolar. Se trata de un estudio dirigido por U. Gómez referido al municipio de Oviedo. A partir de finales de los 90 y comienzo del nuevo siglo, la preocupación social por el absentismo escolar ha ido en aumento, se han incrementado el número de estudios e investigaciones al respecto y las Administraciones Educativas han comenzado a tomar medidas para paliar el problema mediante la promulgación de distintas disposiciones legales.

En resumen, a lo largo de los últimos años y simultáneamente a la práctica desaparición de la desescolarización, ha ido aumentando progresivamente la significación social del problema de la falta de asistencia a clase y el abandono escolar temprano, aumentando su carácter de estigma social, al mismo tiempo que, cada vez con más intensidad, se identifica el abandono escolar y el absentismo con la marginación y la exclusión social (García, 2001).

Esta paradoja es explicada por M. García Gracia en base a las expectativas que genera la educación en el mundo actual y la relación que se establece entre éstas y las oportunidades sociales y laborales:

> *Contrariamente al periodo de desarrollismo de los años 60, esta fase de expansión de la escolarización, se produce asociado al crecimiento continuo de las expectativas que genera el sistema escolar en la mayor parte de la sociedad, aunque frecuentemente estas expectativas no*

se corresponden con las oportunidades sociales disponibles. La crisis estructural del mercado de trabajo y la consiguiente segmentación y desregulación de éste, se traducirán en una disminución y precarización del empleo. Este nuevo contexto produce una nueva significación social del absentismo escolar y la desescolarización precoz. El absentismo y abandono prematuro del sistema educativo van adquiriendo progresivamente un carácter de estigma social, puesto que los jóvenes a los que afecta tienen más posibilidades de desarrollar conductas antisociales, y ven incrementada su condición de precariedad en la transición a la vida adulta, con riesgo de exclusión social. Mientras las generaciones anteriores, poco escolarizadas, podían acceder a la actividad laboral como mano de obra poco o nada cualificada, dado el contexto de expansión económica, los jóvenes que se escolarizan en el marco de la escuela de masas tendrán, a lo largo de los años 80, más dificultades para insertarse en el mercado de trabajo. Si en un contexto de plena ocupación, el absentismo, el fracaso escolar y el abandono escolar no implican dificultades de inserción laboral, la significación social de estos fenómenos se hará cada vez mayor conforme se avanza hacia un contexto de paro estructural y de escuela de masas efectiva (García, 2001, p. 13).

1.6. El marco legal actual de intervención de las administraciones públicas contra el absentismo escolar

Como se ha visto en los apartados anteriores, el principio de obligatoriedad de la enseñanza básica es un precepto que se ha mantenido constante en las principales disposiciones educativas que se han promulgado a lo largo de los últimos dos siglos.

En el momento actual este principio se concreta en un serie de disposiciones legales de distinto rango que desarrollan el precepto de asistencia obligatoria a clase establecido por la Constitución Española.

En efecto, el derecho a la educación es uno de los principios fundamentales establecidos en la Constitución Española y forma parte del catálogo de derechos individuales que configuran el actual estado de derecho.

La Constitución Española de 1978 establece en su artículo 9.2 que "*corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica cultural y social*". Además, dedica todo el

artículo 27 a la educación, estableciendo en el Art. 27.1 que "*Todos tienen derecho a la educación"*, y en el 27.4 que "*La enseñanza básica es obligatoria y gratuita*". Además, en el Art. 27.5 determina que "*Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes*".

El derecho a la educación y el principio de obligatoriedad de la enseñanza básica, al igual que el resto de principios fundamentales establecidos en la Constitución, han sido desarrollados por disposiciones legales de distinto rango que concretan los preceptos establecidos en ella.

En este apartado, sin ánimo de ser exhaustivo, se trata de esbozar un resumen de las principales normas y disposiciones legales que configuran el marco legal actual de lucha contra el absentismo. Para facilitar la comprensión del alcance de las mismas, se han agrupado en dos grandes bloques que, a la vez, se subdividen en bloques normativos más específicos. Por una parte, analizaremos las disposiciones legales internacionales y estatales que establecen el derecho a la educación y el principio de obligatoriedad de la enseñanza básica, y por otra, las disposiciones legales que regulan el derecho a la educación del menor y la lucha contra el absentismo escolar en las distintas Administraciones Públicas que intervienen y colaboran en esta materia: Administración Educativa, Servicios Sociales, Administraciones Locales y Administración de Justicia.

1.6.1. El derecho a la educación y el principio de obligatoriedad de las enseñanzas básicas en el actual ordenamiento legal

Los principios del derecho a la educación y de obligatoriedad de las enseñanzas básicas, se encuentran recogidos en distintos ámbitos legislativos: internacional, nacional, autonómico y local. Se trata de normativa de distinto rango desarrollada por administraciones, entes y organismos públicos que guardan relación con la garantía del ejercicio de los derechos individuales y colectivos relacionados con la educación.

En este apartado trataremos de analizar algunas de las principales disposiciones de rango internacional, así como las disposiciones de rango estatal que han servido de

base para desarrollar la normativa autonómica y local que analizaremos en otro apartado.

1.6.1.1. Disposiciones de ámbito internacional

En el ámbito internacional, el derecho a la educación y la obligatoriedad de la enseñanza básica se han reconocido en distintos documentos y declaraciones de distinto alcance. Buena parte de ellos han sido suscritos por España en distintas etapas de nuestra historia, pero todos ellos se encuentran en vigor y, por tanto, son vinculantes para la actual legislación educativa española. Los más representativos son:

- *La Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 establece que toda persona tiene derecho a la educación y que la educación debe ser obligatoria y gratuita, al menos en lo concerniente a la enseñanza elemental y básica.

- *La Declaración de los Derechos del Niño,* proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959, en su Principio 7, establece que "*El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad".*

- *El Pacto Internacional de los Derechos económicos, sociales y culturales,* suscrito por España el 19 de diciembre de 1966, en su artículo 13.2 establece que "*Los Estados parte en el presente pacto reconocen que con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación, la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente".*

- *La Convención sobre los Derechos del Niño*, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por España el 30 de noviembre de 1990, establece en su artículo 28.1 que "*Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación",* además, en el texto se determina que los Estados firmantes se comprometen a "*satisfacer las necesidades básicas*

de la infancia, proporcionando al niño atención sanitaria, educación, formación,...”, y se conmina a los Estados firmantes a *”adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de abandono escolar”*.

- *La Resolución A 3-0172/92 del Parlamento Europeo*, aprueba la *Carta Europea de los Derechos del niño*, en cuyo contenido se recoge el derecho a la educación como derecho fundamental de la infancia.

- *Las conclusiones del Consejo de Europa de 20 de diciembre de 1996*, sobre la eficacia de la escuela, concluyen en la necesidad de estimular las medidas para el control de la asistencia, la atención temprana y la creación de vínculos entre la familia, el centro docente y el entorno social, como ámbitos preferentes de actuación.

1.6.1.2. Disposiciones de ámbito estatal y normativa básica

El principio de la obligatoriedad de la enseñanza establecido en la Constitución, se concreta en las principales leyes que configuran el actual ordenamiento educativo español. Estas disposiciones sirven de base legal para el desarrollo de la legislación educativa autonómica.

En el caso que nos ocupa, al tener Castilla-La Mancha asumidas las competencias en materia de educación desde enero de 2000, la principal Administración Educativa con responsabilidades en materia de absentismo escolar es la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. No obstante, la legislación autonómica tiene una fundamentación legal basada en lo que se denomina el marco legal básico de carácter estatal.

Después de las modificaciones y cambios que se han sucedido a lo largo de los últimos años en las principales leyes educativas, las disposiciones que actualmente configuran el marco educativo básico en materia de obligatoriedad de la enseñanza son las siguientes:

- *La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, reconoce el derecho de todas las personas a una educación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad y promueva el principio de igualdad de oportunidades sin discriminaciones de ninguna clase. En este sentido, en su artículo 1.1 establece que "*Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de la Educación General Básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como los demás niveles que la Ley establezca*".

  A este artículo hay que añadir las modificaciones a esta Ley que introduce la disposición final primera de la nueva Ley Orgánica 2/2006 de Educación, en cuyo artículo 4.2.a) se reconoce que a los padres, como responsables de la educación de sus hijos o pupilos, les corresponde "*adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos o pupilos cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase"*, y el artículo 6.4.d) en el que se establece como uno de los deberes básicos de los alumnos el de "*asistir a clase con puntualidad"*.

- *La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,* en su artículo 1 reconoce entre sus principios básicos "*la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias"*, así como "*la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales,…"*. En el artículo 4.1, precisa que "*La enseñanza básica… es obligatoria y gratuita para todas las personas."*, y en el 4.2 que "*la enseñanza básica comprende diez años de escolaridad y se desarrolla, de forma regular, entre los seis y los dieciséis años de edad"*. Además, en el artículo 8 se garantiza la cooperación entre las distintas Administraciones estableciendo que *"las Administraciones Educativas y las Corporaciones locales coordinarán sus actuaciones, cada una en el ámbito de sus competencias, para lograr una mayor eficacia de los recursos destinados a la educación y contribuir a los fines establecidos en esta Ley"*.

Por otro lado, la adopción de medidas contra el absentismo escolar por parte de la Administración Educativa se enmarca en el ámbito de la *"Equidad en la educación*", establecido en el Título II de la Ley 2/2006, y particularmente en el capítulo II, dedicado a la compensación de las desigualdades en educación, en el que compromete a los poderes públicos a desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación a las personas y grupos que se encuentran en situaciones desfavorables. En éste marco se debe encuadrar a los alumnos absentistas, puesto que este tipo de alumnos afronta el proceso educativo en una situación de doble desventaja, por una parte desventaja social por que el absentismo suele estar asociado a problemas familiares o socioculturales, y por otra, por que el mero hecho de faltar a clase de forma reiterada conlleva la aparición de desfase curricular e inadaptación al grupo clase. En este sentido, los artículos 71 y 80 determinan la responsabilidad de los poderes públicos para desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación con la personas y los grupos que se encuentren en situaciones desfavorables y la obligación de aquellos de reforzar las acciones en el sistema educativo, de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Incluso en el artículo 81, en su punto 1, determina que las Administraciones Educativas asegurarán una actuación preventiva y compensatoria garantizando las condiciones más favorables para la escolarización, y en su punto 3 que *"en la educación primaria, las Administraciones Educativas garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida"*.

1.6.2. El marco competencial de las administraciones públicas. La colaboración administrativa en materia de absentismo escolar

Una vez analizadas las normas básicas que desarrollan el principio constitucional de obligatoriedad de la enseñanza, resulta conveniente analizar las disposiciones normativas que regulan las responsabilidades administrativas para preservar dicho derecho y garantizar su cumplimiento.

Según se deduce del articulado de todas las leyes de educación que se han promulgado desde la Constitución de 1978, derogadas y en vigor, la lucha contra el

problema del absentismo escolar debe ser una tarea de todos los poderes públicos. La naturaleza y complejidad del problema del absentismo exige la colaboración de todas las administraciones en la elaboración y ejecución de programas de prevención y control. El objetivo que se persigue con esta colaboración es incidir desde distintos frentes en el proceso de erradicación de esta lacra social. No obstante, existen algunas Administraciones Públicas que, por el ámbito de sus competencias y la naturaleza del problema, deben asumir un papel esencial en la responsabilidad de esta tarea. En este sentido, básicamente son cuatro las administraciones que intervienen en el problema del absentismo escolar: por una parte, la Consejería de Educación y Ciencia, puesto que se trata de un problema eminentemente educativo que se produce en el ámbito escolar. Por otro lado, los Servicios Sociales de la Consejería de Bienestar Social, por el hecho de que se trata de un problema cuyas raíces y consecuencias son marcadamente sociales y afectan a un colectivo necesitado de una especial protección. En tercer lugar, las Administraciones Locales, porque el problema afecta a menores integrantes de colectivos radicados en el ámbito de actuación del municipio y afecta a los derechos individuales y colectivos de los ciudadanos. Por último, la Administración de Justicia, a través de la Fiscalía de Menores, por ser ésta la encargada de velar por la protección de los derechos del menor y ser garante del cumplimiento del actual ordenamiento jurídico.

En el ámbito de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha existen numerosas disposiciones legales que establecen la necesidad de colaboración entre las distintas administraciones con el fin de garantizar el éxito de las acciones emprendidas en materia de menores de edad.

Ya en 1990, el *Decreto 143/1990, de 18 de diciembre, sobre procedimiento en materia de protección de menores en Castilla-La Mancha*, establecía en su artículo 3.7 que uno de los principios rectores en el ejercicio de las funciones de atención a menores sería la "*coordinación entre las administraciones e instituciones que tienen recursos relacionados con la protección de menores".*

Más recientemente, el principio de colaboración entre las distintas Administraciones Públicas en materia de protección de menores se ratifica, con rango de Ley, en la *Ley 3 /1999, de 31 de marzo, del Menor de Castilla-La Mancha,* en la que, con carácter general, dedica el artículo 3 a la colaboración interadministrativa en

materia de menores y establece como uno de sus principios rectores (Art.4.f.) "*La cooperación, colaboración y coordinación con las distintas Administraciones Públicas e instituciones privadas que intervengan en el ámbito de la atención al menor y en la defensa y promoción de sus derechos*".

En relación con el absentismo escolar y la garantía del derecho a la educación en esta comunidad autónoma, la misma Ley del Menor de Castilla-La Mancha, en su artículo 17.4 referido al derecho a la educación, determina la responsabilidad de las distintas Administraciones Públicas de velar por el cumplimiento de la escolaridad obligatoria estableciendo que "*Las Administraciones Públicas de Castilla-La Mancha velarán por el cumplimiento de la escolaridad obligatoria con arreglo a la legislación vigente, coordinando y emprendiendo las acciones necesarias para fomentar la asistencia regular a los centros de enseñanza y evitar el absentismo escolar*".

En este apartado se pretenden analizar algunas de las disposiciones legales que configuran el marco de intervención de cada una de las cuatro Administraciones que intervienen en el problema del absentismo: Administración Educativa, Servicios Sociales, Administraciones Locales y Administración de Justicia.

1.6.2.1. El marco legal de Castilla-La Mancha en materia de absentismo escolar

Como se ha dicho, La naturaleza y complejidad del problema del absentismo exige la colaboración de distintas administraciones en la elaboración y ejecución de programas de prevención y control de este problema socio-educativo. La propia complejidad del problema ha hecho que en distintas comunidades autónomas, la iniciativa de intervención contra el absentismo haya partido de las administraciones locales, a través de programas municipales de prevención y control del absentismo escolar. En estos casos, las administraciones educativas están jugando un papel complementario, regulando un sistema de ayudas y subvenciones para colaborar con las entidades municipales en el desarrollo de los programas locales de lucha contra este problema escolar.

En el caso de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, la responsabilidad directa en cuanto a la planificación y organización de estas actuaciones así como la

iniciativa en la elaboración de programas de prevención y control del absentismo escolar, la asumió inicialmente la Consejería de Educación, quien, a través de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, se encargó de promulgar distintas disposiciones legales para regular la intervención contra el absentismo escolar.

El marco legal en el que se encuadra la actuación de la Consejería de Educación y Ciencia en materia de absentismo, se basa en las disposiciones legales de ámbito estatal analizadas en puntos anteriores, y se ha desarrollado en distintas disposiciones que concretan esta intervención.

En este marco se publicó la Orden de 20 de mayo de 2003 por la que se establecía, por primera vez en la comunidad autónoma, un programa regional de prevención y control del absentismo escolar. Esta Orden, concretada y clarificada mediante la Resolución de 12 de noviembre de 2003 y las Instrucciones de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, de 17 de febrero de 2005, además de regular el procedimiento a desarrollar por los centros en el caso de detectar algún problema de absentismo entre sus alumnos, creaba las comisiones locales de absentismo en los municipios mayores de 5.000 habitantes, estableciendo su composición y sus funciones. Una de las peculiaridades de esta Orden es que establecía un concepto de alumno absentista bastante amplio, en el que se consideraba que un alumno era absentista cuando superaba el 10-15% de faltas de asistencia, sin hacer distinciones sobre el motivo de las ausencias.

Sin embargo, el desarrollo y aplicación de esta normativa vino a demostrar que cualquier actuación aislada no es insuficiente para abordar el complejo fenómeno del absentismo, por lo que se consideró necesario modificar la norma con el fin de potenciar la participación, no sólo de los centros educativos y los servicios sociales, sino también del conjunto de administraciones y entidades implicadas en la materia. Con esta finalidad se publicó la Orden de 9 de marzo de 2007, de las Consejerías de Educación y Bienestar Social, por la que se establecen los criterios y procedimientos para la prevención, intervención y seguimiento sobre absentismo escolar, que deroga la anterior Orden de 20 de mayo de 2003, y modifica los criterios y procedimientos para coordinar y complementar las actuaciones de las distintas administraciones públicas en la comunidad autónoma.

En esta nueva Orden se restringe la consideración de absentista a los alumnos en edad de escolarización obligatoria que faltan regular y continuadamente a clase, sin motivo que lo justifique, pero no se establece el periodo o número de ausencias necesario para que un alumno pueda ser considerado absentista, dejando a los centros la capacidad de interpretar o decidir cuando un alumno alcanza esta categoría.

En esta Orden se sustituyen las antiguas comisiones locales de absentismo por comisiones de zonas de servicios sociales, distribuidas geográficamente según los criterios establecidos por la Consejería de Bienestar Social. No obstante deja abierta la posibilidad de constituir comisiones locales en los municipios o ámbitos geográficos que tengan centros educativos con altas tasas de absentismo. Estas comisiones están formadas, al menos, por un representante del Ayuntamiento, que la presidirá, un representante de los centros educativos, un representante de los Servicios Sociales Básicos y un representante de las Asociaciones de Madres y Padres.

Siguiendo las líneas marcadas por esta Orden, recientemente el Consejo Escolar de Castilla-La Mancha, acordó por unanimidad en su reunión plenaria celebrada el 15 de abril de 2008, presentar una propuesta a todos los poderes públicos, y en especial a todas aquellas instituciones con intereses en el mundo de la educación, como la Consejería de Educación y Ciencia, para contribuir a la creación y puesta en marcha de un organismo específico encargado de evitar el absentismo escolar, aunque ese organismo se encuentra actualmente sin constituir.

Además de estas normas específicas, el problema del absentismo escolar también es afrontado desde el punto de vista de que el colectivo sobre el que incide este fenómeno es un colectivo especialmente necesitado de protección: el colectivo de los menores de edad. En este sentido, también los derechos del menor son objeto de especial protección por parte del actual ordenamiento jurídico de la comunidad autónoma.

Según establece el artículo 2 del Decreto 143/1990, de 18 de diciembre, del Consejo de Gobierno, "*sobre procedimiento en materia de protección de menores"***,** la entidad pública a la que está encomendada la protección de menores en el ámbito de Castilla-La Mancha es la Consejería de Bienestar Social.

La intervención de la Consejería de Bienestar Social en los asuntos relacionados con el absentismo escolar se articula, como ya se ha dicho, a través de los Servicios Sociales radicados en las Delegaciones Provinciales de dicha Consejería, y tienen como primer referente la Ley del Menor de Castilla-La Mancha, que se desarrolla en distintas disposiciones legales que regulan la intervención de la Consejería de Bienestar Social en materia de absentismo escolar.

La Ley 3/1986, de 16 de abril, *de Servicios Sociales de Castilla-La Mancha,* ya estableció dentro del sistema público de servicios sociales la atención específica a la familia, la infancia y la juventud como áreas integradas en los servicios sociales especializados (artículo 11).

La Ley 5/1995, de 23 de marzo, *de solidaridad de Castilla-La Mancha*, reconoce que, para el fortalecimiento de la cohesión social es necesario el fomento de la solidaridad con las personas más necesitadas, en este sentido la ley dedica el capítulo II del título I a los principios rectores que orientan la política con los menores, entre ellos se recogen los siguientes: "*Garantizar los derechos individuales y colectivos de todos los menores*", "*garantizar la acción protectora de la Administración para aquellos menores que se encuentran en situación de desamparo*", o "*potenciar la participación plena en cualquier actividad de tipo cultural, social, artística o recreativa de su entorno, de acuerdo a su desarrollo personal y evolutivo*".

La Ley 3 /1999, de 31 de marzo*, del Menor de Castilla-La Mancha*, en su artículo 28, dedicado a las situaciones de riesgo del menor, en el apartado a), considera como una situación de riesgo "*la negligencia en la atención física, psíquica o educativa del menor por parte de sus padres, tutores o guardadores*".

Por último, algunas disposiciones legales que regulan las ayudas y subvenciones destinadas a colectivos necesitados de una especial protección, también hacen referencia a la obligatoriedad de la asistencia a los centros educativos como requisito para poder hacer efectivas las ayudas convocadas. En este sentido, la *Orden de 28-12-2005, de la Consejería de Bienestar Social, por la que se regulan las bases y se convocan ayudas a familias numerosas con hijos menores para 2006*, que se renueva anualmente, en la base segunda punto cuarto, establece como requisito para percibir las ayudas económicas convocadas la "*escolarización y asistencia habitual al centro educativo de*

todos y cada uno de los hijos en edad escolar", mientras que en la base cuarta punto 1.4, determina que "*se suspenderá igualmente el derecho y el pago de la ayuda si deja de cumplirse el requisito de escolarización y asistencia al centro educativo establecido en el punto de la base segunda".*

1.6.2.2. Las Administraciones Locales y el absentismo escolar

La competencia municipal de velar por el cumplimiento del precepto de la educación obligatoria está contemplada en varias disposiciones legales de distinto rango entre las que podemos destacar:

- La Ley 7/85, de 2 de abril de 1985, *reguladora de las Bases del Régimen Local,* en cuyo artículo 25.2.n) señala que entre las competencias municipales en materia educativa se encuentra la de "*participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria*".

- La Ley Orgánica 8/1985 *del Derecho a la Educación,* de 3 de Julio**,** según la redacción dada por la Ley Orgánica 10/1999, de 21 de abril, establece la competencia municipal de hacer obligatoria la educación básica. En su disposición adicional segunda establece que "*las Corporaciones Locales cooperarán con las Administraciones Educativas competentes, en el marco de lo establecido por la legislación vigente y, en su caso, en los términos que se acuerden con ellas, en la creación, construcción y mantenimiento de los centros públicos docentes, así como en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria".*

- El Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, *de Cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia*, en el artículo 1 determina que "*las Corporaciones Locales cooperarán con el Ministerio de Educación y Ciencia en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria".* En el artículo 10 establece que "*los municipios cooperarán con el Ministerio de Educación y Ciencia en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, para garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado de su ámbito territorial"*. Por último, el artículo 11 se refiere a las actuaciones que podrá llevar a cabo el municipio, indicando entre otras las siguientes: "*poner en conocimiento del Ministerio de Educación y Ciencia las*

deficiencias detectadas en la escolarización" y "*contribuir a través de los servicios municipales a hacer efectiva la asistencia del alumnado al centro escolar*".

1.6.3. La Administración de Justicia en relación con la protección al menor y el derecho a la educación

Además de las normas establecidas en las Administraciones Autonómica y Local, la Administración de Justicia es la encargada de velar por la protección de los derechos del menor y ser garante del cumplimiento del actual ordenamiento jurídico.

1.6.3.1. Disposiciones estatales de protección del derecho a la educación del menor

En el actual ordenamiento jurídico, los derechos del menor son objeto de especial protección por parte de las administraciones y organismos públicos. Entre las normas de ámbito estatal que establecen medidas de protección del derecho a la educación del menor podemos citar las siguientes:

- *El Código Civil,* aprobado mediante el R.D. de 24 de julio de 1889, según la redacción dada por la Ley 11/1981, de 13 de mayo, de *modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio*, en su artículo 154 fija los deberes y facultades que los padres deben asumir con respecto a sus hijos. Entre ellos se encuentra la obligación de ejercer la patria potestad y velar por la educación de los hijos menores, procurando una formación integral de los hijos que de ellos dependan. Así mismo, el propio Código Civil, en el artículo 158, recoge como órgano fundamental de la representación y defensa de los derechos del menor al Ministerio Fiscal en los casos de incumplimiento de la patria potestad. En este sentido, el Ministerio Fiscal podría intervenir si los padres no cumplen con el deber de obligar a sus hijos a asistir al colegio, puesto que estarían incumpliendo sus deberes de protección hacia ellos, colocándolos en situación de riesgo.

- *El Código Penal,* establecido mediante la Ley 10/1995, 23 de Noviembre, en cuyo artículo 226 se señala que "*será castigado el que dejare de cumplir los deberes legales de asistencia inherentes a la patria potestad, tutela, guarda o acogimiento*

familiar o de prestar la asistencia necesaria legalmente establecida" a los menores de edad. Entre estos deberes, la legislación civil incluye no sólo los de alimentación, vestido, habitación y asistencia médica, sino también los de educación e instrucción del menor.

- La Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de *Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil,* en el artículo 3, hace referencia a instrumentos internacionales que garantizan los derechos del menor: "*los menores gozarán de los derechos que les reconoce la Constitución y los Tratados Internacionales de los que España sea parte, especialmente la Convención de Derechos del Niño de Naciones Unidas y los demás derechos garantizados en el ordenamiento jurídico, ...".* Así mismo, en los artículos 10.1, 12, 17 y 18, encomienda a las Administraciones Públicas que presten a los menores la asistencia adecuada para el efectivo ejercicio de sus derechos y les encomienda la prevención y reparación de las situaciones de riesgo que perjudiquen su desarrollo personal y social, así como la tutela en los casos de desamparo. En este sentido, el menor se considerará desamparado "*cuando se aprecie cualquier forma de incumplimiento o de ejercicio inadecuado de los deberes de protección establecidos por las leyes a la guarda de los menores o les falten a éstos los elementos básicos para el desarrollo integral de su personalidad*" (Art. 172.1.). Mas concretamente, y en relación con la desescolarización y el absentismo, el artículo 13 contiene una referencia explícita al problema, en relación con las obligaciones de los ciudadanos en la protección del derecho a la educación de los menores. En dicho artículo se establece que: *"cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el periodo obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización".*

1.6.3.2. Intervención de la Administración de Justicia. La Fiscalía de Menores

La intervención de la Administración de Justicia no es habitual en la resolución de los problemas de absentismo, se limita normalmente a los supuestos en los que

concurren circunstancias agravantes por tratarse de un absentismo consentido o promovido por la propia familia del menor.

La protección de los derechos del menor se ejerce siempre a través de la Fiscalía de Menores. El Ministerio Fiscal es una institución del Estado integrada en el poder judicial establecido en el Titulo VI de la Constitución Española. Se estructura territorialmente de manera provincial, existiendo en cada provincia una Fiscalía, cuya plantilla varía en función de la extensión y población del territorio. Cada Fiscalía dispone de servicios especializados en determinadas materias. Entre estos servicios especializados se encuentra la Fiscalía de Menores que, generalmente, cuentan con una oficina judicial y con un equipo técnico para desempeñar sus funciones.

El encargo de la protección de los derechos del menor a la Fiscalía de Menores se establece en la Ley Orgánica 4/1992, de 5 Junio 1992, *de Juzgados de Menores*, que dispone que, en materia de menores, "*la dirección de la investigación y la iniciativa procesal corresponderán al Ministerio Fiscal*".

En este mismo sentido, la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, *reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores*, en su artículo 6 determina que "*corresponde al Ministerio Fiscal la defensa de los derechos que a los menores reconocen las leyes, así como la vigilancia de las actuaciones que deban efectuarse en su interés y la observancia de las garantías del procedimiento...".* Es, por tanto, el Ministerio Fiscal el competente en materia de la garantía del cumplimiento del derecho a la educación de los menores, así como de tomar las medidas necesarias en caso de incumplimiento del precepto de asistencia obligatoria a los centros educativos.

La intervención judicial puede llevarse a cabo a través de los juzgados ordinarios cuando exista una vulneración del derecho fundamental del menor a la educación por incumplimiento de los deberes inherentes a la patria potestad, o mediante los juzgados de menores, cuando se estime que se están vulnerando algunos de los preceptos que contemplan las normas de protección de los derechos de los menores.

En este sentido, mientras que la Ley Orgánica 4/1992, reguladora de la jurisdicción de menores, en vigor hasta el año 2000, si que establecía una competencia del juzgado de menores directamente relacionada con el ámbito protector de este

colectivo, y concretamente con el ámbito del absentismo escolar, la actual legislación deja escaso margen de actuación a estos juzgados en relación a esta materia. Así, la derogada Ley Orgánica 4/1992, en su artículo 1.2 otorgaba al juez de menores la competencia para conocer las faltas cometidas por mayores de edad penal comprendidas en el artículo 584 del Código Penal. En este artículo se establecía que: "*serán castigados con la pena de arresto menor, o con multa de 25.000 a 75.000 pesetas, al arbitrio del tribunal: 1º.- los padres de familia que dejaren de cumplir los deberes de guarda o asistencia inherentes a la patria potestad por motivos que no fueren el abandono malicioso del domicilio familiar o su conducta desordenada"*. En base a este precepto y con anterioridad a 1995, un número importante de padres de menores absentistas fueron condenados a penas de arresto menor por problemas de absentismo. No obstante, atendiendo a las necesidades de las familias, estas penas se cumplían, normalmente, mediante arresto domiciliario de fin de semana.

Lamentablemente, la aparición del nuevo Código Penal supuso que dejase de tener la consideración de "*falta*" el incumplimiento de los deberes inherentes a la patria potestad, pasando esta conducta a incluirse, según el artículo 226 del nuevo Código Penal (reformado en cuanto a pena por la Ley Orgánica 15/2003), dentro del delito de abandono de familia. Con la desaparición de la consideración de "*falta*", desapareció también parcialmente la competencia del juez de menores para resolver sobre absentismo escolar.

No obstante, el juez de menores sí tiene la posibilidad de acordar dentro del proceso penal, en todos aquellos casos en que la solución de las medidas cautelares no sea viable, y exista necesidad urgente de protección al menor. En este precepto es en el que se han basado las últimas resoluciones, algunas de ellas sancionadoras, adoptadas por distintos jueces de menores en relación al absentismo escolar.

Capítulo 2.
El absentismo escolar: aproximación teórica

2.1. El absentismo escolar desde las diferentes perspectivas teóricas

Como se ha analizado en el apartado anterior, el absentismo escolar es una de las actitudes negativas más frecuentes que muestra el alumno para manifestar su rechazo hacia la institución escolar. Sin embargo, en el proceso de análisis de este problema educativo, se plantean distintas cuestiones que es necesario resolver: ¿Qué factores y procesos determinan la aparición de esas actitudes negativas hacia la escuela?; ¿Qué condicionantes influyen en el desarrollo de actitudes absentistas?; ¿Existen condiciones previas que empujan al alumno a abandonar la escuela?;...

Estas preguntas junto a otras relacionadas con las distintas actitudes negativas desarrolladas por determinados alumnos hacia la institución escolar, han sido objeto de investigación de distintas disciplinas académicas y han sido tratadas desde distintos enfoques y puntos de vista. Los resultados de estas investigaciones ofrecen apoyo empírico para la generalización de sus conclusiones, y han permitido elaborar distintas teorías que explican o intentan explicar el origen y desarrollo de este problema educativo y social.

Aunque existen otros enfoques científicos, son las ciencias del comportamiento las que permiten acceder con una mayor claridad a los procesos que rodean el fenómeno del absentismo escolar, proporcionando una explicación racional a un buen número de preguntas que se plantean en torno a esta conducta escolar.

Entre las disciplinas académicas que estudian el comportamiento humano, son la sociología de la educación, la psicología social y la antropología las ciencias que proporcionan un mayor número de claves de análisis para poner de relieve distintos aspectos y procesos que rodean al absentismo escolar y que, frecuentemente, escapan a otras aproximaciones teóricas. Por esta razón, el análisis de las diferentes teorías sobre el origen de las desigualdades en la educación desde la perspectiva de las ciencias del comportamiento puede resultar fundamental para interpretar de forma adecuada el fenómeno del absentismo escolar.

Para llevar a cabo este análisis, se va a utilizar un amplio y variado fondo bibliográfico que permitirá la interpretación desde las distintas perspectivas teóricas del fenómeno del absentismo escolar teniendo como referencia los distintos modelos propuestos por algunas ciencias del comportamiento sobre las desigualdades en la educación.

Los planteamientos teóricos sintetizados en estas líneas ocupan buena parte del espectro ideológico y van desde las visiones o modelos claramente deterministas como los modelos teóricos hiperculturalistas y del funcionalismo estructural, que interpretan el comportamiento humano en relación a los condicionantes culturales y sociales que configuran el contexto vital del individuo sin dar margen alguno a la libertad de decisión del mismo, hasta aquellos otros más voluntaristas, situados en el polo opuesto, en los que es el individuo el que adopta determinadas posturas frente a la institución escolar exclusivamente por su propia voluntad, con independencia de los condicionantes culturales, sociales y educativos que le rodean, pasando por posturas intermedias que dejan margen a la intervención de la voluntad individual, pero en el marco de unos condicionantes socio-culturales y educativos que influyen poderosamente en la adopción de una determinada conducta escolar por parte del alumno.

A partir de este análisis, se pretende establecer la base teórica que permita una interpretación coherente y amplia del fenómeno del absentismo escolar. En todo caso y con el ánimo de esclarecer las respuestas de las distintas propuestas empíricas a este problema escolar, las perspectivas teóricas analizadas se han agrupado en torno a los factores que, según las distintas propuestas teóricas, condicionan su origen y evolución.

Siguiendo este criterio, en primer lugar se analizarán las teorías que atribuyen la aparición y desarrollo de actitudes absentistas al origen social de los alumnos. A continuación se analizarán aquellas otras que explican el absentismo escolar en base a las diferencias culturales previas y las que explican los orígenes y evolución del problema en virtud de lo que acontece en el interior de la propia escuela. Más tarde se revisarán los modelos teóricos que basan la aparición de conductas divergentes en los alumnos en las respuestas individuales que adoptan cada uno de ellos en relación a la institución escolar. A continuación, se llevará a cabo un breve análisis de los principales trastornos de comportamiento que generan conductas absentistas. Por último, y para

finalizar, se analizará el absentismo desde el punto de vista ecológico, enfoque teórico que recoge y engloba buena parte de los aspectos básicos que fundamentan el resto de teorías.

2.1.1. Absentismo escolar y origen social

El absentismo escolar no se reparte en absoluto de manera aleatoria con relación al origen social de los alumnos. La totalidad de los estudios realizados al respecto (Defensor del Pueblo Andaluz, 1999; García, 2001; Garfella y Gargallo, 1998; Gómez, 1991; entre otros), demuestran que el problema del absentismo escolar y el abandono escolar temprano afectan de forma mucho más regular y frecuente a los niños de los medios sociales más bajos que a los de clases sociales medias y altas. Sin embargo, a pesar de que los datos estadísticos revelan la certeza de la relación entre el absentismo escolar y el origen social de los alumnos, esta relación requiere ser explicada. Es necesario saber a través de qué procesos efectivos o qué prácticas concretas pueden originar esta relación entre absentismo escolar y origen social. En este sentido, el balance de cierto número de trabajos antropológicos y de sociología de la educación, han permitido elaborar algunos planteamientos teóricos que pretenden esclarecer las causas que relacionan el absentismo escolar con el origen social de los alumnos.

En todo caso es conveniente advertir que, como todas las teorías, las que se van a analizar en estas líneas tienen sus limitaciones, puesto que se han desarrollado en supuestos y entornos alejados del sistema educativo español, tanto en el espacio como en el tiempo, por lo que su aplicabilidad a nuestro país habrá de ser observada con cierta precaución.

Por otra parte, en general, las teorías sociológicas son culturalmente muy específicas y, por tanto, existen ciertos riesgos cuando se las recontextualiza de forma mecánica. No obstante, se trata de las teorías con un mayor reconocimiento universal en el campo de la sociología y pueden resultar indispensables para elaborar un marco teórico global de las causas y factores que generan y condicionan la evolución del absentismo escolar en cualquier contexto.

Entre las teorías que relacionan el absentismo escolar con el origen social de los alumnos, se pueden destacar las teorías del "*hándicap cultural*" y del "*síndrome del logro*", que a continuación se van a analizar.

2.1.1.1. El absentismo escolar y la teoría del "hándicap cultural"

Una de las creencias más extendidas entre los profesionales de la enseñanza es que buena parte de los absentistas escolares que proceden de clases bajas, deben esta actitud a la falta de hábitos, expectativas y motivación que muestran estos alumnos, y que éstas, a su vez, están directamente relacionadas con el ambiente social, económico y cultural en el que se encuentra inmersa la familia del alumno, cuyos padres son incapaces de transmitirles tanto las reglas morales, como los valores y los saberes básicos y elementales para su integración social. Consideran, por tanto, que el absentismo escolar guarda una estrecha relación con el origen social del alumno.

Es evidente que el ambiente sociofamiliar en el que se desenvuelve el niño puede condicionar su actitud respecto a la escuela. Según Forquin (1985, p.186), la orientación cultural característica de un grupo social determinado, puede traducirse a nivel de la estructura de la personalidad del niño que se encuentra inmerso en él, condicionando su sistema de valores y sus actitudes, particularmente hacia la escuela y el trabajo escolar.

La teoría del "*hándicap*" forma parte del paradigma hiperculturalista, desde cuya perspectiva, el absentismo escolar podría ser interpretado como el resultado de los elementos socio-culturales que le preceden y que, por tanto, son anteriores a él. En particular, por el peso de la interiorización en el menor de determinados sistemas de normas y valores que poseen sus familias y que van siendo interiorizados por el alumno en su proceso de socialización.

Según esta teoría, el absentismo escolar podría interpretarse como una consecuencia de la falta de hábitos escolares, las bajas expectativas escolares y la falta de motivación del alumno por la escuela. Esta ausencia de hábitos, expectativas y motivación estarían directamente relacionadas con el ambiente social, económico y cultural en el que se encuentra inmersa la familia del menor, lo que, evidentemente condicionaría su propio sistema de valores y normas. Se trataría, pues, de una teoría

determinista desde la cual, el absentismo escolar podría interpretarse como el resultado del déficit cultural asociado a la procedencia social de los alumnos de las clases sociales más bajas.

La consecuencia de este supuesto es que el niño que se desarrolla en ambientes culturales marginales o que presentan importantes diferencias en relación a la cultura dominante, partiría con una desventaja inicial en su proceso de escolarización, un "hándicap cultural", que puede llevarle a convertirse en absentista escolar.

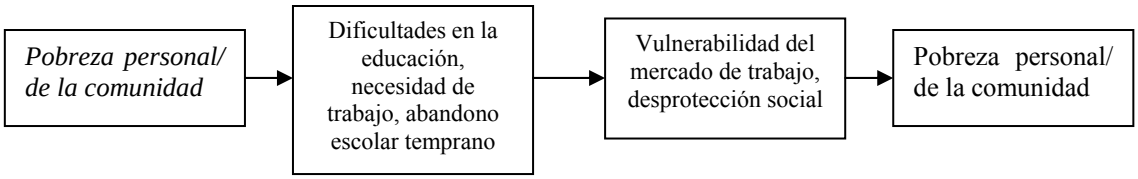
Según M. García, el absentismo escolar desde la teoría del hándicap socio-cultural, se puede interpretar como:

> *El resultado de una determinada "orientación cultural" particularista, característica de un determinado grupo social, y que se traduce en un sistema de valores, actitudes y expectativas escolares "deficitarias" y que "dificultan" una escolarización "normalizada". Se observa que bajo este paradigma hiperculturalista y funcionalista el absentismo sería interpretado como una "desviación" respecto a la norma legal y universal de escolarización obligatoria. En la teoría del hándicap o déficit cultural predomina, entonces, una perspectiva normativista de la escolarización, donde el absentismo escolar es fruto de un determinado sistema de valores y prácticas educativas familiares que presentan importantes "disfunciones" respecto de los valores y prácticas escolares dominantes, dicho de otra forma, de la falta de valoración de determinadas familias hacia la escuela* (García, 2001, p.85).

Desde esta perspectiva el alumno absentista sería un sujeto pasivo, una consecuencia de las condiciones ambientales y culturales que le preceden y rodean, estaría "predestinado" a convertirse en un alumno con muchas posibilidades de fracasar en la escuela y/o convertirse en absentista escolar.

La desventaja en la posición de partida de los alumnos pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas, generaría lo que R.W. Connell (1997) denomina el "*ciclo de pobreza*", según el cual, el alumno que parte de una situación de desventaja socioeconómica, tendría mayores dificultades en la escuela, lo que unido a la necesidad de aportar ayuda económica a su familia, llevaría al abandono escolar temprano. Esta situación, a su vez, produciría una elevada vulnerabilidad en el mercado laboral y desprotección social, lo que de nuevo generaría pobreza personal, volviendo las generaciones posteriores al punto de partida, reiniciando de nuevo el ciclo.

Gráfico 2. "*Los ciclos de la pobreza*"



Fuente: Connell R.W. (1997, p. 33)

Según este enfoque, la única forma de romper el ciclo sería mediante la intervención de la escuela. Ésta sería la causa del origen de los programas de educación compensatoria, nacidos en la década de los 50 en EE.UU. y extendidos por todo el mundo occidental durante la segunda mitad del siglo XX, como forma de enseñanza que permitía "compensar" los déficit culturales de los niños provenientes de condiciones de desventaja social, lingüística y cultural. Entendidos de esta forma, los programas de educación compensatoria serían la respuesta educativa a la teoría del hándicap, puesto que la consecuencia de este supuesto teórico exigiría por parte de las administraciones educativas una intervención sistemática para compensar las carencias de los niños que han nacido y se han desarrollado en ambientes "carenciales" (entendiendo éstos como diferentes a la cultura dominante), favoreciendo de este modo la igualdad de oportunidades de estos alumnos.

Algunos sociólogos como B. Bernstein (1986) o R.W. Connell (1997), desconfían de la utilidad de estos programas, pues consideran que su punto de partida es erróneo, exactamente igual que la propia teoría del "hándicap cultural". Estos autores consideran que los niños a quienes van orientados los programas no son sistemas deficitarios, puesto que poseen una experiencia social fundamentada y significativa, aunque diferente a la cultura dominante que se le pretende imponer. Entendido de este modo, cuando un niño perteneciente a una minoría cultural entra en la escuela, entra en un sistema simbólico sin ninguna conexión con la vida que lleva fuera de ella, de tal forma que, a medida que se desarrolla el proceso escolar del alumno, si no se actúa de forma correcta en la escuela, poco a poco se irá abriendo una fosa entre el niño como miembro de una familia y una comunidad y el niño como alumno, terminando frecuentemente con la ruptura del niño con el sistema escolar. Bajo esta premisa, el primer paso para reconducir la trayectoria escolar de estos alumnos y evitar la ruptura,

consistiría en la comprensión de su mundo social y cultural por parte de los docentes que trabajan con ellos:

> *Para que la cultura del maestro se convierta en parte integrante del mundo del niño, es preciso que previamente la cultura del niño sea parte integrante del mundo del maestro. Para que esto suceda, será preciso con toda probabilidad que el maestro comprenda el mundo del niño antes de intentar cambiarlo* (Bernstein, 1986, p. 217).

Una crítica que se puede plantear a esta teoría es que no explica el absentismo escolar de los alumnos pertenecientes a la "*cultura dominante*", alumnos de clases medias e incluso altas, que presentan actitudes negativas ante la escuela similares a algunos alumnos de las clases más bajas, y que responden del mismo modo que éstos a la obligación de asistir a clase.

Tampoco explicaría las causas por las que dos alumnos pertenecientes a la misma comunidad, e incluso a la misma familia, y que se han desenvuelto en el mismo contexto social, no reaccionan de la misma forma, resultando a veces uno de ellos absentista, mientras el otro se mantiene en el sistema educativo e incluso alcanza un completo éxito escolar.

2.1.1.2. Absentismo escolar, aspiraciones educacionales y origen social: la teoría del síndrome del logro

Además de las teorías que tratan de explicar la relación entre éxito escolar y origen social en base a las diferencias culturales de partida de los alumnos procedentes de distintas clases sociales, otra serie de trabajos de investigación se han orientado a buscar la relación entre el éxito escolar, las aspiraciones educacionales, las ambiciones sociales y la pertenencia a una clase social determinada.

La relación entre éxito escolar, aspiraciones educacionales y origen social, ha constituido una temática y una problemática privilegiadas de la sociología de la educación y de la psicología social clásicas en EE.UU. y Europa Occidental.

Hyman, ya en la década de los cincuenta, observó que los obreros parecían valorar relativamente poco la educación escolar y universitaria como medio de

promoción social y éxito personal, manifestando, en general, aspiraciones, ambiciones y expectativas educativas relativamente limitadas.

En este mismo sentido, Rosen (1964) demostró en su estudio del "*Síndrome del logro*" ("*Achievement síndrome"*), que la orientación hacia los valores de éxito, que van a la par de las aspiraciones educativas, está ligada significativamente al origen social de los alumnos.

Según Forquín (1985, p.186), las desigualdades de acceso a los estudios, según el origen social, se explican a veces por la combinación de dos factores: un factor "éxito" y un factor "aspiraciones", manifestándose éste último a través del hecho de que, para un mismo nivel de éxito, las solicitudes de continuar estudios son más frecuentes y más apremiantes por parte de los alumnos o de las familias de medios privilegiados. Para Forquin, estos dos factores no se encontrarían "en adición" sino en "interacción".

Aunque las aspiraciones educacionales del alumno o de sus padres dependen en gran parte, obviamente, de su nivel de éxito escolar, las aspiraciones educacionales de los padres generalmente provocan en el niño comportamientos escolares que reflejan esas aspiraciones de sus padres y que inducen a un mayor o menor éxito escolar.

Uno de los comportamientos escolares típicos de los alumnos con escasas aspiraciones escolares, es el absentismo escolar. Entendido de esta forma, el menor nivel de aspiraciones educacionales que muestran las familias de las clases desfavorecidas, repercute también en el hecho de que se manifiesten con mayor frecuencia problemas de absentismo escolar entre sus miembros. A este supuesto contribuyen también las diferencias en los comportamientos cotidianos de los padres con menores aspiraciones respecto a los estudios de sus hijos: les ayudan menos en sus deberes, les preguntan menos sus lecciones, visitan poco o no visitan a los profesores para hablar de los estudios de sus hijos o de los problemas escolares, etc.

Boudon (1973) explica las desigualdades en la demanda de educación por el hecho de que cada uno busca, a través de la educación, la mejor combinación posible de beneficios, de costes y de riesgos para si mismo, y de que este "*punto de optimización*" se sitúa más alto en el ámbito escolar cuanto más alto se sitúa el individuo en la escala

social, de tal forma que las ambiciones educacionales, aparentemente menos elevadas de las clases populares, no reflejan, según este autor, más que una percepción realista de los obstáculos a superar, una conformación de las aspiraciones personales a las dificultades y esfuerzos necesarios para alcanzar el éxito. Según Boudon el esfuerzo que debería realizar un alumno procedente de una familia de clase baja para alcanzar un nivel de éxito educativo y social similar al de otro alumno perteneciente a una familia más acomodada, sería mucho mayor y le supondría la necesidad de superar más obstáculos y trabas.

En este sentido, algunas observaciones llevadas a cabo en Francia con motivo de la revuelta urbana de octubre y noviembre de 2005, contribuyen a afirmar las escasas perspectivas de alcanzar el éxito social a través de la educación que se percibe entre los miembros de algunas poblaciones y barrios marginales. Son muy representativas de esta situación las declaraciones de Doppy Gomis, joven de 23 años hijo de inmigrantes africanos, participante en la revuelta urbana de Francia de finales de 2005, quien dice:

> *No se cree en el esfuerzo porque los chavales de 15 años ven que los que tienen 25 y fueron buenos estudiantes siguen en el paro, viviendo en casa de sus padres, amargados y sin futuro. Y ven al mismo tiempo que los que optaron por la delincuencia, por el tráfico de drogas, ya tienen buena ropa y buenos coches; ya se han marchado de casa. Ahora son los chicos malos el ejemplo a imitar* (El País: 13 de noviembre de 2005).

Desde este punto de vista, el absentismo escolar sería el resultado de un menor nivel de aspiraciones de los alumnos procedentes de las clases sociales más bajas, puesto que la posición social y la actividad laboral a la que aspiran estos alumnos, generalmente requiere una escasa cualificación educativa y, por tanto, no se exigen a sí mismos una asistencia continuada a la escuela y el esfuerzo necesario para alcanzar el éxito escolar. Estas bajas expectativas se plasmarían en una percepción de la escuela como un lugar en el que se les exigen demasiados esfuerzos para terminar alcanzando un lugar muy poco relevante en la sociedad. Ante esta percepción, algunos niños optarían por ausentarse de la escuela por periodos más o menos esporádicos o continuos, convirtiéndose así en absentistas escolares.

En su explicación de esta teoría, Forquín puntualiza que el menor nivel de aspiraciones sociales de los alumnos procedentes de clases sociales desfavorecidas, se reflejaría en el hecho de que estos alumnos manifiestan menos que los de clase media y alta el gusto por el esfuerzo y por la competición, el deseo de triunfar socialmente, y por tanto, apenas sacrifican las satisfacciones inmediatas a ambiciones a largo plazo (Forquín, 1985, p. 187).

Además de recibir las mismas críticas que la teoría del "hándicap" por la sustentación determinista de este enfoque y minimizar, por tanto, la capacidad de decisión del individuo, esta teoría ha recibido numerosas críticas en relación a su tendencia a la generalización. La explicación de las diferencias de comportamiento respecto a la institución escolar, basada en las disparidades en los sistemas de valores de las diversas clases sociales, es considerada demasiado amplia y general, puesto que en el ámbito de las clases sociales se pueden encontrar una enorme variabilidad de sistemas de valores.

Otra crítica que ha recibido esta teoría, es la utilización del término "*éxito educativo y social*" como unívoco y universal, válido para todos los individuos de la comunidad. Pero ¿no existen diferentes tipos de éxito, diferentes definiciones posibles de éxito, variables según los contextos y las condiciones socioeconómicas y culturales?. Para algunos investigadores, a la hora de alcanzar el éxito social lo que cuenta es la diferencia entre el punto de partida y el punto de llegada. Desde ese punto de vista, muchos miembros de las clases populares no son menos ambiciosos, ni tienen menos deseos de triunfar que los de las clases privilegiadas, sino que, al partir de un punto más bajo, su nivel de aspiración social también sería más bajo, aunque suponga un salto cualitativo muy importante respecto al punto de partida. Por el contrario, los individuos pertenecientes a las clases sociales más acomodadas parten de cotas más elevadas y, aunque el salto cualitativo sea menor que el del caso anterior, su objetivo final estaría más alto en la escala social y, frecuentemente, con un menor esfuerzo y coste personal.

2.1.2. Absentismo escolar, minorías culturales e institución escolar

Como se ha visto, algunas propuestas teóricas atribuyen el origen del absentismo escolar y las desigualdades de éxito escolar y social exclusivamente a las diferencias en el origen de los alumnos. Sin embargo, resulta evidente que la escuela constituye uno de los contextos más relevantes, junto con la familia y el grupo de iguales, donde tiene lugar la socialización y el desarrollo de los niños y adolescentes. Por tanto, a nadie puede escapar el importante papel que desempeña la propia escuela en la aparición o perpetuación de este problema socio-educativo.

Teniendo en cuenta esta consideración, otro grupo de propuestas teóricas, relacionan el papel que juega la escuela y el origen social de los alumnos con la respuesta de los mismos ante la institución escolar y la adopción de determinadas posturas y conductas a favor o en contra de la escuela. A diferencia de las propuestas analizadas en el apartado anterior, todas estas teorías, aunque aceptan en parte la relación existente entre el éxito o fracaso escolar y el origen social de los alumnos, y conciben la sociedad escindida en colectivos, con distintas clases sociales y minorías étnicas o culturales, frecuentemente enfrentadas entre sí, basan la actitud de los alumnos y su respuesta educativa en los procesos que se desarrollan en el marco de la institución escolar.

Respecto al papel que juega la escuela en relación al absentismo escolar y a la integración social de todos los individuos de la comunidad y, especialmente de aquellos pertenecientes a las clases sociales más bajas y a las minorías culturales, desde el campo de la sociología de la educación se han configurado dos enfoques teóricos muy diferentes entre sí. Por una parte el funcionalismo, para el que la escuela resulta un instrumento imprescindible para la modernización misma de la sociedad, puesto que desempeña funciones orientadas fundamentalmente a fines sociales y no exclusivamente a fines individuales, emancipando al niño de la familia y preparándolo para vivir en una determinada sociedad como un adulto responsable, hacer que interiorice los valores necesarios para el funcionamiento de la sociedad y seleccionar a los más adecuados para el sistema de roles de adultos (Parson, 1976, citado por Fernández Enguita, 1988, p. 23), y por otro, el enfoque de las teorías de la reproducción para las que la escuela desempeña funciones parecidas, pero con la notable diferencia de que no lo hace para

mejorar la sociedad en general, sino para perpetuar la situación del grupo social dominante y su cultura. Su función esencial sería la de reproducir la situación social de partida, perpetuando las clases sociales, las diferencias culturales y la división del trabajo mediante la transmisión de los valores sociales y las ideologías dominantes en la sociedad.

Estas teorías consideran que la escuela se limita a reproducir las relaciones sociales existentes (teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron), y puede provocar en determinados niños un efecto de rebeldía contra esos valores y relaciones sociales (teoría de las resistencias de Willis), generando conflictividad en la escuela y, con frecuencia, actitudes absentistas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, a continuación se analizarán algunos de los enfoques teóricos más reconocidos y discutidos internacionalmente, que atribuyen a la escuela un carácter perpetuador de las relaciones sociales y explican las consecuencias que genera este efecto reproductor entre los individuos de las clases sociales más bajas y entre los miembros de las minorías culturales, así como su influencia en la aparición y desarrollo de respuestas de rechazo hacia la escuela y de conductas absentistas de los integrantes de estos colectivos.

2.1.2.1. El absentismo escolar desde la perspectiva de la teoría de la Reproducción Cultural de P. Bourdieu y J.C. Passeron

Esta teoría parte de la concepción marxista de la lucha ideológica y de la función de perpetuación que en ella desempeñan las instituciones. En este caso la institución escolar.

Se basa en la exploración de dos dimensiones complementarias: de una parte el funcionamiento del sistema escolar y de otra las actitudes de las distintas clases sociales en relación a la cultura. Pretende poner al descubierto los mecanismos de actuación de un sistema escolar y la función que desempeña la escuela como institución garante de la perpetuación de los valores y normas de la cultura dominante y como instrumento de legitimación de las jerarquías sociales.

La idea fundamental de la teoría de la Reproducción Cultural consiste en que la escuela reproduce mediante distintos mecanismos, más o menos sutiles, la cultura de la clase dominante, perpetuando de esa forma las relaciones de clase preexistentes y abocando a las clases sociales desfavorecidas a aceptar el modelo propuesto o a permanecer en la situación de desventaja de partida. Estos mecanismos son tan sutiles que, generalmente, escapan a la percepción normal, llegando a contar con la adhesión de los propios sectores desfavorecidos para su funcionamiento. Por tanto, desde el punto de vista de esta teoría, la escuela jugaría un papel de "*domesticación ideológica*" en el seno del modo de vida capitalista y mostraría una complicidad activa con la clase dominante.

El resultado del proceso de reproducción se extendería desde la institución escolar a todos los ámbitos sociales, desde los mecanismos de selección y exclusión, hasta el propio mercado de trabajo, e impediría la movilidad social de los individuos, condenando a la sociedad a permanecer estructurada en clases estancas e impermeables entre sí.

Desde este punto de vista, las desigualdades del éxito escolar se deberían, por tanto, a la herencia cultural de los alumnos y a las profundas diferencias culturales de partida. Desde esta perspectiva, se trataría de un enfoque claramente determinista, semejante a la teoría del hándicap, aunque en este caso se considera que el componente cultural incide con mayor intensidad sobre los comportamientos y los resultados escolares que los componentes socio-económicos, puesto que sería la escuela la institución que desempeñaría el papel principal en el proceso de perpetuación de estas desigualdades.

Esta teoría coincide en algunos planteamientos con el enfoque "neoweberiano" de autores como Randall Collins (1974), para el que la relación entre éxito escolar y origen social podría explicarse por el hecho de que la escuela, lejos de trasmitir conocimientos objetivos y desarrollar en los individuos capacidades culturalmente neutras, impone las referencias, las maneras de ser y los valores de un grupo particular, el grupo que dispone, en un momento dado, del poder de control sobre el sistema educativo y posee, por tanto, la potestad de definir los criterios de excelencia escolar.

Para el análisis y comprensión de la teoría de la Reproducción, Bourdieu y Passeron (1977) introducen dos conceptos básicos: el de arbitrariedad cultural y el de violencia simbólica.

Para estos autores toda cultura escolar es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es fruto de la cultura de la clase dominante, impuesta a la totalidad de la sociedad como si fuera realmente un saber objetivo. La escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascarando su naturaleza social y presentándola como la cultura objetiva e indiscutible, al mismo tiempo que rechaza, generalmente de forma muy sutil e imperceptible, las culturas de otros grupos sociales. La escuela estaría legitimando así la propia arbitrariedad cultural.

> *En una formación social determinada, la acción pedagógica legítima, o sea, dotada de la legitimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante, en la medida en que es ignorada en su verdad objetiva de acción pedagógica dominante y de imposición de la arbitrariedad cultural dominante (*Bourdieu y Passeron, 1977, p. 62).

> *La autoridad pedagógica implica el trabajo de inculcar "habitus" que tienen que durar mucho, producidos por la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después de que haya cesado la autoridad pedagógica y perpetuar así los principios de arbitrariedad interiorizados (*Bourdieu y Passeron. 1977, p. 46).

En cuanto a la "violencia simbólica", los autores la entienden como el sistema que utiliza la institución escolar para vencer las resistencias de las formas culturales minoritarias. Ésta puede tomar muchas formas, a veces muy refinadas, pero tiene siempre el efecto de la desvalorización y el empobrecimiento de cualquier otra forma cultural distinta de la dominante y la sumisión de sus portadores.

> *Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición por un poder arbitrario de una arbitrariedad cultural (*Bourdieu y Passeron, 1977, p. 45).

La reproducción de las relaciones de clase es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una "tabula rasa", sino que se ejerce sobre sujetos que recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes, por un lado cierto

capital cultural y por el otro un conjunto de posturas con respecto a la cultura. Cada acción pedagógica tiene, pues, una eficacia diferenciada en función de las caracterizaciones culturales preexistentes en el niño y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye a reproducir la estratificación social y a legitimarla potenciando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social sino natural. (Becholloni, 1977, p.19). Para esta teoría, la escuela funcionaría como un mecanismo de conversión de las desigualdades culturales en desigualdades escolares, haciendo aparecer como desigualdades naturales de los individuos lo que sería, de hecho, el producto de una diferenciación social.

Según este punto de vista, la escuela trataría como igualdad de derechos para los niños, desigualdades de hecho, es decir, trataría por igual a alumnos desigualmente preparados por su cultura familiar para asimilar el mensaje pedagógico. En palabras de Forquin (1985), la escuela se muestra "indiferente a las diferencias". Las desigualdades de motivación con respecto a los estudios y la asistencia a la escuela, son atribuidas a diferencias de actitud profundas, tendiendo las clases desfavorecidas a anticipar su porvenir conforme a su experiencia del presente y, por tanto, a reproducir así la situación de desventaja de la que parten.

Por tanto, la escolarización reviste un significado completamente diferente para un niño de un medio social elevado, que para el niño procedente de ciertas fracciones de clase obrera. Los niños de clases altas normalmente encontrarán en la escuela una prolongación de los valores y conductas inculcadas desde su primera infancia, mientras que para los menores de las clases mas bajas o pertenecientes a minorías culturales, la escuela supone un fuerte choque que enfrenta la cultura escolar, reproducción de la cultura dominante, con su propia cultura, recibida durante sus primeros años de vida. Esta situación exige al niño un enorme esfuerzo de acomodación, verdaderamente desculturalizante, que constituye una amenaza para su propia identidad y que puede generar en él actitudes de rebeldía hacia la escuela.

Desde esta perspectiva, el absentismo escolar sería expresión de profundas desigualdades culturales y de actitudes hacia la escuela y producidas por ésta, ya que el sistema escolar reforzaría la disposición inicial del alumno al absentismo, en función del

conjunto de valores que determinan la orientación de su grupo o clase social, el "*Ethos de clase*" en palabras de Bourdieu. Sería también la expresión de una disposición específica hacia la escuela, o mejor dicho, la indisposición para asistir a la misma. El absentismo escolar sería así la expresión de un hábito particular, adquirido en el marco de una determinada experiencia (familiar, escolar,...), y sobre el cual, el sistema de enseñanza impone los hábitos de la clase dominante con el fin de vencer la resistencia de las formas culturales antagónicas (García, 2001, pp. 105-107).

Una critica que ha recibido esta teoría por parte de buena parte de los sociólogos de países con sistemas escolares abiertos, se basa en que la investigación que dio origen a la misma se llevó a cabo en el ámbito de un sistema educativo escolástico, cerrado y con escaso margen de autonomía, como es el sistema educativo francés, por lo que las conclusiones y orientaciones del modelo propuesto en la teoría de la reproducción, podrían ser válidas exclusivamente en los sistemas escolares cerrados, semejantes al modelo francés. Por tanto, su validez posiblemente sería mucho menor en sistemas escolares más abiertos y con mayor margen de autonomía.

Otra de las críticas más frecuentes que ha recibido esta teoría, se basa en el determinismo que impregna sus raíces y que concibe al sistema escolar como impermeable a cualquier cambio, haciendo siempre el juego al sistema establecido. Según esta teoría, la reproducción cultural que se lleva a cabo en la escuela, generaría una y mil veces la repetición del modelo establecido, impidiendo su evolución, hecho que se puede comprobar que no es totalmente cierto, puesto que la escuela ha evolucionado y evoluciona, a veces, de forma muy palpable y en muy poco tiempo. En este sentido, Marina Subirats en el prólogo del libro "La Reproducción" de Bordieu y Passeron, (1977, p. 12) escribe:

> *Al reducir todo el sistema escolar a un mismo modelo de funcionamiento se llega a un círculo vicioso, puesto que si toda forma cultural es arbitraria, todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo y toda rebelión inútil. La institución absorbería cualquier intento de renovación, de ruptura o de rebelión y prolongaría su repetición de modo indefinido.*

Otro aspecto criticado de la teoría de la Reproducción Cultural es que concibe la sociedad como una estructura de clases más o menos estancas y homogéneas, con un

escaso margen de movilidad entre ellas debido al reducido margen que tiene el individuo integrado en una determinada clase social para decidir y actuar. Es decir, en el modelo propuesto por esta teoría, el individuo tendría un margen de libertad muy limitado, y su papel en el proceso sería meramente testimonial.

Fernández Enguita critica este enfoque por considerar que el acento se pone exclusivamente en los fines impuestos a la institución escolar y los medios empleados por ella, de tal forma que la escuela representa el lado activo del proceso y consigue sin resistencias aquello que se propone, mientras que los sujetos de la educación, los alumnos, se convierten estrictamente en eso, en sujetos, si es que no en súbditos o en objetos, siendo reducidos a un papel enteramente pasivo. (Fernández Enguita, 1988, p.23).

Sin embargo, en relación con esta crítica ontológica, Becholloni (1977) considera que este aspecto se encuentra muy alejado de la realidad, puesto que el efecto que generaría el proceso de reproducción en el individuo podría ser justamente el opuesto al que se pretende:

> *Se puede decir que cuanto más sistemáticos son los esfuerzos del padre para hacer al hijo homogéneo a él, tanto mayores son las probabilidades de una rebelión del hijo contra el padre* (Belcholloni, 1977, p. 22).

Otra crítica que se puede plantear a esta teoría coincide con la descrita en el análisis de la teoría del hándicap. Al igual que en ella, este enfoque teórico no permite explicar el absentismo escolar de los alumnos pertenecientes a la "cultura dominante", alumnos de clases medias e incluso altas, que presentan actitudes similares a algunos alumnos de las clases más bajas, y que responden del mismo modo que éstos a la escolarización obligatoria, ausentándose repetidamente de clase.

De igual forma, tampoco explicaría las causas por la que dos alumnos pertenecientes a la misma comunidad, e incluso a la misma familia, y que se han desenvuelto en el mismo contexto socio-educativo, recibiendo el mismo tipo de "violencia simbólica", no reaccionan de la misma forma, resultando a veces uno de ellos absentista, mientras el otro se mantiene en el sistema educativo e incluso alcanza un completo éxito escolar (Feito, 2000, p. 81).

En cualquier caso, según M. García, la teoría de la Reproducción Cultural permite una interpretación parcial del absentismo escolar, presentado como la expresión de un hábito producido y reproducido en la escuela y por la escuela, mediante la imposición de la arbitrariedad cultural de la clase dominante, pero no permite explicar los motivos por lo cuales esta interiorización de los hábitos corresponde a un proceso de autoexclusión, puesto que no hay cabida para un sujeto activo y capaz de tomar decisiones propias en el marco de la teoría de la Reproducción (García, 2001, p. 111).

2.1.2.2. El absentismo escolar como forma de oposición y resistencia a la cultura escolar desde la perspectiva de la teoría de las Resistencias de P. Willis

Además de reconocer la importancia del papel que desempeña la propia escuela en el origen de buena parte de las conductas de rechazo que aparecen en ella, numerosos análisis sociológicos han reconocido la importancia del grupo de iguales en todas las instituciones sociales y particularmente en la institución escolar. La microsociología de la educación puso su atención, hace ya mucho tiempo, en los distintos grupos que tienden a formarse en el interior del grupo-clase. Ya en 1967 Hargreaves localizaba en las escuelas secundarias inglesas dos grupos perfectamente definidos, un grupo decididamente pro-escuela y otro anti-escuela, localizados en función de los grupos de clase (*streams),* establecidos en relación a la velocidad de aprendizaje y capacidad de los alumnos.

Lacey (1970) también identifica los dos mismos grupos y atribuye su existencia a una doble dinámica interna y externa. Por un lado, los jóvenes que obtienen éxito en la escuela se adhieren a ella porque les proporciona un alto estatus, al tiempo que los que no logran buenos resultados en su trabajo escolar, tienden a comportarse mal para disociarse de un sistema que les otorga un bajo estatus.

A partir de estos estudios y como reacción contra los análisis excesivamente deterministas elaborados desde la perspectiva de las teorías de la Reproducción, Willis (1988) elabora su propia teoría para explicar la aparición de los grupos "*pro"* y "*anti escuela"*, relacionándolos con el origen social de los mismos. Para ello toma como referencia los valores de la clase obrera, que él califica como opuestos a los valores

escolares. La teoría de la resistencia, por tanto, subraya la relación entre lo que ocurre en el interior de las escuelas, con la sociedad y la cultura global fuera de ellas, particularmente los elementos de clase y género. En otras palabras, Willis, en su teoría de la resistencia, asocia la actitud que presentan determinados alumnos frente a la escuela, con su pertenencia a una clase social determinada.

La teoría de las resistencias introduce un aspecto fundamental en el análisis del problema, al señalar que los individuos no son meros juguetes sometidos a fuerzas que se mueven por encima de sus cabezas, sino actores de las relaciones sociales, es decir, sujetos activos capaces por igual de aceptar, modificar o resistir los imperativos de la institución escolar. No obstante, aunque opone una visión más voluntarista a la determinista de las teorías de la reproducción, que critica, mantiene una visión conflictual de la sociedad, elaborada en base al énfasis que se ponen en las clases sociales, géneros, etnias y otros grupos sociales, frente a las representaciones individuales y atomistas (Fernández Enguita, 1988, p. 25).

> *Muy a menudo se supone que el capitalismo implica una dominación efectiva de la clase subordinada. Lejos de ser así, el capitalismo en sus formas liberal democráticas modernas, es una lucha permanente* (Willis, 1988, p. 206)

Según esta teoría, la respuesta a la imposición de la cultura dominante que llevaría a cabo la escuela sobre los integrantes de las clases sociales más desfavorecidas y las minorías poseedoras de culturas sociales distintas a la mayoritaria y oficial, propuesta en la teoría de la reproducción, derivaría en una reacción de resistencia hacia esa imposición. Se trataría de una resistencia basada en la oposición sistemática a la institución que la aplica -la escuela- y a los agentes que la desarrollan -los docentes-. Una forma de resistencia a la escuela y los docentes sería el absentismo escolar.

Sin embargo, esta oposición contra la institución escolar, repercutiría de forma negativa para aquellos individuos que la adoptan, puesto que impediría la movilidad social de los integrantes de esas clases opositoras, y su postura de resistencia daría como resultado la perpetuación de la situación social de procedencia de los individuos "resistentes" (como establece el subtítulo de la obra de Willis: "*How working class kids get working class jobs*" -"*como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*"-).

No obstante, a pesar de que la respuesta ante la imposición cultural desde el punto de vista de este enfoque teórico, sería individual y correspondería a cada alumno, en realidad, el enfoque que defiende Willis no refiere una actitud exclusivamente independiente de cada individuo, en su actitud de resistencia frente a la institución escolar, sino una actitud colectiva, de grupo –el grupo de colegas- (*the lads*), lo que él denomina la "*cultura contraescolar*".

> *El grupo informal es la unidad básica de esta cultura, la fuente fundamental y elemental de su resistencia. Es imposible dar forma individualmente a una cultura distinta. Unirse a la cultura contraescolar supone unirse con el grupo* (Willis, 1988, p.37).

Según este enfoque, el grupo informal proporciona al individuo una serie de contactos que le permiten dibujar un plano alternativo a la realidad escolar establecida, y su conducta se basa en la oposición sistemática a la institución escolar y a las normas impuestas oficialmente. Sin embargo, aunque todos los grupos poseerían pautas de actuación relativamente semejantes, no todos los grupos actuarían de la misma forma. Cada grupo sería especial, algo más que la suma de las partes individuales, poseería una dinámica social que sería relativamente independiente de los temas, situaciones, concepciones previas y prejuicios. Entendido de esta forma, resulta frecuente que en el seno del grupo informal se de una suspensión de los intereses individuales a favor de un compromiso con el grupo y sus objetivos, aceptando sus reglas aunque no estén claramente especificadas, en oposición, generalmente, a las normas oficiales establecidas en la escuela.

Como se ha dicho, la dimensión más explícita, más evidente y básica de la cultura contraescolar es la acérrima oposición, en los planos personal y general, a la autoridad, representada por los docentes. Esta oposición se expresa como un estilo de conducta que se representa en la institución escolar de infinitas formas, puesto que las situaciones individuales y escolares son distintas en cada caso, aunque todas ellas presentan algunos rasgos comunes. Fernández Enguita (1988, p.28) señala los siguientes rasgos: rechazan la cultura y las exigencias escolares, despreciando el trabajo intelectual; practican el absentismo; valoran la vestimenta heterodoxa y el consumo de tabaco y alcohol como muestra de independencia y madurez; su obsesión en la escuela sería la de pasar un rato de "cachondeo" y, fuera de ella, tener dinero en el bolsillo;

rechazan toda forma de control escolar, negando la validez de las promesas de movilidad social y criticando el comportamiento de los conformistas, que ellos denominan "*pringaos*".

Los alumnos inmersos en la cultura contraescolar, minusvalorarían la utilidad e importancia de la escuela para su posterior vida social y laboral. Su actitud se caracterizaría por un marcado escepticismo, sólidamente asentado, acerca del valor de los títulos en relación al esfuerzo que se debe hacer para obtenerlos. Estos alumnos consideran que la gratificación inmediata, no solo es inmediata, es un estilo de vida y ofrece lo mismo que se puede conseguir al cabo de unos años mediante la asistencia a la escuela. La relación entre el éxito académico y sus posibles resultados en la jerarquía de los empleos, les parece remota y falta de sentido. Entienden como una falacia que las oportunidades se puedan alcanzar por medio de la educación, que la movilidad ascendente en el entorno laboral sea básicamente una cuestión de títulos, y que estos títulos pueden abrirles puertas.

La respuesta de la escuela a la diferenciación de los grupos contraescolares, casi siempre es coercitiva. Sin embargo, según indica Willis, esta respuesta institucional, con frecuencia, resulta contraproducente y genera respuestas contrarias a las que se pretende obtener.

> *A medida que se incrementa la presión también lo hace el mal comportamiento, la oposición a la autoridad, el vandalismo y la explotación de cualquier debilidad o error por parte del profesorado* (Willis, 1988, p. 97).

Esta teoría, inicialmente elaborada por Paul Willis, tuvo su continuación en otras investigaciones (Apple, 1987; Giroux, 1983). Todos los enfoques de esta teoría coinciden en que una de las formas de oposición a la institución escolar que adoptan los miembros de los grupos antiescuela sería, sin duda, el absentismo escolar. Según Willis, la conducta absentista no se presenta de forma independiente a otras formas de resistencia a la institución escolar y por tanto, debe contemplarse en relación con el rechazo hacia muchos otros aspectos de la escuela. Según esta teoría las prácticas de absentismo expresan una forma de oposición y resistencia global a la imposición de la cultura escolar.

Sin embargo, el absentismo, según Willis, constituye una medida de rechazo muy imprecisa a la institución escolar. No sería más que una variante, de importancia relativa y poco refinada, del principio de autonomía, que domina sobre una gran parte del programa de estudios y afecta a muchas y variadas posibilidades: desde quedarse en libertad fuera de la escuela, quedarse en clase sin trabajar, irse a una clase que no le corresponde, vagar por los pasillos o el patio sin entrar a clase, quedarse dormido en privado, etc. Lo que subyace en el núcleo de la técnica que articula estas variadas posibilidades, es la capacidad de librarse de cualquiera de las clases, es decir, el mantenimiento de la libertad de movilidad personal (Willis, 1988, p. 42).

En este sentido, el absentismo escolar puede ser interpretado como una forma de oposición y resistencia al control del espacio simbólico y real que impone la escuela mediante la autoridad del profesorado, al mismo tiempo que una forma de oposición y resistencia al control y uso del tiempo. Es decir, sería la expresión de la voluntad del alumno de construir sus propios horarios no oficiales y controlar sus propias rutinas y espacios vitales. Se trataría, por tanto, de una respuesta a la imposición de la escolarización obligatoria, una forma de escape, una estrategia de autoafirmación, de refuerzo de la identidad del alumno y del grupo de iguales, al mismo tiempo que una respuesta a la monotonía que imponen las rutinas escolares, mediante el establecimiento de actividades alternativas individuales o grupales (García, 2001, p. 116).

Una crítica que ha recibido esta teoría, es la excesiva identificación que establece Willis entre clase social obrera y contracultura escolar, cuando el grupo de "colegas" no es necesariamente representativo de la clase obrera. De hecho, una buena parte de los alumnos de origen obrero, no muestran actitudes de oposición a la escuela. Además, no todos los alumnos pertenecientes a las clases media y alta, muestran actitudes conformistas, como supuestamente podría deducirse de esta teoría, sino que, con frecuencia, algunos alumnos procedentes de las supuestas clases dominantes, adoptan posturas inequívocamente opositoras a la institución escolar, como son las conductas absentistas. En resumen, la obra de Willis refuerza un modelo bipolar -actitudes anti y proescuela- que en realidad es excesivamente simplista, puesto que la realidad resulta mucho más amplia y variada.

Para evitar esta crítica, algunos autores han intentado matizar las conclusiones del trabajo de Willis. En este sentido, Phillip Brown (1987) propone diferenciar tres tipos de actitudes que los alumnos de clase obrera pueden mantener ante la escuela: actitud de mantenimiento ("*getting in"*), de progreso ("*getting on"*) y de abandono ("*getting out*"). El primer grupo, posiblemente el mayoritario según Brown, estaría compuesto por los chicos de clase obrera que ni aceptan ni rechazan la escuela, simplemente trabajan lo mínimo para ir pasando de curso. El segundo grupo comprendería el grupo de estudiantes que está dispuesto a esforzarse en la escuela con el fin de conseguir los títulos que posibiliten abandonar su clase social de origen. Por último, el tercero estaría compuesto por los alumnos que rechazan la escuela por considerarla aburrida, irrelevante y en muchas ocasiones represora. En este grupo, los alumnos mostrarían un claro deseo de abandonar el mundo de la escuela y pasar al mundo adulto, por lo que es en este último grupo en el que, con mayor frecuencia, se producirían actitudes absentistas.

Otra crítica recibida por ésta teoría se refiere a su validez parcial, aplicable exclusivamente a los varones, puesto que la teoría de la resistencia fue desarrollada por Willis a partir del caso de doce adolescentes, todos ellos varones de origen obrero, que constituían el grupo antiescuela en un centro de secundaria, ubicado en un medio industrial tradicional. Por esta razón su validez sería parcial, tan sólo sería válida para los alumnos, y no para las alumnas de clase obrera[17].

2.1.3. Absentismo escolar y prácticas escolares

Además de las teorías que utilizan los condicionantes socio-culturales derivados del origen social de los alumnos como pilar básico para explicar las actitudes absentistas, otros enfoques teóricos consideran que la escuela es el lugar donde tiene su

[17] Atendiendo a esta consideración, Ángela McRobbie (1978) llevó a cabo un trabajo de características similares pero con un grupo de alumnas de enseñanza secundaria, concluyendo que también el género femenino está dividido por la pertenencia a una clase social u otra, si bien la forma de oposición a la institución escolar es claramente distinta. Las adolescentes de clase obrera oponían a la escuela una feminidad agresiva que consistía básicamente en la afirmación de su sexualidad y su madurez física mediante el uso del maquillaje, de ropas que resaltaran su físico, conversaciones insistentes sobre escarceos y noviazgos, etc.

origen y se desarrolla toda la problemática que rodea el absentismo, y centran sus postulados en lo que ocurre en el interior de los centros educativos.

Estos enfoques teóricos centran su atención en lo que ocurre en los centros educativos y consideran que, independientemente del origen socio-cultural del alumno y las condiciones familiares en las que se desenvuelve su actividad cotidiana, la escuela también puede ser un factor condicionante de las actitudes absentistas desarrolladas por algunos alumnos.

La escuela, con su peculiar estilo y clima de trabajo, su organización, sus relaciones interpersonales y, en general, todas las prácticas escolares que se desarrollan en ella, pueden influir de modo decisivo en la dinámica de los comportamientos absentistas, potenciando actitudes incipientes, originadas por distintas causas (escolares o no), o puede ser un factor decisivo que minimice e incluso haga desaparecer algunas conductas absentistas. Por tanto, la forma de trabajo que impera en cada centro educativo o lo que ha venido a denominarse, las "*culturas de enseñanza*" dominantes en cada centro escolar, pueden jugar un papel proactivo o reactivo en relación con el absentismo escolar y, por tanto, actuar como amortiguador que proteja al alumno contra el absentismo, o bien, en sentido contrario, como catalizador que potencie el riesgo de padecerlo. Por esa razón, según estas teorías, el estilo de enseñanza y las prácticas escolares resultan fundamentales para afrontar la problemática del absentismo.

Por otro lado, la propia actividad de la institución escolar y las relaciones personales que en ella se establecen, generan un proceso interactivo entre los integrantes de la comunidad educativa y, especialmente entre el profesorado y los alumnos, que desemboca en el desarrollo de expectativas desiguales sobre el alumnado. El profesorado, en virtud de las distintas informaciones que recibe, conforma una idea de lo que es cada alumno y lo que se puede esperar de él, contribuyendo de ese modo al "*etiquetaje*" y, en muchos casos, a la estigmatización de algunos estudiantes. Este es otro proceso que se genera en la escuela y que puede contribuir a la aparición de algunos problemas escolares como el absentismo.

A continuación se van a analizar algunas aportaciones teóricas orientadas en este sentido y que establecen la relación entre las prácticas educativas que se desarrollan en la escuela y el desarrollo de actitudes absentistas. Estas aportaciones pueden contribuir a

la comprensión de la dinámica absentista que muestran algunos alumnos. Entre ellas, a continuación se analizan las culturas de trabajo del profesorado y la teoría del "*etiquetaje*".

2.1.3.1. Las culturas de trabajo del profesorado y el absentismo escolar desde las aportaciones de M. García Gracia

Cada centro educativo posee una peculiar idiosincrasia caracterizada por su organización, su clima de relaciones, su modelo pedagógico, su cultura de trabajo, etc. Estas características, junto a otras que analizaremos con posterioridad, configuran lo que ha venido a denominarse la "*cultura de enseñanza*" de un centro escolar. Una de las principales aportaciones que hace M. García Gracia en su trabajo sobre el absentismo escolar en zonas socialmente desfavorecidas de la ciudad de Barcelona (2001), consiste en el intento de establecer una relación entre los modelos o culturas de trabajo de los docentes y las respuestas escolares que se producen en los centros educativos, en relación al absentismo escolar. En este análisis, la autora examina las características organizativas, las diferencias pedagógicas y las formas de trabajo del profesorado de estos centros, con el fin de comprobar si la tendencia al trabajo cooperativo y de colaboración entre el profesorado facilita respuestas paliativas hacia el absentismo y, de la misma forma, si el predominio de formas de trabajo individuales y fragmentadas contribuyen a la inhibición de respuestas del centro ante el problema o, al contrario, si las culturas de trabajo del profesorado no influyen en el tipo de respuestas que ofrece el centro ante el absentismo escolar.

Para llevar a cabo su análisis, M. García parte de una revisión de las contribuciones teóricas de B. Bernstein (1966, 1967, 1988, 1990), A. Hargreaves (1994), A. Bolivar (1993) y C. Armengol (1999), entre otros, con el fin de desarrollar una tipología de culturas de enseñanza propia, que posteriormente utiliza como recurso heurístico para la interpretación de las diferencias observadas en los centros, en relación al tratamiento del absentismo escolar. Este análisis teórico le permite crear un marco conceptual para el análisis de las formas de intervención educativa a partir de la interrogación acerca de las distintas culturas de enseñanza observadas en los centros.

Uno de los pilares que sirven de referencia a M. García para construir su propuesta, es la teoría de los códigos de Bernstein (1966), que establece una división dual de las culturas de enseñanza: las escuelas próximas a lo que el autor denomina un "*código de integración*", y aquellas otras más cercanas al denominado "*código de colección"*. Los centros educativos que podrían incluirse entre las primeras ("*código de integración*") se caracterizan por la configuración de grupos de enseñanza heterogéneos, con una cultura de trabajo docente basada en la cooperación y colaboración, un planteamiento curricular interdisciplinar e inclusivo, una concepción pedagógica basada en los procesos más que en los resultados y unas relaciones de autoridad y control de carácter interpersonal. Por el contrario, los centros educativos con una cultura escolar próxima a lo que Bernstein denomina "*código de colección*", presentarían unas características opuestas a las anteriores, de tal forma que se definirían por la existencia de grupos de enseñanza homogéneos (clasificados por el diferente rendimiento académico), una cultura de trabajo docente de carácter individualista e independiente, un planteamiento curricular compartimentado en el que las asignaturas están aisladas, una concepción pedagógica basada en los contenidos y los resultados por encima de los procesos y unas relaciones de autoridad y control perfectamente delimitadas.

El otro modelo que sirve de referencia a M. García para configurar su aportación teórica, es el modelo propuesto por A. Hargreaves (1994), que desarrolla una tipología más precisa e identifica cuatro formas de cultura del profesorado: dos de ellas responderían al modelo de "*código de colección*" de Bernstein y que Hargreaves denomina "*cultura individualista*" y "*cultura de balcanización*"; mientras que las otras dos se corresponderían con el "*código de integración*" de Bernstein y que Hargreaves denomina "*cultura de colegialidad artificial*" y "*cultura de colaboración*"[18].

Los dos primeros tipos de esta clasificación responden a culturas de trabajo individualizado e independiente, aunque con una notable diferencia entre ellas. Mientras la "*cultura individualista*" responde estrictamente al carácter particular y singular de cada profesor, en el segundo caso, la "*cultura de balcanización*" respondería a un

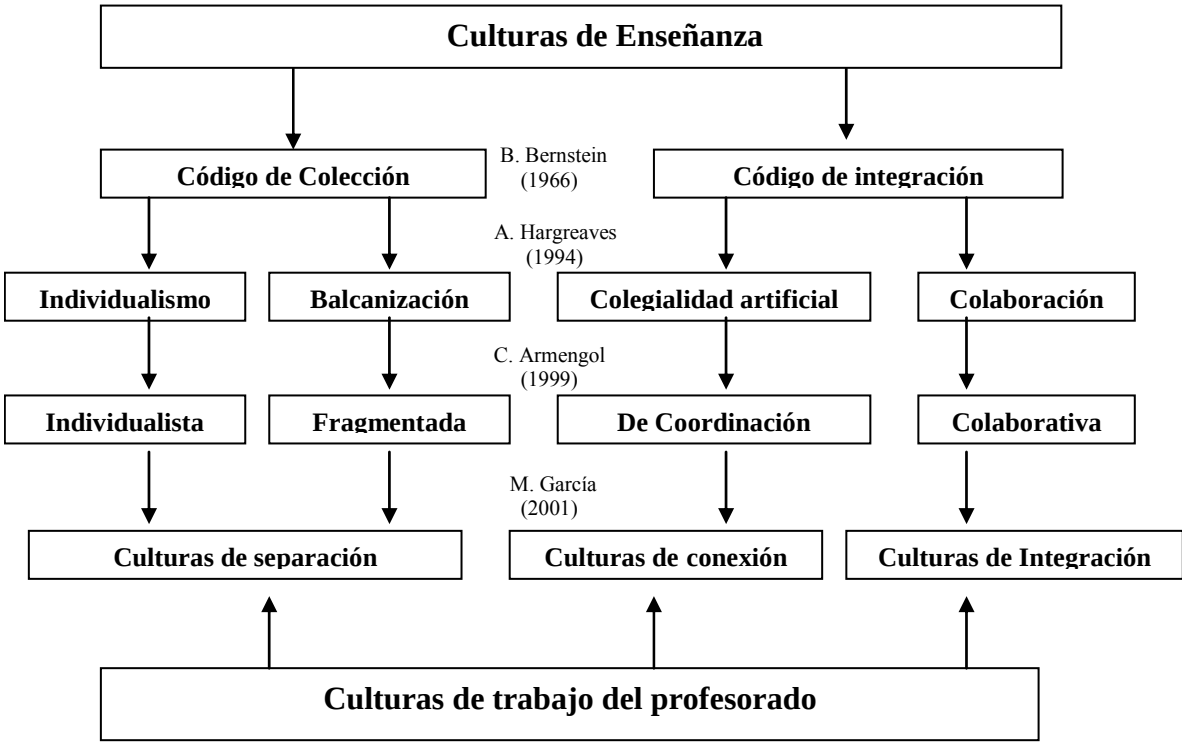
[18] A. Bolivar (1993) y C. Armengol (1999) también establecen una tipología similar, basada en cuatro modelos de cultura de trabajo del profesorado, aunque cambian la denominación de esos modelos. Bolivar los denomina "*cultura individualista*", "*cultura de reinos de taifas*", "*cultura de colaboración artificial*" y "*cultura colaborativa*", mientras que Armengol los denomina "*cultura individualista*", "*cultura fragmentada*", "*cultura de coordinación*" y "*cultura colaborativa*".

modelo basado en la fragmentación del trabajo en grupos perfectamente diferenciados e independientes, generalmente departamentos didácticos, que desarrollan su labor docente sin apenas relación con otros grupos.

Los otros dos tipos de cultura de trabajo también presentan ciertas similitudes y diferencias. Aunque ambas coinciden en que el profesorado actúa de modo coordinado y colaborativo, existe entre ellas una notable diferencia: en las "*culturas de colegialidad*", el profesorado actúa de modo coordinado y colaborativo por imposición administrativa y, por tanto, esa colaboración es ejercida en espacios y momentos concretos, previamente planificados e impuestos, con reuniones formales y de carácter obligatorio, puesto que sus relaciones están reglamentadas por la administración. Por el contrario, en las "*culturas de colaboración",* las relaciones de trabajo en equipo entre el profesorado tienden a ser espontáneas y voluntarias, orientadas a desarrollar las iniciativas nacidas en el seno del propio colectivo, además de no estar ceñidas a un periodicidad rígida, previamente establecida, ni limitada en el espacio ni en el tiempo. En este tipo de cultura de trabajo la coordinación del profesorado se basa en reuniones informales breves o prolongadas y de frecuencia variable, que dependen del contenido de las mismas y de las necesidades e inquietudes del propio grupo de docentes, pero no por imposición, como en el caso anterior, sino por propia convicción.

A partir de estos modelos de clasificación de las culturas de enseñanza, M. García elabora su propia tipología, estableciendo tres modos o culturas de trabajo del profesorado: *"culturas de separación" (*resultado de la fusión de los modelos de cultura individualista y cultura de balcanización de Hargreaves)*, "culturas de conexión"* (equivalente a la cultura de colegialidad artificial) *y "culturas de integración"* (equivalente a la cultura de colaboración de Hargreaves), simplificando de esa forma la tipología de las culturas de trabajo del profesorado propuestas por Hargreaves, Armengol y Bolívar,

Gráfico 3. De las tipologías de culturas de enseñanza de Bernstein, Hargreaves y Armengol a las culturas de trabajo del profesorado de M. García.



Fuente: García, (2005)

Según M. García (2005, p. 374) cada uno de estos modos o culturas de trabajo del profesorado se caracterizan por la presencia de los siguientes rasgos:

Culturas de separación (individualista o fragmentada):

- *Objetivos educativos poco definidos o que enfatizan la importancia de la disciplina escolar, el orden y los contenidos académicos.*
- *Claustro fragmentado, valoraciones bajas del grado de cohesión.*
- *Concepción rígida de la función docente. El docente es concebido como especialista de una disciplina y se rechazan otras funciones que no sean propiamente instructivas.*
- *El Plan de Acción Tutorial es una respuesta nueva a los requerimientos externos, los criterios son divergentes o se encuentran poco consensuados.*
- *La formación del profesorado es de carácter individual.*

Culturas de conexión (coordinada o colegialidad artificial):

- *Objetivos ambientales y relacionales (clima) exclusivamente pedagógicos (omisión de los objetivos sociales).*
- *Claustro desigualmente implicado, valoraciones próximas a la media sobre el grado de cohesión. Se aceptan de forma resignada los cambios en la función docente que comporta trabajar en un medio social hostil.*
- *Organización del trabajo por áreas y ciclos, por mandato de la administración educativa.*
- *Formación continua desigual: individual y puntual no compartida por todo el claustro.*

Culturas de integración (colaborativa):

- *Énfasis en los objetivos pedagógicos y sociales: educación en valores y competencias sociales.*
- *Las relaciones entre el profesorado son de complicidad e implicación con la función educativa y social, valoración cuantitativa alta de la cohesión del claustro.*
- *Concepción flexible de la función docente como educador, adaptada a la realidad del alumnado y de su medio social.*
- *El Plan de Acción Tutorial es considerado un instrumento imprescindible para el trabajo con el alumnado. El Plan de Acción Tutorial se trabaja desde hace tiempo en el centro, sobre un trabajo conjunto del profesorado. Existe una tradición de seguimiento individualizado y criterios compartidos y consensuados.*
- *Experiencias de coordinación de disciplinas y ciclos con planteamientos curriculares compartidos e innovadores que contribuyen a aumentar la participación y motivación del alumnado en sus procesos de aprendizaje.*
- *Experiencias de asesoramiento para la innovación y de formación continua de carácter colectivo.*

Una vez definidos los modelos de trabajo que se pueden adoptar en un centro educativo, y con el fin de establecer una relación entre modelos de trabajo y prácticas educativas que se llevan a cabo en relación al absentismo escolar, García considera necesario definir qué tipos de prácticas educativas pueden potenciar este problema escolar y que otras pueden contribuir a minimizarlo. Con este objetivo, la autora establece una clasificación bimodal en relación con las prácticas de intervención que se adoptan en los centros educativos en relación con el absentismo escolar. Según García estas prácticas pueden ser "proactivas" o "reactivas", esto es, prácticas tendentes a resolver o paliar el problema del absentismo o bien potenciadoras del mismo, en función de una serie de rasgos o características de su actividad y organización. Así, la autora considera que la práctica de un centro es proactiva respecto al absentismo escolar cuando dicho centro:

- Tiene instituidos criterios de intervención ante el absentismo –acerca del operativo a implementar, el control y el registro (visibilidad)- que permiten un intervención inmediata e individualizada.
- Desarrolla prácticas pedagógicas de atención a la diversidad del alumnado que facilitan la integración en el aula y favorecen la transición de la enseñanza primaria a la secundaria.
- Lleva a cabo actuaciones específicas a fin de incorporar el alumnado al aula, es decir, prácticas de atención a la heterogeneidad del alumnado.
- Interviene de manera inmediata cuando se producen situaciones de absentismo.

- Adopta medidas preventivas para evitar que se generen casos de absentismo.
- Colabora con otras agencias de control simbólico para desarrollar un trabajo en red, imbricado en el territorio, en el que intervienen también los centros de enseñanza primaria, los servicios sociales y otros servicios educativos.

La práctica de un centro educativo se considera reactiva cuando dicho centro:

- No dispone de criterios de intervención ante el absentismo.
- Omite determinados tipos de ausencias consideradas menos graves, muestra un bajo control y registro de casos, lo que contribuye, en parte, a la invisibilidad del problema.
- Las intervenciones respecto al absentismo son dilatadas en el tiempo y con respuestas homogéneas que no tienen en cuenta la diversidad del alumnado.
- Es propenso a la segregación del alumnado y a las prácticas de derivación a otros programas (compensación educativa, programas especiales, apoyos,...).
- No dispone de respuestas pedagógicas ante el absentismo recurrente.
- Considera a otras agencias y, en particular, a los servicios sociales, como algo ajeno a su ámbito de actuación.

A pesar de que en la investigación llevada a cabo por García se pudo constatar la ausencia de modelos puros en los centros estudiados -ninguno de ellos respondería por completo a las características que definen cada uno de los modelos establecidos- la mayoría de los centros analizados muestran cierto grado de polarización hacia un tipo de cultura de trabajo del profesorado u otra. Partiendo de esa premisa, los resultados del estudio ponen de manifiesto que las culturas de trabajo dominantes en los centros educativos guardan relación con el tipo de respuesta que ofrecen estos centros escolares ante el absentismo y, por tanto, condicionan su evolución.

En este sentido, los resultados de la investigación muestran que los centros proclives a formas de trabajo de integración (de colaboración), tienden a unas prácticas de atención más individualizadas e integradas, más proactivas. Por el contrario, los centros más proclives a una cultura de separación (individualista o fragmentada), tienden a unas prácticas de atención uniformes y segregadoras, mucho más reactivas, que son, a su vez, un factor que desencadena y acentúa el absentismo escolar. Por último, en el caso de los centros con un modelo poco definido, en los que predominan elementos propios de la cultura de conexión (formas colegiales artificiales), los tipos de

respuestas hacia el absentismo son dispares y oscilan entre las prácticas proactivas y las reactivas, sin un dominio claro de ninguna de ellas, oscilando éstas en función de la particular percepción e interpretación del absentismo, de las directrices políticas de cada momento y de la implementación que de ellas haga la Administración Educativa.

En conclusión, los centros educativos en los que predominan las culturas de colaboración, ofrecen un tipo de respuesta más eficaz contra el absentismo escolar, actuando de minimizador del problema, mientras que los centros en los que predomina la cultura individualista o fragmentada ofrecen una respuesta ante el absentismo más ineficaz, pudiendo resultar, incluso, potenciadora del mismo. Por último, los centros en los que predomina la cultura de conexión, en los que se cumple con la legalidad establecida pero sin convencimiento propio, el grado de eficacia ante el absentismo no depende del propio centro, sino del modelo de control y tratamiento que imponga la Administración Educativa.

Otro aspecto que destaca en los resultados de la investigación desarrollada por M. García, es la diferencia observada entre las culturas de trabajo de los centros de educación primaria y los de secundaria o, lo que es lo mismo, las diferencias entre las respuestas educativas y prácticas docentes ante el problema del absentismo según el tipo de enseñanza que se imparta en el centro.

En estudios previos -Nias (1989) o Hargreaves (1994)- se había concluido que en los centros de educación primaria el profesorado era mucho más proclive a las formas de trabajo cooperativo. Según estos autores, los centros de primaria se caracterizan por las finalidades sociales de la educación y las relaciones con la comunidad y de cohesión entre el claustro, las experiencias de formación colectiva en respuesta al proyecto de centro, el trabajo de coordinación pedagógica, los proyectos compartidos, y las relaciones más interpersonales y afectivas con el alumnado. Por el contrario, para estos autores, los centros de secundaria, y especialmente los antiguos centros de bachillerato, son más proclives a formas de trabajo mas aisladas y a una cultura institucional de separación, con un predominio de las funciones del profesorado orientadas exclusivamente a la consecución de objetivos académicos.

Según se deriva de los resultados obtenidos por M. García, estos presupuestos son parcialmente ciertos, puesto que la implicación y cohesión del claustro de

profesores, el compromiso profesional a la hora de compensar las desigualdades educativas en los centros y las prácticas proactivas ante el absentismo escolar son mas frecuentes en primaria y menos comunes en secundaria, donde todavía predomina una concepción de la funciones del profesor restringida y circunscrita a objetivos académicos e instructivos (García, 2004, p. 178). No obstante y a pesar de la constatación de la existencia de elementos de cultura pedagógica, diferenciados según etapas educativas, también los resultados de la investigación demuestran que resulta simplista establecer una polaridad entre centros de primaria y de secundaria, puesto que en función de las particulares características de cada centro, aparecen importantes variaciones en los elementos característicos de su cultura de trabajo, independientemente de la etapa educativa que se imparta en ellos.

Por tanto, y a pesar de que las prácticas proactivas respecto al absentismo escolar son mayoritarias en los centros de educación primaria, la actitud de cada centro educativo respecto al absentismo escolar depende, más que de la etapa educativa que se imparta en él, de la cultura de trabajo predominante entre los miembros del claustro de profesores del centro.

2.1.3.2. El absentismo escolar desde el interaccionismo simbólico: la teoría del "Etiquetaje"

Otro efecto que genera la actividad de la institución escolar asociado a las relaciones que en ella se establecen y que condiciona la aparición y desarrollo del absentismo escolar, se concreta en el proceso interactivo que se genera entre los integrantes de la comunidad educativa y, especialmente, entre el profesorado y el alumnado.

Al contrario que la teoría del hándicap y otras teorías deterministas que sitúan las causas del absentismo escolar fuera de la escuela, el enfoque de la teoría del etiquetaje orienta el problema hacia lo que sucede dentro de las aulas, aunque sin olvidar los condicionantes previos de cada alumno. Particularmente analiza los procesos interactivos que se generan entre los profesores y alumnos y su relación con el desarrollo de expectativas desiguales sobre el alumnado, lo que en algunos casos contribuye al etiquetaje y a la estigmatización de algunos estudiantes.

La teoría del etiquetaje ofrece un marco conceptual para comprender el proceso de transformación que sufren algunos alumnos en sus actitudes y comportamientos en su paso por la escuela. Además, explica la dinámica interna que se produce en el seno de los centros educativos, según la cual, unos niños acaban viéndose a sí mismos como triunfadores y actuando como si lo fueran, al mismo tiempo que otros se ven como perdedores y actúan en consecuencia.

La teoría del "*Etiquetaje*" surge para aclarar el marco conceptual y metodológico de la teoría de la "*Profecía que se cumple a sí misma*", propuesta por Rosenthal y Jacobson en 1968 en su trabajo "*Pygmalion in the classroom*", cuyo objetivo principal era analizar las causas del éxito o fracaso en las escuelas a partir del análisis de la interacción entre el profesorado y el alumnado. Con esta investigación, los autores pretendían aclarar los mecanismos mediante los cuales el profesor se crea ciertas expectativas respecto a los alumnos, funcionando estas expectativas dentro del aula como un dispositivo que colabora con otros factores para llegar a realizar lo que el profesor había supuesto en un principio que ocurriría con cada alumno.

La idea de que el control social pueda tener el efecto paradójico de generar el mismo comportamiento que se desea erradicar, fue propuesta en primer lugar por Tannenbaum en 1938 para explicar el efecto de las instituciones penitenciarias y los manicomios en los individuos que se encuentra reclusos en ellas. Esta idea fue recogida por otros estudiosos que realizaron distintas aportaciones para configurar la teoría del etiquetaje en el ámbito de la educación (Becker, 1963; Broadhead, 1974; Rist, 1990, y Schur, 1971, entre otros).

Según esta teoría, las fuerzas de control social, con frecuencia, tienen la consecuencia de hacer a las personas definidas como desviadas aun más firmes en su desviación, debido a la propia estigmatización a la que se somete al individuo "etiquetado" como desviado. De esta forma, las reacciones sociales ante las conductas desviadas, fomentarían las mismas conductas que pretenden erradicar.

El enfoque del etiquetaje contempla el desvío social como un proceso de interacción donde participan, al menos, dos tipos de personas, los que cometen el acto de desvío y el grupo de control social que contempla el acto y lo valora como desvío. En el caso escolar, el proceso de etiquetaje sería el resultado de la interacción del

alumno que comete una serie de actos, y la escuela, como agente de control social, a través del profesor o grupo de profesores que valora dichos actos.

En la esfera educativa, el profesor valora al alumno mediante dos tipos de fuentes: por una parte la información directa que percibe personalmente de su comportamiento, sus actitudes, sus formas de relacionarse, etc.; y por otra la información indirecta o de segunda mano que obtiene del alumno por otros medios, como los comentarios de otros profesores, los resultados de pruebas o test, los informes individuales del alumno realizados por otros profesionales, las opiniones de padres, etc. A partir de esas informaciones directas e indirectas, el profesor se crea unas expectativas sobre el alumno. Según Rist (1990), las expectativas que se forja el profesor respecto a los niños, hacen que éste los trate de forma diferente, generando progresivamente en el alumno una autoconciencia basada en la interiorización del rasgo característico que determina el "etiquetaje". En la persona así etiquetada emerge una nueva visión de sí mismo como un ser irrevocablemente desviado o exitoso, y que poco a poco le hace comportarse de acuerdo a esos mismos parámetros, de tal forma que lo que comienza siendo una evaluación subjetiva del profesor termina adquiriendo dimensión de objetividad.

Sin embargo, un individuo no se convierte en desviado sólo por haber cometido algún acto al margen de las normas establecidas. Es más, prácticamente la totalidad de la población ha infringido algún tipo de norma a lo largo de su vida, sin haber sido etiquetado por ello.

El paso de un alumno que ha violado una norma a uno que se ve a sí mismo como violador habitual de las normas es lo que Lemert (1972, p. 62) llama "*transición de desviado primario a desviado secundario*".

Según Lemert, el desviado primario se ve a sí mismo como no desviado y se considera integrado en la estructura social. No niega haber violado alguna norma, pero entiende que no es una característica personal suya. El desviado secundario es el que ha reorganizado sus características sociales y psicológicas en torno a su función como desviado. Una persona puede cometer repetidos actos de desviación primaria y nunca verse a sí mismo, ni ser visto por los otros como desviado secundario. La desviación

secundaria surge del círculo por el que el mal comportamiento o desviación provoca una reacción social que, a su vez, desencadena comportamientos peores.

En ese mismo sentido, Rist afirma que un individuo se convierte en desviado por la aplicación por parte de otros de las leyes y sanciones contra el que se considera como "infractor", de tal forma que solo los seleccionados serán consecuentemente etiquetados como desviados. (Rist, 1990, p. 187).

Good y Brophy (1973) explican el proceso que tiene lugar en el aula como sigue:

> *1.- El profesor espera un comportamiento y rendimiento específicos de los estudiantes concretos.*
>
> *2.- Debido a las expectativas diferentes, el profesor tiene un comportamiento distinto con cada uno de los estudiantes.*
>
> *3.- Este tratamiento indica a cada estudiante el comportamiento y rendimiento que el profesor espera de él, y afecta al concepto de sí mismo, a la motivación para el rendimiento y al nivel de aspiraciones.*
>
> *4.- Si este tratamiento del profesor se mantiene con el tiempo, y si el estudiante no se resiste activamente o lo modifica de alguna manera, tenderá a dar forma a sus logros y actitudes. Los estudiantes de altas expectativas se verán llevados a conseguir un nivel alto, mientras que disminuirán los logros de los estudiantes de bajas expectativas (las expectativas del profesor no se cumplen automáticamente a sí mismas, sino que éste y el estudiante deben avanzar hacia un esquema de relación que provoque la respuesta del alumno).*
>
> *5.- Con el tiempo, el rendimiento y la actitud del estudiante se acercará más y más a lo que se espera de él.*

Sin embargo, este proceso no siempre se cumple. Es posible que el profesor no tenga claras sus expectativas respecto a un estudiante, que éstas cambien continuamente o que el profesor no transmita al estudiante estas expectativas con su actitud. En este caso la expectativa no se cumpliría, aunque resultase acertada. Además es posible que el estudiante mismo evite que las expectativas se cumplan, superándolas o resistiéndose a ellas de forma que el profesor se vea obligado a cambiarlas.

Considerando el absentismo escolar una forma de conducta desviada, la teoría del etiquetaje puede contribuir a la interpretación de este problema, en base a la consideración de que el absentismo pueda ser el resultado del proceso de interacción entre el alumno y el profesorado y, si bien en las fases iniciales podría, o no, ser la causa determinante de la ausencia de los alumnos, las expectativas del profesorado hacia un alumno pueden empujar a éste a adoptar determinadas actitudes con respecto a la institución escolar, una actitud frecuentemente de rechazo que puede conducir, sin duda, a que el alumno adopte posturas absentistas.

2.1.4. Absentismo escolar como conducta divergente basada en la respuesta individual del alumno

A pesar del enorme peso que desempeña el entorno social y escolar en las respuestas de los alumnos ante la institución escolar, no todos los alumnos responden de igual modo, partiendo de unas condiciones sociales o escolares semejantes. Existe, por tanto, un importante componente de decisión individual en la adopción de actitudes escolares que derivan en conductas absentistas. Este componente de decisión individual está condicionado por múltiples factores biográficos y caracteriales, además de los factores sociales y escolares ya indicados. A partir de esta premisa se han llevado a cabo numerosos estudios que analizan las conductas que adoptan los menores en relación con la escuela. Los estudios más conocidos son los que destacan la presencia de dos tipos de actitudes distintas en el seno del grupo-clase: los alumnos pro y antiescuela (analizados en la teoría de las Resistencias). En la actualidad se suelen reconocer más grados intermedios en la intensidad y el signo de la relación de los jóvenes con la institución escolar, aunque todos ellos tienen como punto de partida la dualidad de actitudes pro y antiescuela.

Existen modalidades de clasificación tripartitas en las que se acepta la existencia, en los extremos, de grupos pro y antiescuela, pero se postula la existencia de un grupo intermedio que cada autor denomina de una u otra forma. Larkin (1979) denomina los tres grupos resultantes "*conformistas*", "*no conformistas*" y "*escoceses*"; Pollard (1979) distingue entre los "*buenos*", las "*bandas*" y los "*comodines*"; Jenkins (1983) habla de "*colegas*", "*ciudadanos*" y "*chicos corrientes*"; etc.

Otros autores se inclinan por una clasificación cuatripartita que suele basarse en dos formas de estar a favor de la escuela y dos formas de estar en contra. Se puede estar a favor de la escuela en la forma de una identificación total o por razones puramente instrumentales, y se puede estar en contra resistiendo a su funcionamiento de forma activa o pasiva, colectiva o individualmente. Así, Hargreaves (1979) distingue entre alumnos "*comprometidos*", "*instrumentalistas*", "*indiferentes*" y "*opositores*". Ball (1981) habla de dos variantes de actitudes proescuela: de "*apoyo*" y de "*instrumentalización*", y de dos actitudes antiescuela: la "*pasividad*" y el "*rechazo*". Fernández Enguita (1988) establece también una clasificación basada en cuatro tipos de actitudes personales que denomina "*adhesión*", "*acomodación*", "*disociación*" y "*resistencia*". Bernstein (1989) establece una clasificación basada también en cuatro tipos de actitudes: de "*separación*" o "*distanciamiento*", de "*compromiso*", de "*alineación*" y de "*extrañamiento*" o "*alejamiento*". Incluso se han propuesto clasificaciones basadas en seis posibles actitudes (Woods, 1979): actitud de *"indiferencia", "indulgencia", "identificación", "rechazo con alternativa", "ambivalencia"*, y *"rechazo sin alternativa",* que además el autor aplica doblemente a los medios y a los fines de la enseñanza, con lo que obtiene un cuadro de treinta y seis combinaciones posibles.

En esta línea y entre los estudios más conocidos y que aportan mas pistas sobre la importancia de las actitudes personales en relación con las respuestas absentistas de los alumnos, se encuentra el trabajo de Merton (1980) que distingue cinco tipos de actitudes frente a la escuela: "*Conformidad*", "*Ritualismo*, "*Innovación*", "*Retraimiento*" y "*Rebelión*".

Por otro lado, y con la misma base teórica de considerar la decisión personal de cada alumno como la responsable última de la aparición del problema del absentismo, otros modelos teóricos analizan el papel que desempeña la motivación hacia los objetivos que establece la institución escolar como clave en la adopción de las decisiones personales que condicionan las respuestas personales ante la obligatoriedad de asistencia a clase.

En este sentido, a continuación vamos a analizar algunas de las propuestas teóricas basadas en la respuesta individual que adopta cada alumno en relación con la

institución escolar y su relación con el origen de las conductas escolares que derivan en la adopción de posturas absentistas. Entre ellas, el absentismo escolar como forma de conducta divergente, desde el funcionalismo de Merton, y la teoría de las Perspectivas de Meta de Nicholls.

2.1.4.1. El absentismo escolar como forma de "conducta divergente" desde el funcionalismo de R.K. Merton

La teoría de las "*Conductas Divergentes*" fue desarrollada por Robert. K. Merton a partir del concepto de anomia impulsado por el sociólogo francés Émile Durkheim ya a finales del siglo XIX, entendiendo ésta como "*debilitamiento de la moralidad común y la pérdida de valores colectivos, con la consiguiente desorganización de la vida social a nivel colectivo derivada de esta pérdida de valores"*.

Tal y como lo desarrolló inicialmente Durkheim, el concepto de anomia se refería al "*estado de falta relativa de normas de una sociedad o de un grupo*", refiriéndose exclusivamente a una propiedad de la estructura social y cultural colectiva, no a una propiedad personal de un individuo concreto. Sin embargo, Merton utiliza este concepto para explicar diferentes formas individuales de conductas divergentes, lo que trasladado al tema que nos ocupa, puede resultar de mucha utilidad para explicar algunos procesos de absentismo escolar.

Según Merton (1980), anomia es un estado de ánimo en el que se encuentra roto o muy debilitado el sentido de cohesión social del individuo. Para este autor, anomia es:

> *El estado de ánimo de un individuo cuyas raíces morales se han roto, que ya no tiene normas, sino únicamente impulsos desconectados, que no tiene ya ningún sentido de continuidad, de grupo, de obligación. El individuo anómico se ha hecho espiritualmente estéril, responsable sólo ante sí mismo y ante nadie más. Se ríe de los valores de otros individuos. Su única fe es la filosofía de la negación* (Merton, 1980, p. 240).

A partir del concepto de anomia, y desde el paradigma funcionalista, Merton considera que algunas estructuras sociales ejercen una presión definida sobre las personas que integran un colectivo, lo que deriva en conductas inconformistas, que el autor denomina "*Conductas Divergentes*", en contraposición a la conducta habitual,

conformista, de la mayor parte de los individuos de esa sociedad. Sin embargo, la presión ejercida por una estructura social determinada no afecta a todos los individuos por igual, sino que se ve influenciada por la posición de partida, ventajosa o desventajosa, del individuo, así como por las diferentes configuraciones de su personalidad.

Para explicar la conducta personal de los individuos ante las estructuras sociales y culturales, Merton considera que entre los diferentes elementos que configuran las estructuras sociales y culturales, dos son de importancia capital: los objetivos que se persiguen y los medios para conseguirlos. El primero de ellos consiste en los propósitos, metas o intereses, sustentados como objetivos legítimos de todos los individuos de la sociedad, las cosas "*por las que vale la pena esforzarse*". El segundo elemento serían los modos o procedimientos admisibles para alcanzar esos objetivos, así como las normas o reglas que se han de utilizar para poder conseguirlos.

En relación a la estructura educativa, el objetivo propuesto por la sociedad y admitido por los individuos que la componen, sería alcanzar el éxito escolar, mientras que los medios para conseguirlo serían, entre otros, el cumplimiento de las normas establecidas, el trabajo diario en la escuela, la obediencia, o la asistencia diaria a clase.

La hipótesis de Merton consiste en que "*la conducta anómala puede considerarse desde el punto de vista sociológico como un síntoma de disociación entre las aspiraciones culturales prescritas y los caminos socialmente estructurados para llegar a ellos*" (Merton, 1980, p. 112).

En función de la actitud de los individuos frente a las aspiraciones socialmente prescritas (metas y objetivos), y los caminos establecidos para llegar a ellos (medios y normas), Merton establece una tipología de reacciones adaptativas o de formas de adaptación individual a las estructuras sociales y culturales:

- ***Conformidad***: el individuo acepta tanto las metas culturales establecidas por la sociedad como los medios institucionalizados para conseguirlos.

- ***Ritualismo***: el individuo rechaza los objetivos culturales de éxito, pero respeta las normas institucionales establecidas.

- ***Innovación***: el individuo asimila la importancia cultural de la meta, pero no interioriza las normas institucionales que gobiernan los modos y medios para alcanzarla.

- ***Retraimiento***: el individuo rechaza tanto las metas como los medios institucionales para alcanzarlas, adoptando una postura de resignación y derrotismo.

- ***Rebelión***: el individuo también rechaza las metas y los medios para conseguirlas, pero adopta una postura de lucha contra ellas para intentar cambiarlas.

De estos tipos de reacciones adaptativas, las cuatro últimas (innovación, ritualismo, retraimiento y rebelión), son consideradas por Merton "*conductas divergentes*", por separarse de los fines y medios establecidos por la sociedad. No obstante reconoce que, con frecuencia, la actitud de "*ritualismo*" también puede ser considerada por buena parte de un colectivo social como "*conforme*", puesto que acepta las normas establecidas y las cumple, aunque no comparta los objetivos que se persiguen.

Las aportaciones de Merton ofrecen un marco de interpretación de diferentes conductas sociales que pueden ser perfectamente aplicables a la institución escolar, y más concretamente en relación al problema del absentismo escolar. Esta interpretación permite profundizar en las posturas que pueden adoptar los alumnos en relación a la obligatoriedad de asistir a la escuela como medio para conseguir el objetivo del éxito escolar.

Según M. García (2001), de las cinco formas de reacciones adaptativas establecidas por Merton, tan sólo la innovación, el retraimiento y la rebelión podrían originar absentismo escolar. Por el contrario, los otros dos tipos de conductas asegurarían la asistencia a clase de los alumnos, puesto que ni la conformidad ni el ritualismo se oponen a la escolarización, si bien, la respuesta escolar de los alumnos que responden a la actitud escolar de "conformidad", será muy distinta de aquellos otros que adoptan una respuesta conductual de "ritualismo".

Siguiendo la tipología establecida por Merton, las reacciones adaptativas que pueden mostrar los alumnos en relación con la institución escolar serían:

Conformidad: como se ha comentado, esta forma de reacción adaptativa implica que el individuo acepta tanto las metas culturales establecidas por la sociedad, como los medios institucionalizados para conseguirlos. Es la más común de las actitudes puesto que si no fuese así no podría conservarse la estabilidad y continuidad de la propia sociedad. Por tanto, es el tipo de conducta que adoptan la mayor parte de los alumnos escolarizados. Aceptan la importancia de los fines que persigue la institución escolar y las normas establecidas en ella. Los alumnos asisten a clase con regularidad y no presentan rasgos absentistas.

Ritualismo: esta forma de adaptación individual implica el abandono o la reducción de los objetivos de éxito propuestos por la sociedad, pero aunque rechace la obligación de intentar alcanzar el éxito social y "*salir adelante en el mundo*", sigue respetando, a veces de forma casi compulsiva, las normas institucionales. Generalmente este tipo de conducta no representa un problema social puesto que cumple las normas establecidas. Se trata de un tipo de adaptación bastante frecuente en una sociedad como la que vivimos, en la que la posición social depende, en gran medida, de los logros del individuo.

> *Esta lucha competidora incesante produce una aguda ansiedad por la posición social. Un recurso para mitigar esas ansiedades es rebajar de forma permanente el nivel de aspiraciones..... Las ambiciones grandes exponen a uno al desengaño y al peligro, mientras las aspiraciones modestas dan satisfacción y seguridad* (Merton, 1980, p. 229).

En el ámbito escolar, el alumno que adopta esta conducta rechaza los objetivos perseguidos por la institución escolar. No le importa alcanzar el éxito escolar, pero respeta las normas institucionales establecidas. Por tanto, asiste a clase con regularidad e incluso da la impresión de participar de las actividades propuestas, aunque no se esfuerza en conseguir los fines establecidos. La actitud extrema de este tipo de comportamiento sería la del alumno que asiste a clase con escrupulosa regularidad, pero permanece evadido. Está presente físicamente, pero ausente emocionalmente. Es el tipo de alumno que podríamos denominar "*absentista virtual*".

Innovación: el individuo asimila la importancia cultural de la meta, pero sin interiorizar las normas institucionales que gobiernan los modos y medios para alcanzarla. El individuo utiliza medios institucionalmente proscritos, pero con frecuencia eficaces,

para alcanzar las metas propuestas. Es el individuo que considera que "*el fin justifica los medios*". Esta forma de adaptación presupone que los individuos fueron imperfectamente socializados, de modo que abandonan los medios institucionales mientras conservan la aspiración al éxito.

Los alumnos que adoptan este tipo de conducta consideran muy importante conseguir el éxito escolar, sin embargo utilizan frecuentemente medios prohibidos para conseguirlos, por ejemplo copian en los exámenes, copian los ejercicios del compañero o piden prestados los trabajos realizados por otros. Este tipo de alumnos no siempre presenta una actitud de absentismo escolar, y los alumnos que faltan a clase lo hacen de tal forma que no pongan en peligro la posibilidad de finalizar sus estudios, rara vez faltan a los exámenes o a las pruebas de evaluación.

> *Estarían dentro de este tipo de conducta todas aquellas prácticas de absentismo que no cuestionan los objetivos de la institución escolar, sino alguno de sus procedimientos, por ejemplo la asistencia regular, pero siempre que aquel cuestionamiento no ponga en peligro el alcance de los objetivos socialmente establecidos (*García, 2001, p. 96).

Retraimiento: esta forma de conducta divergente es posiblemente, junto con la rebelión, la menos común de las reacciones adaptativas que puede adoptar un individuo. Como hemos explicado, consiste en el rechazo tanto de las metas culturales propuestas por la sociedad como de los medios institucionales para alcanzarlas. Los individuos no comparten la tabla común de valores sociales y además su conducta no se ajusta a las normas institucionales legalmente establecidas.

Los individuos que adoptan este modo de conducta están en la sociedad pero no pertenecen a ella. Su respuesta es de derrotismo, de quietismo o de resignación. Según Merton, este modo de conducta nace del fracaso continuado del individuo al intentar acercarse a los objetivos mediante procedimientos legítimos, y de la incapacidad de usar caminos ilegítimos para conseguirlos, generalmente por causa de inhibiciones interiorizadas con anterioridad. Ante el fracaso para alcanzar los fines propuestos por la sociedad, el individuo abandona tanto las metas como los medios. Este abandono puede ser parcial o total. Si es completo, el conflicto desaparece pero el individuo queda al margen de la sociedad. Es la postura que adoptan, por ejemplo, los vagabundos.

Los alumnos que adoptan esta forma de conducta podrían ser aquellos que inicialmente presentan un rendimiento escolar bajo y fracaso escolar reiterado. Con el paso del tiempo, estos alumnos poco a poco van relajando el esfuerzo necesario para alcanzar el éxito escolar, al mismo tiempo que abandonan los medios para conseguirlo. En una primera fase podrían convertirse en absentistas escolares, y podrían terminar abandonando prematuramente el sistema escolar.

Rebelión: en este caso el individuo también rechaza las metas y los medios para conseguirlas, pero a diferencia del anterior, adopta una postura de lucha contra ellas. En este caso, el individuo no comparte las metas y las normas de la sociedad en la que se encuentra inmerso, y adopta una postura beligerante contra ellas con el fin de poder modificarlas, tratando de imponer una estructura social nueva o muy modificada.

Esta conducta divergente puede llevar al alumno a adoptar una postura de rebeldía ante la institución escolar, abandonando el principio de asistencia obligatoria a las aulas y convirtiéndose, por tanto, en absentista escolar. En otros casos el alumno no abandona la institución escolar pero lucha contra ella mediante asociaciones o movimientos juveniles radicalizados.

Las categorías establecidas en la tipología propuesta por Merton, se refieren a la conducta que corresponde al papel social en tipos específicos de situaciones, no a la personalidad del individuo. Por tanto, los tipos de adaptaciones pueden variar notablemente en las diferentes esferas de la conducta y la respuesta del mismo individuo en los distintos supuestos, puede resultar distinta. Por esta razón, un alumno que en relación a la institución escolar, por ejemplo, muestra una conducta de "*retraimiento*", y se convierte en absentista escolar, no necesariamente habrá de mostrar esa actitud en el ámbito laboral o en cualquier otro ámbito social. Además, estas actitudes no son estáticas, sino dinámicas, de tal forma que los individuos pueden pasar, y pasan, de un tipo de adaptación a otro. Un alumno que inicialmente adopta una conducta de conformidad hacia la institución escolar, puede modificar esta actitud por distintas circunstancias y convertirse en absentista escolar. De la misma forma, aunque con mayor dificultad, un alumno absentista puede reintegrarse, mediante una intervención adecuada, a la escolarización normalizada.

Una crítica que ha recibido la propuesta de Merton es que deja al margen el papel que puede desempeñar la propia institución escolar y otras estructuras sociales, como la familia, en la adopción de estas conductas por parte de los alumnos, así como en la posibilidad de modificarlas.

2.1.4.2. Las teorías personales sobre las perspectivas de meta y su relación con el absentismo escolar

La motivación es otra de las variables que los investigadores de las ciencias del comportamiento han considerado de mayor importancia en la respuesta del alumno a los condicionamientos que plantea el contexto escolar. A este respecto, han proliferado diversos términos y teorías relacionados con el concepto de motivación y las repercusiones que genera esta variable en los alumnos.

Las teorías motivacionales consideran la motivación como "*un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica*" (De la fuente, 2004, p. 36).

Las metas que persiguen los alumnos y que condicionan su motivación en la escuela pueden ser de dos tipos: metas académicas y metas sociales. Las metas académicas se refieren a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula (notas de clase, calificaciones, obtención de títulos,...), mientras que las metas sociales se refieren a otras razones de orden social que los alumnos pueden tener para comportarse de una forma u otra en la escuela (ganar la aceptación de los otros, búsqueda de amigos, etc.). Ambas son fundamentales en la motivación del alumno y condicionan su actitud ante la institución escolar. Sin embargo, esa motivación no actúa sola, ni es la responsable absoluta de la actitud de los alumnos ante la escuela, sino que se encuentra modulada por variables contextuales y de personalidad que interactúan sobre ellas, de tal forma que las metas pueden tener un efecto motivador diferente en los alumnos, dependiendo de las variables de personalidad y el contexto social en el que viven. A pesar de esta observación, las teorías motivacionales llevadas a su extremo, consideran que las metas sociales asociadas con las metas académicas, permitirían la predicción del éxito escolar o logro académico.

En la actualidad, el número de trabajos e investigaciones que facilitan la comprensión del papel que juegan las metas sociales en el aprendizaje de los escolares es menor que los orientados a explicar el papel de las metas académicas. No obstante han comenzado a aparecer resultados que avalan también la importancia de este tipo de metas en el éxito escolar de los alumnos. En este sentido, algunas investigaciones han llegado a la conclusión de que las metas sociales, como la búsqueda de amigos, se identifica en niños de todas las edades y frecuentemente actúan con mayor énfasis, incluso, que las metas académicas (Wentzel, 1991).

Una de las teorías que analiza la motivación escolar de los alumnos basada en las metas académicas y que permite explorar el interés de los jóvenes por los estudios así como su grado de satisfacción e implicación escolar, es la teoría de las "*Perspectivas de Meta"* propuesta por Nicholls (1989).

Según esta teoría, la motivación derivada de la meta académica que cada alumno se proponga, influye poderosamente en la forma en la que los estudiantes interpretan, sienten y reaccionan ante los retos educativos que se plantean en la escuela: el grado de implicación en la actividad escolar, la cantidad de esfuerzo en la realización de las tareas, el nivel de persistencia en la misma, así como las respuestas afectivas y cognitivas relacionadas con el resultado obtenido en la tarea, dependen del significado que los sujetos atribuyen a la consecución del logro o meta académica que persiguen.

Dado que el éxito subjetivo de las personas subyace en la comparación de su capacidad con respecto a otros, si un alumno percibe ciertas dudas respecto a su nivel de competencia, es probable que presente un patrón de conducta de logro muy bajo, reduzca su esfuerzo y manifieste una falta de interés respecto a esa tarea en comparación con otros alumnos que poseen una percepción de capacidad más alta. Es decir, según esta teoría, los patrones de inadaptación en contextos de logro, como pueden ser el absentismo o el abandono escolar, serían consecuencias conductuales resultantes de la falta de confianza de un alumno en su propia capacidad (Castillo, Balaguer y Duda, 2003, p. 76).

Investigaciones realizadas con estudiantes, tanto americanos (Duda, 1982, 1993 y Nicholls, 1982, 1989), como españoles (Castillo *et al*., 2001, 2003), han demostrado que, efectivamente, existe una fuerte relación entre las orientaciones de meta de los

estudiantes y el éxito o fracaso que cosechan en la escuela. De igual modo, también han demostrado la existencia entre los alumnos de dos tipos de perspectivas de meta o dimensiones de *meta-creencias* independientes en el contexto académico, que en el estudio español reciben la denominación: *Meta-creencia Ego y Meta-creencia Tarea* (Castillo *et al.,* 2003, p. 77). Los alumnos que poseen una perspectiva de meta orientada a la tarea (*Meta-creencia Tarea)* -también denominada por otros autores *metas de aprendizaje o de dominio* (De la fuente, 2004, p. 38)-, tienden a orientar su aprendizaje con la creencia de que, para tener éxito en la escuela, hay que superarse a sí mismo mediante el esfuerzo y el trabajo, y hay que colaborar y cooperar con los compañeros más que competir con ellos. Por el contrario, los alumnos que poseen una perspectiva de meta orientada al ego (*Meta-creencia Ego),* creen que el éxito académico consiste en tener una capacidad superior y en tratar siempre de superar a sus iguales, o lo que es lo mismo, las ideas, los juicios y las percepciones de habilidad, las realizan desde un punto de vista comparativo respecto a otros compañeros y en competición con ellos.[19]

En las investigaciones realizadas en el contexto académico, la competencia académica ha mostrado ser uno de los constructos más potentes en la predicción del rendimiento académico percibido, del número de años completos de escolaridad y de la satisfacción escolar. Siguiendo la teoría de Nicholls, la percepción individual de la propia competencia no determinará las orientaciones de meta, sino que será la persistencia, el compromiso o la elección de una actividad determinada. De esta forma, los sujetos orientados a la tarea, independientemente de su nivel de competencia percibida, elegirán aquellas tareas que les lleven a la mejora y les supongan retos moderados, mientras que, por el contrario, en los sujetos orientados al ego, serán la baja o alta percepción de competencia la que haga que se involucren en una actividad, incrementen o reduzcan su esfuerzo o manifiesten una falta de interés hacia esa actividad (Duda, 1993).

Otros estudios realizados en el contexto educativo (Licht y Dweck, 1984) han confirmado que en cualquier circunstancia en la que se consigue el éxito en una tarea,

[19] De la Fuente afirma que el mayor problema a la hora de categorizar conceptualmente los tipos de perspectiva de meta, es la diversidad de taxonomías. Por eso incluye en su análisis una tercera dimensión, a caballo entre ambas, a la que denomina *meta de rendimiento o de actuación.* Este tipo de meta orientaría a los alumnos a una mayor preocupación por su habilidad, pero estando pendiente de la actuación de los otros, de tal manera que enfocarían sus metas a realizar las tareas mejor que los demás (De la fuente, 2004, p. 38).

tanto los estudiantes orientados al ego como los orientados a la tarea, muestran patrones de respuesta similares y generalmente positivos. Sin embargo, ante el fracaso, las respuestas varían. Los patrones motivacionales de los estudiantes orientados al ego se deterioran ante el fracaso, puesto que atribuyen el fracaso a una falta de capacidad o competencia propias. Por esta razón, estos alumnos muestran una disminución del interés y un aumento de los patrones afectivos negativos, de aburrimiento y ansiedad ante la realización de esa tarea. Por el contrario, en las mismas condiciones de fracaso, los patrones motivacionales de los estudiantes orientados a la tarea siguen siendo adaptativos y, generalmente, positivos.

Los resultados de estas investigaciones confirman que, en función de las perspectivas de meta que posee cada alumno, se corre más riesgo de presentar problemas de inadaptación escolar si en el alumno prevalece una *meta-creencia-ego* que si prevalece una *meta-creencia- tarea*. Aquellos alumnos que están orientados al ego y perciban que no son competentes, que no son mejor que los demás compañeros, no se sentirán adaptados y, en consecuencia, sus patrones motivacionales se verán deteriorados, viéndose afectadas sus conductas, pensamientos y sentimientos, alejándose progresivamente de los objetivos educativos (Nicholls, 1989). Este alejamiento o pérdida de interés en alcanzar los objetivos educativos, en algunos casos puede derivar en la adopción de posturas absentistas y, en último término, en el abandono escolar temprano.

Basándose en las predicciones de la teoría de las perspectivas de meta, recientemente se ha llevado a cabo una investigación (Castillo et *al,* 2003) que demuestra que, en consonancia con los resultados obtenidos por Licht y Dweck en 1984, los alumnos que se perciben a sí mismos muy competentes en el ámbito académico, desarrollan una actitud más positiva hacia la escuela, independientemente de la teoría personal sobre la perspectivas de meta que predominen en ellos, y es muy raro que abandonen el sistema escolar de forma prematura o que, incluso, muestren conductas absentistas. Las diferencias de actitud surgen cuando el alumno no se percibe a sí mismo como competente en las tareas propuestas en el ámbito académico. En este caso, la *meta-creencia-tarea* tiene efectos positivos sobre el rendimiento escolar, los planes de estudio y la satisfacción escolar de los alumnos, mientras que, por el contrario, la *meta-creencia-ego* tiene efectos negativos sobre el rendimiento escolar

percibido y la satisfacción escolar, pero además, tiene efectos muy negativos en los deseos de los alumnos de continuar sus estudios y, por tanto, puede resultar un factor básico en la aparición de procesos absentistas.

Los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por Castillo confirman las predicciones realizadas desde la teoría de las perspectivas de meta, en la que se sugiere que, independientemente del nivel de competencia percibida, los estudiantes orientados al ego tienen más riesgos de desajuste escolar, mientras que los orientados a la tarea disfrutan más de la experiencia escolar. En este trabajo se concluye que la *meta-creencia-ego* influye negativamente en la vivencia escolar, provocando un peor rendimiento académico, una mayor insatisfacción, un menor deseo de continuar los estudios y, como última consecuencia, una mayor frecuencia del abandono escolar temprano (Castillo *et al*, 2003, p. 80).

Otra conclusión derivada de las investigaciones realizadas a partir de esta teoría, es que existen diferencias de género en relación a las perspectivas de meta que adoptan los alumnos. Así, en términos generales, los resultados avalan la idea de que las metas relacionadas con la tarea, están asociadas con mayor frecuencia al género femenino, mientras las metas orientadas al ego lo están con el género masculino (Nicholls, 1989; Castillo *et al*., 2003). Este hecho es explicado por Castillo en función de la socialización diferencial de unos y otras:

> *La socialización es un factor determinante en la tendencia a desarrollar una teoría personal u otra en las situaciones de logro. Los chicos suelen ser socializados a estar más orientados al ego, a compararse con los demás para validar su competencia, a ganar por encima de todo, mientras que las chicas son socializadas a estar más orientadas a la tarea, a compararse con ellas mismas y a hacer la tarea lo mejor que puedan* (Castillo *et al*., 2003, p. 79).

Como consecuencia de esta peculiaridad, un mayor porcentaje de alumnas se sienten satisfechas con la escuela y muestran un mayor deseo de continuar estudios en el futuro, mientras que los alumnos se muestran más impacientes por incorporarse al mundo del trabajo.

En conclusión, desde el punto de vista de la teoría de las perspectivas de meta, aquellos alumnos orientados al ego, especialmente los de género masculino, que se perciben a sí mismos con una baja competencia académica y un bajo rendimiento

escolar, tienen más riesgos de presentar problemas de absentismo escolar y abandonar el sistema educativo de forma precoz. Por el contrario, el alumnado orientado a la tarea, posee actitudes más positivas hacia la escuela y la educación, mostrando una mayor satisfacción con la escuela y un mayor deseo de continuar estudios, incluso en aquellos casos en los que su percepción personal es baja.

2.1.5. Trastornos de comportamiento y absentismo escolar

Sin ánimo de llevar a cabo un análisis exhaustivo de los distintos trastornos de comportamiento del niño y el adolescente que derivan en absentismo escolar, para completar la configuración del marco teórico que explica el origen y evolución de esta conducta escolar, es necesario hacer una breve referencia a otras causas de origen psicológico que generan trastornos de comportamiento en los niños y cuya consecuencia es el absentismo escolar.

Tal y como se muestra en el gráfico 4, para algunos autores que han estudiado la relación entre el absentismo escolar y los trastornos de comportamiento, el absentismo escolar sería el resultado del solapamiento entre el trastorno afectivo, la ansiedad y el trastorno de la conducta (Berstein y Garfinkel, 1986).

Gráfico 4. Trastornos del comportamiento y absentismo escolar según Berstein y Garfinkel, 1986



Algunos autores, desde el campo de la psiquiatría, sitúan los trastornos psicológicos y de comportamiento como una de las principales causas del origen del absentismo escolar. Una muestra de esta tendencia la podemos encontrar en el siguiente cuadro que explica, según Popper y West (2000), los orígenes del absentismo.

Tabla 26: Orígenes del absentismo escolar según Popper y West (2000)

Orígenes del absentismo escolar
TRASTORNOS PSICOPATOLÓGICOS: - Trastorno de ansiedad por separación. - Hacer "novillos" (generalmente asociado al trastorno de conducta). - Trastornos psiquiátricos que suelen aparecer en la edad adulta: o Trastornos del estado de ánimo ▪ Trastorno depresivo mayor ▪ Trastorno bipolar o Trastorno de ansiedad ▪ Trastorno por ansiedad excesiva ▪ Trastorno fóbico ▪ Trastorno de angustia ▪ Trastorno obsesivo-compulsivo o Trastornos psicóticos manifiestos (raros) CONFORMIDAD SOCIOCULTURAL: - Permiso otorgado por la familia (por ejemplo, de forma abierta o encubierta para permanecer en casa y hacerse cargo de los hermanos, ganar dinero o evitar exámenes). - Conducta normativa del grupo de compañeros o pandilla (pasar el rato con los compañeros en vez de ir a la escuela). - Temor realista a las agresiones físicas en escuelas situadas en zonas peligrosas. - Absentismo inducido por medicación (por ejemplo: Propanol y Haloperidol).

Además de los trastornos psicopatológicos enumerados en la tabla anterior, también se han descrito otras alteraciones y trastornos, como el *trastorno disocial* o el *trastorno negativista desafiante* (TND), capaces de generar ausencias más o menos prolongadas a las aulas. Sin embargo, según distintos trabajos de investigación realizados en el ámbito de la psicología clínica, son el *trastorno de ansiedad por separación* y la *fobia escolar* los trastornos que mayor incidencia tienen en la aparición y desarrollo de problemas de asistencia regular a clase (De las Heras, 2000, p. 57).

El trastorno de ansiedad por separación es el único trastorno de ansiedad que aparece en el DSM-IV[20] y que se diagnostica durante la infancia y la adolescencia.

Al igual que otros trastornos psicopatológicos en los niños, el trastorno de ansiedad por separación puede derivar en problemas sociales, fracaso académico y/o

[20] Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, cuarta edición. Última clasificación aceptada internacionalmente de enfermedades psiquiátricas. (La DSM- V se encuentra actualmente en periodo de análisis e investigación).

interferencia con el desarrollo de habilidades asertivas y autonomía personal (Popper, y West, 2000).

Se origina a partir de la separación transitoria de las personas con las que el niño o adolescente ha establecido su apego afectivo principal, lo que les produce ciertos miedos y sensación de inseguridad que altera su comportamiento y conducta escolar. Entre otros síntomas, este trastorno incluye: rechazo a ir a dormir, rechazo a estar sólo y rechazo a acudir a la escuela (Popper, y West, 2000, p. 857).

El trastorno de ansiedad por separación es bastante frecuente en los países desarrollados, pudiéndose calcular que afecta a un 4% de los niños y adolescentes jóvenes, aunque afecta con mayor frecuencia a los niños que a los adolescentes (De las Heras, 2000, p.58), y a las niñas que a los niños (Last y Strauss, 1987). Puede iniciarse incluso antes del momento real de separación, en el periodo previo a la misma, cuando la posibilidad de separación ya es conocida por el niño. Uno de los efectos más comunes que genera el trastorno de ansiedad por separación en relación con el centro educativo es el absentismo escolar, observado en buena parte de los alumnos que lo padecen. Según Klein y Last (1989), el absentismo escolar se encuentra presente en aproximadamente el 75% de los casos de niños con trastornos de ansiedad por separación.

El absentismo escolar en este tipo de trastorno psicopatológico sería el resultado de los miedos y temores que van asociados al mismo: miedo a que los padres los dejen abandonados en el colegio, a no volver a verlos, incluso de peligros irreales que el niño percibe como posibles, como que alguien pueda hacerles daño, que puedan perderse en la calle y no regresar a casa, que los padres puedan morir, etc.

En casos de cierta gravedad, el niño se niega rotundamente a ir al colegio o a cualquier otro lugar sin ir acompañado de sus padres o de la persona vinculada. Si se les obliga, suelen negarse de forma insistente e incluso quejarse de dolores, sobre todo abdominales, que realmente suelen sentir (son frecuentes las somatizaciones). Estos pretextos, junto a otros que se les pueden ocurrir, les sirven de justificación para permanecer en casa, junto a sus padres, y no asistir al centro educativo (De las Heras, 2000, p. 60).

En el caso de la ansiedad por separación, la negativa a ir al colegio no se relaciona con el colegio en sí mismo, sino con cualquier lugar que suponga la separación más o menos prolongada de la figura vinculada. A este problema se añade que, en general, las familias de estos niños suelen mostrar durante el trance de la separación fuertes vínculos afectivos con sus hijos. Los padres intentan ser más protectores y se preocupan mucho de los hijos, a veces de forma excesiva, alcanzando importantes cotas de sobreprotección (Kaplan *et al,* 1996). La excesiva preocupación de los padres suele ir acompañada de advertencias sobre todo tipo de peligros a sus hijos, lo que influye poderosamente en que el niño perciba el mundo exterior como una amenaza importante y real, e incremente sus miedos y temores a separarse de los padres para ir a la escuela o a cualquier otro sitio sin su compañía.

La segunda causa generadora de absentismo escolar más frecuente entre las de origen psicopatológico, es la fobia escolar.

Este trastorno se define como un "*patrón desadaptativo de respuestas de ansiedad ante situaciones escolares*" (Espada y Méndez, 2002), y su principal síntoma es la resistencia del niño a asistir al centro educativo.

Se trata de un trastorno que a menudo se confunde con el trastorno de ansiedad por separación, puesto que también es muy frecuente en la niñez y la adolescencia y presenta síntomas parecidos, aunque las causas que los originan son completamente distintas.

Este trastorno se debe, generalmente, a alguna experiencia angustiosa que ha sufrido el propio alumno en la escuela en relación con los compañeros, los profesores o las calificaciones académicas. Incluso puede ser debido a la observación de experiencias de otros alumnos en situaciones similares.

Dependiendo de la experiencia sufrida por el alumno, en algunas ocasiones el temor puede dirigirse exclusivamente hacia un determinado profesor o hacia una materia escolar determinada, generando entonces un tipo de absentismo selectivo que afecta sólo a ciertas materias y profesores. En otros casos, el desencadenante del rechazo escolar puede estar relacionado con el temor a las relaciones sociales, bien por un déficit del sujeto, bien por ser objeto de las bromas de otros compañeros (Espada, y

Méndez, 2002, p. 82). En todos los casos e independientemente de su origen, la fobia escolar, además de generar absentismo escolar, repercute de forma muy significativa en el rendimiento académico y en las relaciones sociales de los alumnos que lo padecen.

Este trastorno, al igual que el trastorno de ansiedad por separación, también es frecuente entre los niños y adolescentes en edad escolar[21], pero a diferencia del trastorno por ansiedad de separación, en la fobia escolar el niño sólo muestra síntomas de resistencia a acudir al colegio, no a otros lugares en donde esté sin sus padres. En este tipo de trastorno, la angustia solamente se desencadena al aproximarse el momento de ir a la escuela, aunque también puede estar presente en otros momentos del día.

La principal consecuencia que se deriva de la aversión del niño hacia el centro educativo son las faltas constantes a clase que, si no se corrigen a tiempo, pueden derivar en el abandono definitivo de los estudios.

2.2. El enfoque ecológico

El enfoque ecológico integra en un único modelo los principios y supuestos que defienden las teorías sistémicas y unifactoriales. Se trata, por tanto, de un modelo interactivo y relacional que engloba en una sola teoría buena parte de los principios analizados con anterioridad.

El modelo ecológico se consolida a partir de la segunda mitad de los años sesenta y la década de los setenta en algunas universidades de EEUU (Chicago, Míchigan, Cornell, etc.), a partir de los trabajos de investigadores como Paolucci (Universidad de Michigan), Bronfenbrenner (Universidad de Cornell en Nueva York), o los psicólogos Kurt Lewin, Wright y Barrer.

Esta teoría provoca una revolución y un cambio paradigmático en el campo de las ciencias sociales, ofreciendo una nueva explicación del mundo y otra forma de pensar, donde la perspectiva individual y aislada para comprender los fenómenos, cede el paso a otra mucho más amplia basada en la interrelación, donde, sin olvidar al individuo, entorno y contexto adquieren vital importancia.

[21] Algunos estudios muestran tasas que varían entre el 1% y 1,5% de la población en edad escolar (Echeburúa, 1998).

El pensamiento ecológico, opuesto al reduccionismo, basa su propuesta teórica en examinar la conducta individual como el resultado de la interacción entre la propia persona y el ambiente en el que se desenvuelve. Desde este modelo se considera que la vida del individuo se desarrolla en constante interacción con el medio en el que vive y que ambos influyen entre sí, potenciando una acomodación progresiva entre el ser humano en desarrollo y su ambiente inmediato.

El modelo ecológico se basa en la idea de "*sistema*", entidad cuyas funciones y existencia se mantienen como un todo mediante la interacción de sus partes.

Según U. Bronfenbrenner (1979, 1989), el individuo se encuentra inserto en el centro del universo ecológico. En este universo, cada persona se encuentra en el centro de una serie de estructuras concéntricas que le influyen y afectan a lo largo de su desarrollo. De esta forma, el ambiente interactúa de forma dinámica, abierta y bidireccional (la persona se ve influida y a la vez influye en este universo) y es en este contexto donde se produce el desarrollo del niño. Desde este punto de vista, el modelo ecológico del desarrollo humano se hallaría en el punto de convergencia entre las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, que influyen, cada una de ellas desde una perspectiva, sobre el desarrollo y la evolución del individuo en la sociedad.

El ambiente ecológico en el que se desenvuelve la persona es concebido en este modelo teórico como una disposición seriada de estructuras concéntricas dispuestas en torno al individuo, en la que cada una de éstas está contenida en la siguiente. Estas estructuras se denominan *micro-, meso-, exo-,* y *macro-sistemas*. Según Navarro (2002) cada una de estas estructuras se podrían definir como:

- *Microsistema*: Es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en su entorno próximo, con características físicas y materiales particulares.

- *Mesosistema*: comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Un mesosistema es, por lo tanto, un sistema de microsistemas que se forma o se amplía cuando la persona en desarrollo entra en un nuevo entorno.

- *Exosistema*: Se refiere a uno o más entornos que no influyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan o se ven afectados por lo que ocurre en el entorno que comprende a esa persona.

- *Macrosistema*: Se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso-, y exo-) que existen o podrían existir en el nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias: organización y redes sociales, conjunto de creencias y valores, recursos sociales y culturales disponibles, condiciones socieconómicas y materiales del lugar, etc.

Según este modelo, el comportamiento y las actitudes del ser humano serían consecuencia, además de las cuestiones puramente individuales, de la interacción de todas estas estructuras, dispuestas en varios niveles o ámbitos, que analizaremos a continuación siguiendo la descripción del modelo ecológico, realizada por Navarro (2002).

Según esta autora, el desarrollo humano se produce en torno a tres ámbitos o niveles, en los que caben a su vez un sinfín de aspectos y elementos específicos que configuran el complejo integral del ser humano. Los niveles o ámbitos en los que se articula el modelo son: el ámbito individual, el ámbito familiar y el ámbito social, además de las interconexiones que se establecen entre ellos y un macrosistema que englobaría e influiría en todos ellos y que establecería los patrones culturales y los modelos sistemáticos de organización y conducta en cada uno de estos ámbitos.

2.2.1. Condicionantes del absentismo escolar en el ámbito individual

El ámbito individual en el modelo ecológico hace referencia a cada una de las personas en desarrollo, entendiendo que cada una de ellas posee unas características particulares que le convierten en un ser único e irrepetible. Sin embargo, el desarrollo individual debe entenderse no solo en función de esas características individuales, sino del contexto o ecosistema en el que se desarrolla. Así, un individuo crece y se adapta a través de intercambios con su *micro-, meso-, y exosistema* inmediato.

El desarrollo individual se realiza en torno a tres dimensiones en las que caben a su vez múltiples aspectos y elementos específicos del desarrollo. Estas tres dimensiones son la fisiológica (físico-biológica), la psíquico-emocional y la sociológica. Las tres dimensiones forman una misma globalidad integral, influyéndose entre sí y confluyendo para configurar la totalidad compleja del desarrollo humano.

Entendido de esta forma, el absentismo escolar es el resultado de la contribución conjunta de las variables fisiológicas, psicológicas y sociales que afectan al individuo, aunque no siempre sea necesario la intervención de todas y cada una de ellas para que se produzcan actitudes absentistas entre los alumnos.

2.2.1.1. La dimensión fisiológica y de salud

En esta dimensión se incluyen todos los aspectos relacionados con la salud, entendiendo esta no sólo como la ausencia de enfermedad, sino de una forma más amplia: "*estado en el cual el hombre desarrolla al máximo sus capacidades actuales y potenciales, tendiendo a la plenitud de su autorrealización como entidad personal y como entidad social"* (San Martín, 1985).

Desde este punto de vista, en el concepto de salud intervienen, además del componente físico-biológico, una serie de variables comportamentales y psicosociales que pueden derivar en trastornos psicopatológicos y/o psicosomáticos, cuya influencia no se limita a la etiología de las enfermedades físicas, sino que se extiende también a su tratamiento, rehabilitación y consecuencias sintomáticas (Navarro, 2002, p. 47).

En relación al absentismo escolar es fácil comprender que cualquier trastorno fisiológico o psicopatológico que afecte en mayor o menor grado al desarrollo de las capacidades del niño, puede derivar en ausencias a clase. Se trataría, generalmente, de un absentismo escolar justificado, pero que puede afectar, si la frecuencia de las ausencias es muy reiterada y se trata de problemas de larga duración, al rendimiento escolar del niño y a sus posibilidades de alcanzar el éxito escolar. Por esta razón exige al centro la adopción de determinadas medidas de readaptación que permitan al alumno la recuperación del tiempo perdido y el retorno a la normalidad curricular.

2.2.1.2. La dimensión psicológica: la relación con uno/a mismo/a

En esta dimensión se integran todos los procesos implicados en el desarrollo psicológico del comportamiento humano y que intervienen a lo largo de la evolución de cada persona. Las variables psicológicas que cada individuo despliega y desarrolla en torno a esta dimensión, mediatizan y condicionan su desarrollo individual confiriéndole unas características propias e independientes que le hacen singular respecto al resto de seres humanos.

El planteamiento ecológico asume que para poder comprender o predecir la conducta de los individuos, debemos conocer primero cómo representan o estructuran cognitivamente el mundo y la representación que de sí mismo se hace el individuo, así como del papel que desempeñan ellos mismos en el seno de ese mundo. Aspectos psicológicos tan importantes para el desarrollo del individuo como la personalidad, la inteligencia, la motivación, el autoconcepto y la autoestima, entre otros, formarían parte del entramado psicológico que conforma esta dimensión. Todos estos factores contribuyen de forma muy notable a la comprensión y explicación del comportamiento humano en general, y a la actitud de los alumnos frente a la institución escolar en particular.

2.2.1.3. La dimensión social: La relación con los demás

Esta dimensión incluye todos los aspectos que condicionan el comportamiento humano en relación con los demás y especialmente aquellas conductas que le posibilitan y ofrecen estrategias para la interacción social.

En relación con la capacidad social del individuo, existen numerosas teorías para explicar qué factores influyen en la actitud y capacidad social del ser humano. Bellack y Morrison (1982) consideran que la conducta social es el resultado de un aprendizaje en el que juega un papel muy importante el modelo o modelos de referencia de los niños. Éstos observan a sus padres y a otras personas de referencia, como sus profesores o amigos, interactuando con ellos y aprendiendo su estilo. Otra forma de aprendizaje sería la enseñanza directa (la instrucción), que actuaría también como un claro vehículo educativo. Además, durante el periodo de aprendizaje, las respuestas sociales pueden ser

reforzadas o castigadas, lo que hace que se incrementen o suavicen ciertas conductas, y disminuyan o desaparezcan otras, contribuyendo de esta forma a configurar el carácter del individuo.

Una teoría relacionada con la dimensión social del modelo ecológico y que explica el comportamiento humano en su dimensión social, es la teoría del intercambio. Según esta teoría, las personas se asocian movidas por el interés de satisfacer sus necesidades, por la búsqueda del placer o la evitación del dolor, aunque siempre teniendo en cuenta el cálculo racional de costos y beneficios. En virtud de ese objetivo, la persona interesada procura generar con su comportamiento hacia los demás cierta gratitud, para que a su vez y por reciprocidad, estos se sientan en la necesidad de devolver el servicio. En consecuencia surge un vínculo entre ambos sujetos en la que ambos salen beneficiados (Simmel, G. citado por Gracia y Mutisu, 2000, p. 54).

La interacción social como resultado de la actitud de intercambio de comportamientos sería consecuencia, según Navarro (2002), de algunas de las leyes de asociación propuestas por John Locke en 1960, en las que se planteaba que las personas tienden a repetir las conductas que están asociadas con resultados placenteros y a abandonarlas cuando están asociadas con resultados dolorosos.

Como se puede intuir analizando las teorías descritas, el absentismo escolar también guarda una estrecha relación con la dimensión social del individuo. Cualquiera de las teorías analizadas puede explicar algunos -aunque no todos- los comportamientos absentistas. Un alumno puede comenzar a faltar a clase como resultado de la imitación de su grupo de amigos o de algún alumno de mayor edad que actúa como referente social, pero las ausencias de clase también pueden ser el resultado de una actitud de huida de una institución que representa para el alumno experiencias poco agradables e incluso dolorosas como la falta de integración en el aula, las malas relaciones con los profesores, el acoso por parte de algún compañero, etc.

2.2.2. Condicionantes del absentismo escolar en el ámbito familiar

La familia es un grupo de relación que cumple una función socializante muy significativa en el desarrollo de la persona y que determina el proceso del desarrollo humano (Navarro, 2002, p. 65).

El ámbito familiar constituye el sistema de relación primario con el que se encuentra el individuo desde su nacimiento y en él que encuentran satisfacción sus necesidades básicas más elementales durante los periodos iniciales de la vida. Por tanto, el contexto familiar, es el primer sistema de interacción social en el que el ser humano aprende los más importantes parámetros que marcarán sus relaciones futuras, y no solo porque las relaciones familiares perduran durante un largo periodo de tiempo, sino porque esta relación se produce en el periodo de la vida en la que el ser humano es más moldeable.

> *La familia es el sistema de relaciones fundamentalmente afectivas, presentes en todas las culturas, en el que el ser humano permanece largo tiempo, y no un tiempo cualquiera de su vida, sino el formado por sus fases evolutivas cruciales (neonatal, infantil y adolescente)* (Nardone, Giannotti y Rochi, 2003).

Todo lo vivido en el ambiente familiar ejerce una gran influencia en la identidad personal. La dimensión moral es el mayor logro madurativo de la persona y viene fuertemente impactado por el contexto escolar. Los niños van construyendo su conocimiento social de la realidad a través de su actividad y experiencia, imitando a sus personajes preferidos, observando a sus padres, preguntando, experimentando relaciones, aplicando su moralidad. Esta interacción cognitiva le permite elaborar concepciones sobre el significado social y de convivencia que marcarán su desarrollo vital (Bernabeu, 2002, p. 329).

Desde el enfoque ecológico, la familia ha sido descrita como un sistema abierto, compuesto por individuos que forman una unidad bio-psico-social en constante evolución y que desarrolla su propia historia y modelos de vida. Además, el comportamiento de cada miembro de la familia influye y es influido por el resto, en un permanente "*feed back*" de comunicación. Desde este enfoque, el ambiente familiar se concibe como algo que se extiende más allá de la situación inmediata que afecta al niño:

los objetos a los que responde o las personas con las que interactúa (miembros de la familia).

Además de las personas que componen la unidad familiar, en el modelo ecológico adquieren la misma importancia las conexiones entre todas las personas presentes en el entorno familiar (relaciones paterno-filiales y fraternales), así como la naturaleza de esos vínculos (afecto, rol paterno, materno o fraternal), y su influencia indirecta sobre la persona en desarrollo (desarrollo afectivo-emocional, cognitivo, etc). Este complejo de personas e interrelaciones dentro del entorno inmediato del niño constituyen el microsistema familiar (Navarro, 2002, p. 68).

Los componentes y elementos que condicionan la dinámica del funcionamiento familiar se agrupan, según Mutisu, Román y Gracia (1988), en torno a seis dimensiones que comprenden y explican las características de la interacción familiar:

1. *Estructura*: configuración organizativa, con límites más o menos claros para cada uno de sus miembros y el subsistema parental.
2. *Afecto*: en el que se incluyen toda la amplia gama de expresiones afectivas entre los miembros de la familia.
3. *Control conductual*: basado en un modelo más o menos democrático, autoritario, laxo o permisivo.
4. *Comunicación*: mayor o menor claridad en los mensajes verbales y conductuales entre los miembros de la familia.
5. *Transmisión de valores*: transmisión por parte de los miembros de la familia de estándares éticos y valores sociales.
6. *Sistemas externos*: limites externos más o menos claros y permeables de la familia en sus relaciones con los sistemas externos al propio conjunto familiar.

Cuando una o varias de estas dimensiones se ven alteradas de forma significativa, se pueden producir disfunciones en el nivel familiar que pueden derivar en alteraciones de la conducta del niño y actitudes más o menos disruptivas, entre las que se puede incluir el absentismo escolar.

Si analizamos una a una las dimensiones que configuran y caracterizan la interacción que se produce en el seno familiar, se pueden comprobar algunos ejemplos de estas disfunciones que contribuyen al desarrollo de actitudes absentistas:

2.2.2.1. Disfunciones de la estructura familiar

En los diferentes modelos familiares que coexisten en nuestra sociedad actual, el modelo tradicional compuesto por los padres (madre y padre) y los hijos, ha perdido vigencia. Cada vez es más común que la estructura tradicional de paso a otras formas de convivencia que modifican las condiciones en las que se producen las relaciones familiares. La función parental que tradicionalmente había sido ejercida por los padres (padres y madres biológicos), actualmente puede ser ejercida por la madre y el padre (biológicos o adoptivos), por uno solo de ellos o con sus nuevas parejas (de igual o distinto sexo) y/o contar con el apoyo de familiares cercanos como los abuelos e incluso de amigos. En estas condiciones, la dificultad en el ejercicio de la función parental se multiplica, modificando las etapas por las que deben pasar los hijos en la evolución de su ciclo vital.

La modificación de las condiciones en las que se desarrollan las relaciones familiares como consecuencia de la rotura o transformación de la estructura familiar es una de las causas citadas en la mayor parte de los estudios sobre las causas y factores que inciden en la aparición de actitudes absentistas en los niños.

2.2.2.2. Disfunciones en las relaciones de afecto entre los miembros de la familia

El afecto es otra dimensión extremadamente importante en las relaciones familiares que influye de forma notable en las respuestas sociales del niño y en su conducta. Una disfunción muy común de las relaciones de afecto se produce cuando el afecto de los padres se traslada al campo de la protección de los hijos.

Cuando lo que predomina es la excesiva protección de sus niños, los padres se muestran atentos a cualquier necesidad de sus hijos, resultando ser excelentes proveedores materiales, disponibles para evitar a los niños cualquier dificultad o peligro

que pudiera llegar del mundo exterior. Este hecho puede mermar la capacidad de los hijos para resolver sus problemas, potenciando inseguridad y dependencia. Además, con cierta frecuencia, deriva en la aparición de conductas disruptivas y de rechazo a instituciones donde los niños no perciben este grado extremo de protección (Ortega, 2006, p. 3).

2.2.2.3. - Disfunciones en el modelo de control conductual familiar

En cuanto a los modelos de control conductual aplicados en la familia, también existe una enorme variabilidad de pautas, más o menos eficaces, en función de las características individuales de los hijos. En algunos casos, los padres pueden eludir su función de control conductual de manera clara o evasiva y delegarla en otras personas del sistema escolar, social e incluso judicial, aunque ello suponga una descalificación implícita de sus capacidades como padres. En otros casos el modo de control conductual utilizado por los padres es laxo y permisivo, evitando conflictos y enfrentamientos con los hijos que les producen sensación de tensión y malestar emocional. Este modelo de control relajado está ganado adeptos entre los padres hasta llegar a ser casi una moda. Sin embargo, cuando los padres dejan vacante el espacio normativo o lo relajan hasta llegar casi a desaparecer, los hijos comienzan a decidir por sí mismos, al mismo nivel que ellos, o incluso por encima de ellos, descalificando las indicaciones normativas que pudieran llegar de unos padres en una posición que no consideran de autoridad y que no respetan. De esta forma queda comprometida la maduración de los hijos y se pierde la claridad y calidad en la relación entre padres e hijos (Ortega, 2006, p. 4).

El resultado de estas disfunciones familiares es nefasto. Cuando los padres son permisivos con los hijos y no dejan clara la jerarquía parental y las fronteras funcionales entre el subsistema parental y el filial se desdibujan, es frecuente que se inviertan las posiciones dentro del sistema familiar y los hijos pasen a ocupar posiciones de poder dentro de la familia, llegando a actuar como auténticos tiranos. Además, con relativa frecuencia, esta actitud del niño se traslada al resto de sistemas sociales -como es la institución escolar- entrando en conflicto con el sistema de normas y la estructura jerárquica establecida en el centro, generando así un rechazo sistemático del niño hacia la institución en la que no se le permite ejercer siempre su voluntad.

2.2.2.4. Disfunciones en los procesos de comunicación entre los miembros de la unidad familiar

La comunicación interpersonal y la transmisión de mensajes entre los integrantes de la familia también ha sufrido importantes modificaciones en las últimas décadas. Las nuevas vías de comunicación asociadas a la nuevas tecnologías permiten al niño el intercambio de información en diferentes soportes materiales (telefonía fija y móvil, mensajes de texto, internet,...). Todos ellos son canales que facilitan el acceso, sin otro filtro que el propio, a gran cantidad de información, no siempre recomendable, en muy poco tiempo.[22] Este hecho va generalmente asociado a una reducción progresiva del tiempo dedicado por los padres a la comunicación verbal con los hijos. Esta doble vía de recepción de información puede provocar importantes interferencias en la claridad de los mensajes recibidos por el niño, de tal forma que la información y los mensajes transmitidos desde la familia pueden pasar a un segundo plano y llegar a pasar casi completamente desapercibidos en la configuración de la estructura mental del niño.

2.2.2.5. Disfunciones en los procesos de transmisión de valores sociales y éticos

Los valores sociales y éticos también se ha modificado a lo largo de los últimos tiempos. Los niños están cada vez más acostumbrados a ver programas de televisión en los que aparecen personas que, de la noche a la mañana, se hacen famosos y ricos sin tener ningún mérito aparente. Los valores tradicionales van dando paso a una sociedad donde la cultura del éxito se asocia cada vez más al valor en alza del dinero como motor de crecimiento y reconocimiento social (Ortega, 2006, pp. 2-3). También se valora cada vez más la consecución de objetivos a corto plazo. Se quieren obtener resultados de forma inmediata, por lo que las expectativas de los niños chocan con las perspectivas que genera la institución escolar, que exige un importante esfuerzo no recompensado con resultados inmediatos, sino que proporciona una preparación que resultará útil a largo plazo y que el niño habitualmente no percibe. Por esta razón, con frecuencia, el niño no es partícipe de los objetivos escolares y los vive como una imposición contra la

[22] Algunos estudios al respecto indican que el 39% de los menores tienen un aparato de televisión en su cuarto, y que la mitad ven la tele a solas, sin que nadie controle o restrinja los programas a los que tiene acceso (Bou, 2005, p. 1).

que se puede luchar. En todos estos casos, el niño puede concluir que no vale la pena esforzarse, estudiar y prepararse, ya que es fácil triunfar y ganar dinero rápido sin tener una preparación académica. Una conducta así puede provocar el alejamiento progresivo del niño de la institución escolar, al entender que no vale la pena el esfuerzo que requiere la formación en la escuela (Bou, 2005, p. 5).

2.2.2.6. Disfunciones en las relaciones de la familia con los sistemas externos

Por último, en cuanto a la relación de la unidad familiar con los sistemas externos, la que más afecta al absentismo escolar es la relación establecida entre los miembros integrantes del núcleo familiar y el centro educativo en el que el niño se encuentra escolarizado.

Una forma de disfunción en las relaciones que se establecen entre los padres y el centro educativo se produce cuando los padres señalan directamente al centro educativo como parte responsable de los problemas de sus hijos. En este caso, los padres utilizarán el discurso de que los profesores son desproporcionados e injustos con su hijo. En caso de conflicto o desavenencia, tomarán partido incondicional por su hijo y participarán de su discurso cuando dicen que los profesores "*le tienen manía*". Con esta actitud, los padres proporcionan al niño o adolescente la fortaleza y el respaldo para proseguir en su desafío al sistema educativo y sus normas. En esta situación, los profesores dejan de recibir el apoyo necesario de los padres, lo que contribuye a reforzar la dificultad de manejo de estos alumnos.

Cuando entre dos sistemas, como el familiar y el escolar, existe suficiente distancia como para no llegar a un acuerdo conjunto de cara al niño, éste puede aprovechar la situación a su favor. Si desde uno de los sistemas se le pauta una norma, pero desde el otro se descalifica, el mensaje es que la trasgresión no tiene efectos negativos, con lo que el niño actúa en consecuencia, trasgrediendo las normas cada vez con más frecuencia (Ortega, 2006, p. 5).

Como resumen de la influencia de la familia en el absentismo escolar se puede afirmar que, desde la perspectiva del enfoque ecológico, los elementos que componen la dimensión familiar resultan decisivos a la hora de valorar la importancia de estos factores en la aparición de conductas absentistas. Así, según el análisis de las causas que generan absentismo escolar llevado a cabo por Gargallo, Garfella y Sánchez (2000), las *"causas centradas en la familia"* que los autores incluyen en su clasificación de causas y factores del absentismo escolar serían algunas de las más importantes, aunque no las únicas, que derivan en conductas absentistas. Entre las causas de absentismo detectadas por estos autores se encuentran aspectos como la deprivación familiar, las relaciones conflictivas en la familia, las toxicomanías y problemas asociados, la prostitución, el exceso de responsabilidades o de trabajo para los padres, actividades laborales como la venta ambulante, la movilidad geográfica, etc.

2.2.3. Condicionantes del absentismo escolar en el ámbito social

La influencia del ámbito social en el desarrollo del individuo y de su familia es crucial en el modelo ecológico y su concurso resulta trascendental para poder explicar buena parte de las actitudes y comportamientos de cualquier ser humano, y en particular, de los niños y adolescentes.

Para explicar la enorme importancia que tiene el medio social en los individuos, Bronfenbrenner (1979, 1989) comparó la ecología que rodea al desarrollo humano con los ecosistemas naturales, de tal forma que si en la naturaleza es el ambiente o ecosistema natural el que rodea y condiciona a los reinos animal y vegetal, la estructuración de los contextos (familia, educación, cultura, economía, salud, amistades, etc.) y de los entornos (casa, colegio, barrio, pueblo, país, etc.) es para el ser humano el medio y hábitat natural que condiciona su desarrollo como persona. Siguiendo con esta comparación, al igual que ocurre con el resto de seres vivos, el individuo a lo largo de su vida debe ir adaptándose progresivamente, mediante la modificación de sus conductas y actitudes, a un ecosistema o ambiente social cambiante.

Con el fin de no extendernos excesivamente en el estudio de la influencia del medio social en el desarrollo del individuo según el modelo ecológico, nos centraremos

en el análisis de algunos de los entornos sociales que más influyen en el niño y en la aparición y desarrollo de actitudes absentistas: el colegio, los amigos y el contexto residencial (barrio y comunidad).

2.2.3.1. El colegio

La escuela constituye el entorno inmediato en el que se produce el fenómeno del absentismo y, por tanto, para el modelo ecológico como para la mayor parte de modelos teóricos, se erige como un pilar básico para explicar el origen y desarrollo de algunas actitudes y comportamientos absentistas.

Según el modelo ecológico, el centro educativo constituiría, junto con la familia, el grupo de amigos y el microsistema residencial, un microsistema básico para la persona en desarrollo. El microsistema escolar estaría compuesto tanto por las características físicas y materiales del centro educativo y las personas más significativas con las que el niño interactúa (profesores, iguales, otros agentes educativos), como por las relaciones que se establecen entre ellos, las actividades que se desarrollan en el centro y las conexiones e interacciones que se producen entre todos estos componentes.

Sin embargo, el principio de interconexión e interacción que caracteriza el modelo ecológico no se limita exclusivamente a lo que ocurre en cada microsistema en particular, sino que también, con la misma fuerza y las mismas consecuencias, se puede aplicar a los vínculos entre entornos, tanto en aquellos en los que el niño participa directamente, como en aquellos en los que tal vez no entra nunca, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en su ambiente inmediato. En otras palabras, el centro educativo no sólo se relaciona "hacia dentro", sino que influye y es influido por el contexto o conjunto de sistemas externos a él.

Estas interacciones constituyen el conjunto de mesosistemas que configuran la segunda estructura ecológica del comportamiento humano (Bronfenbrenner, 1979). En este sentido, un mesosistema básico para entender algunos comportamientos absentistas es el mesosistema colegio-familia, constituido por el conjunto de interacciones entre los dos microsistemas del colegio y la unidad familiar, en el que adquieren una gran importancia los patrones de relación que en esa interconexión se producen. Algunos de los más importantes serían: la implicación de los padres en el proceso de aprendizaje,

las relaciones entre los profesores/a y los padres de los alumnos, el nivel de participación e implicación de los padres en la dinámica del centro, etc.

Siguiendo con el planteamiento ecológico, Bronfenbrenner, define exosistema como la estructura que comprende uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo, en este caso el niño, como participante activo, pero en los que se producen hechos que le afectan. En el caso que nos ocupa, el colegio constituiría un exosistema para los padres y el resto de hermanos no escolarizados en el centro educativo porque, a pesar de que los integrantes de la familia no participan personalmente y día a día en el centro, sin embargo, los hechos que ocurren en el centro, afectan indirectamente a todos ellos.

2.2.3.2. El grupo de iguales

Según el modelo ecológico, los entornos primarios más influyentes y poderosos en las sociedades humanas son la familia y el lugar de trabajo (en el caso del niño, el colegio). Sin embargo, también se considera un tercer microsistema que se les acerca bastante: el grupo de iguales.

El grupo de compañeros y amigos constituye, también para el modelo ecológico, un microsistema muy importante en el proceso de desarrollo del niño por que influye poderosamente en el desarrollo de su estructura psicológica y comportamental. El grado de integración en el aula, las relaciones que se establecen en ella, el nivel de cohesión y los vínculos creados, junto con la imagen y las expectativas de compañeros y amigos, resultan primordiales en el desarrollo personal y en la evolución escolar de cualquier niño. Ahora bien, según Navarro (2002), si comparamos la influencia de este microsistema del niño con los microsistemas familiar y escolar, el microsistema formado por el grupo de iguales resultaría algo menos influyente que los otros dos, puesto que, según la autora, existe un factor que limita en parte su repercusión en el niño, su carácter inestable y más o menos efímero. La variabilidad del grupo de amigos determina que otros entornos más perdurables, como la familia, ocupen un papel más destacado en el desarrollo integral del niño (Navarro, 2002, p. 108). En todo caso, en las ocasiones en las que el referente paternal, ya sea por delegación o por ausencia, se ha visto mermado, el grupo de amigos se convierte en el principal núcleo de referencia que

condiciona buena parte del comportamiento del niño, especialmente cuando este es adolescente. En estos casos, para el joven, fracasar en el grupo de iguales puede suponer una pérdida muy difícil de superar, por lo que, en su comportamiento, priman los valores y normas establecidos en el seno del grupo de amigos por encima de cualquier otro que pudiera oponerse a ellos. De esta forma, el comportamiento del niño puede entrar en conflicto con las normas y valores escolares, muchas veces contrarias al ideario del grupo de amigos (Ortega, 2006, p. 6).

Al igual que ocurría en el caso de la escuela, el principio de interconexión e interacción que caracteriza el modelo ecológico, no se limita exclusivamente a lo que ocurre en el microsistema de los amigos en particular, sino que también se puede aplicar a los vínculos de este microsistema con otros entornos, en lo que para este modelo se denominarían mesosistemas. Por ejemplo, en este modelo también pueden adquirir importancia los mesosistemas amigos-colegio o amigos-familia, además de los exosistemas que pudieran completar el esquema (por ejemplo, los amigos de los hijos/as constituyen un exosistema para los padres, pero las decisiones de unos y otros pueden influir indirectamente en ambos).

2.2.3.3. El contexto residencial

El lugar de residencia que ocupa cada una de las familias en la que convive el niño, en tanto que representa el contexto socioeconómico y cultural más próximo en el que se desenvuelve su vida diaria, constituye para el modelo ecológico otro factor relevante en el proceso de desarrollo del ser humano, y también de cierta importancia en relación con el absentismo escolar.

El microsistema residencial estaría compuesto por el medio físico, los recursos y las condiciones socioculturales disponibles, las personas más significativas del lugar en el que vive el niño y con las que interactúa cara a cara, así como las relaciones que se establecen entre ellas, las actividades que desarrollan y en las que participa el niño y el resto de conexiones que se puedan producir entre ellos.

También pueden adquirir cierta relevancia los mesosistemas que pudieran establecerse entre los distintos entornos, especialmente el mesosistema residencia-familia, en el que se incluiría la interacción entre los microsistemas familiar y

residencial, caracterizado por los patrones de relación que en esa interconexión se producen, el nivel de implicación de los padres en las instituciones residenciales, las relaciones entre vecinos y familia, la de la familia con determinados profesionales sociales o de otro tipo, la participación de la familia en la dinámica del lugar de residencia, el desarraigo, la inexistencia o debilidad de esas relaciones, etc.

2.2.3.4. El macrosistema sociocultural

Por último, el macrosistema, como la macroestructura que culmina el modelo ecológico, condiciona al resto de estructuras y contextos analizados, por cuanto se refiere a los aspectos que aportan coherencia, en la forma y el contenido, al resto de niveles estructurales que integran el modelo (*micro-, meso-, y exosistemas*).

La macroestructura incluiría cualquier sistema de creencias o ideología que sustenta la coherencia en las estructuras menores. Entre ellas resultan fundamentales aspectos como la organización social, cultural y política, las redes sociales, el conjunto de creencias y valores, los recursos sociales y culturales disponibles, etc.

En conclusión, aplicando el modelo ecológico, el absentismo escolar sería el resultado de la interrelación entre el individuo, con sus características propias y particulares, y el medio físico y social que les rodea, desde los microsistemas más próximos hasta los exosistemas y macrosistemas más alejados que influyen en ellos.

Este modelo, en contraposición a los modelos reduccionistas, favorece una visión integradora de los fenómenos, capaz de relacionar los distintos factores y condicionantes sociales y de sustituir las explicaciones "*sumativas*", por aquellas otras que hablan de interacción global. Esta visión, permite conceptualizar al individuo como un ente singular que interactúa con sus grupos más próximos (familia, colegio, amigos,...) y que coevoluciona con el ambiente social más global que le rodea.

Atendiendo a ese modelo teórico, se puede afirmar que existen muchos tipos de absentismo escolar, incluso sería adecuado decir que existe un absentismo escolar para cada alumno absentista, puesto que cada uno de ellos estaría condicionado, además de

por unas características individuales propias, por un tipo particular de familia y un determinado contexto escolar y de amistades que se conjugan en un tiempo y un contexto social, económico y cultural propio y diferenciado que le otorgan una singularidad irrepetible.

Capítulo 3.
Absentismo escolar: aproximación conceptual

En el ámbito socio-educativo y con mucha frecuencia, el término "Absentismo" se utiliza indistintamente para hacer referencia a distintas realidades escolares, muchas veces relacionadas entre sí, pero completamente distintas, tanto por la repercusión educativa que tienen sobre los menores, como por las consecuencias sociales que pueden derivarse de ellas. Así, con el término absentista se denomina tanto a los alumnos que faltan a clase de forma más o menos regular, independientemente de la intensidad, causas y factores que condicionan la ausencia; a los alumnos impuntuales que llegan siempre tarde a clase; a los niños desescolarizados o aquellos otros que han abandonado el sistema escolar antes de cumplir la edad mínima de permanencia obligatoria en el sistema educativo. Sin embargo, la complejidad de la problemática del absentismo no radica únicamente en el enmarañamiento de términos diferentes que frecuentemente se utilizan de forma indistinta para aludir a problemas de irregularidad en la asistencia a clase (desescolarización, abandono escolar, deserción, desenganche, absentismo, etc.), sino que también descansa en el hecho de que aún cuando se diferencie entre los distintos conceptos, cada uno de ellos presenta matices y aspectos que conviene precisar.

Con el fin de aclarar algunos de estos aspectos, a lo largo de este capítulo se tratará, en primer lugar, de delimitar lo que entendemos por absentismo escolar. Posteriormente se analizarán los rasgos que lo caracterizan y las diferentes maneras de manifestarse. Por último se profundizará, a través de un intenso análisis bibliográfico y documental, en la etiología del problema, analizando los factores que influyen en su aparición y las causas que desencadenan los comportamientos absentistas.

3.1. Hacia un concepto de absentismo escolar: ¿Qué entendemos por absentismo escolar?

El primer problema que se plantea para aproximarnos a la comprensión de este fenómeno escolar, es la acotación conceptual del término. No es posible explorar la realidad del absentismo escolar en los centros escolares si no precisamos qué es lo que pretendemos estudiar.

Una inmensa mayoría de estudiosos del tema coinciden en señalar la imprecisión y amplitud con la que se utiliza este término. Prueba de esta amplitud conceptual es la enorme variabilidad de definiciones que podemos encontrar en los distintos tratados y textos especializados que se pueden consultar en la bibliografía existente. (Tablas 27 y 28).

Una de las primeras conclusiones que se pueden extraer de la lectura de estas definiciones es que se trata de un fenómeno muy complejo y heterogéneo. El absentismo es, en muchas ocasiones, una etiqueta que se usa globalmente como causa o como explicación de fenómenos diversos. Las distintas definiciones aluden a un concepto que engloba un tipo de respuestas muy variadas, originado en causas, hechos y experiencias diversas que es conveniente delimitar.

En una primera aproximación a las definiciones que encontramos en la literatura especializada, se pueden distinguir dos tipos de enfoques o interpretaciones del absentismo escolar: por una parte se encuentran todas aquellas definiciones que conceptualizan el fenómeno del absentismo escolar de modo amplio, entendiéndolo como el incumplimiento del precepto de la asistencia obligatoria a clase independientemente de las causas mas o menos justificadas que lo generen; y por otra, aquellas definiciones más restringidas que limitan el concepto de absentismo sólo a las faltas de asistencia a clase que no estén debidamente justificadas.

En el primer grupo, que incluye las definiciones en el sentido más amplio del concepto, encontramos algunas como las que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 27: Definiciones de absentismo en sentido amplio.

- *"Deserción habitual o ausencia frecuente del centro escolar de quienes se encuentran en periodo de escolaridad obligatoria, incluyendo también la situación de quienes prematuramente abandonan de modo definitivo la escolarización o no se incorporan a la edad establecida"* (Diccionario Enciclopédico de la Educación Especial, p. 34).
- "*No asistencia regular a los centros educativos del alumnado escolarizado en las etapas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria)"* (Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Madrid para la prevención y control del absentismo escolar de 2 de Abril de 2001).
- "*La participación irregular o inasistencia sistemática o recurrente a las actividades escolares por parte del alumnado en edad de escolarización obligatoria*" (Bueno, 2005, p. 269).
- "*La falta de asistencia del alumno a su puesto escolar practicada habitualmente*" (Plan de prevención y control del absentismo escolar. Ayuntamiento de Gozón –Asturias).
- "*La falta de regularidad en la asistencia a los centros escolares de los alumnos"* (Campaña de prevención de absentismo escolar. Ayuntamiento de Córdoba).
- "*La falta de asistencia (justificada e injustificada) por parte del alumno a su puesto escolar dentro de la jornada lectiva, siendo esta práctica habitual*" (Ribaya, 2004, p. 2).

En estas definiciones, el concepto de absentismo escolar queda abierto a todas aquellas situaciones en las que el alumno no acude a clase, ya sea por una causa justificada como una enfermedad, una indisposición o un accidente; o una injustificada, sea cual sea su origen.

El segundo grupo, mucho más frecuente en la bibliografía especializada, limita el concepto de absentismo escolar exclusivamente a las faltas injustificadas (Tabla 28):

Tabla 28: Definiciones de absentismo escolar por su carácter injustificado.

- *"La falta reiterada e indebidamente justificada de los alumnos en edad escolar obligatoria a los centros educativos, motivada por factores de tipo social, familiar y personal, incluyendo los casos de los alumnos desescolarizados y los abandonos tempranos de la escuela"* (Programa INTHASOC (Interculturalidad y habilidades sociales) perteneciente al Proyecto Europeo Sócrates).
- "*La falta injustificada de asistencia a clase por parte de algún alumno"* (Defensor del Pueblo Andaluz, 1998, p. 5).
- *"Comportamiento de los alumnos en edad de escolarización obligatoria marcado por la repetición de ausencias al centro educativo no justificadas"* (Martínez *et al.*, 2005, p. 2).
- *"La no asistencia a clase, de forma reiterada y no debidamente justificada, por parte de un alumno o alumna matriculado en la enseñanza obligatoria"* (Absentismo escolar. Guía para la intervención y prevención. Ayuntamiento de Tarancón (Cuenca), 2003, p. 40).
- *"La ausencia injustificada y reiterada del alumno a un centro educativo en edad de escolarización obligatoria"* (Programa municipal de absentismo escolar de Callosa de Segura -Alicante, 2006, p. 7).
- *"La falta de asistencia regular y continuada del alumnado de enseñanza básica y obligatoria a los centros docentes donde se encuentren escolarizados/as sin motivo de enfermedad o causa mayor que lo justifique, o bien cuando a juicio del tutor/a y del equipo directivo que atiende el alumnado, la falta de asistencia al centro pueda representar un riesgo para la educación del mismo"* (Procedimiento de intervención individual en el absentismo escolar. Ayto. de Chiclana de la Frontera -Cádiz, 2006, p. 7).
- *"La falta de asistencia continuada a la escuela de un alumno en edad de escolarización obligatoria, ya sea por voluntad del mismo, por causa de la despreocupación o excesiva protección de sus padres (en el caso de los más pequeños) o bien por reiteradas expulsiones de clase"* (Garfella y Gargallo, 1998, p.13).
- *"Manifestación del rechazo o descuido de la obligación de asistir regularmente a clase, independientemente de que la causa sea atribuible a la disposición de los estudiantes, a sus familias, a circunstancias económicas o a razones inherentes al propio sistema escolar, aunque todas ellas puedan concurrir"* (Informe sobre la convivencia y el absentismo en los centros asturianos. Inspección Educativa y de Servicios de Asturias. Gobierno del Principado de Asturias. Dirección General de Ordenación Académica y Formación Profesional. Oviedo, 2003).
- *"La ausencia esporádica, frecuente o total, no justificada de un/a niño/a, previamente matriculado/a y en edad escolar obligatoria, ya sea por voluntad propia o de sus padres, pudiendo resultar esa falta de asistencia, síntoma de un trasfondo de conflictos familiares y/o desajustes socio-económicos y culturales, de las deficiencias propias del sistema educativo en el tratamiento del alumno intercultural o de la no aplicación institucional para motivar positivamente, todo ello pudiendo causar efectos negativos en su correcto proceso de socialización"* (Programa de prevención del absentismo escolar. Ayuntamiento de Valencia).
- "*La falta de manera regular y reiterada a la escuela sin causa justificada*" (Fernández y Pallarés, 2003, p. 62).

Como se puede apreciar, en estos casos, las definiciones relacionan el absentismo escolar exclusivamente con las ausencias injustificadas.

Esta indefinición del concepto genera no pocos problemas a la hora de diseñar modelos de investigación sobre el fenómeno del absentismo escolar. Según se adopte uno u otro concepto, los resultados obtenidos varían de forma muy notable.

La ausencia de criterios comunes provoca una enorme heterogeneidad de resultados y hace que los datos de absentismo que se manejan en las distintas administraciones y organismos oscilen en función de los criterios elegidos, lo que los hace difícilmente comparables entre sí.

Otro aspecto a destacar en el análisis del concepto de absentismo escolar es la presencia o ausencia de la consideración del carácter obligatorio de las enseñanzas para que un alumno sea considerado absentista escolar. En este sentido son mayoría las definiciones que optan por asignar el calificativo de "*alumno absentista*" exclusivamente a aquellos alumnos que, por edad, deberían estar matriculados y asistir a clase en las enseñanzas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria), pero dejan fuera de esta consideración a los alumnos matriculados en las enseñanzas no obligatorias: Educación Infantil, Educación Secundaria no obligatoria (Bachillerato y Formación Profesional), las enseñanzas de Régimen Especial (música, danza, enseñanzas artísticas, idiomas,..), etc.

En nuestro caso, entendemos que todos los alumnos que dejan de asistir a clase deben ser considerados alumnos absentistas, independientemente del tipo de enseñanzas que estén cursando, aunque desde el punto de vista de las Administraciones Públicas, la obligación de actuar contra este fenómeno se circunscriba, casi con exclusividad, a las edades establecidas como obligatorias en el actual marco legal. En este sentido creemos que en todos los casos en los que el alumno deja de asistir a clase, sea en las etapas obligatorias o no, su ausencia genera una problemática educativa que afecta negativamente a su formación y repercute tanto en su desarrollo personal como en su desarrollo social. Por tanto, estas ausencias deben ser entendidas como un problema que es necesario atajar.

No obstante, y aun reconociendo su enorme importancia, el análisis de la etiología y las consecuencias del absentismo escolar en las edades no obligatorias, escapan a los objetivos planteados para este trabajo, aunque podrían ser objeto de interesantes trabajos posteriores.

Otro rasgo que contribuye a definir el concepto de absentismo escolar es el carácter habitual de las ausencias o la necesidad de cierta reiteración de las mismas para que sea considerado absentismo por los centros escolares y por las administraciones responsables. Pero ¿a partir de qué número de faltas y durante qué periodo de tiempo debe faltar el alumno a clase para que se le considere alumno absentista?. La respuesta de las distintas instituciones implicadas a esta pregunta, y los criterios utilizados en los trabajos de investigación realizados al efecto, son enormemente variados.

En el análisis de la dimensión temporal del concepto de absentismo escolar se utilizan tres tipos de variables para definir el problema: la frecuencia, la intensidad y el periodo de referencia utilizado para medir la incidencia del absentismo.

a) **La frecuencia**: es la variable temporal más utilizada en la literatura especializada, y hace referencia al número de veces que se repite la ausencia de clase a lo largo de un periodo determinado. Términos como *"habitual", "frecuente", "recurrente", "sistemática", "regular", "reiterada"* o *"repetida"*, son utilizados en la mayor parte de las definiciones de absentismo escolar.

La frecuencia se puede medir utilizando un número concreto de días de ausencia para un periodo determinado (por ejemplo: 2 días a la semana, 5 días al mes, 12 días al trimestre,...), o bien, un porcentaje de faltas de asistencia durante ese mismo periodo (25% de faltas al mes, 15% de faltas al trimestre,...).

Esta variable es, sin duda, la variable más utilizada por las instituciones responsables para determinar cuando un alumno debe ser considerado absentista. Aplicando este criterio, cuando un alumno no alcanza la frecuencia de faltas establecida al efecto, no se le considera "oficialmente" absentista y, por tanto, aquellas faltas de asistencia que se producen de forma muy esporádica, estén justificadas o no, difícilmente son consideradas por las instituciones como situaciones de absentismo.

En este sentido, aunque entendemos que las faltas de asistencia a clase, siempre que mantengan un carácter aislado y excepcional, difícilmente pueden llegar a suponer un problema educativo serio para el niño, es bastante frecuente que los "*novillos*" o "*pellas*" esporádicas y puntuales, deriven progresivamente en situaciones de absentismo más complejo, por lo que creemos que este fenómeno sólo debería dejar de considerarse un problema cuando, sencillamente, no existiera.

b) **La intensidad**: hace referencia a la duración de la falta en cada jornada lectiva. Esta duración puede oscilar desde un simple retraso reiterado o un sólo periodo lectivo (una hora), hasta una jornada escolar completa, pasando por la ausencia a media jornada (de tarde o de mañana) o a parte de ésta.

La intensidad es una variable utilizada en la literatura especializada para resaltar la multiplicidad de formas que puede adquirir el absentismo escolar y establecer distinciones entre ellas: por ejemplo, la impuntualidad o absentismo "*de retraso*" ("*l´absentéisme de retard*") (Blaya, 2003, p. 21), hace alusión a aquellos alumnos impuntuales cuyo absentismo consiste simplemente en que llegan sistemáticamente tarde a la primera hora de la clase; el absentismo "*dirigido*" ("*l´absentéisme ciblé*") (Lascoux, 2002, p. 3), que se produce cuando ciertos alumnos por creencias religiosas, filosóficas o de otro tipo, suyas o de sus padres, no acuden a ciertas clases pero sí al resto (por ejemplo las clases de educación física en el caso de algunos movimientos islamistas); o el absentismo "*selectivo*" o "*de clase*" ("*class cutting*") (Roderick, 1997, p. 2), forma muy común de absentismo entre el alumnado adolescente, que consiste en la ausencia a una determinada materia o con un determinado profesor, y que se produce tanto de forma esporádica como recurrente. En estos tres casos la duración –intensidad- de la ausencia es reducida si se la compara con los alumnos que dejan de asistir a clase durante toda la jornada escolar, aunque no por eso debe dejar de considerarse absentismo escolar. No obstante, en algunos centros, estos tipos de ausencia parcial no se interpretan como tal. Dependiendo de la intensidad de las ausencias y del centro encargado de registrarlas, éstas se tienen en consideración o no. Por esta razón, muchas de las ausencias temporales poco intensas que no afectan a toda la jornada escolar, tienden a subestimarse (García, 2001).

c) **El periodo de referencia utilizado para medir la incidencia del absentismo**, entendido éste como el periodo temporal al que referirse en el cálculo de las faltas de asistencia.

El periodo de referencia indica el periodo de tiempo que se utiliza como base temporal para que una determinada frecuencia de faltas se considere absentismo escolar (una semana, un mes, un trimestre,..).

La utilización de esta variable en un centro o un programa de prevención determinado, influye directamente en la celeridad o el retardo con el que se identifica del problema y, por tanto, en el tiempo de intervención o respuesta (inmediata o diferida) que pueda dar el centro o la institución correspondiente al problema detectado.

La celeridad en la respuesta muchas veces condiciona los resultados de la intervención, por lo que el periodo de referencia resulta una variable trascendental. Cuando el periodo de referencia utilizado es muy largo (por ejemplo "*5 faltas al mes sin justificar, dos meses consecutivos*")[23], el número de faltas acumulado puede ser de tal envergadura que la intervención posterior puede resultar completamente ineficaz. Además, la demora de la respuesta ante cualquier comportamiento absentista, puede dar lugar al afianzamiento e interiorización de los comportamientos absentistas por parte del alumno, con la consiguiente dificultad posterior para reconducir su conducta. En este sentido entendemos que el periodo de referencia utilizado por los centros debe ser el menor posible, incluso resulta conveniente la respuesta inmediata a cada ausencia detectada, sin esperar a que la reiteración de faltas convierta "oficialmente" al alumno en absentista escolar, y se inicie en ese momento el protocolo de intervención establecido en cada centro.

No obstante, cuando el objetivo que se persigue no es la detección precoz para facilitar la intervención, sino que se trata de llevar a cabo un análisis del grado de incidencia del problema en un centro o área determinada, la variable "*periodo de referencia*" adquiere otro significado, pasando a ser exclusivamente el espacio temporal utilizado para el estudio. En este caso debe ser mucho más amplio (un

[23] *Programa para el desarrollo educativo y social de los menores* del Ayuntamiento de Cádiz correspondiente al curso 96/97, citado por el Defensor del Pueblo Andaluz (1999).

trimestre, un curso escolar o varios cursos escolares), con el fin de evitar el sesgo que puede suponer el restringir la muestra a un periodo excesivamente corto.

En la literatura especializada y en los numerosos programas de prevención consultados, se utilizan distintos tipos de combinaciones de estas tres variables. Una variabilidad tan grande refleja la diversidad de interpretaciones de absentismo que podemos encontrar en la práctica y remiten, así mismo, a la dificultad de su medición y su complejidad.

La propia dificultad de su medición y la variabilidad de sistemas de cuantificación con que nos encontramos, hace verdaderamente difícil determinar la incidencia del problema en un área determinada e imposibilita la comparación de los datos publicados por las distintas instituciones y los obtenidos en las diferentes investigaciones realizadas al efecto.

Como conclusión de todo lo expuesto se puede apuntar que el concepto de absentismo escolar que se va a utilizar a lo largo de este trabajo se puede resumir en la siguiente definición: *"Absentismo escolar es el incumplimiento del precepto de la asistencia obligatoria a clase, independientemente de las causas más o menos justificadas que lo generen".*

3.2. Rasgos que caracterizan el fenómeno del absentismo escolar

El análisis de la realidad del absentismo escolar no se dilucida únicamente perfilando el significado del término que se está utilizando. Las razones por las que la conceptualización del término "absentista escolar" es tan compleja y admite tal cantidad de enfoques, pueden entenderse en función de diversos rasgos que caracterizan el problema. Por esta razón, también resulta muy importante acotar cuáles son esos rasgos que lo definen y las peculiaridades que lo caracterizan, y resulta necesaria una revisión de las mismas que permita comprender con claridad el fenómeno.

Para llevar a cabo este análisis se utilizarán como referencia básica las aportaciones de Maribel García (2001) y Joan Rué (2003, 2004), complementadas con

los resultados de otros trabajos de investigación realizados al efecto. (Blaya, 2003; González, 2006; Navarro, 2002 y Roderick, 1997, entre otros).

Utilizando estas referencias, los principales rasgos que definen el absentismo escolar son los siguientes:

a) Es un fenómeno complejo y multicausal

Es frecuente escuchar opiniones sobre el absentismo que lo asocian a un tipo determinado y exclusivo de causas de carácter personal, social, cultural, familiar o escolar. Sin embargo, el absentismo escolar rara vez es resultado de la respuesta individual de un alumno ante una sola causa concreta. Por esta razón el análisis de cada caso no puede ser simplista ni lineal, ya que difícilmente hallaremos una causa única y directa que genere por sí misma y de forma independiente, absentismo escolar.

En todos los casos de absentismo, además de las peculiaridades individuales de cada niño, intervienen numerosos factores, tanto en el contexto escolar como en el entorno social del alumno, que atenuarán o desencadenaran respuestas distintas en cada uno de ellos (González, 2006). De esta forma, la respuesta de cada alumno estará condicionada, además de por sus características individuales propias, por un tipo particular de familia y un determinado contexto escolar, por unas amistades, por un contexto social y por una situación económica y cultural propia y diferenciada que le otorgan una singularidad irrepetible (Rué, 2003).

Se trata, por tanto, de un fenómeno multicausal y enormemente complejo, en el que cada uno de los factores no aparece de forma aislada, sino que interactúa con otros factores, dando como resultado la aparición del problema.

> *El absentismo no se produce de un día para otro, sino que es el resultado de un proceso en el cual intervienen muchos factores. El tipo y alcance de las causas determina básicamente la velocidad y la evolución del comportamiento de negación y, al mismo tiempo, el grado de determinación en desvincularse de la escuela* (Schröpfer, 2002, citado por Rué, 2004, p. 70).

b) Se trata de un fenómeno muy heterogéneo

Debido al carácter multicausal del fenómeno y la intervención de una gran cantidad de factores y variables en su desarrollo, en ningún caso se puede considerar el absentismo escolar como un fenómeno homogéneo, que aparece y evoluciona siempre de una forma determinada como resultado de unos factores y causas acotadas, comunes a todos los absentistas y, por tanto, susceptible de ser solucionado mediante unas medidas de intervención similares en todos los casos. Muy al contrario, la realidad muestra que el absentismo escolar es un fenómeno que responde a una pluralidad de situaciones sociales y vitales distintas que se traducen en trayectorias escolares dispares (García, 2001).

La conclusión que puede extraerse de todo esto es que existen muchos tipos de absentismo escolar y que es un fenómeno casi tan heterogéneo como el propio ser humano. Posiblemente fuera adecuado decir que existe un tipo de absentismo para cada alumno absentista. Por esta razón, las estrategias de intervención que se diseñen para intentar solucionar este problema habrán de ser también particulares y orientadas a las características individuales, escolares y sociales de cada alumno absentista.

c) Depende de dinámicas de carácter interactivo

Como se ha explicado en el apartado anterior, el absentismo escolar depende de la interacción de múltiples factores: las distintas situaciones personales y familiares de partida, las diferentes situaciones y representaciones escolares, la diferente posición social del individuo y las familias, la relación con los profesores y con los iguales dentro y fuera de la clase, la noción individual de aprendizaje, las diferentes proyecciones de futuro, las normas escolares y cierta noción de aprender, las diferentes expectativas personales y familiares respecto a la escuela,…, y todo ello enraizado en la experiencia personal de cada alumno. Ahora bien, no se trata de la suma o superposición de distintas causas independientes entre sí, sino que más bien, se trataría de la interacción de múltiples factores cuyo origen se puede localizar en el individuo y su entorno (García, 2001).

El contexto (escolar, familiar, social, etc.) en el que se desenvuelve el alumno interactúa de forma dinámica, abierta y bidireccional sobre su comportamiento. Este carácter interactivo implica que el niño se ve influido por el medio pero que, a la vez, el propio niño influye en ese contexto. Es en este ambiente de interrelaciones donde se configura el desarrollo humano y se estructuran las distintas respuestas del niño ante la institución escolar (Navarro, 2002).

Por otro lado, el principio de interconexión e interacción no se limita exclusivamente a lo que ocurre en cada entorno en particular (en cada microsistema en el modelo ecológico), sino que también, con la misma fuerza y las mismas consecuencias, se puede aplicar a los vínculos que se establecen entre los entornos más próximos, tanto en aquellos en los que el niño participa directamente como la familia, el colegio o el grupo de amigos, como en aquellos en los que tal vez no entra nunca, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en su ambiente inmediato (Bronfenbrenner, 1989).

Por tanto, el absentismo escolar sería el resultado de la interacción dinámica de múltiples factores que conforman un resultado particular para cada individuo, desde los entornos más próximos, hasta los macrosistemas más alejados que influyen en ellos.

d) Es una respuesta biográfica e individual, basada en la propia experiencia del alumno y sus connotaciones socioculturales

Las respuestas absentistas ante la institución escolar están ligadas al mundo inmediato del alumno y se insertan en su particular desarrollo biográfico. Aspectos como la posición social de partida del individuo y su familia, las distintas situaciones personales que viva, sus características psicológicas, las diferentes situaciones y representaciones escolares que encuentre a lo largo de su vida, su trayectoria escolar y académica, la pertenencia a un grupo de iguales y el papel que desempeñe dentro de él, sus referentes cotidianos, las expectativas y proyecciones de futuro que tenga, junto a otros muchos rasgos biográficos, incidirán de forma directa en la configuración de la identidad escolar y social de cada alumno, conformarán su actitud frente a la escuela y determinarán su trayectoria vital y su respuesta ante la obligación de asistir diariamente a clase (Rué, 2004).

> *Las experiencias de absentismo escolar pueden tener una significación escolar y social diversa en función de la respuesta dada por la institución escolar, la trayectoria escolar previa del individuo y su historia de vida* (García, 2001, p. 41).

e) Es un fenómeno de respuesta o resistencia activa del alumno hacia la institución escolar

La aparición y desarrollo de trayectorias absentistas tienen un importante componente activo del alumno. Se trata de la respuesta del sujeto hacia la institución escolar a partir del uso de su autonomía para decidir respecto a su propia escolarización. Es relativamente normal que ante una situación determinada o una dinámica concreta, ciertos individuos adopten posturas de oposición hacia el sistema escolar que no aceptan e incluso rechazan de plano.

El sentimiento de pérdida de la autoestima personal o académica en el proceso de inserción del alumno en el medio escolar, las dificultades en el desarrollo de las tareas que le son propuestas, los problemas en las relaciones con el profesorado y con sus compañeros o una percepción por parte de los alumnos de un desencuentro profundo entre sus intereses formativos y los intereses instructivos de la escuela, pueden ser los desencadenantes de la respuesta de rechazo hacia la institución escolar, que cuando se muestra de forma activa, puede ser expresada mediante comportamientos absentistas.

> *El individuo absentista es aquel que manifiesta una reacción defensiva ante un medio que no le gusta o rechaza, y este medio rechazado es, en primera instancia, el medio escolar y el entorno educativo* (Rué, 2003, p. 52).

f) Tiene un carácter multiforme

Como se ha repetido varias veces, no conviene acotar en términos simples un fenómeno que, como ya se ha visto, en la realidad es complejo y presenta múltiples caras.

El absentismo escolar es un fenómeno claramente multiforme. Como cualquier proceso escolar, el absentismo expresa una graduación de situaciones que se inician de forma diferente y que tienen una evolución diferente dependiendo de múltiples factores.

Además, puede adoptar distintas formas y mostrarse con distintas frecuencias e intensidades. Prueba de esta multiplicidad de formas son las diferentes clasificaciones o tipologías de absentismo escolar que podemos encontrar en la literatura especializada.

Las variables que se utilizan con más frecuencia para acotar esa gran variabilidad, son las variables temporales, especialmente la intensidad y la frecuencia. Ambas variables se utilizan para resaltar la multiplicidad de formas que puede adoptar el absentismo escolar y establecer distinciones entre ellas. Términos como absentismo "*de retraso*", "*dirigido*", *"selectivo", "de clase*", *"esporádico", "temporal",* "*crónico" o "extremo*", definen otras tantas formas particulares de absentismo, todas ellas singulares y distintas a las demás, pero a la vez, interrelacionadas entre sí. Todas estas formas de absentismo pueden significar, incluso, las diferentes caras que adopta el absentismo escolar a lo largo de la trayectoria escolar de un único alumno absentista.

g) Tiene un carácter variable y dinámico

Otra característica que define el absentismo escolar es su carácter dinámico y cambiante. No es un fenómeno que se pueda analizar en un momento determinado y considerar que permanecerá de igual forma a lo largo del tiempo. Muy al contrario, los comportamientos absentistas evolucionan con el paso del tiempo, muestran una dinámica cambiante y variable que los puede llevar a adoptar distintas formas y a mostrar distintas intensidades y frecuencias a lo largo de la vida escolar de un alumno, e incluso, a lo largo de un mismo curso escolar.

Algunos estudios llevados a cabo al efecto (Bergeson y Heuschel, 2003; Roderick, 1997, entre otros), muestran que, efectivamente, a medida que avanza el curso escolar, el absentismo escolar que se detecta en los centros va cambiando tanto en frecuencia como en intensidad, adoptando distintas formas y afectando a distintos alumnos. Estos estudios concluyen que, generalmente, "*los problemas de asistencia empiezan pronto y empeoran según progresa el año" (*Roderick, 1997, p. 5). Los alumnos que comienzan el curso con ciertas dudas respecto a la asistencia a clase, pueden ser influenciados por aquellos alumnos que desde comienzo de curso muestran un mayor rechazo a la institución escolar, viéndose abocados a comportamientos absentistas cada vez más severos.

Además, no solo cambia la frecuencia de las faltas, sino que las formas que presenta el absentismo también cambian. De la impuntualidad se puede pasar al absentismo selectivo, y de éste a la ausencia continuada e incluso al abandono total. Pero no todos los alumnos evolucionan negativamente, ni se puede dar por perdida de antemano la batalla contra el absentismo. Algunos alumnos, dependiendo de múltiples factores y principalmente por la intervención del propio centro educativo o de algunas instituciones responsables, mejoran su asistencia a lo largo del curso escolar e incluso llegan a finalizar el curso presentando un buen grado de asistencia a clase.[24]

h) Depende del tipo de funcionamiento institucional y de las políticas sociales existentes

Como se ha explicado, la problemática del absentismo escolar no es exclusivamente un producto de acciones y decisiones individuales, sino que también la propia escuela, el funcionamiento institucional de la misma, su cultura, su estructura y las dinámicas desarrolladas en ella, contribuyen a su aparición y a su dinámica. De esta forma, el tipo de políticas y prácticas escolares presentes en cada centro escolar pueden contribuir también a la aparición de comportamientos absentistas, especialmente cuando los planteamientos y dinámicas organizativas y educativas de la escuela no sirven por igual a todos los alumnos, sino quizá, preferentemente, a los académicamente más aventajados (González, 2006, p. 6).

Las propias escuelas se implican en prácticas o crean condiciones que empujan a los alumnos a abandonar la escuela: horarios inflexibles, currículos fragmentados con jerarquía de asignaturas; estrategias de enseñanza inadecuadas, limitadas y rígidas; materiales didácticos inadecuados; evaluación competitiva y no formativa; creencias,

[24] Los resultados de la investigación llevada a cabo por Roderick (1997) con alumnos de noveno grado de la escuela pública de Chicago, muestran que, aunque la mayoría de alumnos evoluciona negativamente, también existe un pequeño porcentaje que evoluciona positivamente. (En el primer semestre del curso, un 50% de alumnos mostraban una buena asistencia a clase, pero de éstos, en el segundo semestre, el 11% se convirtieron en absentistas severos (más de 21 días de ausencia al semestre), el 25% faltaron a clase entre 11 y 20 días al semestre (absentistas moderados) y tan sólo el 64% de los que inicialmente asistían con regularidad a clase en el primer semestre, lo siguieron haciendo en el segundo. Por el contrario, el 3% de los que comenzaron el primer semestre siendo absentistas severos, terminaron el curso escolar con una buena asistencia, y de los alumnos que en el primer semestre eran absentistas moderados, en el segundo semestre el 49% evolucionaron hacia posturas más severas, y el 35% siguió siendo absentista moderado, pero el 16% de los alumnos remitieron en sus actitudes absentistas y asistieron con regularidad a clase durante el segundo semestre.

actitudes y expectativas sesgadas de profesores hacia los alumnos y sus padres, etc. (Bergeson, y Heuschel, 2003, p. 31).

Por tanto, si lo que se quiere es evitar la respuesta de oposición de los alumnos que no responden a ese modelo, la institución escolar tiene la obligación de proporcionar ambientes educativos y afectivos adecuados para todos los alumnos, y no exclusivamente para los que responden a un modelo ideal.

> *Los alumnos son puestos "en riesgo" cuando experimentan un desajuste significativo entre sus circunstancias y necesidades, y la capacidad o disponibilidad de la escuela para aceptar, acomodar y responder a éstas, de forma que apoyen y posibiliten su máximo desarrollo y crecimiento social, emocional e intelectual. En la medida en que el desajuste se incremente, así aumenta la probabilidad de que fracasen, ya sea en completar la educación elemental y secundaria o, y más importante, en beneficiarse de ella, de forma que asegure que poseen el conocimiento, habilidades y disposiciones necesarias para tener éxito en la siguiente etapa de sus vidas (...). El foco de nuestros esfuerzos, por tanto, debería estar en aumentar nuestra capacidad de respuesta profesional e institucional más que en categorizar y penalizar a los alumnos simplemente por ser como son* (Hixson, 1993, citado por González, 2006, p. 7).

No obstante, la escuela puede hacer poco respecto a los factores de riesgo asociados a las circunstancias socio-económicas de los alumnos. Es en este punto donde deben intervenir las políticas sociales para corregir las deficiencias socio-culturales y económicas que pudieran existir en determinadas familias. De esta forma contribuirá a paliar los factores de riesgo asociados a la marginación y desigualdad con los que pudiera partir el alumno.

El absentismo escolar es, por consiguiente, un fenómeno determinado por las condiciones políticas e institucionales que se desarrollan en un lugar y un tiempo determinado. En función de las políticas sociales existentes, los factores de riesgo de padecer absentismo escolar tenderán progresivamente a diluirse o, por el contrario, se mantendrán en los mismos términos o incluso tenderán a incrementarse.

> *La desigualdad social, el papel del estado en materia de educación, las reformas educativas, la definición legal de enseñanza obligatoria, los discursos pedagógicos dominantes y las prácticas pedagógicas de la escuela, inciden sobre la realidad educativa en las aulas y sobre el alumnado susceptible de desarrollar prácticas reactivas, potenciando o atenuando la problemática absentista* (García, 2001, p. 42).

3.3. Las diferentes manifestaciones del absentismo: hacia una clasificación de absentismo escolar

Como se ha visto, uno de los rasgos que caracterizan el absentismo escolar es su gran complejidad y la multiplicidad de caras con las que puede presentarse. Ciertamente el absentismo escolar es un fenómeno multiforme que puede manifestarse en una graduación de situaciones que se inician de forma diferente y que tienen una evolución diferente dependiendo de múltiples factores, que puede mostrarse con distintas frecuencias e intensidades y que, en fin, responde a una pluralidad de situaciones sociales y vitales distintas que se traducen en trayectorias escolares dispares.

La conclusión que puede extraerse de todo esto es que existen muchos tipos de absentismo escolar y que, además, establecer una clasificación que enmarque todas las formas de absentismo y todos los alumnos absentistas, cada uno con sus peculiaridades, resulta extremadamente difícil. Prueba de la enorme dificultad para clasificar las distintas formas con las que se presenta el fenómeno del absentismo escolar, son la multiplicidad de clasificaciones y tipologías que podemos encontrar en la literatura especializada. La proliferación de distintas tipologías para catalogar las conductas absentistas, cada una de ellas usada en zonas territoriales e investigaciones determinadas, contribuye aún más a la dificultad de su cuantificación y de las posibilidades de extrapolar los resultados oficiales proporcionados por centros, municipios o comunidades, e impide compararlos entre sí.

A continuación analizaremos las distintas acepciones que se utilizan para definir las formas con las que se manifiesta el rechazo de los alumnos y/o sus familias a la escolarización, para, a continuación, examinar los distintos modelos de clasificaciones que se han utilizado en la literatura especializada para ordenar el fenómeno del absentismo escolar en sus distintas manifestaciones.

3.3.1. Las formas de rechazo a la escolarización

En el lenguaje empleado por los agentes educativos, se utilizan diversas acepciones para definir los distintos grados de rechazo que muestran algunos alumnos

hacia la escolarización. Este conglomerado de acepciones conforma algunas de las caras que puede adoptar el rechazo de los alumnos y/o sus familias a la institución escolar. Buena parte de ellas son incluidas en algunas de las clasificaciones que podemos encontrar sobre los distintos tipos de absentismo escolar. Sin embargo, no siempre se encuentran en ellas, puesto que también es frecuente que algunas de estas formas de rechazo a la escolarización no se consideren formas de absentismo escolar por parte de algunos autores.

En todo caso, las modalidades que se analizan a continuación reflejan buena parte de las actitudes de rechazo que pueden adoptar los alumnos ante la obligatoriedad de la asistencia a clase.

La mayor parte de estas modalidades van asociadas a una ausencia física de las aulas, pero también se incluirá otra forma de absentismo, citada con distintos nombres en la literatura especializada, que no exige esa ausencia física. Se trataría de otra forma de absentismo caracterizada por que, aunque los alumnos muestren una presencia física en la clase, ésta no está acompañada de una presencia actitudinal, emocional y psíquica, lo que produce, con frecuencia, resultados educativos similares, o incluso peores, que aquellos otros alumnos que se alejan temporal o esporádicamente de las aulas.

3.3.1.1. Objeción escolar o absentismo virtual

Aunque buena parte de los profesionales de la educación perciben el fenómeno de la objeción escolar como un hecho cada vez más relevante en nuestros centros educativos, la mayor parte de las clasificaciones y los criterios de clasificación sobre absentismo escolar más generalizados, no contemplan este tipo de "*ausencia*" de las aulas. No obstante, se reconoce su enorme importancia, tanto por su influencia en la trayectoria escolar del alumno, como por el número de alumnos que se ven afectados por este fenómeno.

Se trata de la ausencia emocional o actitudinal de los alumnos presentes físicamente en las aulas, que en muchas ocasiones puede representar el preludio o punto de partida de otros tipos de absentismo (Rué, 2004, p. 64). Este tipo de actitud ya fue descrita en 1975 por Jackson y ha recibido distintos nombres en la literatura

especilizada: absentismo "*virtual*" (García, 2001), absentismo "*de interior*" (Blaya, 2003), o los "*presentes-ausentes*" (Lascoux, 2002), entre otros.

Con estos nombres tan dispares, los distintos autores se refieren a una actitud de pasividad en el aula que, generalmente, es síntoma de una desafección de carácter motivacional con el proceso de escolarización. Dicha actitud denota un proceso de distanciamiento afectivo del individuo con la propuesta formativa que la sociedad le propone a través del contexto específico de la escuela (Rué, 2004, p. 65).

Se trata de alumnos que, sin ser formalmente absentistas puesto que están físicamente en el aula, se descuelgan de la actividad escolar y no se implican en ella poniendo en juego diversas técnicas de evitación.

Según García (2001), citando a Mau (1992), el alumnado puede adoptar cuatro tipos de actitudes como muestra de rechazo a la institución escolar: la dejadez (*"powerlessness*"); el estrañamiento social o aislamiento *("social estrangement"),* que incluye un proceso de aislamiento físico, mental o emocional en relación con la escuela; la consideración de irrelevantes de los aprendizajes escolares *("meaninglessness*"), que son entendidos como poco significativos por el alumno y, por tanto, no tenidos en cuenta; y por último, el rechazo a las normas (*"normlessness").*

Las cuatro formas de rechazo a la escuela que caracterizan este tipo de absentismo escolar, reflejan diferentes actitudes del alumno en el aula que pueden evolucionar hacia el absentismo físico, el aislamiento o el conflicto con la institución escolar (García, 2001, p. 39).

Según Lascaux (2002), el proceso de conversión de un alumno "normal" en un absentista virtual, pasa por dos etapas. En una primera etapa el alumno se aburre, se desmotiva y pierde interés por los temas escolares, con la consiguiente ausencia psíquica de la clase. En la segunda fase, el alumno pasa a no hacer nada, ni siquiera los controles, "*sólo están allí para calentarse en el radiador"* (Lascoux, 2002, p. 3).

Según Lascoux, estos alumnos pueden adoptar dos posturas antagónicas en la clase: o bien, tratan de pasar lo más desapercibidos posible, no hacerse notar y dejar que pase el tiempo, o bien, para combatir el aburrimiento, pasan el tiempo alterando el orden de la clase, infringiendo las normas y molestando a los compañeros.

Algunos de estos alumnos evolucionan hacia otras formas de absentismo más o menos continuadas. Sin embargo, en algunos casos, los alumnos se mantienen en clase con la única finalidad de poder estar con los amigos, pero manteniendo una escasa o nula implicación en las tareas escolares. En estos casos, "*la relación con los amigos resulta más fuerte que el aburrimiento cotidiano"* (Blaya, 2003, p. 22).

La mayor parte de los autores coinciden en que este tipo de ausencia virtual es consecuencia del rechazo del alumno a la institución escolar, sin embargo, según los resultados de las investigaciones de Janosz (2000), la falta de motivación de estos absentistas "*de interior*" no siempre tiene su origen en la escuela, sino que algunas veces encuentra su explicación en factores externos al medio escolar como los problemas en el contexto familiar, la consideración de la cultura como un bien de segundo orden o incluso alguna enfermedad (Blaya, 2003, p. 22).

En todo caso, lo que se reconoce en todos los estudios realizados al efecto es que este problema afecta a un colectivo de alumnos muy heterogéneo y que se encuentra muy extendido. Según Rué, puede afectar entre el 25% o incluso el 30% de los alumnos escolarizados en determinados centros educativos, y no necesariamente pertenecientes a las áreas socialmente deprimidas (Rué, 2004, p. 64).

Sin duda, esta forma de rechazo a la escuela es una primera señal de alerta que puede indicar un posible paso a otros tipos de absentismo.

3.3.1.2. Impuntualidad o absentismo de retraso

Absentismo de "*retraso*" es el nombre que se le da en algunas clasificaciones a la actitud de determinados alumnos que llegan sistemáticamente tarde a la primera hora de clase (Blaya, 2003, p. 21).

Se trata de un tipo de absentismo o ausencia "parcial" que frecuentemente no se vea reflejada en las clasificaciones utilizadas para tipificar el absentismo.

Este tipo de absentismo denota una falta de motivación y una desmovilización parcial de los alumnos que lo practican, sin embargo, algunos docentes muestran una cierta tolerancia con este tipo de absentismo, especialmente con los malos alumnos.

Como señalan Broccolichi y Largueze (1996) para el absentismo en general, los profesores prefieren que estos alumnos no vengan a clase para que no perturben la actividad docente ni molesten al resto de compañeros.

En cierta forma, esta actitud es utilizada por algunos alumnos para prolongar su tiempo libre antes de entrar en el aula, pero su actitud puede distorsionar los periodos iniciales de la jornada escolar, hasta el punto de perturbar la organización global de la institución (Blaya, 2003). Por esa razón, en algunos casos, no se permite entrar al alumno en clase hasta el siguiente periodo lectivo. En algunos casos, la impuntualidad puede ser la excusa perfecta para faltar a la primera hora de la jornada escolar. Según Roderick (1997), la expresión "*no llego a tiempo*" es una de las excusas que con mayor frecuencia alegan algunos estudiantes como causa para faltar a la primera hora de clase, aunque algunos retardan voluntariamente la llegada al centro y pierden tiempo en el trayecto para que no les dejen entrar a clase (Roderick, 1997, p. 5).

Según los resultados de las investigaciones de Roderick, en los primeros años de escolaridad, la impuntualidad está ligada a la dejadez e impuntualidad de la familia, bien en el retraso a la hora de levantar al niño de la cama o bien a la hora de llevarlo a la escuela. Sin embargo, a medida que el niño deja de ser acompañado por sus progenitores y va alcanzando un mayor nivel de autonomía, entra en juego la voluntad del propio alumno. De cierta forma, en los últimos cursos de educación primaria y especialmente cuando empiezan la educación secundaria, los alumnos ven incrementada su responsabilidad para ir ellos solos a la escuela. A esta creciente responsabilidad se une el hecho de que, generalmente, los centros de secundaria se encuentran más alejados de los domicilios familiares y a veces es necesario utilizar el transporte público para recorrer esas distancias. Muchos adolescentes tienen dificultades para manejar ese nuevo rol que se les asigna, especialmente cuando se sienten arropados por otros compañeros en esa misma situación, por lo que retrasan la llegada a clase de forma voluntaria, e incluso faltan a la primera hora (Roderick, 1997, p. 5).

Como se puede deducir de todo lo expuesto, el primer periodo de la jornada lectiva es el que presenta una mayor frecuencia de retrasos en la entrada a clase, pero el fenómeno de la impuntualidad no sólo se produce a primera hora de la jornada, sino que también puede producirse en cualquier otra clase a lo largo del día, preferentemente

después de los periodos de recreo, aprovechando los cambios de clase o en el comienzo de determinadas asignaturas o con algunos profesores (Roderick, 1997, p. 6).

3.3.1.3. Absentismo selectivo o de clase

Es un tipo especial de absentismo que consiste en la ausencia a una determinada clase o clases a lo largo de la jornada escolar, pero no a otras, en lo que algunos autores denominan "*saltarse*" clases ("*class cutting*") (Roderick, 1997, p. 2).

La principal característica de este tipo de absentismo es, por tanto, la asistencia sólo a determinadas clases, y por esta razón, en su aparición y desarrollo adquiere una enorme importancia la voluntad del alumno y su capacidad de tomar decisiones, ligada a su propia autonomía personal.

Se trata de un tipo de absentismo asociado a la fragmentación horaria de la jornada escolar en varios periodos lectivos, cada uno de ellos destinado a una materia concreta e impartida por un profesor distinto en cada caso. Esta peculiaridad hace que se trate de un tipo de absentismo poco frecuente en educación primaria pero muy frecuente entre los alumnos de educación secundaria.

La fragmentación horaria típica del sistema organizativo de educación secundaria, junto a las características de rebeldía y afirmación del yo, propias de la adolescencia, hacen que este tipo de ausencias sea, con frecuencia, la principal forma de absentismo de esta etapa.[25]

Además, este tipo de absentismo suele tratarse de un fenómeno que "*va a más*". Se inicia faltando a alguna clase de forma muy esporádica, pero poco a poco se va incrementando el número de ausencias hasta convertirse en un problema de difícil solución, puesto que según los resultados obtenidos por Roderick (1997), el comportamiento de*"saltarse clases"* genera hábitos muy arraigados entre los alumnos y

[25] En algunas investigaciones llevadas a cabo en EEUU se ha podido constatar que en algunos centros públicos, casi dos terceras partes (64%) de los alumnos del último grado de las enseñanzas obligatorias, incluso buenos alumnos, perdieron dos o más semanas de clase en al menos una asignatura, a lo largo del curso (Roderick, 1997, p. 2).

puede convertirse con facilidad en un círculo vicioso muy difícil de romper (Roderick, 1997, p. 11).

Según Adell (1995), en la "*selección*" del periodo lectivo a faltar, intervienen distintas variables que determinan la presencia o ausencia del alumno en el aula. La primera variable que interviene es la propia materia curricular, pero también intervienen, entre otros factores, el profesorado, el periodo del año o la existencia de otros alumnos absentistas en la clase.

La selección de la materia a faltar está condicionada por múltiples factores personales que influyen en la respuesta de cada alumno, de tal forma que son las características personales y sus preferencias particulares, las que determinan la selección, por lo que no existe un único tipo de materias afectadas por el problema. En ocasiones, hay asignaturas que resultan especialmente castigadas, como pueden ser las instrumentales (matemáticas y lengua); en otras ocasiones, la materia a la que el alumno decide faltar es alguna optativa, como el francés, o alguna otra de especial dificultad o especificidad como el dibujo técnico. Sin embargo, no siempre son estas las materias seleccionadas por los alumnos para faltar a clase. A veces, aparecen entre las materias objeto de este tipo de absentismo selectivo, algunas asignaturas generalmente consideradas atractivas por los alumnos, como pueden ser las ciencias naturales, las ciencias sociales o la educación física (Adell, 1995).

Además de la materia curricular, otra variable que condiciona la ausencia del alumno es, según Adell, el propio profesorado. Muchas veces se observan importantes diferencias en el número de ausencias que se producen en una misma asignatura en función del profesor o profesora que la imparte. La capacidad de motivación del profesor y la actitud que adopte en relación a los alumnos y a las ausencias a clase, será determinante a la hora de la decisión del menor de asistir o no al aula.

Otra variable que influye en este tipo de absentismo es el periodo del año de que se trate, incluso el día de la semana. En determinados momentos del curso y de la semana se producen más ausencias que en otros. Es común que el número de ausencias se incremente en los días soleados y agradables de la primavera. Además también existen diferencias en cuanto a la frecuencia de las ausencias según la hora de clase,

siendo las primeras y últimas horas de la jornada escolar las elegidas con más frecuencia por los alumnos para faltar (Adell, 1995).

Otro factor que influye notablemente en la aparición de este tipo de absentismo escolar es la composición de algunos grupos, o mejor dicho, la existencia de alumnos conflictivos o repetidores en el seno de la clase. La influencia que puede ejercer este tipo de alumnos entre el grupo de iguales, puede resultar fundamental en la adopción por parte de otros alumnos de determinadas actitudes de oposición ante la institución escolar. Cuando la variable de la composición del grupo resulta el factor determinante de las ausencias, entonces es frecuente que el alumno presente índices más altos de absentismo en todas las áreas, sin apenas discriminación entre ellas (Adell, 1995).

Por último, otro factor que puede desencadenar absentismo selectivo entre los alumnos, es la existencia a lo largo de la jornada escolar de algún tipo de acontecimiento específico, como por ejemplo un examen, que puede generar ausencias antes de la prueba (los alumnos utilizan este tiempo para preparar el examen) o después de ella, como relajación (Feo y Muñoz, 2002, p. 49).

Una característica típica de este tipo de absentismo es que, con cierta frecuencia el alumno no abandona el centro escolar y permanece durante los periodos de ausencia en sus instalaciones o en los alrededores del mismo, desarrollando distintos tipos de actividades lúdicas, o bien, simplemente dejando pasar el tiempo hasta la siguiente clase, pero casi siempre acompañado por otros compañeros en la misma situación (Roderick, 1997, p. 2).

Otra forma de absentismo que puede considerarse "*selectivo*", aunque con un origen distinto, es la que se produce cuando ciertos alumnos, por creencias religiosas, filosóficas o de otro tipo, suyas o de sus padres, no acuden a ciertas clases pero sí al resto. Es el denominado absentismo "*dirigido*", citado por algunos investigadores ("*l´absentéisme ciblé*") (Lascoux, 2002, p. 3). Se trata de una forma de absentismo muy específica, por ejemplo las clases de educación física en el caso de las hijas de miembros de algunos movimientos islamistas, por lo que resulta mucho menos frecuente que el resto de las formas de absentismo selectivo, como los "*novillos*" a una hora o clase determinada (Blaya, 2003, p. 21).

3.3.1.4. Absentismo de jornada completa

Es el tipo de absentismo más visible y el que se tiene como referencia en la mayor parte de las tipologías existentes, especialmente aquellas desarrolladas por las instituciones públicas, de tal forma que, cuando en el lenguaje cotidiano se hace mención al absentismo escolar, generalmente se refiere a este tipo de absentismo.

Se trata de la ausencia continuada de un alumno a lo largo de toda la jornada escolar. Por esta razón, a diferencia de otras formas de absentismo, en este caso el alumno no llega al centro educativo, permaneciendo en su casa, en la calle, en otros locales (recreativos, hipermercados, etc.) o desarrollando una actividad distinta a la educativa que les resulte más gratificante.

Su efectos educativos pueden ser más o menos intensos en función de la frecuencia con que se repita el fenómeno, y puede presentarse de múltiples formas: de forma puntual o esporádica, de forma reiterada pero irregular, en periodos más o menos continuos asociados a algún tipo de evento o actividad (ferias, vendimia,...), en periodos largos sin motivo aparente o, incluso, ser una ausencia casi continua a clase como paso previo al abandono escolar temprano.

En la aparición y desarrollo de este tipo de conducta intervienen, como en el resto de formas de absentismo, múltiples factores cuyo origen puede variar desde los aspectos más personales, hasta aquellos otros centrados exclusivamente en el entorno educativo, pasando por toda una serie de condicionamientos familiares y sociales, que determinan que, como se ha dicho, se trate de un fenómeno muy complejo, variable y heterogéneo, cuyo único aspecto común puede ser, con frecuencia, las nefastas consecuencias académicas que acarrea a los alumnos.

A diferencia de otros tipos de absentismo, este tipo de ausencia suele ser registrado por todos los centros educativos, especialmente cuando se trata de faltas consideradas injustificadas, y resulta el tipo de absentismo que con mayor frecuencia desencadena los mecanismos de intervención administrativa establecidos legalmente contra este fenómeno escolar.

3.3.1.5. Abandono escolar temprano

Aunque cuando en el ámbito escolar se habla del concepto de abandono escolar el tema parece más definido y, por tanto, menos complejo, esta percepción no es completamente cierta y también en este caso se pueden plantear varios interrogantes.

En buena parte de la literatura especializa, por abandono escolar se entiende "*la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte de un alumno sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando"* (González, 2006, p. 3). Sin embargo, al igual que ocurría con el concepto de absentismo, el uso del término abandono escolar no es unívoco, sino que en muchas ocasiones puede ser utilizado indistintamente para referirse a situaciones variadas en las que el alumno deja de asistir a clase.

En el Teasuro Europeo de la Educación, aparece el término abandono escolar referido *"al educando que por razones de ineptitud, falta de medios económicos, etc., no llega a terminar sus estudios",* y en el informe de la OCDE correspondiente a 2003, se considera desertores escolares (*"dropouts")* "*aquellos estudiantes que dejan un determinado nivel del sistema educativo sin obtener certificación"* (OCDE, 2003, p. 429). Como se puede observar en estas definiciones no se hace referencia al nivel de estudios en el que se produce el abandono escolar.

En este sentido, es muy frecuente que la utilización del término abandono escolar no se refiera a las etapas obligatorias, sino más bien a las postobligatorias. Este es el caso del *informe sobre la calidad de la educación escolar* de la Comisión Europea de 2001, en el que entiende la tasa de abandono escolar como la proporción de la población total de jóvenes, entre 18 y 24 años, que han cursado la educación secundaria inferior o menos (ISCED 2) y que no continúan sus estudios más allá de la educación secundaria obligatoria. Es decir, centra el concepto de abandono en los alumnos que no continúan sus estudios más allá de la educación secundaria obligatoria, olvidando todos aquellos alumnos que abandonan el sistema educativo antes de alcanzar la edad mínima de escolaridad obligatoria.

Para evitar confusiones, por tanto, resulta fundamental la delimitación del término, tanto en su aspecto cualitativo como en el cuantitativo, puesto que el cálculo de las tasas de abandono escolar varía, como es lógico, de acuerdo a como se define éste.

Para diferenciar el tipo de abandono escolar al que nos estamos refiriendo y para evitar posibles confusiones, resulta conveniente añadir los términos "*precoz*" o "*temprano*" al concepto de abandono. Con esta precisión se da a entender que el abandono escolar al que nos referimos es aquel que se produce antes de finalizar la escolarización obligatoria.

Por consiguiente, en el contexto de esta investigación se entiende abandono escolar temprano como aquella situación en la cual "*los niños o jóvenes en edad de escolarización obligatoria, que han estado previamente escolarizados, dejan de asistir a clase de forma indefinida y no regresan más*" (García, 2002, p. 29).

Otra confusión bastante frecuente consiste en la utilización indistinta de los términos abandono escolar y desescolarización. Sin embargo, ambos conceptos reflejan realidades completamente distintas que conviene aclarar: mientras el término abandono escolar exige una escolarización previa, o sea, un paso más o menos prolongado por la institución escolar, el término desescolarización, como veremos a continuación, se refiere a la ausencia de inscripción en cualquier tipo de registro escolar, o lo que es lo mismo, la ausencia absoluta de escolarización a lo largo de la vida del niño. De tal forma que, a diferencia de la desescolarización o la escolarización tardía que suele producirse en edades más tempranas (infantil o primaria), el abandono escolar precoz es una problemática más frecuente al finalizar la educación primaria y en la escolarización de adolescentes, entre los 12 y los 16 años (García, 2002, p. 30).

En relación a las razones por las que un alumno abandona el sistema escolar, para la mayor parte de los autores, el abandono escolar temprano sería el resultado de situaciones anteriores acumuladas. Sin embargo, en algunas ocasiones, parte de estos abandonos pueden ser consecuencia de determinadas regulaciones o mecanismos impuestos por las propias Administraciones Educativas, como pueden ser los mecanismos de atribución de plazas escolares, tanto en la escuela pública como en la privada, bien por hallarse a una distancia lo suficientemente grande como para disuadir al alumno y a su familia de continuar los estudios, o bien al asignar plaza escolar en un

centro con un determinado perfil, opuesto o distante de las creencias o culturas propias del alumno y que hace que éste y su familia no se sientan bien en el centro, animándolo al alejamiento y abandono de su puesto escolar, como consecuencia del malestar acumulado (González, 2006).

Independientemente de la causa y momento en que se abandone el sistema educativo, el abandono escolar se ha convertido en uno de los problemas de política educativa más importantes de las sociedades occidentales. Los menores que abandonan el sistema escolar generalmente lo hacen con muy bajas cualificaciones profesionales, por lo que corren el riesgo de entrar a formar parte de bolsas de exclusión social convirtiéndose en parados de larga duración o trabajadores inestables, con empleos poco gratificantes. De hecho, en los países de la OCDE, los jóvenes con estudios de secundaria post-obligatoria tienen hasta 20 puntos de diferencia en las tasas de inserción laboral respecto a los jóvenes que han abandonado el sistema sin obtener el título. (Santibáñez y Maiztegui, 2004, p. 174). Este hecho, unido a la importancia de algunas de las cifras de abandono escolar que se manejan, hacen de este fenómeno un problema de capital importancia en las sociedades desarrolladas.

3.3.1.6. Desescolarización o "no escolarización"

La desescolarización, denominada "no escolarización" por algunos autores para no confundirla con el abandono escolar (Blaya y Hayden, 2003), es la no inscripción o la ausencia de matrícula de cualquier niño en edad escolar. Se trata, por tanto, de los casos en los que el niño no ha estado inscrito en ningún momento a lo largo de su vida en un centro educativo.

La desescolarización, o lo que es lo mismo, la ausencia absoluta de escolarización, puede ser debida a distintos factores que se agrupan en torno a dos grandes bloques: por un lado, la desescolarización resultante de la marginalidad social extrema, y por otro, la desescolarización que aparece como consecuencia de algunos movimientos sociales alternativos a la institución escolar, que se oponen al sistema establecido por considerarlo alienante y contrario a la libertad educativa (Colom, 2002).

El primero de estos grandes grupos, o sea, la desescolarización como resultante de la marginalidad social extrema, cada vez es menos frecuente. Se trata de un

fenómeno que aparece entre niños pertenecientes a familias muy marginales, frecuentemente sin inscribir en ningún tipo de registro oficial y que, por tanto, no constan ni en el registro civil ni en los padrones municipales. Generalmente se trata de familias sin domicilio fijo o con domicilio ilegal (chabolismo o movimientos "*ocupa*") y cuya vida se desarrolla permanentemente en la calle, alejados de cualquier fuente educativa tradicional, con unos valores y normas de comportamiento muy distantes de las aceptadas socialmente. En este grupo de niños no escolarizados también pueden incluirse los hijos de algunas familias inmigrantes ilegales que se dedican a la mendicidad, al robo o a otras actividades marginales.

Aunque no existen estadísticas que lo confirmen, el porcentaje de niños en edad escolar plenamente desescolarizados debe ser muy bajo y reducido a casos particulares y muy aislados. En todo caso, la constatación de su existencia es muy difícil, puesto que nunca han sido registrados en ningún centro escolar y, como se ha dicho, ni siquiera constan en los registros civiles de los municipios en los que habitan. No obstante, Un informe de la organización sindical CC.OO. publicado en el diario "El País" destacaba que a finales de la década de los 90 y sólo en Madrid había entre 2.000 y 5.000 niños de origen inmigrante sin escolarizar (El País de 11 de febrero de 1999).

El segundo grupo de alumnos no escolarizados está integrado por hijos de familias de clase social medio-alta, con una formación educativa generalmente elevada, que se oponen al sistema escolar establecido oficialmente no inscribiendo a sus hijos en ningún centro educativo y organizando su formación en torno a la propia familia. En este caso, el niño recibe una formación, pero por cauces distintos a la institución escolar.

Según Fernández Enguita (1999), este tipo de desescolarización se produce por el desencuentro entre los intereses culturales y formativos de la familia y los intereses formativos o instructivos de la escuela, y se plantea, por tanto, cuando un grupo social o familiar considera que educación y escolarización no son una misma cosa, actuando en consecuencia. La situación resultante genera un complejo problema social, ético e incluso jurídico entre la familia y la sociedad. Según este autor, el problema que plantea la obligatoriedad de la escolarización y su imposición, muchas veces contra la voluntad de la familia, es una composición triangular entre los derechos del niño, los de la familia

y la sociedad: por una parte, el derecho del niño a recibir educación, por otra, el derecho de la familia a elegir el tipo de educación que quiere para sus hijos y, por último, el derecho de la sociedad a establecer un sistema educativo que garantice la convivencia y los propios derechos individuales. El problema es que este triángulo solo puede funcionar sin fricciones en la medida en que la familia y la sociedad (los padres y el Estado) comparten algunos supuestos básicos. Si esto no ocurre así y las familias no escolarizan a sus hijos, la sociedad puede considerar que el Estado tiene el deber y la capacidad de obligarle a hacerlo, por lo que, legalmente, esta actitud familiar podría llegar a ser considerada como un delito por la propia sociedad (Fernández Enguita, 1999, p. 193).

Los movimientos contrarios a la escolarización "oficial", aparecieron en EEUU en la década de los sesenta, en un contexto de máximo desarrollismo económico y de optimismo tecnológico en los que se evidencia que la escuela no sirve para formar a los miembros de una sociedad avanzada, en la que la tecnología, la innovación y el cambio estaban llamados a ser sus notas características. En este contexto surgen los movimientos ideológicos de desescolarización, que pretendían sustituir la escuela por otras alternativas y formas educativas más eficaces y positivas. Este movimiento engloba teorías que van desde las más radicales de Illich o Reimer hasta las más actuales de E. Faure (la ciudad educativa) o T. Husen (sociedad del aprendizaje), que abogan por la pluralidad de espacios de formación en lugar de la supresión total de las escuelas.

Este movimiento se extendió rápidamente por Estados Unidos donde ya alcanza más de 30.000 familias. También en España ha hecho su aparición este movimiento de desescolarización y de oposición al sistema educativo[26], aunque todavía no se encuentra muy extendido y apenas afecta a nuestra comunidad autónoma.

En resumen, y atendiendo a las causas que desencadenan la aparición de esta problemática en ambos grupos, según Rué, la desescolarización sería consecuencia de fenómenos de marginalidad social o de resistencia activa personal, familiar o social al

[26] Desde 1997, el movimiento de desescolarización en España publica el boletín "*Crecer sin escuela*", boletín semestral que trata temas relacionados con los aspectos legales de la desescolarización, proyectos educativos alternativos y otros temas relacionados.

sistema escolar establecido, mucho más que de inhibición del niño o su familia ante la formación (Rué, 2004, p. 65).

Aunque todos los estudios coinciden en que la situación extrema de desescolarización se da en muy pocos alumnos, ésta es sin duda alguna, tanto en términos absolutos como en términos relativos, la forma de oposición a la escolarización obligatoria que mayores consecuencias desencadena, especialmente para aquellos alumnos desescolarizados como consecuencia de su marginalidad social, porque condiciona todas las posibilidades de salir de esa marginalidad y la posibilidad de acceder a otros niveles laborales y sociales.

3.3.2. Clasificaciones de absentismo escolar

Como se ha podido comprobar a lo largo de este capítulo y debido a las múltiples formas que tiene de manifestarse esta problemática escolar, establecer una clasificación que enmarque todas las formas de absentismo y a todos los alumnos absentistas, cada uno con sus peculiaridades, resulta extremadamente difícil. No obstante, los intentos de establecer una clasificación adecuada al respecto se han multiplicado en los últimos años. El resultado de esta multiplicidad de intentos es la amplia gama de clasificaciones y tipologías que podemos encontrar en la literatura especializada.

Buena parte de las clasificaciones que podemos encontrar en los textos y programas institucionales de prevención y control del absentismo escolar, se han configurado a partir de las variables temporales del problema (intensidad y frecuencia). Esta elección, sin duda, está orientada a establecer una gradación del fenómeno en base a su cuantificación, con el fin de regular el control de las ausencias desde el punto de vista administrativo. Sin embargo, la simple descripción cuantitativa de un determinado tipo de ausencia, constituye una aproximación muy ambigua al fenómeno, puesto que bajo un mismo apartado pueden reunirse distintas situaciones personales y diferentes motivaciones. Por esta razón, las clasificaciones cuantitativas resultan poco útiles para comprender en profundidad el origen y las consecuencias del problema. Otras clasificaciones, por el contrario, debido a su carácter más antropológico, han optado por orientar el objetivo de la clasificación en función de criterios cualitativos,

frecuentemente asociados a la etiología del absentismo. Sin embargo, estas clasificaciones resultan poco útiles para establecer una cuantificación adecuada y para establecer el grado de incidencia del fenómeno en el proceso educativo del niño. Ambos tipos de clasificaciones resultan útiles para unos determinados objetivos, pero no para otros y por tanto, son utilizadas en función de la finalidad que se persigue en cada caso.

Para llevar a cabo el análisis de los distintos tipos de clasificaciones que se pueden encontrar en la literatura especializada, las tipologías utilizadas en distintos contextos se han agrupado en torno a cuatro tipos de clasificaciones que a continuación se van a analizar: dos de ellas basadas en variables temporales (clasificaciones elaboradas a partir de la frecuencia de las ausencias y clasificaciones elaboradas en torno a su intensidad), otra basada en la etiología del fenómeno, y por último, un grupo de clasificaciones que utiliza distintas variables para su tipificación y que denominaremos clasificaciones misceláneas.

3.3.2.1. Clasificaciones configuradas a partir de la frecuencia de las ausencias

El criterio básico utilizado en este tipo de clasificaciones es estrictamente cuantitativo y se basa exclusivamente en el número de ausencias que presenta un alumno a lo largo del periodo de referencia (un mes, un trimestre, un año,…). En ellas se establece una gradación del fenómeno en función del número de ausencias del alumno.

El objetivo que persigue este tipo de clasificaciones está orientado, en general, a regular el control de las ausencias desde el punto de vista institucional, a fin de intervenir de una forma u otra en función de la gravedad del problema. Por esta razón, son las más comunes en los programas de prevención y control, así como en los textos institucionales elaborados por las administraciones implicadas en la búsqueda de soluciones al problema.

Algunos ejemplos de este tipo de clasificaciones se resumen en la tabla 29 que se muestra a continuación.

Tabla 29: Clasificaciones de absentismo configuradas en función de la frecuencia de las ausencias.

Programa Municipal de Absentismo Escolar de Callosa de Segura (Alicante) (2006)	**Esporádico**: Menos de 25% de faltas/mes. **Intenso**: Entre 25 y 50% de faltas /mes. **Crónico**: Más de 50% de faltas/mes.
Procedimiento de Intervención Individual. Ayuntamiento de Chiclana de la Frontera (Cádiz) (2006)	**Leve o inicial**: Inferior al 25% del crédito horario (menos de 5 faltas/mes en Primaria y 25 horas/ mes en secundaria). **Grave:** Entre el 25 y 50% del crédito horario (entre 5 y 10 faltas/mes en primaria y entre 25 y 50 horas/mes en secundaria). **Muy grave**: Más del 50 % del crédito horario (mas de 10 faltas/mes en Primaria y más de 50 horas/mes en secundaria).
Programa de Absentismo escolar de Palma de Mallorca (2002)	**Esporádico**: Falta a clase en 8 ocasiones en un único episodio mensual. **Intermitente**: Hasta 8 faltas/mes durante un trimestre como mínimo. **Crónico**: Más de 8 faltas/mes durante un trimestre como mínimo.
Garfella, E. y Gargallo, B. (1998). Programa de Absentismo Escolar de Gandía (Valencia)	**Esporádico**: Falta de vez en cuando sin continuidad, de 1 a 8 veces por trimestre, justificadas o no. **Intermitente**: Falta de vez en cuando con cierta periodicidad, de 8 a 12 veces por trimestre, justificadas o no. **Puntual**: Falta consecutivamente más/menos 10 veces por trimestre, en función de un hecho concreto justificado. **Regular**: Falta con continuidad 13 a 20 veces por trimestre y sin justificar. **Crónico**: Falta con continuidad más de 20 veces por trimestre, sin justificar.
Actuaciones del servicio municipal de absentismo escolar. Ayuntamiento de Cartagena (Murcia) (2005)	**Esporádico**: Menos del 25% de las sesiones/mes. **Intenso**: Entre el 25% y 50% de las sesiones/mes. **Crónico**: Más del 50% de las sesiones/mes.
Programa de prevención y atención del absentismo escolar. Ayuntamiento de Badalona (Barcelona) (1996)	**Grado 1: Ligero**: Hasta 8 faltas al mes. **Grado 2: Grave**: De 9 a 19 faltas al mes. **Grado 3: crónico**: Más de 20 faltas al mes. **Grado 4: Abandono escolar** **Grado 5: Desescolarización**
Programa de absentismo. Ayuntamiento de Igualada (Barcelona) (1996)	**Aislado**: Una parte del día. **Preventivo**: 1-3 días al mes. **Periódico**: 3-7 días al mes. **Parcial**: 7-15 días al mes. **Total:** Más de 15 días al mes.
Proyecto: Abordaje del absentismo escolar. Ayuntamiento de Manlleu (Barcelona) (1995)	**Bajo**: De 1 a 6 días al mes. **Medio**: De 6 a 11 días al mes. **Alto**: Más de 11 días al mes.
García Gracia, M. (2001)	**Puntual o esporádico**: Menos del 25% de ausencias. **Recurrente**: Entre el 25% y 50% de ausencias. **Crónico**: Más del 50% de ausencias. **Absentismo de aula**: De baja intensidad y frecuencia variable. Se produce tanto de forma esporádica como recurrente.
Convenio de colaboración entre la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Madrid para la prevención y control del absentismo escolar (2001)	**Bajo:** Menos del 25% de los días lectivos. **Medio:** Entre el 25% y el 50% de los días lectivos. **Elevado:** Ausencia superior al 50% de días lectivos.
Bueno Ripoll, V. (2005)	**Esporádico:** Frecuencia baja o moderada (un día a la semana). **Regular:** Frecuencia más elevada (dos/tres días a la semana). **Puntual:** Ausencias observadas en un momento dado sin que haya una continuidad, pero por su número supera lo tolerable (entre 10 y 12 faltas por mes o un total entre 80 y 120 días lectivos perdidos por curso académico). **Intermitente:** Se presenta igual que desaparece, cada cierto tiempo, pudiendo estar falto de causa, o responder a algún hecho concreto, como la vendimia.

Independientemente del criterio utilizado para establecer el porcentaje necesario para que un alumno sea considerado absentista, la mayor parte de las clasificaciones que utilizan la frecuencia como criterio de clasificación dejan fuera de la consideración de alumno absentista a los alumnos que faltan a clase de forma más esporádica y que no alcanzan el porcentaje de ausencias necesario para que sean considerados absentistas, pero cuya problemática escolar resulta también muy relevante.

La utilización exclusiva de estas clasificaciones suele llevar a lo que García (2001) define como "*invisibilidad*" del fenómeno, puesto que los alumnos que faltan a clase por debajo del umbral utilizado en la clasificación, no son considerados absentistas. En este sentido, como se puede observar en las distintas clasificaciones enumeradas en la tabla 29, el porcentaje de faltas necesario para que un alumno sea considerado absentista fluctúa de una a otra, aunque el criterio utilizado con mayor frecuencia es el 25% del total de jornadas lectivas. Este hecho supone que, utilizando este tipo de clasificaciones, un alumno sólo se considera absentista cuando falta a clase más de una jornada cada 4 lectivas y, por tanto, los alumnos que pudieran faltar a clase un día a la semana (20% de ausencias) a lo largo de todo el año, no entrarían dentro de la consideración de absentista.

Este problema está solucionado, en parte, por algunas de estas clasificaciones, al considerar absentista a un alumno desde la primera ausencia, pero en ellas no se hace ningún tipo de distinción entre las ausencias a una jornada completa y las faltas selectivas que se producen tan sólo a una hora determinada o sólo a una parte de la jornada.

3.3.2.2. Clasificaciones elaboradas en torno a la intensidad de las ausencias

Este tipo de clasificaciones son menos frecuentes que las descritas en el apartado anterior y generalmente no son tipologías unifactoriales puesto que normalmente se asocian también a la variable de frecuencia. Son utilizadas para puntualizar y profundizar en la variabilidad de formas de presentación del problema del absentismo, dejando un poco más en segundo plano los aspectos cuantitativos que priman en las clasificaciones de frecuencia.

Algunos ejemplos de este tipo de clasificaciones se pueden observar en la tabla 30 que se acompaña.

Tabla 30: Clasificaciones de absentismo en función de su intensidad

Colectivo OOE (Universidad Autónoma de Barcelona) (2002)	**Esporádico de aula** **Impuntual de aula y centro** **Recurrente o periódico regular de centro y/o aula** **Desescolarización limitada o absentismo crónico** **Desescolarización**
Prevalencia y perfiles del absentismo escolar en la Comunidad de Madrid. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (2005)	**De retraso** **Selectivo:** Sólo a algunas clases. **Sin causa justificada** **Fobia escolar** **Absentismo encubierto por los padres**
Rué J. (2004)	**Pasivo de aula**: Asisten a clase pero son apáticos e hipoactivos en el trabajo y en sus relaciones con el profesorado. **Aislado**: Faltan a determinadas clases pero permanecen en el centro. Faltan a una sesión por semana, aleatoriamente por las mañanas o las tardes. Hasta tres faltas al mes sin justificación. **Impuntual entre clases**: Llega tarde a clase. También alumnos que cuando faltan a alguna clase se ausentan del centro. **Impuntual a primeras horas**: Llegan tarde al centro de forma habitual. Ausencias secuenciales en las primeras sesiones, por la mañana o la tarde cada semana o durante dos o tres semanas, o alguna tarde cada semana. **Crónico**: No asiste a clase más de tres días mensuales sin justificación y de forma reiterada. Falta a clase más de tres semanas. **Desescolarizado**: No asiste apenas al centro educativo y cuando asiste no cumple ninguna de las normas. También alumnos matriculados que no asisten nunca al centro.
Roderick, M. (1997)	**Impuntualidad:** Llegar tarde a clase. **A día completo**: Faltar a clase toda la jornada escolar. **Saltarse clases:** Asisten a unas clases pero no a otras.
Ayuntamiento de Barberá del Vallés (Barcelona)	*Por el tiempo*: **Aislado o esporádico:** de 1 a 3 faltas al mes. **Prolongado**: más de 3 faltas al mes. **Total:** abandono escolar. *Por la forma*: **De media jornada** **Impuntalidad** **Huida del recinto en horas lectivas**

En buena parte de estas clasificaciones, la principal deficiencia estriba en la ausencia de un criterio objetivo que permita saber a partir de qué momento el alumno es considerado absentista y, por tanto, establecer el grado de incidencia de cada uno de ellos en una clase o en un centro determinado.

3.3.2.3. Clasificaciones elaboradas en función del origen del absentismo

En este tipo de clasificaciones, las distintas modalidades de absentismo se establecen en función de la etiología del fenómeno. Generalmente son utilizadas en menor grado por tratarse de un fenómeno multicausal y, por tanto, por la dificultad que entraña enmarcar los distintos casos de absentismo en un epígrafe determinado. No obstante, como se podrá observar a continuación, la mayor parte de estas clasificaciones agrupan la etiología del fenómeno en torno a tres grandes grupos de factores cuyo origen se localiza en la familia, la escuela o la sociedad, lo que implica una cierta presunción de estanqueidad de las causas en uno u otro punto de origen y contradice, en parte, la convicción general del origen multicausal de fenómeno.

En estas clasificaciones, generalmente, no se utiliza ningún tipo de criterio cuantitativo y, por tanto, la ubicación de un alumno absentista en una u otra modalidad, dependerá exclusivamente de la subjetividad de la persona o colectivo que lo valore, además de dificultar de forma importante la posibilidad de cuantificar, con la debida fiabilidad, los resultados de cualquier investigación.

Algunos ejemplos de este tipo de clasificaciones se incluyen en la tabla 31 que se acompaña a continuación:

Tabla 31: Clasificaciones de absentismo en función de su etiología.

Toulemonde, B. (1998)	**Por falta de motivación** **Por comodidad** **Por consumismo escolar** **Por necesidades económicas** **Por oposición o resistencia a la escuela**
Plan de prevención y control del absentismo escolar. Ayuntamiento de Gozón (Asturias) (1999)	**Familiar**: tiene la causa en la familia. o Provocado activamente por la propia familia (mendicidad, colaboración laboral, tareas del hogar o cuidado de hermanos) o De origen familiar "pasivo": despreocupación y dejadez, toxicomanías o alcoholismo de los padres. o Originado en una familia desestructurada: relaciones muy deterioradas de pareja y relaciones paterno filiales alteradas. o Familia dedicada a actividades de temporeros, feriantes, etc. **Escolar:** originado por elementos vinculados a la propia institución escolar. o Falta de adaptación del niño a la escuela. o Falta de recursos del centro para atender las dificultades y características de algunos alumnos. **Social:** tiene su origen en el entorno social del alumno o Arrastrado por la dinámica absentista de amigos, compañeros o vecinos. o Por las condiciones del barrio. o Por los condicionamientos culturales.
Ribaya Mallada, F.J. (2003)	**De origen familiar**: o **Activo**: provocado por la propia familia. o **Pasivo**: por dejadez o despreocupación. o **Desarraigado**: familias desestructuradas, con problemas relacionales, precariedad en el empleo, adicción a las drogas, .. o **Nómada**: familia dedicada a actividades temporeras. **De origen Escolar:** originado por rechazo y falta de adaptación del alumno al centro o por ausencia de recurso de la propia institución educativa. **De origen social:** influencia de dinámica absentista de compañeros, amigos o vecinos; por las condiciones o ambiente del barrio, por condicionamientos culturales, etc.
Plan municipal contra el absentismo escolar. Ayuntamiento de Xátiva (Valencia) (2005)	**A causa del propio niño**: alumno con alguna deficiencia o con dificultad . que le es propia y que le impide la normal evolución escolar. **A causa de la familia donde se encuentra**: padres sobreprotectores o no muy atentos con su hijo/a , autoritarismo, movilidad geográfica familiar, núcleo familiar conflictivo,... **A causa de la escuela a la que va**: colegio con pocos recursos, poca orientación familiar, no satisfacer las necesidades de medidas compensatorias,... **A causa del entorno social donde se desarrolla**: Pertenencia a minorías étnicas con unos valores, creencias y actitudes diferentes, deprivación socio-familiar.
Programa Municipal de Absentismo Escolar de Callosa de Segura (Murcia) (2006)	**Familiar**: tiene la causa en la familia en la que convive. o Provocado por la pasividad, despreocupación, sobreprotección. o Padres que fomentan la práctica laboral de sus hijos. **Escolar:** originado por elementos vinculados al sistema educativo. o Por insuficiencia de recursos y rigidez en el sistema educativo para adaptarse y dar respuestas a determinadas problemáticas individuales y sociales. o Provocado activamente por el alumno. Inadaptación o no integración a la escuela, desfase escolar, falta de interés o rechazo a la escuela. **Social:** el origen se encuentra en el entorno social. o El menor falta a la escuela por asimilación de conductas vicarias de amigos, compañeros, vecinos, (modelos absentistas).

3.3.2.4. Clasificaciones misceláneas

Utilizan distintos parámetros y variables para tipificar las formas de absentismo escolar. En estos casos se utilizan predominantemente criterios cualitativos, aunque en determinados casos se incorpora algún criterio cuantitativo que permite una mayor objetivación del fenómeno. Algunos ejemplos de este tipo de clasificaciones se resumen en la tabla 32, que se acompaña a continuación.

Tabla 32: Clasificaciones de absentismo misceláneas

Gómez U. (1991)	**Desescolarización**: aquellos que no se incorporan a la edad establecida a la escolaridad obligatoria. **Abandono prematuro**: abandono de los estudios antes de alcanzar la edad señalada por la ley sin obtener la titulación correspondiente. **Faltas de asistencia**: menores inscritos en el centro escolar y que no asisten al mismo, sea por motivos justificados o injustificados.
Plan de tratamiento del absentismo escolar. Ayuntamiento de Sabadell (Barcelona) (1993)	**Esporádico**: 3 días continuados con reiteración o más de 8 días lectivos al mes. **Prolongado**: por causas familiares o laborales. **Total:** está matriculado pero deja de asistir o lo hace esporádicamente. **Otros**: por causas múltiples, campanas, escapadas, ...
Lascoux, J. (2002)	**Retrasos acumulados** **Presentes ausentes:** presentes físicamente pero ausentes psíquicamente. **Dirigido o selectivo:** alumnos que por ciertas creencias, suyas o de sus padres, no asisten a ciertas clases. **Esporádico:** no asiste a clase para realizar otra actividad que le gusta más.
Blaya, C. (2003)	**De evitación**: para evitar situaciones de humillación asociadas a experiencias escolares. **De seguridad:** asociado al fenómeno de la violencia escolar. **De retraso:** alumnos que sistemáticamente llegan tarde a la primera hora. **De interior:** alumnos que estando presentes en las aulas tratan de pasar lo más desapercibido posible. Están en clase únicamente por sus compañeros. **Elegido:** faltan para evitar ciertos aspectos de la experiencia escolar o no asisten para dedicarse a otras actividades. **Crónico:** ausencias de clase muy notorias y prolongadas. **Cubierto por los padres:** faltan por motivos diversos pero los padres excusan las faltas, también por razones diversas. o Por una cultura antiescolar de los padres. o Padres conformistas y laxos. o Padres frustrados que se sienten aislados por el sistema. o Padres desesperados o ansiosos. o Padres utilitaristas que utilizan a sus hijos para ciertas tareas.
Plan municipal contra el absentismo escolar. Ayuntamiento de Xátiva (Valencia) (2005)	**Puntual:** ausencias no regulares a lo largo del curso. El número de ausencias, sin ser alarmante, impide una buena escolarización. **Intermitente**: aparece y desaparece en determinadas épocas del año. Puede estar asociado a fenómenos como vendimia, ferias,... **Inicial:** asistencia regular hasta las primeras vacaciones, pasando a un periodo de absoluta ausencia. **Total:** el alumno no asiste de principio a fin de curso. **Especial:** el alumno sale de casa y no llega a la escuela, o llegando al centro, desaparece de él.
Prevalencia y perfiles del absentismo escolar en la Comunidad de Madrid. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid (2005)	**De retraso** **Selectivo**: sólo a algunas clases. **Sin causa justificada** **Fobia escolar** **Absentismo encubierto por los padres**

La principal deficiencia que se puede encontrar en este tipo de clasificaciones es que, a medida que se concretan las distintas modalidades de absentismo, el mismo grado de concreción puede dejar fuera de ellas a determinados alumnos absentistas que no responden al perfil propuesto en cada caso.

Como se puede apreciar después del análisis de las distintas propuestas de clasificación, no existe un modelo único capaz de sintetizar todos los aspectos que caracterizan el fenómeno estudiado. Esta dificultad es consecuencia directa de la enorme heterogeneidad de este problema escolar, y como consecuencia de ella, los distintos autores han enfocado sus propuestas de clasificación en función de los objetivos que se persiguen con ella, primando en algunos casos los criterios cualitativos y etiológicos, mucho más subjetivos, pero que apuntan al origen del problema, mientras que otros, mucho más frecuentes, se han orientado hacia los aspectos más cuantitativos del fenómeno, que resultan mucho más objetivos pero más impersonales y, por tanto, más alejados de la particularidad de cada caso. Como consecuencia de todo esto, la elección de uno u otro modelo dependerá, como se ha dicho, de los objetivos que se persigan en cada caso.

3.3.2.5. Propuesta de clasificación de absentismo escolar

A partir de los distintos tipos de clasificación analizados, así como de las aportaciones de la propia experiencia laboral del doctorando, se propone una clasificación de absentismo que recoge tanto la frecuencia como la intensidad de las ausencias, aspectos ambos puramente cuantitativos, pero que incorpora también determinados aspectos cualitativos que permiten una tipificación más ajustada y facilita la discriminación de diversos tipos de absentismo de baja intensidad. Esta propuesta se resume en la tabla 33, y habrá de servir de referencia para diseñar los distintos instrumentos de recogida de información utilizados en los trabajos de campo de la presente tesis doctoral.

Esta clasificación, que parte de las distintas formas de rechazo a la escolarización y de las clasificaciones utilizadas con mayor frecuencia en la literatura especializada, contempla un sistema gradual, en virtud de la frecuencia e intensidad de las ausencias a clase. Este modelo recoge distintas modalidades de absentismo que van,

desde aquellas formas de absentismo en las que el alumno no falta a clase físicamente, como el absentismo virtual o de retraso, a las más graves en las que el menor ni siquiera está inscrito en ningún registro de las Administraciones Educativas.

Tabla 33: Propuesta de clasificación de absentismo escolar

	FRECUENCIA	**INTENSIDAD** (Duración diaria)	**DENOMINACIÓN**
DESESCOLARIZACIÓN	100%	Total	DESESCOLARIZACIÓN
ABANDONO ESCOLAR	100%	Total	ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO
ABSENTISMO DE ALTA INTENSIDAD	50%-99% (85-174 días/año)	De Jornada completa	ABSENTISMO CRONICO
	25%-49% (40-84 días/año) (16-30 días/trimestre)	De Jornada completa	ABSENTISMO SEVERO
ABSENTISMO DE INTENSIDAD MEDIA	15%-24% (25-39 días /año) (10-15 días/trimestre)	De Jornada completa	ABSENTISMO MODERADO DE JORNADA COMPLETA
		Selectivo/ Periodos determinados	ABSENTISMO MODERADO SELECTIVO
ABSENTISMO DE BAJA INTENSIDAD	- de 15% (menos de 10 días/trimestre)	De jornada completa Selectivo/ Periodos determinados	ABSENTISMO DE BAJA INTENSIDAD Y FRECUENCIA
IMPUNTUALIDAD	Asiste a clase pero llega tarde		ABSENTISMO DE RETRASO
OBJECIÓN ESCOLAR	Asiste a clase pero muestra una ausencia emocional y actitudinal		ABSENTISMO VIRTUAL

De menor a mayor número de faltas de asistencia, esta propuesta de clasificación recoge las siguientes modalidades de absentismo:

- ***Absentismo virtual***, también conocido como objeción escolar, absentismo "*de interior"* (Blaya, 2003), o los "*presentes ausentes*" (Lascoux, 2002). Se trata de un tipo de absentismo en el que el alumno asiste físicamente a clase pero muestra una clara ausencia emocional o actitudinal hacia las tareas educativas.

- ***Absentismo de retraso*** o impuntualidad (Roderick,1997), que identifica a los alumnos que asisten a clase pero que se incorporan sistemáticamente tarde a la primera hora de clase, e incluso después de los periodos de recreo.

- ***Absentismo de baja intensidad,*** que recoge todas aquellas formas de absentismo no reconocidas oficialmente porque no superan en ningún caso el 15% de ausencias necesarias para que los centros educativos inicien el protocolo de actuación, pero que en muchos casos son el preludio de otras formas de absentismo más graves. Dentro de este grupo se puede hacer una especial consideración a un tipo especial de absentismo, que se puede denominar *Absentismo de prolongación de vacaciones,* cada vez más frecuente entre el alumnado de educación secundaria, que consiste en anticipar las vacaciones, dejando de asistir a ciertas clases o a toda la jornada uno o varios días antes de que comiencen los periodos vacacionales.

- ***Absentismo de intensidad media,*** que recoge los casos de absentismo con frecuencias comprendidas entre el 15% y el 24% de días de ausencia a clase. A su vez, en función de la duración diaria de las ausencias (intensidad), este tipo de absentismo se puede dividir en dos modalidades:

    - ***Absentismo moderado selectivo:*** cuando el alumno falta sólo a determinadas clases o a una parte de la jornada, pero con bastante frecuencia (entre el 15% y el 24% de los días lectivos).

    - ***Absentismo moderado de jornada completa***: cuando el alumno falta a clase durante toda la jornada (entre el 15% y el 24% de los días lectivos).

- ***Absentismo de alta intensidad:*** que recoge los casos de absentismo más grave, en los que el alumno falta más del 25% de los días lectivos. Debido a su gravedad, generalmente el alumno falta a clase de forma muy frecuente y durante toda la jornada lectiva. En función de la frecuencia de las faltas, este tipo de absentismo puede dividirse en otras dos modalidades:

    - ***Absentismo severo:*** que recoge los casos de absentismo con frecuencias comprendidas entre el 25% y el 49% de días de ausencia a clase.

    - ***Absentismo crónico:*** que recoge los casos más graves de absentismo, con porcentajes de ausencias comprendidos entre el 50% y el 99% de los días lectivos.

- ***Abandono escolar temprano:*** alumnos que estando matriculados en un centro educativo dejan de asistir a clase de forma indefinida antes de cumplir la edad mínima de escolarización obligatoria (16 años), y sin haber obtenido un título académico.

- ***Desescolarización:*** el menor no está matriculado ni inscrito en ningún registro de las Administraciones Educativas. Nunca ha asistido a un centro educativo.

No obstante, y puesto que uno de los objetivos que se persiguen en esta investigación es establecer una clasificación lo más completa posible de las distintas modalidades de absentismo escolar, esta propuesta que se plantea sólo servirá de referencia para elaborar los instrumentos de recogida de información a utilizar en el trabajo de campo, pero será ampliada y completada en las conclusiones de esta tesis.

3.4. Etiología del fenómeno del absentismo escolar

Como se puede concluir de todo lo analizado hasta el momento, determinar cual es el origen y delimitar las causas y factores que intervienen en la aparición y desarrollo de actitudes absentistas resulta también una tarea compleja. Esta complejidad es consecuencia de la propia heterogeneidad y variabilidad de casos, así como de su carácter multiforme. Por esta razón, en la literatura especializada se pueden encontrar listados y clasificaciones diversas de causas y factores que contribuyen a desencadenar reacciones de absentismo escolar.

En la mayor parte de los estudios e investigaciones realizadas hasta la fecha, la exploración de la etiología del absentismo se ha llevado a cabo mediante el análisis de los distintos tipos de factores que inciden en la aparición y desarrollo de este fenómeno escolar. Habitualmente estos factores se analizan y describen en función de su origen: factores escolares, familiares, sociales, culturales, etc.

En nuestro caso analizaremos la etiología del absentismo escolar desde dos puntos de vista: por un lado se analizarán los factores que generan absentismo escolar mediante el sistema tradicional de presentarlos agrupados en torno al contexto donde se originan; y por otro, siguiendo la propuesta de Rué (2004), se analizará el papel que

juega cada factor o grupo de factores en el desarrollo y evolución de las actitudes absentistas.

3.4.1. Factores y causas que generan absentismo escolar

Tradicionalmente, las investigaciones sobre la etiología del absentismo han explorado básicamente las características de los alumnos, tanto en lo que respecta a sus condiciones sociales como a sus conductas académicas. Para facilitar su análisis, generalmente se han agrupado en torno a dos grupos de factores: por un lado los factores asociados a condicionamientos familiares, sociales y culturales, y por otro, los factores relacionados con los aspectos académicos del menor.

Según Lee y Burkam (2000, p. 4), el primer grupo abarcaría todos los factores cuyo origen es externo a la escuela e incluiría aspectos como etnia, género, edad, idioma, estatus socio-económico, estructura familiar, nivel educativo de los padres, lugar de residencia, estatus socio-económico, etc. Por su parte, la categoría de factores de riesgo académico recogería todos los aspectos relacionados con el individuo y la institución escolar, como el fracaso escolar, la repetición de curso, las bajas calificaciones, las limitadas expectativas educativas, etc. Sin embargo, según reconoce González (2006), con bastante frecuencia se han dejado fuera de este análisis, los factores que derivan del sistema educativo, la organización y el funcionamiento de la propia institución escolar, así como otros factores externos al individuo pero que también contribuyen, de un modo u otro, en la adopción de determinadas posturas ante la institución escolar (actitud de los agentes educativos, grupo de iguales, etc.). Algunas de las últimas investigaciones llevadas a cabo en España (García, 2001, Rué, 2004) han incidido en este déficit, insistiendo en la importancia que puede alcanzar este tipo de factores en el desarrollo de actitudes absentistas. Por esta razón, para lograr una visión global del conjunto de factores que, según la literatura especializada, intervienen en el origen y evolución de este fenómeno educativo, se van a analizar de forma independiente los factores exógenos a la institución escolar, incluyendo en éstos los factores familiares, socioeconómicos, culturales, médicos y personales; y por otro los factores endógenos a la institución escolar, diferenciando entre los factores académicos, los factores socio-afectivos y los factores ligados al sistema educativo y al centro escolar.

3.4.1.1. Factores exógenos a la institución escolar

En este grupo se incluyen todos aquellos factores cuyo origen se encuentra fuera del contexto educativo, normalmente relacionados con la familia y su entorno socio-económico y cultural, o bien con determinadas condiciones y rasgos caracteriales del alumno absentista.

A) Factores familiares

La familia es la institución básica a través de la cual se asimilan los principales rasgos culturales de la sociedad. Es en ella donde, además, el niño se inicia en las formas elementales de comportamiento social por ser el sistema de relación primario con el que se encuentra el individuo desde su nacimiento. Por esa razón, el contexto familiar es el primer sistema de interacción social en el que el ser humano aprende los más importantes parámetros que marcarán sus relaciones futuras y, consecuentemente, su proceso de socialización.

Según Rué (2004), las situaciones de máximo riesgo de absentismo escolar son aquellas en las que la familia, como primer grupo de socialización, acepta y comprende la situación y la actitud absentista del alumno, convirtiéndose de esta forma en cómplice de su respuesta escolar. Pero no sólo en este caso la familia contribuye con su actitud a la perpetuación del problema, sino que en otros casos es la pasividad y la incapacidad para poner reglas y condiciones a sus hijos o la inconsistencia y discontinuidad en la aplicación de las mismas, la que puede desembocar en la impotencia de los padres para conseguir que sus hijos acepten y cumplan las normas de conducta establecidas y, entre ellas, la obligación de asistir diariamente a clase.

El análisis de los factores de origen familiar que inciden en el absentismo escolar, resulta bastante complejo. Esta complejidad es debida a que, en general, cuando existe cierta problemática familiar, ésta no se circunscribe a un solo problema, sino que la mayoría de las familias con hijos absentistas muestran problemáticas diversas, es decir, son familias multiproblemáticas cuyas condiciones de vida mediatizan la convivencia de los menores que se integran en ellas, contribuyendo al desarrollo de actitudes de rechazo a la institución escolar.

Siguiendo el modelo de dinámica del funcionamiento familiar propuesto por Mutisu, Román y Gracia (1988), los factores familiares que condicionan el absentismo escolar se pueden agrupar en torno a seis dimensiones que comprenden y describen las características básicas de la interacción familiar:

a) *Factores que tienen su origen en disfunciones de la estructura familiar*: se trata de factores relacionados con la modificación de las condiciones en las que se desarrollan las relaciones familiares como consecuencia de la rotura o transformación de la estructura familiar. Algunos de los factores más comunes que integran este grupo son la desestructuración familiar debida a la separación traumática de los progenitores, la dependencia del menor de los abuelos, tíos u otros familiares, etc.

b) *Factores que tienen su origen en las disfunciones en las relaciones de afecto entre los miembros de la familia*: Se trata de factores relacionados con la alteración de las relaciones normales de afecto paterno-filial que se establecen en el seno familiar. Estas disfunciones pueden ser tanto por exceso en las relaciones de afecto, como por defecto. En el primer caso se encontraría la excesiva protección de los niños, lo que puede mermar la capacidad de los hijos para resolver sus problemas, potenciando inseguridad y dependencia del menor. Esta disfunción puede derivar en la aparición de conductas disruptivas y de rechazo a instituciones, como la escuela, donde los niños no perciben este grado extremo de protección (Ortega, 2006, p. 3). En el segundo caso se encontrarían las relaciones conflictivas y de desafecto entre los integrantes de la unidad familiar, que en los casos más extremos pueden llegar incluso al maltrato del menor.

c) *Factores que tienen su origen en el modelo de control conductual familiar*: Se trata del conjunto de factores relacionados con la forma de control conductual que ejercen los padres sobre sus hijos. En este sentido, existe una enorme variabilidad de pautas en cuanto a los modelos de control conductual aplicados en la familia. Estos modelos pueden resultar más o menos eficaces en función de las características individuales de los hijos.

Entre los factores relacionados con el modo de control conductual utilizado por los padres se encuentra tanto el modelo laxo y permisivo como el excesivamente

severo y riguroso. El modelo laxo se caracteriza por la excesiva permisividad de los padres, utilizado para evitar conflictos y enfrentamientos con los hijos que les producen sensación de tensión y malestar emocional. Cuando los padres relajan excesivamente el control conductual de sus hijos, resulta frecuente que se inviertan las posiciones de jerarquía y los hijos pasen a ocupar posiciones de poder dentro de la familia, descalificando las indicaciones normativas que pudieran llegar de unos padres que no respetan (Ortega, 2006). El modelo caracterizado por un control conductual riguroso actuaría de modo opuesto. El menor reacciona a este modelo desarrollando posturas de oposición a las indicaciones recibidas de unos padres que restringen excesivamente el campo de decisión del menor. En este caso el menor actúa en contra de cualquier propuesta de los padres con el único fin de reafirmar su propia identidad.

En ambos casos, el resultado puede ser el mismo, la oposición a las indicaciones de los padres y el alejamiento progresivo de la obligación de asistir a clase.

d) *Factores que tienen su origen en disfunciones de los procesos de comunicación entre los miembros de la unidad familiar*: se trata del conjunto de factores relacionados con la reducción progresiva del tiempo dedicado por los padres a la comunicación verbal con los hijos y su sustitución por el uso, y muchas veces abuso, de las nuevas vías de comunicación asociadas a las nuevas tecnologías (telefonía fija y móvil, mensajes de texto, Internet, etc.). Esta doble vía de recepción de información puede provocar importantes interferencias en la claridad de los mensajes recibidos por el niño, de tal forma que la información y los mensajes transmitidos desde la familia pueden pasar a un segundo plano y llegar a pasar casi completamente desapercibidos en la configuración de la estructura mental del niño.

e) *Factores que tienen su origen en las disfunciones del proceso de transmisión de valores sociales y éticos*: se trata del conjunto de factores derivados de la alteración de los procesos de transmisión de valores a través de la familia.

Tradicionalmente la familia ha constituido el primer sistema de transmisión de valores sociales y éticos a sus hijos y, por tanto, las disfunciones en el proceso de transmisión de valores de padres a hijos pueden derivar en importantes problemas conductuales del menor.

Las disfunciones en el proceso de transmisión de valores se producen directamente en el seno de la propia familia por falta de conexión entre los miembros de la unidad familiar.

Cada vez con mayor intensidad, los medios de comunicación interfieren y condicionan este proceso de transmisión de valores. Los valores tradicionales van dando paso a una sociedad donde la cultura del éxito se asocia cada vez más al valor en alza del dinero como motor de crecimiento y reconocimiento social y en la que también se valora cada vez más la consecución de objetivos a corto plazo (Ortega, 2006, pp. 2-3). Se quieren obtener resultados de forma inmediata, por lo que las expectativas de los niños chocan con las perspectivas que genera la institución escolar que exige un importante esfuerzo no recompensado con resultados inmediatos. Esta percepción puede actuar como factor que arrastre a los alumnos fuera de las aulas y condicionar sus actitudes absentistas.

f) *Factores que tienen su origen en la disfunción de las relaciones entre la familia y los sistemas externos*: en este caso se trataría fundamentalmente de los factores relacionados con la disfunción en las relaciones que se establecen entre los miembros del núcleo familiar y el centro educativo en el que el niño se encuentra escolarizado. La forma más común de disfunción se produce cuando la percepción de los padres y los profesores respecto a la evolución escolar del alumno no es la misma y los padres señalan directamente al centro educativo como parte responsable de los problemas de sus hijos. En este caso, los padres utilizarán el discurso de que los profesores son desproporcionados e injustos con su hijo, dejando de apoyar las medidas adoptadas en el centro educativo. Cuando se produce ese distanciamiento entre los dos sistemas, el resultado puede ser nefasto. Si desde uno de los sistemas se pauta una norma al menor, pero desde el otro se descalifica, el menor no sabe muy bien a que atenerse, generando alteraciones de conducta y reacciones de oposición a la escuela. Entre ellas, y con mucha frecuencia, comportamientos absentistas.

Además de todos los factores familiares derivados de los modelos de interacción familiar propuestos por Mutisu, Román y Gracia (1988), también pueden añadirse a este grupo otros factores familiares de distinta condición y origen. Así, según el análisis de las causas que generan absentismo escolar llevado a cabo por Gargallo, Garfella y

Sánchez (2000), entre las *"causas centradas en la familia"* los autores incluyen otros factores familiares como el exceso de responsabilidades o de trabajo para los padres, la deprivación familiar, las toxicomanías y problemas asociados, la prostitución, etc.

B) Factores socio-económicos

Otro grupo de factores que pueden condicionar la actitud del niño respecto a la escuela es el derivado del entorno socioeconómico en el que se desenvuelve su familia.

Se trata de un conjunto de factores directamente relacionados con las condiciones materiales y sociales en las que se halla inmersa la familia y que, con mucha frecuencia, se encuentran íntimamente relacionados con los factores familiares analizados en el apartado anterior.

Desde el punto de vista de algunas teorías (Connell, 1997; Willis, 1988), cuando un alumno se desenvuelve en determinados ambientes socio-económicos próximos a la marginalidad, el absentismo escolar se puede interpretar como una consecuencia de la falta de hábitos escolares, de las bajas expectativas escolares y la falta de motivación del alumno por la escuela. Esta ausencia de hábitos, expectativas y motivación estarían, por tanto, directamente relacionadas con el ambiente social, económico y cultural en el que se encuentra inmersa la familia del menor, y condicionarían su propio sistema de valores y normas (Forquin, 1985, p. 186).

En este grupo se incluirían todos los factores relacionados tanto con las condiciones económicas familiares, como con la situación laboral de los progenitores, así como todas las condiciones socio-económicas que pueden acercar a la familia a situaciones de marginalidad y a dificultades en su integración social en la comunidad.

Entre estos factores se pueden incluir algunos de los condicionantes que Gargallo, Garfella y Sánchez (2000) incluyen en sus "*causas centradas en la familia*", pero que tienen un claro componente socio-económico, como la precariedad económica, determinadas actividades laborales como la venta ambulante, la movilidad geográfica de la familia, etc.

Además de los condicionantes socio-económicos directamente relacionados con la familia, también se pueden incluir en este grupo las condiciones del lugar de

residencia de la familia en la que convive el niño, en tanto que representa el contexto socioeconómico y cultural más próximo en el que se desenvuelve su vida diaria y, por tanto, condicionan el desarrollo social y la estructura mental del menor.

C) Factores culturales

Otro grupo de factores íntimamente relacionados con el entorno familiar y que pueden actuar como condicionantes en el desarrollo de actitudes absentistas son los condicionantes culturales.

El paradigma hiperculturalista considera que la incidencia de los factores culturales resulta clave para el desarrollo de actitudes absentistas, especialmente entre los componentes de determinados grupos étnicos, como consecuencia del "*choque cultural*" que supone para los menores pertenecientes a estas minorías culturales su incorporación al universalismo de la escuela. Según Rué (2003, p. 53), el desencuentro profundo entre los intereses culturales y formativos de los alumnos y sus familias y los intereses formativos o instructivos de la escuela es otro de los condicionantes que pueden repercutir en el desarrollo y mantenimiento de actitudes absentistas en el alumnado.

No obstante, no se trata exclusivamente de los factores culturales relacionados con determinados grupos culturales o minorías étnicas, sino que en este grupo de factores también se incluyen una serie de condicionantes culturales que afectan a toda la sociedad. Se trata de los factores derivados de la evolución social experimentada a lo largo de los últimos tiempos y que han modificado los sistemas de creencias y valores de la sociedad actual. En este grupo se incluyen, por tanto, todos los factores relacionados con los sistemas de creencias o ideologías, la organización social, cultural y política, las redes sociales, el conjunto de creencias y valores, los principios de convivencia, los recursos culturales disponibles, las condiciones culturales del lugar de residencia, etc.

D) Factores médicos o de salud

Sin duda alguna, los factores asociados a los problemas de salud del menor son los que generan un mayor número global de ausencias a clase. Se trataría, generalmente, de un absentismo escolar justificado, pero que puede afectar, si la frecuencia de las

ausencias es muy reiterada y se trata de problemas médicos de larga duración, al rendimiento escolar del niño y a sus posibilidades de alcanzar el éxito escolar.

En este grupo se pueden incluir todos los aspectos relacionados con la salud, entendiendo ésta no sólo como la ausencia de enfermedad sino, de una forma más amplia, como *un estado en el cual el hombre desarrolla al máximo sus capacidades actuales y potenciales, tendiendo a la plenitud de su autorrealización como entidad personal y como entidad social* (San Martín, 1985).

Desde este punto de vista, en este apartado se pueden incluir, además de todos los factores y condicionantes físico-biológicos asociados a las enfermedades, toda una serie de trastornos psicopatológicos y/o psicosomáticos, así como otros trastornos del bienestar personal que pueden afectar de forma muy notable a la respuesta escolar de los menores.

Además, tal y como indica Navarro (2002), los factores médicos o de salud que pueden generar absentismo escolar no se limitan exclusivamente a la etiología de las enfermedades físicas o mentales, sino que también se pueden hacer extensivos a su tratamiento, rehabilitación y consecuencias sintomáticas posteriores.

E) Factores personales

Además de todos los aspectos analizados hasta el momento, en la etiología del absentismo también se pone de manifiesto la importancia para el alumno de disponer de unas características personales y una mínimas habilidades sociales que le permitan ser aceptado por sus compañeros y por los agentes educativos, tanto en las situaciones de trabajo escolar como en las de ocio y relacionales. Todos estos rasgos caracteriales y habilidades sociales del alumno conforman el último gran grupo de factores exógenos a la institución escolar capaces de generar actitudes absentistas.

En este grupo de factores se pueden incluir todas aquellas peculiaridades y características personales que condicionan el comportamiento y la actitud del menor tanto dentro como fuera del aula. Aspectos psicológicos tan importantes para el desarrollo del individuo como la personalidad, la inteligencia, la motivación, el autoconcepto y la autoestima, entre otros, formarían parte del entramado psicológico que condiciona el comportamiento del alumno y, por tanto, actuarían como factores a

tener en cuenta en el desarrollo de actitudes absentistas. También se podrían incluir en este grupo los rasgos que definen la conducta de algunos alumnos como la inestabilidad emocional, la agresividad, la apatía, etc. (Gómez, 1991, p. 69).

Por último, también formarían parte de este grupo de factores todas las características personales derivadas de las vivencias escolares y sociales del alumno así como las derivadas de las etapas de desarrollo en las que se encuentre el alumno (rebeldía del adolescente, oposición a las normas de los adultos, …).

3.4.1.2. Factores endógenos a la institución escolar

Se trata del conjunto de factores que tienen su origen en el seno de la institución escolar y que también contribuyen, de forma directa o indirecta, a la adopción de determinadas posturas absentistas por parte del alumno.

En este grupo se incluyen tanto los factores académicos y los relacionados con el clima socio-afectivo del centro y el aula, como los que se derivan de la estructura del sistema educativo y de la organización y funcionamiento de la propia institución escolar.

A) Factores académicos

Se trata de una serie de factores que se generan en torno a la particular relación que establece el menor con la institución escolar y que Lee y Burkam (2000) clasificaban en la categoría de los denominados "*factores de riesgo académico*".

En este grupo de factores, el papel que desempeña el menor es fundamental: aspectos como el desinterés por los asuntos escolares, el aburrimiento en clase, el desorden, la falta de atención, etc., condicionan en buena medida las posibilidades de éxito escolar de los alumnos. Sin embargo estos aspectos personales no son los únicos que intervienen. En muchos casos, el origen de algunas de estas actitudes de los alumnos se localiza en el especial tipo de relación que establece cada alumno, con sus peculiaridades y rasgos caracteriales propios, con la institución escolar y sus objetivos. Por esta razón, la evolución de estos factores en cada alumno está condicionada, en

buena medida, por los sistemas organizativos y de funcionamiento de la propia institución escolar.

La literatura especializada recoge numerosos factores académicos cuyo origen es fruto de la interacción de las características personales del alumno con las peculiares dinámicas educativas de cada centro escolar y cuyo resultado puede ser el desencadenamiento del fenómeno del absentismo escolar. Entre estos factores los citados con mayor frecuencia son: el aburrimiento y la falta de motivación en clase (González 2006; Martínez, 2005); la baja autoestima y sentimiento de baja competencia (Garfella y Gargallo, 1998; Rué, 2004); el fracaso escolar derivado del bajo rendimiento académico (Esterle, 2006; Lee y Burkam, 2000; Millet y Thin, 2004), la repetición de curso (Gómez, 1991); las bajas expectativas educativas del alumno (Blaya, 2003; Mata, 2004; Valero, 2002).

B) Factores socio-afectivos

Otro de los aspectos destacados en la literatura especializada y que constituye uno de los condicionantes más repetidos como factor desencadenante de actitudes de rechazo a la escuela entre los alumnos absentistas, es la ausencia de lazos sociales entre los propios alumnos y entre éstos y los profesores, así como el clima escolar más o menos integrador o segregador con el que se encuentran los alumnos en el centro educativo (Railsback, 2004).

En este grupo de factores se incluyen, por consiguiente, tanto los condicionantes derivados de las circunstancias afectivas y las relaciones sociales desarrolladas entre los profesores y los alumnos, como las derivadas de las relaciones que establecen los alumnos entre sí.

Respecto al clima de relación con los profesores, hay que tener en consideración que las interacciones socio-afectivas con los profesores ocupan en la perspectiva de los alumnos un lugar prioritario y que, por tanto, la capacidad de los docentes para establecer relaciones positivas con los alumnos adquiere una importancia trascendental para su escolarización normalizada. Aspectos como la proximidad en la relación con el profesorado, las buenas o malas relaciones con los docentes, el tipo de comunicación entre el profesor y el alumno o la actitud del profesorado, entre otros, pueden actuar

como factores para generar un "*entorno de prevención*", en caso de ser positivos o, por el contrario, actuar como "*entorno de precipitación*" de conductas absentistas, en caso de no serlas (González, 2006, p. 8; Rué, 2004, p. 82).

En cuanto a las relaciones socio-afectivas con el grupo de iguales, conviene recordar que el grupo de compañeros y amigos también resultan primordiales en el desarrollo personal y en la evolución escolar de cualquier niño. En este sentido, factores como el grado de integración del alumno en el aula, el tipo de relaciones que se establecen en ella, el nivel de cohesión y los vínculos creados, junto con otros como la imagen y las expectativas del grupo de iguales, el efecto de "*modelo a imitar*" que ejercen algunos compañeros, etc., también han sido citados con bastante frecuencia como factores desencadenantes de actitudes absentistas en los textos especializados. (Esterle, 2005; Garfella y Gargallo, 1998; Ortega, 2006 y Sáez, 2005, entre otros).

C) Factores ligados al sistema educativo y al centro escolar

Por último, dentro de los factores que contribuyen al origen o al agravamiento del problema del absentismo, también hay que destacar los factores escolares ligados al propio sistema educativo o las políticas organizativas y sistemas de trabajo de cada centro escolar.

El centro educativo constituye el entorno inmediato en el que se produce el fenómeno del absentismo y, por tanto, constituye un eje fundamental para explicar el origen y desarrollo de algunos comportamientos absentistas. La falta de flexibilidad del sistema educativo o el efecto negativo que ejercen ciertos modelos implícitos en la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje en cada centro escolar, pueden contribuir de forma negativa en el proceso de inserción del alumno en el medio escolar y potenciar el desarrollo de determinadas actitudes de rechazo del menor hacia el entorno escolar, como pueden ser las actitudes absentistas (Bergeson y Heuschel, 2003; González, 2006; Railsback, 2004; Rue, 2004).

A diferencia de lo que ocurría con los factores académicos, el origen del problema no se encuentra, en este caso, en la particular forma de interacción del alumno con la institución escolar, sino en la propia estructura del sistema educativo y la

organización escolar, así como en la dinámica de funcionamiento y la "*cultura de trabajo"* de los centros educativos (García, 2001).

En este grupo se incluyen numerosos factores que no suelen ser tenidos en cuenta por los agentes educativos y los profesionales de la educación, pero que resultan de vital importancia para el menor y contribuyen, a veces de forma notable, en la adopción de determinadas posturas de rechazo a la escuela por parte del alumno.

Algunos de los factores ligados al sistema educativo y al centro escolar citados en los últimos estudios sobre absentismo son: la utilización de metodologías no inclusivas e inadecuadas para mantener la autoestima del alumno (Rue, 2004); un currículo de poca calidad y poco motivante (González, 2006); contenidos académicos poco funcionales y descontextualizados (González, 2006; Rue, 2004); las inadecuadas estructuras organizativas del centro **(**Blaya y Hayden, 2003; González, 2002; Lleras *et al*., 2001); el carácter impersonal y burocrático de los centros de gran tamaño (Bergeson y Heuschel, 2003; Janosz, 2000; Lee y Burkam, 2000; Railsback, 2004); las políticas y procedimientos inadecuados respecto al control de asistencia a clase (García, 2001; Gómez, 1991; González, 2006; Railsback, 2004); la dilatación temporal en la puesta en marcha de los mecanismos de intervención (García, 2001); unas normas de clase y de convivencia ineficaces (Bergeson y Heuschel, 2003; González, 2006); la escasa flexibilidad del sistema educativo para ofrecer respuestas diferentes y adaptadas a las necesidades e intereses de los alumnos (Fernández y Pallarés, 2003); una metodología individualista y competitiva (Gargallo, Garfella y Sánchez, 2000); entre otros.

3.4.2. Papel que juegan los factores en el desarrollo de actitudes absentistas

Hasta el momento se han analizado los distintos grupos de factores que pueden influir en el absentismo escolar, pero sin discriminar el papel que pueden jugar estos factores en el grado de desarrollo de las actitudes absentistas.

Estadísticamente se ha podido demostrar que alumnos con un determinado perfil de riesgo social, asociado a unas condiciones culturales, económicas, familiares y personales desfavorables, tienen más posibilidad de manifestar conductas escolares

disruptivas. Sin embargo, no todos los alumnos que responden a ese perfil de riesgo desarrollan actitudes de rechazo a la institución escolar. Esto se debe a que las conductas personales o las situaciones familiares no constituyen en sí mismas las fuentes primarias del absentismo (Rué, 2004).

Bordieu (1979) recordaba frecuentemente que ningún hecho social es explicable en sí mismo, sino que es el producto de algo que se ha ido construyendo mediante la sucesiva intervención de distintos agentes y agencias. Por tanto, deben existir otros factores que determinen la actitud de los alumnos en relación al cumplimiento de la escolaridad obligatoria y que desencadenen los comportamientos absentistas. En este sentido, estamos de acuerdo con Joan Rué (2003), que distingue entre los factores previos (precondiciones) de los que parte el alumno y que pueden actuar como factores de riesgo en determinadas condiciones, de aquellos otros que actúan como detonantes o desencadenantes de las actitudes absentistas. Junto a unos y otros, también se pueden distinguir otros factores que contribuyen al mantenimiento de las actitudes absentistas ya desarrolladas (los detonantes secundarios según Rué), que también se podrían denominar "*factores coadyuvantes*" por la contribución que ejercen en la perpetuación del problema.

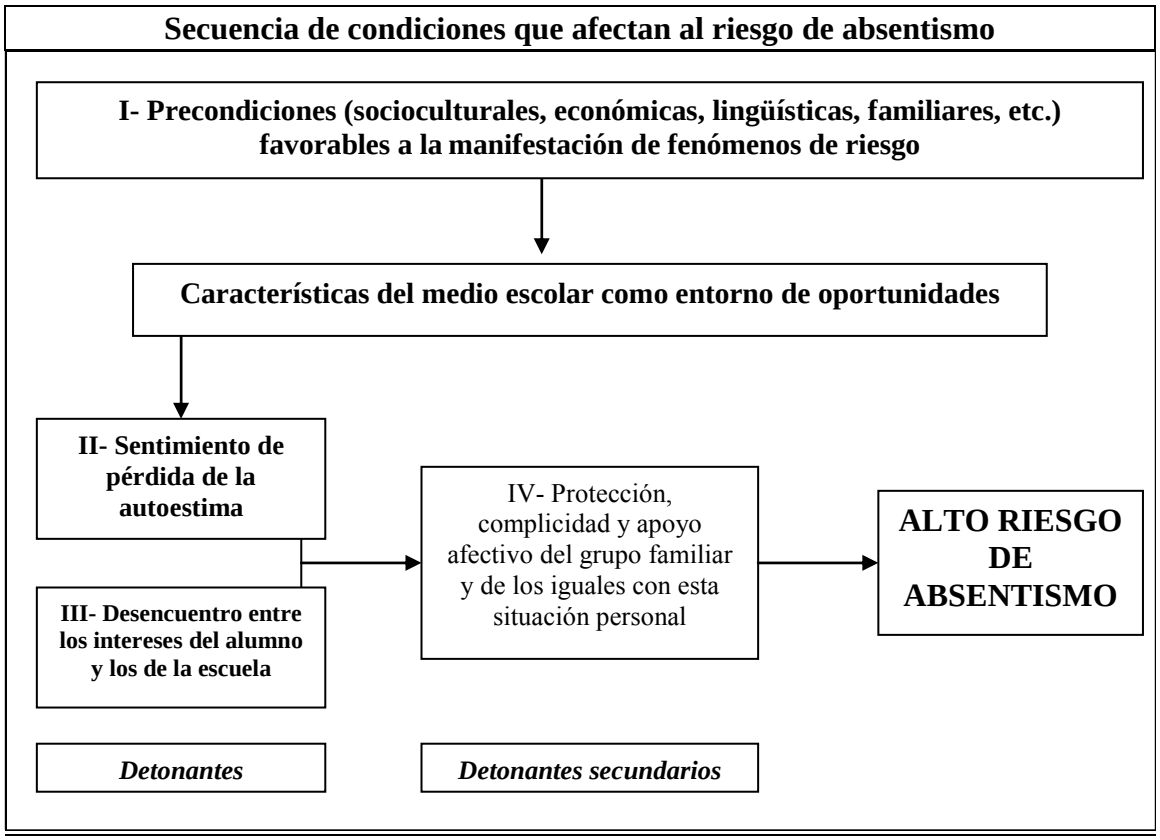
No obstante, debido a la complejidad del problema y a la enorme variabilidad de casos que se pueden dar, los factores que en algunas ocasiones actúan como detonantes primarios, en otras actuarían, en mayor o menor grado, como factores coadyuvantes, mientras que en otras, simplemente no actuarían. De la misma forma, algunos de los factores citados como precondiciones o factores de riesgo, también pueden actuar, en determinadas condiciones, como detonantes primarios. Además, es muy frecuente que si las precondiciones no cambian, estas sigan actuando como factores coadyuvantes una vez aparecido el problema, y que de esta forma contribuyan a la perpetuación o al agravamiento del mismo.

Ha de entenderse, por tanto, que el desarrollo de actitudes absentistas, casi en ningún caso es el resultado de la intervención de un solo factor, sino que es consecuencia de la intervención de distintos factores que interaccionan entre sí en distinto grado y cuyo resultado varía dependiendo de las características personales de cada alumno y sus vivencias escolares y sociales.

El absentismo es producto de una determinada interacción entre un individuo (perteneciente a un cierto medio, con una biografía, etc.) y un entorno institucional, en este caso el entorno escolar, y concretada esta interacción en una relación de aula, de centro y con un profesorado específico (Rué, 2003, p. 52).

El modelo propuesto por Rué se resume en el gráfico 5 que se acompaña a continuación y en el que se explica la secuencia de condiciones o factores que afectan a la aparición y desarrollo de actitudes absentistas:

Gráfico 5. Factores y condiciones que afectan al absentismo escolar.



Fuente: Rué, 2004.

Siguiendo este modelo, los factores que intervienen o pueden intervenir en la aparición de casos de absentismo escolar se pueden agrupar en función de la preponderancia que tienen cada uno de ellos como precondiciones o factores de riesgo, como factores detonantes o como factores coadyuvantes, pero teniendo siempre presente que la inclusión de uno u otro factor en un determinado agrupamiento, no implica que no pueda estar en otro, puesto que los factores que en algunos casos actúan como detonantes primarios, en otros actuarán, en mayor o menor grado, como factores coadyuvantes, y que de la misma forma, algunos de los factores que inicialmente

podrían considerarse precondiciones o factores de riesgo, también pueden actuar en determinadas condiciones, como detonantes primarios o, una vez aparecido el problema, como factores coadyuvantes.

3.4.2.1. Factores de riesgo: precondiciones familiares, socioculturales y educativas

Se trata de factores que, en si mismos, no constituyen factores desencadenantes de situaciones de absentismo escolar, pero que pueden serlo si se dan las circunstancias necesarias. Prueba de que los factores de riesgo, por sí solos o sumados entre sí, no generan necesariamente absentismo escolar es que alumnos que parten de unas mismas condiciones socio-familiares, económicas o culturales, desarrollan actitudes absentistas, mientras otros con esas mismas condiciones, asisten de forma regular a clase. Una consecuencia que se deriva de esta observación es que los alumnos desarrollan distintas actitudes en función de otra serie de factores, frecuentemente relacionados con el propio sistema escolar, que desencadenan comportamientos de rechazo o aceptación a la institución educativa y que Rué denomina factores detonantes (Rué, 2003).

> *Quizá la familia puede estar más en el fondo, en las causas del absentismo y fracaso escolar que sufren los educandos, pero la institución escolar está más próxima a su desencadenamiento* (Sáez, 2005, p. 241).

Lo que transforma, por tanto, los factores de riesgo en reacciones de absentismo escolar es, con cierta frecuencia, el funcionamiento concreto del medio educativo, el cual nunca es neutro en sus efectos. En la medida en que el centro actúe de una forma u otra, las precondiciones ejercerán un mayor o menor efecto sobre los detonantes de las conductas, desencadenando o no actitudes absentistas. Del mismo modo, dichos detonantes tampoco se darán del mismo modo en un entorno con mayores oportunidades formativas que en otro que ofrezca menores posibilidades al alumnado (Rué, 2003, p. 53).

> *Las precondiciones y los propios alumnos y alumnas, en sus conductas sociales y académicas, y el funcionamiento del centro educativo, generan un campo interrelacionado de posibilidades, de actuaciones y de representaciones entre el*

alumnado y el profesorado, lo que conducirá a uno y otro hacia terrenos en los que ciertas precondiciones pueden ser amortiguadas o corregidas (Rué, 2003, p. 54).

Entendido así, el centro y los equipos educativos que trabajan en él, pueden conseguir con sus actitudes y su trabajo que alumnos que reúnen numerosos condicionantes negativos previos, no terminen desarrollando actitudes de rechazo hacia la escuela. Ahora bien, el centro educativo no puede resolver por si mismo todos los problemas sociales y condicionantes previos, siempre complejos, del alumno. A veces, la envergadura de los problemas sociales previos es tan grande, que el centro apenas puede hacer algo para solucionarlos. En determinados casos y en ciertas condiciones de concentración de dificultades, los factores de riesgo o precondiciones ejercen un fuerte efecto limitante sobre determinados sujetos, diluyendo enormemente el papel que puede ejercer el medio escolar en la solución del problema.

Muchas de las situaciones de absentismo que se generan en los centros educativos, aparecen como consecuencia de distintos factores que podrían ser detectados por pequeñas señales de alerta a las que, generalmente, se presta poca atención. Según Rué este hecho se debe, en parte, a la limitación de los recursos existentes y a la minimización de estas señales, consideradas como irrelevantes y poco indicativas de la problemática a la que conducen (Rué, 2004).

3.4.2.2. Factores detonantes

En general, y como ya se ha explicado, las condiciones negativas previas o factores de riesgo, pueden ser muy distintas entre unos alumnos y otros y no siempre desencadenan actitudes absentistas en aquellos alumnos en que concurren. En consecuencia, el análisis de las situaciones de absentismo deberá llevarnos a buscar las causas últimas que las hacen posible y que denominaremos, siguiendo la propuesta de Rué, factores detonantes.

Por factores detonantes se entienden aquellas causas capaces de desencadenar actitudes absentistas. Son las causas que, según palabras de Rué (2003), "*aparecen como factores suficientes para justificar el alejamiento de la institución escolar a los ojos de los propios alumnos o sus familias"*. Se trataría, por tanto, de aquellos aspectos

capaces de transformar los factores de riesgo o precondiciones negativas de las que parte el alumno, en reacciones de absentismo escolar.

Los factores detonantes se localizan con bastante frecuencia en torno al funcionamiento concreto del medio educativo. El papel que, según Rué, juega la institución escolar en buena parte de los casos de absentismo escolar, es fundamental. En la medida que las oportunidades que ofrece la institución escolar abran o cierren posibilidades educativas, las precondiciones ejercerán un mayor o menor efecto sobre los factores capaces de actuar como detonantes de las conductas absentistas. Por tanto, incluso en aquellos casos en los que el origen último del factor desencadenante del absentismo escolar se encuentre fuera de la escuela, también ésta puede jugar un importante papel en relación a las posibilidades educativas y de integración escolar que pueda ofrecer al alumno.

No obstante, y una vez reconocido el trascendental papel que juega el entorno escolar en el desencadenamiento de las actitudes absentistas, también hay que volver la mirada hacia otros aspectos que pueden jugar un papel fundamental en la aparición de este problema educativo. Aspectos como la propia voluntad del alumno, su propio carácter, el entorno socio-afectivo en el que se desenvuelve, las condiciones familiares o los problemas de salud que pudiera padecer, pueden actuar también como factores detonantes de este fenómeno escolar.

3.4.2.3. Factores detonantes secundarios o coadyuvantes

Por último, además de los factores de riesgo y los factores detonantes, también existe otro tipo de factores que contribuyen al mantenimiento de las actitudes absentistas una vez que ya se han desarrollado. Se trata de lo que Rué denomina "*detonantes secundarios",* pero que también pueden denominarse "*factores coadyuvantes*" por considerar que es una denominación que se ajusta más a la acción que ejercen estos factores en la dinámica del problema del absentismo escolar.

Se trata de un conjunto de factores que no desencadenan directamente las actitudes absentistas de los alumnos, pero que colaboran en el mantenimiento de esta situación una vez que ya se ha desencadenado.

Según Rué, en el proceso de autoexclusión escolar que vive el alumno absentista, los factores detonantes y los coadyuvantes funcionan de modo complementario, de manera que sin las causas primeras que desencadenan el problema, no encontraríamos situaciones de apoyo más o menos explícitas a esas actitudes. Sin embargo, cuando el problema aparece y se dan circunstancias para que comience a ejercer su influencia el segundo grupo de factores, los problemas de absentismo escolar tienden a agravarse y el fenómeno se multiplica y perpetúa (Rué, 2003, p. 53).

Buena parte de los factores coadyuvantes se localizan en la propia institución escolar, en sus sistemas organizativos, de control y de comunicación con las familias, pero también existen factores cuyo origen se encuentra en la actitud de la propia familia del alumno y de entorno de amigos, principalmente todos los que tienen que ver con el apoyo efectivo, más o menos explícito, del grupo de amistades y/o de los familiares más directos para dejar de asistir a clase.

Capítulo 4.
Objetivos, diseño y estrategias metodológicas

4.1. Objeto de la investigación y principales hipótesis de trabajo

El objetivo principal que persigue esta investigación es conocer el grado de incidencia del problema del absentismo escolar en los centros educativos de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha y profundizar en el estudio de la problemática de este fenómeno escolar, analizando las distintas formas de manifestarse e indagando en los factores que determinan que un alumno se convierta en absentista.

Para alcanzar este objetivo hay que tener en cuenta que, para entender cualquier sistema interpersonal debemos considerar, en primer lugar, el contexto donde se desarrolla el problema. Cualquier conducta disruptiva, problemática o disfuncional que emerge en el ámbito educativo, sólo puede llegar a entenderse desde una dimensión relacional y como respuesta adaptativa del alumno a las características de su entorno más próximo (especialmente centro escolar y familia). Por esta razón, cuanto más se contextualice el fenómeno, más información se obtendrá sobre él, mejor podrá entenderse, y con mayor eficacia se podrá actuar para tratar de modificarlo.

En primer lugar, se trataría de conocer, del modo más pormenorizado posible, el grado de incidencia del absentismo escolar en los centros educativos de Castilla La Mancha. Pero el objetivo que se persigue en esta investigación no es sólo saber *cuántos* y *dónde*, sino *cómo* y *por qué*. Preguntas como ¿qué modos tiene de manifestarse el absentismo escolar?, ¿qué variables pueden estar influyendo en las ausencias del alumnado?, ¿qué influencia tiene el absentismo en la evolución académica del alumno?, ¿qué incidencia tiene el propio centro escolar y el sistema educativo en la aparición del absentismo?, entre otras, nos surgen inmediatamente y nos plantean toda una serie de incógnitas que nos conducen a plantear otros objetivos más específicos que faciliten la planificación y determinación de las etapas de diseño de la investigación y contribuyan a alcanzar el objetivo principal propuesto en la misma.

4.1.1. Objetivos de la Tesis

Para alcanzar el objetivo general planteado, se han establecido seis objetivos:

1) Diseñar instrumentos y técnicas de recogida de información, válidos para el análisis que se quiere realizar.

2) Conocer la extensión y el grado de incidencia del fenómeno del absentismo escolar en las etapas de educación básica obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, así como su distribución geográfica.

3) Determinar los distintos tipos de absentismo escolar que se pueden manifestar entre el alumnado en las enseñanzas obligatorias y establecer una tipología adecuada para el análisis del fenómeno en función de su frecuencia e intensidad.

4) Analizar la etiología del problema, identificando y sistematizando los distintos factores (familiares, sociales, culturales, educativos, personales, etc.) que inciden en su aparición, tanto en educación primaria como en educación secundaria.

5) Definir el grado de relación existente entre el absentismo escolar y otros fenómenos educativos como el fracaso, el acoso escolar o "bullying", los problemas de comportamiento o las alteraciones en el clima de convivencia (problemas de relación entre iguales o con el profesorado).

6) Establecer la caracterización socio-educativa del alumno absentista para cada una de las etapas educativas obligatorias: primaria y secundaria.

4.1.2. Hipótesis de trabajo

En relación a los objetivos establecidos, en la investigación se plantean una serie de hipótesis de trabajo que habrán de ser contrastadas para confirmarlas o desmentirlas en el proceso de análisis y valoración de resultados. Estas hipótesis son:

Hipótesis 1).- El absentismo escolar tiene una incidencia significativamente mayor en educación secundaria que en educación primaria.

Hipótesis 2).- En Castilla-La Mancha el absentismo escolar es más frecuente en los centros educativos de titularidad pública que en los centros de titularidad privada.

Hipótesis 3).- En Castilla-La Mancha el absentismo escolar es más frecuente en el ámbito urbano que en el ámbito rural.

Hipótesis 4).- El absentismo escolar en educación primaria está ligado fundamentalmente a factores y características socio-familiares y culturales del alumno.

Hipótesis 5).- En educación secundaria adquieren una mayor relevancia los aspectos personales y educativos.

Hipótesis 6).- El absentismo escolar se encuentra directamente relacionado con el fracaso escolar y otros fenómenos educativos como la repetición de curso, el acoso escolar o "*bullying*", los problemas de comportamiento o las alteraciones en el clima de convivencia (problemas de relación entre iguales o con el profesorado).

Hipótesis 7).- El alumno absentista no responde a un perfil único y existen claras diferencias en la caracterización socio-educativa del alumnado absentista de primaria y el de secundaria.

4.2. Contexto de la investigación

Todos los trabajos en torno a los cuales se articula la presente tesis doctoral se han llevado a cabo en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha y han tenido como objeto de estudio los alumnos matriculados en las etapas obligatorias de todos los centros educativos de esta comunidad.

El análisis del contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación gira en torno a los propios alumnos, objeto de estudio, y los centros educativos en los que se encuentran escolarizados.

Para alcanzar una visión global del contexto, comenzaremos con la descripción del universo de análisis referido a los alumnos a los que va dirigida la investigación, para continuar posteriormente con el análisis de las características de los centros donde se encuentran escolarizados estos alumnos.

4.2.1. Delimitación del universo de análisis

Nuestro universo de análisis parte del ambicioso objetivo de conocer el grado de incidencia del absentismo escolar en el extenso ámbito geográfico de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Aunque el absentismo escolar es un fenómeno que afecta a todas las etapas educativas, en este caso el enfoque de la investigación está orientado exclusivamente a las etapas obligatorias, considerando como tales las etapas de educación primaria y educación secundaria, y a los tramos de edad establecidos legalmente como de escolarización obligatoria, de 6 a 16 años.

El ambicioso universo de análisis abarca a los 212.127 alumnos matriculados durante el curso 2005/2006 en los 1.062 centros educativos en los que se imparten las enseñanzas obligatorias en Castilla-La Mancha. De estos alumnos, 120.433 corresponden a los alumnos matriculados en los 758 centros de educación primaria, y los 91.694 restantes a los 304 centros de educación secundaria.

Por provincias y titularidad del centro, la población escolar matriculada en las etapas obligatorias durante el curso escolar 2005/2006 en Castilla-La Mancha, y que ha constituido el universo de análisis de esta investigación, se resume en la tabla 34 que se acompaña a continuación.

Tabla 34: Alumnos matriculados en enseñanzas obligatorias en CLM. Curso 2005/2006[27]

	EDUCACIÓN PRIMARIA			EDUCACIÓN SECUNDARIA		
	Públicos	**Privados**	**TOTAL**	**Públicos**	**Privados**	**TOTAL**
ALBACETE	20.258	4.460	24.968	16.179	2.909	19.088
CIUDAD REAL	26.363	5.735	32.098	20.522	4.763	25.285
CUENCA	10.438	1.152	11.590	8.345	961	9.306
GUADALAJARA	10.174	2.395	12.569	6.665	2.490	9.155
TOLEDO	30.698	8.510	39.208	22.150	6.710	28.860
CASTILLA-LA MANCHA	**98.181**	**22.252**	**120.433**	**73.861**	**17.833**	**91.694**

En la primera fase del trabajo de campo, este universo de análisis coincide con la muestra, puesto que, como se analizará más tarde, se ha tratado de un análisis censal de la problemática del absentismo escolar en la comunidad autónoma y, por tanto ha ido dirigido a todos los centros no universitarios de la comunidad, independientemente de sus características, ubicación o titularidad.

Sin embargo, la segunda fase del trabajo de campo ha exigido un muestreo que ha aconsejado utilizar como referentes a los centros educativos donde se encuentran escolarizados estos alumnos, y ha obligado a estratificar estos centros educativos en función de sus características.

[27] Exceptuando los centros específicos de educación especial y las aulas de educación especial en centros ordinarios.

4.2.2. Características de los centros

La población escolar que constituye el universo de análisis, no se encuentra distribuida de forma independiente, sino que se encuentra escolarizada en centros educativos.

Estadísticamente, los centros educativos actúan como unidades de estudio en las que se ubican todos los alumnos que componen el universo de análisis y que se conocen como "*conglomerados*". Estos elementos de análisis se definen como "*unidades amplias donde se clasifican los elementos de la población"* (Peña y Romo, 1997), y permiten llevar a cabo un muestreo sistemático en función de sus características.

Como se puede suponer, los centros educativos no resultan, en modo alguno, homogéneos en sus características. Posiblemente podríamos decir que cada centro es, al igual que los alumnos que se escolarizan en él, singular e irrepetible respecto al resto. Esta falta de homogeneidad desaconseja la utilización de un método de muestreo aleatorio, pues es posible que los tipos de centro menos frecuentes quedaran excluidos de la muestra y, por tanto, podrían introducirse sesgos que condicionarían los resultados de la investigación. Por esta razón, para llevar a cabo el muestreo ha sido necesario establecer distintos estratos o clases, en función de las características propias de estos centros[28]. Para ello se han utilizado como variables de estratificación: la etapa educativa que se imparte en el mismo (primaria o secundaria), el territorio administrativo en que se encuentra (provincia), el tamaño de la localidad donde se ubica (población rural o urbana)[29] y la titularidad del mismo (público o privado-concertado).

Atendiendo a estas variables de estratificación, los centros educativos de Castilla-La Mancha se pueden clasificar en distintos tipos que se resumen en la siguiente tabla:

[28] "*Las ventajas del muestreo estratificado respecto al aleatorio simple son tanto mayores cuanto más diferentes sean los estratos entre sí y más homogéneos sean internamente*" (Peña y Romo, 1997, p. 272).
[29] Se consideran como urbanas las poblaciones de más de 50.000 habitantes.

Tabla 35: Centros educativos que imparten enseñanzas obligatorias en Castilla-La Mancha. (2005/2006)

	EDUCACIÓN PRIMARIA							EDUCACIÓN SECUNDARIA						
	C.PÚBLICOS			C.PRIVADOS			Total	C.PÚBLICOS			C.PRIVADOS			Total
	Rur.	Urb.	Total	Rur.	Urb.	Total		Rur.	Urb.	Total	Rur.	Urb.	Total	
ALBACETE	84	14	**115**	9	14	**23**	**138**	30	14	**44**	8	11	**19**	**63**
CIUDAD REAL	161	32	**193**	21	11	**32**	**225**	42	12	**54**	20	12	**32**	**86**
CUENCA	53	13	**66**	3	3	**6**	**72**	19	6	**25**	4	2	**6**	**31**
GUADALAJARA	46	15	**61**	2	7	**9**	**70**	17	7	**24**	2	8	**10**	**34**
TOLEDO	188	25	**213**	15	25	**40**	**253**	38	15	**53**	13	24	**37**	**90**
CASTILLA- LA MANCHA	532	116	**648**	50	60	**110**	**758**	146	54	**200**	47	57	**104**	**304**

4.3. Diseño metodológico: Fases de la investigación

4.3.1. Planteamiento general

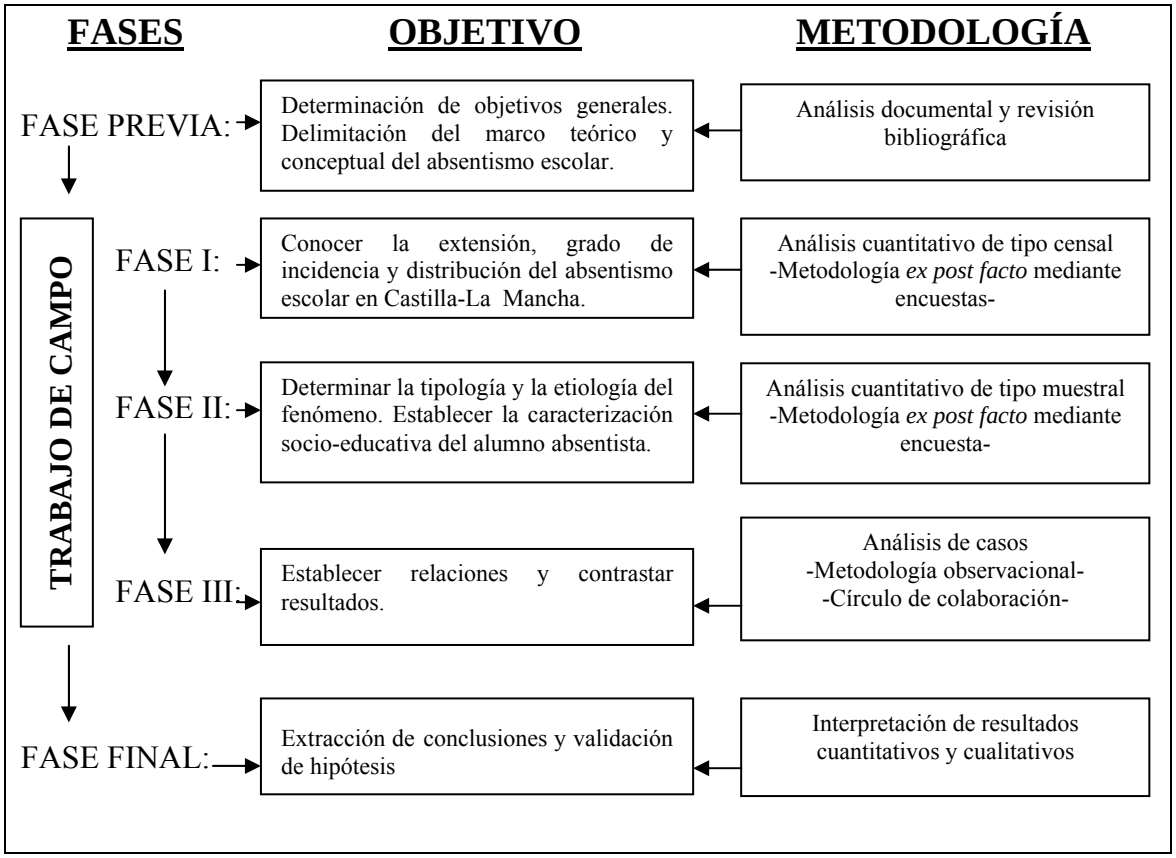
Los problemas educativos son, en no pocas ocasiones, demasiado complejos dada su multidimensionalidad y la multiplicidad de factores y elementos que en ellos convergen. Precisan, por ello, la aplicación de enfoques metodológicos integradores, que reúnan elementos cuantitativos y cualitativos. El absentismo es un fenómeno educativo de ésta índole, fruto de múltiples causas y responsabilidad de toda la comunidad educativa, además de diversos agentes y administraciones públicas. Por esta razón, en nuestra aproximación al problema del absentismo escolar, se ha utilizado una metodología multimétodo, combinando el enfoque cuantitativo y el cualitativo para obtener así un conocimiento más completo y profundo de la problemática asociada a este fenómeno escolar.

Las últimas tendencias en investigación abogan por "*una combinación de técnicas capaz de desvelar aspectos diversos de un mismo fenómeno sociocultural, enfocándolas como herramientas polivalentes que pueden destinarse a conseguir objetivos de investigación distintos, teniendo en cuenta la clase de datos que pueden ser producidos por cada una"* (Jociles, 1999). Según esta misma autora, La combinación de técnicas cualitativas como la entrevista, los grupos de discusión y/o la observación

participante, pueden instrumentalizarse para la puesta a prueba de teorías, mientras las técnicas cuantitativas pueden servir como acicate para el descubrimiento de las mismas.

Tal y como se refleja en el gráfico 6, la investigación se articula en torno a tres procesos distintos: una fase previa o de análisis bibliográfico y documental mediante el que se ha establecido el marco teórico y conceptual de la tesis; la fase de trabajo de campo, estructurada a su vez en torno a tres fases distintas, cada una de ella con sus características particulares; y por último, la fase final o de interpretación de resultados, en la que se condensan las conclusiones de la investigación.

Gráfico 6. Diseño de la investigación



Fase Previa:

Como en todo proceso de investigación, el trabajo realizado en esta tesis se sustenta en la delimitación del marco teórico y conceptual, fruto de un importante trabajo de análisis bibliográfico y documental realizado con carácter previo al desarrollo de la parte empírica de la tesis.

Los marcos teórico y conceptual, así como el marco histórico, elaborados con carácter previo, han permitido contextualizar de forma adecuada el problema y, de esta forma, aplicar una metodología acorde con los objetivos de cada fase de la investigación.

Trabajo de Campo:

Una vez delimitado el marco teórico y conceptual sobre el que se sustenta la investigación, se ha diseñado el trabajo de campo en torno a tres fases sucesivas: las dos primeras de carácter cuantitativo y la tercera, complementaria de las dos anteriores, de carácter cualitativo.

En las dos primeras fases, a través de las técnicas de recogida de datos utilizadas y de su posterior análisis, se ha hecho una fotografía de una realidad puntual para luego poder extraer consideraciones generales. Se trata de la parte cuantitativa del diseño metodológico utilizado en la investigación concerniente a la selección y análisis de datos como metodología "*ex -post-facto*".

La expresión latina "*ex post facto*" nos indica que la investigación se ha realizado después de que el hecho (en este caso, el fenómeno del absentismo escolar) se haya producido. Se trata de una metodología en la que el investigador trata de reconstruir las causas (variables independientes) que han llevado a producir el fenómeno (variable dependiente).

El tipo de investigación *"ex post facto"* es descriptivo, es decir, se trata de describir un fenómeno de la realidad, en este caso el absentismo escolar, extrayendo información sobre el tema para detectar cómo es y como se produce, elaborando encuestas, recogiendo datos, explorando las relaciones, asociando y comparando grupos de datos. Se trata de *"una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables*..." (Kerlinger y Lee, 2000; Bayot, 2001).

Según León y Montero (2003), los diseños metodológicos en los que se intenta reconstruir los hechos, como es el utilizado en esta investigación, se pueden denominar diseños "*ex post facto retrospectivos"*. Este tipo de diseño metodológico consiste, de

forma resumida, en que "*primero se mide la variable dependiente y, después, buscamos hacia atrás posibles explicaciones de la misma, es decir, medimos las posibles variables independientes. La presencia de una covariación sistemática entre los dos tipos de variables será la clave que nos permitirá avanzar en nuestro conocimiento*" (León y Montero, 2003, p. 363).

Por esta razón, la primera fase del trabajo de campo ha estado dirigida, precisamente a "*medir la variable dependiente*", esto es, a cuantificar la extensión del fenómeno del absentismo escolar, para pasar a continuación a una segunda fase en la que se han analizado las causas y factores que han podido influir en la aparición y desarrollo de fenómeno (las variables independientes).

Mientras que en la primera fase del trabajo de campo se ha utilizado una metodología de carácter censal, recogiendo datos de todos los centros educativos de Castilla-La Mancha que imparten enseñanzas obligatorias, en la segunda fase, mucho más específica, se ha optado por un diseño de tipo muestral, esto es, aplicado a una muestra representativa de la población. Además, en esta segunda fase descriptiva, y para completar el diseño "*ex post facto retrospectivo*", se ha añadido un paso más en la estrategia de investigación, incorporando un grupo control. Es decir, además de recoger datos de un importante grupo de alumnos absentistas ("*grupo clave*"), se han recogido datos de un grupo de alumnos que asisten a clase con regularidad (alumnos no absentistas) procurando, eso sí, que las características de los integrantes del grupo control hayan sido lo más parecidas posibles al del grupo de alumnos absentistas. Esta metodología de trabajo ha permitido que, una vez medidas las posibles variables independientes en cada uno de los grupos (alumnos absentistas y no absentistas), estudiar y comparar las covariaciones entre éstas y la variable dependiente (el fenómeno del absentismo escolar).

Con este tipo de diseño, el objetivo básico que se ha perseguido es establecer diferencias entre el grupo de alumnos absentistas y el resto de alumnos, con el fin esencial de poder indagar en el origen de esas diferencias, además de permitir la comparación y el establecimiento de las posibles relaciones que pudieran existir entre todas las variables intervinientes.

Por último y para complementar los resultados y conclusiones obtenidos mediante la metodología cuantitativa aplicada en las fases I y II del trabajo de campo, se ha diseñado un modelo cualitativo que constituye la fase III del trabajo de campo y que se ha llevado a cabo mediante análisis de casos, utilizando una metodología basada en la observación de un número limitado de alumnos absentistas y entrevistas a personas directamente implicadas en el fenómeno del absentismo escolar, o relacionadas con el entorno más próximo a dichos alumnos: profesores, equipos directivos, orientadores, alumnos y familias.

En esta última fase se ha intentado profundizar en el conocimiento de todos los casos de absentismo que se han registrado en dos centros de educación secundaria de la ciudad de Cuenca. En este caso, la reducción del número de alumnos a analizar ha permitido una mayor profundización en su estudio.

Para llevar a cabo el análisis de casos se ha contado con un equipo de colaboradores encargados de analizar caso por caso, cada uno de los alumnos absentistas detectados en estos dos centros, indagando en la evolución escolar del alumno, entrevistando al propio absentista y también a su familia. Los datos así recogidos han permitido realizar aportaciones a la información cuantitativa obtenida en la fase II del trabajo de campo, no siendo determinantes en la validación de las hipótesis planteadas, aunque hayan contribuido a aclarar y profundizar en algunos aspectos importantes de la investigación, extrayendo conclusiones que han permitido contrastar los resultados de este modelo con los obtenidos mediante el análisis cuantitativo desarrollado en la fase II.

Para culminar con el trabajo de campo diseñado, y como aspecto clave de esta fase III, se ha constituido un grupo de trabajo o grupo de discusión, en el que se han debatido las interpretaciones y resultados obtenidos mediante la observación y las entrevistas aplicadas. Este grupo de discusión ha quedado integrado por buena parte de los colaboradores participantes en el análisis de casos, así como otros profesionales expertos en la materia y todo el equipo investigador. Al estar integrado por profesionales expertos e interesados en el tema, ha resultado más fácil iniciar los procesos de reflexión y la puesta en común de conocimientos, datos y experiencias, que han servido de colofón a la fase cualitativa de la investigación.

Fase Final:

Una vez concluido el trabajo de campo y como colofón final del proceso, se ha procedido al análisis e interpretación de los resultados, contrastando la información obtenida en cada una de las fases descritas anteriormente.

La interpretación y el análisis de los resultados obtenidos, ha permitido la elaboración de conclusiones y la redacción del informe final resultante del proceso de investigación.

4.3.2. Decisiones previas

Como ya se ha analizado en el marco conceptual de esta tesis, el problema del absentismo escolar es un fenómeno complejo y heterogéneo en cuya evolución intervienen múltiples factores, y cuyo carácter dinámico y multiforme dificulta una conceptualización clara del término. Esta gran complejidad hace que el absentismo escolar sea un fenómeno no definido de manera unívoca (Martínez, 2008, p. 7). Por tanto, una de las primeras decisiones que se ha de adoptar para diseñar de forma correcta esta investigación, es delimitar lo que se entiende por absentismo escolar.

En la literatura especializada se pueden encontrar dos tipos de enfoques o conceptualizaciones del absentismo escolar: por una parte se encuentra el modelo más amplio, que entiende el absentismo escolar como el incumplimiento del precepto de la asistencia obligatoria a clase, independientemente de las causas mas o menos justificadas que lo generen; y por otra, existe un enfoque más restringido que limita el concepto de absentismo sólo a las faltas de asistencia a clase que no estén debidamente justificadas.

En este trabajo de investigación y puestos a adoptar una postura respecto a ésta polémica, entendemos que la consideración de absentismo no se debe limitar exclusivamente a las faltas injustificadas de los alumnos, y optamos, por tanto, por el concepto más amplio del fenómeno. Esta decisión se adopta en base a cuatro razones fundamentales:

En primer lugar, por una razón estrictamente legal. La Orden de 20-05-2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecía el programa regional de prevención y control del absentismo escolar, en vigor durante todo el proceso de investigación y hasta la publicación de la Orden de 09-03-2007, que la derogaba[30], no establecía ningún tipo de discriminación respeto a la justificación o no de las faltas de asistencia. En esta disposición se ordenaba el inicio del protocolo de actuación cuando cualquier alumno superaba un número determinado de faltas, independientemente de la justificación de las mismas. La interpretación legal del absentismo escolar para la Administración Educativa de Castilla-La Mancha coincidía, en este caso, con el concepto más amplio de absentismo escolar y, por tanto, los centros educativos castellano-manchegos debían anotar en sus registros todos los casos de alumnos que superaran el umbral de ausencias a clase considerado en la norma, independientemente de la justificación de las mismas.

En segundo lugar porque estamos de acuerdo con los autores que entienden que "*debido a la importancia de la asistencia escolar para la educación... cualquier ausencia por cualquier razón supone un problema educativo*" (Kaeser, 1984, p. 10). Las faltas de asistencia no son un problema solamente cuando tienen una justificación clara. Cuando un menor deja de asistir a clase, aunque la causa de la falta sea perfectamente justificable, su ausencia puede tener importantes consecuencias educativas para el alumno, y con frecuencia, requieren una respuesta especial por parte del centro escolar. No obstante, es lógico suponer que las posibilidades de recuperación de las carencias formativas acumuladas por un alumno que ha faltado a clase por enfermedad u otra causa ajena a su voluntad, pero que no muestra rechazo hacia la escuela, será mucho más fácil y rápida que la de aquel otro que deja de asistir a clase por desinterés o rechazo a la institución escolar. Sin embargo, en ambos casos, aunque de forma distinta, es necesaria una atención especial por parte de la escuela, al menos temporalmente, para corregir las carencias educativas acumuladas por el alumno en el periodo de ausencia.

[30] La Orden de 09-03-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia y de Bienestar Social, por la que se establecen los criterios y procedimientos para la prevención, intervención y seguimiento sobre absentismo escolar, adopta una posición mucho más selectiva, y entiende el absentismo escolar como "*la falta de asistencia regular y continuada a clase del alumnado en edad de escolaridad obligatoria, sin motivo que lo justifique*".

En tercer lugar por la enorme variabilidad de criterios que existen en los centros educativos a la hora de considerar una falta justificada o injustificada. La función de considerar una falta justificada o no, recae generalmente sobre el tutor del alumno, y es éste el que decide en qué medida las justificaciones aportadas por los padres constituyen o no motivo de justificación. En este sentido, cada vez es más frecuente que los padres aporten justificantes con motivos diversos como "*el niño se acostó tarde porque se celebró una fiesta en el pueblo", "el niño se durmió", "estuvimos de viaje", "fuimos de compras*", etc. En estos casos, la justificación de la ausencia depende de la interpretación de cada tutor o de cada centro educativo. En algunos casos el mero hecho de traer una nota firmada por los padres ya se considera suficiente justificación, independientemente del contenido de la nota. En otros casos se consideran justificados algunos motivos, pero otros no. En el mejor de los casos, sólo se consideran justificadas las enfermedades y las causas de fuerza mayor. Sin embargo, hasta en estos casos pueden existir dudas razonables para la justificación de la falta. Cada vez es más frecuente que exista cierta connivencia de los padres con los hijos y, para evitar conflictos con el centro y con sus propios hijos, es común que tiendan a justificar por escrito faltas de asistencia alegando razones que no son ciertas (por ejemplo, alegando indisposición o dolor de cabeza cuando el alumno se ha quedado en la cama sencillamente por que no ha escuchado el despertador o por cualquier otra razón). Si a todo esto añadimos la, cada vez más frecuente, falsificación de justificaciones por parte de algunos alumnos, entenderemos las reservas que se pueden tener respecto a la interpretación y registro de la incidencia del absentismo escolar en un centro determinado. En resumen, las circunstancias particulares del tutor y del centro pueden condicionar que se definan o no como absentismo escolar unas u otras situaciones de ausencia del alumno en las aulas (Martínez, Jiménez y Alfageme, 2001*)*. La conclusión que se deriva de todo esto es que, en buena parte de los casos, la justificación de la falta tiene un componente de subjetividad que conviene evitar.

Por último, en cuarto lugar, por una cuestión estrictamente metodológica. La ausencia de criterios comunes a la hora de interpretar el absentismo, provoca que los registros de ausencias de los centros escolares sean muy desiguales entre sí. En este sentido, García (2001) subraya la enorme dificultad de medición del fenómeno debido a su propio carácter multiforme:

> *En el lenguaje del sentido común 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 o consecutivo. No obstante, otras formas de asistencia inconsistentes, irregulares o por materias resultan de difícil control o registro* (García, 2001, p. 37*).*

Las diferencias en cuanto a la taxonomía o los criterios de clasificación del absentismo y en cuanto al registro y sistematización que aplica cada centro escolar, son muy grandes. Por esta razón, los datos de absentismo escolar, generalmente, se recogen en función de las particulares definiciones subjetivas de absentismo que utiliza cada centro escolar y de los parámetros de recuento, más o menos estrictos, que se aplican en cada uno de ellos. Estos criterios, con frecuencia bastante laxos, contribuye a minimizar el problema y permite cierta "invisibilidad" del fenómeno. (García, 2001). La ausencia de criterios comunes provoca una enorme heterogeneidad de resultados y hace que los datos de absentismo que manejan los centros oscilen en función de criterios arbitrarios, lo que los hace difícilmente comparables entre sí, e impide un tratamiento estadístico adecuado y fiable.

Estas cuatro razones nos han llevado a aceptar el concepto más amplio de absentismo escolar. Por tanto, en esta investigación se entiende absentismo escolar como "*el incumplimiento del precepto de la asistencia obligatoria a clase, independientemente de las causas más o menos justificadas que lo generen*".

La segunda decisión importante que se tuvo que adoptar antes de comenzar el diseño de la investigación, fue determinar donde se encuentra el umbral del absentismo. Esto es, decidir cual el número de ausencias a clase que ha de tener un alumno para que sea considerado absentista. En este caso, y puesto que el universo de análisis está constituido por los centros educativos de Castilla-La Mancha, se adoptó el criterio del 15% establecido por la propia Administración Educativa de esta comunidad autónoma, y recogido en la Orden de 20-05-2003, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecía el programa regional de prevención y control del absentismo escolar. Con este criterio, se ha considerado alumno absentista todo aquel alumno que ha superado el 15% de ausencias a lo largo de los dos primeros trimestres del curso escolar.

En cuanto a los criterios para determinar los tipos de absentismo en función de su frecuencia, se han adoptado los criterios establecidos en la clasificación propuesta en el marco conceptual, en la que se considera:

- MODERADO: absentismo comprendido entre el 15% y el 24% de ausencias en el periodo establecido.

- SEVERO: absentismo comprendido entre el 25% y el 49 % de ausencias.

- CRÓNICO: absentismo comprendido entre el 50% y el 99% de ausencias.

- ABANDONO ESCOLAR: 100% de ausencias (al menos durante el último trimestre).

Por último, y en relación a las modalidades de absentismo en función de su intensidad, se ha adoptado la decisión de establecer cinco tipos de absentismo en todas aquellas cuestiones incluidas en los instrumentos de recogida de información y relacionadas con las formas de absentismo detectadas en los centros. Estos tipos son:

- ABSENTISMO DE RETRASO: absentismo que consiste simplemente en que el alumno llega sistemáticamente tarde a las primeras horas de la clase.

- ABSENTISMO SELECTIVO: la ausencia a una determinada materia o con un determinado profesor, y que se produce tanto de forma esporádica como recurrente a lo largo de la jornada escolar.

- ABSENTISMO DE JORNADA COMPLETA: absentismo en el que el alumno falta a clase durante jornadas escolares completas.

- ABSENTISMO DE PROLONGACIÓN DE VACACIONES: tipo especial de absentismo de jornada completa que consiste en acumular varios días de ausencia anticipando o prolongando el periodo vacacional establecido oficialmente.

- ABANDONO ESCOLAR: alumno matriculado en un centro educativo pero que no asiste a clase ni un solo día. Este tipo coincide con el criterio utilizado en la clasificación establecida en función de la frecuencia del absentismo.

4.3.3. Fases del trabajo de campo

La investigación se ha llevado a cabo en distintas fases, con marcos temporales y metodológicos distintos, adaptados a los objetivos que se pretendían conseguir en cada momento.

Partiendo de una fase previa, basada en un exhaustivo análisis bibliográfico y documental que ha permitido establecer el marco teórico y conceptual del fenómeno del absentismo escolar, el proceso del trabajo de campo se ha llevado a cabo en tres fases sucesivas que han ido reduciendo progresivamente el universo de análisis: la primera fase de carácter censal, la segunda de carácter muestral sobre una muestra de 101 centros educativos, y la tercera de análisis de casos de absentismo en dos centros educativos. Esta estructura metodológica ha permitido acotar progresivamente el número de casos analizados, incrementando al mismo tiempo la profundidad y exhaustividad del análisis de cada uno de ellos. De esta forma, cada una de las fases de investigación ha servido para delimitar y concretar progresivamente los resultados obtenidos en las fases anteriores.

En una primera fase del trabajo de campo, cuyo objetivo principal era conocer la extensión y el grado de incidencia del fenómeno del absentismo escolar en las etapas de educación básica obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, así como su distribución geográfica, se ha utilizado un sistema de análisis censal. Esto es, se ha recogido información de todo el censo escolar de la comunidad autónoma. El universo de análisis, en este caso, lo han constituido todos los centros educativos de Castilla-La Mancha en los que se imparten enseñanzas obligatorias, censados en el registro de centros docentes no universitarios de la Consejería de Educación de la JCCM en el curso escolar 2005/2006. En esta primera fase, se ha distribuido una hoja de recogida de datos diseñada "*ad hoc*" para esta investigación (anexo 2b), a todos los centros inscritos oficialmente en el citado registro, lo que ha permitido obtener, con un importante grado de precisión, el grado de incidencia del absentismo escolar en Castilla-La Mancha.

La segunda fase del trabajo de campo se ha diseñado a partir de una muestra compuesta por, aproximadamente, el 10% de los centros educativos de la región, seleccionados mediante muestreo polietápico, combinando las ideas de estratificación y

conglomerado con el sistema de muestreo sistemático. La razón del procedimiento elegido es que los centros educativos -los conglomerados del universo de análisis- resultan con frecuencia mucho más homogéneos internamente que la población escolar base que se pretende investigar y resultan, además, bastante heterogéneos entre sí. Esto obliga a estratificar los conglomerados, ya que una selección aleatoria de los mismos podría producir sesgos importantes en el análisis (Peña y Romo, 1997).

Como se ha dicho con anterioridad, las variables de estratificación utilizadas han sido: la *etapa educativa*, la *provincia*, el *tamaño de la localidad* (población rural o urbana) y la *titularidad* (público o privado-concertado). Una vez establecidos los estratos, el procedimiento de selección ha sido el muestreo sistemático, utilizando como factor de elevación (f_e) =10, dentro de cada estrato, hasta alcanzar el tamaño muestral deseado (10% del total de centros educativos de la comunidad autónoma).

El procedimiento utilizado, por tanto, ha combinado el muestreo por conglomerados, utilizado para definir las unidades de investigación, con el método de estratificación y el muestreo sistemático. La muestra así seleccionada ha quedado configurada por 101 centros (62 de educación primaria y 39 de educación secundaria) representativos de, aproximadamente, el 10% del total de centros inscritos en el Registro de centros docentes no universitarios de la Consejería de Educación de la JCCM (Anexo 1).

En esta fase se han elaborado fichas individuales de todos los alumnos absentistas registrados en los centros que componen la muestra, así como fichas individuales de alumnos no absentistas, seleccionados de modo sistemático, con el fin de constituir un grupo de control con el que comparar los datos obtenidos con los alumnos absentistas (método de comparación de poblaciones). Además, se han aplicado encuestas-cuestionarios a los equipos directivos de los centros y a los tutores en cuyo grupo se encontraba matriculado algún alumno absentista. Por último se han realizado entrevistas a buena parte de los alumnos absentistas detectados, así como a un importante número de alumnos no absentistas (un alumno no absentista por cada grupo en el que se hubiera detectado, al menos, un alumno absentista).

La tercera fase del trabajo de campo ha consistido en el análisis exhaustivo de los casos de absentismo escolar en dos centros de educación secundaria de la ciudad de

Cuenca. En esta fase, además de aplicarse todas las fichas individuales, encuestas y cuestionarios de la fase anterior, se han llevado a cabo entrevistas con alumnos, absentistas y no absentistas, y con sus familias, con el fin de contrastar las opiniones de ambos colectivos con las opiniones vertidas por los docentes y los representantes del centro educativo, además de llevar a cabo observaciones del comportamiento de cada uno de ellos. Esta fase se ha complementado con las conclusiones del grupo de trabajo constituido por todos los colaboradores, que han puesto en común la información y los resultados obtenidos en las entrevistas y observaciones realizadas.

Por último, y como fase final de la investigación, se han extraído los resultados y conclusiones a partir de la información obtenida en cada una de las fases de la investigación. Estos resultados y conclusiones son los recogidos en los capítulos 5, 6 y 7 de esta tesis.

4.3.3.1. Fase I: análisis cuantitativo de tipo censal

La primera fase del trabajo de campo se llevó a cabo en los 1.062 centros no universitarios de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha a lo largo del curso escolar 2005/2006, y sobre una población escolar matriculada de 212.127 alumnos (120.433 de primaria y 91.694 de secundaria) (Tabla 34).

De todos los centros en los que se distribuyó la hoja de recogida de datos, se ha obtenido información directa de 176.573 alumnos (101.491 de primaria y 74.082 de secundaria), matriculados en 861 centros educativos (618 de primaria y 243 de secundaria), lo que supone que se han analizado datos aproximadamente del 81% de los centros educativos y de un 83% del total de los alumnos escolarizados en la comunidad autónoma.

El objetivo de esta primera fase era conocer el grado de incidencia del fenómeno del absentismo escolar en la comunidad autónoma, así como su distribución geográfica, y para alcanzarlo se contó con la inestimable colaboración de la Dirección General de Igualdad y Calidad, de la Consejería de Educación, que contribuyó a resolver cuantas cuestiones de intendencia se fueron planteando y facilitó en todo momento la distribución y recogida de los cuestionarios a los centros.

El procedimiento utilizado, que se analizará más tarde, tuvo un carácter censal, y consistió en la remisión de una hoja de recogida de datos a todos los centros de primaria y secundaria de la región. En este cuestionario, además del número de alumnos matriculados en cada nivel educativo, se recababa información sobre el número de alumnos absentistas en cada nivel educativo, en función del número de días de ausencia a clase, tanto justificadas como injustificadas, contadas éstas desde el comienzo de curso hasta el día 1 de mayo de 2006. Además, en la hoja de recogida de datos, también se demandaba información sobre la eficacia de las medidas adoptadas por cada uno de los centros en su lucha contra el absentismo escolar.

4.3.3.2. Fase II: análisis cuantitativo de tipo muestral

En la segunda fase de la investigación, con un mayor grado de exigencia en el proceso de aplicación de instrumentos de recogida de información, y una mayor dificultad en su cumplimentación, se ha optado por un sistema de análisis muestral, combinando el muestreo por conglomerados, utilizado para definir las unidades de investigación, con el método de estratificación y el muestreo sistemático, tal y como se explica en el apartado siguiente.

Una vez seleccionada la muestra, el proceso de aplicación de las técnicas de recogida de información diseñadas al efecto, ha contado con la participación, en cada una de las provincias, de un equipo de colaboradores expertos que se ha encargado de llevar a cabo todo el procedimiento diseñado en cada uno de los centros seleccionados de la provincia correspondiente.

Esta segunda fase de la investigación, se ha llevado a cabo a lo largo del curso escolar 2006/2007.

4.3.3.2.1.- Selección y tamaño de la muestra

En el proceso de selección de la muestra, se ha pretendido que el error de estimación sea muy limitado, por lo que el tamaño muestral elegido ha sido bastante elevado en relación a otros estudios de semejantes características (Tabla 36).

Tabla 36: Universo de análisis y tamaño muestral (por alumnos)

	Universo de Análisis			Tamaño muestral		
	Absentistas (estimados)	No absentistas	Total	Absentistas	No absentistas	Total
PRIMARIA	3.583	97.908	101.491	386	219	605
SECUNDARIA	6.334	67.748	74.082	531	231	762
TOTAL	9.917	165.656	175.573	917	450	1367

Estos datos permiten configurar la siguiente tabla que representa la ficha técnica que resume los principales datos estadísticos de esta fase del trabajo de campo.

Tabla 37: Ficha técnica de la fase II del trabajo de campo

UNIVERSO	Alumnos escolarizados en las etapas obligatorias en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
UNIDAD MUESTRAL	Alumnos absentistas en las etapas obligatorias.
ÁMBITO GEOGRÁFICO	Comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.
METODOLOGÍA	Fichas individuales de alumnos elaboradas por los tutores y entrevistas personales a los alumnos mediante cuestionario estructurado.
TAMAÑO DE LA MUESTRA	917 Fichas individuales y entrevistas válidas.
ERROR DE MUESTREO	± 3,1%
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN	95% (p=q=0,5)
FECHA DEL TRABAJO DE CAMPO	Octubre de 2006 a Agosto de 2007.

Como ya se ha dicho, el proceso de selección de la muestra se ha basado en un sistema polietápico, en que se ha combinado la idea de conglomerados estratificados, con el sistema de muestreo sistemático.

El sistema ha consistido en ordenar todos los centros educativos de la comunidad autónoma recogidos en el Registro de Centros Docentes no universitarios de la Consejería de Educación de la JCCM para el curso escolar 2005/2006, aplicando los criterios de estratificación citados con anterioridad: etapa educativa, provincia, tamaño de población (rural-urbano), y titularidad. Una vez establecidos los estratos y ordenados alfabéticamente tanto las localidades como los centros de cada una de ellos, se procedió

a aplicar un sistema de muestreo sistemático, utilizando como factor de elevación (f_e)=10, contados a partir del nº 1. En principio, este procedimiento permitía obtener una muestra del 10% de la población. No obstante, y teniendo en cuenta que alguno de los estratos configurados no disponía de un número suficiente de centros, se ha tenido que reajustar el muestreo para estos casos, de tal forma que, en los estratos en los que el número de centros no alcanzaba las diez unidades (especialmente en el caso de los centros privados-concertados de las provincias más pequeñas), se ha utilizado como factor de elevación el 3 (f_e=3), con el fin de obtener representación de todos los estratos disponibles. Por esta razón, el número de centros seleccionados inicialmente superaba el 10% previsto inicialmente (el tamaño de la muestra inicial resultó de 123 centros: 79 de primaria y 44 de Secundaria).

Una vez obtenido el tamaño muestral inicial y con el fin de facilitar el trabajo y evitar esfuerzos vanos, sobre el total de centros obtenidos mediante el procedimiento anterior, se aplicó un filtro consistente en eliminar todos aquellos centros en los que, según los resultados obtenidos en la fase I de la investigación, no existía ningún caso de absentismo escolar. De esta forma se obtuvo el tamaño muestral definitivo, compuesto por 101 centros: 62 de primaria y 39 de secundaria, distribuidos tal y como se muestra en la tabla 38, y cuya relación nominal se detalla en el anexo 1 que se acompaña al final de esta tesis.

Tabla 38: Tamaño de la muestra (por centros)

	EDUCACIÓN PRIMARIA							**EDUCACIÓN SECUNDARIA**						
	C.PÚBLICOS			**C.PRIVADOS**			**Total**	**C.PÚBLICOS**			**C.PRIVADOS**			**Total**
	Rur.	Urb.	Total	Rur.	Urb.	Total		Rur.	Urb.	Total	Rur.	Urb.	Total	
UNIVERSO DE ANÁLISIS C. LA MANCHA	532	116	**648**	50	60	**110**	**758**	146	54	**200**	47	57	**104**	**304**
TAMAÑO MUESTRAL (Inicial)	53	12	**65**	7	7	**14**	**79**	20	8	**28**	8	8	**16**	**44**
TAMAÑO MUESTRAL (Definitivo)[31]	40	11	**51**	6	5	**11**	**62**	19	8	**27**	6	6	**12**	**39**

Fuente: Registro de centros docentes no universitarios. Consejería de Educación –JCCM.

[31] Se han eliminado todos aquellos centros seleccionados que no han tenido ningún caso de absentismo escolar durante el curso 05/06.

4.3.3.2.2.- ***Características de los centros seleccionados***

La distribución de los centros que han servido de muestra en esta fase de la investigación se resume en la siguiente tabla:

Tabla 39: Tipología de centros seleccionados para la muestra (por provincias)

CENTROS SELECCIONADOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

PROVINCIA	PUBLICOS		CONCERTADOS		TOTAL
	URBANOS	RURALES	URBANOS	RURALES	
ALBACETE	2	6	1	1	**10**
CIUDAD REAL	2	11	0	2	**15**
CUENCA	2	4	1	1	**8**
GUADALAJARA	2	4	1	1	**8**
TOLEDO	3	15	2	1	**21**
CASTILLA LA MANCHA	**11**	**40**	**5**	**6**	**62**
	51		**11**		

CENTROS SELECCIONADOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

PROVINCIA	PUBLICOS		CONCERTADOS		TOTAL
	URBANOS	RURALES	URBANOS	RURALES	
ALBACETE	2	4	1	1	**8**
CIUDAD REAL	2	5	1	2	**10**
CUENCA	1	3	1	1	**6**
GUADALAJARA	1	2	1	1	**5**
TOLEDO	2	5	2	1	**10**
CASTILLA LA MANCHA	**8**	**19**	**6**	**6**	**39**
	27		**12**		

Total CLM	CENTROS EDUCATIVOS		
	PÚBLICOS	CONCERTADOS	TOTAL
	78	**23**	**101**

Como se puede comprobar en el análisis de la tabla anterior, debido al reducido número de centros privados y concertados existentes en algunas provincias de Castilla-La Mancha, el proceso de selección ha obligado a elevar la representación porcentual de este tipo de centros en relación a la muestra total seleccionada.[32]

[32] Se ha establecido como criterio de partida seleccionar, al menos, un centro de cada estrato.

4.3.3.3. Fase III: análisis de casos

La tercera y última fase del trabajo de campo ha tenido un componente básicamente cualitativo, y se ha llevado a cabo mediante análisis de casos, utilizando una metodología comunicativa basada en entrevistas a personas directamente implicadas en el fenómeno del absentismo escolar, o relacionadas con el entorno más próximo al problema: profesorado, equipos directivos, orientadores, trabajadores sociales, alumnos y familias, y en la observación de casos particulares de absentismo.

El análisis de casos se ha llevado a cabo en dos centros de educación secundaria de la ciudad de Cuenca, en los que se ha contado con la colaboración de un equipo de profesionales que han contribuido en la aplicación de las entrevistas diseñadas "*ad hoc*", y que posteriormente, se ha constituido en un grupo de discusión en el que se han debatido los resultados obtenidos en las observaciones y entrevistas, además de extraer conclusiones que han permitido contrastar los resultados obtenidos mediante este modelo, con los obtenidos mediante el análisis cuantitativo aplicado en las fases anteriores.

La aportación de los integrantes del grupo de trabajo ha supuesto para la investigación un importante suplemento de conocimientos y experiencias basadas en la realidad cotidiana del trabajo con alumnos absentistas y sus familias, y ha facilitado enormemente la aplicación de las técnicas de recogida de información diseñadas al efecto.

4.3.4. Estructura temporal de la investigación

Para completar el diseño metodológico, ha sido necesario también acotar los periodos en los que se ha desarrollado cada una de las fases de la investigación. Para ello se diseñó una planificación temporal del trabajo a desarrollar, cuyos plazos se han cumplido casi en su totalidad.

La investigación se ha desarrollado a lo largo de cuatro cursos escolares, iniciándose en la primera mitad del curso escolar 2004/2005 y concluyendo con el curso escolar 2007/2008 (Tabla 40).

Tabla 40: Cronograma de la investigación

<table>
<tr><th></th><th>Enero</th><th>Feb.</th><th>Marzo</th><th>Abril</th><th>Mayo</th><th>Junio</th><th>Julio</th><th>Agosto</th><th>Sept.</th><th>Oct.</th><th>Nov.</th><th>Dic.</th></tr>
<tr><td>2004</td><td colspan="3"></td><td colspan="9">FASE PREVIA (Determinación de objetivos generales. Análisis bibliográfico y documental)</td></tr>
<tr><td>2005</td><td colspan="12">FASE PREVIA (Análisis bibliográfico y documental. Diseño metodológico y planificación de la investigación. Diseño y elaboración de instrumentos de recogida de datos)</td></tr>
<tr><td>2006</td><td colspan="10">FASE I (Análisis cuantitativo de tipo censal)</td><td colspan="2">FASE II</td></tr>
<tr><td>2007</td><td colspan="9">FASE II (Análisis cuantitativo de tipo muestral)</td><td colspan="3">FASE III (Análisis de casos)</td></tr>
<tr><td>2008</td><td colspan="3">FASE III</td><td colspan="9">FASE FINAL (Interpretación de resultados – Conclusiones)</td></tr>
</table>

La estructura temporal del proceso de investigación ha sido la siguiente:

Curso Escolar 2004/2005:

a) Determinación de los objetivos generales de la investigación.

b) Revisión bibliográfica sobre los paradigmas y perspectivas teóricas en las que se fundamenta la interpretación del fenómeno del absentismo escolar.

c) Recopilación de documentación sobre absentismo en la legislación autonómica y estatal así como datos previos sobre absentismo procedentes de las Administraciones Educativas y del I.N.E.

d) Trabajos previos de recogida de información sobre la etiología del absentismo escolar.

Curso escolar 2005/2006:

e) Análisis de documentación y revisión bibliográfica sobre las líneas de vanguardia en investigación sobre absentismo escolar.

f) Determinación de los objetivos específicos y de las principales hipótesis de trabajo.

g) Diseño metodológico y planificación del trabajo de campo.

h) Diseño y elaboración de instrumentos de recogida de información: hojas de recogida de datos, fichas individuales, cuestionarios y entrevistas.

i) Validación de instrumentos de recogida de datos. Estudio piloto.

j) Fase I del trabajo de campo: distribución y recopilación de hojas de recogida de datos en todos los centros educativos no universitarios de Castilla-La Mancha.

k) Tratamiento estadístico de los datos cuantitativos obtenidos en la fase I.

Curso escolar 2006/2007:

l) Fase II del trabajo de campo: selección de la muestra.

m) Selección de colaboradores encargados de llevar a cabo la recogida de información en cada una de las provincias.

n) Reuniones informativas con todo el equipo de colaboradores para la puesta en común sobre el modelo y estrategias de recogida de información a utilizar.

o) Recogida de información en los centros educativos seleccionados:
   - Fichas individuales de alumnos absentistas y no absentistas.
   - Cuestionarios a Equipos Directivos y Tutores.
   - Entrevistas a alumnos absentistas y no absentistas.

p) Informatización de los datos obtenidos mediante las distintas estrategias de recogida de información.

Curso Escolar 2007/2008:

q) Análisis de la información obtenida. Tratamiento estadístico mediante la aplicación informática SPSS.[33]

r) Fase III del trabajo de campo: constitución del grupo de trabajo y colaboración. Análisis exhaustivo de los casos de absentismo escolar de 2 centros educativos de la provincia de Cuenca:
   - Entrevistas a alumnos absentistas y no absentistas.
   - Entrevistas a familias de alumnos.
   - Observación de casos.

s) Reuniones de reflexión y análisis con los profesionales del grupo de discusión.

t) Análisis de la información obtenida mediante las entrevistas y la observación de casos.

u) Interpretación final de resultados cuantitativos y cualitativos.

v) Elaboración de conclusiones.

[33] *"Statistical Product and Service Solutions"*, version 15.0.

4.4. Estrategias de obtención de información

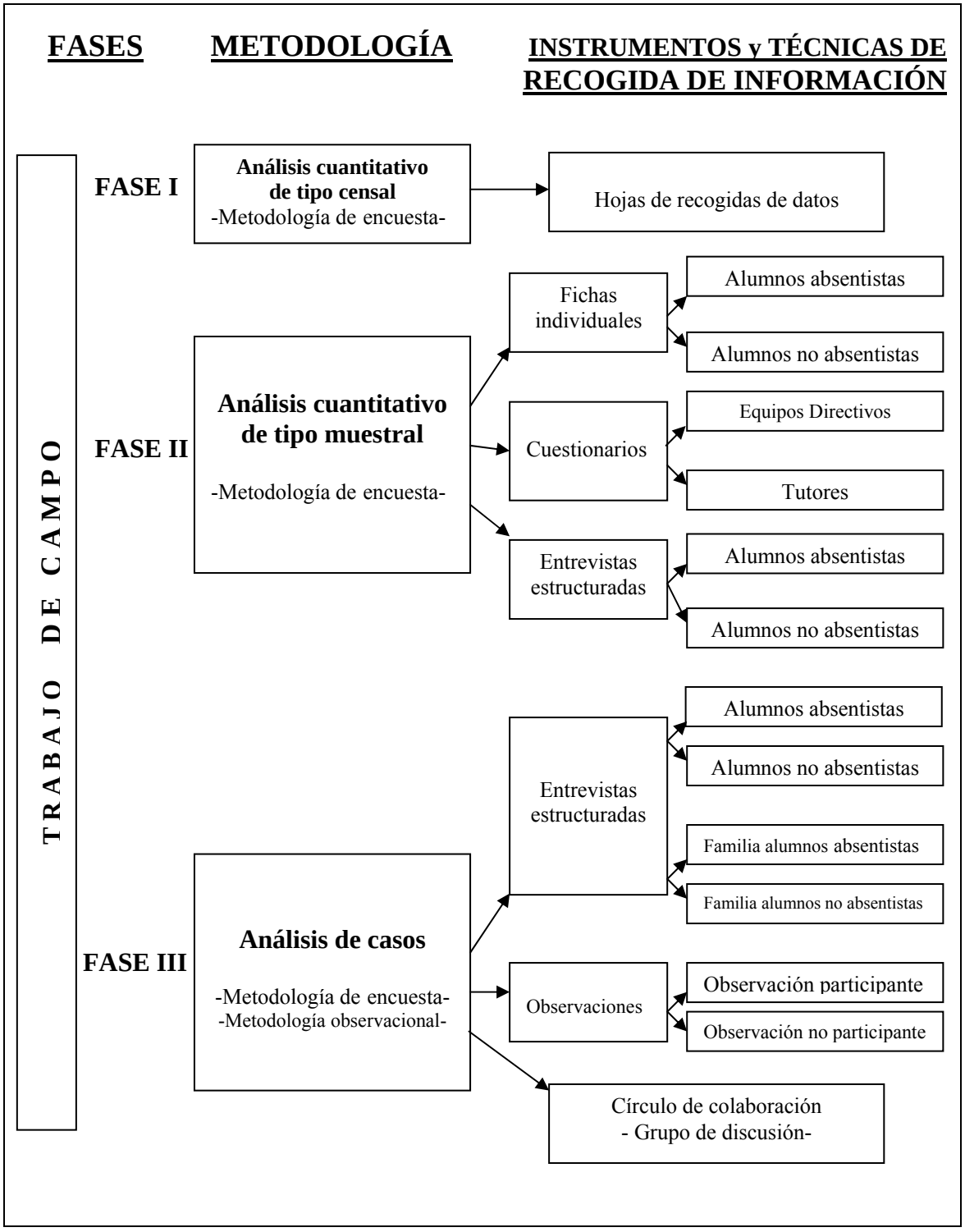
Una vez realizado el diseño de la investigación y planificado el modo de ejecución, comienza el trabajo de campo en el que se entra en contacto directo con la realidad objeto de estudio. Esta etapa fundamental de la investigación tiene por objeto recoger los datos y la información suficiente y variada como para permitir la obtención de unos resultados y conclusiones generalizables a todo el ámbito escolar de Castilla-La Mancha.

Una de las cuestiones básicas a la hora de plantear un trabajo de investigación es establecer las estrategias de obtención de información. Respecto a esta cuestión, Sierra (1992, p. 35) hace referencia a dos enfoques históricos en investigación social, el enfoque cualitativo y el cuantitativo, aunque considera que ambos enfoques no se deben considerar opuestos o incompatibles entre si. En esta investigación, se ha adoptado una postura superadora de posiciones excluyentes, tanto en las bases teóricas de los dos enfoques como en la utilización de técnicas de recogida de información, aunque ciertamente, el peso de la metodología cuantitativa ha sido mucho mayor que las estrategias de investigación cualitativas, que han actuado como complemento y como medio de contraste y ratificación de los resultados obtenidos mediante los métodos cuantitativos.

En los métodos descriptivos, como es el tipo de investigación *"ex–post-facto"* diseñado para el presente trabajo, las técnicas de recogida de información que resultan más aconsejables son los métodos de encuesta y observacionales (Anguera, Arnau, Ato, Martínez, Pascual y Vallejo, 1995, p. 35). Estos dos métodos abarcan una amplia variedad de estrategias de investigación que se diferencian de los métodos experimentales por la ausencia de manipulación de las condiciones de producción de los fenómenos. Se trata, por tanto, de técnicas de registro y recogida de datos que persiguen únicamente el objetivo común de la obtención de información.

En el caso que nos ocupa, la heterogeneidad y complejidad del fenómeno del absentismo escolar ha aconsejado la utilización de ambos tipos de técnicas de recogida de información (Gráfico 7).

Gráfico 7. Instrumentos y técnicas de recogida de información.



Lo interesante de la combinación de técnicas para el abordaje de un mismo objeto de estudio, es que permite constatar empíricamente, y no sólo postular, las explicaciones de los fenómenos socio-educativos más dinámicos y complejos, puesto

que como recuerda Wilcox (1993, p. 99), "*la triangulación sirve también como modo de controlar la veracidad de la información recopilada*".

De hecho, y según distintos investigadores (Jociles, 1999; Wilcox, 1993), parte del éxito de una investigación se basa, precisamente, en una acertada triangulación de informantes y de fuentes. Por esta razón, las estrategias e instrumentos de recogida de información diseñados para esta investigación responden a ese carácter de complementariedad de técnicas y métodos propuesto por estos autores.

No obstante, y a pesar de haber optado por un diseño multimétodo basado en la combinación de técnicas de obtención de información tanto cuantitativas como cualitativas, ciertamente no se ha concedido el mismo peso a ambos modelos. El peso fundamental de la investigación ha recaído en las técnicas cuantitativas basadas en la metodología de encuesta, concediendo a las técnicas cualitativas observacionales un carácter de complementariedad de las técnicas cuantitativas.

4.4.1. Metodología de encuesta

El principal método de recogida de información utilizado en el trabajo de campo ha sido, sin duda, el método de investigación por encuesta. Se trata de un método de investigación que abarca una amplia variedad de procedimientos y técnicas, capaz de dar respuesta a problemas tanto en términos descriptivos como de relación de variables.

Se puede definir como "*la recogida sistemática de información de grupos de estudio grandes, usualmente por medio de entrevistas y cuestionarios administrados a una muestra de unidades en la población*" (Rossi y Freeman, 1981, p. 104). Se basa, por tanto, en la recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegure el rigor de la información obtenida.

Uno de los propósitos que se persiguen en una investigación por encuesta es que debe traducir las variables empíricas sobre las que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad socio-educativa a investigar, capaces de suscitar respuestas únicas y claras (Sierra, 1985, p. 272). Este propósito se consigue, fundamentalmente, a través de los cuestionarios y las entrevistas. Tanto unos como otras, se pueden mostrar con diferentes formatos y la principal diferencia entre ambos

estriba en la presencia o ausencia del encuestador en el momento de ser cumplimentadas. En nuestro caso se han utilizado ambos tipos de instrumentos de recogida de información y, en el caso de los cuestionarios con distintos formatos, que han recibido distinta denominación en función del propósito para el que han sido diseñados y del tipo de información que se ha recogido en ellos: hojas de recogida de datos, fichas individuales y cuestionarios (propiamente dichos).

Según Buendía, Colás y Hernández (1998, p.120) y Anguera *et al*. (1995, p.386), la utilización de la metodología por encuesta tiene ventajas respecto a otros métodos en determinadas situaciones:

a) Cuando se quieren generalizar los resultados a una población definida, el desfase producido con esta técnica entre la muestra seleccionada y la población definida es menor, por ser mayor el número de elementos que forman la muestra que en otras metodologías.

b) Es una importante alternativa cuando no es posible acceder a la observación directa por circunstancias contextuales (en este caso las grandes distancias geográficas).

c) El muestreo probabilístico en que se basa esta metodología garantiza la representatividad de la muestra y permite estimar el grado de precisión de los datos obtenidos y la validez externa de los mismos.

d) El método de encuesta suele ir asociado con procedimientos de medida estandarizados y consistentes para todos los sujetos, lo que garantiza la comparabilidad de las observaciones.

e) Proporciona un elevado grado de seguridad y de validez que difícilmente serían disponibles a través de otras fuentes.

f) Es la metodología más indicada para recoger opiniones, creencias o aptitudes porque, si bien los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente, al menos manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos.

4.4.1.1. Instrumentos de recogida de información mediante encuesta

En las fases del trabajo de campo en las que se ha utilizado la metodología de encuesta, se han utilizado diversos instrumentos de recogida de información diseñados "*ad hoc"* para este trabajo de investigación. Se trata, básicamente, de cuestionarios y entrevistas de distinta estructura y configuración, diseñadas cada una de ellas para obtener los datos y la información necesaria para alcanzar los distintos objetivos planteados en la tesis.

De forma esquemática, los instrumentos de recogida de información utilizados en estas fases del trabajo de campo han sido los siguientes:

a)- Hojas de recogidas de datos
b)- Fichas individuales
    - Alumnos absentistas
    - Alumnos no absentistas
c)- Cuestionarios
    - Equipos Directivos
    - Tutores
d)- Entrevistas estructuradas
    - Alumnos absentistas
    - Alumnos no absentistas
    - Familias de alumnos absentistas
    - Familias de alumnos no absentistas

Un modelo de cada uno de estos instrumentos se acompañan como anexo 2 al final de la presente tesis doctoral.

4.4.1.1.1.- *Hojas de recogidas de datos* (anexo 2.b)

Se han utilizado en la primera fase de la investigación y se han distribuido por todos los centros que imparten enseñanzas obligatorias en Castilla-La Mancha.

Por su carácter censal, ha supuesto la técnica de recogida de información de más amplia difusión de las empleadas en la investigación y ha permitido generar información suficiente para precisar, con un escaso margen de error, el grado de

incidencia del fenómeno del absentismo escolar en esta comunidad autónoma, así como su distribución geográfica.

Se trata de una técnica puramente cuantitativa en la que los equipos directivos de todos los centros educativos de Castilla-La Mancha han plasmado el número de alumnos absentistas registrados en su centro educativo, clasificados en función del número de ausencias escolares registradas para cada uno de ellos, y siguiendo la categorización establecida con carácter previo (absentismo moderado, severo, crónico y abandono escolar). El periodo escolar al que están referidas dichas ausencias ha sido el comprendido entre el día 12 de septiembre de 2005 (primer día del curso escolar 2005/2006) y el día 1 de mayo de 2006. Además en ellas se ha recogido información sobre el grado de eficacia de las medidas propuestas por la Administración Educativa de Castilla-La Mancha para la resolución del problema.

4.4.1.1.1.1.- ***Diseño y descripción de las hojas de recogida de datos***

El instrumento de recogida de información utilizado en esta primera fase de la investigación ha sido una hoja de recogida de datos diseñada al efecto.

La hoja de recogida de datos diseñada consta de tres partes perfectamente definidas:

a) *Datos de control*: en los que se recogen los principales datos identificativos del centro escolar. Estos datos nos han permitido clasificar y tratar los resultados en función de los mismos criterios de estratificación utilizados en la segunda fase de la investigación: etapa educativa, provincia, titularidad y tamaño de población (rural-urbana).

b) *Datos de absentismo escolar*: tabla de datos que recoge, para cada uno de los niveles educativos que se imparten en el centro, el número de alumnos absentistas, clasificados en función del número de días de ausencia en el periodo establecido.

   En este caso y con el fin de facilitar al centro la cumplimentación de los datos correspondientes, se optó por especificar el número de días de ausencia

necesarios para clasificar al alumno absentista en uno u otro apartado, sin necesidad de aplicar porcentajes.

En la misma tabla, y con el fin de poder calcular el porcentaje de alumnos absentistas por nivel educativo, también se recoge el número de alumnos matriculados en cada nivel educativo, así como el total del centro.

Con el fin de poder recoger el número de alumnos que han abandonado el sistema escolar en el momento de la transición de primaria a secundaria, en las hojas correspondientes a los centros de educación primaria, también se ha incluido un apartado para recoger el número de alumnos que finalizaron 6º curso de primaria el curso anterior, pero que no se han incorporado a ningún centro de secundaria (ningún centro les ha reclamado su libro de escolaridad).

c) *Eficacia de las medidas adoptadas*: este apartado consta, a su vez, de dos partes:

c.1)- La primera, general para todos los centros, en la que se recoge para cada nivel educativo, mediante una tabla diseñada al efecto, el número de actuaciones de distinto tipo emprendidas por el centro, así como el grado de eficacia de las mismas (Nº de casos resueltos por cada nivel educativo con cada una de las medidas adoptadas).

c.2)- La segunda, específica para aquellos municipios que disponen de Comisión Local de Absentismo, en la que se recogen datos de la actuación y la eficacia de este organismo en la resolución de los casos remitidos por los centros.

4.4.1.1.2.- *Fichas individuales de alumnos absentistas y no absentistas* (anexo 2.c)

Se han utilizado en la segunda fase del trabajo de campo y se han aplicado a todos los alumnos absentistas registrados en los centros seleccionados mediante el sistema de muestreo sistemático por conglomerados estratificados descrito en apartados anteriores, a lo largo del tercer trimestre del curso escolar 2006/2007.

Con este instrumento se pretendía recoger información individual sobre las características personales, socio-familiares y educativas del alumno, las peculiaridades

de su absentismo y los factores que, a juicio del tutor, han podido incidir en la actitud absentista del alumno.

Simultáneamente, y con el fin de establecer un grupo de control con el que comparar los resultados de la población absentista, también se han elaborado fichas individuales de alumnos no absentistas de características y composición semejante al grupo clave, aunque en este caso se ha optado por elaborar una sola ficha de alumno no absentista por cada uno de los grupos (aulas) en los que se hubiera detectado, al menos, un caso de alumno absentista.

A pesar de su carácter muestral, se han elaborado fichas individuales de un elevado número de alumnos (1.367), tanto absentistas (917), como no absentistas (450), lo que ha permitido la comparación de las dos poblaciones (absentistas y no absentistas), con suficiente representatividad en todos y cada uno de los estratos muestrales configurados al efecto.

Se trata de una técnica puramente cuantitativa, que tiene como base el cuestionario, en la que el tutor de cada alumno, el trabajador/educador social responsable del absentismo, o bien entre ambos (en el caso de que el centro cuente con estos profesionales), se han encargado de cumplimentar todos los datos personales, sociofamiliares y educativos del alumno.

4.4.1.1.2.1.- *Proceso de elaboración. Trabajos previos*

Uno de los principales objetivos que se perseguían con las fichas individuales, además de disponer de los datos personales, socio-familiares y educativos de los alumnos absentistas, era recoger información sobre los factores o condicionantes que han influido en la etiología del fenómeno en cada uno de los alumnos registrados. Pero ¿cómo se seleccionan los factores candidatos a ser explicaciones causales del absentismo?.

Como señalan León y Montero, una de las principales dificultades que entrañan los diseños "*ex post facto*" es, precisamente, definir cuales son esas posibles variables independientes (causas o factores) que condicionan o determinan la aparición del fenómeno que pretendemos estudiar. Según apuntan estos autores, generalmente la selección de dichas variables se realiza en función de postulados teóricos preexistentes

dentro del campo de estudio, o bien, si el campo de estudio no se encuentra muy desarrollado, en función de las intuiciones del investigador (León y Montero, 2003, p.364). En este caso, aun sin olvidar las aportaciones teóricas recogidas en la profunda revisión bibliográfica llevada a cabo con carácter previo, se ha optado por un método distinto: el método de investigación por encuestas aplicadas a especialistas en el tema.

El procedimiento seguido, ha consistido en la aplicación de una encuesta abierta a todos los responsables de las unidades y departamentos de orientación, responsables del seguimiento del absentismo escolar, en todos los centros educativos de la provincia de Cuenca, tanto de primaria como de secundaria. En la encuesta participaron 68 orientadores de un total de 72 posibles (el 94,4% de los orientadores de la provincia) y se llevó a cabo en junio de 2005.

La encuesta aplicada (anexo 2.a) contenía dos únicas preguntas:

La primera pregunta pretendía recoger todos los factores y causas que, según la experiencia personal de cada uno de los orientadores encuestados, habían provocado o contribuido al absentismo escolar en cualquiera de los centros en los que hubiera desarrollado su labor profesional.

En la segunda se solicitaba al orientador que enumerara todas aquellas causas o factores que, además de los ya enumerados en función de su propia experiencia directa, consideraba que podían influir para generar o potenciar el absentismo escolar.

La relación de causas y factores extraídos mediante este sistema, además de algunos otros extraídos de algunos estudios previos (Esterle, 2005; González, 2006; Ortega, 2006), han permitido configurar la batería de factores que se han incorporado a la ficha individual de cada uno de los alumnos absentistas.

No obstante, y con el fin de no dejar cerrada la relación de factores que pudieran intervenir en cada caso concreto de absentismo, se ha optado por no presentar un listado cerrado, dejando abierta la posibilidad de poder añadir, en caso de ser necesario, cualquier otro factor que pudiera ser detectado, y que no estuviera incluido en esta relación.

4.4.1.1.2.2.- *Diseño y descripción de las fichas individuales*

Las fichas individuales que se han utilizado en la investigación han sido diseñadas para recoger información básica de los alumnos, tanto absentistas como no absentistas, de cada uno de los centros seleccionados. Por esta razón se han diseñado dos modelos de fichas: una destinada a los alumnos absentistas y otra destinada a los alumnos no absentistas. La estructura de este instrumento de recogida de información responde a un modelo común para ambos tipos de fichas, con el fin de que los resultados obtenidos en ambas poblaciones pudieran ser comparados entre si. Una como grupo clave, representante de la población a investigar y la otra como grupo de control, representante del resto de la población escolar. No obstante, el contenido de ambos tipos de fichas presenta ciertas diferencias que es necesario precisar.

A) *Fichas individuales de alumnos absentistas*: el diseño de las fichas individuales de los alumnos absentistas se estructura en torno a cuatro partes perfectamente definidas:

a) Variables de control: recoge datos generales del centro, el alumno y la familia.

Se estructura en torno a cuatro apartados:

a.1)- Datos del centro: datos de identificación y localización de centro educativo

a.2)- Perfil del alumno: en el que, además de algunos datos referentes al curso y nº de alumnos, se recogen datos de edad, sexo, pertenencia a minoría étnica y problemática escolar del alumno.

En este apartado, y con el fin de preservar el anonimato del alumno y su derecho a la intimidad, se ha utilizado un código de identificación en lugar de su nombre y apellidos. El código utilizado ha sido el grupo de clase y el número de lista (Por ejemplo ***4B23*** = 4º curso, grupo B, Nº 23), lo que unido al nombre del centro, ha permitido archivar ordenadamente e informatizar adecuadamente toda la información recogida respecto a cada uno de los alumnos investigados.

a.3)- Perfil familiar: en este apartado se recogen los datos profesionales del padre y la madre, el nº de hijos de la familia, el nivel socioeconómico y la problemática familiar.

a.4)- *Medidas adoptadas por el tutor respecto al absentismo:* tanto para solucionar el problema como para recuperar los contenidos perdidos por el alumno absentista.

b) Datos de absentismo escolar. Tipología: la segunda parte de la ficha individual se diseñó exclusivamente para recoger, mediante una tabla, los datos cuantitativos de absentismo escolar de cada uno de los alumnos absentistas. En este apartado también se solicita al tutor que especifique el tipo de absentismo que predomina en el alumno en función del número y tipo de ausencias registradas (de retraso, absentismo selectivo, de jornada completa, de anticipación de vacaciones o abandono escolar).

Este apartado ha sido de gran utilidad para elaborar una clasificación del absentismo escolar en función de su frecuencia e intensidad.

c) Factores y causas del absentismo escolar: este apartado de las fichas individuales es, posiblemente, uno de los que mayor volumen de información ha proporcionado respecto a la etiología del fenómeno en los escolares castellano-manchegos. En él se ha utilizado como referente el listado de factores y causas elaborado, como trabajo previo, mediante el procedimiento descrito en el apartado anterior.

Para facilitar su cumplimentación se han enumerado todos los factores, habilitando un pequeño recuadro para poder ser seleccionados, agrupados en torno a los siguientes bloques causales:

- Factores familiares (Factores 1 a 22)
- Factores culturales (Factores 24 a 30)
- Factores socio-económicos (Factores 32 a 41)
- Factores médicos (factores 43 a 46)
- Factores Educativos:
  - Del alumno (factores 49 a 57)
  - Del centro y del sistema educativo (factores 59 a 72)
- Factores personales (factores 74 a 76)

En cada uno de los bloques se ha reservado un espacio para poder añadir, en caso de que el tutor lo considerara necesario, algún nuevo factor, distinto de

los recogidos en el listado, pero relacionado con el bloque correspondiente (factores 23, 31, 42, 47, 48, 58 y 73).

d) *Cuestionario sobre el alumno según el tutor*: la última parte de la ficha la constituye un cuestionario en el que el tutor o el educador social del centro, ha recogido distintos aspectos del alumno, y donde ha manifestado su percepción respecto a otra serie de cuestiones, siempre relacionadas con cada uno de los alumnos, absentistas y no absentistas, de los que se ha cumplimentado la ficha.

En este apartado se recoge, además de algunos datos personales y escolares del alumno, la opinión del tutor respecto a cuestiones básicas que han podido influir, de una forma directa o indirecta, en el desarrollo de las actitudes absentistas del alumno.

Las cuestiones planteadas en esta última parte de la ficha individual, se articulan en torno a cuatro apartados, en los que el tutor manifiesta por escrito lo que conoce o piensa respecto a la relación del alumno con el centro y la comunidad educativa, con su familia, o respecto al problema del absentismo escolar.

Las preguntas planteadas en el cuestionario son de dos tipos: cerradas y abiertas:

- Las preguntas o items cerrados se denominan así porque facilitan al encuestado diferentes opciones que intentan abarcar todas las posibles respuestas, de manera que faciliten el análisis de datos y la interpretación de los mismos en función de los objetivos determinados de antemano.
- Por el contrario, las preguntas abiertas no facilitan al encuestado ninguna opción que pueda determinar la respuesta, permitiendo que sea cada encuestado en particular el que delimite su contestación.

Los apartados que recogen todas las cuestiones planteadas al tutor respecto al alumno son los siguientes:

- En relación con el centro y la comunidad educativa:
  - En relación con el centro (*2 items cerrados y 1 abierto*)
  - Aceptación de las normas establecidas (*6 items cerrados y 2 abiertos*)

        - En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje (*4 items cerrados*)
        - Relación del alumno con los profesores (*2 items cerrados*)
        - Relación del alumno con sus compañeros (*6 items cerrados y 2 abiertos)*
    - En relación a la familia:
        - Relación con los padres (*5 items cerrados)*
        - Relación con los hermanos (*1 item cerrado y 1 abierto)*
    - En relación al propio alumno (*12 items cerrados y 2 abiertos)*
    - En relación al problema de absentismo escolar del alumno *(5 items cerrados y 1 abierto)*

B) *Fichas individuales de alumnos no absentistas*: el diseño de las fichas individuales de los alumnos no absentistas difiere en su estructura, pero apenas en el contenido, de la aplicada a los alumnos absentistas. En el modelo aplicado a los integrantes del grupo control tan sólo se han suprimido los apartados referidos al absentismo escolar, y se ha modificado la redacción de algunas cuestiones relacionadas con el mismo problema. De esta forma, se han suprimido los apartados "a.4" y "b" del modelo de ficha de alumno absentista, y se ha alterado el encabezamiento del apartado "c", que en lugar de denominarse "*Posibles causas del absentismo escolar de este alumno*", pasa a denominarse "*Factores de riesgo de este alumno*".

Con estas modificaciones, el contenido de la ficha de los alumnos no absentistas se articula en torno a tres apartados:

a) Variables de control: con los mismos apartados y estructura recogidos en la ficha individual de los alumnos absentistas (datos del centro, perfil del alumno y perfil familiar), a excepción del apartado "a.4" que se suprime.

b) Cuestionario sobre el alumno según el tutor: con la misma estructura y contenido que el descrito en el apartado "d" para las fichas de los alumnos absentistas, pero suprimiendo el último apartado (cuestiones relacionadas con el problema de absentismo escolar del alumno).

c) Factores de riesgo del alumno: con la misma estructura y contenido que el descrito en el apartado "c" de las fichas de alumnos absentistas, pero con distinto encabezamiento (en este caso "*Factores de riesgo de este alumno*").

A pesar de las diferencias de diseño, ambos modelos de fichas han cumplido perfectamente el objetivo para el que habían sido diseñadas, de tal forma que los resultados obtenidos mediante estos instrumentos de recogida de información han permitido la comparación de las covariaciones entre las potenciales variables independientes (factores y causas) de ambas poblaciones.

4.4.1.1.3.- *Cuestionarios* (anexo 2.d)

Otro instrumento de recogida de información que se ha utilizado en la segunda fase del trabajo de campo ha sido el cuestionario, aplicado a los equipos directivos de los centros seleccionados y a los tutores de los grupos con alumnos absentistas.

El cuestionario es la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación descriptiva por encuesta. Con este instrumento se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador. (Buendía, Colás y Hernández, 1998, p. 124).

Con esta técnica se ha pretendido recoger información sobre las características del modelo de registro, seguimiento y control del absentismo escolar utilizado en los centros educativos de Castilla-La Mancha, así como algunos datos cuantitativos sobre la incidencia del problema desde la perspectiva de los tutores y los equipos directivos de los centros.

La opción del cuestionario como técnica de recogida de información se ha realizado tomando en consideración las ventajas que aporta esta técnica a la investigación y que, de forma resumida, han sido las siguientes:

- Ha permitido abarcar una población muy amplia de profesionales relacionados con el absentismo escolar, lo que ha hecho posible dar mayor consistencia a los datos e información recogida, ser más representativa del fenómeno del absentismo escolar en Castilla-La Mancha e incrementar la validez externa de los resultados.

- Ha permitido la delimitación de las categorías de los ítems, abarcando información sobre muchas variables simultáneamente y distintos temas interesantes para nuestra investigación.
- Su cumplimentación no ha necesitado la presencia de personas preparadas para la recogida de información, lo que ha facilitado enormemente su aplicación.
- Las respuestas han podido ser más meditadas, al no exigirse tiempo para su realización y al no encontrarse coaccionado el encuestado por la presencia del encuestador.
- Ha permitido la obtención de información de forma sistemática y ordenada, lo que ha garantizado la comparabilidad de los datos y observaciones, facilitado su informatización y tratamiento estadístico.

Sin embargo, la utilización de este instrumento de recogida de información también ha presentado ciertas limitaciones que se han asumido e intentado controlar, y entre las que destacamos las que señalan autores como Sierra, (1992) o Buendía, Colás y Hernández (1998):

- El cuestionario sólo es adecuado para ciertas personas, puesto que contestarlo implica un cierto nivel de comprensión y expresión, por lo que sólo se ha aplicado a profesionales de la educación que supuestamente poseen la preparación necesaria para su cumplimentación.
- A pesar de lo anterior, muchos de los cuestionarios se devuelven incompletos, algunas veces por desconocimiento, y otras por falta de implicación.
- Los cuestionarios ofrecen percepciones en lugar de evidencias de los hechos, lo que puede introducir sesgos en las interpretaciones. Sin embargo esta desventaja puede convertirse en ventaja si somos capaces de elaborar un buen cuestionario e interpretar adecuadamente las respuestas.
- La ausencia del encuestador, que plantea ciertas ventajas, también presenta el inconveniente de que algunos de los cuestionarios remitidos a los centros no hayan sido devueltos. Teniendo en cuenta que los profesionales que no contestan al cuestionario presentan características diferentes a los que contestan, los

cuestionarios no devueltos han podido introducir un pequeño sesgo o fuente de error en los resultados.

Se han recogido cuestionarios cumplimentados por la mayor parte de los equipos directivos de los centros seleccionados: 91 cuestionarios de equipos directivos y 437 cuestionarios de tutores: 215 de primaria y 222 de secundaria.

4.4.1.1.3.1.- *Tipos de cuestionarios*

En el diseño de la investigación se han elaborado dos tipos de cuestionarios destinados a recoger información de distintos profesionales encargados del registro y seguimiento de los alumnos absentistas.

Por un lado se ha diseñado un cuestionario dirigido a los tutores de los grupos en los que se ha detectado algún caso de absentismo escolar. Con este cuestionario se ha pretendido recoger información sobre los modelos de registro y seguimiento de los casos de absentismo detectados por cada tutor en su grupo de referencia, así como recabar información cuantitativa de los casos de absentismo detectados en su grupo, con el fin de comparar los datos proporcionados por los tutores con los datos proporcionados por el equipo directivo de su centro.

El segundo tipo de cuestionario ha sido diseñado para ser cumplimentado por el equipo directivo de cada uno de los centros educativos que componen la muestra del estudio. En este cuestionario, además de recoger información sobre los modelos y sistemas de recogida de datos de absentismo que se aplican en el centro, se ha recogido información cuantitativa de los casos de absentismo detectados en el mismo a lo largo del curso escolar 2006/2007.

En ambos casos, se trata de cuestionarios con un reducido número de preguntas y con respuestas cerradas o muy cortas, frecuentemente una sola palabra o número, lo que ha facilitado enormemente su tabulación y registro informático.

4.4.1.1.3.2.- *Diseño y descripción de los modelos de cuestionarios*

Los cuestionarios que se han utilizado en la investigación han sido diseñados para recoger información de los procedimientos de registro, seguimiento y control del absentismo escolar de cada uno de los centros seleccionados.

Se han diseñado dos modelos de cuestionarios: el primero dirigido a los encargados del registro diario de las faltas de asistencia a clase, los tutores; y el segundo al equipo directivo, órgano encargado de recoger, ordenar y registrar la información proporcionada por los tutores. La estructura de estos instrumentos de recogida de información responde a modelos y contenidos distintos, pero ambos orientados a recoger un tipo información comparable:

A) *Cuestionario para los tutores*: al tratarse de un cuestionario autoadministrado, el diseño del cuestionario destinado a los tutores se ha basado, en su mayor parte, en preguntas cerradas, lo que ha facilitado la interpretación y tratamiento informático de las respuestas. Se ha procurado redactar las preguntas de forma clara y sencilla, utilizando un lenguaje y una terminología adecuada al tipo de profesionales al que han sido orientados. La estructura utilizada ha sido la siguiente:

   a) Datos de control: con datos del centro (provincia, población, nombre del centro y titularidad) y datos del grupo (etapa educativa, curso y nº de alumnos).

   b) Preguntas: el propósito de este cuestionario ha sido recoger información de tres cuestiones distintas del absentismo escolar. Por esta razón las preguntas relacionadas con el mismo tema se han dispuesto en un mismo bloque en el cuestionario a fin de no desorientar al tutor. La información que se ha pretendido recoger se estructura en torno a los siguientes aspectos:

      - Procedimiento de registro de las casos de absentismo escolar
      - Datos cuantitativos del absentismo detectado en su grupo-clase.
      - Comunicación y colaboración con la familia.

B) *Cuestionario para Equipos Directivos*: en el diseño del cuestionario destinado al equipo directivo se ha seguido el mismo modelo de preguntas cerradas propuesto para los tutores, especialmente por la facilidad que proporcionan este tipo de preguntas para la interpretación de las respuestas. La estructura utilizada ha sido la siguiente:

a) *Datos de control*: recoge algunos datos del centro: población, titularidad, etapa educativa, unidades y nº de alumnos.

b) *Preguntas:* el cuestionario contiene tan sólo seis preguntas: tres de ellas (1ª, 2ª y 3ª) orientadas a recoger información sobre los procedimientos utilizados por el centro para llevar a cabo el seguimiento y registro de los casos de absentismo escolar; una destinada a recoger las medidas de lucha contra el absentismo escolar establecidas por cada centro en sus documentos programáticos; y dos de ellas (4ª y 5ª), orientadas a recoger los datos de la incidencia de absentismo en cada centro escolar, utilizando un formato idéntico al diseñado en la hoja de recogida de datos distribuida por los centros el curso anterior. Los datos obtenidos en estas tablas han permitido analizar la evolución del absentismo en los centros seleccionados, comparando los datos de este curso con los obtenidos el curso anterior.

4.4.1.1.4.- *Entrevistas* (anexo 2.e)

La entrevista ha sido el instrumento elegido para recoger la opinión y el punto de vista de los alumnos absentistas y no absentistas y sus familias.

Junto con el cuestionario, ha sido el instrumento de recogida de información que mayor peso ha tenido de los utilizados en la investigación. A diferencia del cuestionario, para su ejecución ha sido necesaria la presencia de un entrevistador. La técnica utilizada ha consistido en la recogida de información a través de un proceso de comunicación, en el transcurso del cual el entrevistado (alumno absentista, no absentista o sus familias), ha respondido a cuestiones previamente diseñadas en función de los objetivos y dimensiones propuestos en la investigación y planteadas por el entrevistador.

Se ha elegido esta técnica para recabar información de los alumnos y sus familias, porque se ha considerado que la falta de madurez y las deficiencias en la comprensión lectora y en la expresión escrita de buena parte de estos alumnos, hubieran impedido comprender y contestar adecuadamente algunas de las preguntas planteadas, si éstas se les hubieran ofrecido por escrito, en forma de cuestionario.

Se trata de una técnica que ha permitido, en función del tipo de respuestas cerradas o abiertas demandadas al entrevistado, su utilización como instrumento de

recogida de información puramente cuantitativa, (en el caso de las respuestas cerradas), o cualitativa (en el caso de las respuestas abiertas o libres). Por esta razón, han sido utilizadas tanto para el análisis cuantitativo desarrollado en la fase II del trabajo de campo, como para la fase cualitativa de la investigación concretada en el análisis de casos llevado a cabo durante la fase III, en dos centros de la provincia de Cuenca.

Esta técnica es considerada por algunos investigadores como el procedimiento más fiable para recoger información de la población, así como el más versátil y flexible, ya que el entrevistador puede aclarar algunas cuestiones dudosas, observar las reacciones del entrevistado y mejorar su cooperación, además de asegurar, frecuentemente, tasas de respuesta bastante elevadas (Anguera *et al*., 1995, p. 399).

De forma resumida, las ventajas que ha ofrecido este instrumento de recogida de información para la investigación han sido las siguientes:

- Ha facilitado la cooperación con los alumnos y sus familias y ha permitido establecer con ellos una relación de confianza o, al menos, de proximidad.
- Ha permitido aclarar las dudas planteadas en relación a las preguntas, y eliminar las ambigüedades que pudieran aparecer en torno a ellas.
- Al estar presente el entrevistador, se ha evitado que se produzcan consultas a otras personas que podrían influir en sus respuestas.
- Ha permitido la participación de alumnos y padres con dificultades lecto-escritoras de cierta importancia.
- Ha proporcionado una elevada tasa de respuestas.

Sin embargo, también la entrevista presenta ciertas desventajas. La primera de ellas, derivada precisamente de la presencia del entrevistador, ya que, como indican León y Montero (2004, p. 123), su simple presencia puede llevar al entrevistado a modificar parcialmente sus respuestas por vergüenza o por "*deseabilidad social*". Otra desventaja que puede presentar este tipo de instrumento de recogida de información, es que cuando el entrevistador enuncia una pregunta o interpreta una respuesta, puede introducir, sin ser consciente, cierto sesgo a los datos obtenidos. Se trata de un fenómeno conocido como "s*esgo del entrevistador*" y es una de las razones que se han tenido en consideración a la hora de valorar el tipo de preguntas y respuestas a plantear,

optando en buena medida por las respuestas cerradas, que minimizan parcialmente este problema.

Otra desventaja, ciertamente importante, que presenta la técnica de la entrevista, es su clara subjetividad, puesto que, como señala Jociles (1999), se trata de una *"técnica individual que da acceso a una información que se halla contenida en la biografía del entrevistado, que ha sido interpretada por él y que es proporcionada, por tanto, con una orientación e interpretación específicas, expresando así una subjetividad y una praxis socio-histórica de la que es producto."*

Se podría entender, entonces, que la información obtenida a través de las entrevistas sería muy poco objetiva y frecuentemente estaría sesgada por la apreciación particular del individuo entrevistado. Sin embargo, esta desventaja se ha podido subsanar, en parte, utilizando un modelo de entrevista estructurado y de respuestas, en su mayoría, cerradas. Para el caso de las respuestas abiertas, se ha tenido en consideración la premisa señalada por Jociles (1999) que indica que, *"cuando la información y los datos proporcionados por varios entrevistados en sus declaraciones son coincidentes, constituyen un indicio de que la apreciación expresada por cada una de ellos, se aproxima bastante a la realidad"*.

4.4.1.1.4.1.- *Tipos de Entrevistas*

Como se ha dicho, la entrevista ha sido uno de los instrumentos de recogida de datos más utilizado en la investigación, y se ha elegido para ser aplicada a dos de los sectores de población que mayor peso e interés tienen para la investigación: los propios alumnos absentistas y sus familias.

Por un lado se ha diseñado un modelo de entrevista dirigido a recoger información de primera mano procedente de los sujetos objeto de estudio, los alumnos absentistas. En estas entrevistas, además de información, se ha pretendido recoger el punto vista y la percepción del alumno en relación al centro escolar, a su familia y a él mismo en relación al problema del absentismo.

Simultáneamente se ha diseñado un modelo de entrevista de contenido muy semejante al anterior, destinado a recoger la opinión y punto de vista de los alumnos no absentistas que actúan en esta investigación como *grupo control.*

Estos dos modelos de entrevistas han sido utilizados tanto en la fase II del trabajo de campo, como en la fase III, correspondiente al análisis de casos.

El segundo modelo ha sido diseñado para entrevistar a los padres de los alumnos implicados en el problema del absentismo escolar, y se ha aplicado a las familias del grupo de alumnos que han sido analizados de forma más exhaustiva y que constituyen el grupo de estudio del análisis de casos de la fase III del trabajo de campo.

De la misma forma que se ha explicado para el caso de las entrevistas destinadas a los alumnos, y con la misma finalidad, en el caso de las entrevistas diseñadas para recoger información de las familias, también se han elaborado dos modelos muy semejantes, uno destinado a las familias de alumnos absentistas y otro destinado a las familias de los alumnos no absentistas.

En todos los casos, se trata de entrevistas estructuradas, de preguntas cortas y fáciles de contestar cuyo diseño se explica a continuación.

Los modelos de entrevistas utilizados en la investigación han sido los siguientes:

- *Entrevista para alumnos absentistas* (anexo 2.e1)
- *Entrevista para alumnos no absentistas* (anexo 2.e2)
- *Entrevista para familias de alumnos absentistas* (anexo2.e3)
- *Entrevista para familias de alumnos no absentistas* (anexo 2.e4)

4.4.1.1.4.2.- *Diseño y descripción de las entrevistas*

Los modelos de entrevista que se han utilizado en la investigación han sido diseñados para recoger información directa sobre la opinión y punto de vista de los propios alumnos absentistas y de sus familias respecto a distintas cuestiones relacionadas con el problema del absentismo escolar.

Se trata, en todos los casos, de entrevistas estructuradas, realizadas sobre un cuestionario previamente elaborado, con una relación de preguntas formuladas en un

orden predeterminado y con el mismo formato de presentación para todos los entrevistados. La elección de este modelo se ha basado en la experiencia profesional del doctorando, aún asumiendo que esta elección ha impedido indagar en otros aspectos y preguntas complementarias sobre cuestiones que hubieran podido resultar de interés. Esta elección se debe a que este modelo facilita enormemente el procesado y tratamiento de la información, además de reducir los sesgos del entrevistador y el tiempo de dedicación a cada entrevistado.

El contenido y diseño de las entrevistas destinadas a los alumnos, responde en buena medida al modelo de cuestionario presentado a los tutores en la ficha individual del alumno, y contiene los mismos aspectos analizados por los tutores en estos instrumentos de recogida de información, ya descritos con anterioridad. El objeto de la similitud de ambos instrumentos es permitir la comparación de los resultados obtenidos desde el punto de vista del tutor y desde el punto de vista del propio alumno.

Este mismo criterio ha sido utilizado en la elaboración del modelo de entrevista aplicado a las familias en el análisis de casos desarrollado en la fase III del trabajo de campo, como complemento cuantitativo y cualitativo de las fases anteriores de la investigación.

La estructura de estos instrumentos de recogida de información se ha diseñado con modelos y contenidos distintos, pero manteniendo siempre el objetivo de recoger un tipo información comparable entre sí. Su diseño responde a los siguientes formatos:

A) *Entrevista para los alumnos absentistas*: se ha diseñado, en su mayor parte, con preguntas cortas, cerradas y fáciles de contestar, muchas de ellas basadas en una simple elección de respuestas múltiples, o bien con respuestas de una sola palabra. No obstante, en algunos casos, y debido a la importancia de algunas cuestiones, se ha optado por las preguntas de respuesta abierta, en la que el alumno se ha expresado con absoluta libertad, aunque en estos casos, su tratamiento ha resultado mucho más complejo y delicado. En todos los casos, se ha procurado redactar las preguntas de forma clara y sencilla, utilizando un lenguaje y una terminología adecuada a los alumnos a los que la entrevista estaba destinada. La estructura utilizada en las entrevistas ha sido la siguiente:

a) *Datos de control*: con datos del centro: provincia, población, nombre del centro y titularidad; y datos del grupo: etapa educativa, curso y nº de alumnos.

Para preservar la confidencialidad de la información, y para facilitar la informatización conjunta de toda la información disponible del mismo alumno, en el encabezamiento de la entrevista se ha utilizado el mismo código de identificación descrito en la ficha individual.

b) *Preguntas*: el propósito de esta entrevista ha sido recoger información del propio alumno así como su opinión y punto de vista respecto a distintos tipos de cuestiones. Las preguntas propuestas se articulan en torno a cuatro apartados, en los que el alumno ha manifestado su opinión respecto a su relación con el centro y la comunidad educativa, a su familia, y al problema del absentismo escolar, siguiendo el siguiente esquema:

- En relación con el centro y la comunidad educativa:
  - En relación con el centro *(3 preguntas cerradas y 6 abiertas).*
  - Aceptación de las normas establecidas *(5 preguntas cerradas y 3 abiertas).*
  - En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje *(6 preguntas cerradas y 2 abiertas).*
  - Relación con los profesores *(1 pregunta cerrada y 5 abiertas).*
  - Relación con sus compañeros *(2 preguntas cerradas y 5 abiertas).*
- En relación a la familia:
  - Relación con los padres *(9 preguntas cerradas y 3 abiertas).*
  - Relación con los hermanos *(3 preguntas cerradas).*
- En relación al propio alumno *(12 preguntas cerradas y 3 abiertas).*
- En relación a las causas y efectos del absentismo escolar del alumno *(2 preguntas cerradas y 6 abiertas).*

La estructura de esta entrevista responde al mismo diseño utilizado en los cuestionarios cumplimentados por los tutores, que componen la parte final de las fichas individuales de los alumnos, descritas en apartados anteriores, con el fin de poder comparar la opinión del tutor con la opinión del propio alumno respecto a las distintas cuestiones planteadas.

B) *Entrevista para los alumnos no absentistas*: mantiene la misma estructura que la descrita para los alumnos absentistas. Tan sólo difiere de ella en la redacción de tres preguntas referidas al grado de preocupación de la familia por la asistencia a clase del alumno, y por la lógica supresión del apartado final de la entrevista ("*en relación a las causas y efectos del absentismo escolar del alumno"*), que en el caso de los alumnos no absentistas, no procede.

C) *Entrevista para las familias de alumnos absentistas*: se ha respetado el mismo diseño de entrevista estructurada utilizado para conseguir información directa de los alumnos. Se han redactado preguntas cortas y fáciles de contestar, la mayor parte de ellas cerradas y basadas en la elección de respuestas múltiples ya predeterminadas, o bien con respuestas de una sola palabra, orientadas siempre a recoger información personal y familiar, así como la opinión y punto de vista de los padres de los alumnos absentistas respecto a distintos tipos de cuestiones.

La estructura utilizada en las entrevistas de las familias ha sido idéntica a la diseñada para los alumnos, añadiendo al final de la misma el mismo listado de factores y causas descrito en las fichas individuales de los alumnos, con el fin de que los padres manifestaran también su opinión sobre cuales son las posibles causas y factores que han intervenido en el absentismo escolar de sus hijos. Al utilizar el mismo formato tanto en las entrevistas como en el listado de factores y causas, se ha intentado garantizar la posibilidad de comparar la información obtenida de los distintos sectores implicados sin tener que recibir ningún tipo de tratamiento previo.

El modelo de la entrevista a las familias absentistas consta de las siguientes partes:

a) Datos de control: con datos del centro: provincia, población, nombre del centro y titularidad; y del alumno: código del alumno (con el mismo sistema descrito anteriormente), edad, curso y grupo.

b) Preguntas: se ha respetado el formato descrito para las entrevistas de los alumnos, aunque modificando, evidentemente, el contenido y la redacción de las preguntas, para adecuarlas a los nuevos destinatarios de las mismas. Las preguntas propuestas se han ordenado siguiendo un esquema semejante al descrito para las entrevistas de los alumnos, pero con algunas variaciones:

- En relación con el centro y la comunidad educativa:
  - En relación con el centro *(5 preguntas cerradas y 2 abiertas).*
  - Relación con los profesores *(3 preguntas cerradas y 1 abierta).*
- En relación con los hijos *(17 preguntas cerradas y 2 abiertas).*
- En relación con la propia familia *(4 preguntas cerradas).*
- En relación a las causas y efectos del absentismo *(4 preguntas cerradas y 1 abierta).*

c) Cuestionario sobre factores y causas del absentismo escolar: se trata del mismo listado de causas y factores utilizado en el modelo de fichas individuales ya descrito. El objetivo que se ha pretendido incorporando este cuestionario a la entrevista de las familias, ha sido el de disponer de información sobre la percepción de los padres a la hora de considerar cuáles han sido las causas que han determinado el comportamiento absentista de sus hijos y poder, de esta forma, comparar la información así obtenida con la información procedente de las fichas individuales que reflejan la percepción de los tutores en este mismo sentido.

D) *Entrevista para las familias de alumnos no absentistas*: en este modelo se ha mantenido la misma estructura descrita para la entrevista a las familias de alumnos absentistas. Tan sólo se ha modificado la redacción de algunas preguntas y el encabezamiento del ultimo apartado de preguntas, que en este caso ha pasado a denominarse "*En relación a la obligación de asistir a clase*", en lugar de "*En relación a las causas y efectos del absentismo*", utilizada en el caso anterior.

Con el mismo criterio que el utilizado en la ficha individual de los alumnos no absentistas, también se ha modificado el encabezamiento del cuestionario de factores y causas, pasando a denominarse en este caso "*Factores de riesgo de este alumno*".

4.4.1.2. Validación de instrumentos de recogida de información

Todos los instrumentos de recogida de información basados en la metodología de encuesta y diseñados para las fases II y III del trabajo de campo, han sido validados mediante la ejecución de un estudio piloto, aplicado en dos centros educativos de pequeño tamaño, ambos de la provincia de Cuenca (un colegio de educación primaria y un instituto de educación secundaria).

El único instrumento que no se ha sometido a un proceso previo de validación ha sido la hoja de recogida de datos, puesto que la simplicidad del diseño y la escasa complejidad de las cuestiones demandadas, desaconsejaron la necesidad de su validación.

El procedimiento de recogida de información utilizado en el estudio piloto fue diseñado siguiendo el modelo previsto para la investigación y durante su desarrollo y aplicación se demostró la validez de los instrumentos diseñados y confirmó la viabilidad del procedimiento metodológico elegido.

También se ha calculado un índice de consistencia interna (alfa de Cronbach) para comprobar la fiabilidad de los factores seleccionados para el análisis de la etiología del fenómeno, aplicando estos cálculos a cada uno de los grupos de factores utilizados en los instrumentos de recogida de información.

El *"alfa"* de Cronbach se trata de un coeficiente de correlación al cuadrado que, a grandes rasgos, mide la homogeneidad de los factores, promediando las correlaciones entre todos los ítems utilizados para ver que, efectivamente, guardan relación entre sí.

El cálculo del coeficiente de Cronbach se ha llevado a cabo utilizando la varianza de los ítems y la varianza total, mediante la siguiente fórmula:

$$\alpha = \left(\frac{K}{K-1}\right)\left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{k} S_i^2}{S_t^2}\right)$$

Siendo:

K= Número de ítems.
S_t^2= Varianza de la suma de los ítems
$\sum_{i=1}^{k} S_i^2$= Sumatorio de varianza de los ítems

La interpretación de los resultados obtenidos mediante este proceso es que, cuanto más se acerque el índice al extremo 1, mayor será la fiabilidad de los grupos utilizados.

Los resultados de aplicar los cálculos a los grupos de factores seleccionados, tanto para primaria como para secundaria, se resumen en la tabla 41.

Tabla 41: Índice alfa de Cronbach de los grupos de factores utilizados

PRIMARIA			**SECUNDARIA**		
Denominación	**Nº de Items**	**Valor**	**Denominación**	**Nº de Ítems**	**Valor**
Familiares	22	0,757	Familiares	22	0,741
Culturales	7	0,667	Culturales	7	0,322
Socio-económicos	10	0,740	Socio-económicos	10	0,667
Médicos	4	0,229	Médicos	4	0,094
Educativos del alumno	9	0,648	Educativos del alumno	9	0,626
Educativos del centro y sistema	14	0,746	Educativos del centro y sistema	14	0,665
Personales	3	0,407	Personales	3	0,499
TOTAL	69	0,897	**TOTAL**	69	0,848

Como se puede observar en la tabla, la mayor parte de los grupos de factores presentan un alfa de Cronbach bastante alta, lo que confirma su elevada consistencia interna. Sin embargo, en los agrupamientos con un número reducido de ítems (factores médicos y personales), el índice se aleja claramente del 1 esperado. Este efecto es debido, precisamente, al reducido número de ítems que mediatiza enormemente el cálculo de la correlación entre factores.

Si realizamos una comparación por etapa educativa, podemos destacar que las escalas tienen un comportamiento global y pormenorizado ligeramente mejor en primaria que en secundaria. No obstante, a la vista de los resultados obtenidos podemos apreciar como, en ambos casos, el valor conjunto del alfa de Cronbach supera el valor 0,8, por lo que se puede hablar de una elevada fiabilidad del conjunto de factores utilizado.

4.4.2. Metodología observacional

La investigación se ha complementado con la información recogida mediante el análisis de casos en dos IES de la provincia de Cuenca.

Se trata de una técnica cualitativa que implica el estudio detallado de un número reducido de alumnos absentistas, en la que se han utilizado la entrevista y la observación como principales métodos de recogida de información, y cuyos resultados e interpretaciones se han puesto en común mediante la técnica del grupo de expertos profesionales o grupo de discusión.

Aunque en esta investigación apenas ha tenido relieve esta técnica de recogida de información, también se la ha querido citar por ser ésta la técnica utilizada, en buena medida, por los profesores y profesionales especialistas que han conformado el grupo de colaboradores o grupo de discusión, en el que se ha basado el análisis de casos desarrollado como fase III del trabajo de campo.

Se trata de un "*método de recogida de información que pretende captar el significado de una conducta surgida en un determinado contexto, con ausencia total de manipulación y tras un registro riguroso de las manifestaciones de esa conducta"* (Buendía, 1998, p. 160).

Lo que distingue la observación científica de otro tipo de observación es el modo en el que se lleva a cabo. Para poder ser científica, la observación debe ser sistemática, es decir, se debe hacer de tal modo que de lugar a datos susceptibles de ser obtenidos o replicados por cualquier otro investigador (León y Montero, 2004, p. 72).

En esta investigación se ha utilizado esta metodología, no como un procedimiento rigurosamente científico, aplicando métodos sistemáticos de registro de los datos observados, sino con un carácter exclusivamente instrumental, para indagar en la etiología y consecuencias del absentismo escolar en determinados alumnos de educación secundaria. Nos estamos refiriendo a la técnica observacional como sistema de recogida de datos, la cual es esencialmente cualitativa por la propia naturaleza de las conductas que conforman la situación objeto de estudio, pero que no es otra cosa que una estrategia de recogida de información subordinada a las directrices de la

metodología descriptiva, de carácter cuantitativo, en la que se fundamenta básicamente esta investigación.

En un trabajo observacional, el grado de implicación o participación del observador puede variar, desde la total separación entre el observador y la situación observada, actuando en este caso a modo de simple espectador, hasta la completa inmersión en la misma, dando lugar a la técnica conocida como "*observación participante*" (Anguera *et al*., 1995, p. 39).

En nuestro caso, se han utilizado ambas técnicas: la observación participante, por parte de los tutores, orientadores y trabajador social que han colaborado para llevar a cabo el análisis de casos; y la no participante, por parte del propio investigador que ha observado con frecuencia y rigurosidad la conducta de distintos grupos de alumnos absentistas fuera del entorno escolar.

4.4.2.1. Observación participante

"*La observación participante se refiere a la práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus forma de vida a través de una intensa y continua interacción con ellos en su vida diaria*" (Berreman,1968, p. 337). Se trata de una estrategia de recogida de información que exige entrar en contacto directo con los sujetos, conocer lo mejor posible su vida y sus actividades cotidianas, dentro y fuera del centro educativo.

En la fase cualitativa del trabajo de campo diseñado en esta investigación, es la técnica utilizada por los profesionales que han colaborado con el equipo de investigación para el análisis de casos. Aunque estos profesionales no han seguido a los alumnos absentistas fuera del recinto escolar, como hubiera aconsejado una aplicación ortodoxa de esta técnica, se han mantenido en un contacto directo con ellos durante los periodos de presencia en el centro educativo, observando sus conductas, relaciones, comportamientos y discursos.

4.4.2.2. Observación no participante

Se caracteriza por la escasa o nula interacción que se tiene con los sujetos observados. Se trata de una observación simple en la que, frecuentemente, se actúa con los únicos objetivos, y no pequeños, de identificar los modelos de conductas, los patrones sociales, así como las variables que puedan estar relacionadas con determinadas clases de comportamientos.

En el desarrollo de la fase III del trabajo de campo, ha sido el propio doctorando el que ha utilizado esta técnica de recogida de información, observado la conducta de distintos grupos de alumnos absentistas fuera del entorno escolar, pero intentando siempre pasar desapercibido para evitar el problema de la *reactividad,* que es una de las principales fuentes de error que pueden amenazar el valor de las observaciones.

Aunque el peso de esta estrategia de recogida de información ha sido muy escaso, también se ha querido citar porque ha servido para contrastar algunas hipótesis de trabajo y para aportar información al análisis general del fenómeno estudiado.

4.4.3. Círculo de colaboración

La técnica del análisis de casos ha supuesto la necesidad de contar con un grupo de colaboradores, encargados de aplicar las entrevistas diseñadas, llevar a cabo las observaciones y registrar los comportamientos y conductas de los alumnos analizados. Para llevar a cabo esta tarea, clave en la fase final del trabajo de campo, se ha contado con un grupo de profesionales con la experiencia suficiente y el conocimiento necesario para llevar a cabo todas las tareas encomendadas, además de poder realizar aportaciones interesantes en el tema a investigar.

En este caso se ha utilizado como técnica metodológica de recogida y tratamiento de información, la conocida en antropología social como "*grupo de discusión*". Según Krueger (1988), "*un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un área definida de interés, en un ambiente no directivo, que se lleva a cabo con un grupo de personas guiadas por un moderador experto*". Este grupo de personas expertas permiten conocer como son y como se originan interactivamente las representaciones

sociales sobre el asunto propuesto por el investigador, en este caso el absentismo escolar, y son especialmente útiles cuando existen representaciones divergentes, o al menos diferentes, en torno a un mismo tema (Jociles, 1999).

Aunque algunas propuestas investigadoras tienden a ser cada vez más eclécticas y a no poner límites a las técnicas metodológicas, es conveniente hacer notar que, en este caso, se ha utilizado una versión metodológicamente libre de la técnica de los grupos de discusión, al estilo de las últimas tendencias en materia de investigación cualitativa, y no se han respetado algunas de las condiciones formales de la técnica más ortodoxa propuesta por la denominada escuela española de sociología cualitativa, como es que los participantes no se conozcan (en este caso la mayoría se conocían de antemano), exceder el número máximo aconsejado de participantes en el grupo, o no respetar la neutralidad del escenario (el escenario de reuniones ha sido un centro escolar).

La utilización de especialistas es una técnica de obtención de datos y de aporte de experiencias de larga tradición en la investigación educativa (Martín-Moreno, 1996, p. 86), aunque en este caso existen diferencias en las características del grupo de colaboración tal y como ha sido concebido en la investigación y las propuestas realizadas por la profesora Martín-Moreno, fundamentalmente porque no se ha contado con apoyo externo al grupo de trabajo para el análisis de casos.

El grupo de especialistas-colaboradores ha estado compuesto por profesionales de la educación y otros profesionales relacionados con el absentismo escolar que han trabajado conjuntamente en un proyecto de cooperación en materia de innovación e investigación entre el profesorado universitario y el profesorado no universitario de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha[34], diseñado como complemento a esta investigación y que se ha desarrollado en dos Institutos de Educación Secundaria, (IES "*Alfonso VIII*" y "*Santiago Grisolía*"), ambos de la ciudad de Cuenca.

[34] Proyecto "*El absentismo escolar como forma de de rechazo a la escolarización. La intervención desde un centro educativo"*. Resolución de 13-07-2007, de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se resuelve la convocatoria de ayudas a proyectos de cooperación en materia de innovación e investigación entre profesorado universitario y no universitario de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, de acuerdo a lo establecido por la Orden de 09-02-2007. (D.O.C.M. de 23 de julio).

El proyecto se ha desarrollado a lo largo del tercer trimestre de curso escolar 2006/2007 y todo el curso escolar 2007/2008, con el fin de obtener información, reflexionar, analizar y aportar ideas en relación con el objetivo común de combatir el absentismo escolar en los centros de educación secundaria.

Entre las funciones encomendadas a este grupo de especialistas se puede citar: la aplicación de las entrevistas a los alumnos absentistas y no absentistas y a sus familias así como llevar a cabo las funciones de observación participante incorporada como recurso metodológico a la investigación.

En esta investigación, el círculo de colaboración ha estado integrado por un conjunto de 28 expertos profesionales, la mayor parte de ellos docentes, compuesto por:

a) *Un coordinador*, profesor de la Universidad de Castilla La Mancha, con un amplio bagaje investigador y codirector de esta tesis, que, desgraciadamente no ha podido concluir su trabajo debido a su inesperado fallecimiento.

b) *Una coordinadora*, profesora de la UCLM, directora de uno de los I.E.S. colaboradores, codirectora de esta tesis y que ha asumido el papel de coordinadora principal tras el fallecimiento del coordinador inicial.

c) *Un inspector de educación,* en este caso el investigador, que ha colaborado en la coordinación del grupo de trabajo introduciendo a los profesionales en los objetivos y contenidos del proyecto de cooperación con la universidad y de los fines de la investigación.

d) 2 orientadores, Jefes de los departamentos de orientación de los dos centros colaboradores.

e) Una trabajadora social, encargada de los temas de absentismo escolar de uno de los I.E.S.

f) 2 Jefes de Estudios, de los centros colaboradores.

g) *12 tutores de grupos de E.S.O.*, con representación de los cuatro niveles educativos de la etapa.

h) *7 profesores no tutores*, especialistas de distintas materias educativas e interesados en el tema del absentismo escolar.

Las características que ha reunido el grupo y sobre las que se ha puesto en marcha su funcionamiento han sido:

- Grupo de profesionales abierto al intercambio reflexivo.
- Con decidida actitud de compartir información y colaborar en la toma de decisiones.
- A todos los participantes se les supone expertía suficiente, por lo que todos los profesionales del grupo han participado en condiciones de igualdad.
- En el grupo se integran representantes de distintos ámbitos relacionados con la investigación: profesores, cargos directivos, orientadores, trabajadores sociales e inspector de educación.
- El grupo se crea con la finalidad de coordinar la aportación de las ideas de sus integrantes, facilitar la reflexión, el aporte de conocimientos y la puesta en común de las observaciones desarrolladas.
- Sus resultados y aportaciones son fruto del intercambio de pensamientos, planteamientos y la reflexión colectiva compartida.

4.5. Organización del trabajo de campo: Procedimientos de recogida de información

Una vez planificado el modelo de investigación, definidas las estrategias y diseñados los instrumentos de recogida de información, el siguiente paso ha consistido en llevar a la práctica todo el procedimiento diseñado, entendiendo por procedimiento "*todas las tareas que el investigador realiza con los participantes y/o las actividades que llevan a cabo los mismos durante la investigación y que serán las productoras de datos"* (León y Montero, 2004, p. 33).

Debido al gran tamaño de la muestra y su enorme dispersión geográfica, los procedimientos de recogida de información diseñados para esta investigación sólo han sido viables gracias al importante apoyo institucional recibido desde la Consejería de Educación de la JCCM y, especialmente, desde la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, que ha proporcionado una importante cobertura logística al

diseño, y ha subvencionado, mediante ayudas a distintos proyectos relacionados con la investigación, los importantes gastos producidos en el desarrollo del trabajo de campo en sus distintas fases.

Todos los procedimientos de recogida de información utilizados en esta investigación, como corresponde a un diseño *ex post facto,* responden a un modelo de tipo transversal, esto es, su objetivo es la descripción de las características socio-educativas de la población absentista en el momento que se produce la recogida de información. No obstante, cada una de las fases en las que se ha dividido el trabajo de campo se ha diseñado en función de los objetivos específicos perseguidos y, por tanto, los procedimientos de recogida de información utilizados en cada una de ellas, responden a unas características concretas: el tamaño de la muestra, la dispersión geográfica de la población a analizar, así como las dificultades inherentes a los métodos diseñados, ha obligado a adaptar los modelos de recogida de información utilizados. Por esta razón, la descripción de los procedimientos de recogida de información empleados ha de realizarse de forma independiente para cada una de las fases diseñadas.

4.5.1. Fase I: análisis censal

Como se ha explicado en el planteamiento general de la investigación, el objetivo de esta primera fase era conocer la extensión y el grado de incidencia del fenómeno del absentismo escolar en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Generalmente, las investigaciones que persiguen un objetivo de estas características se llevan a cabo mediante estadística inferencial, en la que, mediante una muestra, más o menos extensa, cuidadosamente seleccionada y representativa de la situación escolar de toda la comunidad autónoma, se recoge información con el propósito de generalizar las conclusiones extraídas del grupo estudiado a toda la población objeto de estudio. Sin embargo, en nuestro caso se ha optado por un diseño descriptivo basado en un modelo de encuesta por correo, de carácter censal, esto es, dirigido a todos y cada uno de los centros educativos no universitarios de Castilla-La Mancha.

El procedimiento utilizado consistió en la remisión a todos los centros de primaria y secundaria de la comunidad autónoma, tanto públicos como privados, del modelo de hoja de recogida de datos descrito con anterioridad, en el que, además del número de alumnos matriculados en cada nivel educativo se recababa información sobre el número de alumnos absentistas en cada nivel educativo, en función del número de días de ausencia a clase, tanto justificadas como injustificadas, desde comienzo de curso hasta el 1 de mayo de 2006.

4.5.1.1. Distribución y recogida de hojas de datos

El envío a los centros se llevó a cabo por correo ordinario, acompañado con una carta de la Directora General de Igualdad y Calidad, en la que se transmitían las instrucciones correspondientes para la cumplimentación y recogida de los cuestionarios. Este procedimiento se desarrolló a lo largo del tercer trimestre del curso escolar 2005/2006 (meses de Mayo y Junio), y en él actuaron como intermediarios, distintos servicios de las cinco Delegaciones Provinciales de Educación de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha.

Cada uno de los centros educativos, a través de sus equipos directivos y/o los profesionales encargados del registro y control de los casos de absentismo escolar, se encargaron de cumplimentar los datos solicitados en la encuesta. Una vez cumplimentadas, las hojas de recogida de datos fueron remitidas a la Delegación Provincial de Educación correspondiente, en la que una persona se encargaba de su archivo y registro. Una vez recogidos en cada provincia todos los cuestionarios cumplimentados, fueron remitidos a la Consejería de Educación (Dirección General de Igualdad y Calidad en la educación), que procedió finalmente a remitirlos al equipo de investigación para su análisis y tratamiento estadístico.

En este caso, la oficialidad en la recogida de datos ha proporcionado una tasa de respuesta muy elevada, evitando de este modo las elevadas tasas de no respuesta, muy comunes en la metodología de cuestionarios postales, por lo que podemos afirmar que se ha conseguido una información de carácter claramente censal (superior al 80% del censo).

Mediante el citado procedimiento, de los 1.062 centros educativos no universitarios de la comunidad autónoma (758 de primaria y 304 de secundaria), se han obtenido datos de 861 (618 de primaria y 243 de secundaria), lo que supone más del 81% del censo total de centros, según la distribución de la siguiente tabla:

Tabla 42: Centros censados en el Registro de Centros Docentes No Universitarios de la J.C.C.M. y centros que aportan datos a la investigación.

		EDUCACIÓN PRIMARIA		**EDUCACIÓN SECUNDARIA**	
		Centros censados	Cuestionarios recogidos	Centros censados	Cuestionarios recogidos
ALBACETE	Públicos	115	97	44	38
	Privados	23	11	19	12
CIUDAD REAL	Públicos	193	185	54	54
	Privados	32	31	32	26
CUENCA	Públicos	66	60	25	23
	Privados	6	4	6	4
GUADALAJARA	Públicos	61	48	24	20
	Privados	9	5	10	5
TOLEDO	Públicos	213	154	53	38
	Privados	40	23	37	23
CASTILLA LA MANCHA	Públicos	648	544	200	173
	Privados	110	74	104	70
TOTAL		758	618	304	243

En cuanto al número de alumnos implicados en la recogida de datos, se ha obtenido información de un total de 175.452 alumnos (101.491 alumnos de primaria y 74.082 de secundaria), correspondiente al número de alumnos matriculados en los centros educativos que han aportado información mediante la devolución de las hojas de datos debidamente cumplimentadas.

4.5.2. Fase II: análisis muestral

La segunda fase de la investigación es, sin duda, la que mayor complejidad metodológica y mayor dificultad de ejecución ha presentado. En este caso, al tratarse de un volumen de información bastante importante y con un abanico de instrumentos de recogida de información muy variado, se ha optado por un método cuantitativo de tipo muestral, basado en la estadística inferencial que, como se ha dicho antes, persigue, mediante una muestra cuidadosamente seleccionada y representativa, recoger la

información suficiente que permita generalizar las conclusiones extraídas del grupo analizado a toda la población objeto de estudio. El procedimiento utilizado para la selección de la muestra ha seguido un modelo polietápico, combinando el muestreo por conglomerados, utilizado para definir las unidades de investigación, con el método de estratificación y el muestreo sistemático, tal y como se ha explicado con anterioridad.

Una vez seleccionada la muestra y validados los instrumentos de recogida de información, el proceso de aplicación de las técnicas de recogida de datos ha resultado bastante complejo y para su ejecución ha sido necesaria la participación, en cada una de las provincias, de un equipo de colaboradores expertos que se han encargado de llevar a cabo todo el procedimiento diseñado al efecto, en todos y cada uno de los centros seleccionados.

El equipo de colaboradores ha estado compuesto por siete integrantes, todos ellos licenciados en psicología, distribuidos por las distintas provincias de Castilla-La Mancha de la siguiente forma: dos colaboradores en cada una de las provincias de Albacete y Toledo, y tres en la provincia de Ciudad Real. En las provincias de Cuenca y Guadalajara, ha sido el propio investigador el encargado de llevar a cabo todo el procedimiento metodológico diseñado.

Una vez seleccionados los colaboradores encargados de aplicar las estrategias de recogida de información, el primer paso fue convocar reuniones informativas para explicar el procedimiento a desarrollar en cada uno de los centros seleccionados. Para alcanzar ese objetivo, además de explicar detenidamente los objetivos de la investigación y el procedimiento a utilizar, se les hizo entrega de unas instrucciones escritas, semejantes a las que posteriormente se entregó a los centros, en las que se describía detalladamente la secuencia de tareas a desarrollar en cada centro, así como las principales características de cada uno de los instrumentos de recogida de información diseñados (anexo 3).

Cada uno de los colaboradores se encargó de planificar la temporalización de las actividades a desarrollar en cada uno de los centros que les fueron asignados, poniendo como límite temporal para finalizar la recogida de información el día 5 de junio de 2007, con el fin de no perturbar las tareas de fin de curso en los centros.

4.5.2.1. Procedimiento de distribución y recogida de fichas y cuestionarios

Para facilitar la colaboración de los centros y evitar posibles objeciones al trabajo de los colaboradores en la ejecución del procedimiento diseñado, se envió con carácter previo a cada uno de los centros seleccionados, una comunicación de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación en la que se les informaba del procedimiento a llevar a cabo. Además, la misma Dirección General proporcionó una credencial nominal a cada uno de los colaboradores participantes, al objeto de que pudieran ser identificados en los centros y pudieran desarrollar su tarea en ellos con el mayor grado de colaboración por parte de sus profesionales.

También, y con carácter previo al inicio del procedimiento establecido, el investigador se puso en contacto con cada una de las Delegaciones Provinciales de Educación, en concreto con el/la Inspector/a Jefe Provincial, para informarles de los centros de su provincia en los que iba a desarrollar el trabajo de investigación, así como las tareas que se iban a llevar a cabo en los mismos.

El procedimiento seguido por los colaboradores en cada uno de los centros seleccionados ha sido el siguiente:

1º.- Concertación telefónica del día y hora de visita con el director.

2º.- Presentación en el centro (en el día y hora concertada)**:**

Presentación ante el director o responsable del centro e identificación mediante la credencial elaborada por la Dirección General de Igualdad y Calidad.

3º.- Reunión con los responsables de absentismo escolar:

En ella participaron el director/a, jefe/a de estudios, orientador/a, trabajador/a o educador/a social, y todos aquellos profesionales que el equipo directivo consideró importantes en relación al absentismo escolar del centro. En esta reunión inicial se trataron los siguientes temas:

a) Explicación del ámbito de actuación y de los objetivos del trabajo.
b) Muestra de las fichas, entrevistas y cuestionarios a cumplimentar en el centro.

c) Entrega de unas instrucciones escritas con el resumen del procedimiento a seguir.
d) Análisis del procedimiento de cumplimentación de los instrumentos de recogida de información.
e) Resolución de cuantas dudas pudieran plantearse.

4º.- Distribución de las fichas y encuestas a cumplimentar:

a) *Cuestionario equipo directivo*: a cumplimentar por el equipo directivo. Entregando un solo ejemplar por centro.

b) *Cuestionario tutor*: a cumplimentar exclusivamente por los tutores que tuvieran en su grupo algún alumno absentista.

c) *Ficha individual de alumno absentista*: a cumplimentar por el tutor o por el trabajador/educador social responsable del absentismo en el centro (el máximo conocedor del alumno). En todos los casos se aconsejó que fuera cumplimentada con la colaboración de ambos profesionales a fin de precisar al máximo su contenido. Con el fin de garantizar la confidencialidad de la información obtenida, tanto en las fichas individuales como en las entrevistas, se identificó al alumno mediante el sistema de código descrito en apartados anteriores.

d) *Ficha individual de alumno no absentista*: con el fin de que el grupo control tuviera unas características semejantes al grupo de absentistas, estas fichas se cumplimentaron únicamente en las clases donde había algún caso de alumno absentista, y tan sólo una por curso. Para garantizar la representatividad del grupo y evitar posibles sesgos de selección, se utilizó el criterio sistemático de aplicarla siempre al alumno que tuviera el número 3 en la lista de la clase. Sólo en los casos en los que el nº 3 coincidió con un alumno absentista, se cumplimentó la ficha con los datos del alumno nº 4. El encargado de cumplimentar esta ficha fue siempre el tutor del grupo.

En todos los casos, y con el fin de prevenir cualquier contingencia o duda que pudiera surgir durante el proceso de aplicación de los instrumentos de recogida de datos, el colaborador dejó un número de teléfono de contacto en cada centro, así como una dirección de correo electrónico donde enviar las dudas

u observaciones. No obstante, esta medida de precaución apenas fue utilizada por los centros.

*5º.- Recogida de las fichas y cuestionarios cumplimentados en el centro***:**

En cada uno de los centros de la muestra, el colaborador pactó la fecha en la que deberían estar cumplimentadas todas las fichas y cuestionarios (dejando un margen aproximado de un mes desde la entrega). Finalmente, y en la fecha acordada con el centro, el colaborador recogió todos los cuestionarios cumplimentados, agradeciendo la colaboración prestada a todos los profesionales participantes.

4.5.2.2. Ejecución de las entrevistas

Además de los cuestionarios y las fichas individuales de alumnos absentistas y no absentistas, otro instrumento de recogida de información utilizado han sido las entrevistas individuales a los alumnos.

En función de las peculiaridades del centro, el encargado de llevar a cabo estas entrevistas ha sido el propio colaborador, el orientador o el trabajador/educador social del centro, pero siempre alguien no relacionado directamente con el alumno (especialmente que no le impartiera clase), con el fin de evitar los posibles sesgos que pudieran aparecer en las contestaciones del entrevistado como consecuencia de la vergüenza o el retraimiento ante un entrevistador del que, en alguna pregunta, tenía que manifestar su opinión.

Debido a la claridad y sencillez de las preguntas y posibles respuestas, no fue necesario llevar a cabo un proceso de preparación previa para los encargados de realizar las entrevistas. No obstante, en la reunión inicial se leyeron todas las preguntas por si se planteaba alguna duda de interpretación.

Las entrevistas se han desarrollado de forma individual, con cada una de las personas seleccionadas, y siempre en jornada laboral, aprovechando los recreos, las horas de tutoría y otras sesiones en las que el alumno ha tenido disponibilidad para contestar a las preguntas.

Una vez finalizadas todas las entrevistas, cada una de ellas se ha grapado a la ficha individual del alumno correspondiente, a fin de archivar las dos juntas, y facilitar el proceso de digitalización conjunta de toda la información disponible de cada alumno.

Una de las principales dificultades con las que se han encontrado los colaboradores encargados de realizar las entrevistas ha sido, sin duda, localizar a los alumnos absentistas y conseguir su colaboración. De hecho, en algunos de los casos más graves de absentismo, y en la mayor parte de los casos de abandono escolar temprano, no ha sido posible localizar al alumno, y por tanto no han podido ser entrevistados. No obstante, el número de entrevistas realizado ha sido bastante elevado en relación al número de absentistas proporcionado por el centro. A pesar de esto, en el análisis final siempre se ha tenido en cuenta el sesgo que han podido introducir en los resultados el reducido peso de las entrevistas a los alumnos con un tipo de absentismo más grave (absentismo crónico) y de abandono escolar temprano.

El número de alumnos que componen la muestra a la que se le han aplicado los instrumentos de recogida de información elaborados (fichas individuales y entrevistas), se recogen en la tabla 43.

Tabla 43: Alumnos que componen la muestra

ETAPA EDUCATIVA	Alumnos		Total
	Absentistas	No absentistas	
EDUCACIÓN PRIMARIA	386	219	605
EDUCACIÓN SECUNDARIA	531	231	762
TOTAL	917	450	1.367

4.5.2.3. Informes provinciales de colaboradores

Una vez finalizado el proceso de recogida de información, en cada una de las provincias, el grupo de colaboradores se ha encargado de realizar un informe en el que se han recogido las dificultades y pormenores acaecidos en el proceso de recogida de información, así como algunas observaciones y opiniones de los responsables de los centros educativos, o de alguno de los tutores y trabajadores sociales que han colaborado en la cumplimentación de los instrumentos de recogida de información. Esta

información ha resultado de gran interés, incidiendo en algunos aspectos que no ha sido posible recoger mediante las estrategias de recogida de información diseñadas, y han servido de guía para el contraste de algunas informaciones obtenidas en las distintas fases de la investigación.

4.5.3. Fase III: análisis de casos

La tercera y última fase del trabajo de campo se ha desarrollado bajo un prisma metodológico básicamente cualitativo, y se ha llevado a cabo mediante análisis de casos, utilizando una metodología comunicativa basada en entrevistas a personas directamente implicadas en cada uno de los casos: equipos directivos, tutores, alumnos y familias, y en la observación del comportamiento y la actitud de estos alumnos.

Según la clasificación establecida por Stake (1994), esta fase de la investigación se puede enmarcar en el denominado "*Estudio de casos colectivos*", modalidad en la que se estudian varios casos conjuntamente, al objeto de indagar dentro de la población y las condiciones generales en la que se desenvuelve el fenómeno.

En esta fase de la investigación se ha realizado el estudio de todos los casos de absentismo registrados en dos centros de educación secundaria de la provincia de Cuenca. Se han elegido a todos los alumnos absentistas de estos centros, porque siguiendo a Buendía *et al*. (1998, p. 257), se ha considerado que la recogida extensiva de información de casos, puede llevar a una mayor comprensión y un mejor entendimiento teórico y global del fenómeno.

El análisis de casos ha supuesto el estudio de 57 alumnos absentistas y de 20 no absentistas de los dos centros seleccionados. De estos alumnos, también se han entrevistado a 27 de sus familias (17 de alumnos absentistas y 10 de alumnos no absentistas), aunque en este caso es preciso reconocer que el número de familias que han colaborado no ha sido lo suficientemente representativa como para permitir la utilización estadística de los resultados obtenidos.

Las estrategias de recogida de información diseñadas para esta última fase del trabajo de campo han girado en torno a dos técnicas distintas: la entrevista y la observación.

Las entrevistas se han aplicado a todos los alumnos absentistas detectados en los dos centros seleccionados, así como a sus familias.

Del mismo modo y simultáneamente se han llevado a cabo observaciones sistemáticas del comportamiento de los alumnos en el aula, y se ha indagado, mediante una aproximación a sus rutinas diarias, en su forma de interpretar la obligación de asistir a clase.

La elección de estas dos estrategias de recogida de información se ha adoptado con un criterio de complementariedad entre ambas, puesto que la técnica de la entrevista, que puede aportar información tanto cuantitativa (preguntas cerradas) como cualitativa (preguntas abiertas), generalmente queda encuadrada, según Jociles (1999), en el grupo de técnicas que recoge el ámbito de "*lo que se dice*" o de lo que "*se dice que se hace*" y, por tanto, puede ser perfectamente complementaria con la observación participante, puesto que esta técnica da pie para explorar "*lo que en realidad se hace*", que puede coincidir o no con "*lo que se dice*" o lo que "*se dice que se hace*", recogido en las entrevistas.

Para aplicar el procedimiento diseñado para el análisis de casos, se ha contado con la colaboración de un equipo de profesionales que han contribuido en la aplicación de las entrevistas y en la observación sistemática de cada uno de los alumnos seleccionados.

El procedimiento de asignación de casos a cada uno de los colaboradores se ha realizado en función del grado de conocimiento o de proximidad al alumno, de tal forma que cada uno de los colaboradores ha sido responsable de la observación y de la aplicación de las entrevistas de uno o dos alumnos y sus familias.

A lo largo del proceso de recogida de información mediante observación y entrevistas, ha sido necesaria la convocatoria de distintas reuniones de seguimiento, en las que se han resuelto algunas cuestiones logísticas y en las que se ha informado y se han puesto en común los resultados obtenidos por cada uno de los colaboradores.

4.5.3.1. Ejecución de las entrevistas

El procedimiento utilizado para llevar a cabo las entrevistas con los alumnos ha sido muy similar al descrito para la fase II del trabajo de campo.

Las entrevistas se han desarrollado de forma individual, de tal forma que cada uno de los colaboradores ha concertado una reunión con cada uno de los alumnos seleccionados, siempre en jornada laboral, aprovechando los recreos, las horas de tutoría y otras sesiones en las que el alumno ha tenido disponibilidad para contestar a las preguntas.

En cuanto a las entrevistas con las familias (tanto de absentistas como de no absentistas), el procedimiento desarrollado ha sido el siguiente:

1º.- Concertación telefónica del día, hora y lugar de la reunión con la madre o padre del alumno/a:

Al objeto de facilitar la asistencia del padre o la madre a la reunión con el colaborador, se ha intentado siempre flexibilizar la fecha y hora de reunión, a fin de adecuarla a la disponibilidad horaria del padre o la madre.

En general, las entrevistas se han concertado y celebrado en las dependencias del centro educativo, pero en determinados casos, y debido a distintas circunstancias en las que esto no ha sido posible, el colaborador se desplazó al domicilio familiar en la fecha y hora concertada para llevar a cabo la entrevista.

2º.- Desarrollo de la reunión con los padres:

- Información pormenorizada de las ausencias a clase del alumno, con explicación de las medidas que se han tomado desde el centro para que el alumno asista a clase.
- Explicación del procedimiento a desarrollar en la entrevista y la finalidad del trabajo.
- Ejecución de la entrevista.
- Cumplimentación del cuestionario sobre factores y causas del absentismo escolar.
- Agradecimiento y puesta a disposición de la familia para intentar solucionar el problema de absentismo escolar de su hijo/a.

4.5.3.2. Desarrollo de las observaciones

La descripción del procedimiento desarrollado en las observaciones se basa en la contestación a las preguntas de *qué, cómo, cuándo y dónde* se ha observado a lo largo de esta fase de la investigación, cuya concreción otorga a la observación sistematicidad, que, según León y Montero (2004), es la característica necesaria para que una observación pueda ser considerada científica.

a) *Qué se ha observado*: los colaboradores han prestado una especial atención al comportamiento y actitudes de los alumnos absentistas en su relación con el centro y la comunidad educativa. Se ha pretendido observar la realidad del alumno en relación a los mismos apartados contestados por él mismo en el apartado primero de la entrevista individual que se le ha aplicado en esta fase de la investigación, especialmente en los siguientes aspectos:

   a.1.- En relación con el centro: la participación del alumno en las actividades programadas.

   a.2.- En relación a la aceptación de las normas establecidas: la conducta del alumno y su comportamiento en clase.

   a.3.- En relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje: el trabajo realizado en clase, la realización habitual de los "deberes" y el rendimiento académico.

   a.4.- En relación con los profesores: tipo de relación y posible trato diferencial con alguno de ellos, especialmente con el tutor.

   a.5.- En relación con los compañeros: aceptación o rechazo por parte del resto de compañeros de clase, la relación con alumnos de otras clases, la pertenencia a "pandillas" organizadas y la posibilidad de sufrir o ejercer acoso escolar.

b) Cómo se ha observado: cada colaborador se ha encargado de la observación de, al menos, un alumno. En la mayor parte de las ocasiones, el colaborador encargado de llevar a cabo las observaciones ha sido el propio tutor del alumno absentista o, en algún caso, el trabajador social del centro, lo que ha permitido mantener un relación bastante próxima del observador con el alumno observado, por lo que el tipo de técnica utilizada puede ser considerada como *observación participante*, aunque con

las evidentes limitaciones que tiene el rol de profesor en la observación de los alumnos, y que ésta se ha producido siempre en el centro educativo y no fuera de él.

c) *Cuándo se ha observado:* en observaciones diarias de clase, durante los recreos y durante los periodos entre clase y clase, a lo largo del periodo comprendido entre septiembre y noviembre de 2007.

d) *Dónde se ha observado:* en el centro educativo, durante el desarrollo ordinario de clase, en los recreos y en los pasillos (entre clase y clase).

Cada colaborador ha utilizado un sistema de registro semejante a un anecdotario, en el que ha recogido información *mirando, preguntando y examinando* los comportamientos, conductas y actitudes del alumno en relación a los aspectos observados.

Para llevar a cabo el análisis de la información obtenida, se han buscado actitudes, comportamientos o conductas que se han repetido en varios alumnos y que han permitido establecer unos ejes temáticos sobre los que ha pivotado el tratamiento de los resultados obtenidos en esta fase. Estos ejes temáticos han permitido su comparación y contraste con los resultados obtenidos mediante el análisis cuantitativo desarrollado en la fase II del trabajo de campo.

La principal limitación que ha tenido esta técnica ha sido, como es lógico, la dificultad para observar la actitud y la conducta en el centro educativo de los alumnos con un grado de absentismo más grave (puesto que no asistían a clase), lo que ha introducido cierto sesgo en el análisis y tratamiento de la información así como la interpretación de los resultados obtenidos en las observaciones.

4.5.3.3. Reuniones del grupo de colaboradores

En esta técnica cada uno de los colaboradores han entrevistado y observado el problema del absentismo escolar en uno o dos alumnos, asignados a cada uno de ellos en función de su facilidad de acceso, bien por ser tutor del alumno absentista, ser su profesor en determinadas áreas o por mantener una relación personal más próxima con el alumno.

El grupo ha funcionado mediante reuniones periódicas en las que los distintos componentes han expuesto los resultados de sus observaciones, se ha puesto en común la información obtenida en las entrevistas y observaciones y se han extraído conclusiones que han servido para contrastar las hipótesis y los resultados obtenidos en las fases anteriores de la investigación.

4.6. Procedimientos de análisis y tratamiento de la información

El análisis y tratamiento de los datos obtenidos en las distintas fases del trabajo de campo es una operación fundamental que sintetiza y culmina todo el proceso de investigación. Una vez clasificados y ordenados, los datos cuantitativos, las tablas, los gráficos, y la información cualitativa obtenida, precisan ser analizados y estudiados en sus diferentes elementos y aspectos con el fin de establecer las conclusiones que se pueden deducir de ellas.

Se trata de llevar a cabo inferencias inductivas, es decir, el paso de unos enunciados y características particulares a otros más generales, lo que en principio siempre se presenta como problemático. Sin embargo las inferencias no son sólo convenientes sino necesarias, aunque para su enunciado es preciso contar con cierta prudencia y rigurosidad para que la investigación no resulte inútil. Según Sierra (1992, p. 460), *"el objetivo de este tratamiento es convertir los resultados numéricos en enunciados teóricos y nuevas teorías"*.

Los datos obtenidos se han estudiado desde la doble vertiente del análisis y la interpretación: con el análisis de los datos cuantitativos obtenidos mediante las preguntas cerradas de cuestionarios y entrevistas, se ha buscado hacer explícitas las características, rasgos y propiedades de todo tipo que guardan relación con las variables estudiadas, en consonancia con los factores etiológicos que conforman las bases de esta investigación sobre el absentismo escolar.

En la interpretación se trata de determinar la significación y alcance de las distintas causas y factores en la aparición y evolución del fenómeno del absentismo escolar en los alumnos en edad escolar obligatoria. Como señala Pérez Juste (1983,

p.53), "*la ciencia puede avanzar en la medida en que sea factible elevarse por encima de los datos con nuevas hipótesis de carácter explicativo que no se limiten a afirmar lo que los datos dicen, sino que procuren explicarlos, dar razones del hecho contrastado*".

El análisis cuantitativo se ha llevado a cabo, según su propia naturaleza, mediante un tratamiento estadístico, apoyados en una potente aplicación informática capaz de desarrollar análisis estadísticos complejos. La estrategia de análisis ha consistido en ir comparando el grupo de alumnos absentistas con el grupo de control para cada una de las variables y factores estudiados, realizando una estimación de la diferencia de medias (T-TEST) o porcentajes de incidencia y elaborando tablas de contingencia para cada uno de ellos.

Por el contrario, el análisis cualitativo, complementario de los resultados cuantitativos, se ha llevado a cabo de manera más global, avanzando interpretaciones en cada una de las dimensiones establecidas en el estudio, a partir de la puesta en común de las observaciones y entrevistas llevadas a cabo en el análisis de casos, mediante las reuniones del grupo de colaboradores y llevando a cabo una prueba de χ^2 (CROSSTAB), trabajando con un nivel de significación igual o menor al 5% ($p \leq 0,05$).

4.6.1. Análisis cuantitativo: Tratamiento estadístico

Como ya se ha dicho, el tratamiento y el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en las distintas fases del trabajo de campo, se ha llevado a cabo mediante tratamiento estadístico, utilizando como herramienta de trabajo el programa informático SPSS (*Statistical Product and Service Solutions,* versión 15.0).

Podemos definir la estadística basándonos en la definición propuesta por Gini (1953) "*La estadística es una técnica especial apta para el estudio cuantitativo de los fenómenos de masa o colectivos, cuya mediación requiere una masa de observaciones de otros fenómenos más simples llamados individuales o particulares*". Por lo tanto, tiene por objeto fundamental describir y analizar las características de un conjunto de datos, obteniéndose de esa manera conclusiones sobre las características de dicho conjunto y sobre las relaciones existentes con otras poblaciones, a fin de compararlas. No obstante puede no solo referirse a la observación de todos los elementos de una

población (observación exhaustiva), sino también a la descripción de los elementos de una muestra (observación parcial). Cualquiera que sea el punto de vista, lo fundamental es la importancia científica que tiene la estadística, debido al gran campo de aplicación que posee.

4.6.1.1. Descriptores estadísticos

En esta investigación, como en casi todas las investigaciones de tipo cuantitativo, se han utilizado una serie de elementos comunes a la mayoría de los análisis estadísticos:

- Población: conjunto objeto de estudio.
- Muestra: subconjunto representativo a través del cual se estudia la población.
- Individuo: cada uno de los elementos objeto de estudio que componen la población.
- Variable: cada una de las características que se quieren estudiar sobre la población.
- Parámetros poblacionales: características asociadas a una o más variables que se dan de forma general sobre la población. (Los parámetros poblacionales son una medida descriptiva relacionada con una variable estadística cuando ésta se considera sobre toda la población).

Cuando se ha dispuesto de un conjunto de datos homogéneo de una variable cuantitativa, se ha considerado conveniente completar la distribución de frecuencias con ciertas medidas resumen como:

- Medidas de tendencia central o centralización: indican el valor medio de los datos.
- Medidas de dispersión: miden su variabilidad.
- Medidas de forma: miden el grado de simetría y concentración de la distribución.

Este tipo de elementos han sido definidos y tratados en cada parte de la investigación, por lo cual no se considera necesario realizar un análisis pormenorizado de cada uno de ellos en este punto.

4.6.1.2. Tablas de contingencia

Para analizar la relación de dependencia o independencia entre dos variables cualitativas nominales o factores, ha sido necesario estudiar su distribución conjunta, para lo que se han elaborado las tablas de contingencia.

La tabla de contingencia es una tabla de doble entrada, donde en cada casilla figurará el número de casos o individuos que poseen un nivel de uno de los factores o características analizadas y otro nivel del otro factor analizado.

La tabla de contingencia se define por el número de atributos o variables que se analizan conjuntamente y el número de modalidades o niveles de los mismos. El ejemplo más común son las tablas de contingencia 2x2.

Las tablas de contingencia elaboradas han cumplido dos objetivos fundamentales:

- Organizar la información obtenida aprovechando su carácter bidimensional (alumnos absentistas y no absentistas).

- Las relaciones de dependencia o independencia entre los niveles de las variables cualitativas objeto de estudio. (El hecho de que dos variables sean independiente significa que los valores de una de ellas no están influidos por la modalidad o nivel que adopte la otra).

4.6.1.3. Estandarización de datos y cálculo de índices

Como las medidas de distancia son sensibles a la diferencia de escalas o de magnitudes hechas entre variables, en determinados casos, y especialmente en el cálculo de los factores más relevantes para el desarrollo de actitudes absentistas, ha sido necesaria la estandarización de los datos obtenidos para conseguir que las variables con una gran dispersión tengan un mayor efecto de similaridad. Lo que se ha conseguido con este proceso es eliminar las diferencias introducidas por las diferencias de escalas de las distintas variables (atributos) usados en el análisis, lo que ha permitido realizar operaciones posteriores entre ellas.

La forma de estandarización utilizada en la presente investigación ha consistido en restarle al valor de cada observación la media obtenida para esa misma variable y, posteriormente se ha dividido este resultado entre su desviación típica.

Una vez llevado a cabo el proceso de estandarización, y con el fin de poder comparar el grado de incidencia de los distintos factores analizados, se han calculado índices de cada uno de ellos.

Los números índice son una medida estadística que permite estudiar los cambios que se producen en una magnitud con respecto al tiempo o al espacio. Por medio de estos índices se han podido realizar comparaciones de diversas escalas fijando el denominado valor base (I=100) en la mediana de cada relación de factores con el fin de poder compararlo con el valor estandarizado de cada uno de los factores analizados.

La elección de la mediana para equipararla con el valor base (I=100), en lugar de utilizar la media u otros descriptores estadísticos como valores de referencia para el cálculo de índices, se ha basado en que resulta más representativa en series de datos que contienen valores bastante dispares, y en estos casos descriptores como la media aritmética puede no ser representativos. Además, la mediana posee algunas propiedades que han decantado la elección a su favor:

1. Es única, sólo existe una mediana para un conjunto de datos.
2. No se ve afectada por valores muy grandes o muy pequeños.
3. Puede calcularse para una distribución de frecuencias con una clase de extremo abierto (siempre que la mediana no se encuentre en una clase de tal extremo).
4. Puede obtenerse para datos de nivel de razón, de intervalo y ordinal (excepto para el nominal).

En el proceso de análisis de datos se ha calculado el índice estandarizado, tanto para el valor de la frecuencia en la aparición de cada uno de los factores analizados, como de la ratio de cada uno de ellos (relación entre el nº de alumnos absentistas afectados por un determinado factor y el nº de alumnos del grupo de control afectados por el mismo).

Una vez calculados los índices en ambos tipos de escalas, se ha procedido a su suma con el fin de obtener un valor total para cada uno de los factores y permitir, de este modo, establecer un orden de relevancia en el desarrollo de actitudes absentistas tanto para los alumnos de educación primaria como para los de educación secundaria.

4.6.2. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se ha llevado a cabo en tres etapas sucesivas. La primera etapa se ha dedicado a describir, analizar e interpretar, de forma individual, los datos e informaciones cualitativas recogidas en las entrevistas y observaciones llevadas a cabo por los colaboradores en la fase III del trabajo de campo.

En una segunda etapa se ha reflexionado y puesto en común las informaciones e interpretaciones obtenidas en la fase anterior, comenzando por la descripción de la información y las reflexiones críticas de los integrantes del grupo de trabajo para, posteriormente, permitir mediante el establecimiento de categorías, sintetizar y sistematizar la información recogida.

Por último, en la tercera y última fase, se abandona la interpretación aislada de cada uno de los factores para, cruzando las respuestas y los datos, relacionar la información de manera más global, contrastando los resultados y conclusiones obtenidos mediante este procedimiento con los obtenidos mediante el análisis cuantitativo. Este método de trabajo ha permitido una interpretación rigurosa del cumplimiento o no de cada una de las hipótesis planteadas en el estudio.

Capítulo 5.
Resultados absentismo escolar en educación primaria

Este capítulo se estructura en cuatro apartados en los que se expondrán los resultados obtenidos en el trabajo de campo en relación al absentismo en educación primaria.

En un primer apartado se analizará el grado de incidencia del absentismo escolar en los centros de educación primaria en relación a distintas variables:

- Distribución geográfica del fenómeno.
- Distribución de tasas por niveles educativos.
- Incidencia del fenómeno por tamaño de población (ámbito rural/ urbano).
- Incidencia por titularidad del centro.

En un segundo apartado, se analizarán los distintos tipos de absentismo detectados en la comunidad autónoma, tanto en función de su frecuencia como de su intensidad.

El tercer apartado se dedicará al análisis de la etiología del problema en esta etapa educativa, examinando la incidencia tanto de los factores exógenos a la institución escolar como de los factores endógenos, con el fin de establecer un "ranking" de los factores más relevantes para el desarrollo de actitudes absentistas en esta etapa.

En el cuarto y último apartado se llevará a cabo un análisis de la incidencia de distintas variables en el desarrollo de las actitudes absentistas con el fin de esbozar una caracterización socio-educativa del alumno absentista de educación primaria. En este análisis se tendrán en consideración las siguientes variables:

- Edad.
- Género.
- Pertenencia a minorías étnicas.
- Condiciones socio-económicas y familiares.
- Características personales del alumno en relación a la escuela (trabajo en clase, mantenimiento de la atención en el aula, orden en el desarrollo de las tareas escolares y capacidad de aprendizaje).
- Características personales del alumno en relación a las relaciones socio-afectivas con su grupo de iguales (simpatía, alegría/tristeza, nivel de comunicación con los compañeros y conflictividad).

5.1. Incidencia del absentismo escolar en los centros de educación primaria de Castilla-La Mancha

La incidencia del absentismo escolar puede ser analizada desde dos puntos de vista: bien tomando como objeto de estudio el número de faltas de asistencia a clase, con independencia del grado de concentración de estas faltas en uno o varios alumnos, o bien centrando la atención del estudio en los alumnos que acumulan la mayor parte de estas faltas.

En un estudio previo, desarrollado por el Servicio de Inspección de Educación de Castilla-La Mancha durante el curso 2003-2004, sobre una muestra de 35 centros de educación primaria, en el que se pretendía averiguar el tiempo perdido por las ausencias a clase y en el que también participó el doctorando, se concluyó que los alumnos perdían en educación primaria el 4,28% del horario lectivo total a consecuencia de las faltas de asistencia. De estas ausencias, el 57,29% correspondían a faltas por enfermedad, el 36,19% a problemas de negligencia (de la familia y/o del alumno) y el 6,51% restante a otras causas de etiología muy variada (Servicio de Inspección de Educación de Castilla-La Mancha, 2004).

En la presente investigación, el objetivo perseguido no ha sido precisar el número de horas de ausencia a clase, sino determinar la tasa de absentismo escolar en esta comunidad autónoma, o lo que es lo mismo, determinar el porcentaje de alumnos que, a lo largo de un periodo determinado, han superado el 15% de ausencias en un nivel o etapa educativa, respecto a la población escolar total matriculada en ese mismo nivel o etapa.

Una vez concluida la investigación, la comparación de los resultados de ambos estudios demuestra que, efectivamente, buena parte del tiempo perdido por las ausencias a clase se concentra en un número relativamente reducido de alumnos, mientras que el resto del alumnado apenas pierde actividades lectivas por ausencia a clase.

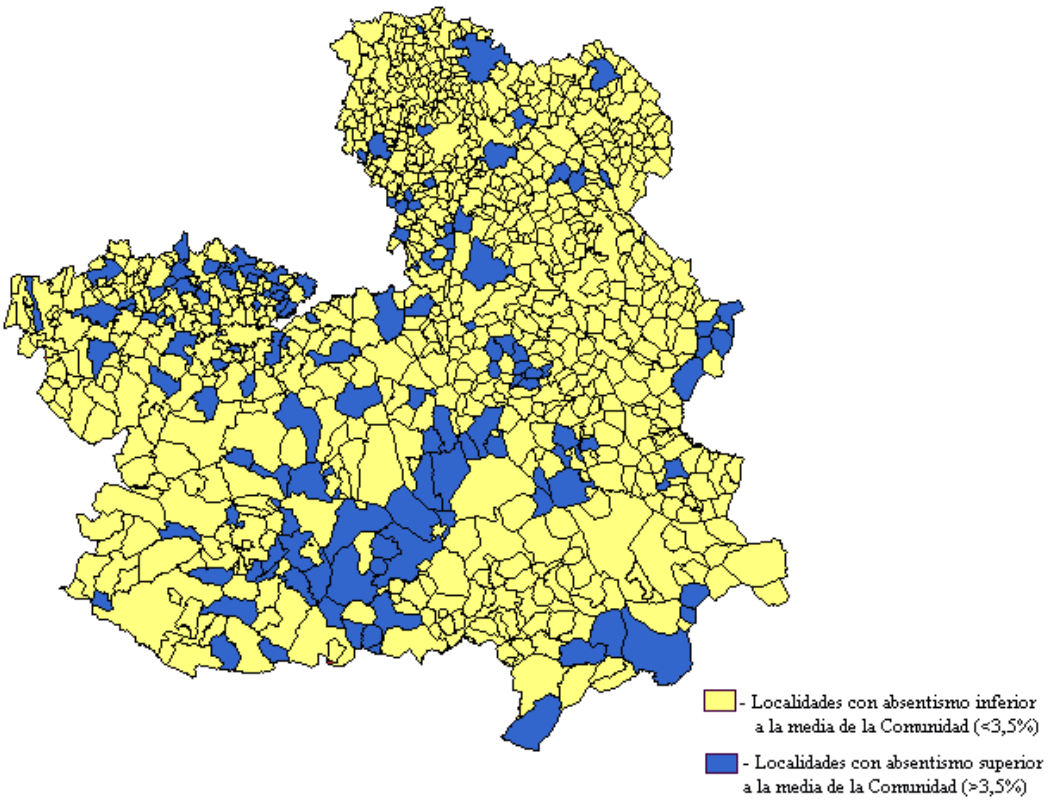
Los resultados obtenidos demuestran que la tasa de absentismo en educación primaria en Castilla-La Mancha alcanza el 3,53% del total de la población escolar de la etapa. De este porcentaje, un 25,1% corresponderían a alumnos que, según el tutor, a

pesar de ser absentistas, han faltado a clase por causas justificadas, generalmente relacionadas con problemas graves de salud, mientras que en el 74,9% restante prevalecen las faltas injustificadas de distinto origen y en distinta proporción.

5.1.1. Distribución geográfica

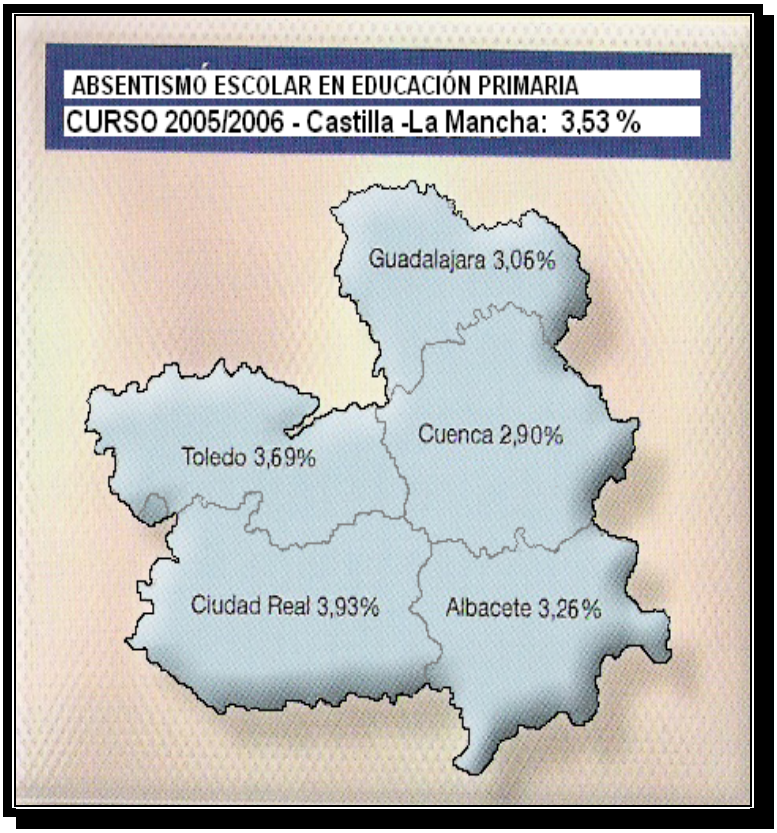
A pesar de que, tal y como puede observarse en el mapa del gráfico 8, la distribución geográfica de las tasas de absentismo resulta bastante irregular en Castilla-La Mancha, del análisis de los datos se puede destacar una banda de especial incidencia del absentismo escolar, coincidente con el eje Valdepeñas-Manzanares-Socuellamos en la provincia de Ciudad Real, en el que se concentran numerosas localidades con tasas de absentismo escolar superiores a la media de la comunidad autónoma. Esta banda coincide con una de las comarcas de mayor densidad de población de la comunidad autónoma, con poblaciones que oscilan, en la mayor parte de los casos, entre los 10.000 y los 30.000 habitantes. Además de esta zona, también se puede distinguir otro pequeño núcleo de concentración de casos de absentismo escolar, aunque en este caso de mucho menor tamaño, en la comarca de Hellín, al sur de la provincia de Albacete.

Gráfico 8. Distribución del absentismo escolar en primaria por localidades.



Por provincias (gráfico 9), la incidencia del problema del absentismo escolar resulta muy similar en todas ellas y las diferencias respecto a las tasas de absentismo provinciales son bastante reducidas. Apenas existe una diferencia máxima de un punto porcentual entre la provincia con una mayor tasa de absentismo -Ciudad Real con un 3,93%- y la provincia de menor índice de absentismo -Cuenca con un 2,90%-. Las otras tres provincias oscilan entre el 3% y el 3,7% (Guadalajara 3,06%; Albacete 3,26% y Toledo 3,69%).

Gráfico 9. Tasas provinciales de absentismo escolar en educación primaria.



Por localidades, las diferencias en las tasas de absentismo son mucho mayores. Existe un elevado número de municipios castellano-manchegos, generalmente de pequeño tamaño, que no registran ni un solo caso de absentismo escolar en educación primaria, mientras que en otras localidades se alcanzan porcentajes superiores al 20% de la población escolar de esta etapa educativa. Prueba de la irregularidad en la distribución de las tasas de absentismo en las distintas localidades de la comunidad autónoma es la elevada desviación típica que arrojan sus datos (4,75).

Las tasas más elevadas de absentismo por localidad se localizan en municipios de muy pequeño tamaño, pero no porque el número de absentistas sea muy elevado, sino porque la población escolar de estas localidades es muy reducida. Por ejemplo en Erustes (Toledo) con una población escolar de 4 alumnos, uno de ellos es absentista, lo que supone una tasa de absentismo del 25%.

Dejando al margen estos datos anecdóticos, las mayores tasas de absentismo se localizan generalmente en municipios con más de 10.000 habitantes, algunos de ellos con tasas de absentismo superiores al 10% de la población escolar de esta etapa educativa. En esta situación se encuentran localidades como La Solana (Ciudad Real) o Hellín (Albacete), con tasas del 14,5% y 10% respectivamente, y grandes municipios, con poblaciones superiores a los 50.000 habitantes que también superan tasas del 6% como Talavera de la Reina (6,8%) o Puertollano (8,1%).

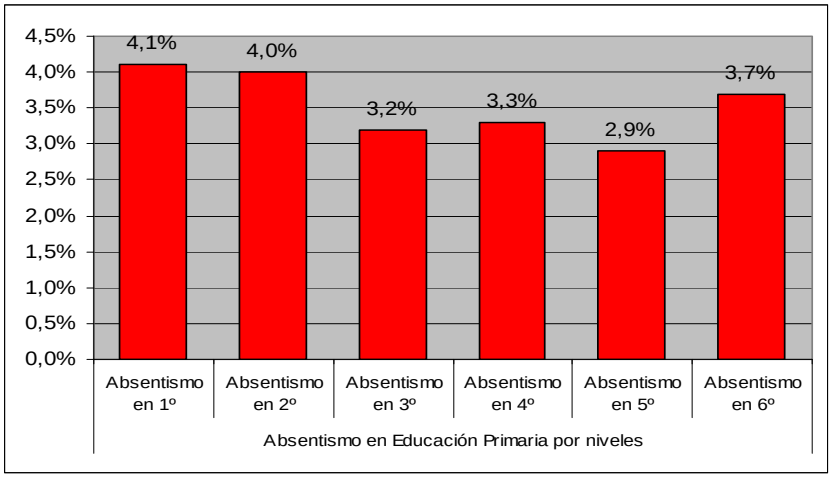
Sin embargo, en estas poblaciones, el absentismo tampoco se distribuye de forma homogénea, sino que se concentra en determinados centros educativos situados en barrios con una especial problemática socio-económica e importantes bolsas de marginalidad. Por ejemplo, en La Solana, un colegio presenta tasas de absentismo del 89,6%, lo que supone que en un sólo colegio se concentra el 93% del absentismo total de la localidad. Algo similar ocurre en Hellín, en donde un solo colegio concentra el 58,6% de los casos de absentismo registrados en el municipio.

Estos casos de concentración de alumnos absentistas también se pueden observar en buena parte de los colegios públicos ubicados en barrios marginales o de características socio-económicas deprimidas de las grandes poblaciones de la comunidad autónoma. Tal es el caso de Puertollano (con una tasa de absentismo del 8,1%), en el que se localizan dos colegios que superan tasas de absentismo del 50% y que concentran el 45,7% de la población absentista de toda la localidad; o el caso de Albacete, que con una tasa media del 3,2%, también localiza un colegio en el que se superan tasas del 70% de absentismo escolar. La concentración de absentistas en determinados centros implica que la desviación típica por centros es todavía mucho mayor que la observada por localidad, alcanzando el 7,6, lo que da una idea de la enorme heterogeneidad de los datos de absentismo registrados en los centros educativos de la comunidad autónoma.

5.1.2. Incidencia del absentismo en los distintos niveles educativos de primaria

En cuanto al grado de incidencia del fenómeno del absentismo escolar en los distintos niveles educativos de educación primaria, tal y como se puede observar en el gráfico 10, las mayores tasas de absentismo escolar se detectan en el primer ciclo de la etapa, con tasas del 4,1% en primero y 4% en segundo curso. En los cursos intermedios de la etapa: tercero, cuarto y quinto, los porcentajes de incidencia del absentismo descienden ligeramente, alcanzando el 3,2%, el 3,3% y 2,9%, respectivamente, para volver a incrementarse de nuevo en sexto curso hasta el 3,7%, pero sin alcanzar las cotas detectadas en el primer ciclo.

Gráfico 10. Tasas de absentismo escolar en educación primaria por niveles educativos.



Por provincias, los datos de absentismo escolar por nivel educativo se recogen en la tabla 44, que se muestra a continuación.

Tabla 44: Tasas provinciales de absentismo escolar por niveles educativos.

PROVINCIA	Educación Primaria						TASA PROVINCIAL
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
ALBACETE	3,4%	3,7%	3,2%	3,3%	2,5%	3,5%	3,26%
CIUDAD REAL	4,4%	4,3%	3,5%	3,8%	3,5%	4,2%	3,93%
CUENCA	3,8%	3,5%	2,2%	2,6%	1,7%	3,5%	2,90%
GUADALAJARA	4,3%	3,4%	2,3%	2,1%	2,8%	3,5%	3,06%
TOLEDO	4,5%	4,2%	3,4%	3,4%	3,1%	3,6%	3,69%
CASTILLA-LA MANCHA	4,1%	4,0%	3,2%	3,3%	2,9%	3,7%	3,53%

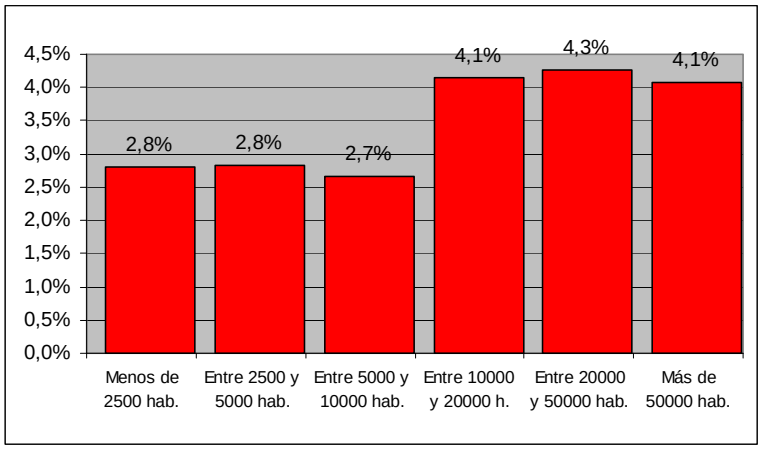
5.1.3. El absentismo escolar en los ámbitos rural y urbano. Relación entre absentismo y tamaño de población

Antes de comenzar el análisis se ha de precisar que, en la actualidad, la polémica sobre los límites de diferenciación entre población urbana y rural todavía no ha sido totalmente resuelta. Problemas de orden práctico, como pueden ser la finalidad de los datos estadísticos o la forma en que se presentan, han llevado a utilizar criterios distintos para definir población rural y población urbana. De hecho, dependiendo de cada país y del ámbito de investigación, se pueden encontrar distintos rangos de diferenciación entre ambos conceptos.

Para llevar a cabo este estudio, se han considerado los rangos de población establecidos por el I.N.E., que considera de ámbito rural y semi-rural todas la localidades con poblaciones inferiores a los 10.000 habitantes; de carácter semi-urbano las localidades comprendidas entre los 10.000 y los 50.000 habitantes, y urbano todas las localidades con una población superior a 50.000 habitantes. Utilizando este criterio en Castilla-La Mancha, tan sólo las cinco capitales de provincia, además de Talavera de la Reina y Puertollano, pueden considerarse de ámbito urbano. No obstante, a pesar del escaso número de localidades urbanas de la comunidad, se ha de tener en consideración que en estos siete municipios se concentra algo más de la cuarta parte de la población total de toda la comunidad autónoma.

Como ya se ha apuntado en el análisis de la distribución geográfica, y tal y como se puede observar en el gráfico 11, existe una clara relación entre el tamaño de la localidad y las tasas de absentismo registradas en los colegios ubicados en ellas.

Gráfico 11. Tasas de absentismo escolar por tamaño de localidad en educación primaria.



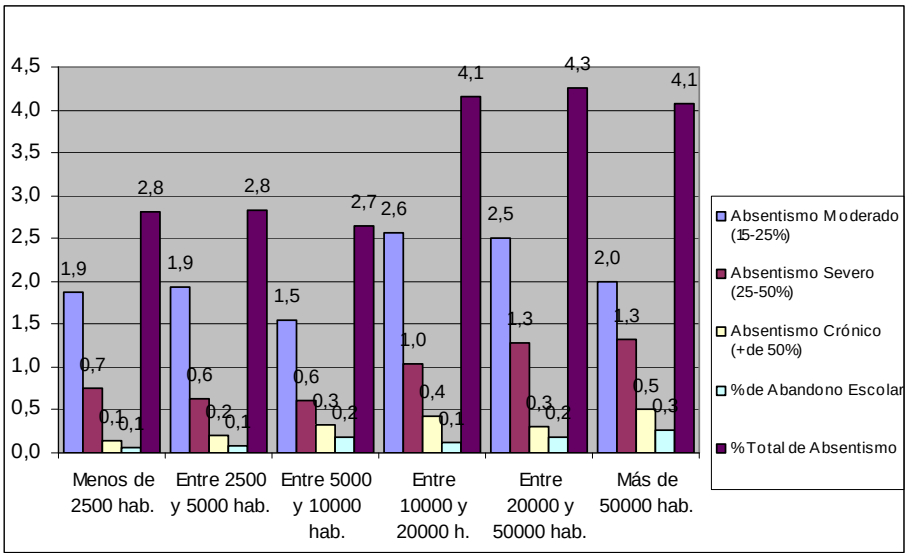
En efecto, tal y como se aprecia claramente en la representación gráfica de los datos, existe una clara diferencia entre las tasas de absentismo detectadas en los municipios inferiores a 10.000 habitantes y las que se producen en localidades que superan dicha población.

Como se puede observar, mientras que en las poblaciones más pequeñas, las tasas de absentismo se sitúan claramente por debajo de la tasa media de Castilla-La Mancha, manteniéndose en torno al 2,7% - 2,8% en los tres rangos de población establecidos para las localidades con menos de 10.000 habitantes (menos de 2.500, entre 2.500 y 5.000, y entre 5.000 y 10.000). En las localidades de mayor tamaño, con poblaciones superiores a los 10.000 habitantes, las tasas de absentismo se incrementan hasta más del 4%, alcanzando su mayor incidencia en las localidades con una población comprendida entre 20.000 y 50.000 habitantes, en las que el absentismo afecta al 4,3% de la población escolar de esta etapa educativa. No obstante, y como se puede observar en las tablas que se acompañan como anexo 4, dentro de cada uno de estos rangos, la tasa de absentismo varía notablemente de unas localidades a otras.

Por otro lado, si analizamos la tipología de los casos de absentismo por su frecuencia y los relacionamos con el tamaño de la localidad, aparecen otros rasgos que permiten un análisis más preciso de la caracterización del absentismo escolar en función del tamaño de la población. Mientras que los casos de absentismo moderado (alumnos entre el 15% y el 25% de ausencias) se mantienen más o menos constantes en todos los rangos de tamaño de localidad, oscilando entre el 1,5% y el 2,5% de la población escolar, en los casos de absentismo más severo (más de 25% de ausencias), los porcentajes de incidencia se incrementan claramente, aunque con pequeños altibajos, a medida que aumenta el tamaño del municipio.

Estos datos se pueden apreciar claramente en el gráfico 12 que se acompaña a continuación y en el que se recogen los tipos de absentismo por frecuencia y tamaño de localidad en los colegios de educación primaria.

Gráfico 12. Tipos de absentismo por frecuencia y tamaño de localidad en educación primaria.



En este gráfico se puede comprobar como las tasas de los casos más graves de absentismo escolar, así como de abandono escolar temprano, se incrementan a medida que aumenta el tamaño de la población, del tal forma que, en las poblaciones con más de 50.000 habitantes, la suma de los casos de absentismo severo, crónico y de abandono escolar, suponen más del 50% del total de casos de absentismo registrados, mientras que en los municipios más pequeños, los casos de absentismo más grave apenas alcanzan un tercio del total de casos.

Con estos datos se puede concluir que en las poblaciones de mayor tamaño de Castilla-La Mancha, no sólo las tasas de absentismo son mayores que en las de menor tamaño, sino que, además, se trata de un absentismo más severo y, por tanto, más difícil de erradicar.

5.1.4. Enseñanza pública, enseñanza privada y absentismo escolar

También existen notables diferencias entre las tasas de absentismo detectadas en los centros públicos y los centros de titularidad privada de Castilla-La Mancha.

Según los resultados obtenidos en relación a la tasa media de absentismo en la comunidad autónoma, las tasas registradas en los centros públicos, prácticamente duplican las detectadas en los colegios privados y concertados, de tal forma que, mientras que en los centros de titularidad pública se alcanza una tasa media de

absentismo del 3,83%, en los centros de titularidad privada apenas se registra un 1,96% de casos.

Como se puede apreciar en el gráfico 13, en todas las provincias, excepto en la de Cuenca, las tasas de absentismo registradas en los centros de titularidad pública, son superiores a las registradas en los de titularidad privada.

Gráfico 13. Tasas provinciales de absentismo escolar en educación primaria en centros de titularidad pública y privada de CLM.

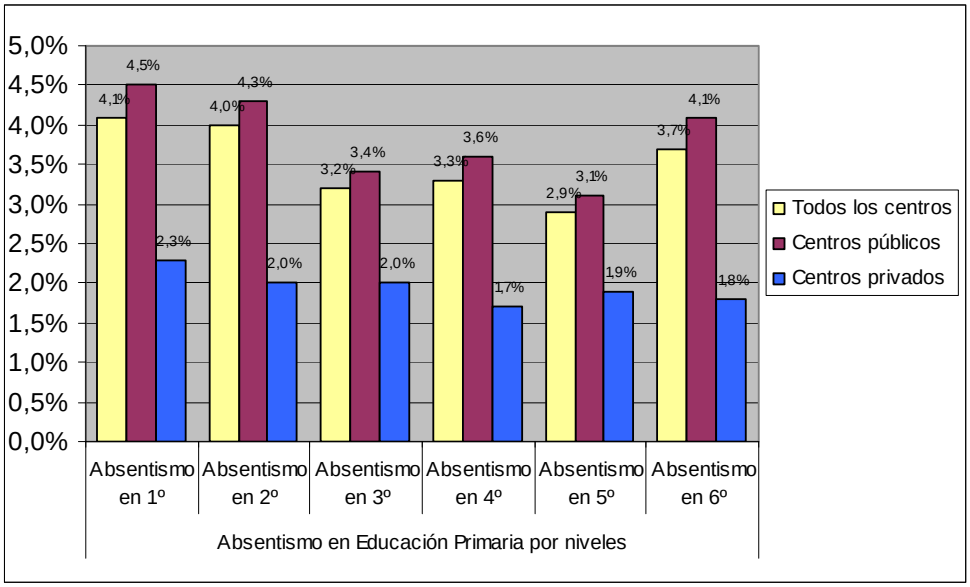


Resulta bastante significativo que en las provincias en las que mayor peso tiene la enseñanza privada-concertada (Ciudad Real y Toledo), las tasas de absentismo en este tipo de centros sean bastante bajas (1,3% y 1,8%), mientras que en la provincia de Cuenca, con apenas 6 colegios de titularidad privada, las tasas de absentismo en estos centros superen el 6%. Esta anomalía puede explicarse debido a la especial relevancia

que adquieren en un número tan reducido de colegios las elevadas tasas de absentismo, (superiores al 10%) registradas en dos de los centros concertados de esta provincia.

En cuanto a la incidencia del absentismo por niveles educativos en función de la titularidad del centro (gráfico 14), los resultados obtenidos también aportan algunos datos significativos. Mientras que en los centros de titularidad pública existen dos picos de mayor incidencia del absentismo escolar al principio y final de la etapa (4,8% en primero, 4,3% en segundo y 4,1% en sexto), en los centros de titularidad privada los porcentajes se mantienen casi constantes a lo largo de toda la educación primaria, con una ligera tendencia a la baja a medida que aumenta el nivel educativo. Por esta razón, las mayores diferencias en los porcentajes de incidencia del absentismo entre estos dos tipos de centros, se localizan en el primer ciclo de esta etapa educativa y en sexto curso, donde la tasa de absentismo en los centros públicos duplica, con creces, a la registrada en los centros de titularidad privada (4,1% en los centros públicos por 1,8% en los privados).

Gráfico 14. Tasas de absentismo escolar por niveles educativos en educación primaria en los centros de titularidad pública y privada de CLM.



Por provincias, las diferencias en las tasas de absentismo escolar que se registran entre los centros privados y públicos, por nivel educativo, se recogen en la tabla 45, que se muestra a continuación.

Tabla 45: Tasas provinciales de absentismo escolar por niveles educativos en centros de titularidad pública y privada.

PROVINCIA	Educación Primaria												TASA PROVINCIAL	
	1º		2º		3º		4º		5º		6º			
	Priv	Pub	Priv	Pub	Priv	Pub	Priv	Pub	Priv	Pub	Priv	Pub	Privados	Públicos
ALBACETE	3,1%	3,4%	2,1%	3,9%	3,0%	3,2%	4,8%	3,1%	4,6%	2,2%	1,9%	3,7%	3,2%	3,3%
CIUDAD REAL	1,3%	5,0%	1,3%	4,9%	1.1%	4,0%	1,0%	4,4%	1,6%	3,8%	1,5%	4,8%	1,3%	4,5%
CUENCA	6,5%	3,6%	7,7%	3,2%	4,3%	2,1%	4,8%	2,4%	3,2%	1,6%	10%	3,0%	6,1%	2,6%
GUADALAJARA	3,3%	4,5%	0,4%	3,9%	0,4%	2,6%	0,4%	2,4%	0,7%	3,1%	1,1%	3,9%	1,0%	3,4%
TOLEDO	2,2%	5,1%	2,4%	4,7%	2,7%	3,6%	1,2%	3,9%	1,3%	3,5%	1,2%	4,2%	1,8%	4,2%
CASTILLA-LA MANCHA	2,3%	4,5%	2,0%	4,3%	2,0%	3,4%	1,7%	3,6%	1,9%	3,1%	1,8%	4,1%	1,9%	3,8%

5.2. Tipos de absentismo escolar en educación primaria

La mayor parte de las clasificaciones elaboradas para tipificar el fenómeno del absentismo escolar utilizan como variables de discriminación la frecuencia de las ausencias o la intensidad de las mismas. De estas dos variables, la frecuencia es, sin duda, la más utilizada para elaborar clasificaciones.

Como ya se analizó en el marco conceptual, la frecuencia es una variable que hace referencia al número de veces que se repite la ausencia a clase a lo largo de un periodo determinado. Generalmente este dato se proporciona en forma de porcentajes de ausencias, y las clasificaciones se elaboran a partir de los distintos rangos que se puedan establecer mediante estos porcentajes.

Por el contrario, la intensidad nos indica la duración de la falta en cada jornada lectiva y su concentración o dispersión a lo largo del curso: la duración de la ausencia puede oscilar desde un simple retraso reiterado o un sólo periodo lectivo (una hora), hasta una jornada escolar completa. Además estas ausencias se pueden concentrar en un periodo determinado o distribuirse de forma aleatoria e irregular a lo largo del curso. Por esta razón, la intensidad es la variable utilizada cuando se pretende resaltar la

multiplicidad de formas que puede adquirir el absentismo escolar y establecer distinciones entre ellas.

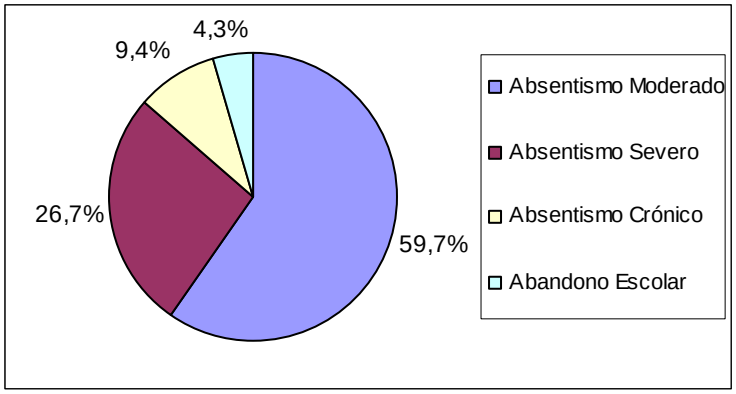
En la presente investigación, ambas variables servirán de referencia para caracterizar el absentismo escolar que se produce en Castilla-La Mancha.

5.2.1. Incidencia de tipos de absentismo por su frecuencia

Tal y como se explicó en el marco metodológico, los tipos de absentismo que se han considerado en función de su frecuencia son los siguientes:

- **Absentismo Moderado**: absentismo comprendido entre el 15% y el 24% de ausencias en el periodo establecido.
- **Absentismo Severo**: absentismo comprendido entre el 25% y el 49 % de ausencias.
- **Absentismo Crónico**: absentismo comprendido entre el 50% y el 99% de ausencias
- **Abandono Escolar**: absentismo total con el 100% de ausencias.

Gráfico 15. Distribución de tipos de absentismo escolar por su frecuencia en los centros educativos de educación primaria de CLM.



Tal y como puede observarse en el gráfico 15, por su frecuencia, el tipo de absentismo más común es, y con bastante diferencia, el absentismo moderado (porcentajes de ausencias comprendidos entre el 15% y el 25% de los días lectivos). Bastante más de la mitad de los alumnos absentistas registrados en los colegios de educación primaria –exactamente el 59,7% de ellos- presentan este tipo de absentismo. Este elevado porcentaje supone que el 2,1% del total de la población escolar de educación primaria en Castilla-La Mancha son absentistas moderados. Este tipo de

absentismo está presente en la mayor parte de los centros escolares de la comunidad autónoma y es, sin duda, el tipo de absentismo que presenta mayores posibilidades de recuperación educativa para los alumnos que lo padecen.

El absentismo severo, comprendido entre el 25% y el 50% de ausencias a clase, representa algo más de la cuarta parte de los alumnos absentistas de primaria en Castilla-La Mancha (el 26,7% del total), lo que representa el 0,9% de la población escolar total en esta etapa.

Por último, los casos más graves de absentismo, el absentismo crónico, con más del 50% de días de ausencia, representa el 9,4% del total de alumnos absentistas, lo que para la población escolar de primaria, representa un porcentaje algo superior al 0,3%.

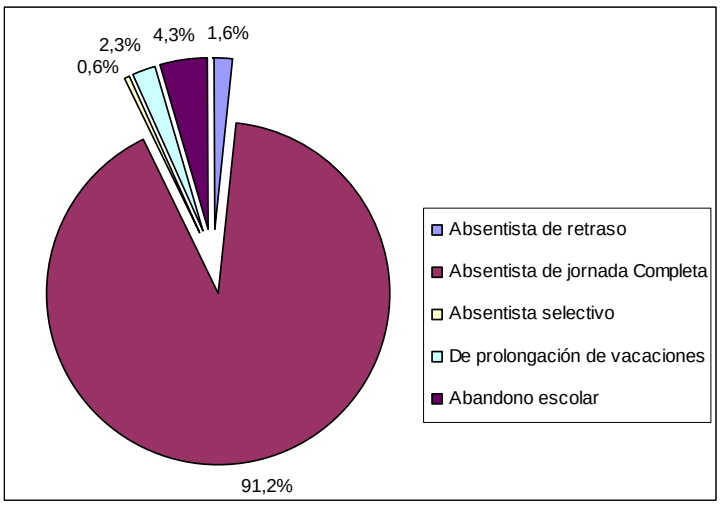
En cuanto al abandono escolar, esto es, los alumnos que aunque están matriculados en el centro, no han asistido a clase ningún día a lo largo del curso, suponen el 4,3% del total de absentistas detectados. Este porcentaje implica que el 0,2% del total de los alumnos matriculados en los colegios de primaria de la región abandonan el sistema educativo a lo largo de esta etapa, pero supone, sin duda, el mayor reto que deben afrontar las administraciones educativas para intentar recuperarlos.

5.2.2. Incidencia de tipos de absentismo por su intensidad

Como ya se explicaba en el análisis de las decisiones metodológicas previas, en relación a los tipos de absentismo en función de su intensidad, se adoptó la decisión de establecer cinco tipos: absentismo de retraso, selectivo, de jornada completa, de prolongación de vacaciones y abandono escolar. Aún siendo conscientes que el absentismo de prolongación de vacaciones es un subtipo de absentismo de jornada completa, pero que, para la presente investigación, se ha decidido diferenciar por las peculiaridades que presenta.

Los resultados obtenidos respecto a los distintos tipos de absentismo en función de su intensidad se representan en el gráfico 16 que se muestra a continuación.

Gráfico 16. Distribución de tipos de absentismo escolar por su intensidad en los centros educativos de educación primaria de CLM.



Como se puede comprobar en el gráfico, en educación primaria, el tipo de absentismo más frecuente por su intensidad es, sin duda, el absentismo de jornada completa. Este tipo de absentismo representa el 91,2% de los casos de absentismo registrados, a los que se podría sumar otro 2,3% correspondiente al absentismo de prolongación de vacaciones que presenta el mismo tipo de intensidad, aunque con un modo de concentración temporal distinto.

La total predominancia de este tipo de absentismo en educación primaria se debe fundamentalmente a la propia estructura de la enseñanza, en la que un sólo maestro se encarga de impartir varias áreas educativas y permanece con el alumno a lo largo de buena parte de la jornada escolar. Por esta razón, las posibilidades de ausentarse a una determinada materia o parte de la jornada se reducen a los periodos posteriores a los recreos o las jornadas de tarde, en aquellos centros que tienen la jornada partida. Este es el motivo por el que el absentismo selectivo apenas representa un 0,6% del total de los alumnos absentistas registrado en esta etapa educativa.

El absentismo de vacaciones representa el 2,3% de los casos de absentismo detectado en esta etapa educativa, y se concentra en buena medida entre los alumnos inmigrantes. Estos alumnos aprovechan las vacaciones para viajar con sus padres a su país de origen y, con cierta frecuencia, permanecen en él durante periodos lectivos de duración variable, hasta que los padres regresan de nuevo a la comunidad autónoma. También se incluyen en esta modalidad un pequeño número de alumnos cuyos padres

disfrutan del periodo vacacional coincidiendo con el final o el principio del curso escolar, llevando con ellos a sus hijos al lugar de disfrute de las vacaciones.

En cuanto al absentismo de retraso apenas representa un 1,6% del total de los alumnos absentistas, y la mayor parte de ellos se concentran en los cursos más bajos. Generalmente va asociado a familias que llevan al alumno sistemáticamente tarde al centro en el primer ciclo de educación primaria. En este periodo escolar resulta muy frecuente que los padres acompañen a los alumnos al centro, por lo que en estos casos, el alumno llega tarde a la escuela sencillamente porque sus padres lo llevan tarde. Por esta razón, el porcentaje de absentistas de retraso disminuye cuando el alumno adquiere autonomía para ir sólo al colegio.

Por último, el abandono escolar alcanza el 4,3% del total de alumnos absentistas (el 0,2% de la población escolar). La inmensa mayoría de los alumnos que abandonan el sistema escolar antes de finalizar esta etapa educativa son inmigrantes (muchos de ellos por que regresan a su país de origen) o pertenecen a la minoría étnica gitana.

5.3. La etiología del fenómeno: Factores y causas que generan absentismo escolar en educación primaria

Antes de comenzar la descripción de los resultados obtenidos respecto a la etiología del problema, es conveniente precisar que casi la totalidad de los alumnos absentistas que componen la muestra de estudio, se ven afectados por más de uno de los factores analizados. Esta peculiaridad viene a demostrar que, efectivamente, se trata de un fenómeno multicausal, en el que cada uno de los factores no aparece de forma aislada, sino que interactúa con otros factores, dando como resultado la aparición del problema, y cuya evolución dependerá de las circunstancias particulares de cada alumno.

Sólo en algunos casos, y todos ellos relacionados con los problemas de salud, se ha podido comprobar que el absentismo escolar responde a una sola causa. Se trataría de los casos de absentismo justificado, consecuencia de una enfermedad grave o un

prolongado periodo de hospitalización del alumno que le impide la asistencia regular a clase.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos, los factores se han agrupado en torno a dos grandes grupos: por una parte los factores externos a la institución escolar, que denominaremos factores exógenos, y por otra el conjunto de factores relacionados directa o indirectamente con la escuela o el sistema educativo, que denominaremos factores endógenos a la institución escolar.

Teniendo en cuenta esta consideración, a continuación se analizan los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

5.3.1. Factores exógenos a la institución escolar

El análisis de los resultados obtenidos respecto a los posibles factores exógenos a la institución escolar, se estructura en torno a cinco grandes grupos en función de su origen:

- Factores familiares.
- Factores culturales.
- Factores socioeconómicos.
- Factores médicos o de salud.
- Factores ligados al carácter y las circunstancias personales del alumno.

5.3.1.1. Factores familiares

Los resultados de los veintidós factores familiares analizados en la investigación se muestran en la tabla 46 que se presenta a continuación, y que ha sido confeccionada a partir de los datos proporcionados por los tutores y responsables del absentismo escolar en los centros educativos, y recogidos en las fichas individuales de los alumnos absentistas y no absentistas.

Tabla 46: Incidencia de los factores familiares en el absentismo escolar según los tutores.

FACTORES FAMILIARES			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
1- Negligencia familiar	42,3%	3,2%	13,2
2- Impotencia de los padres/ tutores para controlar al menor	5%	1,9%	2,6
3- Trabajos de los padres que implican ausencia temprana y prolongada del hogar	26,5%	6,5%	4,1
4- Desestructuración del ámbito familiar	19%	9,8%	1,9
5- Complicidad con el menor	16,3%	1,3%	12,5
6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios	43,1%	3,9%	11,1
7- Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia	8,5%	1,3%	6,5
8- Precariedad económica (paro, trabajo inestable, etc.)	27,1%	7,1%	3,8
9- Enfermedad grave de los padres	3,5%	0%	---
10- Alcoholismo o drogadicción de uno o los dos progenitores	2,9%	0,6%	4,8
11- El menor se encuentra al cargo de sus abuelos, tíos, etc.	2,9%	1,3%	2,2
12- Utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares	11,7%	0,6%	19,5
13- Dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta	7,9%	0,6%	13,2
14- Familia sin domicilio estable	3,8%	0,6%	6,3
15- Bajo nivel cultural de la familia	55,4%	7,8%	7,1
16- Problemas de maltrato al menor	0,3%	0,6%	0,5
17- Disconformidad de la familia con la modalidad de escolarización del alumno	1,7%	0,6%	2,8
18- Sobreprotección excesiva por parte de los padres hacia el menor	14,6%	5,2%	2,8
19- Dificultad familiar (por trabajo, enfermedad, etc.) para llevar al alumno al centro	11,4%	1,9%	6,0
20- Problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia	3,5%	0%	---
21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos	57,7%	5,2%	11,1
22- Modelos parentales inadecuados	13,1%	0,6%	21,8

Del análisis de estos resultados se desprende que los factores familiares son, posiblemente, los condicionantes que mayor incidencia global tienen en el absentismo escolar de educación primaria.

Entre los factores familiares que se encuentran con mayor frecuencia entre la población absentista, dos de ellos se encuentran en más de la mitad de los alumnos analizados. Se trata de la *falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos*, factor que afecta al 57,7% de la población absentista y el *bajo nivel cultural de la familia*, detectado en el 55,4% de los alumnos absentistas. Estos elevados porcentajes

son un reflejo de la importancia que tiene el interés de los padres por la educación de sus hijos y su nivel cultural en la escolarización normalizada de los alumnos.

Otros factores que se presentan con bastante frecuencia entre el alumnado absentista de esta etapa educativa son la *desorganización familiar con ausencia de normas y horarios*, que afecta al 43,1% de este tipo de alumnado; la *negligencia familiar*, que afecta al 42,3%, junto con la *precariedad económica (paro, trabajo inestable, etc.)*, presente en el 27,1% del alumnado absentista, y los *trabajos de los padres que implican ausencia temprana y prolongada del hogar*, que afecta al 26,5% de los casos de absentismo registrados.

Por el contrario, los factores familiares menos comunes entre el alumnado absentista son los *problemas de maltrato al menor*, que apenas afecta al 0,3% de los alumnos absentistas; la *disconformidad de la familia con la modalidad de escolarización del alumno*, presente en un escaso 1,7%; el *alcoholismo o* la *drogadicción de uno o de los dos progenitores* y que el *menor se encuentre a cargo de sus abuelos, tíos, etc.* que afectan respectivamente al 2,9% de la población absentista, así como los *problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia o* la *enfermedad grave de los padres*, presentes ambos en el 3,5% del alumnado absentista.

No obstante, el valor real de estos datos y la importancia de cada uno de los factores en la aparición de actitudes absentistas, se aprecia cuando se comparan los resultados obtenidos entre la población de alumnos absentistas y los del grupo de control, representante del resto de la población escolar que asiste a clase con regularidad. Para llevar a cabo este análisis se ha obtenido la ratio, o relación entre el porcentaje de alumnos absentistas afectados por un determinado factor y el porcentaje de alumnos no absentistas afectados por el mismo. El resultado obtenido con esta relación representa el número de alumnos absentistas influidos por este factor por cada uno de los alumnos no absentistas afectados por el mismo.

Como se puede apreciar en la tabla 46, todos los factores familiares, a excepción de uno (el factor 16: *problemas de maltrato al menor*), se encuentran con mayor frecuencia entre el alumnado absentista que en el grupo de control. Estos resultados implican que todos estos factores, salvo el citado factor 26, contribuyen en mayor o menor medida al desarrollo de actitudes absentistas.

Aunque algunos de los factores que muestran una ratio elevada también se encuentran entre los más frecuentes del alumnado absentista, buena parte de ellos no se encuentran en esa situación. De hecho, el factor que muestra la mayor ratio de todos los factores familiares analizados afecta tan sólo a un 13,1% de la población absentista, pero resulta tan escaso entre el resto de la población escolar (0,6%), que la relación entre ambos porcentajes arroja una ratio muy elevada. Se trata del factor 22, *modelos parentales inadecuados*, cuyos resultados indican que, por cada alumno no absentista escolarizado en esta etapa con esta problemática familiar, se registran casi 22 casos de alumnos absentistas afectados por la misma, lo que da idea de la enorme importancia que adquiere el modelo ejercido por los padres para la asistencia regular del alumno a clase, de tal forma que, cuando los progenitores actúan como modelos inadecuados, alejados de los valores y normas socialmente admitidos, los menores tienen unas enormes posibilidades de convertirse en alumnos absentistas.

Un caso muy parecido ocurre con el factor 12, la *utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares,* que aunque sólo afecta al 11,7% del alumnado absentista, muestra una relación de más de 19 alumnos absentistas por cada alumno no absentista afectado por el mismo.

Otros dos factores que muestran también una ratio muy elevada y tampoco se encuentran entre los más frecuentes en el alumnado absentista son la *dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta*, que afecta sólo al 7,9% de la población absentista, pero que muestra una ratio de 13,2 alumnos absentistas por cada alumno no absentista afectado por este factor, y la *complicidad con el menor*, que afecta al 16,3% de los alumnos absentistas, pero que muestra una ratio de 12,5 alumnos absentistas por cada alumno no absentista afectado por esta problemática familiar.

Sin embargo, otros factores con ratios elevadas también se encuentran entre los más frecuentes en la población absentista. Entre ellos está la *negligencia familiar*, que afecta a más del 42% de la población absentista y que muestra, además, una ratio de 13,2 alumnos absentistas por cada alumno no absentista, lo que indica que buena parte del alumnado inmerso en una familia que abandona las obligaciones familiares para con sus hijos, incluidas las educativas, termina siendo alumno absentista.

Otro caso semejante ocurre con el factor 6, *desorganización familiar con ausencia de normas y horarios*, que también afecta a un importante 43,1% de la población absentista, mientras que entre la población no absentista solo afecta al 3,9% del alumnado, lo que supone una ratio de más de 11 alumnos absentistas con esta problemática familiar por cada alumno no absentista afectado por la misma. Esta elevada ratio indica que, efectivamente, la relajación del control conductual de los alumnos en casa y la desorganización del sistema de normas y horarios aplicados en el entorno familiar, resulta muy negativa para la asistencia regular del alumno a clase.

También el factor familiar más frecuente entre los alumnos absentistas se encuentra entre los que muestran una ratio más elevada. Se trata, como ya se ha dicho, de la *falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos*, presente en el 57,7% del alumnado absentista y que, además, muestra una ratio de más de 11 alumnos absentistas afectados por este problema familiar por cada alumno no absentista con esta problemática.

Otros factores que muestran ratios superiores a seis alumnos absentistas por cada alumno no absentista son el *bajo nivel cultural de la familia* (7,1), las *relaciones conflictivas entre los miembros de la familia* (6,5), *familia sin domicilio estable* (6,3) y la *dificultad familiar (por trabajo, enfermedad, etc.) para llevar al alumno al centro (6).*

Por último, dos de los factores familiares analizados no han sido detectados en ningún caso de la población no absentista del grupo de control, por lo que no ha sido posible calcular la ratio correspondiente. Estos factores se encuentran también entre los menos frecuentes entre el alumnado absentista. Se trata de los *problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia o* la *enfermedad grave de los padres*, presentes ambos en el 3,5% del alumnado absentista. No obstante, la ausencia de casos entre los alumnos del grupo de control nos indica que, a pesar de ser poco frecuentes, cuando alguno de estos factores se presenta en determinados alumnos, adquiere cierta relevancia a la hora de potenciar el absentismo escolar.

5.3.1.2. Factores culturales

Los resultados de los siete factores culturales analizados en la investigación se recogen en la tabla 47.

Tabla 47: Incidencia de los factores culturales en el absentismo escolar según los tutores.

FACTORES CULTURALES			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
24- Pertenencia a una minoría étnica o cultural	67%	13,4%	5,0
25- Desvalorización del hecho educativo	51,5%	1,9%	27,1
26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos	40,1%	6,5%	6,2
27- Intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación	23%	2,6%	8,8
28- Desconocimiento del idioma	6,7%	3,2%	2,1
29- Rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen (inmigrantes)	0,9%	0,6%	1,5
30- Prejuicios sexistas (las niñas abandonan el sistema educativo prematuramente)	8,7%	1,3%	6,7

De su análisis se desprende que entre los factores culturales se encuentra el factor más frecuente entre el alumnado absentista de primaria de cuantos se han analizado en la investigación. Se trata de la *pertenencia a una minoría étnica o cultural,* factor que afecta nada menos que al 67% de la población absentista de esta etapa. En este porcentaje se incluyen los integrantes de la minoría étnica gitana y la mayor parte de los alumnos inmigrantes, aunque no todos, pues parte de ellos se les ha considerado por parte de los tutores como partícipes de la cultura mayoritaria y, por tanto, no se les ha incluido en este apartado. Este elevado porcentaje indica claramente la importancia que tiene la pertenencia a determinadas minorías para el desarrollo de actitudes absentistas, aunque, evidentemente, no se trata estrictamente de la pertenencia a las mismas, sino de los condicionantes socioeconómicos y culturales que habitualmente llevan aparejadas.

Además de este factor, también se encuentran otros tres factores culturales que afectan a más del 20% de la población absentista de esta etapa. Se trata de la *desvalorización del hecho educativo* en el entorno sociocultural del alumno, presente en el 51,5% del alumnado absentista; las *pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos*, que afecta al 40,1% de la población absentista y los *intereses*

culturales centrados en otros campos ajenos a la educación, factor muy relacionado con los dos anteriores y que influye en el 23% de la población absentista.

En cuanto a los factores 28 y 29, referidos al *desconocimiento del idioma* y el *rechazo,* por parte de los alumnos inmigrantes*, a un sistema educativo distinto al de su país de origen*, a pesar de aparecer en la tabla de resultados como los dos factores culturales menos frecuentes entre la población absentista general (afectan respectivamente al 6,7% y al 0,9% del total de este tipo de alumnado), cuando se tiene en consideración este porcentaje en relación exclusivamente a la población inmigrante de la etapa, se puede hacer una interpretación completamente distinta de ambos factores. De hecho, teniendo en cuenta que sólo el 21,2% del alumnado absentista es también inmigrante, el *desconocimiento del idioma* como factor potenciador del absentismo escolar se encuentra presente en casi un tercio de los alumnos absentistas de origen extranjero (el 31,6%), lo que indica la importancia que adquiere este factor entre el alumnado inmigrante y absentista de esta etapa. Un caso bastante distinto es el referido al factor 29, referido al *rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen.* En este caso, a diferencia de lo que ocurre en secundaria y que se analizará en el capítulo siguiente, al tratarse de niños en edades muy tempranas, generalmente no tienen interiorizado suficientemente el sistema educativo de su país, por lo que el sistema educativo español raramente les produce rechazo. Esta es la razón por la que sólo un 4,2% de la población absentista de origen extranjero muestra cierto rechazo a nuestro sistema educativo.

Por último, *los prejuicios sexistas (las niñas abandonan el sistema educativo prematuramente),* afecta al 8,7% de la población absentista (0,3% de la población escolar), en su mayor parte niñas gitanas escolarizadas en 5º y 6º curso de primaria.

En cuanto a las ratios o relación entre el porcentaje de alumnos absentistas afectados por un determinado factor y el porcentaje de alumnos no absentistas afectados por el mismo, tal y como se puede apreciar en la tabla 47, todos los factores, sin excepción, se encuentran con mayor frecuencia entre el alumnado absentista que en el grupo de control. No obstante, el factor 29 (*rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen)* afecta de forma muy similar al alumnado absentista que al resto de la población escolar, por lo que su ratio apenas alcanza un 1,5. Estos resultados

implican que todos los factores culturales analizados, salvo posiblemente el citado factor 29, contribuyen al desarrollo de actitudes absentistas, aunque, eso si, con diferentes grados de intensidad.

El factor cultural que muestra una ratio más elevada es, sin duda, la *desvalorización del hecho educativo*, que afecta 27 veces más al entorno cultural del alumnado absentista que al resto de la población escolar, lo que indica la vital importancia que adquiere la valoración de la educación reglada en el entorno cultural del alumno.

Otros factores culturales que muestran ratios superiores a seis alumnos absentistas por cada alumno no absentista son: los *intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación*, con una ratio de 8,8, y los *prejuicios sexistas (las niñas abandonan el sistema educativo prematuramente)* o las *pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos,* ambos presentes en más de seis alumnos absentistas por cada alumno no absentista, lo que implica que también los intereses culturales, los prejuicios sexistas y las expectativas de los padres respecto a sus hijos, juegan un importante papel en el desarrollo de actitudes absentistas en esta etapa educativa.

En el caso del factor 24, la *pertenencia a una minoría étnica o cultural*, a pesar de ser el factor más frecuente entre el alumnado absentista de primaria, muestra una ratio de 5, que aunque bastante elevada, resulta bastante menor que alguna de las analizadas anteriormente, debido obviamente a que entre el alumnado no absentista también es un factor bastante frecuente, particularmente la pertenencia a las minorías de origen inmigrante, alcanzando el 13,4% de la población escolar no absentista de esta etapa.

Por último, los dos factores culturales que presentan una ratio más reducida son, precisamente, los relacionados directamente con el alumnado inmigrante: el *desconocimiento del idioma*, que afecta a algo más de 2 alumnos absentistas por cada alumno que no lo es, y el factor 29 *(rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen),* citado con anterioridad, que presenta un ratio de 1,5, lo que indica que, precisamente este factor es, posiblemente, el factor cultural que menor relevancia tienen a la hora de potenciar actitudes absentistas en primaria.

5.3.1.3. Factores socioeconómicos

En este apartado se ha analizado la incidencia de diez factores socioeconómicos en la etiología del absentismo escolar. Los resultados obtenidos se recogen en la tabla 48 que se muestra a continuación.

Tabla 48: Incidencia de los factores socioeconómicos en el absentismo escolar según los tutores.

FACTORES SOCIOECONÓMICOS			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
32- Modelos actuales de éxito social no necesitan título académico	13,1%	1,9%	6,9
33- Falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio	25,7%	4,5%	5,7
34- Pertenencia a ambientes marginales	16,1%	0,6%	26,8
35- Valores sociales dominantes actuales (dinero, fama prestigio,...)	7%	1,3%	5,4
36- Preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa	0,9%	1,9%	0,5
37- Valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro	22,4%	2,6%	8,6
38- Incremento de la permisividad social	9,6%	4,5%	2,1
39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos	57,1%	6,5%	8,8
40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar	46,9%	1,3%	36,1
41- Existencia de locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar	0,3%	0%	---

Del análisis de estos resultados se desprende que los factores socioeconómicos que se encuentran con mayor frecuencia entre los alumnos absentistas de primaria son: la *poca implicación de los padres en la educación de los hijos*, presente en el 57,1% del alumnado absentista; la *percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar*, que incide en el 46,9% de la población absentista; la *falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio*, observada en el 25,7% de los alumnos absentistas y la *valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro*, que afecta al 22,4% de este alumnado.

Por el contrario, los factores socioeconómicos menos comunes entre el alumnado absentista en esta etapa educativa son: la *existencia de locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar*, que apenas afecta al 0,3% de la población

absentista de esta etapa; la *preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa* que influye en un escaso 0,9% y los *valores sociales dominantes actuales (dinero, fama, prestigio,…),* que ya incide en el 7% del alumnado absentista.

En cuanto a las ratios, también en el caso de los factores socioeconómicos la mayor parte de los factores, salvo uno, se encuentran con mayor frecuencia entre el alumnado absentista que en el grupo de control. El factor 36, *preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa*, es el único factor que se encuentra con mayor frecuencia entre el alumnado no absentista que en el absentista y, por tanto, presenta una ratio inferior a 1. El resto de factores socioeconómicos analizados superan una ratio de 2, lo que implica que, al menos hay dos absentistas que presentan ese factor por cada alumno absentista que lo tiene, y que, por tanto, todos estos factores socioeconómicos contribuyen también, en mayor o menor medida, al desarrollo de actitudes absentistas.

Los dos factores socioeconómicos que muestran una ratio más elevada son los factores 40 (*percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar)* que afecta nada menos que 36 veces más a la percepción de las familias de absentistas que al resto de familias, y el factor 34 *(pertenencia a ambientes marginales)* que también presenta una elevadísima ratio de casi 27 alumnos absentistas en esta situación por cada alumno no absentista que la sufre. Estas ratios tan elevadas dan una idea aproximada de la importancia de estos dos factores en el desarrollo de las actitudes absentistas del alumno en esta etapa educativa.

Otros tres factores presentan ratios superiores a seis. Se trata de la *poca implicación de los padres en la educación de los hijos* que afecta casi nueve veces más al alumnado absentista que al resto de la población escolar, la *valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro*, que también afecta a más de ocho alumnos absentistas por cada alumno que no lo es, y los *modelos actuales de éxito social no necesitan título académico,* que presenta una ratio de casi siete alumnos absentistas por cada alumno que asiste a clase con regularidad.

Del resto de factores cabe reseñar los factores 33 *(falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio)* y 35 *(valores sociales dominantes actuales*

(dinero, fama prestigio,...) que, alcanzan ratios superiores a cinco alumnos absentistas por cada alumno no absentista.

Por último, en el caso de los factores socioeconómicos, sólo uno de los factores analizados no ha sido detectado en ningún alumno perteneciente al grupo de control, por lo que no ha sido posible calcular la ratio correspondiente. Se trata de la *existencia de locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar* que, debido a la temprana edad de los alumnos escolarizados en estos niveles educativos, apenas tiene relevancia entre la población escolar de educación primaria.

5.3.1.4. Factores médicos o de salud

En este apartado se incluyen los factores que generan un tipo de absentismo considerado habitualmente como justificado. Se trata de cuatro tipos de factores relacionados con problemas médicos o de enfermedad, tanto física como mental del alumno, capaces de generar por si mismos, sin la intervención de ningún otro factor, un tipo especial de absentismo escolar, perfectamente justificado y, con frecuencia, muy fácilmente recuperable. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 49.

Tabla 49: Incidencia de los factores médicos o de salud en el absentismo escolar según los tutores.

FACTORES MÉDICOS O DE SALUD			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
43- Problemas de salud del menor	23,6%	5,8%	4,1
44- Trastornos graves de la personalidad	0,6%	0,6%	1,0
45- Prolongado periodo de hospitalización	2,3%	0,6%	3,8
46- Minusvalía	0,9%	0,2%	4,5

Como se puede apreciar en la tabla de resultados, el factor médico más común es el factor 43, los *problemas de salud del menor,* que afecta al 23,6% de la población absentista de esta etapa educativa. El resto de factores apenas resulta representativo pues afecta, en todos los casos, a menos del 2,3% de la población absentista.

En cuanto a las ratios, las más relevantes resultan las correspondientes a los factores 46 *(minusvalía)* y 43 *(problemas de salud del menor),* que superan una relación

de cuatro alumnos absentistas por cada alumno no absentista, aunque no alcanzan las proporciones observadas en buena parte de los factores analizados anteriormente.

El factor 45 *(prolongado periodo de hospitalización*), muestra también una ratio muy cercana a cuatro, mientras que los *trastornos graves de la personalidad* (factor 44) afectan por igual al alumnado absentista que al no absentista, por lo que se puede afirmar que este factor apenas influye en el desarrollo de actitudes absentistas en esta etapa educativa.

5.3.1.5. Factores ligados al carácter y las circunstancias personales del alumno

Se trata de tres factores relacionados con la personalidad y determinadas particularidades y características personales del alumno. Sus resultados se muestran en la tabla 50.

Tabla 50: Incidencia de los factores personales en el absentismo escolar según los tutores.

FACTORES PERSONALES			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
74- Rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...)	6,7%	1,3%	5,2
75- Influencia de grupos y amigos en circunstancias similares- (contagio o imitación)	14,9%	2,6%	5,7
76- Problemas de alcoholismo o drogadicción del menor	0,6%	0%	---

Como se puede observar en la tabla, los factores personales analizados muestran una relevancia bastante moderada en esta etapa educativa. Esta baja incidencia se debe, fundamentalmente, a que los factores analizados en este apartado están asociados a determinadas etapas evolutivas del alumno que, en la mayor parte de los casos, se alcanzan en educación secundaria. No obstante, en los últimos cursos de esta etapa, comienza a percibirse con claridad la incidencia de este tipo de factores, especialmente entre los alumnos repetidores de 6º curso.

El factor personal más frecuente entre los alumnos absentistas de primaria es, sin duda, la *influencia de grupos y amigos en circunstancias similares (contagio o imitación),* que afecta al 14,9% de los alumnos absentistas de esta etapa.

Como se ha dicho, el factor 74, relacionado con el *deseo de autonomía y la búsqueda de identidad ligadas a la rebeldía propia del adolescente*, resulta un factor propio de educación secundaria. No obstante, también a finales de esta etapa empiezan a aparecer casos afectados por esta "*rebeldía*" propia de la adolescencia. Según los resultados obtenidos, el 6,7% de los alumnos absentistas de esta etapa muestran síntomas de rebeldía adolescente que les empuja a adoptar actitudes absentistas.

Por último, el otro factor personal analizado, los *problemas de alcoholismo o drogadicción del menor*, apenas resulta representativo, puesto que afecta a un escaso 0,6% del alumnado absentista.

En cuanto a las ratios, los factores 74, *rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...)* y 75, *influencia de grupos y amigos en circunstancias similares (contagio o imitación),* afectan a más de cinco alumnos absentistas por cada alumno no absentista, lo que indica que ya a finales de primaria empiezan a aparecer los primeros síntomas de la importancia que adquirirán ambos factores en la etiología del problema del absentismo escolar en educación secundaria, aunque en esta etapa no resultan especialmente relevantes.

En cuanto a los *problemas de alcoholismo o drogadicción del menor,* no se ha podido calcular la ratio por tratarse de un factor que no se ha detectado en ningún alumno del grupo de control. Además, apenas tiene relevancia entre la población absentista de primaria, puesto que sólo se ha identificado en el 0,6% de este alumnado.

5.3.2. Factores endógenos a la institución escolar

Los factores relacionados con la institución escolar y el sistema educativo se han agrupado en torno a tres bloques:

- Factores personales del alumno en relación a la institución escolar.
- Otros factores educativos relacionados con el alumno.
- Factores ligados al sistema educativo y al centro escolar.

5.3.2.1. Factores personales del alumno en relación a la institución escolar

Se trata de nueve factores referidos a distintos aspectos relativos a la relación personal existente entre el alumno y la institución escolar. Sus resultados se muestran en la tabla 51.

Tabla 51: Incidencia de los factores personales del alumno en relación a la institución escolar según los tutores.

FACTORES EDUCATIVOS DEL ALUMNO			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase	45,3%	8,4%	5,4
50- Desfase curricular creciente	44,2%	8,4%	5,3
51- Baja autoestima, sentimiento de baja competencia	17,7%	5,2%	3,4
52- Problemas de acoso al menor ("Bullying")	0,6%	0%	---
53- Falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado	4,9%	2,6%	1,9
54- Falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno	17,7%	3,9%	4,5
55- Intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones	0,3%	1,3%	0,2
56- Problemas conductuales o de convivencia con el grupo	10,2%	2,6%	3,9
57- Percepción negativa del ambiente del centro	3,8%	0%	---

Del análisis de los resultados se desprende que dos de estos factores personales del alumno, relacionados con la institución escolar, se encuentran entre los más frecuentes de cuantos se han analizado en esta etapa educativa. Se trata de la *desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase,*

que afecta al 45,3% de la población absentista de esta etapa, y el *desfase curricular creciente ligado a un bajo rendimiento escolar,* que afecta al 44,2% del alumnado absentista, lo que demuestra la importancia de mantener la atención y el interés del alumno por las tareas escolares para garantizar su asistencia regular a clase. No obstante, y a pesar de la importancia que tienen estos factores en primaria, esta relevancia es bastante menor en primaria que la que se observa para estos mismos factores en secundaria, tal y como se verá más tarde.

Además de estos dos factores, también podrían considerarse relativamente frecuentes entre el alumnado absentista de esta etapa otros dos factores: la *falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno* y la *baja autoestima o sentimiento de baja competencia*, que afectan en ambos casos al 17,7% de la población con problemas de absentismo.

Por el contrario, los factores menos comunes entre el alumnado absentista son, el *intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones*, presente en un escasísimo 0,3% de la población absentista, y los *problemas de acoso al menor o "Bullying"*, detectado por los tutores tan sólo en el 0,6% del alumnado absentista.

También resultan poco frecuentes en esta etapa educativa el factor 57 *(percepción negativa del ambiente del centro*), que afecta a un escaso 3,8% del alumnado absentista, y el factor 53 *(falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado)*, que afecta al 4,9% del alumnado con problemas de absentismo.

En cuanto a las ratios, también en el caso de los factores personales del alumno en relación con la institución escolar, la mayoría de los factores analizados se encuentran con mayor frecuencia entre el alumnado absentista que en el grupo de control, lo que implica que todos estos condicionantes contribuyen en mayor o menor medida, al desarrollo de actitudes absentistas. Tan sólo uno de ellos, el factor 55 *(intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones)* se encuentra con mayor frecuencia entre los alumnos del grupo de control que entre los alumnos absentistas (ratio menor de uno), lo que indica que este factor no incide en absoluto en el origen del absentismo escolar.

A pesar de tratarse de factores, en algunos casos, bastante frecuentes entre el alumnado absentista, las ratios resultantes no se muestran muy elevadas en ningún caso.

En este grupo de factores, la relación absentista/no absentista más elevada, sin serlo excesivamente, aparece precisamente en los dos factores más frecuentes entre el alumnado absentista: la *desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase,* que se presenta 5,4 veces más entre el alumnado absentista que en el grupo de control, y el *desfase curricular creciente ligado a un bajo rendimiento escolar,* que afecta a 5,3 alumnos absentistas por cada alumno que no lo es. Estas ratios tan moderadas se deben, como es obvio, a que se trata de factores bastante comunes en toda la población escolar y que se encuentran también con bastante frecuencia entre el alumnado no absentista.

El resto de los factores personales relacionados con la institución escolar, analizados en este grupo, muestran ratios bastante menores. Tan sólo la *falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno,* que afecta a más de cuatro alumnos absentistas por cada uno que no lo es, y los *problemas conductuales o de convivencia con el grupo,* que casi alcanza esa misma proporción, pueden destacarse como factores con ratios de cierta relevancia.

Por último, también en este grupo, dos de los factores analizados no han sido detectados en ningún alumno perteneciente al grupo de control, por lo que no ha sido posible calcular la ratio correspondiente. Se trata de la *percepción negativa del ambiente del centro* y los *problemas de acoso al menor o "Bullying"*. El primero de ellos se trata de un factor que afecta al 3,8% de la población absentista, por lo que podría considerarse que cuando la percepción del ambiente del centro por parte del alumno es muy negativa, el menor reacciona generalmente dejando de asistir a clase, iniciando de esta forma una conducta absentista. No obstante, este fenómeno no resulta demasiado frecuente entre los alumnos de primaria, a tenor de los resultados obtenidos. En el segundo caso, los problemas de acoso al menor, apenas han sido detectados por los tutores en un 0,6% de los alumnos absentistas, y curiosamente, todos los casos de alumnos absentistas relacionados con el acoso escolar, han resultado ser acosadores y no acosados como en principio parecía más probable.

5.3.2.2. Otros factores educativos relacionados con el alumno

Además de los factores analizados en el apartado anterior, también se pueden analizar los resultados obtenidos mediante otras técnicas de recogida de información respecto a distintos factores educativos relacionados con el alumno, que complementan y amplían los recogidos en la tabla 51 del apartado anterior.

Con el análisis de estos nuevos factores, se persigue alcanzar el objetivo de comprobar el grado de interrelación existente entre el absentismo escolar y otros factores educativos relacionados íntimamente con la actitud del alumno en las aulas.

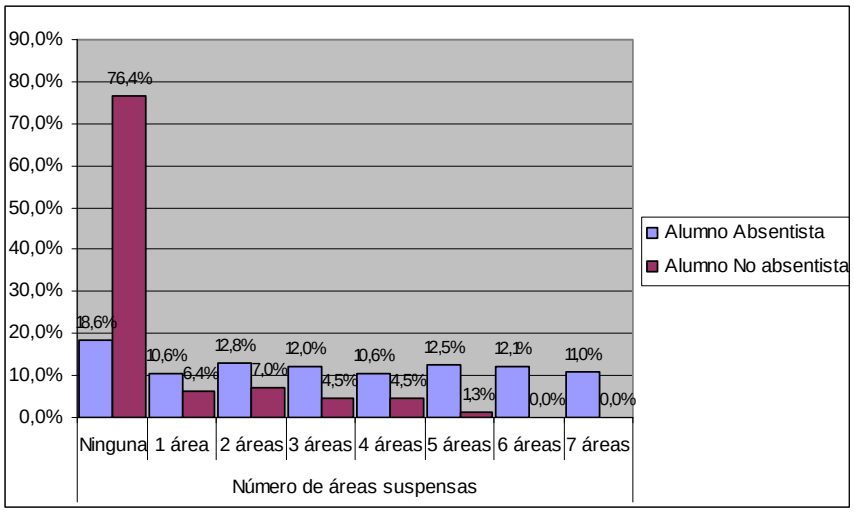
Los factores educativos que se van a analizar en este apartado son: el fracaso escolar ligado a un bajo rendimiento académico, la repetición de curso, las relaciones socio-afectivas del alumno con sus compañeros y profesores, el comportamiento en clase y las expectativas educativas de los alumnos.

A)- Fracaso escolar ligado a un bajo rendimiento académico

Los resultados obtenidos demuestran que el absentismo generalmente va asociado a un bajo rendimiento escolar y a importantes dificultades del alumno para seguir de forma ordinaria el ritmo de clase.

La relación entre el rendimiento escolar y el absentismo queda patente cuando se analiza el porcentaje de alumnos que han superado todas las áreas curriculares (gráfico 17).

Gráfico 17. Áreas suspensas en alumnos de educación primaria.

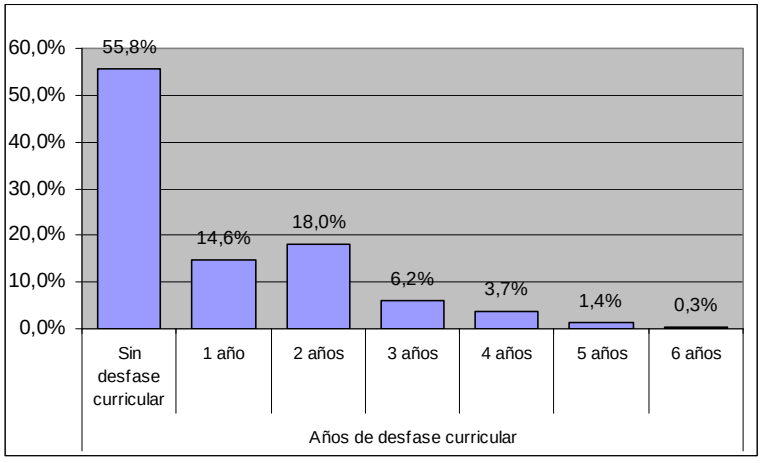


Según los resultados obtenidos, sólo el 18,6% de los alumnos absentistas superan todas las áreas, mientras que entre el resto del alumnado, el porcentaje de alumnos que aprueban todas las áreas alcanza el 76,4%. Además, mientras que entre los alumnos no absentistas no se ha localizado ningún caso que tenga 6 o 7 áreas suspensas (todas las áreas curriculares de primaria), entre los alumnos absentistas, el 23,1% del alumnado se encuentra en esa situación.

Resulta bastante significativo que entre la población absentista un 7,3% de los alumnos ni siquiera sabe si tiene aprobadas todas las áreas o tiene alguna suspensa, lo que indica el desinterés y la falta de preocupación de estos niños absentistas por su propio rendimiento académico (entre los alumnos no absentistas, todos los alumnos entrevistados conocían sus resultados de evaluación).

Los resultados vuelven a apuntar en el mismo sentido si lo que se analiza es el porcentaje de alumnos que presentan un desfase curricular igual o superior a un año (gráfico 18). Según los resultados obtenidos, la presencia de desfases curriculares superiores a un año afecta al 44,2% de los alumnos absentistas, mientras que entre la población no absentista este porcentaje se reduce a menos de la quinta parte, aunque no por eso resulta un dato despreciable, puesto que afecta al 8,4% de la población escolar de esta etapa educativa.

Gráfico 18. Desfase curricular en alumnos absentistas de educación primaria.



Los mayores desfases curriculares se acumulan, lógicamente, en los niveles más altos de educación primaria (5º y 6º curso). Además, y como era lógico suponer, el desfase curricular guarda relación directa con la frecuencia de las ausencias. A mayor

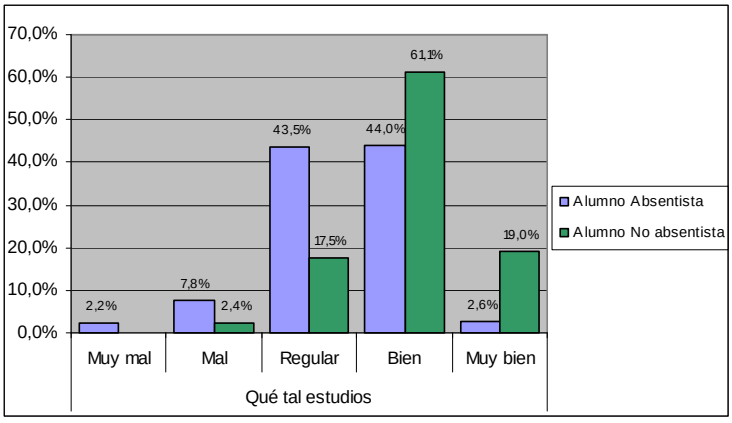
frecuencia de las ausencias, mayor desfase curricular, por lo que los mayores desfases curriculares se encuentran entre los casos de absentismo severo y crónico de los últimos cursos de la etapa.

Por el contrario, los alumnos absentistas sin desfase curricular (el 55,8%,son generalmente alumnos con un porcentaje de ausencias moderado, que apenas sobrepasan el porcentaje de ausencias mínimo establecido para ser considerados absentistas, o bien alumnos con problemas de salud que no asisten al centro durante un largo periodo de tiempo, pero que cuando se reintegran a su grupo, lo hacen de forma más o menos normalizada, recuperando rápidamente el retraso acumulado.

También se encuentran entre los alumnos absentistas sin desfase curricular los niños escolarizados en los primeros cursos de la etapa, especialmente en primer ciclo, porque los niveles curriculares en estos cursos son todavía muy bajos y difícilmente se alcanzan desfases curriculares superiores a un año. No obstante, de los escasos alumnos de primer ciclo que presentan ciertos desfases curriculares, buena parte de ellos resultan ser alumnos absentistas, y según comentan los tutores, este desfase curricular no se debe tanto a su baja capacidad intelectual como a sus repetidas ausencias a clase.

Otro aspecto que demuestra la relación entre absentismo y fracaso escolar, tal y como se puede comprobar en el gráfico 19, es la percepción del propio alumno respecto a sus resultados escolares.

Gráfico 19. Percepción de cómo lleva los estudios el propio alumno.



Según los datos proporcionados por los alumnos, más de la mitad del alumnado absentista perciben que los estudios les van regular (43,5%), mal (7,8%) o muy mal

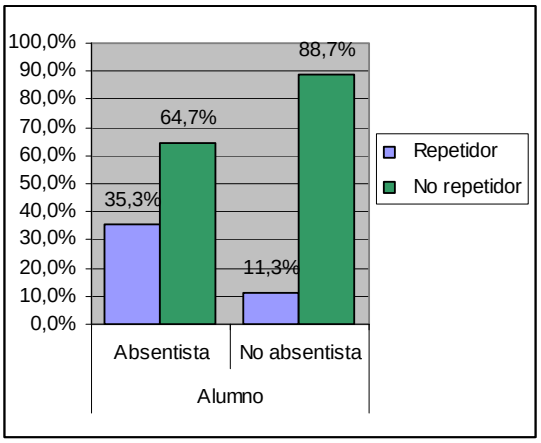
(2,2%), mientras que el 44% percibe que va bien en los estudios y sólo un 2,6% considera que sus resultados académicos son muy buenos. Sin embargo, entre la población escolar no absentista las percepciones se invierten: el 80% de los alumnos considera que sus resultados académicos son buenos o muy buenos, mientras que sólo el 17,5% los califica como regulares y el 2,4% como malos. Ningún alumno del grupo de control considera que sus resultados son muy malos.

B)- Repetición de curso

Según los datos obtenidos, otro factor educativo que guarda una estrecha relación con el absentismo escolar es la repetición de curso.

Se trata de un factor íntimamente ligado a los problemas de rendimiento académico analizados en el punto anterior, y como éstos, incide con mucha mayor frecuencia entre el alumnado absentista.

Gráfico 20. Porcentaje de alumnos que han repetido algún curso en primaria.



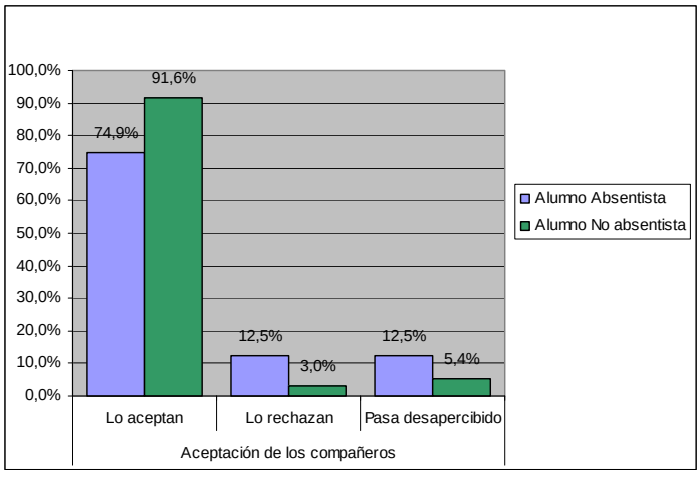
Como se puede apreciar en el gráfico 20, en educación primaria, el 35,3% de los alumnos absentistas han repetido algún curso a lo largo de la etapa. Este dato, ya de por sí bastante significativo, lo es todavía más si se compara con el porcentaje de alumnos que han repetido curso alguna vez entre el resto de la población escolar, que según los resultados obtenidos alcanza el 11,3% del alumnado.

C)- Relaciones socio-afectivas y grado de integración del alumno con el grupo de iguales.

Además de los factores relacionados con el rendimiento académico del alumno, el nivel de cohesión, los vínculos creados en el aula y las relaciones socio-afectivas que se establecen entre el alumno y su grupo de iguales en el seno de la institución escolar (los compañeros de clase), también resultan primordiales en la evolución escolar de cualquier niño y, según demuestran los resultados obtenidos, constituyen un agente de cierta importancia en el desarrollo de actitudes absentistas.

Según los datos que aportan los tutores (gráfico 21), aunque la mayoría de la población absentista (el 74,9%) es aceptada plenamente en clase, uno de cada cuatro alumnos absentistas tiene problemas de aceptación entre los compañeros: el 12,5% es rechazado por sus iguales, mientras que otro 12,5% pasa desapercibido, por lo que tampoco establece unas relaciones socio-afectivas adecuadas entre los compañeros. Entre la población escolar no absentista los datos son mucho mejores: sólo el 3% de los alumnos es rechazado por los compañeros y el porcentaje de alumnos que pasan desapercibidos se reduce al 5,4%, por lo que el porcentaje de alumnos plenamente aceptados en clase se eleva hasta el 91,6% de la población escolar.

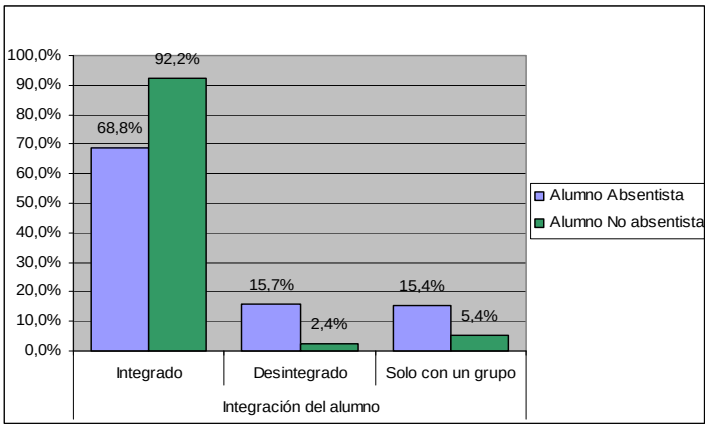
Gráfico 21. Grado de aceptación o rechazo del alumno en clase de primaria según los tutores.



Resultados muy semejantes se obtienen si la pregunta a los tutores va orientada a indagar sobre el grado de integración del alumno en clase (gráfico 22). En este caso las respuestas indican que el 15,7% del alumnado absentista se encuentra totalmente desintegrado y que otro 15,4% tan sólo se encuentra integrado en el seno de un pequeño

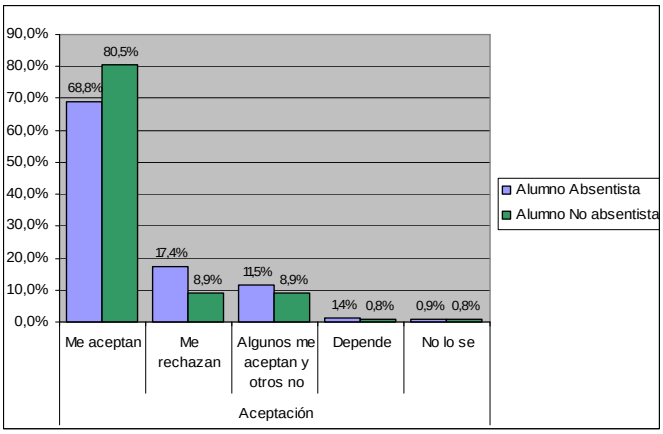
grupo, pero no con el resto de la clase. Estos porcentajes indican que sólo el 68,8% de los alumnos absentistas se encuentra plenamente integrado en la clase, mientras que entre el resto de la población escolar este porcentaje se eleva hasta alcanzar el 92,2%.

Gráfico 22. Grado de integración del alumno en clase de primaria según el tutor.



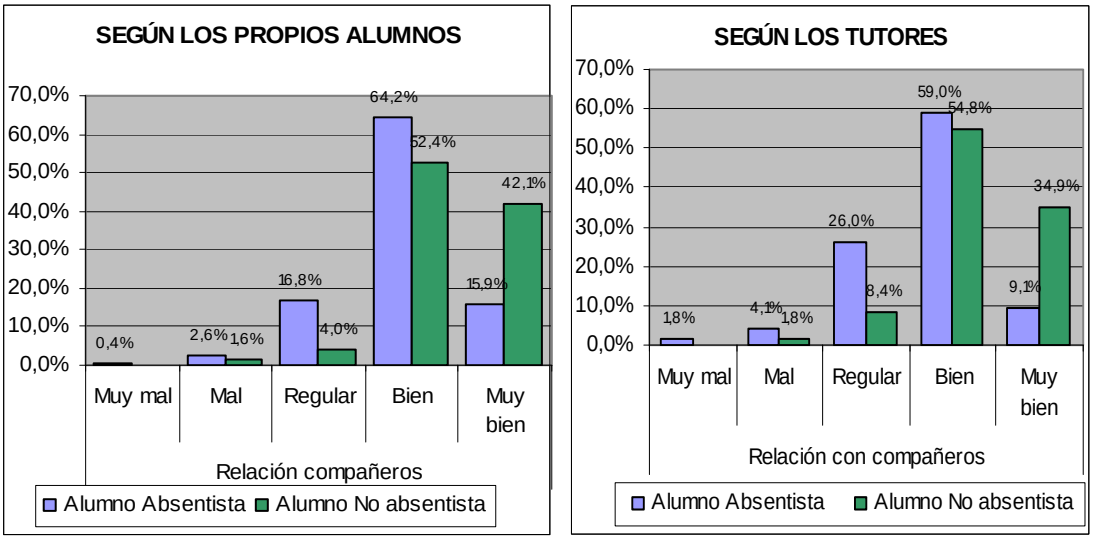
Atendiendo a la opinión de los propios alumnos (gráfico 23), los resultados obtenidos son similares a los proporcionados por los tutores. Sólo el 68,8% de los alumnos absentistas se sienten plenamente aceptados por sus compañeros, mientras que entre los no absentistas este porcentaje se eleva hasta alcanzar el 80,5% de la población escolar. En el polo opuesto, el 17,4% del alumnado absentista se siente rechazado y el 11,5% considera que unos compañeros los aceptan mientras que otros no. Entre el alumnado no absentista, estos porcentajes se reducen claramente, de tal forma que sólo el 8,9% de los alumnos se sienten rechazados, y otro 8,9% considera que algunos alumnos los aceptan mientras otros no.

Gráfico 23. Percepción del grado de aceptación del alumno por los compañeros según los propios alumnos.



Otro dato que avala la importancia de las relaciones socio-afectivas con el grupo de iguales en el desarrollo de actitudes absentistas es, precisamente, el análisis de los resultados de las preguntas referidas a las relaciones con los compañeros. De hecho, tanto la percepción de los propios alumnos como la de los tutores respecto a la relación que mantienen los alumnos con sus compañeros, representada en el gráfico 24, resultan muy claras y significativas.

Gráfico 24. Relación del alumno de primaria con los compañeros



En las encuestas aplicadas al alumnado, a pesar de que una inmensa mayoría de los alumnos considera que mantiene buenas relaciones con los compañeros de clase, los resultados son claros: el 19,8% de los alumnos absentistas considera que la relación que mantiene con los compañeros es regular, mala o muy mala, mientras que sólo el 5,6% de los alumnos no absentistas mantienen esa percepción negativa de las relaciones con sus compañeros de aula.

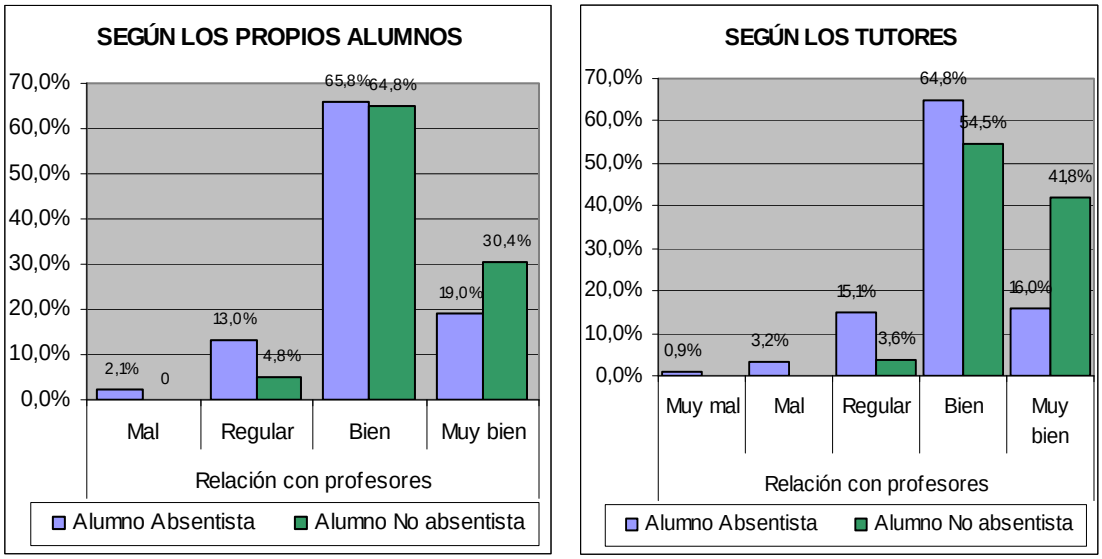
La percepción del tutor todavía es más elocuente. Según este colectivo de docentes, el 31,9% de los alumnos absentistas mantiene unas relaciones regulares, malas o muy malas con los compañeros, mientras que entre el resto de la población escolar de la etapa este porcentaje se reduce hasta el 10,2%.

D)- Relación socio-afectiva de los alumnos con los profesores

Otro factor que, según los resultados obtenidos, guarda una estrecha relación con el absentismo del alumnado, es el tipo de relación que establecen los alumnos con los maestros en el centro educativo en el que se encuentran escolarizados.

Tanto bajo el punto de vista de los alumnos como por parte de los tutores (gráfico 25), los alumnos absentistas presentan mayores problemas de relación con los profesores que los alumnos no absentistas.

Gráfico 25. Relación de los alumnos con los profesores en educación primaria (según los alumnos y los tutores).



Según la opinión de los alumnos, entre la población absentista de primaria, el 2,1% de los alumnos reconoce que se lleva mal con los maestros y el 13% afirma que sus relaciones con los docentes son "*regulares*". Por el contrario, entre el alumnado no absentista no hay ningún alumno que reconozca unas malas relaciones con los maestros y tan sólo el 4,8% afirma que su relación es regular.

Todavía son más contundentes los resultados si consideramos los datos aportados por los tutores. Según este colectivo docente, entre los alumnos absentistas el 4,1% se llevan mal o muy mal con los profesores y el 15,1% sólo regular. Por el contrario, entre la población escolar no absentista, los tutores no han reconocido ningún caso que mantenga malas o muy malas relaciones con los profesores y tan sólo

reconocen que un 3,6% de este alumnado mantiene una relación que pueda calificarse como regular.

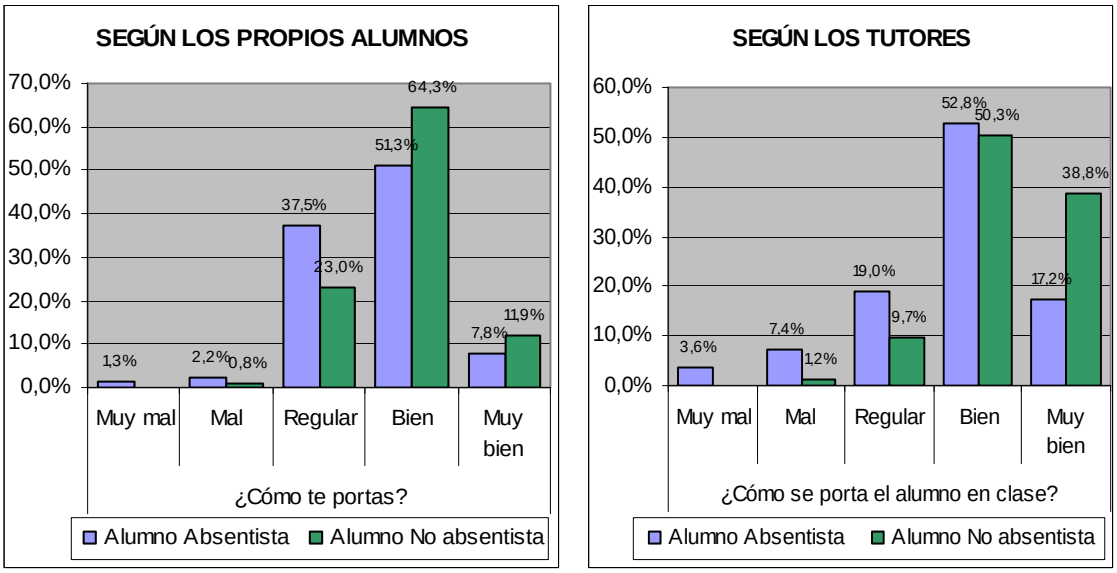
Los mismos resultados, pero de forma inversa, se obtienen si analizamos los alumnos que tienen muy buenas relaciones con los profesores. Según los alumnos absentistas, el 19% reconoce que se lleva muy bien con ellos, mientras que entre los alumnos no absentistas este porcentaje se eleva hasta el 30,4%. De nuevo, estos porcentajes son todavía más concluyentes si se analizan bajo el prisma óptico del tutor. Desde su punto de vista, sólo el 16% de los alumnos absentistas mantienen muy buenas relaciones con los profesores, mientras que entre los alumnos no absentistas este porcentaje se eleva hasta el 41,8%.

E)- Comportamiento en clase

Otro factor relacionado con la actitud del alumno respecto a la institución escolar, es su comportamiento en clase.

Según se puede apreciar en el gráfico 26, tanto en opinión de los tutores como en la de los propios alumnos, el comportamiento de los alumnos absentistas resulta mucho peor que el del resto del alumnado matriculado en los centros de primaria.

Gráfico 26. Comportamiento en clase (según los alumnos y los tutores).



A pesar de que la opinión general de los tutores es que la mayor parte de los alumnos, tanto absentistas (70%) como no absentistas (89,1%), se portan bien o muy bien en clase, estos docentes consideran que el 19% de los alumnos absentistas presentan un comportamiento regular en clase, y otro 11% se comportan mal o muy mal. Estos datos implican que casi un tercio del alumnado absentista, exactamente el 30%, no muestra un comportamiento adecuado en clase. Estos resultados contrastan claramente con los datos referidos al comportamiento de los alumnos no absentistas. Según los tutores, el 10,9% del alumnado no absentista muestra un comportamiento regular o malo, apenas un tercio del porcentaje registrado entre la población absentista. También es muy significativo observar que según este colectivo docente, entre el alumnado no absentista no hay ningún alumno que muestre un comportamiento que pueda calificarse de muy malo.

Si atendemos a la opinión de los propios alumnos, los resultados nos muestran la misma relación entre comportamiento y absentismo escolar. Aunque más de la mitad de los alumnos absentistas, el 59,1%, considera que se porta bien o muy bien en clase, el 37,5% de los alumnos absentistas considera que su comportamiento en clase es regular y otro 3,5% afirma que su comportamiento es malo o muy malo. Sin embargo, entre el alumnado no absentista más de las tres cuartas partes, el 76,2%, considera que su comportamiento es bueno o muy bueno, y sólo el 0,8% lo califica de malo, afirmando ser regular el 23% restante (ningún alumno no absentista manifiesta tener un comportamiento muy malo en clase).

La relación entre el absentismo y el comportamiento en clase también se puede comprobar mediante el número de sanciones recibidas por problemas de conducta. Según informan los tutores, el 21,8% de los alumnos absentistas han sido sancionados alguna vez, mientras que en el grupo de control sólo el 7,3% han recibido sanciones por mal comportamiento. Además, los problemas de comportamiento que han generado estas sanciones son más graves entre el alumnado absentista que entre el no absentista, lo que ha determinado que el 6,5% de los alumnos absentistas haya sido expulsado alguna vez, mientras que entre el alumnado del grupo de control sólo lo ha sido el 1,2%.

Incluso en el conocimiento de las normas del propio centro educativo existen diferencias significativas entre los alumnos absentistas y no absentistas. Mientras que

casi la totalidad del alumnado no absentista, el 98,2%, dice conocer las normas de convivencia del centro, entre el alumnado absentista este porcentaje se reduce hasta el 84,9%, lo que implica que más del 15% del alumnado absentista de esta etapa ni siquiera conoce las normas básicas de convivencia del centro.

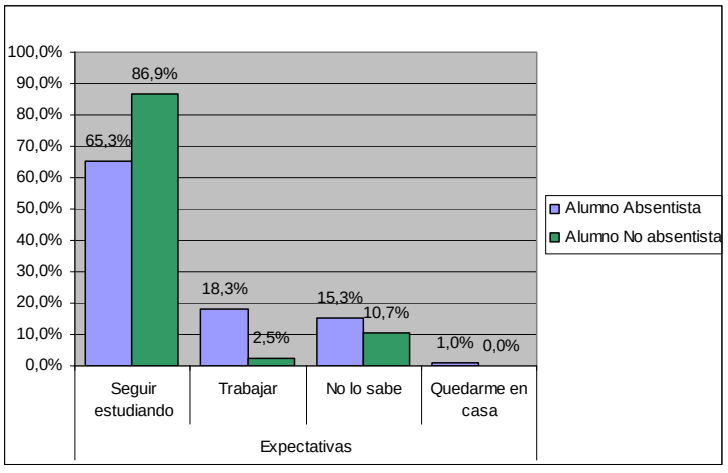
F)- Falta de expectativas educativas de los alumnos

Otro de los factores analizados en la investigación ha sido la falta de expectativas educativas de los alumnos.

Según los resultados obtenidos, y aunque en esta etapa educativa los niños todavía no perciben claramente los objetivos perseguidos por la institución escolar, cuando se les pregunta si les va a servir de algo lo que aprenden en el colegio, el 17,2% de los alumnos absentistas contesta que no, mientras que entre el alumnado no absentista sólo el 3,3% tienen esa opinión negativa.

Por otra parte, cuando se les pregunta qué van a hacer cuando se vayan del colegio, tal y como muestra el gráfico 27, sólo el 65% de los alumnos absentistas consideran que van a seguir estudiando, mientras que entre la población no absentista esa opción es elegida por el 86,9% de los alumnos.

Gráfico 27. Expectativas del alumnado en educación primaria.



Por último y abundando todavía más en esta percepción, el 18,3% de la población absentista quiere empezar a trabajar en cuanto salga del colegio, mientras que sólo el 2,5% de los alumnos no absentistas eligen esta opción.

5.3.2.3. Factores ligados al sistema educativo y al centro escolar

En este apartado se han analizado catorce factores relacionados con el centro y el sistema educativo y sus resultados se recogen en la tabla 52.

Tabla 52: Incidencia de los factores ligados al sistema educativo y al centro escolar según los tutores.

FACTORES EDUCATIVOS DEL CENTRO Y EL SISTEMA EDUCATIVO			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
59- Metodología no inclusiva	2%	1,9%	1,1
60- Currículo oficial poco motivante	4,7%	1,9%	2,5
61- Incapacidad del Sistema Educativo para dar respuesta a sus intereses y necesidades	7,3%	1,3%	5,6
62- Contenidos académicos poco funcionales y descontextualizados	1,2%	0%	---
63- Falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado	0,6%	0%	---
64- Inexistencia de medidas curriculares extraordinarias adecuadas	4,1%	0%	---
65- Retraso en la posibilidad de incorporarse a programas específicos (P.D.C ó G.S.)	2%	0,6%	3,3
66- Escasa flexibilidad de los PCC para ofrecer respuestas diferentes	2%	0%	---
67- Tolerancia del sistema educativo	8,4%	0,6%	14,0
68- Facilidad para entrar y salir del centro en horario escolar	2%	0,6%	3,3
69- Absentismo del profesorado	0,3%	0%	---
70- Falta de control de los alumnos de transporte escolar	0,3%	0%	---
71-Escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo	3,8%	0,6%	6,3
72- Ausencia de Plan de acogida para inmigrantes/ minorías étnicas en los centros	0,9%	0%	---

Como se puede comprobar en los resultados de la tabla, se trata sin duda del grupo de factores que, según los tutores, menos incide en el desarrollo de los procesos absentistas. De hecho, ninguno de estos factores se presenta en más del 10% de los casos de alumnos absentistas, y sólo dos de ellos lo hacen en más de un 5%. Se trata de la *tolerancia del sistema educativo* citado en el 8,4% de los casos de alumnos absentistas, y la *incapacidad del sistema educativo para dar respuesta a los intereses y necesidades de los alumnos,* presente en el 7,3% de este tipo de alumnado. El resto de los factores alcanzan frecuencias muy bajas, incluso cuatro de ellos se citan en menos del 1% de los casos de absentismo: la *ausencia de plan de acogida para inmigrantes/*

minorías étnicas en los centros, citado en el 0,9% de los casos de absentismo; la *falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado*, presente en un 0,6% de los casos y la *falta de control de los alumnos de transporte escolar* y el *absentismo del profesorado* que afectan en ambos casos al 0,3% del alumnado con problemas de absentismo.

En el caso de los alumnos del grupo de control, representantes del resto de la población escolar no absentista, estos porcentajes son todavía mucho más bajos. De hecho, la mitad de los factores educativos analizados en este apartado no se han citado en ningún caso de alumno no absentista, lo que ha impedido calcular las ratios correspondientes de estos factores. Se trata de los cuatro factores citados anteriormente y que se encuentran en menos del 1% del alumnado absentista, a los que se suman otros tres: los *contenidos académicos poco funcionales y descontextualizados*, la *inexistencia de medidas curriculares extraordinarias adecuadas* y la *escasa flexibilidad de los Proyectos Curriculares para ofrecer respuestas diferentes.*

A pesar de las reducidas frecuencias con que se presentan estos factores, la ratio que muestran algunos de ellos adquiere cierta relevancia, especialmente la de uno de ellos. Se trata de la *tolerancia del sistema educativo*, citado 14 veces más por los tutores entre el alumnado absentista que en el resto del alumnado.

Sólo otros dos factores educativos alcanzan ratios superiores a cinco. Se trata de la *escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo*, presente en más de 6 alumnos absentistas por cada alumno del grupo de control, y la *incapacidad del sistema educativo para dar respuesta a sus intereses y necesidades,* que afecta 5,6 veces más al alumnado absentista que al resto de la población escolar.

El resto de los factores educativos analizados alcanzan ratios inferiores a 3,5, por lo que se trata de ratios poco relevantes, e incluso, como se ha dicho, en siete de ellos ni siquiera se ha podido calcular la ratio por no estar presente en ningún alumno del grupo de control.

5.3.3. Factores más relevantes en la etiología del absentismo escolar en educación primaria

Una vez detallado el análisis de los resultados obtenidos, y a modo de resumen, resulta conveniente sintetizar los factores y causas que, según estos mismos resultados, afectan en mayor grado al desarrollo del absentismo escolar entre los alumnos de educación primaria.

Siguiendo el formato de análisis utilizado en los apartados anteriores, esta síntesis se va a llevar a cabo utilizando, por un lado, los factores más frecuentes entre el alumnado absentista, siempre desde el punto de vista de los tutores, y por otro, los factores que muestran una ratio o relación absentista/no absentista, más elevada.

5.3.3.1. Factores más relevantes en el absentismo escolar de primaria según su frecuencia

Los factores más frecuentes entre el alumnado de esta etapa educativa, presentes en más del 20% de la población escolar con problemas de absentismo, se muestran ordenados de mayor a menor frecuencia en la tabla 53 que se muestra a continuación.

Tabla 53: Factores más relevantes por su frecuencia en educación primaria.

Nº de Orden	FACTOR	FRECUENCIA	TIPO DE FACTOR
1	24- Pertenencia a una minoría étnica o cultural	67,0%	Cultural
2	21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos	57,7%	Familiar
3	39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos	57,1%	Socioeconómico
4	15- Bajo nivel cultural de la familia	55,4%	Familiar
5	25- Desvalorización del hecho educativo	51,5%	Cultural
6	40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar.	46,9%	Socioeconómico
7	49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase	45,3%	Educativo del alumno
8	50- Desfase curricular creciente	44,2%	Educativo del alumno
9	6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios.	43,1%	Familiar
10	1- Negligencia familiar	42,3%	Familiar
11	26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos.	40,1%	Cultural
12	8- Precariedad económica (paro, trabajo inestable, etc.)	27,1%	Familiar
13	3- Trabajos de los padres que implican ausencia temprana y prolongada del hogar	26,5%	Familiar
14	33- Faltas de expectativas de trabajo generado mediante el estudio.	25,7%	Socioeconómico
15	43- Problemas de salud del menor	23,6%	Médico

Se trata de quince factores entre los que predominan claramente los de origen familiar, con seis factores pertenecientes a este grupo, seguidos de los factores socioeconómicos y culturales con tres factores cada uno. El grupo de los factores más relevantes por su frecuencia se completa con dos factores personales del alumno en relación a la institución escolar y un solo factor médico.

Los cinco factores más frecuentes entre el alumnado absentista de educación primaria, presentes en más de la mitad de la población absentista de esta etapa y, por tanto, los más relevantes en función de su frecuencia son: la *pertenencia a una minoría étnica o cultural*, la *falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos,* la *poca implicación de los padres en la educación de los hijos,* el *bajo nivel cultural de la familia* y la *desvalorización del hecho educativo.*

Resulta significativo observar que entre los factores más frecuentes entre el alumnado absentista de primaria, no se encuentra ningún factor ligado al carácter personal del alumno ni ninguno relacionado directamente con el sistema educativo o el centro escolar.

5.3.3.2. Factores más relevantes en el absentismo escolar de primaria según su ratio absentista/no absentista

Para llevar a cabo este análisis se han considerado factores relevantes todos aquellos factores que muestran ratios iguales o superiores a seis, esto es, que se encuentran con una frecuencia más de seis veces superior entre los alumnos absentistas que entre los no absentistas.

Utilizando este criterio, los factores con las ratios de presencia absentista/no absentista mas elevadas entre el alumnado de educación primaria se relacionan en la tabla 54 que se muestra a continuación.

Se trata de veintidós factores con ratios iguales o superiores a 6, entre los que predominan ampliamente los factores familiares, con once factores, que suponen la mitad de los factores más relevantes de esta etapa educativa por su ratio. También resulta muy significativo que otros 5 de los factores más relevantes, sean factores

socioeconómicos, bastante relacionados con el ambiente familiar, al igual que los cuatro de tipo cultural que integran este grupo.

Tabla 54: Factores más relevantes por su ratio en educación primaria.

Nº de Orden	FACTOR	RATIO (abs./no abs.)	TIPO DE FACTOR
1	40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar.	36,1	Socioeconómico
2	25- Desvalorización del hecho educativo	27,1	Cultural
3	34- Pertenencia a ambientes marginales	26,8	Socioeconómico
4	22- Modelos parentales inadecuados	21,8	Familiar
5	12- Utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares	19,5	Familiar
6	67- Tolerancia del sistema educativo	14,0	Educativo
7	1- Negligencia familiar	13,2	Familiar
8	13- Dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta	13,2	Familiar
9	5- Complicidad con el menor	12,5	Familiar
10	6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios.	11,1	Familiar
11	21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos	11,1	Familiar
12	39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos	8,8	Socioeconómico
13	27- Intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación	8,8	Cultural
14	37- Valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro	8,6	Socioeconómico
15	15- Bajo nivel cultural de la familia	7,1	Familiar
16	32- Modelos actuales de éxito social no necesitan título académico	6,9	Socioeconómico
17	30- Prejuicios sexistas (las niñas abandonan el sistema educativo prematuramente)	6,7	Cultural
18	7- Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia	6,5	Familiar
19	14- Familia sin domicilio estable (temporeros)	6,3	Familiar
20	71- Escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo	6,3	Educativo
21	26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos.	6,2	Cultural
22	19- Dificultades familiares (por trabajo, enfermedad, etc,) para llevar al alumno al centro	6,0	Familiar

Los cinco factores generadores de absentismo escolar más relevantes por su ratio en educación primaria, todos ellos más de 19 veces más frecuentes entre el alumnado absentista que en el resto de la población escolar son: la *percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar,* la *desvalorización del hecho educativo,* la *pertenencia a ambientes marginales,* los *modelos parentales inadecuados* y la *utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares.* Todos ellos relacionados con la familia y su entorno socioeconómico y cultural.

Es significativo observar que entre los factores más relevantes por su ratio sólo aparecen dos factores relacionados con el sistema educativo y ajenos al ambiente socio-familiar del alumno: la *tolerancia del sistema educativo* y la *escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo*.

En este grupo de factores más relevantes no aparece ningún factor médico, ni personal del alumno en relación a su propio carácter personal o a la institución escolar.

5.3.3.3. Factores más relevantes en el absentismo escolar de primaria

Una vez analizada la relevancia de los factores tanto por su frecuencia como por su ratio, procede unificar ambos criterios para poder calcular los factores que mayor incidencia global tienen en esta etapa educativa. Para ello, una vez estandarizados los resultados de todos los factores y calculados los índices correspondientes, se ha procedido a su suma, obteniendo los valores que se reflejan en la tabla 55.[35]

Tabla 55: Factores más relevantes en el absentismo escolar de primaria.

Nº	FACTOR	INDICE FRECUENCIA	INDICE RATIO	SUMA INDICES	TIPO DE FACTOR
1	40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar	631	732	1363	SOCIOECONÓMICO
2	25- Desvalorización del hecho educativo	694	545	1239	CULTURAL
3	24- Pertenencia a una minoría étnica o cultural	906	85	991	CULTURAL
4	21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos	779	212	991	FAMILIAR
5	39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos	771	163	934	SOCIOECONÓMICO
6	15- Bajo nivel cultural de la familia	747	128	876	FAMILIAR
7	1- Negligencia familiar	568	256	824	FAMILIAR
8	6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios	579	211	790	FAMILIAR
9	34- Pertenencia a ambientes marginales	209	539	749	SOCIOECONÓMICO
10	49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase	609	93	702	EDUCATIVO DEL ALUMNO
11	50- Desfase curricular creciente	594	90	684	EDUCATIVO DEL ALUMNO
12	26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos	538	109	647	CULTURAL
13	22- Modelos parentales inadecuados	168	435	603	FAMILIAR
14	12- Utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares	149	387	535	FAMILIAR
15	27- Intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación	304	165	468	CULTURAL

[35] Los valores obtenidos para todos los factores analizados se acompañan en el anexo 5.

Según estos resultados, el factor que mayor incidencia tiene en el desarrollo de actitudes absentistas de primaria es la *percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar,* que se presenta en casi la mitad de los alumnos absentistas, pero que resulta muy poco frecuente entre el alumnado no absentista, por lo que presenta la ratio absentista/no absentista más elevada de cuantos factores se han analizado, lo que lo sitúa como el factor más relevante para el desarrollo de actitudes absentistas en educación primaria.

En segundo lugar se sitúa la *desvalorización del hecho educativo*, factor cultural de gran relevancia en esta etapa educativa, tanto por su frecuencia como, especialmente, por su ratio.

El tercer factor más relevante resulta ser la *pertenencia a una minoría étnica o cultural,* que como ya se ha comentado anteriormente es, sin duda, el que mayor frecuencia muestra entre el alumnado absentista de esta etapa, aunque no es de los factores con una ratio muy elevada. Este efecto es debido especialmente a la cada vez más frecuente presencia de alumnos inmigrantes en las aulas, situación que compensa, en parte, la elevadísima ratio y la enorme frecuencia que presenta la pertenencia a la minoría gitana entre el alumnado absentista de primaria.

El cuarto y quinto puesto en orden de relevancia, lo ocupan dos factores íntimamente relacionados entre sí y bastante frecuentes entre el alumnado absentista. Se trata de la *falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos*, y la *poca implicación de los padres en la educación de los hijos*. En este caso, además de ser bastante frecuentes entre el alumnado absentista, ambos factores presentan ratios medias, por lo que se sitúan entre los cinco factores más relevantes de la etapa.

Los factores sexto, séptimo y octavo son tres factores familiares bastante frecuentes entre el alumnado absentistas pero con ratios medias o medio-bajas. Se trata del *bajo nivel cultural de la familia*, la *negligencia familiar* y la *desorganización familiar con ausencia de normas y horarios.*

El noveno factor que mayor incidencia tiene en el desarrollo de actitudes absentistas resulta ser la *pertenencia a ambientes marginales* que, aunque relativamente poco frecuente entre el alumnado absentista, muestra una ratio muy elevada, lo que

indica que cuando se presenta, actúa de forma casi determinante en la actitud absentista del alumno respecto a la institución escolar.

Los factores décimo y undécimo son, entre los factores más relevantes de esta etapa, los únicos relacionados directamente con la institución escolar, aunque en este caso se trata de factores académicos, con una implicación directa del carácter y la personalidad de alumno. Se trata de la *desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase* y el *desfase curricular creciente* ligado a un bajo rendimiento escolar, ambos bastante frecuentes entre el alumnado absentista pero con ratios relativamente bajas, debido a que se trata de factores también bastante frecuentes entre el resto de la población escolar.

El factor duodécimo es otro factor relativamente frecuente entre el alumnado absentista y con ratio relativamente baja. Se trata de las *pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos.*

Las posiciones decimotercera y decimocuarta la ocupan dos factores familiares relativamente poco frecuentes entre el alumnado absentista pero que, sin embargo, muestran una ratio bastante elevada, lo que indica que, cuando se producen, resultan de gran importancia para el desarrollo de las actitudes absentistas de los alumnos. Se trata de los *modelos parentales inadecuados* y la *utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares.*

Por último, el factor decimoquinto ha resultado ser los *intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación*, factor muy común entre el alumnado absentista de etnia gitana y en menor grado entre el alumnado inmigrante, aunque mucho menos frecuente entre el resto de la población escolar y, por tanto, con una ratio relativamente alta.

5.4. Caracterización socioeducativa del alumno absentista en educación primaria

Uno de los objetivos planteados en la presente investigación es establecer, si esto es posible, el perfil socio-educativo del alumno absentista en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. Este es precisamente el objetivo que se pretende alcanzar con el análisis de los resultados que se exponen en este apartado.

Para llevar a cabo la caracterización del alumno absentista, se han analizado distintos rasgos del alumno como son: su edad, su género y su pertenencia a determinadas minorías étnicas, así como una serie de características familiares y personales organizadas en torno a dos grupos: por un lado, algunos rasgos relacionados con la actividad escolar del alumno, como son su capacidad de trabajo en clase, el mantenimiento de la atención, el orden en el desarrollo de las tareas escolares o su capacidad de aprendizaje; y por otro, algunas características personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con los agentes educativos y con el grupo de iguales, como son su simpatía, la alegría o tristeza que transmite, su capacidad de comunicación y su grado de conflictividad definida por su frecuencia de participación en peleas.

5.4.1. Edad

Antes de comenzar el análisis de los datos de edad, resulta conveniente aclarar algunas cuestiones:

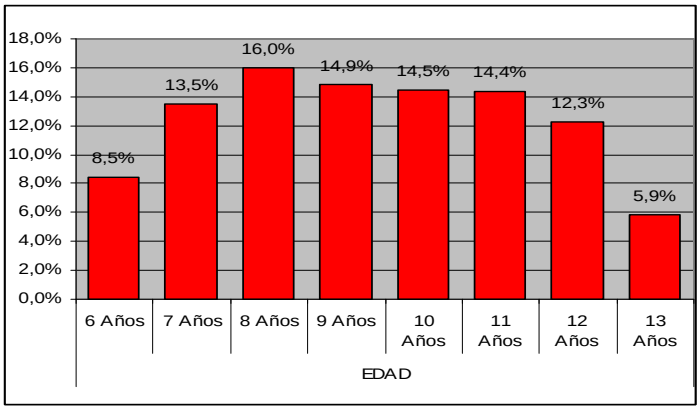
En primer lugar, para comprender los resultados obtenidos en el análisis de la variable de edad, hay que tener en cuenta que los alumnos se encuentran matriculados en un determinado nivel educativo por el año natural de su nacimiento, y que los datos obtenidos en la investigación corresponden a un momento puntual del año (el mes de mayo de 2007). Por tanto, los datos de absentismo por edades no se corresponden con las tasas de absentismo por curso, analizadas al principio del presente capítulo. La explicación de este desfase se encuentra en que, además de la presencia de alumnos repetidores en cursos distintos a los de su edad, dependiendo de la fecha en la que cumplen años, los alumnos de un curso pueden figurar en un registro de edad o en el

siguiente. Por ejemplo, los alumnos nacidos antes de mayo (fecha de recogida de datos) habrán cumplido años y, por tanto, figurarán en los datos por edad junto a los alumno del curso siguiente que cumplen los años después de este mes. Además, en el caso de sexto curso, al número de alumnos que se encuentran en esta situación, hay que añadir los repetidores que tienen un año más (alumnos de trece años) y que, por edad, deberían encontrarse matriculados en primero de educación secundaria.

En segundo lugar, el análisis se llevará a cabo valorando, no las tasas de absentismo por edad, sino el porcentaje de absentistas que representa cada grupo de edad respecto al total de alumnos absentistas de la etapa educativa.

Una vez aclaradas estas cuestiones, las fracciones de alumnos absentistas que corresponden a cada edad respecto al total de absentismo en educación primaria, se reflejan en el gráfico 28 que se muestra a continuación.

Gráfico 28. Absentismo por edad en educación primaria.



En este gráfico se puede apreciar como los porcentajes más elevados de absentismo se alcanzan en las edades comprendidas entre los ocho y los once años, mientras que las más bajas se alcanzan en 6-7 años y en 12-13 años.

Resulta bastante curioso que el gráfico de edad resulte prácticamente opuesto al gráfico por curso mostrado en el apartado 5.1.2 (gráfico 10), en el que las tasas de absentismo más elevadas se alcanzan, precisamente, al comienzo y al final de la etapa. La explicación de este fenómeno se encuentra en la importancia que adquieren las tasas de repetición entre los alumnos absentistas (el 35,3% de los absentistas en esta etapa son repetidores), y su concentración en edades superiores a los 8 años, puesto que legalmente los alumnos de primer curso de primaria no pueden repetir. Además hay que

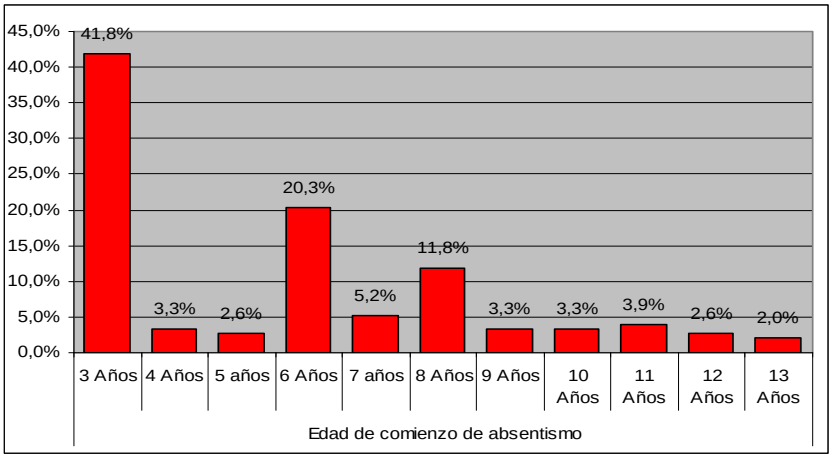
tener en cuenta el efecto que produce entre los alumnos de seis años la fecha de recogida de datos (explicado al comienzo de este apartado), puesto que, mientras que en el resto de edades este efecto tiende a compensar las altas y bajas de cada grupo de edad, en el grupo de 6 años no es así, pues en el análisis no se incluyen los alumnos matriculados en el último curso de educación infantil que ya han cumplido seis años en la fecha de recogida de datos.

En cuanto a los alumnos de mayor edad, es significativo observar como los alumnos de 13 años, todos ellos repetidores de sexto curso, que apenas representan el 1,4% de la población escolar total de esta etapa, representan el 5,9% de la población de alumnos absentistas de esta etapa educativa, lo que viene a confirmar la importancia que adquieren las tasas de repetición entre el alumnado absentista.

Otro aspecto analizado en la investigación y relacionado con la edad, es la edad de comienzo del absentismo.

Según los datos obtenidos en el trabajo de campo, buena parte del absentismo que se registra en la etapa de educación primaria, tal y como se muestra en el gráfico 29, tiene su origen en la etapa de educación infantil.

Gráfico 29. Edad de comienzo del absentismo.



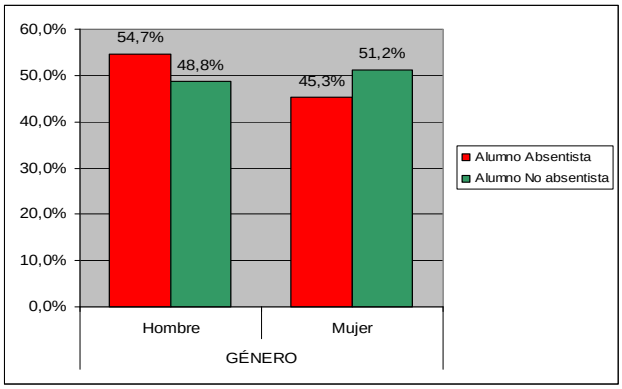
Según informan los tutores, el 41,8% de los alumnos absentistas empezaron a serlo en su primer año de escolarización en educación Infantil, esto es, a los tres años de edad, un 3,3% comenzó el absentismo a los 4 años, y otro 2,6% a los 5 años. Estos datos implican que casi la mitad de los alumnos absentistas de educación primaria (el 47,7%) comenzaron a serlo en la etapa no obligatoria de educación infantil.

Una vez iniciada la etapa de educación primaria, la edad más común de comienzo del absentismo coincide con el inicio de la escolarización obligatoria, esto es, a los 6 años. De hecho, más del 20% de los alumnos absentistas de esta etapa comenzaron a serlo en primer curso, a los 6 años de edad; un 5,2% a los 7 años y un 11,8% a los 8. A partir de esta edad, aunque surgen nuevos absentistas, su porcentaje va disminuyendo progresivamente, para elevarse de nuevo y de forma muy significativa, tal y como se analizará en el capítulo siguiente, a comienzo de la etapa educativa de educación secundaria.

5.4.2. Género

El género es otra de las variables que actúa como factor diferenciador en el desarrollo de actitudes absentistas. De hecho, tal y como se ha podido demostrar en el análisis de los resultados de algunos de los factores examinados en el apartado anterior, en determinados casos, la condición de mujer resulta fundamental en el desarrollo de actitudes absentistas, aunque no siempre es así.

Gráfico 30. Distribución del absentismo por géneros en educación primaria.

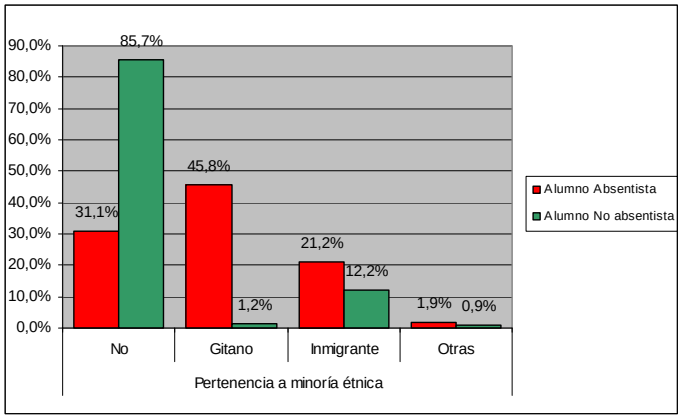


Atendiendo a los datos obtenidos en la investigación y representados en el gráfico 30, aunque el número de alumnas escolarizadas en esta etapa educativa (51,2%) es ligeramente superior al de alumnos (48,8%), entre el alumnado absentista estos porcentajes se invierten y son los alumnos los que con mayor frecuencia presentan problemas de absentismo, de tal forma que el 54,7% de los alumnos absentistas son de género masculino, siendo por tanto el 45,3% el porcentaje de absentistas correspondiente al alumnado femenino.

5.4.3. Pertenencia a minorías étnicas

Según los datos obtenidos en la investigación y representados en el gráfico 31, el 13,4% de la población escolar matriculada en primaria corresponde a alumnos pertenecientes a una minoría étnica o cultural (el 1,2% de la población escolar pertenece a la minoría gitana y el 12,2% es de origen inmigrante). Sin embargo, entre la población absentista, mas de dos tercios de los alumnos con problemas de absentismo en esta etapa, exactamente el 67%, son de de etnia gitana o de origen inmigrante.

Gráfico 31. Minorías étnicas y absentismo en educación primaria.



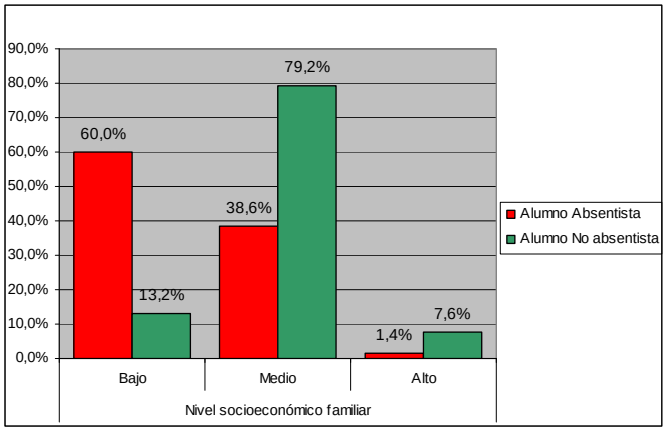
Tal y como se puede observar en el gráfico 31, entre las minorías étnicas y culturales, el problema del absentismo escolar es particularmente grave entre el alumnado de origen gitano, puesto que, mientras la población escolar de etnia gitana apenas representa el 1,2% del total del alumnado escolarizado en primaria en Castilla-La Mancha, casi la mitad de la población absentista de esta etapa en la comunidad autónoma es de este origen, exactamente el 45,8% de los alumnos absentistas.

De igual forma, aunque con unos datos menos extremos que en el caso de los alumnos gitanos, ocurre con la población escolar de origen inmigrante. En este caso, mientras que los alumnos inmigrantes representan el 12,2% de la población escolar total de esta etapa, entre la población absentista el porcentaje de alumnos inmigrantes se eleva hasta alcanzar el 21,2%.

5.4.4. Condiciones socio-económicas y familiares

Como se puede apreciar en el gráfico 32, en general, el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos absentistas resulta mucho más bajo que el detectado en el grupo de control.

Gráfico 32. Nivel socioeconómico familiar en educación primaria.



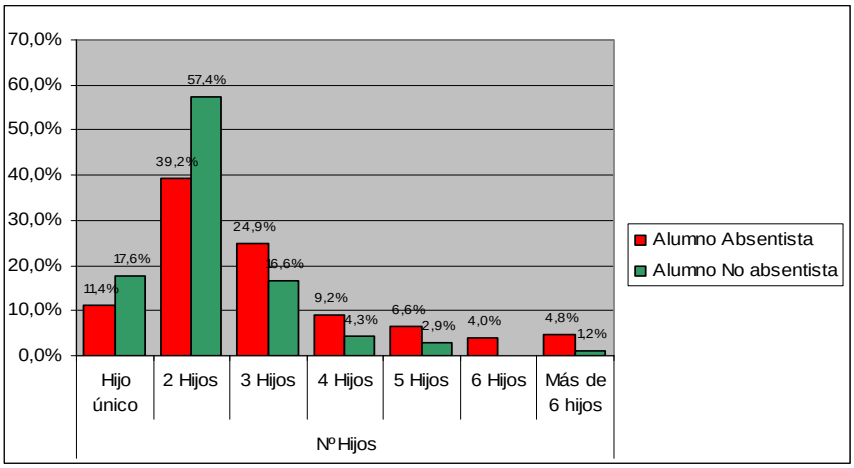
El 60% del alumnado absentista pertenece a una familia de nivel socioeconómico bajo, el 38,6% pertenecen a familias de tipo medio, y sólo un 1,4% del alumnado absentista muestran un nivel socioeconómico familiar alto. Estos datos contrastan claramente con la distribución observada en el grupo de control, en el que casi el 80% del alumnado vive en un entorno socioeconómico familiar de tipo medio, un 7,6% en un entorno alto y un 13,2% en uno bajo.

Por otra parte, la composición familiar en cuanto al número de hijos, también presenta ciertas diferencias entre el alumnado absentista y el resto de la población escolar, siendo bastante más frecuente la pertenencia a familias numerosas entre el alumnado absentista que en el resto del alumnado.

Como se puede apreciar en el gráfico 33 que se acompaña a continuación, prácticamente la mitad de los alumnos absentistas de primaria, el 49,4%, pertenece a familias que tienen tres o más hijos, mientras que en el grupo de control sólo el 25% de los alumnos pertenecen a familias de ese tipo. Por el contrario, las familias con uno o dos hijos resultan más frecuentes entre el alumnado del grupo de control. Tres cuartas partes de las familias con hijos escolarizados en primaria tienen uno o dos hijos,

mientras que entre la población absentista sólo la mitad de las familias se encuentran en esa situación.

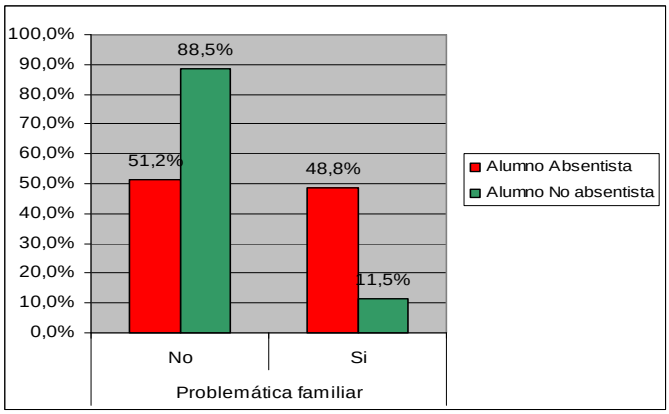
Gráfico 33. Número de hijos de las familias en educación primaria.



En cuanto al nivel cultural de la familia, más de la mitad del alumnado absentista de esta etapa (el 55,4%) pertenece a una familia con un nivel cultural bajo, mientras que la frecuencia del bajo nivel cultural de la familia entre el grupo de control se reduce al 7,8% del alumnado.

Además, casi la mitad de la población absentista de primaria (el 48,8%) presenta algún tipo de problemática familiar (desestructuración del ámbito familiar, conflictos familiares, alcoholismo o drogadicción de alguno de los progenitores, familias monoparentales problemáticas, enfermedad grave de uno o los dos progenitores, etc.), mientras que entre el resto de la población escolar, las familias con algún tipo de problemática de este tipo se reduce al 11,5% (Gráfico 34).

Gráfico 34. Problemática familiar en educación primaria.



La problemática que con mayor frecuencia se detecta entre las familias del alumnado absentista de primaria es, sin duda, la desestructuración del ámbito familiar, debida, con bastante frecuencia, a la separación traumática de los padres, que representa el 37,1% de los casos de problemática familiar detectados entre el alumnado absentista y que, por tanto, afecta al 19% de la población absentista de esta etapa. De estos alumnos, el 15,2% termina viviendo fuera del entorno parental, pasando a vivir a cargo de sus abuelos, tíos, etc. No obstante, la desestructuración del ámbito familiar no es patrimonio exclusivo del alumnado absentista, puesto que también resulta bastante frecuente entre el resto de la población escolar, aunque en mucho menor grado, afectando casi al 10% del alumnado que no presenta problemas de asistencia a clase.

5.4.5. Características personales del alumno

Además de todos los factores y condicionantes analizados hasta el momento, también se han analizado, a través de las opiniones de los tutores y de los propios alumnos, una serie de cualidades y características personales del alumno, con el fin de establecer, si esto es posible, la caracterización de los alumnos absentistas de esta etapa educativa.

Las cualidades personales analizadas en este apartado son ocho, cuatro de ellas relacionadas directamente con la actividad escolar: el trabajo en clase, el mantenimiento de la atención en el aula, el orden en el desarrollo de las tareas escolares y la capacidad de aprendizaje; y otras cuatro relacionadas con características personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales: la simpatía, la alegría o tristeza del alumno, su capacidad de comunicación con los compañeros y profesores y su participación en peleas.

Antes de comenzar el análisis, y para valorar en su justa medida las respuestas de los alumnos, hay que tener en cuenta que se trata de alumnos de educación primaria y que, aunque no se han tenido en consideración las respuestas de los alumnos escolarizados en los cursos inferiores a 4º curso, los alumnos en esta etapa educativa, en general, muestran una capacidad de respuesta muy limitada y poco madura.

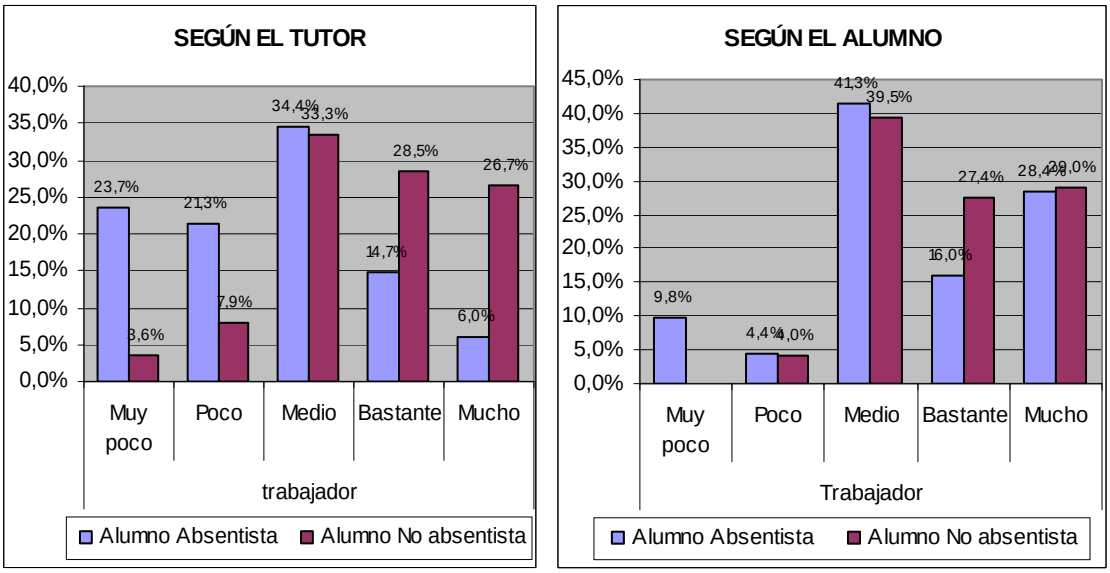
5.4.5.1. Características personales en relación con la actividad escolar

Las características personales relacionadas directamente con la actividad escolar del alumno cuyos resultados se van a exponer a continuación son: el trabajo en clase, el mantenimiento de la atención en el aula, el orden en el desarrollo de las tareas escolares y la capacidad de aprendizaje:

A)- Trabajo en clase

Según se puede apreciar en el gráfico 35, el alumnado absentista es, en general, menos trabajador en clase que el alumnado no absentista.

Gráfico 35. Nivel de trabajo en clase de los alumnos en educación primaria.



Aunque los porcentajes varían notablemente entre la percepción del tutor y la de los propios alumnos, en ambos casos se pueden extraer las mismas conclusiones, y a través de ellas se puede afirmar que la cualidad de ser poco o muy poco trabajador predomina claramente entre la población absentista, mientras que, por el contrario, los alumnos bastante o muy trabajadores predominan claramente entre el alumnado no absentista.

Esta relación resulta particularmente evidente bajo el prisma óptico de los tutores, que consideran que casi la mitad de los alumnos absentistas (el 45%) son poco o

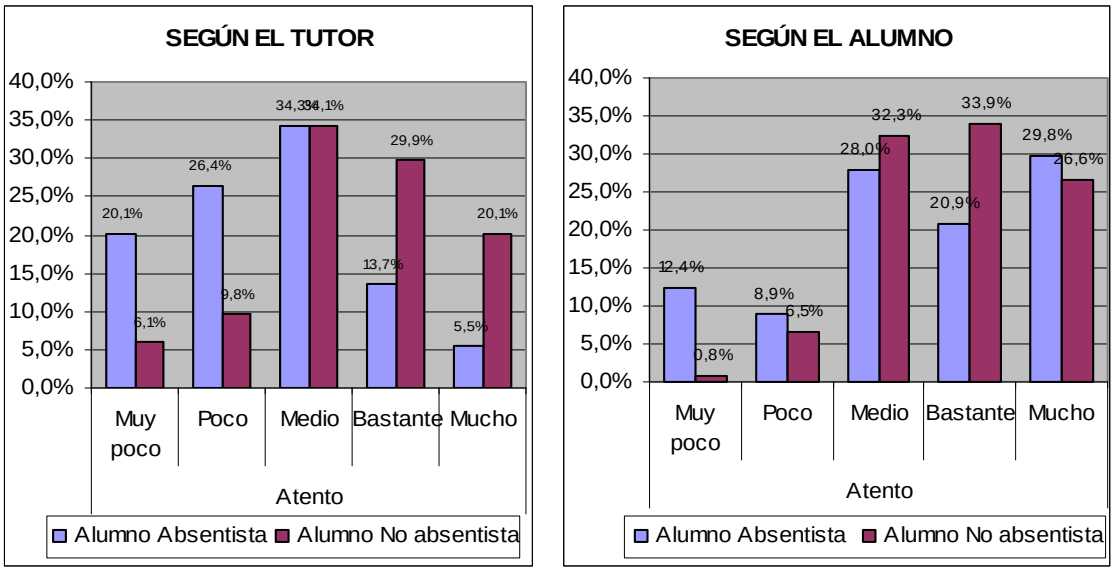
muy poco trabajadores en clase, mientras que entre el alumnado no absentista este porcentaje se reduce hasta el 11,5%.

Entre los alumnos la percepción es mucho más positiva y un porcentaje del 44,4% de los alumnos absentistas, considera que son bastante o muy trabajadores. Sin embargo si se comparan estos datos con los proporcionados por el resto del alumnado, las diferencias son evidentes, puesto que entre los alumnos del grupo de control, el 56,4% del alumnado considera que son trabajadores (bastante o mucho). Si se analizan las opiniones negativas, los resultados también apuntan en la misma dirección: el 15,2% de los alumnos absentistas se consideran a sí mismos poco o muy poco trabajadores, mientras que el porcentaje de alumnos no absentistas que se autocalifican así se reduce hasta el 4%, y ninguno de ellos se valora como muy poco trabajador.

B)- Mantenimiento de la atención en el aula

Según demuestran los resultados obtenidos, también resulta de gran importancia para conseguir el mantenimiento de una escolarización normalizada y, en último término, el éxito escolar, tener desarrolladas unas mínimas pautas para el mantenimiento de cierto grado de atención durante el desarrollo de las tareas escolares. Cuando el alumno carece de esta cualidad pueden aparecer conductas disruptivas en el aula, fruto del desinterés y el aburrimiento en clase.

Gráfico 36. Grado de atención en clase de los alumnos en educación primaria.



Al igual que ocurría al analizar el nivel de trabajo en clase del alumno y como se puede observar en el gráfico 36, también la cualidad de prestar poca o muy poca atención en clase predomina claramente entre la población absentista de esta etapa, mientras que, por el contrario, los alumnos bastante o muy atentos en clase predominan entre el alumnado no absentista.

En este caso, de nuevo la distribución estadística resulta mucho más normalizada y más evidente en los datos proporcionados por los tutores que los proporcionados por los alumnos, aunque en ambos casos se pueden obtener las mismas conclusiones.

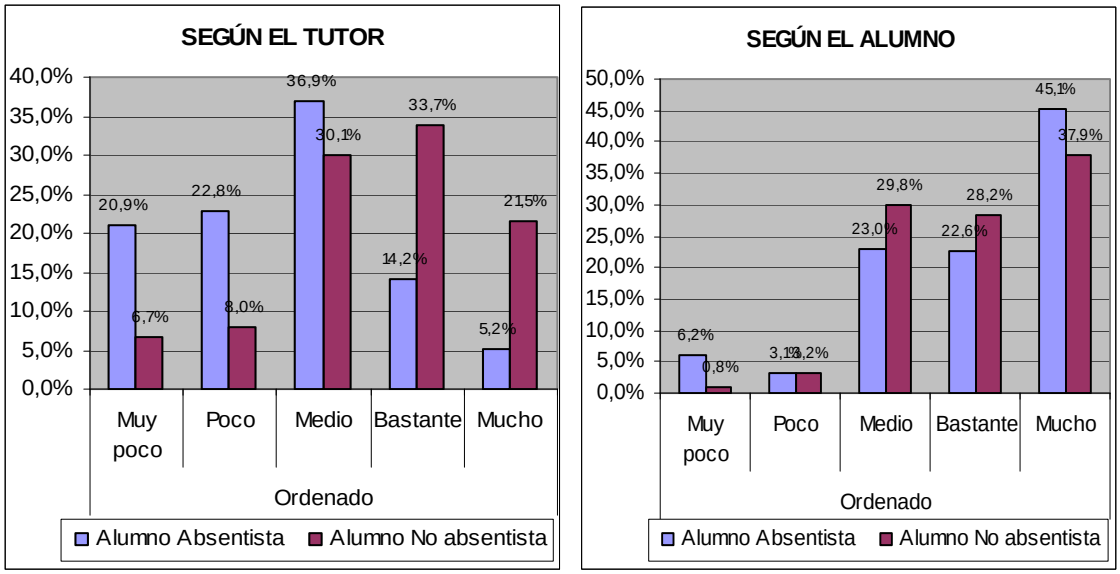
Para los tutores, el 46,5% de los alumnos absentistas prestan poca o muy poca atención en clase, mientras que entre el alumnado no absentista este porcentaje se reduce al 15,9%. Entre los alumnos, aunque la mitad de la población absentista (el 50,7%) considera que está atento en clase, también es cierto que el 21,3% del alumnado absentista considera que presta poca o muy poca atención en clase, mientras que entre el alumnado no absentista este porcentaje se reduce al 7,3%.

En la distribución de resultados, tan sólo hay una pequeña anomalía que se detecta en el número de alumnos absentistas que consideran que ellos mismos prestan mucha atención en clase (el 29,8%), mientras que el porcentaje de alumnos no absentistas que aprecian en sí mismos esta cualidad es ligeramente inferior (el 26,6%). No obstante y a pesar de esta pequeña anomalía, los resultados son claros y permiten concluir que, en general, los alumnos absentistas prestan menos atención en clase que los alumnos que asisten a clase con regularidad.

C)- Orden en el desarrollo de las tareas escolares

Según los resultados obtenidos, se trata de una cualidad personal que guarda una estrecha relación con los dos rasgos anteriores. Como en el análisis de estas dos cualidades, la distribución estadística que se refleja en el gráfico 37, resulta muy evidente en el caso de la percepción de los tutores, y mucho menos precisa cuando se analizan las respuestas de los propios alumnos.

Gráfico 37. Orden en el desarrollo de las tareas escolares en educación primaria.



Con una distribución estadística muy clara, los tutores consideran que los alumnos absentistas son mucho más desordenados que los que asisten a clase con regularidad. Según este colectivo de docentes, el 43,7% de los alumnos absentistas son poco o muy poco ordenados, mientras que entre la población escolar no absentista este porcentaje se reduce al 14,7%.

Mucho menos claros se muestran los resultados obtenidos mediante los datos proporcionados por los propios alumnos. En este caso la distribución de resultados es completamente distinta, con un claro predominio de los alumnos que se consideran a sí mismos bastante o muy ordenados. No obstante, resulta bastante significativo que, aunque el porcentaje de alumnos absentistas que se consideran a sí mismos muy poco ordenados resulta mayor que el de los alumnos no absentistas que perciben en sí mismos esa cualidad negativa, esa misma diferencia se encuentra entre los alumnos que se consideran muy ordenados, entre los que, curiosamente, se encuentra nada menos que el 45,1% de los alumnos absentistas.

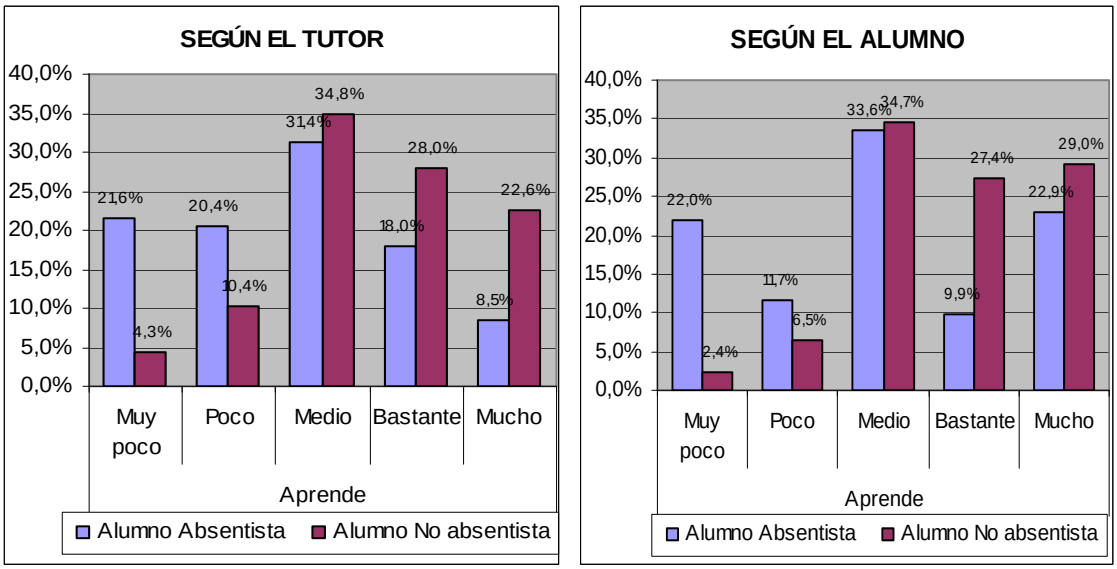
No obstante y a pesar de no resultar particularmente relevantes los datos obtenidos en las encuestas de los alumnos respecto a esta cualidad, se puede concluir que, en general, los alumnos absentistas resultan menos ordenados en el desarrollo de las tareas escolares que los alumnos que asisten a clase con regularidad (aunque no es ésta la percepción general de los propios alumnos absentistas en esta etapa educativa).

D)- Capacidad de aprendizaje

La capacidad de aprendizaje de los alumnos en la escuela, guarda una relación directa y muy próxima con el resto de cualidades escolares analizadas hasta el momento y, como en ellas, los datos obtenidos en las encuestas y entrevistas a tutores resultan bastante más claros que los proporcionados por los alumnos (gráfico 38).

En este caso, tanto los tutores como los propios alumnos coinciden en las percepciones, aunque siempre con una distribución estadística más normalizada en los resultados de los tutores que en los de los alumnos. En ambos casos se considera la capacidad de aprendizaje de los alumnos absentistas bastante menor que la que se puede percibir entre los alumnos no absentistas.

Gráfico 38. Capacidad de aprendizaje de los alumnos en educación primaria.



Según los tutores, el 42% de la población escolar absentista muestra poca o muy poca capacidad de aprendizaje en los aspectos curriculares y aprende muy lentamente, mientras que entre el resto de la población escolar el porcentaje de alumnos con poca o muy poca capacidad de aprendizaje se reduce hasta el 14,7%. En el polo opuesto, y siempre según la percepción de los tutores, el 26,5% del alumnado absentista aprende rápido o muy rápido, mientras que entre el resto de la población escolar este porcentaje se eleva hasta el 50,6%.

Analizando los datos obtenidos en las entrevistas de los alumnos, los resultados pueden interpretarse en el mismo sentido, aunque con datos algo menos evidentes. El 33,7% de los alumnos absentistas considera de sí mismos que aprende lento o muy lento, mientras que en el grupo de control este porcentaje se reduce al 8,9% del alumnado. Por el contrario, entre los alumnos absentistas, el 32,8% considera que aprende rápido o muy rápido mientras que el porcentaje de alumnos no absentistas que considera que tiene esa misma cualidad se eleva hasta el 56,4%.

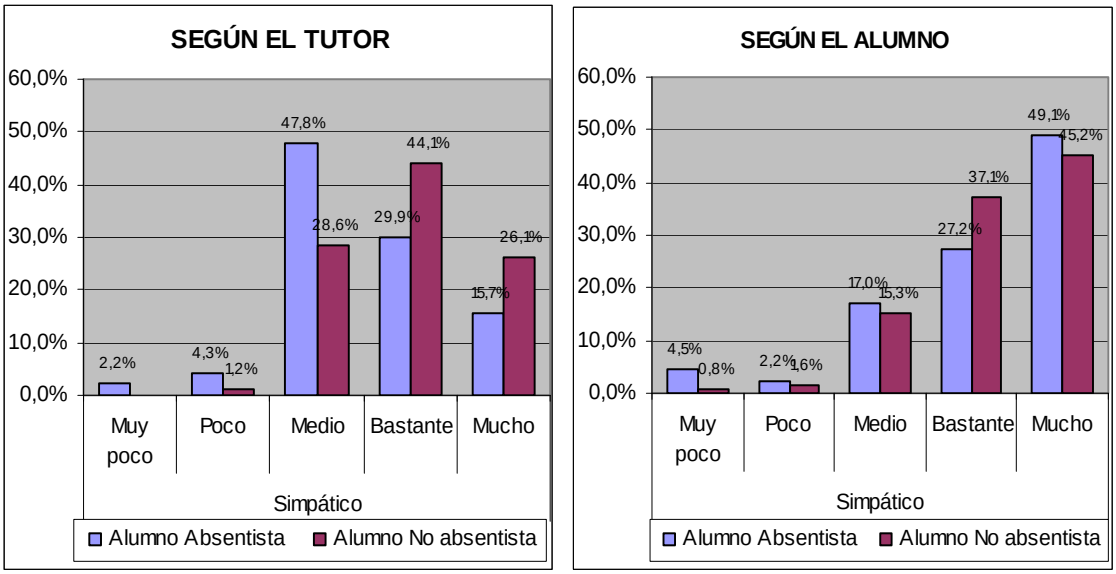
5.4.5.2. Características personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales

Las características personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales cuyos resultados se van a exponer a continuación son: la simpatía, la alegría o tristeza del alumno, su capacidad de comunicación con los compañeros y profesores y su grado de conflictividad medido por su participación en peleas:

A)- Simpatía

Si en las cualidades anteriores, relacionadas con la actividad escolar, los resultados eran bastante claros, cuando analizamos la relación entre la simpatía de los alumnos y el absentismo escolar (gráfico 39), los resultados no resultan tan evidentes.

Gráfico 39. Simpatía entre los alumnos de educación primaria.



Entre los tutores, la distribución estadística de los resultados resulta de nuevo bastante normalizada, y en ella se aprecia claramente que este colectivo considera más simpáticos a los alumnos que asisten a clase con regularidad que a los alumnos absentistas, pero también resulta muy significativo que tan sólo consideren que el 6,5% de los alumnos absentistas son antipáticos o muy antipáticos y que el 45,6% de la población absentista sea simpático (bastante o mucho).

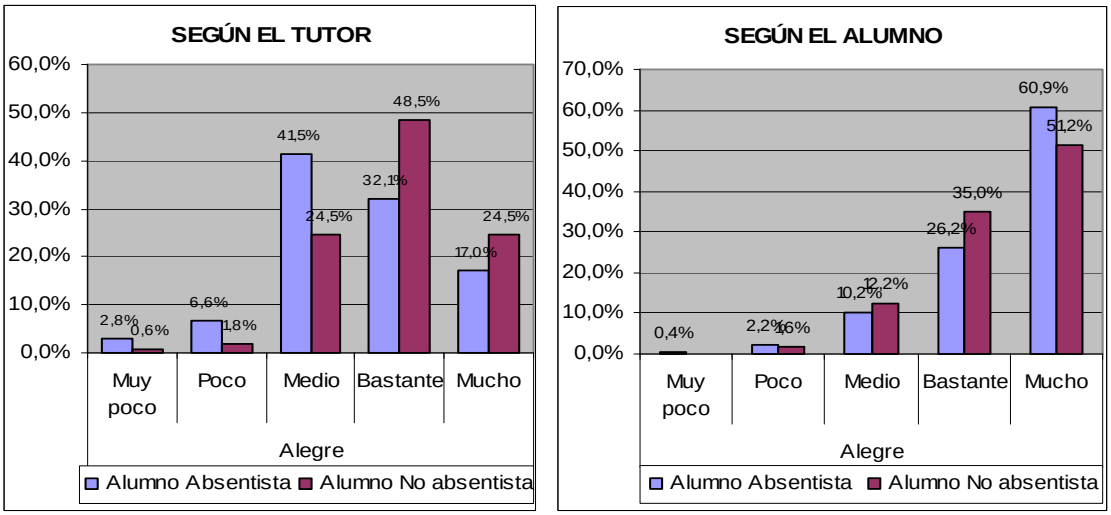
Por el contrario, entre los alumnos la distribución de resultados en uno y otro grupo de análisis resulta bastante similar. Entre el alumnado, tanto absentista como no absentista, existe una inmensa mayoría de alumnos que se perciben a sí mismos como bastante o muy simpáticos y las diferencias entre ambos grupos, aunque existen, son poco significativas y no permiten asociar con la misma claridad que se apreciaba en el análisis de las cualidades relacionadas con la actividad escolar, la simpatía o antipatía con el alumnado absentista.

Con estos resultados no se puede afirmar que exista una relación directa entre la simpatía o antipatía de alumno y su condición de alumno absentista.

B).- Alegría/tristeza del alumno

Los resultados obtenidos respecto a esta cualidad resultan muy semejantes a los obtenidos para la simpatía, y como en ese caso, entre los tutores se considera más alegres a los alumnos que asisten a clase con regularidad que a los alumnos absentistas, opinión que no es compartida por los alumnos (gráfico 40).

Gráfico 40. Alegría o tristeza del alumno en educación primaria.



Según los tutores, el 73% de la población escolar es bastante o muy alegre, mientras que entre la población absentista el porcentaje de alumnos alegres se reduce hasta el 49,1% del alumnado. Sin embargo, la tristeza apenas es percibida en el 9,4% de los alumnos absentistas, siendo este porcentaje todavía inferior entre los alumnos no absentistas (apenas alcanza el 2,4% de la población escolar).

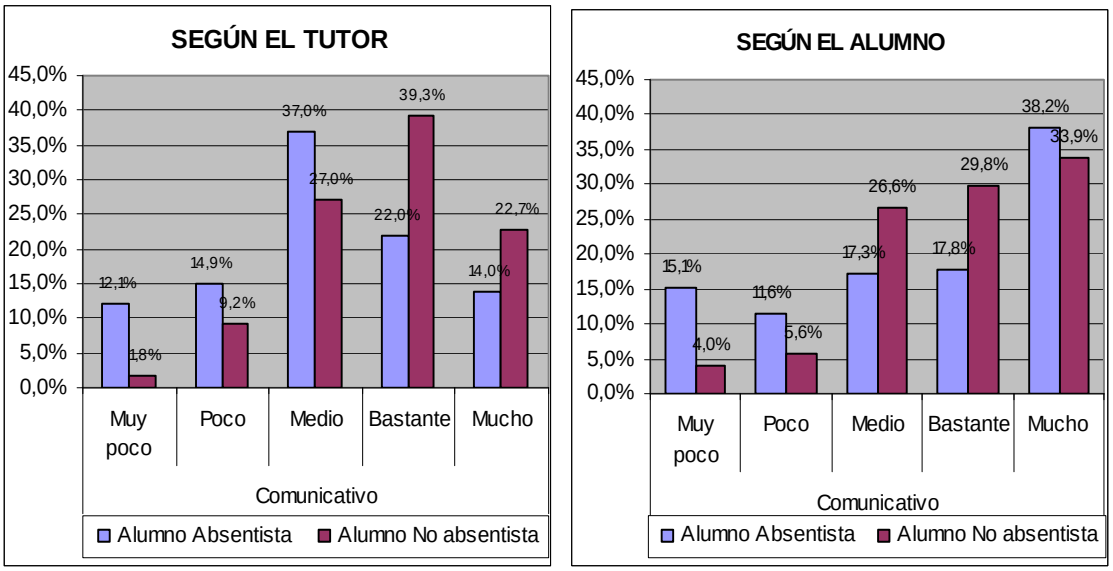
Entre los alumnos, al igual que ocurría en el análisis de la simpatía, la distribución de resultados, tanto entre el alumnado absentista como en el de los alumnos que asisten a clase con regularidad, resulta bastante similar. Entre el alumnado existe una inmensa mayoría de alumnos que se perciben a sí mismos como bastante o muy alegres, y las diferencias entre ambos grupos, aunque existen, son poco significativas y no permiten establecer una relación clara entre la alegría y tristeza del alumno con su condición, o no, de alumno absentista.

C)- Comunicación con los compañeros

La capacidad de comunicación con los compañeros es una cualidad de enorme importancia para propiciar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales. Del mismo modo la facilidad en la comunicación del menor con sus iguales y con los agentes educativos es, sin duda, un indicador básico para valorar la calidad de las relaciones socio-afectivas que pudiera mantener el alumno en el entorno escolar.

La relación entre el nivel de comunicación del alumno y el absentismo escolar se puede apreciar claramente en los resultados obtenidos en la investigación y representados en el gráfico 41. En este gráfico se aprecia que tanto los tutores como los mismos alumnos localizan más problemas de comunicación entre los alumnos absentistas que en el resto del alumnado.

Gráfico 41. Comunicación del alumno con el grupo de iguales y con los agentes educativos en educación primaria.



Según los datos proporcionados por los tutores, el 27% de los alumnos absentistas son poco o muy poco comunicativos, mientras que en el resto de la población escolar este porcentaje se reduce hasta el 11%. De la misma forma, mientras que entre el alumnado absentista el porcentaje de alumnos que son bastante o muy comunicativos alcanza el 36%, en el resto de la población escolar este porcentaje se eleva hasta el 62%.

En los resultados obtenidos a partir de las entrevistas con los alumnos, los resultados son equivalentes, aunque, como en el resto de cualidades, bastante más positivos que los proporcionados por los tutores. Entre el alumnado absentista, el 26,7% de los menores se reconocen a si mismos como poco o muy poco comunicativos, mientras que sólo el 9,6% del resto del alumnado reconoce serlo. De la misma forma, mientras que entre el alumnado absentista el porcentaje de alumnos que se califican como bastante o muy comunicativos alcanza el 56%, en el resto de la población escolar este porcentaje se eleva hasta el 63,7%.

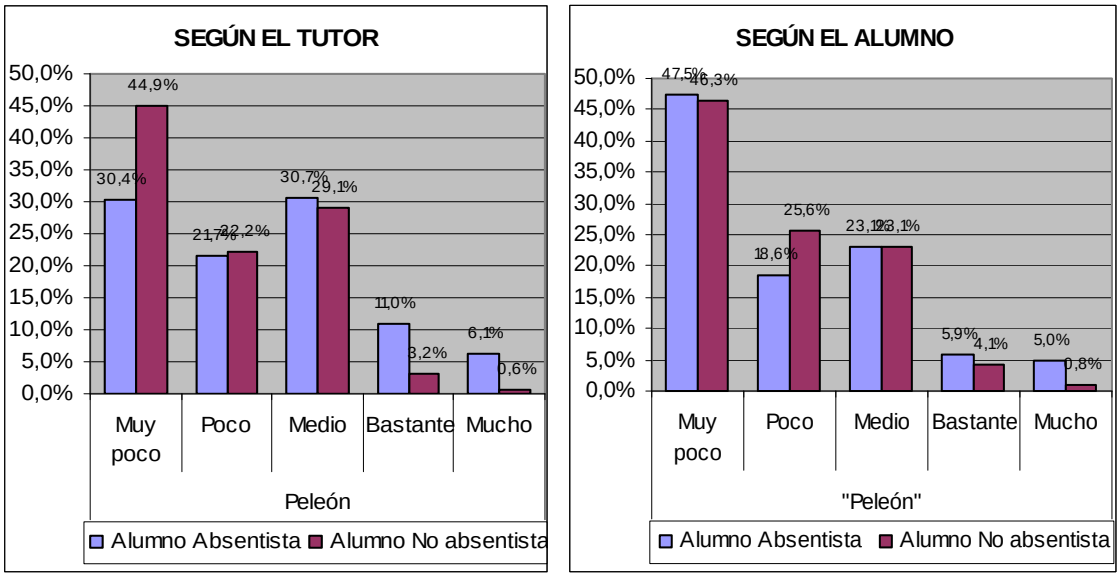
D)- Participación en peleas

La última de las cualidades personales analizadas en la investigación es la conflictividad del alumno en sus relaciones con sus iguales. Se trata de una característica mucho más objetivable que las tres anteriores puesto que, generalmente, la

conflictividad del alumno se manifiesta en forma de peleas con los compañeros y estas peleas, con mucha frecuencia requieren la intervención de los docentes, quienes registran estas conductas y adoptan medidas disciplinarias para intentar reconducir el comportamiento de esos alumnos más conflictivos. Por esta razón la valoración de los docentes en este caso, no se basa en percepciones más o menos subjetivas sino en hechos, corregidos frecuentemente con algún tipo de sanción para el alumno que provoca o interviene en las peleas.

En este caso, la percepción de los alumnos coincide de forma notable con la de los tutores, y la representación gráfica de los resultados obtenidos en ambos colectivos resulta muy semejante (gráfico 42).

Gráfico 42. Participación en peleas de los alumnos en educación primaria.



Como cabía suponer, el porcentaje de alumnos pacíficos y que muy rara vez participan en peleas, resulta muy mayoritario tanto en el colectivo de alumnos absentistas como en el de menores no absentistas. Sin embargo, si se analiza el porcentaje de alumnos que participan frecuentemente en peleas, resulta significativo que también en ambos casos, sea más frecuente entre la población absentista que en el resto de la población escolar.

Según los tutores, el 17,1% de los alumnos absentistas participa con cierta frecuencia en peleas, mientras que en el resto de la población escolar este porcentaje se reduce hasta apenas el 3,8% del total de alumnos. Estas diferencias son ciertamente

significativas y nos indican una mayor preponderancia de la conflictividad y las reacciones violentas entre los alumnos absentistas que en el resto de la población escolar. Además, en la interpretación de estos datos también hay que tener en cuenta que, en buena lógica, el número de días que asisten a clase los alumnos absentistas es bastante menor que el resto de alumnos, por lo que todavía resultan más significativas las diferencias porcentuales observadas.

Según los propios alumnos, aunque con datos diferentes, la percepción es la misma. El 10,9% de los alumnos absentistas reconoce que participa frecuentemente en peleas con los compañeros, mientras que en el grupo de control, representante del resto de la población escolar, sólo el 4,9% del alumnado, menos de la mitad que en el caso del alumnado absentista, reconoce que participa en peleas con cierta frecuencia.

Estos resultados permiten afirmar que, aunque la mayor parte del alumnado absentista es pacífico, la conflictividad se registra con mayor frecuencia entre el alumnado absentista que entre los alumnos que asisten a clase con regularidad, posiblemente como consecuencia de las deficientes relaciones socio-afectivas que mantienen algunos alumnos absentistas con sus compañeros.

Capítulo 6.
Resultados absentismo escolar en educación secundaria

En este capítulo se va a utilizar el mismo formato de análisis descrito para educación primaria. Por tanto, esta sección se articula en torno a cuatro apartados en los que se expondrán los resultados obtenidos en el trabajo de campo en relación al absentismo escolar en educación secundaria.

6.1. Incidencia del absentismo escolar en los centros de educación secundaria de Castilla-La Mancha

En el estudio llevado a cabo por el Servicio de Inspección de Educación de Castilla-La Mancha durante el curso 2003-2004, citado ya en el análisis de los resultados de absentismo en educación primaria, también se analizó el tiempo lectivo perdido por ausencias en educación secundaria. En este caso, y sobre una muestra de 43 centros de educación secundaria, se concluyó que los alumnos de esta etapa educativa perdían el 6,38 % del horario lectivo total a consecuencia de las faltas de asistencia. De estas ausencias, el 35,74% correspondían a faltas por enfermedad, el 51,57% a problemas de negligencia (del alumno y/o de la familia) y el 12,69 % restante a otras causas de etiología muy variada.

Como se puede observar, ya en este estudio se apreciaban, además de una mayor incidencia del tiempo perdido por ausencias a clase respecto a las observadas en primaria, importantes diferencias en cuanto al origen de esas faltas de asistencia.

En la presente investigación, los resultados obtenidos confirman que, efectivamente, la tasa de absentismo escolar en educación secundaria es mucho más elevada que la detectada en primaria y que, como se analizará más tarde, en esta etapa educativa se reducen notablemente el número de ausencias por enfermedad y se incrementan de forma aún más notable las producidas por otras causas, la mayor parte de ellas injustificadas.

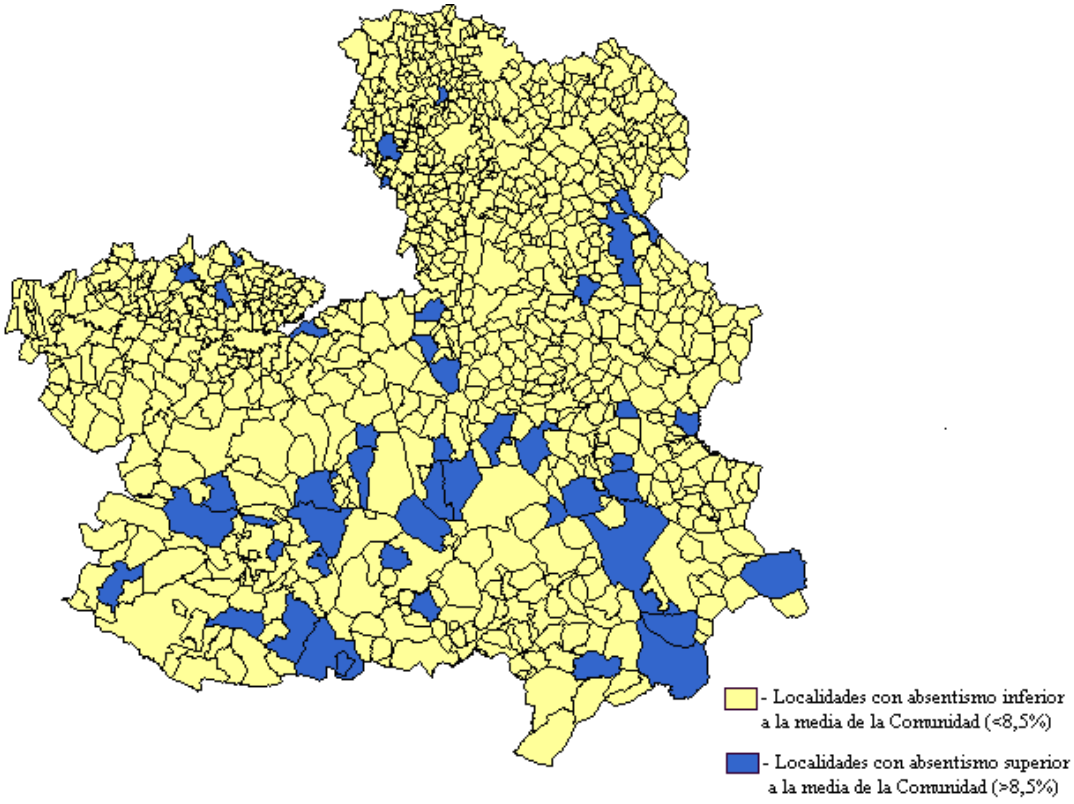
Según los resultados obtenidos, en Castilla-La Mancha la tasa media de absentismo escolar en educación secundaria alcanza al 8,55% del total de la población escolar de esta etapa. De este porcentaje, un 14,8% correspondería a alumnos que, según el tutor, son absentistas pero por causas justificadas, generalmente relacionadas

con problemas de salud, mientras que en el 85,2% restante prevalecen las faltas injustificadas de distinto origen y en distinta proporción.

6.1.1. Distribución geográfica

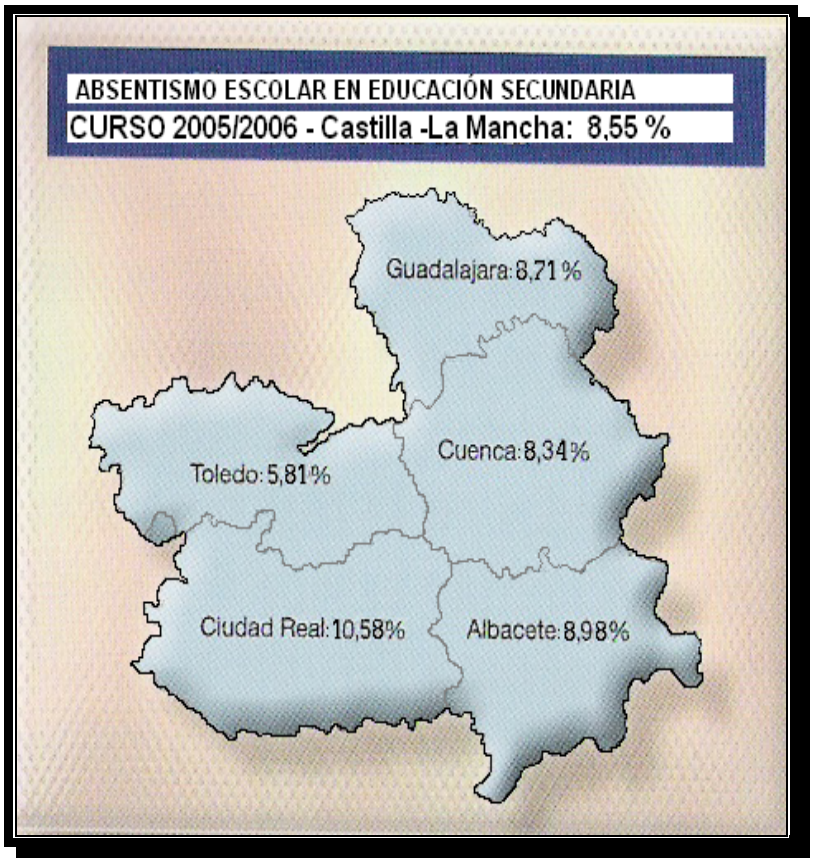
Al igual que ocurría en primaria, tampoco en secundaria existe una pauta geográfica clara que permita establecer zonas de especial concentración de casos de absentismo en la comunidad autónoma. En todo caso, y tal y como se puede observar en el mapa del gráfico 43, se pueden apreciar dos zonas con una cierta concentración de localidades con tasas de absentismo superiores a la media de la comunidad: por un lado parte de la llanura manchega de la provincia de Ciudad Real, coincidente en parte con la comarca señalada en primaria (Socuellamos, Daimiel, Miguelturra, etc.), y por otra una banda de dirección sureste-noroeste en la provincia de Albacete (Hellín-Albacete-La Roda), que también coincide en parte con la señalada en primaria. En el resto de la comunidad la distribución resulta bastante irregular, coincidiendo las mayores tasas de absentismo, no en determinadas comarcas, sino en determinadas localidades, generalmente superiores a los 10.000 habitantes.

Gráfico 43. Distribución del absentismo escolar en secundaria por localidades.



Por provincias (gráfico 44), al contrario de lo que sucedía en primaria, la incidencia del problema del absentismo escolar en secundaria presenta diferencias bastante notables. Mientras que la tasa de absentismo de la provincia de Ciudad Real alcanza el 10,58% de la población escolar, en la provincia de Toledo este porcentaje se reduce hasta el 5,81%. En las otras tres provincias castellano-manchegas se registran tasas de absentismo muy próximas a la media de la comunidad autónoma: Cuenca 8,34%, Guadalajara 8,71% y Albacete 8,98%.

Gráfico 44. Tasas provinciales de absentismo escolar en educación secundaria.



En cuanto a la distribución del fenómeno del absentismo escolar en los distintos municipios castellano-manchegos, conviene precisar que, en educación secundaria, la distribución del absentismo por localidades debe analizarse con cierta cautela porque, a diferencia de lo que ocurría en primaria, no todas las localidades disponen de centro educativo de secundaria. En buena parte del ámbito rural de Castilla-La Mancha, los alumnos de educación secundaria de distintas localidades se concentran en institutos o secciones, a los que se desplazan mediante transporte escolar, y que escolarizan a todos

los alumnos de la comarca. Por esta razón, en el ámbito rural, cuando se habla de datos de una localidad, generalmente no se trata en exclusiva de los alumnos de esa localidad, sino que también se incluyen los menores en edad escolar de todos los municipios de los alrededores que escolarizan sus alumnos de secundaria en ese centro.

Una vez aclarada esta cuestión, procedamos al análisis. En secundaria, la distribución de las tasas de absentismo por localidad también resulta bastante irregular y, como ya se ha señalado, tan sólo pueden destacarse dos zonas de cierta concentración en Ciudad Real y Albacete. Sin embargo, al contrario de lo que ocurría en primaria, apenas existen centros de educación secundaria que no registren ni un sólo caso de absentismo escolar. No obstante, la desviación típica por localidad resulta todavía mayor que la registrada en primaria, alcanzando en este caso una desviación típica de 6,22.

Tan sólo hay constancia de cuatro localidades con centro de secundaria que no registran ningún caso de absentismo escolar. Todos estos centros se encuentran ubicados en comarcas rurales de escasa densidad de población de la provincia de Cuenca y en localidades de pequeño tamaño (todas tienen menos de 1.600 habitantes). Se trata de las localidades de Cañete, Priego y Valera de Abajo, además de Uclés cuyo dato de absentismo no resulta relevante al tratarse de un centro privado con alumnos escolarizados exclusivamente en régimen de internado.

En el polo opuesto, las mayores tasas de absentismo se localizan en localidades con poblaciones superiores a los 10.000 habitantes. En siete localidades castellano-manchegas se alcanzan tasas de absentismo superiores al 15% de la población escolar de secundaria: Cuatro en la provincia de Ciudad Real (Socuellamos, Miguelturra, Daimiel y Villarrubia de los Ojos), y una en cada una de las provincias de Cuenca (Tarancón), Guadalajara (Azuqueca de Henares) y Toledo (Fuensalida). La tasa más elevada por localidad en Castilla-La Mancha se localiza en Socuellamos, municipio en el que, según los datos que aportan sus dos centros de secundaria, se alcanza una tasa de absentismo del 50,1%. (Las tasas de absentismo por localidad en los centros de secundaria se recogen en las tablas del anexo 4).

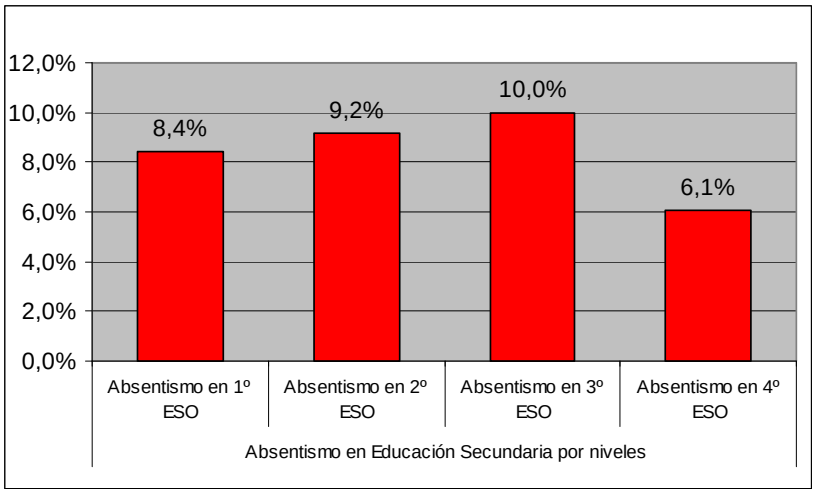
Además, en las localidades en las que se ubica más de un centro de secundaria, el absentismo tampoco se distribuye de forma homogénea, sino que, al igual que ocurría

en primaria, se distribuye de forma muy irregular, con una especial concentración en determinados centros, generalmente ubicados en barrios marginales o de características socio-económicas deprimidas, aunque también se localizan algunos centros con elevadas tasas de absentismo en otros barrios de clase media supuestamente menos problemáticos. Esta heterogeneidad en la distribución del absentismo entre los distintos centros educativos determina que también en este caso los resultados arrojen una desviación típica del 7,57, muy semejante a la observada en primaria.

6.1.2. Incidencia del absentismo en los distintos niveles educativos de secundaria

En cuanto al grado de incidencia del fenómeno del absentismo escolar en los distintos niveles educativos de educación secundaria, tal y como se puede observar en el gráfico 45, las tasas de absentismo registradas en esta etapa educativa suponen un importante salto cuantitativo en relación a las registradas en educación primaria, siendo ya en primero de ESO (8,4%), más del doble del porcentaje registrado en el último curso de primaria.

Gráfico 45. Tasas de absentismo escolar en educación secundaria.



Como se puede comprobar en el gráfico 45, a lo largo de la etapa las tasas de absentismo se incrementan progresivamente de curso en curso hasta alcanzar su máxima intensidad en tercero de ESO, nivel en el que el absentismo afecta al 10% de los alumnos escolarizados. A partir de este curso, la tasa de absentismo desciende de forma ostensible hasta situarse en un 6,1% en el último curso de las enseñanzas obligatorias.

Por provincias, los datos de absentismo escolar por nivel educativo se recogen en la tabla 56, que se muestra a continuación.

Tabla 56: Tasas provinciales de absentismo escolar por niveles educativos.

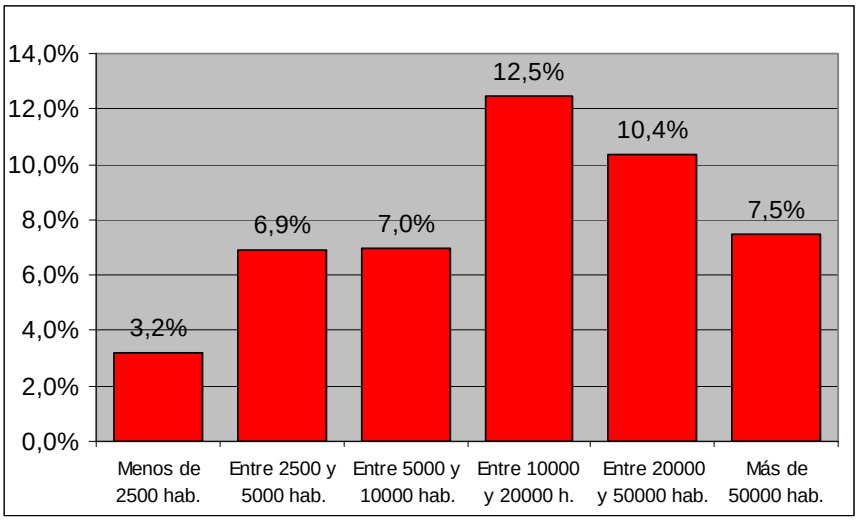
PROVINCIA	Educación Secundaria				TOTAL PROVINCIAL
	1º	2º	3º	4º	
ALBACETE	9,0%	9,6%	11,3%	5,1%	8,98%
CIUDAD REAL	9,9%	11,5%	12,3%	6,1%	10,58%
CUENCA	7,3%	9,3%	9,8%	6,6%	8,34%
GUADALAJARA	8,1%	7,3%	10,2%	9,4%	8,71%
TOLEDO	6,6%	6,7%	6,0%	3,1%	5,81%
CASTILLA-LA MANCHA	8,4%	9,2%	10,0%	6,1%	8,55%

6.1.3. El absentismo escolar en los ámbitos rural y urbano. Relación entre absentismo y tamaño de población

Como ya se ha apuntado en el análisis de la distribución geográfica, y tal y como ocurre en educación primaria, también en secundaria existe una clara relación entre el tamaño de la localidad y las tasas de absentismo registradas en sus centros escolares.

Como se puede comprobar en el gráfico 46, las menores tasas de absentismo escolar en esta etapa corresponden a los centros ubicados en poblaciones de pequeño tamaño. De hecho, en los municipios con menos de 2.500 habitantes, las tasas de absentismo escolar se encuentran en torno al rango medio observado para los centros de educación primaria, esto es, una tasa media del 3,2%, tasa muy reducida si se la compara con la media de la comunidad o con la de centros ubicados en localidades de mayor tamaño. A partir de este dato, las tasas de absentismo se incrementan a medida que aumenta el tamaño de la población. En las localidades comprendidas entre los 2.500 y los 5.000 habitantes, la tasa media se eleva hasta el 6,9%, más del doble de la observada en los municipios más pequeños, mientras que en las localidades comprendidas entre los 5.000 y los 10.000 habitantes esta tasa se incrementa un poco más hasta alcanzar el 7%.

Gráfico 46. Tasas de absentismo escolar por tamaño de localidad en educación secundaria.



Las tasas de absentismo escolar alcanzan su máxima expresión en las localidades de tamaño medio, de carácter semi-urbano, con poblaciones comprendidas entre los 10.000 y los 20.000 habitantes. En estas poblaciones los índices medios de absentismo se disparan hasta alcanzar el 12,5% de la población escolar. En este rango de población se localizan los municipios castellano-manchegos con las tasas de absentismo más elevadas de la comunidad autónoma (Socuéllamos, Miguelturra, Daimiel,…).

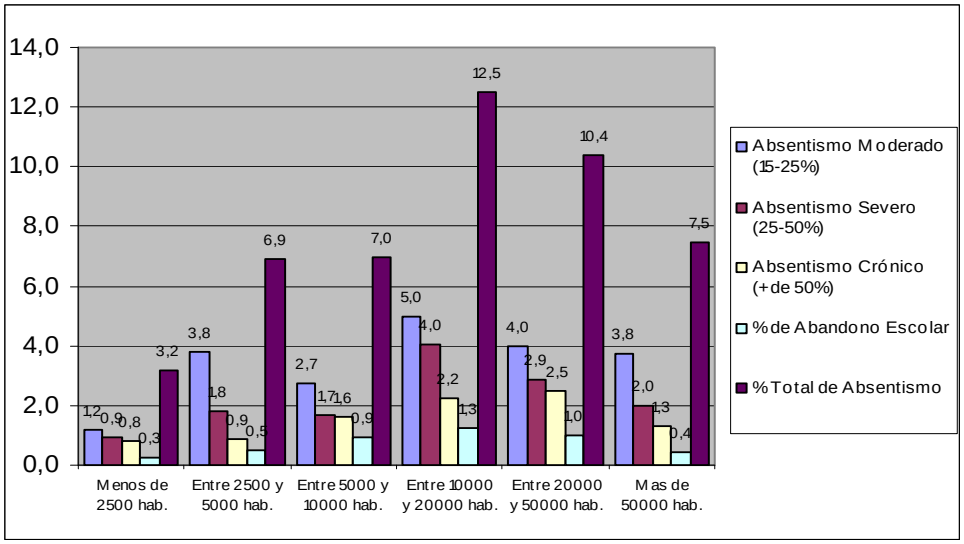
A partir de este tamaño de población, las tasas de absentismo comienzan a disminuir, de tal forma que en los municipios comprendidos entre los 20.000 y los 50.000 habitantes el índice de absentismo se reduce hasta el 10,4%, índice todavía muy elevado pero significativamente menor que el observado en los municipios de 10.000 a 20.000 habitantes.

El descenso en las tasas de absentismo se mantiene en municipios mayores de 50.000 habitantes, en los que la tasa es incluso ligeramente inferior a la media de la comunidad autónoma, afectando al 7,5% de la población escolar.

Si además de las tasas medias, analizamos la tipología de los casos de absentismo por su frecuencia y los relacionamos con el tamaño de la localidad, se pueden identificar algunas otras características que permiten definir con más precisión los rasgos que caracterizan el fenómeno del absentismo escolar en función del tamaño de la población.

Si se analizan los porcentajes absolutos representados en el gráfico 47, la distribución de los porcentajes en cada categoría es similar a la observada para las tasas medias de absentismo, esto es, los porcentajes se incrementan a medida que crece el tamaño de población hasta alcanzar el máximo en los municipios de 10.000 a 20.000 habitantes, decreciendo en las localidades de mayor tamaño. Ahora bien, si se analizan los porcentajes relativos, es decir, la proporción de absentistas de cada tipo que hay en cada rango de tamaño de localidad, si se pueden apreciar ciertas diferencias.

Gráfico 47. Tipos de absentismo por frecuencia y tamaño de localidad en educación secundaria.



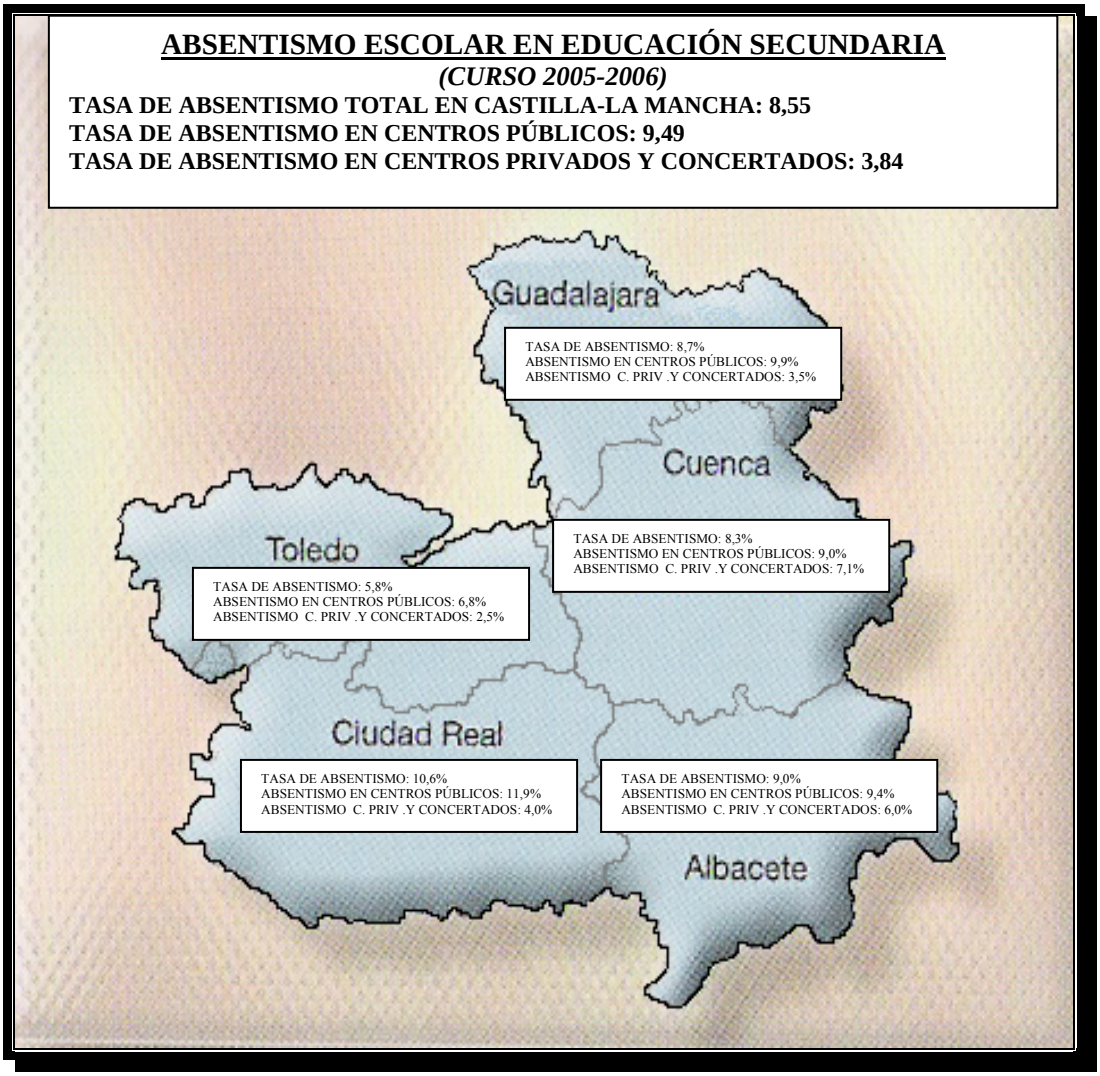
Aunque en todos los rangos de población los casos de absentismo moderado (alumnos entre el 15% y el 25% de ausencias) son los más frecuentes, este tipo de absentismo, muy ligado en esta etapa al absentismo selectivo, representa más del 50% de los casos de absentismo sólo en las localidades comprendidas entre los 2.500 y los 5.000 habitantes y en las localidades urbanas con más de 50.000 habitantes. En el polo opuesto, los mayores índices relativos de abandono escolar se localizan en las localidades de tamaño medio, comprendidas entre los 5.000 y los 20.000 habitantes, en las que el porcentaje de abandono escolar representa más del 10% del total del alumnado absentista. Curiosamente, y al contrario de lo que ocurría en educación primaria, es precisamente en las localidades de mayor tamaño, con poblaciones de más de 50.000 habitantes, en las que el porcentaje de abandono escolar representa un menor porcentaje relativo respecto al total de alumnos absentistas (apenas un 5,3%).

En todo caso, en educación secundaria no se observa una pauta tan clara como en primaria que relacione el tipo de absentismo por su frecuencia con el tamaño de localidad.

6.1.4. Enseñanza pública, enseñanza privada y absentismo escolar

En el caso de la educación secundaria, las diferencias entre las tasas de absentismo detectadas en los centros públicos y los centros de titularidad privada, son todavía más notables que las detectadas en educación primaria (gráfico 48).

Gráfico 48. Tasas provinciales de absentismo escolar en educación secundaria en centros de titularidad pública y privada de CLM.



Según los resultados obtenidos, las tasas registradas en los centros públicos de secundaria casi triplican las detectadas en los centros privados y concertados, de tal forma que, mientras que en los centros de titularidad pública se alcanza una tasa de absentismo del 9,49%, en los centros de titularidad privada esta tasa se reduce hasta un 3,83%.

En todas las provincias, al igual que ocurría en primaria, las tasas de absentismo registradas en los centros de titularidad pública son superiores a las observadas en los centros de titularidad privada, aunque las diferencias en las tasas observadas en ambos tipos de centros varían notablemente de unas provincias a otras, tal y como puede observarse en el gráfico 48.

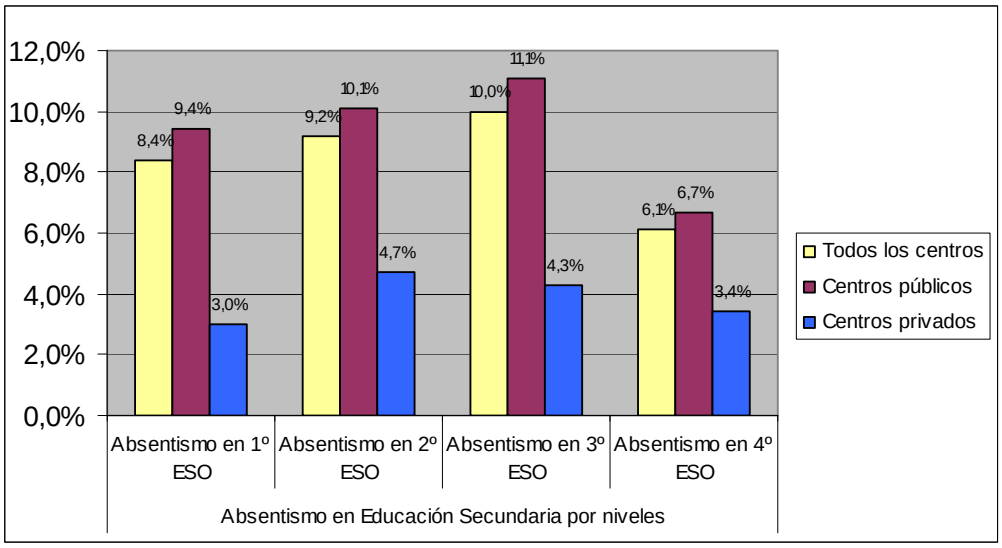
Las mayores diferencias entre los índices de absentismo observado en los centros públicos y los de titularidad privada se localizan, precisamente, en las provincias en las que mayor peso tiene la enseñanza privada-concertada (Ciudad Real y Toledo) junto con Guadalajara, y dentro de ellos, la mayor diferencia entre ambos tipos de centros se produce en la provincia de Ciudad Real, cuya tasa de absentismo en centros públicos se eleva hasta el 11,9%, mientras que en los centros de titularidad privada la tasa se reduce hasta el 4%. Relaciones parecidas, aunque algo menores, se registran en Guadalajara (9,9% en centros públicos por 3,5% en centros de titularidad privada) y en Toledo (6,8% en centros públicos por 2,5% en centros privados).

En el polo opuesto se sitúan las provincias de Albacete y Cuenca, en las que las tasas de absentismo, a pesar de ser mayores en los centros públicos que en los privados-concertados, no presentan diferencias tan significativas. En Albacete, la tasa de absentismo en los centros públicos de secundaria alcanza el 9,4% de la población escolar, mientras que en los centros privados el absentismo afecta al 6% de los alumnos. Por último, es en Cuenca en donde las diferencias entre los índices de absentismo registrados en ambos tipos de centros son menores: mientras que en los centros públicos se registra un 8,3% de absentismo, en los centros de titularidad privada la tasa de absentismo alcanza un 7,1%, con una diferencia de apenas 1,2 puntos porcentuales entre ambos tipos de centros.

En cuanto a la incidencia del absentismo por niveles educativos en función de la titularidad del centro, tal y como se muestra en el gráfico 49, los resultados obtenidos

también aportan algunos datos significativos. Mientras que en los centros de titularidad pública el mayor nivel de incidencia del absentismo escolar se alcanza en tercer curso con un 11,1%, en los centros de titularidad privada la mayor tasa de absentismo se registra en segundo, con un 4,7% de la población escolar.

Gráfico 49. Tasas de absentismo escolar por niveles educativos en educación secundaria en los centros de titularidad pública y privada de CLM.



Por otro lado, las mayores diferencias entre el absentismo registrado en ambos tipos de centros, se observan en el primer curso de la etapa, nivel educativo en el que el absentismo en los centros públicos triplica holgadamente al registrado en los centros privados (9,4% en los centros públicos por 3% en los centros privados). Por el contrario, las menores diferencias en las tasas de absentismo se registran en el último curso de la etapa, en el que las tasas en los centros públicos no alcanzan a duplicar las registradas en los centros de titularidad privada (6,7% en los centros públicos por 3,4% en los privados).

Por provincias, las diferencias entre las tasas de absentismo escolar que se registran en los centros privados y públicos por nivel educativo se recogen en la tabla 57, que se muestra a continuación.

Tabla 57: Tasas provinciales de absentismo escolar por niveles educativos en centros de titularidad pública y privada.

PROVINCIA	Educación Secundaria								TOTAL PROVINCIAL	
	1º		2º		3º		4º			
	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Privados	Públicos
ALBACETE	4,5%	9,6%	7,3%	9,9%	7,4%	11,8%	4,7%	5,1%	6,0%	9,4%
CIUDAD REAL	1,9%	11,5%	4,5%	13,0%	5,4%	13,7%	4,3%	8,9%	4,0%	11,9%
CUENCA	7,1%	7,4%	7,6%	10,4%	9,5%	10,3%	4,1%	7,9%	7,1%	9,0%
GUADALAJARA	4,3%	8,9%	3,6%	8,2%	3,3%	11,8%	3.0%	11,3%	3.5%	9,9%
TOLEDO	2,5%	7,7%	3,6%	7,5%	1,5%	7,3%	2,0%	3,6%	2,5%	6,8%
CASTILLA-LA MANCHA	3,0%	9,4%	4,7%	10,1%	4,3%	11,1%	3,4%	6,7%	3,8%	9,5%

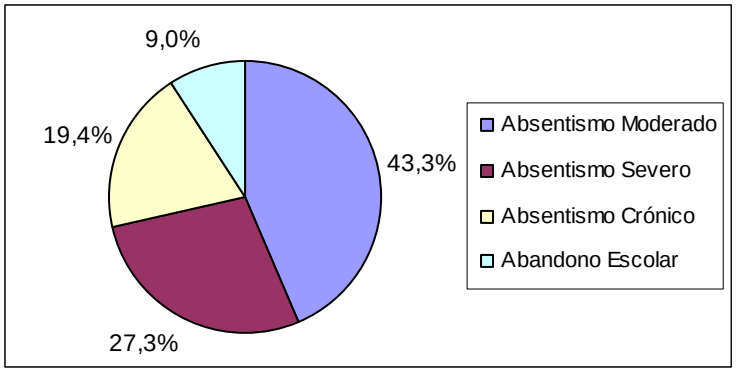
6.2. Tipos de absentismo escolar en Educación Secundaria

Al igual que en el análisis llevado a cabo para educación primaria, para caracterizar el absentismo escolar que se produce en educación secundaria, también se han analizado los distintos tipos de absentismo en función de las variables de frecuencia de las ausencias e intensidad de las mismas.

6.2.1. Incidencia de tipos de absentismo por su frecuencia

Tal y como puede observarse en el gráfico 50, el tipo de absentismo más común en educación secundaria, por su frecuencia, es el absentismo moderado (entre 15% y 25% de días de ausencia), aunque en esta etapa educativa la distribución entre los distintos tipos de absentismo según su frecuencia, resulta bastante más equilibrada que la observada en primaria.

Gráfico 50. Distribución de tipos de absentismo escolar por su frecuencia en los centros educativos de educación secundaria de CLM.



El 43,3% del alumnado absentista de esta etapa presenta un tipo de absentismo moderado. Este elevado porcentaje supone que el 3,7% del total de la población escolar de educación secundaria en Castilla-La Mancha, falta a clase entre un 15% y un 25% de los días lectivos.

El absentismo severo, comprendido entre el 25% y el 50% de ausencias a clase, representa en esta etapa algo más de la cuarta parte de los alumnos absentistas (el 27,3% del total), lo que representa el 2,3% de la población escolar total en esta etapa.

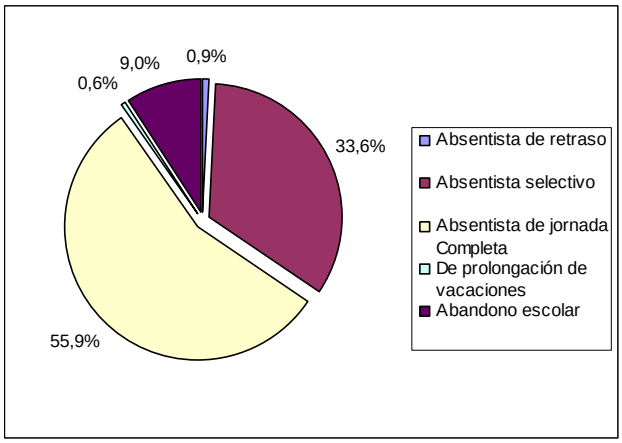
Por último, los casos más graves de absentismo, el absentismo crónico, con más del 50% de días de ausencia, se incrementan notablemente respecto a los observados en primaria, alcanzando el 19,4% del total de alumnos absentistas, lo que para la población escolar de secundaria, representa un porcentaje algo superior al 1,6%.

En cuanto al abandono escolar prematuro, esto es, los alumnos que aunque están matriculados en el centro y sin haber cumplido todavía los 16 años de edad, no han asistido a clase ningún día a lo largo del curso, suponen el 9% del total de absentistas detectados. Este porcentaje indica que algo más del 0,7% del total de los alumnos abandonan el sistema educativo en esta etapa antes de cumplir los 16 años de edad.

6.2.2. Incidencia de tipos de absentismo por su intensidad

Tal y como se puede observar en el gráfico 51, en educación secundaria el tipo de absentismo más frecuente por su intensidad es el absentismo de jornada completa, si bien es cierto que, en esta etapa educativa, este tipo de absentismo no presenta porcentajes tan significativos como los observados en educación primaria. Sin embargo, otros tipos de absentismo, como el absentismo selectivo, experimentan un incremento muy notable, y el porcentaje de alumnos que abandona el sistema escolar en esta etapa también resulta muchísimo más significativo que el observado en primaria.

Gráfico 51. Distribución de tipos de absentismo escolar por su intensidad en los centros educativos de educación secundaria de CLM.



Como se puede observar en el gráfico 51, el absentismo de jornada completa representa el 55,9% del total del absentismo de esta etapa educativa, lo que implica que casi el 4,8% del alumnado de educación secundaria falta a clase más del 15% de los días lectivos y durante toda la jornada escolar.

A pesar de la predominancia del absentismo de jornada completa, el absentismo selectivo adquiere una gran relevancia en esta etapa educativa, afectando a más de un tercio del total del alumnado absentista (el 33,6%), lo que implica que casi el 2,9% de la población escolar de educación secundaria hace "novillos" a determinadas materias y con bastante regularidad.

El absentismo de vacaciones en esta etapa educativa, al contrario de lo que ocurría en educación primaria, no se debe exclusivamente al traslado de los alumnos inmigrantes a sus países de origen para acompañar a sus padres en los periodos vacacionales, sino a la costumbre, cada vez más extendida entre el alumnado de secundaria, de anticipar los periodos vacacionales, a veces durante unos días, e incluso más. No obstante, los alumnos que anticipan vacaciones, generalmente no llegan a alcanzar el número de faltas necesario para ser considerados absentistas, salvo que no asistan a clase durante algunos días más a lo largo del curso, en cuyo caso generalmente son incluidos en otras categorías de absentismo, por lo que el porcentaje de alumnos considerados de "*prolongación de vacaciones*" apenas supone el 0,6% de la población absentista.

En cuanto al absentismo de retraso, apenas representa un 0,9% del total de los alumnos absentistas, pero no porque no sea frecuente la impuntualidad entre el alumnado de secundaria, sino porque, en general, la impuntualidad es recogida por los tutores como "retraso", y casi nunca se tiene en consideración para elaborar las estadísticas de absentismo. Otro hecho a tener en cuenta respecto al absentismo de retraso es que, según relatan muchos tutores, al igual que ocurre en educación primaria, los alumnos que muestran otros tipos de absentismo, tienden además a ser impuntuales cuando asisten a clase.

Por último, el abandono escolar, tal y como se ha explicado en el apartado anterior, sufre en esta etapa educativa un incremento muy notable hasta alcanzar el 9% del total de los alumnos absentistas, algo más del 0,7% de la población escolar de la etapa.

6.3. La etiología del fenómeno: factores y causas que generan absentismo escolar en educación secundaria

Al igual que ocurría en educación primaria, también en educación secundaria se ha podido comprobar que casi la totalidad de alumnos absentistas estudiados se ven afectados por más de uno de los factores analizados, lo que viene a confirmar el carácter multicausal del fenómeno del absentismo escolar.

También en esta etapa educativa, los únicos casos en los que el absentismo escolar responde a una sola causa, son los relacionados con los problemas de salud del menor, aunque en esta etapa los casos son mucho menos frecuentes que los detectados entre el alumnado de educación primaria.

Teniendo en cuenta esta consideración, a continuación se analizan los resultados obtenidos entre el alumnado de educación secundaria.

6.3.1. Factores exógenos a la institución escolar

El análisis de los resultados obtenidos respecto a los posibles factores exógenos a la institución escolar capaces de generar absentismo en esta etapa educativa se estructura en torno a cinco grandes grupos en función de su origen:

- Factores familiares.
- Factores culturales.
- Factores socioeconómicos.
- Factores médicos o de salud.
- Factores ligados al carácter y las circunstancias personales del alumno.

6.3.1.1. Factores familiares

Los resultados de los veintidós factores familiares analizados en la investigación se muestran en la tabla 58, que se presenta a continuación, confeccionada a partir de los datos proporcionados por los tutores y responsables del absentismo escolar en los centros educativos, a través de las fichas individuales de los alumnos absentistas y no absentistas.

Del análisis de estos resultados se desprende que los factores familiares que se encuentran con mayor frecuencia entre los alumnos absentistas son: la *impotencia de los padres o tutores para controlar al menor*, factor que afecta al 39,2% de la población absentista; la *falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos*, detectado en el 33,8% de los alumnos absentistas; la *desorganización familiar con ausencia de normas y horarios*, que afecta al 31,7%; el *bajo nivel cultural de la familia*, que afecta al 27,5%, junto a la *complicidad con el menor*, presente en el 24,6% del alumnado absentista, y la *negligencia familiar*, que afecta al 24,2% de los casos de absentismo registrados.

Por el contrario, los factores familiares menos comunes entre el alumnado absentista son los *problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia*, que apenas afecta al 0,6% de los alumnos absentistas; los *problemas de maltrato al menor*, presente en un escaso 1,3%; la *inestabilidad del domicilio familiar* que afecta al 2,3%

de la población absentista y la *disconformidad de la familia con la modalidad de escolarización del alumno*, presente en el 2,9% del alumnado absentista.

Tabla 58: Incidencia de los factores familiares en el absentismo escolar según los tutores.

FACTORES FAMILIARES			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
1- Negligencia familiar	24,2%	2,9%	8,3
2- Impotencia de los padres/ tutores para controlar al menor	39,2%	5,2%	7,5
3- Trabajos de los padres que implican ausencia temprana y prolongada del hogar	19,6%	5,8%	3,4
4- Desestructuración del ámbito familiar	18,6%	7,5%	2,5
5- Complicidad con el menor	24,6%	2,9%	8,5
6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios	31,7%	2,9%	10,9
7- Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia	10,4%	1,2%	8,7
8- Precariedad económica (paro, trabajo inestable, etc.)	13,8%	2,3%	6,0
9- Enfermedad grave de los padres	3,3%	1,7%	1,9
10- Alcoholismo o drogadicción de uno o los dos progenitores	3,1%	0%	---
11- El menor se encuentra al cargo de sus abuelos, tíos, etc.	3,1%	1,2%	2,6
12- Utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares	9,4%	2,3%	4,1
13- Dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta	5,4%	0,6%	9,0
14- Familia sin domicilio estable	2,3%	0%	---
15- Bajo nivel cultural de la familia	27,5%	5,8%	4,7
16- Problemas de maltrato al menor	1,3%	0%	---
17- Disconformidad de la familia con la modalidad de escolarización del alumno	2,9%	0%	---
18- Sobreprotección excesiva por parte de los padres hacia el menor	10,8%	4,1%	2,6
19- Dificultad familiar (por trabajo, enfermedad, etc.) para llevar al alumno al centro	3,8%	0%	---
20- Problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia	0,6%	2,3%	0,3
21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos	33,8%	4,6%	7,3
22- Modelos parentales inadecuados	10,2%	1,2%	8,5

No obstante, el valor real de estos datos y la importancia de cada uno de los factores analizados en la aparición de actitudes absentistas en esta etapa, se aprecia cuando se comparan los resultados obtenidos entre la población de alumnos absentistas y los del grupo de control, representante del resto de la población escolar que asiste a clase con regularidad. Para llevar a cabo este análisis, al igual que se hizo en primaria, se ha obtenido la ratio, o relación entre el porcentaje de alumnos absentistas afectados

por un determinado factor y el porcentaje de alumnos no absentistas afectados por el mismo. El resultado obtenido con esta relación representa el número de alumnos absentistas influidos por este factor por cada uno de los no absentistas afectados por el mismo.

Como se puede apreciar en la tabla 58, todos los factores familiares, a excepción de uno (el factor 20: *problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia)*, se encuentran con mayor frecuencia entre el alumnado absentista que en el grupo de control. Estos resultados implican que todos estos factores, salvo el citado factor 20, contribuyen en mayor o menor grado al desarrollo de actitudes absentistas.

Buena parte de los factores que muestran una ratio elevada, también se encuentran entre los más frecuentes del alumnado absentista, aunque no siempre es así. El factor que muestra la mayor ratio de todos los factores familiares analizados es también uno de los más frecuentes entre el alumnado absentista. Se trata de la *desorganización familiar con ausencia de normas y horarios,* que según los resultados obtenidos, por cada alumno no absentista escolarizado en esta etapa con esta problemática familiar, se registran casi 11 casos de alumnos absentistas afectados por la misma, lo que da idea de la nefasta importancia de la relajación del control conductual de los alumnos en casa y la desorganización del sistema de normas y horarios aplicados en el entorno familiar, para la asistencia regular del alumno a clase.

Sin embargo, no todos los factores con ratios elevadas se encuentran entre los más frecuentes en la población absentista. Por ejemplo, la *dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta*, que afecta tan sólo al 5,4 de la población absentista, muestra una ratio de 9 alumnos absentistas por cada alumno no absentista con esta problemática, lo que indica que buena parte del alumnado que desarrolla algún tipo de actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta termina siendo alumno absentista. Otro caso semejante ocurre con el factor 7, *relaciones conflictivas entre los miembros de la familia*, que afecta al 10,4% de la población absentista, mientras que entre la población no absentista solo afecta al 1,2% del alumnado, lo que supone una ratio de 8,7 alumnos absentistas con esta problemática familiar por cada alumno no absentista afectado por la misma. Esta elevada ratio indica que, efectivamente, las relaciones familiares conflictivas y los problemas graves de

convivencia que rompen la armonía de las relaciones familiares, afectan también de forma notable al desarrollo de actitudes absentistas.

Otros factores que muestran ratios superiores a siete alumnos absentistas por cada alumno no absentista son la *complicidad con el menor* (8,5), *modelos parentales inadecuados* (8,5), la *negligencia familiar* (8,3), la *impotencia de los padres o tutores para controlar al menor* (7,5) y la *falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos* (7,3). Estos cinco factores, junto a los tres analizados en el párrafo anterior son, por tanto, los factores familiares que mayor incidencia, por su ratio, presentan en el desarrollo de actitudes absentistas en esta etapa.

Por último, cinco factores no han sido detectados en ningún caso de la población no absentista del grupo de control, por lo que no ha sido posible calcular la ratio correspondiente. Se trata de factores también muy poco frecuentes entre el alumnado absentista. No obstante, la ausencia de casos entre los alumnos del grupo de control nos indica que, a pesar de ser poco frecuentes, cuando alguno de estos factores se presenta en determinados alumnos, adquiere cierta relevancia a la hora de potenciar el absentismo escolar. Se trata del *alcoholismo o drogadicción de uno o los dos progenitores,* la *inestabilidad del domicilio familiar*, la *disconformidad de la familia con la modalidad de escolarización del alumno*, la *sobreprotección excesiva por parte de los padres hacia el menor* y la *dificultad familiar (por trabajo, enfermedad, etc.) para llevar al alumno al centro*.

6.3.1.2. Factores culturales

La tabla 59 que se muestra a continuación recoge los resultados de los siete factores culturales analizados en la investigación.

Tabla 59: Incidencia de los factores culturales en el absentismo escolar según los tutores.

FACTORES CULTURALES			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
24- Pertenencia a una minoría étnica o cultural	27,3%	9,1%	3,0
25- Desvalorización del hecho educativo	40,4%	4%	10,1
26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos	30,6%	6,9%	4,4
27- Intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación	22,5%	4,6%	4,9
28- Desconocimiento del idioma	3,3%	1,2%	2,8
29- Rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen (inmigrantes)	2,1%	0%	---
30- Prejuicios sexistas (las niñas abandonan el sistema educativo prematuramente)	3,5%	0%	---

De su análisis se desprende que los factores culturales que se encuentran con mayor frecuencia entre los alumnos absentistas de esta etapa son: la *desvalorización del hecho educativo* en el entorno sociocultural del alumno, presente en el 40,4% del alumnado absentista; las *pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos*, que afecta al 30,6%; la *pertenencia a una minoría étnica y cultural*, que aunque en esta etapa educativa no adquiere la relevancia que en primaria, también resulta un factor a tener muy en cuenta, puesto que el 27,3% de los alumnos absentistas pertenecen a alguna minoría étnica o cultural, y los *intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación*, factor muy relacionado con los dos primeros factores y que influye en el 22,5% de la población absentista.

En cuanto a los factores 28 y 29, referidos al *desconocimiento del idioma* y el *rechazo,* por parte de los alumnos inmigrantes*, a un sistema educativo distinto al de su país de origen*, a pesar de aparecer en la tabla de resultados como los dos factores culturales menos frecuentes entre la población absentista general (afectan respectivamente al 3,3% y al 2,1% del total de este tipo de alumnado), cuando se tiene en consideración este porcentaje en relación exclusivamente a la población inmigrante de la etapa, estos factores adquieren una mayor relevancia. De hecho, teniendo en cuenta que sólo el 16,3% del alumnado absentista es también inmigrante, el desconocimiento del idioma como factor potenciador del absentismo escolar se encuentra presente en uno de cada cinco alumnos absentistas de origen extranjero (el 20,2%). De igual forma el rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen, sería un factor presente en el 12,9% de la población absentista de origen extranjero. Se puede considerar, por tanto, que, aunque entre el total de la población

absentista de la etapa no son muy relevantes, estos factores adquieren bastante importancia cuando el alumnado absentista es de origen inmigrante.

En cuanto a las ratios o relación entre el porcentaje de alumnos absentistas afectados por un determinado factor y el porcentaje de alumnos no absentistas afectados por el mismo, como se puede apreciar en la tabla 59, todos los factores, sin excepción, se encuentran con mayor frecuencia entre el alumnado absentista que en el grupo de control. Estos resultados implican que todos los factores culturales analizados contribuyen al desarrollo de actitudes absentistas, aunque eso si, con diferentes grados de intensidad.

El factor cultural que muestra una ratio más elevada es, sin duda, la *desvalorización del hecho educativo*, que afecta diez veces más al entorno cultural del alumnado absentista que al resto de la población escolar, lo que indica la importancia que adquiere la valoración de la educación en el entorno del alumno. Otros factores como los *intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación* o las *pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos* se encuentran presentes en más de cuatro alumnos absentistas por cada alumno no absentista, lo que implica que también los intereses culturales y las expectativas de los padres respecto a sus hijos juegan un importante papel en el desarrollo de actitudes absentistas.

En el caso del factor 24, la *pertenencia a una minoría étnica o cultural*, a pesar de ser un factor bastante frecuente entre el alumnado absentista, tan sólo muestra una ratio de 3 (tres alumnos absentistas por cada alumno no absentista) debido a que entre el alumnado no absentista también es un factor bastante frecuente, alcanzando al 9,1% de la población escolar de esta etapa, la mayor parte de ellos de origen inmigrante.

Por último, y al igual que ocurría con algunos factores familiares, dos de los factores culturales analizados no han sido detectados en ningún alumno perteneciente al grupo de control, por lo que no ha sido posible calcular la ratio correspondiente. Se trata en ambos casos de factores poco frecuentes entre el alumnado absentista, pero precisamente la ausencia de casos entre los alumnos del grupo de control nos indica que, a pesar de ser poco frecuentes, cuando se presenta alguno de estos factores, también contribuye a potenciar el absentismo escolar. Se trata del *rechazo a un sistema*

educativo distinto al de su país de origen (para los alumnos inmigrantes) y los *prejuicios sexistas.*

6.3.1.3. Factores socioeconómicos

En este apartado se ha analizado la incidencia de diez factores socioeconómicos en la etiología del absentismo escolar. Los resultados obtenidos se recogen en la tabla 60 que se acompaña a continuación.

Tabla 60: Incidencia de los factores socioeconómicos en el absentismo escolar según los tutores

FACTORES SOCIOECONÓMICOS			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
32- Modelos actuales de éxito social no necesitan título académico	19,6%	8,1%	2,4
33- Falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio	25,2%	7,5%	3,4
34- Pertenencia a ambientes marginales	5,6%	0,6%	9,3
35- Valores sociales dominantes actuales (dinero, fama prestigio,...)	11,3%	5,2%	2,2
36- Preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa	3,1%	2,3%	1,3
37- Valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro	31,7%	11%	2,9
38- Incremento de la permisividad social	17,9%	7,5%	2,4
39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos	35,8%	4%	9,0
40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar	34,4%	3,5%	9,8
41- Existencia de locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar	4%	1,2%	3,3

Del análisis de estos resultados se desprende que los factores socioeconómicos que se encuentran con mayor frecuencia entre los alumnos absentistas son: la *poca implicación de los padres en la educación de los hijos*, presente en el 35,8% del alumnado absentista; la *percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar,* que incide en el 34,4% de la población absentista; la *valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro*, observada en el 31,7% de los alumnos absentistas y la *falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio*, que afecta al 25,2% de este alumnado.

Por el contrario, los factores socioeconómicos menos comunes entre el alumnado absentista son: la *preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa*, que apenas afecta al 3,1% de la población absentista; la *existencia de*

locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar que influye en el 4% y la *pertenencia a ambientes marginales,* que incide en el 5,6% del alumnado absentista.

En cuanto a las ratios, también en el caso de los factores socioeconómicos todos los factores, sin excepción, se encuentran con mayor frecuencia entre el alumnado absentista que en el grupo de control. Tan sólo uno de ellos, el factor 36, *preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa*, afecta casi por igual al alumnado absentista que al no absentista. El resto de factores socioeconómicos analizados superan una ratio de 2, lo que implica que, al menos hay dos absentistas que presentan ese factor por cada alumno absentista que lo tiene, y que, por tanto, todos estos factores socioeconómicos contribuyen también al desarrollo de actitudes absentistas.

De los tres factores socioeconómicos que muestran una ratio más elevada, dos de ellos se encuentran también entre los más frecuentes de la población absentista. Se trata de los factores 40 *(percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar)* y 39 *(poca implicación de los padres en la educación de los hijos)*. En ambos casos afectan nueve veces más al entorno socioeconómico del alumnado absentista que al resto de la población escolar, lo que da idea de la importancia de estos dos factores en el desarrollo de las actitudes absentistas del alumno. El otro factor es, por el contrario, uno de los menos frecuentes entre la población escolar de esta etapa. Se trata de la *pertenencia a ambientes marginales*, que sólo afecta al 5,6% de la población absentista, pero que resulta tan poco frecuente entre el resto del alumnado, que la proporción resultante es de más de nueve alumnos absentistas afectados por cada uno de los alumnos no absentistas que se encuentran en esa situación

El resto de factores no alcanza, en ningún caso, ratios superiores a 4, y tan sólo dos, la *falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio,* y la *existencia de locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar* se encuentran presentes en más de tres alumnos absentistas por cada alumno no absentista.

En el caso del factor 37, la *valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro*, a pesar de ser un factor bastante frecuente entre el alumnado absentista, tan sólo muestra una ratio de 2,9 (casi tres alumnos absentistas por cada alumno no absentista)

debido a que entre el alumnado no absentista es el factor socioeconómico más común, estando presente en el 11% de la población escolar de esta etapa.

6.3.1.4. Factores médicos o de salud

En este apartado se incluyen los factores que generan un tipo de absentismo considerado habitualmente como justificado. Se trata de cuatro factores relacionados con problemas médicos o de enfermedad, tanto física como mental del alumno, cuyos resultados se muestran en la tabla 61.

Tabla 61: Incidencia de los factores médicos o de salud en el absentismo escolar según los tutores.

FACTORES MÉDICOS O DE SALUD			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
43- Problemas de salud del menor	15,6%	4%	3,9
44- Trastornos graves de la personalidad	1,5%	0,6%	2,5
45- Prolongado periodo de hospitalización	1%	0,6%	1,7
46- Minusvalía	0,8%	0,6%	1,3

Como se puede apreciar en la tabla de resultados, el factor médico más común es el factor 43, los *problemas de salud del menor,* que afecta al 15,6% de la población absentista de esta etapa educativa. El resto de factores apenas resulta representativo pues afecta, en todos los casos, a menos del 1,5% de la población absentista.

En cuanto a las ratios, la más relevante resulta también la correspondiente a los *problemas de salud del menor,* que supera una relación de 3,9 alumnos absentistas por cada alumno no absentista, aunque no alcanza las proporciones observadas en algunos otros factores analizados anteriormente.

El resto de factores muestran unas ratios muy bajas, inferiores a 2,5, e incluso uno de ellos, la *minusvalía*, se aproxima bastante a 1, lo que implica que afecta casi por igual al alumnado absentista que al no absentista, por lo que se puede concluir que este factor no tiene relevancia alguna en la aparición de fenómenos absentistas.

6.3.1.5. Factores ligados al carácter y las circunstancias personales del alumno

Se trata de tres factores relacionados con la personalidad y determinadas particularidades personales del alumno. Sus resultados se muestran en la tabla 62.

Tabla 62: Incidencia de los factores personales en el absentismo escolar según los tutores.

FACTORES PERSONALES			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
74- Rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...)	52,3%	11%	4,8
75- Influencia de grupos y amigos en circunstancias similares- (Contagio o imitación)	45,8%	6,9%	6,6
76- Problemas de alcoholismo o drogadicción del menor	0,8%	0,6%	1,3

Como se puede observar en la tabla anterior, algunos de los factores personales analizados adquieren en esta etapa educativa una enorme relevancia, situándose entre los factores que con mayor frecuencia se detectan entre el alumnado absentista.

En todo caso, existe una gran diferencia entre los resultados obtenidos respecto a los factores 74 y 75 (la *rebeldía del adolescente -deseo de autonomía, búsqueda de identidad,... y* la *influencia de grupos y amigos en circunstancias similares)*, que se sitúan entre los factores más frecuentes entre el alumnado absentista de cuantos se han analizado, y el factor 76 *(problemas de alcoholismo o drogadicción del menor)*, que apenas ha sido detectado entre el alumnado de esta etapa.

Los factores personales que se encuentran con mayor frecuencia entre los alumnos absentistas son, por tanto: el *deseo de autonomía y la búsqueda de identidad ligadas a la rebeldía propia del adolescente*, que interviene en más de la mitad del alumnado absentista (en el 52,3%), y el *contagio o imitación derivado de la influencia de grupos y amigos en circunstancias similares,* que incide en el 45,8% de la población escolar con problemas de absentismo.

Por el contrario, el otro factor personal analizado, los *problemas de alcoholismo o drogadicción del menor*, apenas resulta representativo, puesto que afecta a un escaso 0,8% del alumnado absentista de la etapa.

En cuanto a las ratios, existe una notable diferencia entre las observadas en los factores 74 y 75, y la que podemos apreciar en el factor 76. En el primer caso, se trata de ratios con cierta relevancia (4,8 y 6,6 respectivamente), mientras que en el segundo los resultados obtenidos revelan una presencia similar del factor 76 *(problemas de alcoholismo o drogadicción del menor)*, entre el alumnado absentista y el resto de la población escolar, por lo que la ratio se aproxima a uno, siendo por tanto, muy poco relevante en la etiología del problema del absentismo escolar.

En el caso de los factores 74 y 75, la *rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...) y la influencia de grupos y amigos en circunstancias similares (contagio o imitación),* a pesar de tratarse de dos de los factores más frecuentes entre el alumnado absentista, sus ratios no resultan tan elevadas como las de algunos de los factores familiares, culturales o socioeconómicos analizados. Este hecho es debido a que se trata de factores relativamente frecuentes entre la población escolar adolescente por tratarse de dos de las características propias de esta etapa evolutiva, íntimamente ligadas a la educación secundaria. No obstante, la presencia de ambos factores entre la población absentista resulta, como se ha dicho, bastante más frecuente entre la población absentista que en el resto de la población escolar: por cada alumno no absentista que muestra con frecuencia actitudes de rebeldía propia de la adolescencia, se detectan 4,8 alumnos absentistas con esa misma actitud. Aún más significativa resulta la diferencia observada en la presencia del factor 75, *contagio o imitación de amigos o compañeros en circunstancias similares* en ambos colectivos. En este caso la relación es de 6,6 alumnos absentistas por cada alumno no absentista, lo que demuestra la importancia de este factor en la aparición de procesos absentistas.

6.3.2. Factores endógenos a la institución escolar

Los factores relacionados con la institución escolar y el sistema educativo se han agrupado en torno a tres bloques:

- Factores personales del alumno en relación a la institución escolar.
- Otros factores educativos relacionados con el alumno.
- Factores ligados al sistema educativo y al centro escolar.

6.3.2.1. Factores personales del alumno en relación a la institución escolar

Se trata de nueve factores referidos a distintos aspectos relativos a la relación personal entre el alumno y la institución escolar. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 63.

Tabla 63: Incidencia de los factores personales del alumno en relación a la institución escolar según el tutor.

FACTORES EDUCATIVOS DEL ALUMNO			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase	86,5%	22%	3,9
50- Desfase curricular creciente	59,8%	9,2%	6,5
51- Baja autoestima, sentimiento de baja competencia	20,4%	8,1%	2,5
52- Problemas de acoso al menor ("Bullying")	0,8%	0%	---
53- Falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado	16,3%	0,9%	18,1
54- Falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno	25%	5,8%	4,3
55- Intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones	3,8%	2,9%	1,3
56- Problemas conductuales o de convivencia con el grupo	15,2%	2,9%	5,2
57- Percepción negativa del ambiente del centro	9%	0,6%	15,0

Del análisis de estos resultados se desprende que los factores personales en relación con la institución escolar, adquieren en esta etapa educativa una relevancia mucho mayor que la observada en educación primaria.

En este grupo de factores se encuentran los dos condicionantes más frecuentes entre el alumnado absentista de cuantos factores se han analizado en la investigación. Se trata de la *desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase,* que afecta nada menos que al 86,5% de la población absentista de esta etapa y el *desfase curricular creciente ligado a un bajo rendimiento escolar,* que afecta casi al 60% del alumnado absentista.

Además de estos dos factores, también son frecuentes entre el alumnado absentista otros cuatro factores, la mayor parte de ellos relativos a las relaciones socio-afectivas del menor con sus compañeros de clase y con los agentes educativos. Se trata

de la *falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno,* que afecta a uno de cada cuatro alumnos absentistas; la *baja autoestima o sentimiento de baja competencia*, presente en el 20,4% de la población absentista; la *falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado*, que afecta al 16,3% del alumnado absentista y los *problemas conductuales o de convivencia con el grupo*, que inciden en el 15,2% de la población escolar con problemas de absentismo.

Por el contrario, los factores menos comunes entre el alumnado absentista son, al contrario de lo que frecuentemente se puede leer en los medios de comunicación, los *problemas de acoso al menor o "Bullying"*, detectado por los tutores tan sólo en el 0,8% del alumnado absentista y el *intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones*, presente en un reducido 3,9% de la población absentista.

En cuanto a las ratios, también en el caso de los factores personales del alumno en relación con la institución escolar, todos los factores se encuentran con mayor frecuencia entre el alumnado absentista que en el grupo de control. Tan sólo uno de ellos, el factor *55 -intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones-,* afecta casi por igual al alumnado absentista que al no absentista, lo que implica que todos estos condicionantes, salvo posiblemente el factor 55, contribuyen en mayor o menor grado, al desarrollo de actitudes absentistas.

El factor que muestra una ratio más elevada es, sin duda, la *falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado,* que muestra una ratio de 18,1, a pesar de no ser uno de los factores más frecuentes de los analizados. Esta ratio tan elevada se debe al reducido número de alumnos no absentistas que presentan problemas de relación con el profesorado, apenas un 0,9%, lo que indica la enorme importancia que adquiere para el desarrollo de actitudes absentistas en esta etapa la relación entre el alumno y el profesorado del centro.

Exactamente el fenómeno opuesto ocurre con el factor más frecuente de cuantos se han analizado hasta el momento. La *desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase,* que afecta nada menos que al 86,5% de la población absentista, pero que muestra una ratio de sólo un 3,9%, debido a que se trata de un factor que afecta de forma muy significativa a todo el alumnado de educación

secundaria (un 22% del alumnado no absentista también da muestras de desmotivación, apatía y aburrimiento en clase). Algo parecido, pero menos notable, ocurre con la *baja autoestima y sentimiento de baja competencia* que, aunque afecta al 20,4% de la población absentista, también se encuentra presente en el 8,1% de la población no absentista, por lo que la ratio se reduce a un 2,5%.

Otro factor que muestra una ratio muy elevada es la *percepción negativa del ambiente del centro*. Se trata de un factor no muy frecuente entre el alumnado absentista, aunque afecta al 9% de esta población escolar, pero que entre la población no absentista su presencia es de un escaso 0,6%, lo que arroja una ratio de 15 alumnos absentistas que perciben el ambiente del centro de forma negativa por cada uno de los alumnos no absentistas que tienen esa percepción.

En cuanto al factor 50 *(desfase curricular creciente ligado a un bajo rendimiento escolar)*, que afecta a un importante 59,8% de la población absentista, también resulta bastante frecuente entre el alumnado no absentista, afectando al 9,2% de la población escolar. No obstante, la ratio que alcanza este factor es de 6,5 (por cada alumno no absentista con desfase curricular de cierta relevancia, existen 6,5 alumnos absentistas en esas condiciones), lo que demuestra la importante relación existente entre el bajo rendimiento escolar y el absentismo.

Otros dos factores que superan una ratio de 4, son los dos factores relativos a las relaciones socio-afectivas del menor con sus compañeros de clase. Se trata de los *problemas conductuales o de convivencia con el grupo,* que afecta 5,2 veces más al alumnado absentista que al resto de la población escolar, y la *falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno,* que muestra una ratio de 4,3 (más de cuatro alumnos absentistas por cada alumno no absentista). Estos datos dan muestra de la importancia que tienen las relaciones socio-afectivas de los alumnos para su asistencia regular a clase.

Por último, también en este grupo uno de los factores analizados no ha sido detectado en ningún alumno perteneciente al grupo de control, por lo que no ha sido posible calcular la ratio correspondiente. Se trata del factor 52, *problemas de acoso al menor o "Bullying"*. Este factor apenas ha sido detectado por los tutores entre la población escolar de esta etapa, y los pocos casos detectados lo han sido entre el

alumnado absentista y, curiosamente, todos ellos han resultado ser acosadores, en lugar de acosados como en principio parecía más probable. No obstante el reducido número de casos detectados impide establecer cualquier tipo de relación entre el problema del acoso escolar y el absentismo.

6.3.2.2. Otros factores educativos relacionados con el alumno

Al igual que en el análisis de los resultados de primaria, también en educación secundaria resulta conveniente analizar los resultados obtenidos mediante las distintas técnicas de recogida de información, respecto a otros factores educativos relacionados con la actitud del alumno en las aulas.

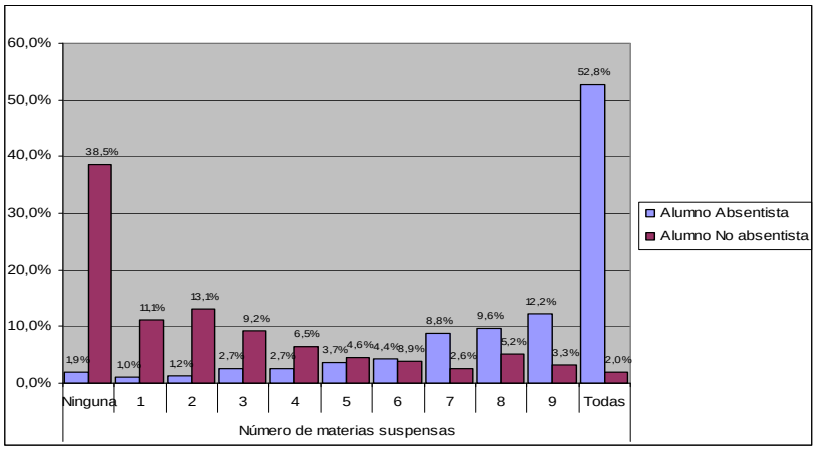
Los factores y el procedimiento a utilizar serán los mismos que los utilizados para el análisis llevado a cabo para estos mismos factores en educación primaria.

A)- Fracaso escolar ligado a un bajo rendimiento académico

Los resultados obtenidos en secundaria todavía son más contundentes que los obtenidos en primaria y demuestran claramente la relación existente entre el absentismo y el fracaso escolar ligado a un bajo rendimiento académico.

La relación entre el absentismo escolar y el rendimiento académico queda claramente reflejado en el gráfico 52, en el que se representan los resultados académicos obtenidos por los alumnos de secundaria en la última evaluación realizada.

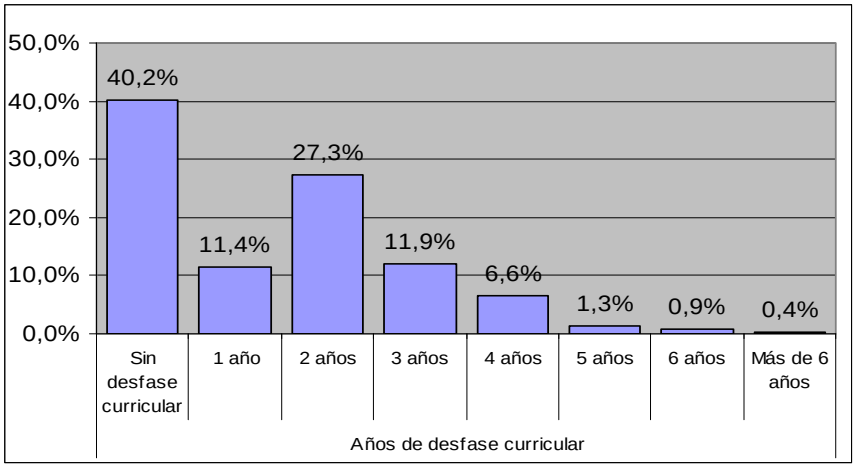
Gráfico 52. Materias suspensas en alumnos de educación secundaria.



Según se puede observar en el gráfico anterior, sólo el 1,9% de los alumnos absentistas superan todas las materias, mientras que entre el resto del alumnado el porcentaje de alumnos que aprueban todas las áreas alcanza el 38,5%. En el polo opuesto, mientras que entre los alumnos no absentistas el porcentaje de alumnos que suspende todas las materias apenas alcanza el 2%, más de la mitad de los alumnos absentistas, nada menos que el 52,8%, tiene todas las materias suspensas.

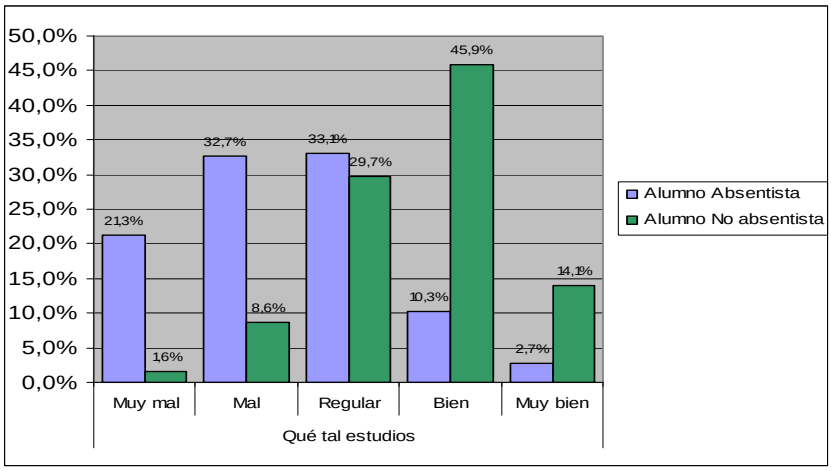
Los resultados vuelven a apuntar en el mismo sentido si lo que se analiza es el porcentaje de alumnos que presentan un desfase curricular igual o superior a un año (gráfico 53). Según estos resultados, la presencia de desfases curriculares iguales o superiores a un año afecta a casi el 60% de la población absentista (el 59,8%), mientras que entre la población no absentista este porcentaje se reduce a menos del diez por ciento, aunque afecta a un nada despreciable 9,2% del alumnado de esta etapa.

Gráfico 53. Desfase curricular en alumnos absentistas de educación secundaria.



También los propios alumnos, cuando se les pregunta qué tal llevan los estudios, tienen claras sus respuestas (gráfico 54). Más de la mitad de los alumnos absentistas, exactamente el 54%, consideran que llevan mal o muy mal los estudios, y otro 33,1% afirma que los llevan regular, por lo que sólo un 13% de la población absentista percibe de forma positiva sus resultados académicos. Por el contrario, entre el resto de la población escolar la percepción es completamente distinta. El 60% de los alumnos considera que va bien o muy bien en los estudios, y sólo el 10,2% afirma que los lleva mal o muy mal.

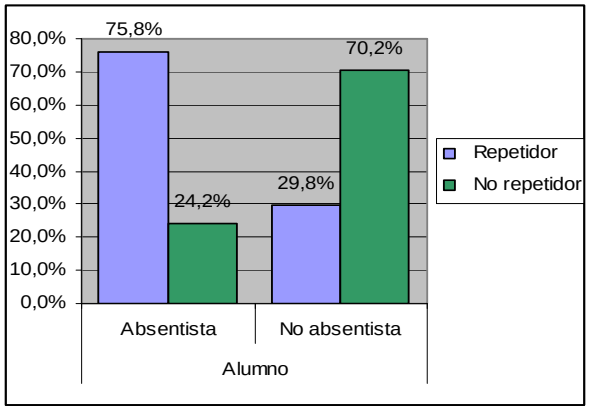
Gráfico 54. Percepción de cómo lleva los estudios el alumno de secundaria.



B)- Repetición de curso

Se trata de un factor íntimamente relacionado con el rendimiento académico del alumno y como en éste, también los datos obtenidos en educación secundaria demuestran claramente la relación entre absentismo escolar y repetición de curso.

Gráfico 55. Porcentaje de alumnos de secundaria que han repetido algún curso.

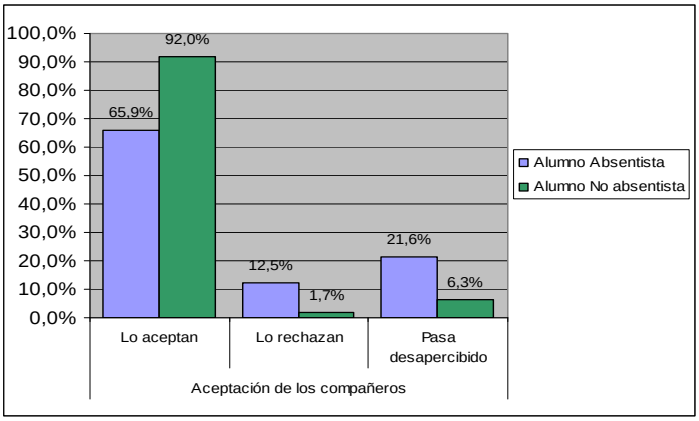


Como se puede apreciar en el gráfico 55, en esta etapa educativa, nada menos que el 75,8% de los alumnos absentistas han repetido algún curso a lo largo de su trayectoria escolar, mientras que entre el resto de la población escolar el porcentaje de alumnos que han repetido curso alguna vez alcanza el 29,8%.

C)- Relaciones socio-afectivas y grado de integración del alumno con el grupo de iguales.

Además de los factores relacionados con el rendimiento académico del alumno analizados hasta el momento, los resultados demuestran que las relaciones socio-afectivas que se establecen entre el alumno y su grupo de iguales (los compañeros de clase), resultan primordiales en la trayectoria educativa de los alumnos en esta etapa, e intervienen como un factor fundamental en el desarrollo de actitudes absentistas.

Gráfico 56. Aceptación o rechazo del alumno en clase de secundaria según el tutor.

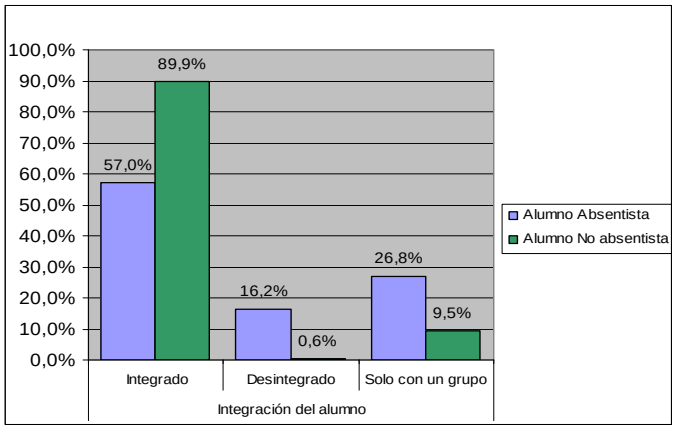


Según los tutores (gráfico 56), sólo el 65,9% de los alumnos absentistas en esta etapa es aceptado plenamente en clase, mientras que entre el resto de la población escolar el porcentaje de alumnos plenamente aceptados se eleva hasta el 92%.

Abundando en esta misma percepción, los tutores consideran que el 12,5% de los alumnos absentistas son rechazados por sus compañeros, mientras que entre la población escolar no absentista el porcentaje de alumnos rechazados se reduce a un escaso 1,7%. Por último, el 21,6% de los alumnos absentistas pasan desapercibidos entre sus compañeros, por lo que tampoco establecen unas relaciones socio-afectivas adecuadas, mientras que entre el resto de la población escolar el porcentaje de alumnos que pasan completamente desapercibidos se reduce al 6,3%.

Los resultados obtenidos entre los tutores son similares si lo que se les pregunta es el grado de integración del alumno en clase (gráfico 57).

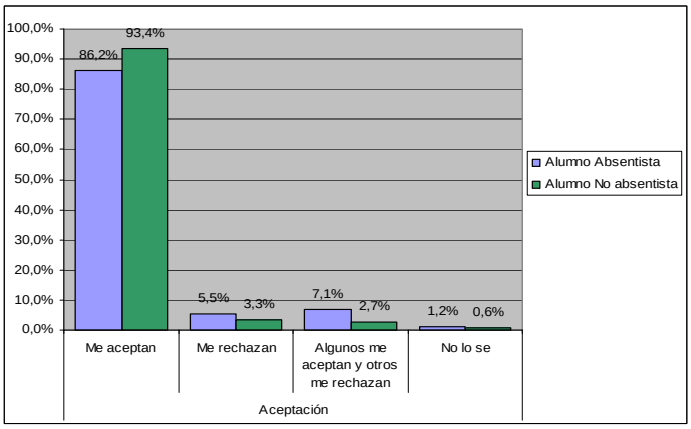
Gráfico 57. Grado de integración del alumno en clase de secundaria según el tutor.



En este caso sólo el 57% de los alumnos absentistas se encuentran totalmente integrados en la clase, mientras que entre el resto de la población escolar este porcentaje se eleva hasta el 89,9% del alumnado. En el polo opuesto, el 16,2% de los alumnos absentistas se encuentra totalmente desintegrado en clase, mientras que entre el resto de la población escolar el porcentaje de alumnos totalmente desintegrados se reduce a un escasísimo 0,6%. Por último, entre la población absentista el 26,8% de los alumnos sólo se encuentra integrado en el seno de un pequeño grupo, mientras que esta peculiar relación con los compañeros sólo se observa en un 9,5% de los alumnos no absentistas.

Si analizamos la opinión de los propios alumnos (gráfico 58), los resultados también apuntan en la misma dirección, aunque la percepción de los alumnos es claramente más optimista que la reflejada por los tutores.

Gráfico 58. Percepción del grado de aceptación del alumno por los compañeros.



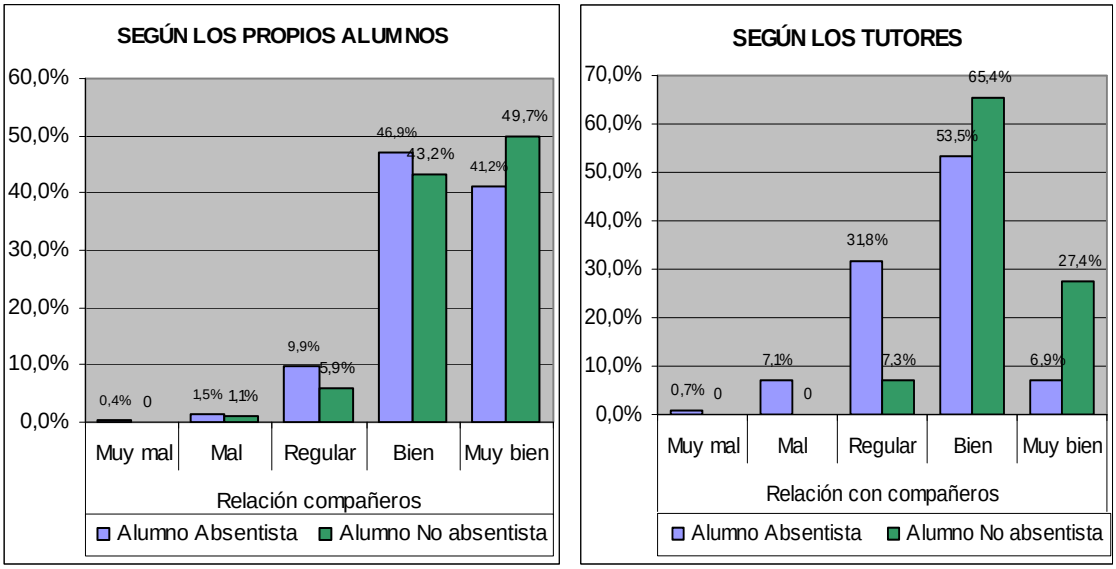
Según se puede comprobar en el gráfico anterior, entre el alumnado de secundaria el 86,2% de los alumnos absentistas se sienten aceptados por sus

compañeros, mientras que entre los no absentistas este porcentaje se eleva hasta alcanzar el 93,4%. En el polo opuesto, tan sólo el 5,5% del alumnado absentista se siente rechazado y el 7,1% considera que unos compañeros los aceptan mientras que otros no. Entre el alumnado no absentista, estos porcentajes se reducen ligeramente, de tal forma que apenas el 3,3% de los alumnos se sienten rechazados, y otro 2,7% considera que algunos alumnos los aceptan mientras otros no.

Todos los resultados analizados hasta el momento en relación a este factor, se sintetizan en el gráfico 59, que recoge la percepción de los alumnos y la de los tutores respecto a la relación que mantienen los menores con sus compañeros de clase.

Las respuestas proporcionadas por ambos colectivos resultan muy significativas y confirman la clara relación entre el absentismo escolar y las relaciones socio-afectivas con el grupo de iguales.

Gráfico 59. Relación del alumno de secundaria con los compañeros.



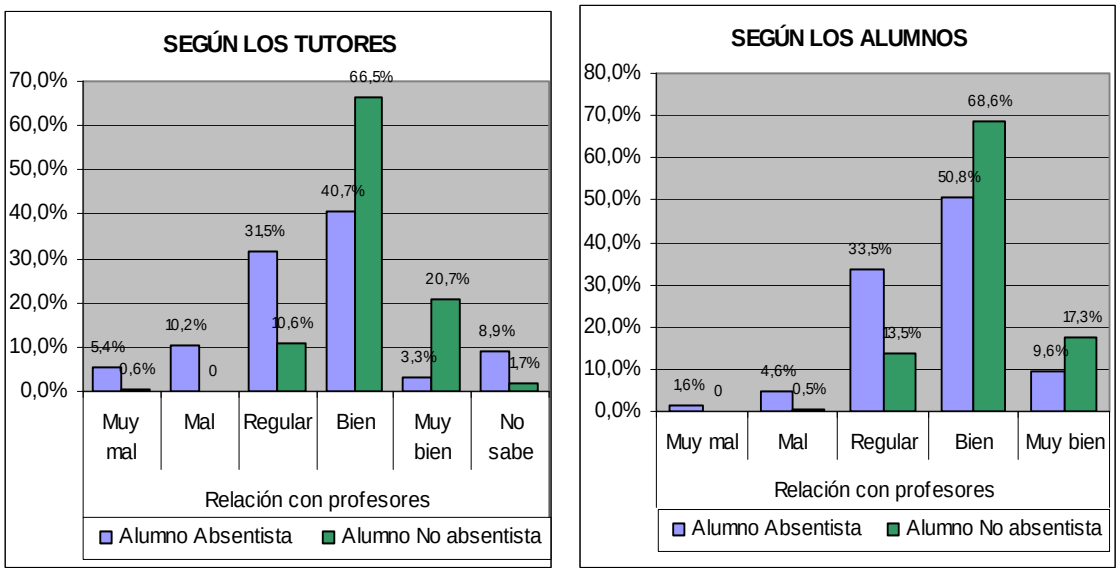
En los datos aportados por el alumnado, la inmensa mayoría de los alumnos absentistas, exactamente el 88,1%, considera que mantiene buenas o muy buenas relaciones con los compañeros de clase. No obstante, el 11,9% del colectivo absentista percibe que las relaciones con sus compañeros son regulares, malas o muy malas. Sin embargo, en el resto de la población escolar, esta percepción negativa de las relaciones con los compañeros, se reduce al 7% del alumnado.

La percepción del tutor arroja resultados mucho más claros. Según este colectivo de docentes, el 39,6% de los alumnos absentistas mantiene unas relaciones regulares, malas o muy malas con los compañeros, mientras que entre el resto de la población escolar de la etapa este porcentaje se reduce hasta el 7,3% y, además, según los tutores, este porcentaje se refiere exclusivamente a los alumnos con unas relaciones regulares, puesto que ningún tutor ha citado casos de alumnos no absentistas que presenten relaciones malas o muy malas con sus compañeros.

D)- Relación socio-afectiva de los alumnos con los profesores

Según demuestran los resultados obtenidos en la investigación, y al igual que ocurría entre los alumnos de primaria, tanto bajo el punto de vista de los alumnos como por parte de los tutores (gráfico 60), los alumnos absentistas se relacionan mucho peor con los profesores que los alumnos no absentistas.

Gráfico 60. Relación de los alumnos con los profesores en educación secundaria (según los alumnos y los tutores).



Como se puede apreciar en el gráfico, las opiniones de los tutores y de los alumnos resultan, en este caso, muy semejantes.

Según la opinión de los alumnos, entre la población absentista de secundaria el 6,2% de los alumnos reconoce que se lleva mal o muy mal con los profesores y el 33,5% afirma que sus relaciones son "*regulares*" con los docentes. Por el contrario,

entre el alumnado no absentista sólo un 0,5% de los alumnos reconoce unas malas relaciones con el profesorado y tan sólo el 13,5% afirma que su relación con los docentes es regular.

Todavía son más claros los resultados si consideramos los datos aportados por los tutores. Según este colectivo docente, el 15,6% de los alumnos absentistas se llevan mal o muy mal con los profesores y el 31,5% sólo se relacionan regular. Por el contrario, en el resto de la población escolar, sólo se cita un 0,6% de alumnos con malas o muy malas relaciones con los profesores, y tan sólo un 10,6% mantiene un tipo de relación que estos docentes califican como regular.

Los mismos resultados, pero de forma inversa, se obtienen si analizamos los alumnos que tienen muy buenas relaciones con los profesores. Según los alumnos absentistas, el 60,4% reconoce que se lleva bien o muy bien con ellos, mientras que entre los alumnos no absentistas este porcentaje se eleva hasta el 85,9%. De nuevo, estos porcentajes son todavía más concluyentes si se analizan bajo el prisma óptico del tutor. Desde su punto de vista, el 87,2% de la población escolar mantiene buenas o muy buenas relaciones con los profesores, mientras que entre el alumnado absentista este porcentaje se reduce hasta el 44%, prácticamente la mitad que en el resto de la población escolar.

E)- Comportamiento en clase

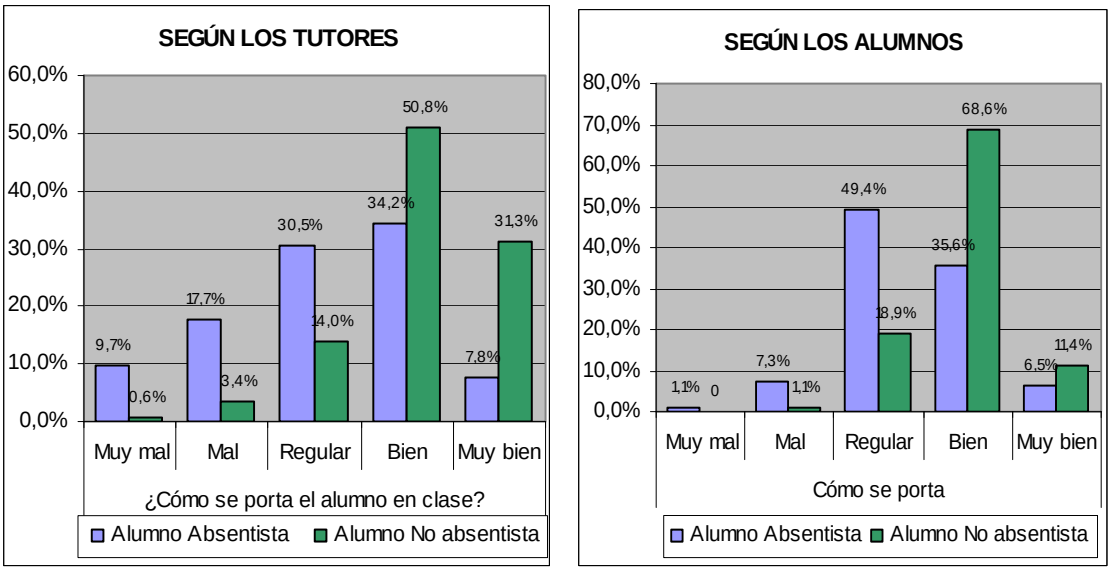
Según se puede apreciar en el gráfico 61, tanto en opinión de los tutores como en la de los propios alumnos, el comportamiento de los alumnos absentistas resulta mucho peor, también en educación secundaria, que el del resto del alumnado.

En opinión de los tutores, el 30,5% de los alumnos absentistas presentan un comportamiento regular en clase, y otro 27,4% lo tienen malo o muy malo. Estos elevados porcentajes suponen que más de la mitad del alumnado absentista de esta etapa, exactamente el 57,9%, no muestra un buen comportamiento en clase.

Estos datos contrastan claramente con la percepción que tienen los tutores sobre el resto de alumnos, entre los que consideran que una inmensa mayoría, el 82,1%,

tienen un comportamiento en clase bueno o muy bueno, y sólo el 4% de los alumnos muestran un comportamiento malo o muy malo.

Gráfico 61. Comportamiento del alumno en las aulas de secundaria (según tutores y alumnos).



Si atendemos a la opinión de los propios alumnos, los resultados nos muestran la misma relación entre comportamiento y absentismo escolar. Prácticamente la mitad del alumnado absentista, el 49,4%, considera que su comportamiento en clase es regular, mientras que otro 8,4% afirma que su comportamiento es malo o muy malo. Por tanto, el 57,8% de los alumnos absentistas reconoce que su comportamiento en clase no es el más adecuado. Sin embargo, entre el resto de la población escolar, el 80% del alumnado considera que su comportamiento es bueno o muy bueno, y sólo el 1,1% lo califica de malo, afirmando ser regular el comportamiento del 18,9% restante.

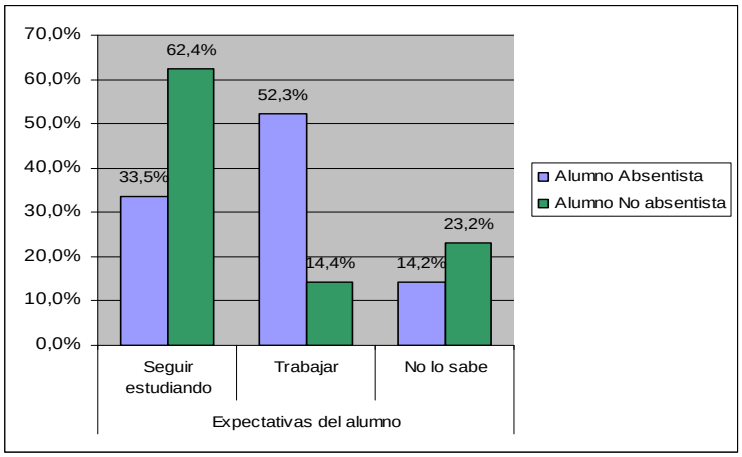
Otro aspecto que permite establecer la relación entre el absentismo y el comportamiento en clase es el número de sanciones recibidas por el alumnado debidas a problemas de conducta. Según informan los tutores, más de la mitad del alumnado absentista, el 53,8%, ha recibido alguna sanción por mal comportamiento, mientras que en el grupo de control este porcentaje se reduce hasta el 24% del alumnado. Además, los problemas de comportamiento que han generado estas sanciones son, en general, bastante más graves entre el alumnado absentista que entre el no absentista, lo que se traduce en que el 32,6% de los alumnos absentistas haya sido expulsado alguna vez del centro, mientras que entre el alumnado del grupo de control este porcentaje se reduce hasta el 8,9%.

Por otro lado, y al igual que ocurría en primaria, también en el conocimiento de las normas del propio centro educativo existen diferencias significativas entre los alumnos absentistas y no absentistas. Mientras que prácticamente la totalidad del alumnado no absentista, el 99,4%, dice conocer las normas de convivencia del centro, entre el alumnado absentista este porcentaje se reduce hasta el 88,2%, lo que implica que casi el 12% del alumnado absentista de esta etapa ni siquiera conoce las normas básicas de convivencia del centro.

F)- Falta de expectativas educativas de los alumnos

Según los resultados obtenidos y que se muestran en el gráfico 62, la percepción que tienen los alumnos respecto a sus expectativas educativas y su futuro laboral, resultan muy significativas en esta etapa y demuestran una clara relación entre el absentismo escolar y las expectativas educativas de los propios alumnos.

Gráfico 62. Expectativas del alumnado en educación secundaria.



Según se puede observar en el gráfico, sólo un tercio del alumnado absentista afirma que va a seguir estudiando en un futuro próximo, mientras que entre el alumnado del grupo de control este porcentaje alcanza el 62,4%.

Mucho más evidentes resultan los datos referidos a los alumnos que afirman que sus expectativas cuando abandonen el instituto se limitan a incorporarse inmediatamente al mercado laboral. Entre la población absentista, más de la mitad de los alumnos, exactamente el 52,3%, manifiesta su intención de empezar a trabajar en cuanto salga del instituto, mientras que en el resto de la población escolar sólo el 14,4% del alumnado

manifiesta esa opinión. No obstante, resulta muy significativo que el 23,2% de los alumnos no absentistas y el 14,2% de los absentistas no sepan todavía lo que van a hacer cuando abandonen el instituto.

Por otro lado, cuando se les pregunta si les va a servir de algo lo que aprenden en el instituto, el 19,8% de los alumnos absentistas contesta que no, mientras que entre el alumnado no absentista sólo el 6,6% considera que no le va a servir para nada lo aprendido en el centro educativo.

6.3.2.3. Factores ligados al sistema educativo y al centro escolar

El último grupo de factores endógenos a la institución escolar es el conjunto de factores ligados al sistema educativo y al centro escolar. En este apartado se han analizado catorce factores relacionados con el centro y el sistema educativo y sus resultados se recogen en la tabla 64.

Tabla 64: Incidencia de los factores ligados al sistema educativo y al centro escolar según los tutores.

FACTORES EDUCATIVOS DEL CENTRO Y EL SISTEMA EDUCATIVO			
FACTORES	**ABSENTISTAS**	**GRUPO CONTROL**	**RELACIÓN (Ratio Abs/no Abs)**
59- Metodología no inclusiva	2,1%	0,6%	3,5
60- Currículo oficial poco motivante	13,1%	6,4%	2,0
61- Incapacidad del Sistema Educativo para dar respuesta a sus intereses y necesidades	16,7%	5,2%	3,2
62- Contenidos académicos poco funcionales y descontextualizados	2,3%	1,2%	1,9
63- Falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado	1,3%	1,2%	1,1
64- Inexistencia de medidas curriculares extraordinarias adecuadas	4,8%	2,3%	2,1
65- Retraso en la posibilidad de incorporarse a programas específicos (P.D.C ó G.S.)	10,8%	3,5%	3,1
66- Escasa flexibilidad de los PCC para ofrecer respuestas diferentes	3,3%	1,2%	2,8
67- Tolerancia del sistema educativo	7,7%	1,7%	4,5
68- Facilidad para entrar y salir del centro en horario escolar	9,8%	4%	2,5
69- Absentismo del profesorado	0,2%	1,2%	0,2
70- Falta de control de los alumnos de transporte escolar	0,6%	0,5%	1,2
71-Escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo	4,4%	1,2%	3,7
72- Ausencia de Plan de acogida para inmigrantes/ minorías étnicas en los centros	0,2%	0%	---

Como se puede comprobar en los resultados de la tabla, también la mayor parte de los factores relacionados con el centro y el sistema educativo, inciden de una forma u otra en el desarrollo de actitudes absentistas.

No obstante, se trata del grupo de factores que, globalmente y según los tutores, menos incide en los procesos absentistas de esta etapa. De hecho, tan sólo 3 de estos factores se presentan en más del 10% de los casos de alumnos absentistas. Se trata de la *incapacidad del sistema educativo para dar respuesta a los intereses y necesidades de los alumnos,* presente en el 16,7% del alumnado absentista; un *currículo oficial poco motivante,* que incide en el 13,1% de la población absentista *y el retraso en la posibilidad de incorporarse a programas específicos,* que afecta al 10,8% de la población escolar con problemas de absentismo. También se encuentra muy cerca de ese límite del 10% la *facilidad para entrar y salir del centro en horario escolar*, que es considerado como factor generador de absentismo en el 9,8% de los casos analizados.

En el polo opuesto, los factores educativos que menos afectan al alumnado absentistas son, siempre según la opinión de los tutores, la *ausencia de plan de acogida para inmigrantes y/o minorías étnicas en los centros,* que afecta a un escaso 0,2% de la población absentista; el *absentismo del profesorado,* que influye también en un exiguo 0,2%, la *falta de control de los alumnos de transporte escolar,* que incide en el 0,6% del alumnado absentista y la *falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado*, que afecta al 1,3% de los casos de absentismo detectados.

En cuanto a las ratios, también en el caso de los factores educativos, la mayor parte de los factores se encuentran con mayor frecuencia entre el alumnado absentista que en el grupo de control. Tan sólo uno de ellos, el factor 69, *absentismo del profesorado*, afecta en mayor medida al alumnado no absentista que al absentista, lo que indica que se trata de un factor que no tiene incidencia alguna en el origen del absentismo en el alumnado.

Además de éste, otros dos factores afectan casi por igual al alumnado absentista que al no absentista. Se trata de la *falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado* y la *falta de control de los alumnos de transporte escolar*, cuyas ratios son 1,1 y 1,2 respectivamente, por lo que se puede considerar que ambos factores apenas inciden en el absentismo de los alumnos de esta etapa. El resto de los factores

educativos analizados superan o se encuentran muy próximos a una ratio de 2, lo que implica que, al menos hay dos absentistas que presentan ese factor por cada alumno absentista que lo tiene, y que, por tanto, todos estos factores educativos contribuyen también, aunque en menor grado, al desarrollo de actitudes absentistas.

Tan sólo cinco de los factores educativos analizados muestran una ratio superior a tres, lo que resulta bastante poco significativo si se les compara con las ratios observadas en otros factores analizados con anterioridad. Se trata de la *tolerancia del sistema educativo*, que presenta la ratio más elevada de todos los factores educativos analizados (4,5 alumnos absentistas por cada alumno no absentista); la *escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo,* con una ratio de 3,7; una *metodología no inclusiva*, con ratio de 3,5; la *incapacidad del sistema educativo para dar respuesta a los intereses y necesidades de los alumnos,* con 3,2 de ratio y el *retraso en la posibilidad de incorporarse a programas específicos,* con 3,1 alumnos absentistas afectados por este factor por cada alumno que no lo es.

Por último, en el caso de los factores educativos, sólo uno de los factores analizados no ha sido detectado en ningún alumno perteneciente al grupo de control, por lo que no ha sido posible calcular la ratio correspondiente. Se trata de la *ausencia de plan de acogida para inmigrantes y/o minorías étnicas en los centros educativos*. Se trata de un factor que apenas se ha citado en el 0,2% de los casos de absentismo analizados por lo que se puede considerar que este factor apenas afecta al fenómeno del absentismo escolar.

6.3.3. Factores más relevantes en la etiología del absentismo escolar en educación secundaria

Siguiendo el formato de análisis utilizado para los resultados de educación primaria, una vez detallado el análisis de los resultados obtenidos, y a modo de resumen, se sintetizan los factores y causas que, según estos mismos resultados, afectan en mayor grado al desarrollo del absentismo escolar entre los alumnos de educación secundaria, tanto por su frecuencia como por su ratio.

6.3.3.1. Factores más relevantes en el absentismo escolar de secundaria según su frecuencia

Para determinar los factores más relevantes en educación secundaria, se ha utilizado el mismo criterio establecido para educación primaria, esto es, se han considerado factores relevantes todos aquellos que muestran frecuencias superiores al 20%.

Utilizando este criterio, los factores más frecuentes entre el alumnado de esta etapa educativa, presentes en más del 20% de la población escolar con problemas de absentismo, se muestran ordenados de mayor a menor frecuencia en la tabla 65 que se muestra a continuación.

Tabla 65: Factores más relevantes por su frecuencia en educación secundaria.

Nº de Orden	FACTOR	FRECUENCIA	TIPO DE FACTOR
1	49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase	86,5%	Educativo del alumno
2	50- Desfase curricular creciente	59,8%	Educativo del alumno
3	74- Rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,…)	52,3%	Personal
4	75- Influencia de grupos y amigos en circunstancias similares –(contagio o imitación)	45,8%	Personal
5	25- Desvalorización del hecho educativo	40,4%	Cultural
6	2- Impotencia de los padres/tutores para controlar al menor	39,2%	Familiar
7	39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos	35,8%	Socioeconómico
8	40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que “no pasa nada” por faltar.	34,4%	Socioeconómico
9	21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos	33,8%	Familiar
10	37- Valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro	31,7%	Socioeconómico
11	6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios.	31,7%	Familiar
12	26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos.	30,6%	Cultural
13	15- Bajo nivel cultural de la familia	27,5%	Familiar
14	24- Pertenencia a una minoría étnica o cultural	27,3%	Cultural
15	33- Faltas de expectativas de trabajo generado mediante el estudio.	25,2%	Socioeconómico
16	54- Falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno	25,0%	Educativo del alumno
17	5- Complicidad con el menor	24,6%	Familiar
18	1- Negligencia familiar	24,2%	Familiar
19	27- Intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación	22,5%	Cultural
20	51- Baja autoestima, sentimiento de baja competencia	20,4%	Educativo del alumno

Se trata de veinte factores, distribuidos de forma mucho más equilibrada entre los distintos tipos, que los observados entre el alumnado absentista de primaria. Entre estos veinte factores encontramos seis familiares, cuatro culturales, cuatro socioeconómicos, cuatro personales del alumno en relación a la institución escolar y dos relacionados con el carácter personal del alumno. Además, si se analiza el orden en el que aparecen estos factores entre el alumnado de la etapa, podemos apreciar que existen diferencias muy significativas respecto a los factores más relevantes entre el alumnado absentista de primaria.

Como se puede observar en la tabla 65, de los cinco factores más relevantes por su frecuencia entre el alumnado absentista de secundaria, cuatro de ellos tiene un componente claramente personal del alumno: los dos más frecuentes, el factor 49 *-desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase-,* y el factor 50 *-desfase curricular creciente-* referidos a la relación personal del alumno con la institución escolar, y los dos que le siguen en orden de frecuencia, el factor 74 *-rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,…)-* y el factor 75 *-influencia de grupos y amigos en circunstancias similares (contagio o imitación)-* relacionados con el carácter personal del menor. El quinto factor más relevante por su frecuencia entre el alumnado absentista de secundaria, coincide con el que ocupa esta misma posición en educación primaria. Se trata de la *desvalorización del hecho educativo.*

Resulta significativo observar que, al igual que ocurría en el caso de los factores más relevantes de educación primaria, entre los factores más frecuentes de educación secundaria no se encuentra ninguno relacionado con el sistema educativo o el centro escolar. Además, tampoco aparece entre los factores más relevantes por su frecuencia ningún factor médico o de salud.

6.3.3.2. Factores más relevantes en el absentismo escolar de secundaria según su ratio absentista/no absentista

Al igual que en primaria, se ha utilizado como referencia a la hora de considerar relevante un determinado factor, todo aquel que muestra una ratio superior a seis.

Utilizando este criterio, los factores más relevantes y con ratios de presencia absentista/no absentista mas elevadas entre el alumnado de educación secundaria, se relacionan en la tabla 66.

Tabla 66: Factores más relevantes por su ratio en educación secundaria.

Nº de Orden	FACTOR	RATIO (abs./no abs.)	TIPO DE FACTOR
1	53- Falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado	18,1	Educativo del alumno
2	57- Percepción negativa del ambiente del centro	15,0	Educativo del alumno
3	6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios.	10,9	Familiar
4	25- Desvalorización del hecho educativo	10,1	Cultural
5	40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar.	9,8	Socioeconómico
6	34- Pertenencia a ambientes marginales	9,3	Socioeconómico
7	13- Dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta	9,0	Familiar
8	39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos	9,0	Socioeconómico
9	7- Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia	8,7	Familiar
10	5- Complicidad con el menor	8,5	Familiar
11	22- Modelos parentales inadecuados	8,5	Familiar
12	1- Negligencia familiar	8,3	Familiar
13	2- Impotencia de los padres para controlar al menor	7,5	Familiar
14	21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos	7,3	Familiar
15	75- Influencia del grupo de amigos en circunstancias similares	6,6	Personal
16	50- Desfase curricular creciente	6,5	Educativo del alumno
17	8- Precariedad económica (paro, trabajo inestable, etc.)	6,0	Familiar

Se trata de diecisiete factores con ratios iguales o superiores a 6, entre los que predominan claramente los factores familiares, con nueve factores, que suponen más de la mitad de los factores más relevantes de esta etapa educativa por su ratio. El resto de los factores más relevantes se distribuyen entre los condicionantes socioeconómicos (tres factores), personales del alumno en relación a la institución escolar (tres factores), culturales (un factor) y personales del alumno (un factor).

Los cinco factores generadores de absentismo escolar más relevantes por su ratio, resultan 10 veces más frecuentes entre el alumnado absentista que en el resto de la población escolar, (salvo el 5º con 9,8 de ratio). Se trata de: la *falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado,* la *percepción negativa del ambiente del*

centro, la *desorganización familiar con ausencia de normas y horarios,* la *desvalorización del hecho educativo* y la *percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar.*

Es significativo observar que, al igual que por su frecuencia, los dos factores más relevantes por su ratio, también resultan ser dos factores personales del alumno en relación a la institución escolar, mientras que los otros tres son: un factor familiar, uno cultural y otro socioeconómico.

También resulta muy significativo que entre los factores más relevantes por su ratio absentista/no absentista, al igual que por su frecuencia, tampoco se encuentre ningún factor relacionado con el sistema educativo o el centro escolar, así como ningún factor médico.

6.3.3.3. Factores más relevantes en el absentismo escolar de secundaria

Una vez analizada la relevancia de los factores, tanto por su frecuencia como por su ratio, y con el mismo procedimiento utilizado en primaria, procede unificar ambos criterios para poder calcular los factores que mayor incidencia global tienen en esta etapa educativa.

Según los resultados obtenidos mediante este proceso, los 15 factores más relevantes en el absentismo escolar de educación secundaria son los que se reflejan en la tabla 67. (Los valores que se han obtenido para todos los factores analizados en la investigación, se recogen en la tabla del anexo 6).

Como se puede observar en la tabla, los resultados demuestran que en esta etapa educativa los factores más relevantes en la etiología del absentismo escolar varían notablemente respecto a los que actúan con mayor prevalencia en primaria.

Tabla 67: Factores más relevantes en el absentismo escolar de secundaria.

Nº	FACTOR	INDICE FRECUENCIA	INDICE RATIO	SUMA INDICES	TIPO DE FACTOR
1	49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase	839	74	913	EDUCATIVO DEL ALUMNO
2	50- Desfase curricular creciente	577	148	725	EDUCATIVO DEL ALUMNO
3	25- Desvalorización del hecho educativo	387	251	638	CULTURAL
4	53- Falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado	151	479	630	EDUCATIVO DEL ALUMNO
5	74- Rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...)	504	98	601	PERSONAL
6	75- Influencia de grupos y amigos en circunstancias similares- (Contagio o imitación)	440	152	592	PERSONAL
7	6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios	302	274	576	FAMILIAR
8	40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar	328	243	571	SOCIOECONÓMICO
9	39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos	342	218	560	SOCIOECONÓMICO
10	2- Impotencia de los padres/ tutores para controlar al menor	375	177	553	FAMILIAR
11	21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos	322	172	494	FAMILIAR
12	57- Percepción negativa del ambiente del centro	79	391	470	EDUCATIVO DEL ALUMNO
13	5- Complicidad con el menor	232	204	436	FAMILIAR
14	1- Negligencia familiar	228	200	429	FAMILIAR
15	26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos	291	89	380	CULTURAL

El factor más relevante para el desarrollo de actitudes absentistas entre los alumnos de educación secundaria resulta ser la *desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase.* Como ya se ha indicado anteriormente se trata del factor más frecuente entre el alumnado absentista de cuantos se han analizado. No obstante, este problema educativo no es sólo patrimonio de los alumnos absentistas, sino que se presenta con bastante frecuencia también entre el alumnado no absentista, lo que determina una ratio bastante baja en relación a su frecuencia.

En segundo lugar, en orden de relevancia, aparece otro factor personal del alumno en relación a la institución escolar. Se trata del *desfase curricular creciente* asociado a un bajo rendimiento escolar, factor también muy frecuente entre el alumnado absentista e íntimamente ligado al factor anterior.

El tercer factor que mayor incidencia tiene en el desarrollo de actitudes absentistas en esta etapa resulta ser la *desvalorización del hecho educativo*, factor cultural de gran relevancia, tanto por su ratio como, especialmente, por su frecuencia entre el alumnado absentista.

En cuarto lugar encontramos otro factor personal del alumno en relación a la institución escolar, pero esta vez relacionado directamente con las relaciones socio-afectivas que se establecen entre el alumno y el profesorado. Se trata de la *falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado* que, al contrario de lo que ocurría con los dos factores anteriores, no se encuentra entre los más frecuentes de los alumnos absentistas de secundaria, pero que, sin embargo, su escasa presencia entre el alumnado no absentista determina una elevada ratio que sitúa al factor entre los mas relevantes de esta etapa.

Los factores quinto y sexto están íntimamente relacionados con las peculiaridades y características propias de la adolescencia, etapa evolutiva que atraviesan los alumnos de secundaria y que condiciona notablemente su actitud hacia la institución escolar. Se trata de la *rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...)* y la *influencia de grupos y amigos en circunstancias similares (contagio o imitación),* ambos bastante frecuentes entre el alumnado absentista, pero también entre el resto de la población escolar de secundaria, lo que determina un ratio bastante más baja de lo que les correspondería por su frecuencia.

Los factores séptimo y octavo, coinciden, aunque no en este orden, con algunos de los factores más relevantes de educación primaria. Se trata de la *desorganización familiar con ausencia de normas y horarios* y la *percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar,* ambos bastante frecuentes entre el alumnado absentista y con ratios relativamente altas también en esta etapa.

El factor noveno es otro de los factores que coincide con los más relevantes de primaria. Se trata de la *poca implicación de los padres en la educación de los hijos*, factor que afecta a más de un tercio del alumnado absentista de esta etapa y que, además, muestra una ratio medio-alta, que lo sitúa en esta posición relevante entre los factores que mayor incidencia tienen en el desarrollo de actitudes absentistas de secundaria.

El factor décimo, a pesar de ser un factor familiar, guarda una estrecha relación con las características personales del alumno adolescente, propias de esta etapa educativa. Se trata de la *impotencia de los padres/tutores para controlar al menor*, situación bastante frecuente entre las familias con menores absentistas, aunque también relativamente frecuente entre el alumnado no absentista, lo que determina una ratio no muy elevada en relación a su frecuencia.

La undécima posición en orden de relevancia la ocupa la *falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos,* factor familiar muy relacionado con la desvalorización del hecho educativo y con la poca implicación de los padres en la educación de sus hijos y, como estos factores, bastante frecuente entre el alumnado absentista, aunque con una ratio no demasiado elevada.

El factor decimosegundo es otro factor personal del alumno en relación a la institución escolar, pero esta vez relacionado con la percepción particular del alumno respecto al centro en el que se encuentra matriculado. Se trata de la *percepción negativa del ambiente del centro*, que aunque resulta poco frecuente en ambas etapas, en educación secundaria se produce con mucha mayor frecuencia que en primaria. No obstante, la escasa presencia del factor entre el alumnado no absentista, determina una ratio bastante elevada que sitúa al factor entre los más relevantes de la etapa.

Los factores decimotercero y decimocuarto son otros dos factores familiares relativamente frecuentes entre el alumnado absentista de esta etapa. Se trata de la *complicidad con el menor* y la *negligencia familiar*. Ambos afectan aproximadamente a uno de cada cuatro alumnos absentistas (en torno al 24%) y, además, muestran también ratios medio-altas.

Por último, el factor que ocupa la decimoquinta posición resulta ser las *pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos.* Se trata de un factor cultural que aunque en esta etapa no muestra una ratio demasiado alta, afecta casi a un tercio de la población absentista de secundaria.

6.4. Caracterización socio-educativa del alumno absentista en educación secundaria

Al igual que en educación primaria, el objetivo que se persigue en este apartado es establecer un marco abierto que permita caracterizar a los alumnos absentistas de secundaria y en el que se puedan incluir la mayor parte de ellos.

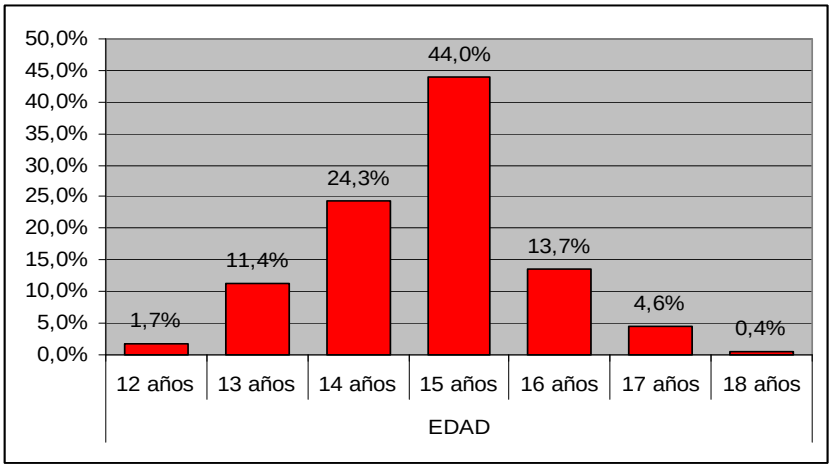
El procedimiento a seguir para llevar a cabo el análisis de los distintos rasgos caracteriales del alumno, será el mismo utilizado en educación primaria.

6.4.1. Edad

Antes de comenzar el análisis de los resultados por edad, conviene recordar que también para educación secundaria son de aplicación las observaciones advertidas en el análisis de este mismo apartado para educación primaria y que, por tanto, no se tendrán en cuenta las tasas medias de absentismo por edad, sino el porcentaje de absentistas que representa cada grupo de edad respecto al total de alumnos absentistas de la etapa educativa.

Teniendo en cuenta esta consideración, los porcentajes de absentistas que corresponden a cada tramo de edad, respecto al total de absentismo en educación secundaria, quedan reflejados en el gráfico 63.

Gráfico 63. Absentismo por edad en educación secundaria.

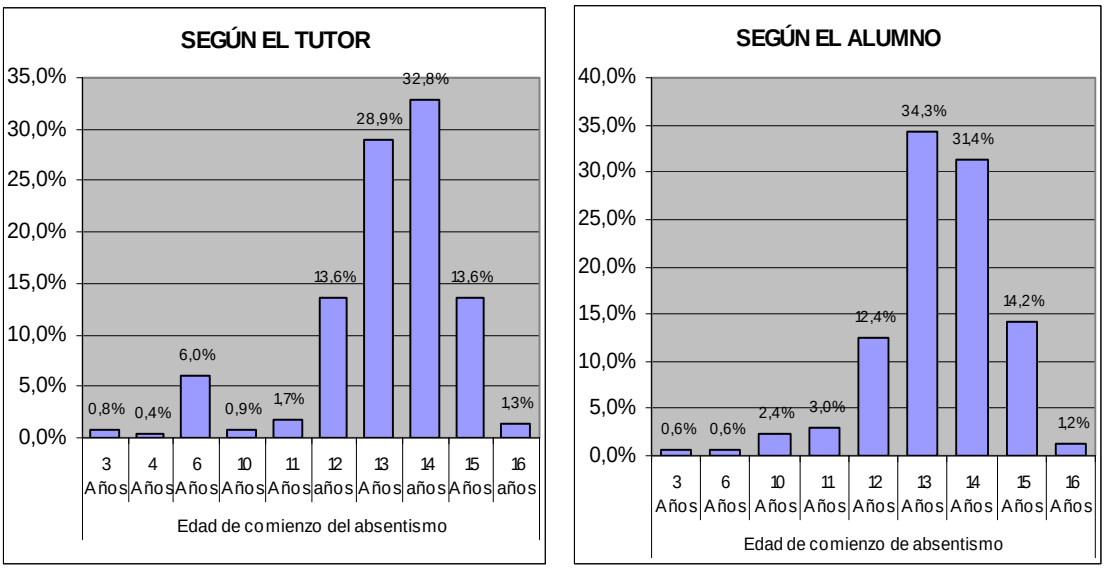


En este gráfico se puede apreciar claramente como la incidencia del absentismo se va incrementando a medida que el alumno va cumpliendo años, hasta alcanzar su máximo exponente cuando el alumno cumple 15 años, para después descender progresivamente y de forma muy significativa a partir de esta edad.

Como se puede apreciar, la mayor parte de los alumnos absentistas de secundaria se encuentran en la franja de edad comprendida entre los catorce y quince años. Esta es la edad que tiene el 68,3% de los alumnos absentistas de la etapa. No obstante, la mayor incidencia del absentismo se alcanza entre los alumnos de 15 de edad, que supone cerca de la mitad de los alumnos absentistas de la etapa (el 44%). A partir de esta edad los porcentajes de alumnos absentistas se reducen de forma muy notable, de modo que los alumnos absentistas de 16 años apenas suponen el 13,6% de la población absentista de la etapa.

Respecto a la edad de comienzo del absentismo, tal y como se muestra en el gráfico 64, se han considerado los datos proporcionados por los tutores y por los propios alumnos, lo que permite un análisis más riguroso y contrastado que el realizado en educación primaria, en el que se ha prescindido de los escasos datos proporcionados por los alumnos debido a la escasa fiabilidad de los mismos.

Gráfico 64. Edad de comienzo del absentismo en alumnos de educación secundaria.



Como se puede apreciar en el gráfico, los datos proporcionados por tutores y alumnos responden a una distribución muy semejante, aunque con pequeñas diferencias.

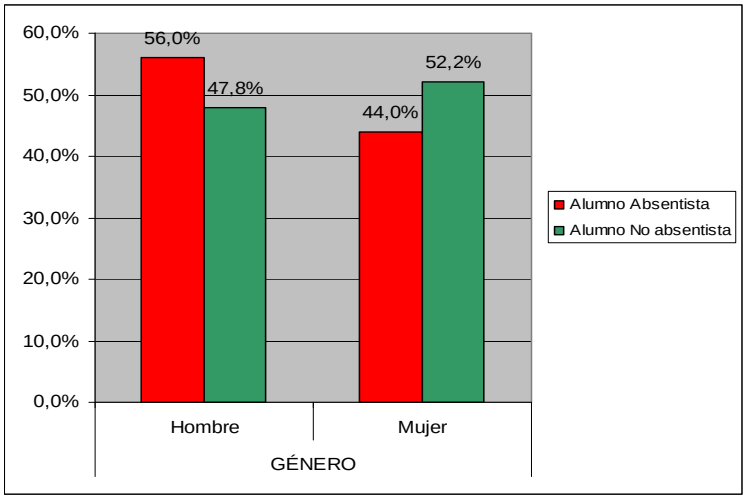
Según estos datos, buena parte del absentismo que se registra en la etapa de educación secundaria tiene su origen cuando el alumno cumple los 13 o 14 años, momento de mayor prevalencia de los rasgos personales y características propias de la adolescencia.

En ambos casos se puede observar que, aproximadamente una quinta parte de los alumnos absentistas de secundaria (18,4% para los alumnos y 22,2% para los tutores), comenzaron a ser absentistas ya en educación primaria, mientras que otro pequeño porcentaje (1,2% según los tutores ó 0,6% según los alumnos) arrastran el problema desde educación infantil. No obstante, estos últimos datos contrastan notablemente con los proporcionados por los tutores de primaria que reconocían que casi la mitad de los alumnos absentistas de educación primaria (el 47,7%) habían comenzado a serlo en la etapa no obligatoria de educación infantil.

6.4.2. Género

Atendiendo a los resultados obtenidos en la investigación y representados en el gráfico 65, las diferencias respecto al género del alumnado absentista en educación secundaria, resultan muy semejantes a las obtenidas en educación primaria, aunque en este caso, son ligeramente superiores.

Gráfico 65. Distribución del absentismo por géneros en educación secundaria.



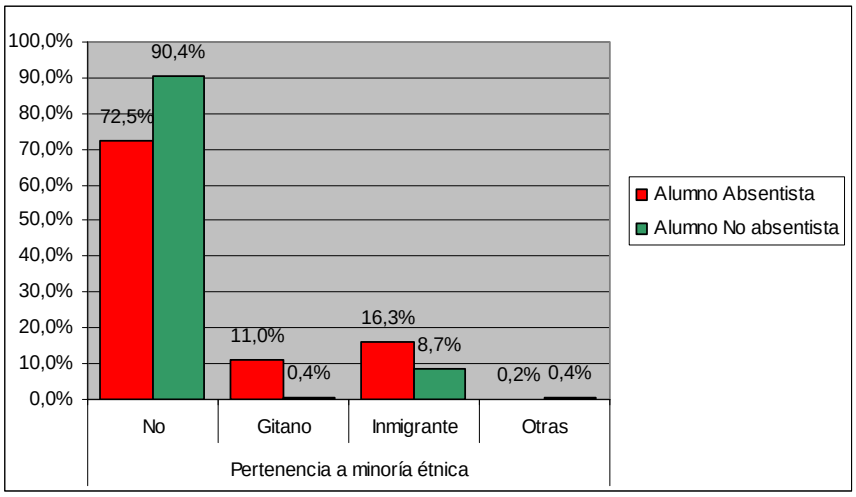
Como se puede comprobar en el gráfico, aunque el número de alumnas escolarizadas en esta etapa educativa (52,2%) es ligeramente superior al de alumnos (47,8%), cuando se trata de alumnado absentista estos porcentajes se invierten, de tal

forma que el 56% de los alumnos absentistas son de género masculino, siendo por tanto el 44% el porcentaje de absentistas que corresponde al alumnado femenino.

6.4.3. Pertenencia a minorías étnicas

A pesar de que la pertenencia a determinadas minorías étnicas o culturales sigue siendo en educación secundaria un factor de riesgo de cierta relevancia, en esta etapa educativa no se alcanza, ni con mucho, la importancia que tiene este factor en educación primaria.

Gráfico 66. Pertenencia a minorías étnicas o culturales en educación secundaria.



Según los resultados obtenidos en la investigación y representados en el gráfico 66, la población escolar perteneciente a la minoría gitana sumada al alumnado de origen inmigrante, alcanza en esta etapa educativa el 9,1% del total de la población escolar. Sin embargo, entre la población absentista, este porcentaje se eleva hasta el 27,3% de los alumnos con problemas de absentismo.

Al igual que ocurría en primaria, también en secundaria el problema del absentismo afecta con mayor intensidad al alumnado de origen gitano que al alumnado inmigrante.

Entre el alumnado de origen gitano, el problema del absentismo sigue siendo muy relevante en esta etapa educativa, puesto que, a pesar de representar tan sólo el

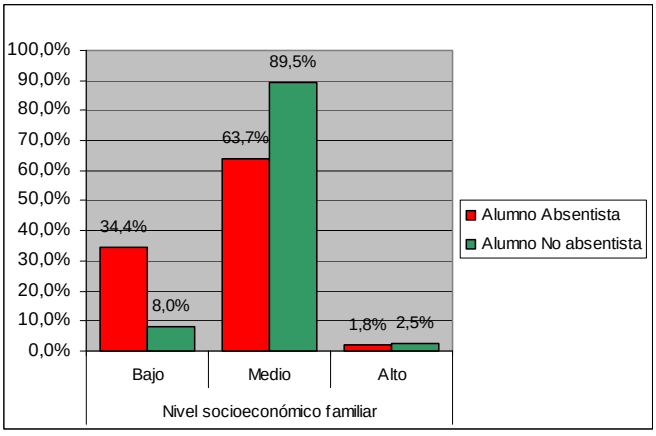
0,4% del total de la población escolar de secundaria, el 11% de los alumnos absentistas son de etnia gitana.

Respecto a los alumnos inmigrantes, también en esta etapa los datos resultan significativos, aunque no tan evidentes como en el caso anterior. Mientras la población escolar de origen inmigrante representa el 8,7% del grupo de control, entre el alumnado absentista este porcentaje se eleva hasta el 16,3%, casi el doble del porcentaje que representa la población escolar inmigrante entre el total de la población escolar de la etapa.

6.4.4. Condiciones socio-económicas y familiares

Como se puede apreciar en el gráfico 67, el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos absentistas en educación secundaria varía notablemente respecto al observado en educación primaria.

Gráfico 67. Nivel socioeconómico familiar en educación secundaria.



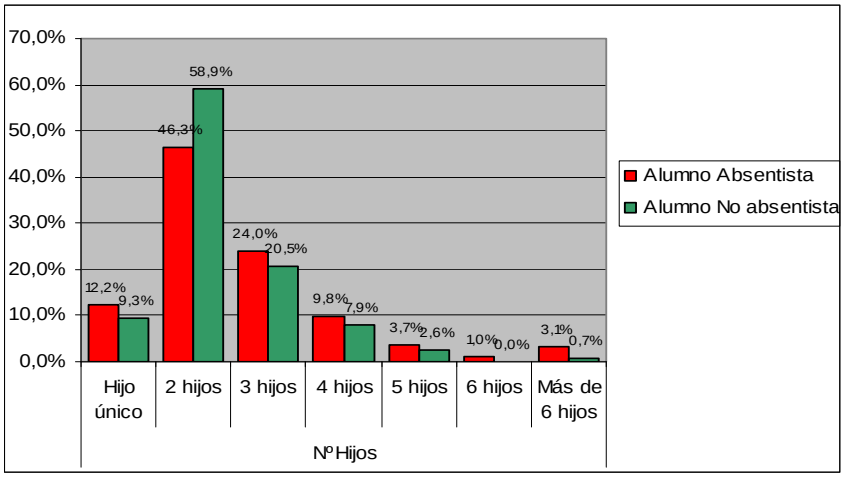
En esta etapa educativa, al contrario de los que ocurría en primaria, la mayor parte del alumnado absentista, exactamente el 63,7%, pertenece a familias con niveles socioeconómicos medios. No obstante, en el grupo de control, el porcentaje de alumnos que pertenece a este tipo de familias es aún mayor, alcanzando un 89,5% del total de la población escolar.

También en esta etapa sigue siendo más frecuente la pertenencia a una familia de nivel socioeconómico bajo entre el alumnado absentista que en el resto de la población escolar: el 34,4% del alumnado absentista pertenece a una familia de estatus

socioeconómico bajo, mientras que entre el resto de la población escolar sólo el 8% del alumnado se encuentra en esa situación. Resulta significativo observar que entre el alumnado perteneciente a familias de nivel socioeconómico alto, apenas existen 7 décimas porcentuales de diferencia entre el alumnado absentista y el no absentista.

En cuanto al número de hijos que tienen las familias de los escolares (gráfico 68), también en esta etapa aparecen ciertas diferencias entre las familias de los alumnos absentistas y las del resto de la población escolar, aunque ciertamente bastante menores que las observadas entre el alumnado de primaria.

Gráfico 68. Número de hijos de las familias en educación secundaria.

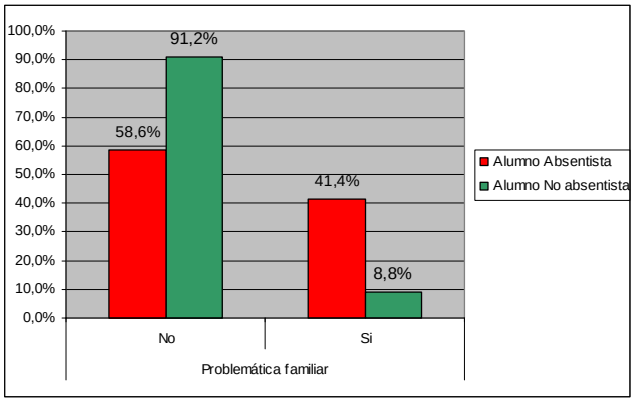


Como se puede apreciar en el gráfico 68, el 41,6% de los alumnos absentistas de secundaria pertenece a familias que tienen tres o más hijos, mientras que en el grupo de control este porcentaje se reduce ligeramente hasta el 31,7% de los alumnos. Además, resulta significativo observar que es más frecuente entre el alumnado absentista ser hijo único (12,2%), que en el resto de la población escolar (9,3%).

En cuanto al nivel cultural de la familia, también existen claras diferencias respecto a la situación observada entre el alumnado absentista de primaria. Aunque también en esta etapa el porcentaje de familias con un bajo nivel cultural resulta mayor entre el alumnado absentista (27,5%) que en el resto de la población escolar (5,8%), el porcentaje de familias con bajo nivel cultural entre el alumnado absentista de secundaria se reduce a menos de la mitad que la observada en primaria (el 55,4%).

Por último, en cuanto a la problemática familiar, los porcentajes se reducen un poco respecto a los observados en primaria, pero se mantiene en porcentajes bastante altos entre la población absentista de esta etapa (gráfico 69).

Gráfico 69. Problemática familiar en educación secundaria.



En secundaria, el 41,4% de los alumnos absentistas se ven afectados por algún tipo de problemática familiar, mientras que entre el resto de la población escolar, el porcentaje de familias afectadas por algún tipo de problemática familiar se reduce al 8,8%.

También en esta etapa, la problemática que con mayor frecuencia se detecta entre las familias del alumnado absentista es, sin duda, la desestructuración del ámbito familiar, que representa el 44,9% de los casos de problemática familiar detectados entre esta población escolar. Por tanto, el 18,6% de la población absentista se ve afectado por esta problemática familiar. Además, el 16,6% de estos alumnos termina viviendo fuera del entorno parental, pasando a vivir a cargo de sus abuelos, tíos, etc. No obstante, los problemas de desestructuración familiar no son exclusivos del alumnado absentista, sino que también afectan al 7,5% de la población escolar no absentista.

6.4.5. Características personales del alumno

Como en primaria, las cualidades personales analizadas en este apartado son ocho, cuatro de ellas relacionadas directamente con la actividad escolar: el trabajo en clase, el mantenimiento de la atención en el aula, el orden en el desarrollo de las tareas escolares y la capacidad de aprendizaje; y otras cuatro relacionadas con características

personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales: la simpatía, la alegría o tristeza del alumno, su capacidad de comunicación con los compañeros y profesores y su participación en peleas.

6.4.5.1. Características personales en relación con la actividad escolar

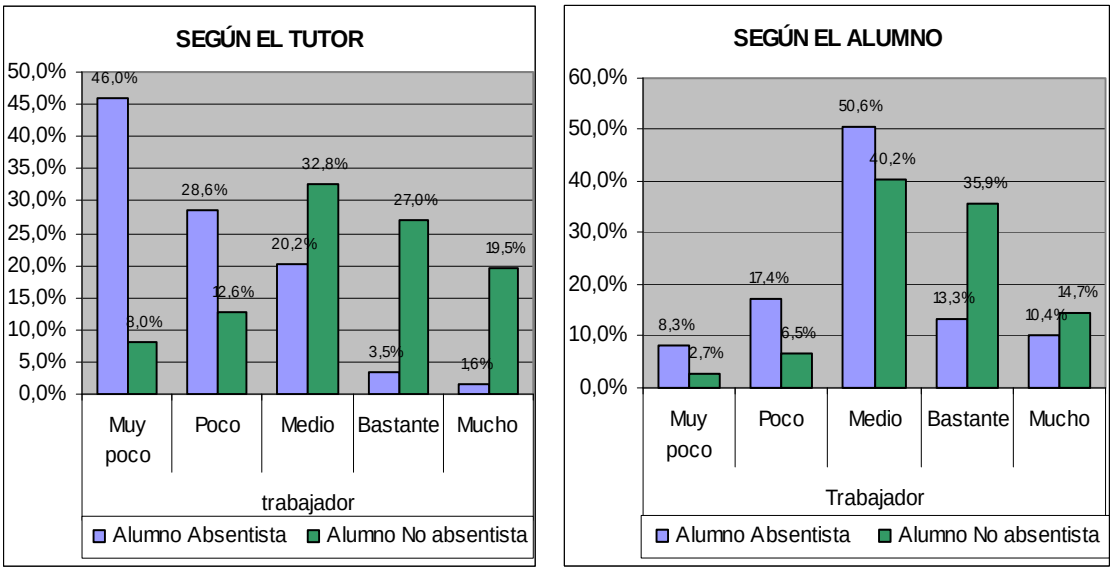
En este apartado se analizan cuatro cualidades personales del alumno relacionadas directamente con la actividad escolar: el trabajo en clase, el mantenimiento de la atención en el aula, el orden en el desarrollo de las tareas escolares y la capacidad de aprendizaje.

A)- Trabajo en clase

Según se puede apreciar en el gráfico 70, el alumnado absentista es, según los datos aportados por los tutores y los alumnos, menos trabajador en clase que el alumnado no absentista.

Esta valoración es especialmente clara en los datos proporcionados por los tutores, aunque también en los datos proporcionados por los alumnos se aprecian diferencias significativas entre el colectivo de alumnos absentistas y el de no absentistas.

Gráfico 70. Nivel de trabajo en clase de los alumnos en educación secundaria.



Según el colectivo de tutores casi las tres cuartas partes del alumnado absentista (el 74,6%) son poco o muy poco trabajadores en clase, mientras que entre el alumnado no absentista este porcentaje se reduce hasta el 20,6%. De la misma forma, consideran que sólo un 5,1% del alumnado absentista es bastante o muy trabajador, mientras que entre el resto de la población escolar, el 46,5% de los alumnos son considerados trabajadores.

Entre los alumnos la percepción es la misma pero con datos mucho más moderados. Algo más de la mitad del alumnado absentista se considera a si mismo como un trabajador de tipo "medio". Sin embargo, mientras que el 25,7% de los alumnos absentistas se consideran a sí mismos poco o muy poco trabajadores, el porcentaje de alumnos no absentistas que se autocalifican de ese modo se reduce hasta el 9,2%. De la misma forma, mientras que el 23,7% de los alumnos absentistas se valoran a sí mismos como bastante o muy trabajadores, entre el resto de la población escolar, más de la mitad del alumnado (el 50,6%), se consideran a sí mismos trabajadores.

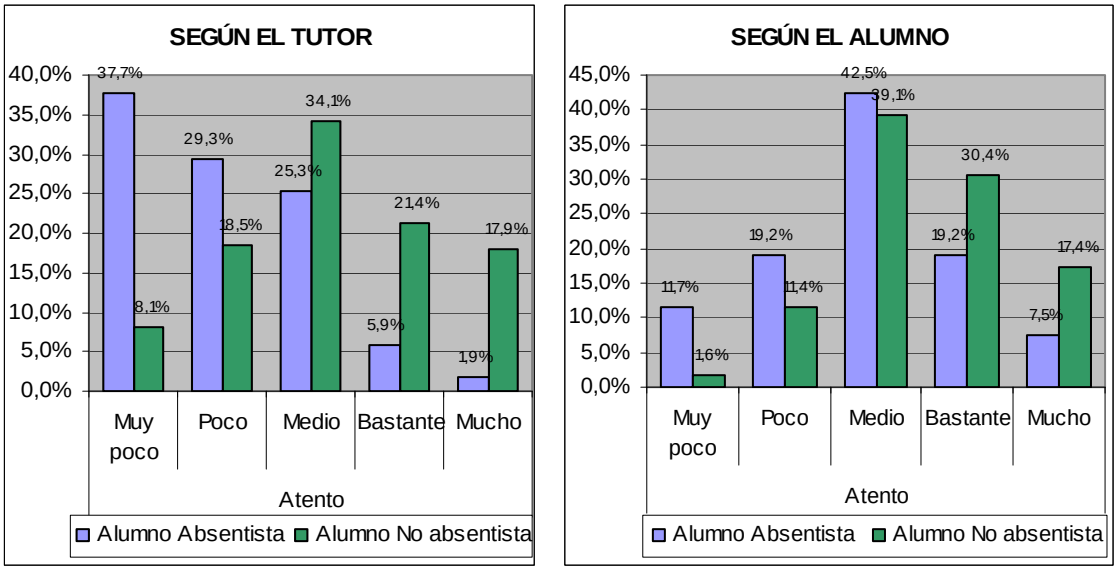
Con estos resultados resulta fácil concluir que los alumnos absentistas, también en esta etapa educativa, son menos trabajadores respecto a las tareas de clase que los alumnos no absentistas, que asisten a clase con regularidad.

B)- Mantenimiento de la atención en el aula

El análisis de los datos de esta cualidad proporcionan resultados muy semejantes a los analizados anteriormente, y a través de ellos se puede afirmar que el mantenimiento de la atención durante el desarrollo de las tareas escolares no es, precisamente, una cualidad que caracterice a los alumnos absentistas.

Al igual que ocurría al analizar el nivel de trabajo en clase y como se puede observar en el gráfico 71, también la cualidad de prestar poca o muy poca atención en clase predomina claramente entre la población absentista. En este caso, de nuevo la distribución estadística resulta mucho más evidente en los resultados obtenidos entre los tutores que entre los propios alumnos, aunque en ambos casos se pueden deducir las mismas conclusiones.

Gráfico 71. Grado de atención en clase de los alumnos en educación secundaria.



Para los tutores, el 67% de los alumnos absentistas prestan poca o muy poca atención en clase, mientras que entre el alumnado no absentista este porcentaje se reduce al 26,6%. Por el contrario, para este colectivo docente, sólo el 7,8% del alumnado absentista se muestra bastante o muy atento en clase, mientras que en el resto de la población escolar este porcentaje se eleva hasta el 39,3%.

Entre los alumnos las diferencias entre ambos colectivos son menores, pero también bastante claras. Mientras que el 30,9% del alumnado absentista considera que presta poca o muy poca atención en clase, entre el alumnado no absentista este porcentaje se reduce al 13%. En el extremo opuesto, mientras que el 26,7% del alumnado absentista considera que presta bastante o mucha atención en clase, en el resto de la población escolar este porcentaje se eleva hasta el 47,8% del alumnado.

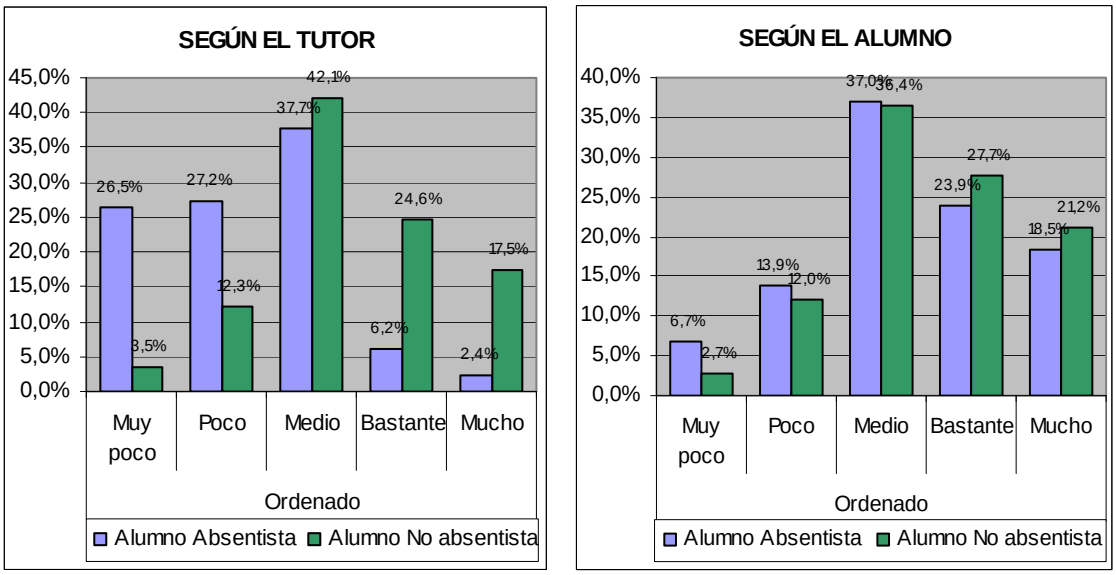
Esta distribución de resultados permiten concluir que, al igual que ocurría en educación primaria, los alumnos absentistas en esta etapa educativa prestan menos atención en clase que los alumnos que asisten a clase con regularidad.

C)- Orden en el desarrollo de las tareas escolares

Como en el caso de las cualidades analizadas anteriormente, los resultados obtenidos en las encuestas aplicadas a los tutores resultan mucho más evidentes que los proporcionados por los alumnos. Según se refleja en el gráfico 72, los tutores

consideran que los alumnos absentistas son claramente más desordenados que los que asisten a clase con regularidad.

Gráfico 72. Orden en el desarrollo de las tareas escolares en educación secundaria.



Según los tutores, más de la mitad de los alumnos absentistas (el 53,7%), son considerados poco o muy poco ordenados en las tareas escolares, mientras que entre la población escolar no absentista este porcentaje se reduce al 15,8% del alumnado. Por el contrario, este colectivo de docentes considera que sólo el 8,6% de los alumnos absentistas son ordenados en clase, mientras que en el resto de la población escolar este porcentaje se eleva hasta el 42,1% del alumnado.

Los resultados obtenidos mediante los datos de las encuestas aplicadas a los propios alumnos muestran diferencias mucho menos significativas. De hecho, posiblemente, esta es la cualidad personal relacionada con la actividad escolar del alumno que menores diferencias muestra entre la percepción de los alumnos absentistas y la del resto de la población escolar. No obstante, el porcentaje de alumnos absentistas que se consideran a sí mismos muy poco ordenados resulta mayor que el de los alumnos no absentistas que perciben en sí mismos esa cualidad negativa. Así, mientras entre el alumnado absentista el 20,6% se considera a sí mismo desordenado, entre el resto de la población escolar esta percepción se reduce hasta el 14,7%. Diferencias semejantes se encuentra entre los alumnos que se consideran a sí mismos bastante o muy ordenados. Entre los alumnos absentistas esta percepción positiva se encuentra presente en el

42,4% del alumnado, mientras que en el resto de la población escolar la consideración de ser ordenado alcanza el 48,8% del alumnado.

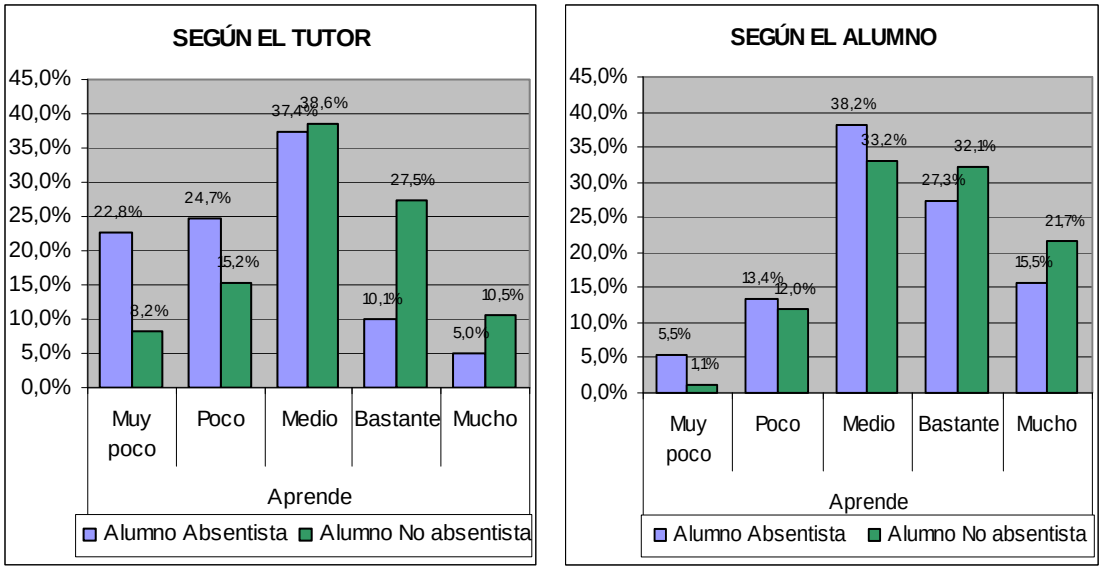
No obstante y a pesar de las pequeñas diferencias observadas y no resultar particularmente relevantes los datos obtenidos en las encuestas de los alumnos respecto a esta cualidad, la valoración conjunta de los resultados de tutores y alumnos permiten concluir que, en general, los alumnos absentistas resultan menos ordenados en el desarrollo de las tareas escolares que los alumnos que asisten a clase con regularidad, aunque con diferencias menos notables que las observadas en las dos cualidades anteriores.

D)- Capacidad de aprendizaje

Se trata de otro rasgo personal íntimamente relacionado con las cualidades personales analizadas hasta ahora y relacionadas con la actividad escolar del alumno.

Como en el análisis del resto de estas cualidades, la distribución estadística que se refleja en el gráfico 73, resulta muy evidente en el caso de la percepción de los tutores, y algo menos notoria cuando se analizan las respuestas de los propios alumnos, aunque en ambos casos se considera la capacidad de aprendizaje de los alumnos absentistas bastante menor que la que se puede percibir entre los alumnos no absentistas.

Gráfico 73. Capacidad de aprendizaje de los alumnos en educación secundaria.



Según los tutores, el 47,5% de la población escolar absentista muestra poca o muy poca capacidad de aprendizaje en los aspectos curriculares y aprende muy lentamente, mientras que entre el resto de la población escolar el porcentaje de alumnos con poca o muy poca capacidad de aprendizaje se reduce hasta el 23,4%. En el polo opuesto, y siempre según la percepción de los tutores, el 15,1% del alumnado absentista aprende rápido o muy rápido, mientras que entre el resto de la población escolar este porcentaje se eleva hasta el 38%.

Analizando los datos proporcionados por los alumnos, las conclusiones que se alcanzan son las mismas, aunque como en el resto de cualidades, con diferencias menos notorias. El 18,9% de los alumnos absentistas considera de sí mismos que aprende lento o muy lento, mientras que entre el resto de la población escolar este porcentaje se reduce al 13,1%. Por el contrario, entre los alumnos absentistas, el 42,8% considera que aprende rápido o muy rápido, mientras que el porcentaje de alumnos no absentistas que considera que tiene esa misma cualidad se eleva hasta el 53,8%.

En todo caso, también respecto a esta cualidad resulta bastante claro que la capacidad de aprendizaje de contenidos curriculares también resulta mayor entre el alumnado que asiste a clase con regularidad que en el alumnado absentista.

6.4.5.2. Características personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales

En este segundo apartado se analizan otros cuatro rasgos, pero esta vez relacionados con características personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales: la simpatía, la alegría o tristeza del alumno, su capacidad de comunicación con los compañeros y profesores y su nivel de conflictividad medido a través de su participación en peleas.

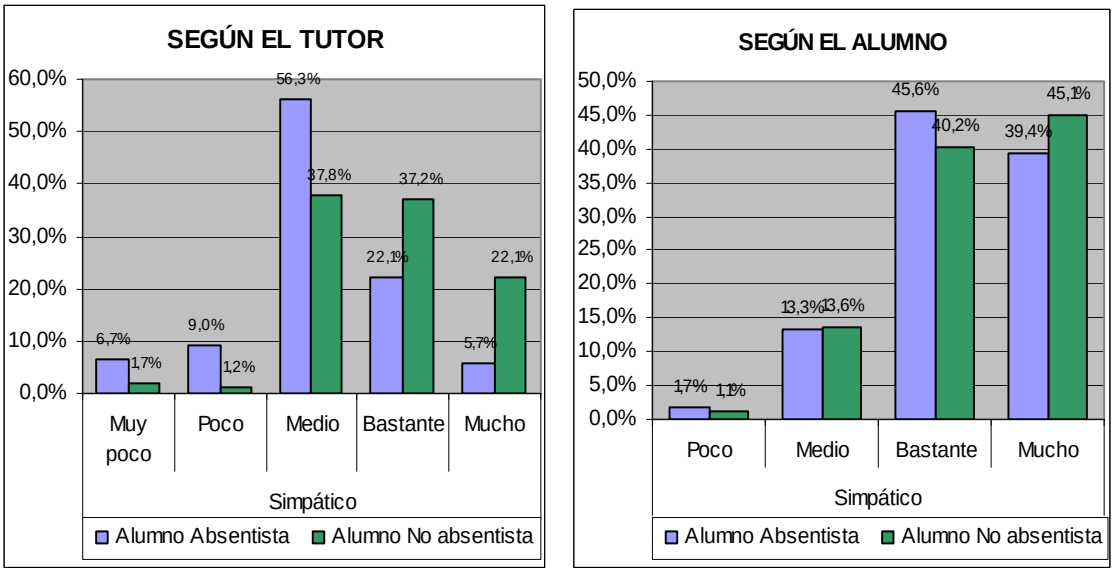
A)- Simpatía

Si en todas las cualidades relacionadas con la actividad escolar los resultados han resultado bastante claros, cuando analizamos la relación entre la simpatía de los

alumnos y el absentismo escolar (gráfico 74), los resultados no permiten extraer conclusiones claras, especialmente bajo el punto de vista de los alumnos.

Se trata de una cualidad bastante subjetiva y, por tanto, definida en función de la percepción que tenga la persona a la que se le pregunte. Entre los tutores, la percepción sobre los alumnos absentistas sigue siendo negativa, incluso en las cualidades personales no relacionadas directamente con la educación.

Gráfico 74. Simpatía entre los alumnos de educación secundaria.



Como se puede observar en el gráfico 74, la distribución estadística de los resultados procedentes de los tutores resulta de nuevo bastante clara, aunque con diferencias menos significativas que las observadas en el grupo anterior. En ella se aprecia claramente que este colectivo de docentes considera más simpáticos a los alumnos que asisten a clase con regularidad que a los alumnos absentistas, aunque sólo consideran antipáticos o muy antipáticos al 15,7% de los alumnos absentistas por un 2,9% de antipáticos o muy antipáticos entre el resto de la población escolar.

Por el contrario, entre los alumnos, la distribución de resultados en uno y otro grupo de análisis resulta casi idéntica. Entre el alumnado, tanto absentista como no absentista, existe una inmensa mayoría de alumnos que se perciben a sí mismos como bastante o muy simpáticos y las diferencias entre ambos grupos, son prácticamente inexistentes. Un 85% de los alumnos absentistas se consideran a sí mismos bastante o muy simpáticos por un 85,3% que tiene esa misma percepción entre el alumnado no

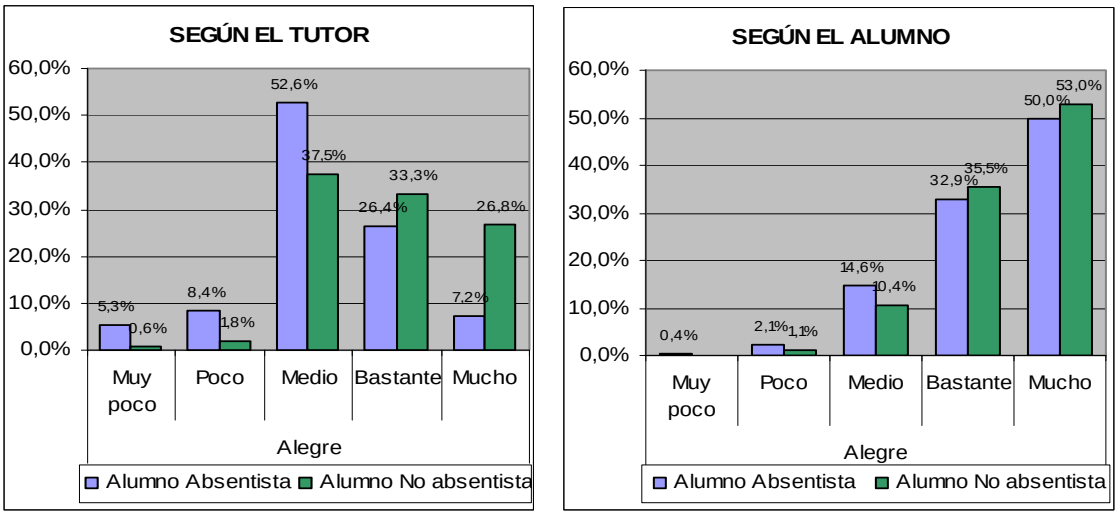
absentista. Además, resulta muy significativo que ningún alumno, ni absentista ni no absentista, se considere muy antipático, y sólo un 1,7% del alumnado absentista, por un 1,1% del resto de la población escolar se consideren poco simpáticos.

Con estos resultados, aunque para el tutor resulta evidente que el alumnado absentista le resulta menos simpático, vistos los resultados procedentes de las encuestas de los alumnos, no se puede afirmar que exista una relación directa y clara entre la simpatía o antipatía de alumno y su condición de alumno absentista.

B)- Alegría/tristeza del alumno

Como en el caso de la simpatía, se trata de una cualidad difícil de valorar por su propia subjetividad, y como en ella, su percepción y consiguiente valoración por los tutores se encuentra condicionada por la relación que mantengan éstos con cada uno de los alumnos analizados. Además, tal y como se reflejaba en el análisis llevado a cabo en primaria, la alegría del alumno generalmente está asociada a un carácter más simpático, mientras que la antipatía frecuentemente se asocia a un carácter más huraño y triste. Por esta razón, tanto entre los tutores como entre los propios alumnos, la distribución estadística de los resultados resulta bastante similar a la analizada en el caso anterior (gráfico 75).

Gráfico 75. Alegría o tristeza del alumno en educación secundaria.



Entre los tutores, de nuevo se considera más alegres a los alumnos que asisten a clase que a los alumnos absentistas. Según este colectivo de docentes, el 60,1% de la

población escolar es bastante o muy alegre, mientras que entre la población absentista este porcentaje alcanza sólo al 33,6% del alumnado. Sin embargo, la tristeza apenas es percibida en el 2,4% de la población escolar general, mientras que entre la población absentista el porcentaje de alumnos tristes o muy tristes alcanza el 13,7%.

Entre los alumnos, aunque la distribución de resultados es muy similar a la observada para el rasgo de la simpatía, en este caso se aprecian ligeras diferencias que, aunque son bastante pequeñas, permiten corroborar en parte los resultados proporcionados por los tutores.

Como en el análisis de la simpatía, entre el alumnado existe una inmensa mayoría de alumnos que se perciben a sí mismos como bastante o muy alegres, sin embargo, mientras que en el caso anterior los resultados eran prácticamente idénticos, en este caso se aprecian pequeñas diferencias en los datos. Mientras que el 88,5% de los alumnos no absentistas se consideran bastante o muy alegres, en el caso de la población absentista este porcentaje se reduce ligeramente hasta alcanzar el 82,9% del alumnado. Además existe un 2,5% de alumnos absentistas que se consideran así mismos poco o muy poco alegres, mientras que entre el resto de la población escolar este porcentaje se reduce a 1,1%, y ninguno de ellos se considera muy poco alegre.

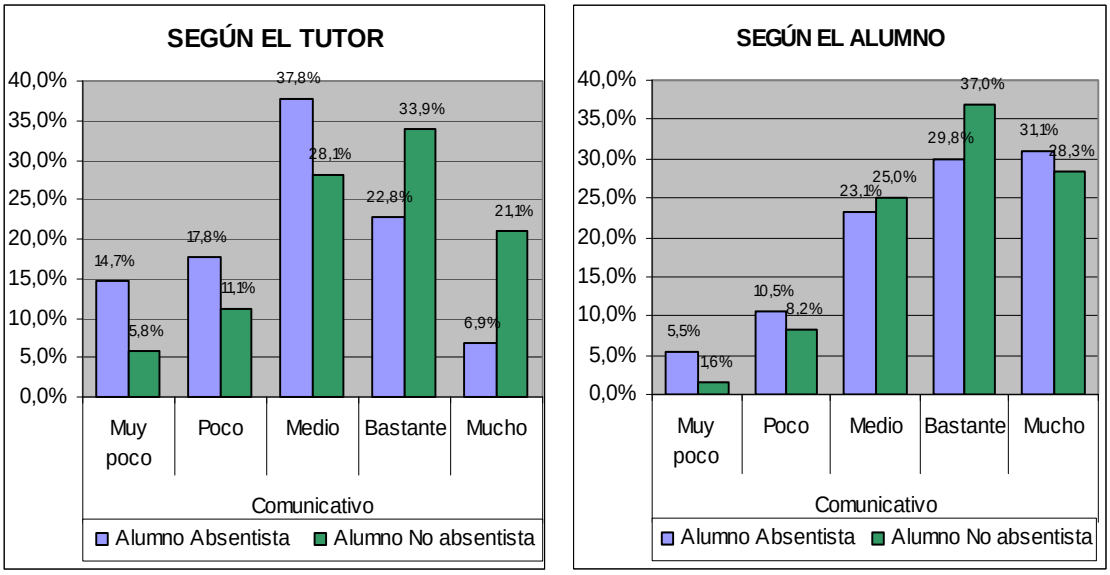
A pesar de esta distribución de resultados, las diferencias observadas entre los alumnos son tan pequeñas que no puede afirmarse con rotundidad que exista una relación clara entre el carácter más o menos alegre del alumno y el fenómeno del absentismo escolar, aunque existen pequeños indicios, basados en los resultados obtenidos, que apuntan en esa dirección.

C)- Comunicación con los compañeros

La capacidad de comunicación con los compañeros es una cualidad de enorme importancia para propiciar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales, especialmente durante la adolescencia. En esta etapa evolutiva las relaciones con los compañeros adquieren una relevancia vital para el alumno. Por esta razón esta cualidad personal resulta de especial trascendencia para la respuesta escolar de muchos alumnos a lo largo de la educación secundaria obligatoria.

Según los resultados obtenidos en la investigación y representados en el gráfico 76, tanto los tutores como los mismos alumnos localizan más problemas de comunicación entre los alumnos absentistas que en el resto de alumnos, aunque como en todos los rasgos personales analizados, esta percepción resulta mucho más evidente en los datos proporcionados por los tutores que en los proporcionados por los propios alumnos.

Gráfico 76. Comunicación del alumno con el grupo de iguales y con los agentes educativos en educación secundaria.



Según los datos aportados por los tutores, el 32,5% de los alumnos absentistas son poco o muy poco comunicativos, mientras que en el resto de la población escolar este porcentaje se reduce hasta el 16,9%. De la misma forma, mientras que entre el alumnado absentista el porcentaje de alumnos considerados bastante o muy comunicativos alcanza el 29,7%, en el resto de la población escolar este porcentaje se eleva hasta el 55%.

En los resultados obtenidos a partir de las entrevistas con los alumnos, los resultados son equivalentes, aunque como en el resto de cualidades, bastante más positivos que los proporcionados por los tutores. Entre el alumnado absentista, el 16% de los menores se reconoce a si mismo como poco o muy poco comunicativo, mientras que sólo el 9,8% del resto del alumnado reconoce serlo. De la misma forma, mientras que entre el alumnado absentista el porcentaje de alumnos que se califican como

bastante o muy comunicativos alcanza el 60,9%, en el resto de la población escolar este porcentaje se eleva ligeramente hasta el 65,3%.

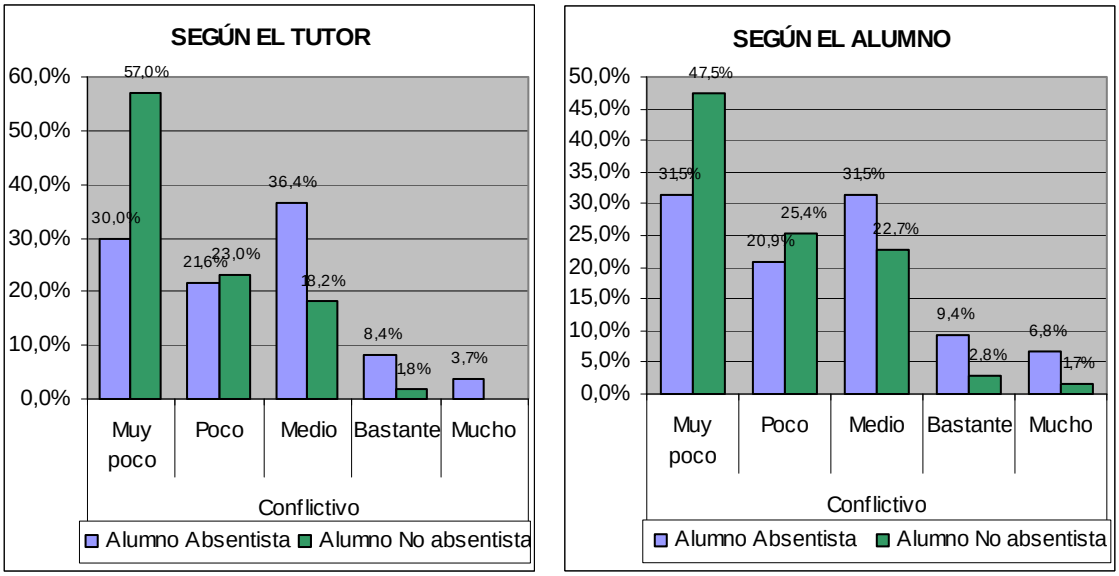
Los resultados obtenidos apuntan, por tanto, hacia una relación directa entre el nivel de comunicación del alumno con el grupo de iguales y con los agentes educativos y los problemas de absentismo escolar, aunque los escasos márgenes detectados en las opiniones de los alumnos impiden realizar una afirmación categórica.

D)- Conflictividad. Participación en peleas

Por último, tal y como ya se indicó en el análisis de resultados de primaria, la conflictividad del alumno en sus relaciones con sus iguales y su participación en peleas, resulta un rasgo personal mucho más objetivable que las tres anteriores y, por tanto no se basa exclusivamente en la percepción individual del tutor, sino en registros de convivencia y en anotaciones de los tutores que, generalmente, anotan estas conductas y adoptan medidas disciplinarias para intentar reconducir el comportamiento de los alumnos más conflictivos.

Al igual que ocurría en primaria, la percepción de los alumnos respecto a esta cualidad coincide de forma notable con la de los tutores, y la representación gráfica de los resultados obtenidos en ambos colectivos resulta muy semejante, aunque con pequeñas diferencias porcentuales (gráfico 77).

Gráfico 77. Participación en peleas de los alumnos en educación secundaria.



Según se puede apreciar en el gráfico 77, el porcentaje de alumnos pacíficos y que muy rara vez participan en peleas, resulta muy mayoritario tanto entre el colectivo de alumnos absentistas como en el de menores no absentistas. No obstante, existen importantes diferencias en los porcentajes que se observan para ambos colectivos, y que apuntan a que la conflictividad y la participación en peleas es más frecuente entre la población absentista que en el resto de la población escolar.

Según los tutores, el 12,1% de los alumnos absentistas resulta bastante o muy conflictivo, participando con cierta frecuencia en peleas, mientras que en el resto de la población escolar este porcentaje se reduce hasta apenas el 1,8% del alumnado. Además, si analizamos el porcentaje de alumnos que los tutores consideran poco o muy poco conflictivos, estas diferencias se consolidan. Para este colectivo de docentes, el 80% de los alumnos no absentistas es poco o muy poco conflictivo, mientras que entre el colectivo de los alumnos absentistas este porcentaje se reduce al 51,6%. Estas diferencias indican, al igual que en primaria, una mayor preponderancia de la conflictividad y las reacciones violentas entre los alumnos absentistas que en el resto de la población escolar.

Según los propios alumnos, aunque con resultados diferentes, la percepción es la misma e incluso más evidente que con los datos proporcionados por los tutores. El 16,2% de los alumnos absentistas reconoce que participa frecuentemente en peleas con los compañeros, mientras que en el grupo de control, representante del resto de la población escolar, sólo el 4,5% del alumnado reconoce que participa en peleas con cierta frecuencia. Además, mientras que el 72,9% del alumnado no absentista considera que es poco o muy poco conflictivo, entre el alumnado absentista esta percepción se reduce al 52,4% de los alumnos.

Los resultados obtenidos apuntan, por tanto, hacia una mayor presencia de alumnos absentistas entre el alumnado con cierto grado de conflictividad, aunque también en esta etapa predominan claramente los alumnos pacíficos y que rara vez participan en peleas.

Capítulo 7. Conclusiones y discusión de resultados

El análisis de la información recogida en los trabajos de campo y los resultados obtenidos en los tratamientos estadísticos aplicados, permiten extraer una serie de conclusiones que se sintetizan en los siguientes puntos.

7.1. Respuesta a los objetivos planteados

Como se recordará, los objetivos en torno a los que se articula la presente investigación y que han permitido alcanzar el objetivo principal de la tesis, son:

1) Diseñar instrumentos y técnicas de recogida de información, válidos para el análisis que se quiere realizar.

2) Conocer la extensión y el grado de incidencia del fenómeno del absentismo escolar en las etapas de educación básica obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, así como su distribución geográfica.

3) Determinar los distintos tipos de absentismo escolar que se pueden manifestar entre el alumnado en las enseñanzas obligatorias y establecer una tipología adecuada para el análisis del fenómeno en función de su frecuencia e intensidad.

4) Analizar la etiología del problema, identificando y sistematizando los distintos factores (familiares, sociales, culturales, educativos, personales, etc.) que inciden en su aparición, tanto en educación primaria como en educación secundaria.

5) Definir el grado de relación existente entre el absentismo escolar y otros fenómenos educativos como el fracaso, el acoso escolar o "*bullying*", los problemas de comportamiento o las alteraciones en el clima de convivencia (problemas de relación entre iguales o con el profesorado).

6) Establecer la caracterización socio-educativa del alumno absentista para cada una de las etapas educativas obligatorias: Primaria y Secundaria.

El primero de ellos, con un carácter meramente instrumental, queda fuera del proceso de síntesis que se pretende realizar en este apartado. No obstante, para otorgarle el valor que le corresponde, resulta conveniente resaltar que ha constituido el pilar sobre el que se ha cimentado todo el proceso de investigación y ha permitido alcanzar el resto

de los objetivos planteados. Todos los instrumentos diseñados han sido validados mediante un proceso de pilotaje desarrollado con carácter previo a su aplicación en el trabajo de campo, y han sido sometidos a procesos de creación de escalas que, a su vez, también han sido validadas mediante distintos tratamientos estadísticos. (Todos los instrumentos diseñados se encuentran recogidos en el anexo 2).

La respuesta a cada uno de los cinco objetivos restantes se analiza en los siguientes epígrafes:

7.1.1. Extensión y grado de incidencia del fenómeno del absentismo escolar en Castilla-La Mancha

En relación a la extensión y grado de incidencia del fenómeno del absentismo escolar en Castilla-La Mancha, después del análisis de los resultados obtenidos en la investigación, se puede concluir que se trata de un fenómeno repartido de forma muy irregular en los distintos centros educativos y localidades de la comunidad autónoma. Prueba de la tremenda irregularidad en la distribución del fenómeno es la elevada desviación típica resultante, tanto para las tasas medias de absentismo obtenidas para las distintas localidades y municipios, como para los diferentes centros educativos, incluso dentro de las mismas localidades.

Las conclusiones obtenidas en relación a las distintas variables analizadas son las siguientes:

a) Distribución geográfica del fenómeno del absentismo escolar en Castilla-La Mancha.

Los resultados del estudio demuestran que, aunque no existe una pauta geográfica clara y definida que permita establecer comarcas de especial concentración de casos de absentismo, en Castilla-La Mancha se pueden distinguir dos zonas en las que se concentran numerosas localidades con tasas de absentismo escolar superiores a la media de la comunidad autónoma. Una de estas zonas se localiza en la llanura manchega de la provincia de Ciudad Real, en una banda de dirección suroeste-noreste, coincidente con el eje Valdepeñas-Manzanares-Socuellamos; mientras que la otra zona,

peor definida y de menor extensión que la anterior, se localiza en el sur de la provincia de Albacete, coincidiendo con algunas localidades de la comarca de Hellín.

No obstante, y exceptuando estas dos comarcas geográficas, se puede afirmar que la distribución de las tasas de absentismo en Castilla-La Mancha resulta bastante irregular, de tal manera que son las características o peculiaridades socioeconómicas y demográficas de cada localidad, especialmente las relacionadas con bolsas de pobreza y marginalidad o con determinadas condiciones del mercado laboral, las que determinan una mayor concentración de casos de absentismo en determinados centros educativos o municipios de la comunidad autónoma. Por esta razón resulta muy frecuente que en la misma comarca o zona geográfica se localicen municipios con tasas de absentismo muy elevadas junto a localidades, muchas veces colindantes, que apenas presentan casos de absentismo escolar.

b) Relación entre absentismo escolar y tamaño de población: ámbito rural y urbano.

Mucho más clara resulta la relación entre tasas de absentismo escolar y tamaño de población.

Aunque inicialmente el objetivo perseguido en la investigación era determinar las diferencias en la incidencia del absentismo escolar entre las poblaciones urbanas y las rurales, los resultados obtenidos demuestran que el salto cuantitativo en relación a la incidencia del absentismo escolar se produce, no entre el ámbito rural y urbano, como se había planteado en principio, sino entre las localidades con una población superior a los 10.000 habitantes, de carácter semi-urbano, y los municipios menores a este número.

El salto cuantitativo se produce tanto en primaria como en secundaria, aunque de forma diferente. En secundaria el incremento de las tasas medias de absentismo se produce de forma progresiva a medida que aumenta el tamaño de la población, hasta alcanzar su máximo exponente en las localidades comprendidas entre los 10.000 y los 20.000 habitantes, en las que se alcanzan tasas medias del 12,5%. Una vez alcanzado este máximo, las tasas descienden, también progresivamente, en las localidades de mayor tamaño.

En los centros de educación primaria, por el contrario, el salto cuantitativo se produce de forma muy brusca, de tal modo que las tasas medias de absentismo en las localidades con una población menor a los 10.000 habitantes se mantienen oscilando entre el 2,7% - 2,8%, en todos los rangos de población analizados, mientras que en las poblaciones por encima de ese tamaño, las tasas medias de absentismo se elevan hasta 4,1% - 4,3%, manteniéndose constantes en esos porcentajes en todos los rangos de población.

No obstante, resulta conveniente recordar que se trata de tasas medias y que, por tanto, no todas las poblaciones con un determinado rango de población responden a estas cifras, dada la gran irregularidad detectada en la distribución del fenómeno del absentismo.

En cuanto a la distribución de las tasas de absentismo entre los centros de la misma localidad, la conclusión es la misma: se caracteriza por su gran irregularidad. El absentismo escolar no se distribuye de forma homogénea entre todos los centros educativos del municipio, sino que se concentra en determinados centros, habitualmente públicos, situados generalmente en barrios con una especial problemática socio-económica e importantes bolsas de marginalidad, mientras que otros centros situados en zonas mas acomodadas del mismo municipio, apenas se registran casos.

c) Relación entre absentismo y titularidad del centro: absentismo en centros privados y públicos.

En cuanto a la relación entre la titularidad del centro y las tasas de absentismo, según los resultados obtenidos, las tasas registradas en los centros públicos duplican, con creces, las detectadas en los colegios privados y concertados, de tal forma que, mientras que en los centros de titularidad pública se alcanza una tasa media de absentismo del 3,83%, en primaria y del 9,49% en secundaria, en los centros de titularidad privada apenas se registra un 1,96% de casos en primaria y un 3,83% en secundaria.

Esta diferencia radica, entre otras, en las siguientes razones:

- Por un lado, resulta habitual que los centros de titularidad privada se ubiquen en localidades con poblaciones de cierto tamaño, y dentro de ellas en barrios con una

población generalmente acomodada, lo que implica un importante grado de selección indirecta del alumnado que asiste a estos centros. Por el contrario, los centros públicos se localizan en todo tipo de localidades y barrios, algunos de ellos en zonas marginales, con un elevado número de familias multiproblemáticas, lo que implica una mayor probabilidad de que aparezcan factores de riesgo para que los alumnos se conviertan en absentistas.

- Otra razón que condiciona un menor índice de absentismo en los centros de titularidad privada es el propio ideario de centro, con mucha frecuencia religioso. Este ideario y la estructura organizativa y funcional que le rodea, condiciona la reducida presencia en estos centros de alumnos pertenecientes a determinados sectores de población, como es el caso de inmigrantes o gitanos, muy alejados de ese ideario y que, además, presentan una mayor problemática socioeconómica y mayores índices de marginalidad.

d) Tasas de absentismo por etapa educativa.

En cuanto a la diferencia entre las tasas de absentismo escolar observadas en los centros de educación primaria y los de secundaria, los resultados demuestran que se trata de un fenómeno que muestra una incidencia mucho mayor entre el alumnado escolarizado en educación secundaria que el matriculado en primaria.

En educación primaria, la tasa de absentismo, o sea, el porcentaje de alumnos que superan el 15% de ausencias a clase, supone el 3,53% del total de la población escolar. De este porcentaje, casi tres cuartas partes (el 2,64%) corresponden al alumnado con faltas de difícil justificación o plenamente injustificadas, mientras que el absentismo que responde a causas justificadas, generalmente de carácter médico o de salud, apenas afecta al 0,89% de la población escolar, la cuarta parte del alumnado absentista de la etapa.

En educación secundaria las tasas de absentismo son mucho mayores que las observadas en primaria, afectando al 8,55% del total de la población escolar de la etapa. Además, la proporción de alumnos absentistas por causas justificadas disminuye aun más que en primaria. En esta etapa educativa la tasa de absentismo por causas justificadas apenas alcanza el 1,26% de la población escolar, lo que significa que apenas

15 de cada 100 alumnos absentistas lo son por causas justificadas, generalmente debidas a enfermedades de larga duración o prolongados periodos de hospitalización. Por el contrario, la tasa de absentismo por causas injustificadas, se incrementa notablemente respecto a las observadas en primaria, hasta alcanzar el 7,28% de la población escolar, o lo que es lo mismo, el 85% del total de la población absentista de la etapa.

e) Tasas de absentismo por provincias.

Por provincias, las tasas de absentismo en primaria resultan bastante homogéneas, oscilando entre el 2,9% de Cuenca y el 3,9% de Ciudad Real. Sin embargo en secundaria las diferencias son mayores, alcanzándose las tasas más altas en la provincia de Ciudad Real (10,58%) y las más bajas en la provincia de Toledo, en la que el porcentaje de alumnos absentistas se reduce al 5,81%, casi la mitad que en Ciudad Real. En las otras tres provincias castellano-manchegas, se registran tasas de absentismo muy próximas a la media de la comunidad autónoma (Albacete 8,98%, Cuenca 8,34% y Guadalajara 8,71%). En todo caso, y sobre estos datos, resulta conveniente resaltar que todos los centros públicos de educación secundaria y la inmensa mayoría de los privados-concertados de la provincia de Ciudad Real, han proporcionado sus datos de absentismo a la investigación, mientras que por el contrario, la provincia en la que, proporcionalmente, menos centros educativos han aportado datos a la misma ha sido precisamente Toledo. En relación a estos datos, podría ocurrir lo que ya observó García (2001) en su investigación sobre absentismo en zonas deprimidas de Barcelona, en la que pudo apreciar que, precisamente los centros que mostraban más empeño en el control y la lucha contra el absentismo, eran frecuentemente los que mostraban mayores tasas de alumnos absentistas, mientras que aquellos que apenas mostraban interés por el control y seguimiento de este problema escolar, solían presentar tasas mucho menores, y no exactamente porque en estos centros efectivamente no hubiera problemas de absentismo.

f) Tasas de absentismo por niveles educativos.

En cuanto a la distribución de las tasas de absentismo en los distintos niveles educativos, también existe una clara diferencia entre los porcentajes de absentismo observados en los niveles educativos de primaria y los observados en secundaria.

En los primeros cursos de las enseñanzas obligatorias, especialmente en el primer ciclo de primaria, las tasas de absentismo son ligeramente superiores a las que se detectan durante el resto de los cursos de la etapa (4,1% en primero y 4,0% en segundo, por 3,2%, 3,3% y 2,9%, en tercero, cuarto y quinto, respectivamente); sin embargo, a partir de sexto curso estas tasas comienzan de nuevo a elevarse (3,7%), incrementándose progresivamente en cada uno de los cursos de educación secundaria (8,4% en primero de E.S.O. y 9,2% en segundo), hasta alcanzar su máxima expresión en tercero, nivel educativo en el que un alumno de cada diez resulta ser absentista. Una vez superado este umbral, la tasa se reduce hasta alcanzar el 6,1% entre el alumnado de cuarto.

En primaria, según confirman los tutores, la mayor incidencia del absentismo escolar en los primeros cursos de la etapa se debe, en buena medida, a la sobreprotección, cada vez más frecuente, que ejerce la familia sobre los pequeños escolares.

A la superprotección observada en los primeros años de escolarización obligatoria, se añade el hecho de que, con frecuencia, los padres restan importancia al absentismo de su hijo, al considerar que las supuestas deficiencias educativas acumuladas debido a las faltas reiteradas a clase, pueden ser asumidas por el menor en cursos posteriores, a lo largo de su vida escolar: "*mi hijo es todavía muy pequeño. Ya aprenderá más tarde*".

En sexto curso, las razones del incremento del absentismo escolar se deben, fundamentalmente, a decisiones mucho más personales del alumno, anticipando algunas de las causas que serán determinantes en el absentismo escolar que se produce en educación secundaria *(rebeldía del adolescente y contagio o imitación de amigos en circunstancias similares)*.

En Educación Secundaria, la mayor incidencia del absentismo escolar se debe, en buena medida, al incremento que experimenta el absentismo selectivo entre los alumnos de esta etapa y al agravamiento de los casos de alumnos absentistas procedentes de primaria (el absentismo selectivo pasa de representar un escaso 0,6% del absentismo detectado en primaria, al 33,6% del absentismo detectado en secundaria).

El incremento del absentismo selectivo está íntimamente ligado a la propia estructura organizativa de la etapa, basada en la fragmentación horaria de la jornada escolar en varios periodos lectivos, cada uno de ellos destinado a una materia concreta e impartida por un profesor distinto en cada caso. Su principal característica es la ausencia del alumno a unas clases pero no a otras y, por tanto, en la aparición y desarrollo de este tipo de absentismo adquiere una enorme importancia la voluntad del alumno y su capacidad de tomar decisiones. Hay que tener en cuenta que en esta etapa educativa la capacidad de decisión personal está caracterizada por la rebeldía y la búsqueda de la afirmación del "yo", propias de la adolescencia, etapa evolutiva en la que se encuentran los alumnos de estas edades. Estás características, tal y como se analizará más tarde, son las que determinan el incremento de las ausencias a clase en un número importante de alumnos.

Además, una conclusión que se deriva del testimonio de numerosos tutores es que, tal y como ya recogía Roderick (1997) en sus estudios, el absentismo suele tratarse de un fenómeno progresivo, que "*va a más*", y que se agrava a medida que transcurren los cursos. Generalmente, cuando no se trata de un alumno que ya ha iniciado sus primeros pasos de absentista en educación primaria, se inicia en los primeros cursos de la etapa faltando a alguna clase de forma esporádica, pero poco a poco se va incrementando el número de ausencias hasta convertirse en un problema de mayor calado y difícil solución. A lo largo de la investigación se ha podido constatar que muchas veces, después de pasar por un periodo de absentismo selectivo, el alumno evoluciona hacia un absentismo de jornada completa, para culminar con el abandono escolar cuando cumple los 16 años de edad, e incluso antes.

Esta es, posiblemente una de las razones por las que la incidencia del absentismo se incrementa curso a curso durante la educación secundaria. Los alumnos que ya mostraban problemas de absentismo en primaria, continúan siendo absentistas en secundaria, incrementando con mucha frecuencia su número de faltas a clase. A estos alumnos se les suman los que comienzan a mostrar actitudes absentistas en primero, que, a su vez, cuando pasan a segundo, continúan siendo absentistas. A estos alumnos absentistas procedentes de primero, se añaden los que comienzan su andadura absentista en segundo, por lo que la tasa de absentismo en segundo se incrementa respecto a la de primero. De igual forma los absentistas de primero y segundo continúan siendo

absentistas en tercero y a este grupo se añade el de nuevos absentistas que comienzan a serlo en tercero, alcanzando en este curso la mayor tasa de absentismo de todas las enseñanzas obligatorias. El proceso se rompe al alcanzar el cuarto curso. En este nivel educativo las tasas se reducen de forma notable puesto que muchos de los alumnos absentistas matriculados en ese nivel educativo cumplen los dieciséis años y abandonan el sistema escolar o, sencillamente, no son contabilizados como absentistas por los centros al haber superado la edad de escolarización obligatoria.

7.1.2. Tipología del fenómeno del absentismo escolar

La aplicación en los instrumentos de recogida de información del modelo de clasificación de absentismo escolar propuesta en el apartado 3.3.2.5 del marco conceptual de la presente tesis, ha confirmado la viabilidad de la propuesta y demostrado la validez de esta clasificación. No obstante los resultados obtenidos en la investigación, las aportaciones de los tutores y colaboradores y las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, permiten precisar más algunos de los tipos propuestos, así como las características y posibles consecuencias que definen a cada uno de ellos.

En general, los resultados obtenidos aconsejan respetar el marco general de clasificación propuesto con anterioridad (en el citado apartado 3.3.2.5), pero a su vez, permiten concretar más en algunas modalidades, especialmente referidas al absentismo de baja intensidad, apenas recogido en otras investigaciones y no considerado como tal en la mayor parte de los centros educativos de Castilla-La Mancha.

En función de estos resultados y de las observaciones realizadas en cada una de las fases de la investigación, se ha configurado una clasificación mucho más amplia y precisa, que se acompaña en el anexo 7, y que recoge las distintas modalidades o tipologías de absentismo escolar detectados en la comunidad autónoma. En esta clasificación se incluyen, no sólo las distintas modalidades observadas, sino también las características que las definen y las posibles consecuencias educativas y sociales que podrían derivarse de cada una de ellas.

Varias de las modalidades propuestas en esta clasificación se han recogido de investigaciones anteriores, mientras otras son el resultado de las observaciones realizadas y las aportaciones y datos proporcionados por los docentes y equipos directivos entrevistados a lo largo de la investigación.

De menor a mayor número de faltas de asistencia, las modalidades de absentismo que se proponen son las siguientes:

a) ***Absentismo Virtual*** (García, 2001 y Rué 2004), también conocido como objeción escolar, absentismo "*de interior*" (Blaya, 2003), o los "*presentes ausentes*" (Lascoux, 2002). Se trata de una actitud escolar ya descrita por Jackson en 1975, en la que el alumno no falta a clase, sino que asiste al centro con regularidad, pero muestra una clara ausencia emocional o actitudinal hacia las tareas educativas y rara vez participa o realiza las actividades propuestas en el centro escolar.

   Posibles consecuencias: desfase curricular progresivo y fracaso escolar.

b) ***Absentismo de retraso*** o impuntualidad (Blaya, 2003 y Roderick, 1997). Los alumnos asisten a clase pero se incorporan sistemáticamente tarde a la primera hora de la mañana o de la tarde, e incluso después de los periodos de recreo.

   En educación primaria la mayor parte de los casos de impuntualidad se concentran en el primer ciclo, periodo escolar en que resulta muy frecuente que los padres acompañen a los alumnos, por lo que, en estos casos, el alumno llega tarde a la escuela sencillamente porque sus padres lo llevan tarde. Por esta razón, el porcentaje de absentistas de retraso disminuye cuando el alumno adquiere autonomía para ir sólo al colegio.

   En educación secundaria este tipo de absentismo se incrementa notablemente y se presenta con cierta frecuencia asociado a otros tipos de absentismo de mayor gravedad y calado (como el absentismo selectivo).

   Un hecho a tener en cuenta y recogido en distintas opiniones de tutores y miembros de equipos directivos, pero apenas reflejado en los datos recogidos, es que los alumnos que muestran otros tipos de absentismo, tienden además a ser impuntuales cuando asisten a clase.

Posibles consecuencias: el alumno se significa negativamente en el centro. Riesgo de deriva hacia otras formas de absentismo más graves.

c) ***Absentismo de baja intensidad:*** recoge todas aquellas formas de absentismo no reconocidas oficialmente como tal porque no superan en ningún caso el 15% de ausencias necesarias para que los centros educativos registren al alumno como absentista e inicien el protocolo de actuación para casos de absentismo.

Dentro de este grupo se pueden señalar distintas modalidades, diferenciadas entre sí en función de distintos aspectos cualitativos que las caracterizan. Estas modalidades son:

c.1) ***Absentismo selectivo puntual o de aula*****:** modalidad en la que el alumno falta sólo a algunas clases y de forma muy esporádica o puntual, sin alcanzar nunca la frecuencia necesaria para que se le considere absentista oficialmente. Son los conocidos "*novillos*", que buena parte de los alumnos, especialmente en educación secundaria, han hecho alguna vez. Es frecuente que este tipo de absentismo se asocie a una determinada materia o a una determinada sesión de la jornada escolar (primeras y últimas horas).

Posibles consecuencias: el alumno se significa negativamente en el centro. Se produce un retraso o desfase curricular en la materia en la que se ausenta, tanto más grave cuanto mayor es la frecuencia de las faltas. Existe riesgo de deriva hacia otras formas de absentismo más graves.

c.2) ***Absentismo esporádico de jornada completa*****:** modalidad en la que el alumno falta a clase toda la jornada, pero de forma esporádica y sin continuidad. La mayor parte de las faltas son justificadas, aunque entre ellas puede aparecer alguna de difícil justificación. Se trata posiblemente de la modalidad más frecuente en los centros educativos de la región, pero que casi nunca es considerada como absentismo por su propio carácter justificado y su escasa frecuencia.

Posibles consecuencias: se produce un ligero retraso curricular fácilmente recuperable si la frecuencia de las faltas no es demasiado elevada.

c.3) ***Absentismo intermitente*:** modalidad en la que el alumno falta a clase con cierta frecuencia (nunca superior al 15%) y con una periodicidad regular (determinado día de la semana o del mes). Generalmente se encuentra asociado a una determinad actividad familiar, como por ejemplo, los alumnos que colaboran con su familia el día de la semana o del mes que instalan un puesto de venta ambulante en la localidad o que acompañan a la familia un día de la semana o del mes, por diversas razones, en un desplazamiento a otra localidad.

Posibles consecuencias: se produce un retraso curricular tanto más grave cuanto mayor es la frecuencia de las faltas. Existe riesgo de deriva hacia otras formas de absentismo más graves.

c.4) ***Absentismo estacional:*** modalidad en la que el alumno falta a clase de forma consecutiva durante varios días en función de un hecho concreto (vendimia, cosecha de ajo, aceituna,…), pero que el resto del curso asiste a clase con regularidad. Se trata de un tipo de absentismo propio de zonas rurales y eminentemente agrícolas, que actualmente se encuentra en franco retroceso puesto que cada vez es menos frecuente que los alumnos en edad escolar colaboren con las tareas agrarias familiares, pero que todavía presenta cierta relevancia en algunas localidades de la comunidad autónoma.

Posibles consecuencias: se produce un ligero retraso curricular temporal fácilmente recuperable con actividades específicas.

c.5) ***Absentismo de prolongación de vacaciones:*** esta modalidad incluye dos formas de absentismo cuyas ausencias se localizan inmediatamente antes o después de los periodos vacacionales escolares:

En primaria se trata de alumnos, generalmente de origen inmigrante, que acompañan a sus padres al país de origen prolongando sus periodos vacacionales, o bien de familias autóctonas que disfrutan del periodo vacacional coincidiendo con el comienzo o final de las vacaciones escolares.

En secundaria se trata de un fenómeno, claramente en ascenso, que consiste en que los alumnos anticipan las vacaciones dejando de asistir a

ciertas clases o a toda la jornada durante uno o varios días antes de que comiencen los periodos vacacionales. Se trata de una modalidad cada vez mas extendida entre el alumnado y frecuentemente admitida por el profesorado de esta etapa educativa. No obstante, los alumnos que anticipan vacaciones, generalmente no llegan a alcanzar el número de faltas necesario para ser considerados absentistas, salvo que no asistan a clase durante algunos días más a lo largo del curso, en cuyo caso generalmente son incluidos en otras categorías de absentismo.

Posibles consecuencias: se produce un ligero retraso curricular temporal fácilmente recuperable con actividades específicas. Riesgo de deriva hacia otras formas de absentismo más graves.

d) ***Absentismo de intensidad media,*** que recoge los casos de absentismo con frecuencias comprendidas entre el 15% y el 24% de días de ausencia a clase. Se trata del tipo de absentismo oficial más frecuente en los centros educativos de Castilla-La Mancha, tanto de primaria, donde supone el 59,7% del total de casos registrados, como de secundaria, donde supone el 43,3% de los casos de absentismo.

En función de la duración diaria de las ausencias (intensidad), este tipo de absentismo se puede dividir en dos modalidades:

d.1) ***Absentismo selectivo*** (Roderick, 1997): cuando el alumno falta con bastante frecuencia a clase (entre el 15% y el 24% de los días lectivos), pero sólo a determinadas materias o a una parte de la jornada. Es frecuente que este tipo de absentismo se asocie a determinadas materias o a determinadas sesiones de la jornada escolar, preferentemente a primeras y últimas horas. Se trata de una modalidad de absentismo propia de educación secundaria, etapa educativa en la que supone un tercio del absentismo total registrado en la etapa (el 33,6%).

Posibles consecuencias: se produce un desfase curricular progresivo en la materia o materias en las que el alumno se ausenta. Significación negativa del alumno en el centro. Riesgo de deriva hacia otras formas de absentismo más graves.

d.2) ***Absentismo de Jornada completa*** (Roderick, 1997): cuando el alumno falta a clase durante toda la jornada, de forma irregular pero con bastante frecuencia (entre el 15% y el 24% de los días lectivos). Se trata, sin duda, del tipo de absentismo oficial más frecuente en los centros educativos de Castilla-La Mancha, especialmente en educación primaria, donde supone más de la mitad de los casos de absentismo detectados (el 54,4%).

Posibles consecuencias: se produce un desfase curricular progresivo con posible fracaso escolar. Progresiva desafección escolar. Riesgo de deriva hacia otras formas de absentismo más graves, con cierto riesgo de abandono escolar temprano.

e) ***Absentismo de alta intensidad:*** que recoge los casos de absentismo más grave, en los que el alumno falta más del 25% de los días lectivos. El alumno falta a clase durante toda la jornada lectiva y de forma muy frecuente, generalmente por causas injustificadas.

En función de la frecuencia de las faltas, este tipo de absentismo puede dividirse en dos modalidades:

e.1) ***Absentismo Severo:*** que recoge los casos de absentismo con frecuencias comprendidas entre el 25% y el 49% de días de ausencia a clase, casi en la totalidad de los casos de forma injustificada. Este tipo de absentismo supone el 26,7% de los casos de absentismo registrados en los centros de primaria y el 27,3% de los casos de secundaria de Castilla-La Mancha.

Posibles consecuencias: desfase curricular muy grave acompañado de fracaso escolar. Clara desafección escolar. Desintegración en el grupo-clase. Bajas expectativas laborales y siempre en trabajos sin cualificar. Grave riesgo de abandono escolar temprano.

e.2) ***Absentismo Crónico:*** que recoge los casos más graves de absentismo en los que el alumno falta más de la mitad de los días lectivos a clase, a veces durante largos periodos y sin justificación alguna. Supone el 9,4% de los casos de absentismo registrados en los centros de primaria y el 19,4% de los casos de secundaria.

Posibles consecuencias: se produce un importante desfase curricular acompañado de fracaso escolar. Progresiva desafección escolar. Progresiva desintegración en el grupo-clase. Riesgo de abandono escolar temprano.

f) ***Abandono escolar temprano:*** alumnos que estando matriculados en un centro educativo dejan de asistir a clase de forma indefinida antes de cumplir la edad mínima de escolarización obligatoria (16 años). Pueden encontrarse matriculados de oficio en algún centro educativo o no, pero siempre constan en los registros de las Administraciones Educativas y, por tanto, disponen de documentos escolares de registro y evaluación incompletos.

En Castilla-La Mancha, el 4,3% de los alumnos absentistas de primaria (el 0,15% del total de la población escolar de la etapa), terminan abandonando el sistema educativo a lo largo de esta etapa educativa, mientras que en secundaria el porcentaje de alumnos absentistas que abandonan el sistema antes de cumplir los 16 años se eleva hasta el 9% (casi el 0,8% del total de la población escolar de esta etapa educativa).

Posibles consecuencias: analfabetismo funcional (dependiendo de la trayectoria educativa y el nivel educativo en el que se haya producido el abandono escolar). Carencia grave de resortes educativos. Muy posible precariedad laboral y económica por ausencia de cualificación educativa y profesional.

g) ***Desescolarización:*** denominada por algunos autores "*no escolarización*" (Blaya y Hayden, 2003) para evitar posibles confusiones con el abandono escolar. Se trata de una modalidad en la que el menor no está matriculado ni inscrito en ningún registro de las Administraciones Educativas. No existe constancia oficial del alumno en ningún centro educativo y, por tanto, no dispone de ningún documento escolar de registro y evaluación.

En este caso no es posible conocer de forma precisa el número de menores en esta situación puesto que, aunque en determinados casos se puede saber de su presencia mediante las tasas de no escolarización por edad, en otros casos no existe constancia de ellos por no encontrarse registrados en ninguna Administración Pública, ni siquiera en el padrón municipal.

Posibles consecuencias: analfabetismo y marginalidad. Exclusión social con precariedad laboral y económica.

7.1.3. Etiología del problema y diferencias entre el origen del absentismo en Educación Primaria y Secundaria

En relación a la etiología del absentismo escolar en Castilla-La Mancha, y antes de entrar a analizar las conclusiones extraídas en relación a las diferencias en el origen del absentismo de primaria y secundaria, conviene señalar otra serie de conclusiones generales en relación a la etiología del problema:

- La primera conclusión que se puede alcanzar de los resultados obtenidos es que en el origen del absentismo intervienen siempre numerosos factores, a veces de origen muy variado y que el listado de factores que pueden intervenir en el desarrollo de actitudes absentistas es muy extenso. De hecho, los resultados obtenidos demuestran que de los 69 factores que componen el estudio, más del 90% han intervenido en mayor o menor grado en el origen de los problemas de absentismo de, al menos, tres o más alumnos.

- Otra conclusión general que se obtiene al ser ordenados los factores analizados por orden de relevancia (anexos 5 y 6), es que los factores exógenos a la institución escolar intervienen con mayor intensidad y frecuencia que los factores endógenos en el desarrollo de actitudes absentistas entre el alumnado de la región. No obstante, a este respecto existen claras diferencias entre la etiología del absentismo que se detecta en primaria y el que se genera en secundaria. Mientras que en primaria, efectivamente, son los factores exógenos a la institución escolar y especialmente los relacionados con la familia y su entorno socioeconómico y cultural, los que contribuyen con mayor fuerza al origen del problema, en secundaria, por el contrario, los factores que mayor incidencia muestran en el desarrollo de actitudes absentistas son los condicionantes personales del alumno, bien debido a su propio carácter y sus circunstancias personales o bien debido a la peculiar relación que establece el alumno con la institución escolar.

- Resulta significativo observar que entre los factores que mayor relevancia tienen en el desarrollo de actitudes absentistas en la comunidad autónoma, tanto en primaria como en secundaria, no se encuentra ninguno relacionado directamente con el sistema educativo o con el centro escolar. De hecho, para encontrar el factor educativo más relevante de cuantos se han analizado, la *tolerancia del sistema educativo*, hay que remontarse al puesto 29 en el orden de relevancia global resultante del tratamiento estadístico realizado. Es posible que esta particularidad guarde relación con la procedencia de los datos, buena parte de ellos proporcionados por los tutores y los responsables del absentismo de los centros escolares. Estos profesionales de la educación, con bastante frecuencia, tienden a localizar los orígenes de buena parte de los problemas escolares fuera del propio entorno escolar o directamente en el alumno, olvidándose, en muchos casos, del papel que puede desempeñar su labor y el de la institución escolar en la evolución del fenómeno.

- Tampoco aparece entre los factores más relevantes en la etiología del absentismo escolar de la comunidad autónoma ninguno de los factores médicos analizados, lo que indica que, a pesar de que la enfermedad es la primera causa de ausencias a clase, cuando el número de ausencias supera el 15% de las jornadas lectivas, sólo lo es por problemas de salud en un reducido número de ocasiones (25,1% de primaria y 14,8% en secundaria).

- Según los tutores y los responsables de los centros educativos, tan sólo seis de los 69 factores analizados no han intervenido en el origen del problema o lo han hecho sólo de forma testimonial. Se trata de un factor relacionado con el carácter del alumno y sus características personales (los *problemas de alcoholismo o drogadicción del menor*), y cinco factores educativos, relacionados con el propio alumno, como es el caso de los *problemas de acoso al menor ("Bullying")*, o bien con el propio sistema educativo o la institución escolar, como la *falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado*, la *ausencia de plan de acogida para inmigrantes/ minorías étnicas en los centros*, la *falta de control de los alumnos de transporte escolar* y el *absentismo del profesorado*.

En cuanto a las **diferencias en la etiología del absentismo escolar en primaria y secundaria**, de los resultados obtenidos se pueden extraer las siguientes conclusiones:

a) Etiología del absentismo escolar en primaria: los principales rasgos que caracterizan la etiología del absentismo escolar en esta etapa educativa son:

- En educación primaria prevalecen claramente los factores exógenos a la institución escolar, y dentro de ellos los factores familiares, que representan más de un tercio de los 15 factores más relevantes en la etiología del absentismo escolar en esta etapa educativa. Los factores familiares más relevantes en la etiología del absentismo de primaria son: la *falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos*, el *bajo nivel cultural de la familia,* la *negligencia familiar*, la *desorganización familiar con ausencia de normas y horarios,* así como los *modelos parentales inadecuados* y la *utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares.*

- Si a estos factores familiares les añadimos la *percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar*, la *poca implicación de los padres en la educación de los hijos*, o la *pertenencia a ambientes marginales,* los tres de carácter socioeconómico, y otros cuatro factores culturales como la *desvalorización del hecho educativo,* la *pertenencia a una minoría étnica o cultural,* las *pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos,* y los *intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación*, todos ellos íntimamente ligados a la familia, concluiremos que los factores relacionados directa o indirectamente con la familia y su entorno socioeconómico y cultural, representan en educación primaria más del 85% de los factores fundamentales en el desarrollo de actitudes absentistas de esta etapa.

- Entre los 15 factores más relevantes del absentismo escolar en primaria tan sólo se encuentran dos factores endógenos a la institución escolar, y ambos relacionados directamente con las características individuales del alumno y sus peculiares relaciones con la institución escolar. Se trata de la *desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase*, junto al d*esfase curricular creciente* derivado de un bajo rendimiento escolar. Además, es muy significativo observar que ambos factores ocupan las posiciones diez y

once del "*ranking*" de los factores más relevantes, lo que confirma todavía más la clara prevalencia de los condicionantes y factores exógenos a la institución escolar en el desarrollo de actitudes absentistas en los alumnos de educación primaria.

b) Etiología del absentismo escolar en secundaria: en educación secundaria la situación cambia notablemente. A pesar de que en el cómputo global de los factores más relevantes en esta etapa siguen prevaleciendo los factores exógenos a la institución escolar, y que nueve de los quince factores más relevantes en el origen del absentismo coinciden con los más relevantes de primaria, la distribución entre los distintos tipos de factores resulta mucho más equilibrada que la observada en primaria.

- De los quince factores más relevantes en esta etapa, nueve son factores exógenos a la institución escolar, relacionados directamente con la familia y su entorno socioeconómico y cultural. Se trata de cinco factores familiares: la *desorganización familiar con ausencia de normas y horarios*, la *impotencia de los padres/tutores para controlar al menor*, la *falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos*, la *complicidad con el menor* y la *negligencia familiar*. Dos socioeconómicos como: la *percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar* y la *poca implicación de los padres en la educación de los hijos.* Y otros dos culturales: la *desvalorización del hecho educativo* y las *pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos*. La mayor parte de ellos coinciden con los factores más relevantes detectados en primaria, salvo la *impotencia de los padres/tutores para controlar al menor*, factor íntimamente ligado a la rebeldía propia de la adolescencia, típica de los alumnos de educación secundaria.

- Otros dos factores muy relevantes en esta etapa y que, aunque también son exógenos a la institución escolar, no están relacionados directamente con el entorno familiar, sino con el propio carácter, la personalidad y las circunstancias personales del alumno, son la *rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,....)* y la *influencia de grupos y amigos en circunstancias similares (contagio o imitación).*

- Cuatro de los factores más relevantes en el origen del absentismo en educación secundaria son endógenos a la institución escolar y tienen un carácter claramente educativo, aunque todos ellos relacionados directamente con las características personales del alumno y sus peculiares relaciones con la institución escolar. Se trata de dos factores académicos: la *desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico por aburrimiento en clase*, y el *desfase curricular creciente* ligado a un bajo rendimiento escolar. Y otros dos de carácter claramente socio-afectivo: la *falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado* y la *percepción negativa del ambiente del centro* por parte del alumno.

- Independientemente de la distribución global de los distintos tipos de factores, lo que resulta realmente significativo en el análisis de los resultados sobre la etiología de esta etapa es que, de los seis factores que mayor incidencia muestran en el desarrollo de actitudes absentistas en secundaria, tres de ellos son precisamente endógenos a la institución escolar, aunque, como ya se ha dicho, todos ellos relacionados directamente con las características personales del alumno y sus peculiares relaciones con la institución escolar. Otros dos relacionados con el carácter y los rasgos personales del alumno, y sólo uno de ellos, la *desvalorización del hecho educativo*, relacionado directamente con la familia y su entorno cultural. Este dato nos informa de la enorme relevancia que adquieren en esta etapa educativa los factores personales y educativos del alumno (principalmente académicos y socio-afectivos).

- La mayor relevancia de los factores con un cierto componente de opción personal del alumno en cuanto a la toma de decisiones respecto su escolarización, guarda una estrecha relación con la etapa evolutiva que atraviesa el alumno durante su escolarización en los centros de secundaria: la adolescencia. Algunos de los aspectos principales que caracterizan esta etapa evolutiva son: la tendencia a la oposición a las normas establecidas, el deseo de autonomía, la búsqueda de una identidad propia que defina como individuo a cada adolescente y la importancia que adquieren las relaciones del menor con el grupo de iguales. Todas estas características ejercen una importante influencia en el proceso de alejamiento del alumno del orden y las normas impuestas por la institución escolar y, por consiguiente, resultan claves en el desarrollo de

actitudes absentistas entre los menores escolarizados en esta etapa. En determinados casos, y especialmente cuando el alumno encuentra dificultades escolares o relacionales en el aula, el recurso a la indisciplina o a la insolencia puede ser utilizado como medio de construcción de una nueva identidad por parte del alumno. Estas actitudes que resultan transgresoras en relación con las normas escolares, resultan conformes y son frecuentemente bien aceptadas por las normas que rigen las relaciones juveniles. En estos casos, el alumno adopta posturas absentistas para reivindicar su propia identidad e incluso para significarse entre los compañeros. En otros casos el absentismo obedece a la influencia que ejerce el grupo de amigos o la tendencia a imitar a los "chicos malos", que son adoptados como referentes o modelos a imitar por algunos menores debido a su significación en el centro y entre los compañeros. Además, en buena parte de los casos estas actitudes adolescentes viene aderezadas con problemas de rendimiento escolar y desmotivación, lo que constituye un "*cóctel*" difícil de controlar por la institución escolar y la familia.

- Todas estas observaciones nos llevan a concluir que, en secundaria, los factores que más inciden en el desarrollo de actitudes absentistas son los factores relacionados directa o indirectamente con el carácter, la personalidad y las características personales del alumno, generalmente asociados a determinadas peculiaridades de la adolescencia, así como la relación que éste establece con la institución escolar a consecuencia de las peculiaridades de funcionamiento del centro educativo en el que se escolarizan. Por tanto, los sistemas organizativos y de funcionamiento de los centros escolares, así como sus métodos de trabajo y relación, pueden potenciar o atenuar estos factores, condicionando la evolución de los problemas de absentismo que se generan en ellos.

- A pesar de la importancia de los factores personales del alumno y del carácter de los centros educativos en los que se escolarizan, también en esta etapa los factores relacionados con la familia y su entorno socioeconómico y cultural siguen manteniendo un importante peso en el desarrollo de las actitudes absentistas de los alumnos.

De todo lo expuesto hasta el momento respecto a la etiología del fenómeno, se puede concluir que, aunque existen notables diferencias en los factores que condicionan el origen del absentismo en primaria y en secundaria, los planteamientos teóricos que sustentan la investigación son correctos y queda demostrado que tanto los modelos teóricos deterministas (modelos teóricos hiperculturalistas y del funcionalismo estructural), que interpretan el absentismo escolar en relación a los condicionantes culturales y sociales que configuran el contexto vital del individuo sin dar margen alguno a la libertad de decisión del mismo, como los voluntaristas, situados en el polo opuesto, en los que es el individuo el que adopta determinadas posturas frente a la institución escolar, exclusivamente por su propia voluntad y con independencia de los condicionantes culturales, sociales y educativos que le rodean, no son capaces de explicar por si solos y de forma independiente el origen del absentismo. Por el contrario, queda demostrado que este fenómeno escolar es el resultado de la confluencia de múltiples factores individuales, familiares y colectivos (sociales y educativos), en los que interviene claramente la voluntad individual del menor a partir de una determinada edad, especialmente en secundaria, pero en el marco de unos condicionantes socio-culturales y educativos que influyen poderosamente en la adopción de una determinada conducta escolar por parte del alumno.

7.1.4. Relación entre el absentismo escolar y otros fenómenos educativos

Otro objetivo planteado en la investigación ha consistido en analizar la posible relación entre el absentismo escolar y otros fenómenos educativos. En este sentido, los resultados obtenidos demuestran que existe una clara relación entre el absentismo escolar y algunos de los fenómenos educativos analizados, como pueden ser el fracaso escolar, la repetición de curso, los problemas conductuales del alumno, la relación del menor con los compañeros de clase y su grado de integración en el aula, los problemas de relación con los profesores y las expectativas educativas de los propios alumnos. Sin embargo, no se ha podido comprobar que exista una relación clara entre el absentismo escolar y otros problemas educativos como el acoso escolar o “Bullying”.

Las conclusiones que se han extraido respecto a la relación del absentismo escolar con los fenómenos educativos analizados en la investigación son las siguientes:

a) **Absentismo y fracaso escolar:** los resultados de la investigación demuestran claramente que el absentismo escolar generalmente va asociado a un bajo rendimiento académico y a importantes dificultades del alumno para seguir de forma ordinaria el ritmo de clase. Ahora bien, en esta relación lo que resulta más complejo de definir es cual de los dos fenómenos es el antecedente y cual es la consecuencia, o sea, si el fracaso escolar es la causa del absentismo, o bien si es éste el que provoca el bajo rendimiento en los alumnos.

La respuesta resulta compleja y, en general, se podría afirmar que ambos fenómenos se retroalimentan entre sí, de tal forma que el fracaso escolar ligado a un bajo rendimiento escolar genera absentismo y éste, a su vez, incrementa el fracaso escolar: cuando un alumno deja de asistir a clase, acumula un retraso curricular respecto a los alumnos que han asistido a clase con regularidad, y cuando regresa de nuevo al centro, encuentra una mayor dificultad para seguir el ritmo de trabajo de sus compañeros debido al retraso curricular generado por las primeras ausencias. La dificultad para mantener el ritmo de aprendizaje en el aula como consecuencia de estas primeras ausencias a clase, incrementa progresivamente el desfase curricular acumulado por el alumno, lo que provoca que éste se sienta cada vez más distanciado del nivel educativo de la clase y, como consecuencia de este desfase, sienta cierto desacomodo en el aula y menos deseo de asistir al centro educativo, lo que desemboca en nuevas ausencias del alumno. Esta situación genera un círculo vicioso muy difícil de romper y que, a medio plazo, desemboca en un rechazo absoluto a las actividades realizadas por el menor en el centro educativo, cada vez más alejadas de las competencias e intereses del alumno que padece ese desfase curricular.

En consecuencia se puede afirmar que el fracaso escolar y el absentismo actúan como factores que se retroalimentan entre sí, potenciando sus efectos mutuamente: cuánto mayor es el desfase curricular, menos deseos tiene el alumno de asistir a clase, y cuánto menos asiste el alumno a clase, mayor es el desfase curricular que acumula. En este sentido coincidimos con la interpretación de Gómez (1991), que considera que ambos fenómenos cursan de forma paralela retroalimentándose mutuamente.

No obstante, los resultados obtenidos apuntan a una notable diferencia en la relación de ambos fenómenos en primaria y en secundaria:

- En primaria, y especialmente en los primeros cursos de la etapa, el absentismo escolar actúa mucho más como factor potenciador de problemas de rendimiento académico que como consecuencia de los mismos. En estos primeros estadios de la escolarización obligatoria, el alumno no falta a clase debido a su diferencia de nivel curricular con el resto de compañeros, sino que, como consecuencia de las ausencias reiteradas a clase, el alumno deja de adquirir hábitos, conocimientos y habilidades, que provocan cierto retraso educativo respecto al nivel educativo medio de la clase, y que terminan desencadenando los primeros estadios de un posible fracaso escolar. De hecho, entre los alumnos absentistas del primer ciclo de primaria, el desfase curricular ligado a un bajo rendimiento académico, no es citado en ningún caso por los tutores como factor generador de absentismo.

  Por tanto, aun sin olvidarnos del efecto de retroalimentación que generan ambos fenómenos, puede considerarse que en los primeros cursos de educación primaria el antecedente es el absentismo escolar y la consecuencia el fracaso escolar ligado a un bajo rendimiento académico.

- A medida que van transcurriendo los cursos, la relación se va invirtiendo paulatinamente, de tal manera que en secundaria, tal y como concluyen también algunos estudios sociológicos (Broccolicchi, 1998 y Millet y Thin, 2004), en la mayor parte de los casos, las dificultades académicas y los problemas de rendimiento escolar son anteriores a los problemas de absentismo y, por tanto, actúan como un factor potenciador de las actitudes absentistas. Esta interpretación es asumida también por buena parte de los tutores y responsables del absentismo escolar en esta etapa, quienes consideran que el desfase curricular ligado a problemas de rendimiento escolar, es el segundo factor que más influye en el desarrollo de actitudes absentistas entre los alumnos de la etapa.

  En definitiva, se puede afirmar que en educación secundaria, el fracaso escolar es el antecedente, y el absentismo escolar la consecuencia, aunque como

ya se ha dicho, ambos fenómenos cursan de forma paralela y se retroalimentan mutuamente, especialmente en esta etapa educativa.

b) **Absentismo escolar y repetición de curso:** otro factor íntimamente ligado al fracaso escolar y el bajo rendimiento escolar es la repetición de curso. Como en el caso anterior, también los resultados de la investigación son bastante claros: entre el alumnado repetidor el porcentaje de alumnos absentistas se multiplica, especialmente en educación secundaria. Esta relación se puede explicar tanto por motivos de relaciones socio-afectivas como por la situación académica que viven los alumnos.

Cuando el alumno repite curso, se ve desligado de su grupo de iguales y se ve obligado a integrarse en aulas con alumnos de menor edad. Esta situación no siempre es aceptada con agrado por el alumno repetidor. Por esta razón, es frecuente que estos alumnos establezcan lazos de amistad con otros repetidores y que apenas se integren en actividades con el resto de su nueva clase (el 26,8% de los alumnos absentistas de secundaria sólo se relaciona con un pequeño grupo de clase).

En cuanto a la situación académica que viven estos alumnos, en general, las actividades escolares propuestas a lo largo del curso que se está repitiendo, resultan muy semejantes a las que ya realizó el alumno repetidor el curso anterior y que, en su momento, no resultaron eficaces. En esta coyuntura escolar el alumno repetidor se aburre y se desmotiva, apartándose aún más del nivel medio de la clase.

Por consiguiente, se puede afirmar que, tanto los aspectos socio-afectivos como los académicos derivados de la repetición de curso, pueden contribuir al desarrollo de actitudes de rechazo a la institución escolar y, en determinadas condiciones, tal y como demuestran los datos obtenidos, a potenciar actitudes de absentismo escolar.

c) **Absentismo escolar y problemas conductuales del menor:** en cuanto al comportamiento en clase, también se ha podido constatar que existe una clara relación entre los problemas de conducta del alumno y el fenómeno del absentismo escolar. Esta relación se pone de manifiesto tanto en el testimonio de los tutores como en la opinión de los propios alumnos.

Como se ha visto en el análisis de los resultados, tanto el número de los problemas de comportamiento como la gravedad de los mismos resulta mucho mayor en secundaria que en primaria y en ambos casos, resultan mucho más frecuentes entre el alumnado absentista que entre el resto de la población escolar, lo que implica una clara relación entre ambos fenómenos escolares.

Sin embargo, al contrario que en los dos fenómenos escolares analizados hasta el momento, generalmente, el absentismo no es causa ni efecto de los problemas de comportamiento, sino que se trata de dos fenómenos escolares que cursan de forma paralela, y que frecuentemente tienen un origen común, usualmente distinto en primaria y secundaria:

- **En primaria**, los problemas conductuales del alumno son bastante menores que en secundaria, tanto en número como en gravedad, y con bastante frecuencia tienen su origen en el carácter del niño y en las condiciones familiares y educativas en las que se desenvuelve. Algunas veces estas actitudes son fruto de la influencia que ejerce el funcionamiento del centro educativo y la actitud del docente, pero otras muchas veces el mal comportamiento del alumno puede ser el resultado de la relajación del control conductual que ejercen las familias sobre los menores. Esta relajación genera en el niño una falta de hábitos y control en el cumplimiento de las normas que, con relativa frecuencia, se traslada al resto de sistemas sociales (como la institución escolar), entrando en conflicto con el sistema de normas y la estructura jerárquica establecida en el centro. De esta forma se genera un rechazo sistemático del niño hacia la institución en la que está obligado a cumplir unas normas y en la que no se le permite ejercer permanentemente su voluntad. Esta situación desemboca en problemas de comportamiento en clase y, con cierta frecuencia, en problemas de absentismo escolar.

  Por otro lado, como demuestran los resultados, la ausencia de normas y horarios en la familia también desencadena problemas de comportamiento y de absentismo escolar de forma mucho más directa. Cuando en una familia se observa una ausencia de las reglas necesarias para la convivencia y para el desarrollo adecuado de las actividades familiares que se producen en el hogar, esta desorganización afecta de forma notable a los hábitos del niño,

especialmente en relación a la ausencia de horarios de salidas y entradas a casa, así como el escaso cumplimiento de obligaciones y deberes, lo que repercute directamente en el comportamiento en clase y en la actitud del alumno respecto a su escolarización.

- **En secundaria**, como ya se ha indicado en el análisis de la etiología del fenómeno, los problemas conductuales, la actitud insolente y la propia conducta absentista de determinados alumnos, guardan una estrecha relación con la tendencia a la oposición a las normas establecidas, la búsqueda de una identidad y el deseo de autonomía propia de los adolescentes. Este fenómeno es, sin duda, el que ejerce una mayor influencia en el proceso de alejamiento del alumno del orden y las normas impuestas por la institución escolar en esta etapa educativa. Por esta razón, los problemas de comportamiento y el absentismo escolar se presentan juntos con mucha frecuencia, como formas distintas de trasgresión de la norma, de afirmación de la propia identidad y de reivindicación del "yo" del menor adolescente.

  En todo caso, resulta paradójico observar el hecho ya comentado por algunos otros investigadores (García, 2001) y confirmada por distintos testimonios en nuestra propia investigación, que consiste en que algunos centros que disponen de planes para luchar contra el absentismo, utilizan como medida disciplinaria para corregir los graves problemas de conducta que plantean algunos alumnos absentistas cuando asisten a clase, precisamente la expulsión de los menores del centro. Con esta medida se sanciona al alumno a no asistir al centro, cuando uno de los problemas más graves de estos escolares es, precisamente, la ausencia reiterada a clase. Esta medida disciplinaria no suele dar resultados para recuperar a estos alumnos, pero guarda una estrecha relación con la opinión de algunos profesores, especialmente de secundaria, que consideran que su presencia en clase, no sólo no resulta provechosa para estos alumnos problemáticos, sino que impide el aprovechamiento académico del resto de compañeros de clase. De hecho, a lo largo de la investigación se ha detectado que algunos docentes muestran una cierta tolerancia con el absentismo de los "*malos alumnos*" por esta misma razón. Esta actitud de los docentes coincide con la observada por Broccolichi y Largueze (1996), quienes concluyeron que estos profesores toleran

el absentismo de estos alumnos problemáticos porque prefieren que no vengan a clase para que no perturben la actividad docente, ni molesten al resto de compañeros.

d) Absentismo escolar y relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales en el centro educativo: la calidad en las relaciones socio-afectivas y los problemas con los compañeros de clase, confirmando la teoría de Wentzel (1991), es otro de los factores que, según los resultados obtenidos, guarda una estrecha relación con el desarrollo de actitudes absentistas.

El grupo de amigos es uno de los referentes sociales más significativos en la vida del niño. El comportamiento orientado hacia el grupo de iguales es tan importante y omnipresente en la vida del menor que se expresa en una gran variedad de formas, afectando a parcelas significativas de la rutina escolar. Una de las parcelas en las que el grupo de iguales ejerce una importante influencia es, tal y como demuestran los resultados obtenidos en la investigación, la toma de decisiones relacionadas con el proceso de escolarización.

En los últimos cursos de educación primaria comienzan a aparecer los primeros movimientos "*pandilleros*" propios de la adolescencia, pero es particularmente en la etapa de educación secundaria donde los amigos comienzan a ejercer una influencia vital que condiciona muchas de las decisiones adoptadas por los alumnos. Uno de los aspectos en los que la influencia de los amigos puede contribuir poderosamente a la toma de decisiones del alumno es, precisamente, en su voluntad de asistir o no a clase.

Aunque el porcentaje no resulta muy significativo, mientras que sólo el 1,9% de los alumnos escolarizados en primaria y el 8,1% de los de secundaria pertenecen a algún tipo de pandilla más o menos organizado, cuando se trata de alumnos absentistas, este porcentaje se incrementa hasta alcanzar el 5,2% en primaria y al 9,1% en secundaria. Estas diferencias porcentuales indican una mayor prevalencia de las pandillas entre el alumnado absentista que en el resto del alumnado y, a través de ellas, una mayor influencia del grupo de iguales en su toma de decisiones. En estos casos, las propias normas, los intereses y necesidades implícitas en la dinámica y funcionamiento del grupo, pueden arrastrar a un estudiante al absentismo.

Según indican los tutores, la influencia del grupo de amigos en las decisiones sobre la asistencia a la escuela se encuentra en la etiología del 14,9% de los casos de alumnos absentistas de educación primaria y en casi la mitad de alumnos de secundaria (45,8%). No obstante, también entre los alumnos no absentistas que componen el grupo de control se han detectado casos influenciados poderosamente por el grupo de amigos, pero en este caso el porcentaje al que afecta este factor se reduce hasta el 2,6% de la población escolar en primaria y al 6,9% en secundaria, lo que comparado con los porcentajes anteriores, indican claramente la importancia del efecto de contagio o imitación que ejerce el grupo de iguales en el desarrollo procesos absentistas.

Pero la influencia del grupo de iguales no se limita exclusivamente a los integrantes de la pandilla. Todavía resulta más frecuente que determinados alumnos que no pertenecen a ninguno de estos grupos o pandillas, adopten como referente a otros alumnos y amigos absentistas que actúan como modelo a imitar. Con frecuencia se toman como modelos de referencia a los "*chicos malos*" o algún miembro destacado de las pandillas o los grupos escolares, ejerciendo así de catalizador para el desarrollo de actitudes absentistas. Además, esta influencia se retroalimenta generando más absentismo, puesto que buena parte de los alumnos absentistas, al dejar de asistir a clase y realizar actividades frecuentemente más atractivas para la mayor parte de alumnos, actúan como modelos y catalizadores de la actitud del resto de amigos y compañeros. Por esta razón, la existencia previa de alumnos absentistas en el centro educativo puede resultar un factor determinante en la aparición de otros casos de absentismo.

Por tanto, se puede concluir que el efecto de mimetismo o imitación de otros alumnos absentistas que sirven como modelo, o bien, la decisión conjunta del grupo de amigos de no asistir a clase, puede suponer el desencadenante de actitudes absentistas en determinados alumnos, especialmente en los últimos cursos de primaria y a lo largo de toda la secundaria.

Sin embargo, otro efecto que pueden generar las relaciones socio-afectivas con el grupo de iguales, actúa en sentido inverso: cuando la relación con los compañeros no es buena y el alumno/a no encuentra su espacio en la estructura

grupal (por falta de adaptación del alumno al grupo o del grupo al alumno), la tendencia del alumno es distanciarse del centro educativo y romper con la situación incómoda en que se encuentra, dejando de asistir a clase o haciéndolo de forma irregular. De hecho, mientras que entre la población escolar sólo el 8,4% de los alumnos en primaria y el 8% en secundaria es rechazado o pasa desapercibido en su grupo de clase, entre el alumnado absentista este porcentaje se eleva hasta el 25% en primaria y el 34,1% en secundaria.

Por otro lado, esta reacción inicial de distanciamiento del alumno por rechazo o falta de integración, puede condicionar la evolución de las mismas relaciones socio-afectivas con los compañeros, puesto que las ausencias reiteradas a clase, provocadas por esa reacción inicial, también generan un distanciamiento progresivo del alumno absentista respecto al resto del grupo de iguales, retroalimentando el efecto de desplazamiento que puede percibir el alumno respecto a sus compañeros de clase, y contribuyendo aún más a que las relaciones del alumno con el grupo no sean las adecuadas para mantenerlo integrado en el aula. De este modo se incrementa el deseo del alumno de alejarse del centro, potenciando el absentismo escolar.

En conclusión, la falta de comunicación con los compañeros puede ser, simultáneamente, causa y efecto del absentismo escolar:

- Causa, porque cuando un alumno/a no mantiene un nivel adecuado de comunicación con sus compañeros y que le permita su encaje en la estructura grupal del aula, se producirá un distanciamiento progresivo del grupo, creando una situación socio-afectiva incómoda que, con cierta frecuencia, el alumno tiende a romper dejando de asistir a clase o asistiendo al centro de forma irregular.
- Consecuencia, porque las mismas ausencias pueden dificultar progresivamente el nivel de comunicación del menor con sus compañeros y generar, de forma paralela, un distanciamiento progresivo del alumno absentista respecto al resto del grupo de iguales, retroalimentando de esta forma el efecto de desplazamiento que puede percibir el alumno respecto al grupo.

e) Absentismo escolar y relaciones socio-afectivas del menor con el profesorado: otro factor que condiciona el clima socio-afectivo en el aula y en el centro, y que resulta fundamental en el desarrollo de actitudes absentistas entre los alumnos, es el tipo de relación que se establece entre los menores y el profesor, condicionada en buena medida por la actitud del alumno, pero también, por la actitud del profesor y el resto de agentes educativos en su trato con el alumnado.

La ausencia de lazos sociales entre alumnos y profesores constituye un factor bastante repetido como factor desencadenante de actitudes de rechazo a la escuela entre los alumnos absentistas (Bergeson y Heuschel, 2003; González, 2006; Railsback, 2004 y Rue, 2004, entre otros.). Los resultados obtenidos en la investigación apuntan en la misma dirección y demuestran que las interacciones socio-afectivas con los profesores, ocupan, especialmente en la perspectiva de los alumnos de secundaria, un lugar prioritario, de tal forma que, como consecuencia de la falta de comunicación y de la inexistencia de un clima socio-afectivo adecuado en el centro educativo, algunos alumnos pueden sentir cierto rechazo hacia el profesorado, potenciando de esta forma su deseo de no asistir a clase.

Aunque en primaria también los resultados demuestran que la relación entre el profesorado y los alumnos absentistas es algo peor que con el resto de la población escolar, es en secundaria donde los resultados apuntan a una mayor incidencia de las malas relaciones entre los alumnos y el profesorado como factor relevante a la hora de desencadenar actitudes absentistas.

Durante la escolarización en primaria las relaciones con el profesorado suelen ser calificadas como buenas o muy buenas tanto por la mayor parte del profesorado como por los propios alumnos. Tan sólo se registran casos esporádicos en los que los alumnos reconocen una mala o muy mala relación con los maestros.

En secundaria, por el contrario, los problemas de relación con el profesorado se multiplican y agravan. Entre la población absentista de esta etapa, resulta relativamente frecuente que los alumnos perciban al profesorado como alguien que apenas se preocupa de ellos y que tan sólo se ocupa de hacer cumplir unas normas de comportamiento que, muchas veces, sienten completamente ajenas a ellos mismos.

Este clima de relación puede generar tensión, falta de comunicación y, finalmente, rechazo del menor hacia el profesorado, jugando un papel decisivo a la hora de adoptar una postura de rechazo a la institución escolar y empujar al alumno hacia posturas absentistas. De hecho, y a pesar de que la falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado, sólo es reconocida por algo más del 16% del alumnado absentista, este factor se sitúa entre los cinco factores que mayor incidencia tienen en el desarrollo de actitudes absentistas en secundaria, lo que viene a demostrar la enorme importancia que adquiere el rechazo a los profesores como factor desencadenante de actitudes absentistas entre los alumnos de esta etapa.

De todo lo expuesto se puede concluir que las interacciones socio-afectivas con los profesores ocupan en la perspectiva de los alumnos un lugar prioritario y que, por tanto, el estilo de relación entre el profesorado y sus alumnos, puede actuar como factor agravante o atenuante de las reacciones absentistas de determinados alumnos. Por esta razón, la capacidad de los docentes para establecer relaciones positivas con los alumnos adquiere, especialmente en secundaria, una importancia trascendental para su escolarización normalizada.

f) Absentismo escolar y expectativas educativas de los alumnos: las expectativas educativas que tienen los alumnos sobre sí mismos, así como las perspectivas sobre su continuidad escolar o la incorporación inmediata al mercado laboral, también juegan un papel muy importante en la evolución escolar de los alumnos y constituyen un factor clave para la aparición de conductas absentistas.

Esta conclusión coincide con los resultados de otros estudios llevados a cabo tanto en el extranjero (Blaya, 2003; Duda, 1993, etc.), como en España (Castillo *et al*., 2003; De la Fuente, 2004; Mata, 2004, entre otros), que también observaron que los alumnos con mayores expectativas educativas y deseos profesionales de mayor especialización y nivel formativo, muestran mayor motivación en completar y continuar sus estudios y, por tanto, aquellos alumnos que no tienen esas expectativas no perciben la necesidad de asistir a clase, convirtiéndose con mayor facilidad en absentistas.

Se confirma de este modo la teoría de las *perspectivas de meta* propuesta por Nicholls en 1989. En esta teoría, Nicholls señala que no a todos los estudiantes les

mueven los mismos objetivos e intereses en el proceso de aprendizaje, y que la motivación derivada de la meta académica que cada alumno se proponga, influye poderosamente en la forma en la que los estudiantes interpretan, sienten y reaccionan ante los retos educativos que se plantean en la escuela. Por tanto, esa perspectiva de meta condiciona el deseo e interés del alumno por continuar sus estudios o, por el contrario, su deseo de abandonarlos, dejando entonces de asistir a clase.

Como la mayor parte de los factores educativos analizados, también la influencia de las expectativas educativas de los alumnos tiene mayor incidencia en secundaria que en primaria.

Los resultados demuestran que ya entre los alumnos absentistas de primaria se percibe un cierto grado de predisposición a no continuar los estudios y a incorporarse, en el momento que puedan, al mercado laboral. Por esta razón, un porcentaje significativo de alumnos absentistas consideran que lo que aprenden en el colegio no les va a servir para nada a lo largo de su vida (casi un quinto de los alumnos absentistas de primaria manifiestan esa opinión).

En secundaria, el porcentaje de alumnos absentistas cuyas expectativas consisten en empezar a trabajar en el momento que cumplan los 16 años, se incrementa de forma muy notable (sólo el 33,5% de los alumnos absentistas de esta etapa manifiestan su deseo de seguir estudiando). La opinión más común entre estos alumnos es que la escuela no les va a aportar nada a su vida, por lo que consideran que no tiene importancia dejar de asistir a clase. Para ellos, la escuela sólo está organizada y dirigida para los compañeros que quieren estudiar una carrera o bien ocupar unos determinados puestos laborales, pero consideran que no es necesario asistir a clase para aquellos alumnos cuyo único objetivo es empezar a trabajar y ganar dinero cuanto antes.

A esta opinión, muy extendida entre el alumnado absentista, se añade la consideración, algo menos frecuente pero también bastante común, de que no vale la pena esforzarse en los estudios porque, con mucha frecuencia, una vez obtenido el título académico no se encuentra un trabajo acorde con los estudios desarrollados,

mejor pagado y de mayor consideración social, sino que, en muchos casos, se gana más dinero en trabajos que apenas exigen cualificación académica.

Por esta razón, la percepción por parte de los alumnos de que el esfuerzo necesario para alcanzar el éxito escolar resulta demasiado elevado comparado con el premio obtenido, condiciona las expectativas del alumno, actuando como un condicionante más en el desarrollo de actitudes absentistas.

g) Absentismo y acoso escolar o "*Bullying*": respecto a este problema escolar, y con la cautela que procede en un tema tan candente como este, los resultados obtenidos en la investigación no han podido confirmar que exista una relación directa entre este fenómeno escolar y el desarrollo de actitudes absentistas.

En algunos estudios previos (Espada y Méndez, 2002 y Martínez *et al.*, 2005, entre otros), se cita el acoso escolar como un posible factor detonante de actitudes absentistas. La explicación resulta bastante sencilla de entender. Cualquier experiencia angustiosa o de coacción que pueda haber sufrido en el centro el propio alumno en relación con los compañeros, e incluso la observación de experiencias de otros alumnos en situaciones similares, puede hacer que el alumno se sienta amenazado y provocar el alejamiento de la escuela, lugar donde se perciben las situaciones de peligro.

Sin embargo, según los resultados obtenidos en el análisis de las encuestas a los alumnos, cuando se les pregunta porqué han faltado a clase, ninguno de ellos alega que por sentirse amenazado o sufrir algún tipo de acoso por parte de sus compañeros. Es más, entre los resultados de las encuestas a los tutores tan sólo se cita algún caso aislado que guarda relación con el acoso escolar o "*bullying*" (el 0,3% de la población absentista en primaria y el 0,8% en secundaria) y en todos estos casos el alumno absentista no es el acosado, sino, curiosamente, el acosador.

Estos resultados impiden establecer una relación directa, al menos con carácter general, entre el fenómeno del acoso escolar y el absentismo.

7.1.5. Caracterización socio-educativa del alumno absentista

Respecto a este objetivo, la primera conclusión que se deriva de los resultados obtenidos es que no existe un perfil-tipo capaz de enmarcar a todos los alumnos absentistas y que, por tanto, no todos los alumnos absentistas responderán a una misma caracterización. Muy al contrario, cada alumno absentista presenta peculiaridades individuales y socio-familiares que lo individualizan respecto al resto y lo hacen singular e irrepetible.

No obstante, del análisis de resultados se deriva que existen determinadas variables que se repiten con mayor frecuencia entre el alumnado absentista y que permiten establecer algunas diferencias entre la población absentista de primaria y la de secundaria.

El análisis de estas variables permite establecer un marco abierto de caracterización en el que pueden incluirse buena parte de los alumnos absentistas de cada una de las etapas, aun teniendo en cuenta que no todos los alumnos absentistas podrán asociarse a esta caracterización y que cualquier alumno absentista podrá mostrar características propias que respondan ese perfil, junto con otras que se encuentren muy alejadas de él, e incluso que todos sus rasgos socio-educativos se sitúen fuera de este marco general.

Una vez asumida esta conclusión de carácter general, las variables y rasgos personales analizados permiten establecer la siguiente caracterización:

a) Edad

En relación a la edad, los resultados demuestran que mientras que en primaria no resulta un rasgo muy significativo y los porcentajes de absentismo correspondientes a las distintas categorías de edad se mantienen en rangos bastante similares a lo largo de toda la etapa, en secundaria si resulta un rasgo clave. En esta etapa educativa el porcentaje de alumnos absentistas se incrementa a medida que el alumno va cumpliendo años hasta alcanzar su máxima incidencia a los quince años, edad que engloba casi la mitad de los alumnos absentistas de la etapa (el 44%), y en la que los alumnos alcanzan la máxima expresión de los rasgos caracteriales de la adolescencia. A partir de esta edad los porcentajes de alumnos absentistas se

reducen de forma muy notable, fundamentalmente porque buena parte de los alumnos absentistas abandonan el sistema educativo al cumplir los 16 años, o bien, sencillamente, porque al cumplir la edad de escolarización obligatoria, dejan de ser registrados por los centros educativos como alumnos absentistas.

Respecto a la edad de comienzo del absentismo, los resultados demuestran que existen tres momentos clave que condicionan el devenir escolar del alumno en relación al absentismo:

- La etapa de educación infantil, origen de casi la mitad del absentismo escolar detectado en primaria (el 47,7%).
- El inicio de la escolarización obligatoria, a los seis años de edad, que supone el origen de la quinta parte de los alumnos absentistas de primaria.
- El cambio de etapa educativa y comienzo de la escolarización en educación secundaria, a los trece-catorce años de edad, que supone el origen de dos tercios del alumnado absentista de secundaria, que vienen a sumarse a otro 20% de absentistas procedentes de primaria y que, si no abandonan prematuramente los estudios, continúan su andadura absentista a lo largo de la etapa.

Estos resultados permiten deducir algunas conclusiones claves para la comprensión del fenómeno del absentismo escolar:

- La escolarización normalizada en educación infantil, a pesar de no tener un carácter obligatorio, condiciona en buena medida la evolución escolar de los alumnos.
- Que los alumnos que muestran actitudes absentistas en primaria, si no abandonan antes los estudios, incrementan o, en el mejor de los casos, mantienen su actitud absentista a lo largo de la educación secundaria.
- Que los inicios y cambios de etapa resultan cruciales en el proceso de escolarización normalizada de los alumnos.
- Que en educación secundaria parte del origen del absentismo se produce coincidiendo con la edad de comienzo de los rasgos caracteriales de la adolescencia.

b) Género

En cuanto al género del alumnado absentista, los resultados obtenidos en primaria resultan muy similares a los obtenidos en secundaria, y en ambos casos demuestran que no resulta una variable muy significativa en relación con el absentismo.

No obstante, resulta conveniente destacar que en una población escolar con ligera mayoría de alumnado de género femenino, tanto en primaria como en secundaria existe una cierta prevalencia de los alumnos absentistas sobre las alumnas, lo que indica que entre el alumnado masculino existe un mayor riesgo, aunque muy ligero, de desarrollar problemas de absentismo.

c) Minorías étnicas y culturales

Respecto a la relación entre el absentismo escolar y la pertenencia a determinadas minorías étnicas, los resultados obtenidos demuestran que la pertenencia a determinadas minorías étnicas o culturales, como es el caso de los inmigrantes y, especialmente de los gitanos, es sin duda una de las características más frecuentes entre la población absentista de la comunidad autónoma, especialmente en los centros de educación primaria, etapa en la que dos de cada tres alumnos absentistas resultan ser gitanos o inmigrantes.

La incidencia del absentismo escolar resulta particularmente relevante entre el alumnado de etnia gitana, puesto que casi la mitad de la población absentista registrada en los centros educativos de primaria en Castilla-La Mancha es de este origen. Este hecho es todavía más relevante si tenemos en cuenta que apenas uno de cada cien alumnos matriculados en primaria en esta comunidad autónoma es de origen gitano.

Entre el alumnado inmigrante de educación primaria también resulta bastante más frecuente el fenómeno de absentismo escolar que entre la población autóctona, aunque en este caso los datos no resultan tan llamativos. No obstante, el porcentaje de alumnos inmigrantes absentistas registrado en la etapa alcanza casi el doble del porcentaje que representa la población escolar inmigrante entre el total de la población escolar de la etapa.

En secundaria, aunque la relevancia de esta característica sigue siendo bastante notable, su incidencia entre el alumnado de esta etapa resulta significativamente menor que la observada en primaria. Aun así, partiendo de una población inferior al 10% del total de los menores escolarizados en esta etapa, algo más de uno de cada cuatro alumnos absentistas de secundaria (el 27,3%) es gitano o inmigrante.

Entre el alumnado de origen gitano, el problema del absentismo sigue siendo muy relevante en esta etapa educativa, puesto que, a pesar de representar tan sólo el 0,4% del total de la población escolar de secundaria, el 11% de los alumnos absentistas registrados en esta etapa son de etnia gitana. No obstante, para entender perfectamente estos datos, conviene resaltar que, mientras que en educación primaria el porcentaje de alumnos absentistas representaban el 1,2% de la población escolar, en educación secundaria este porcentaje se reduce al 0,4% del alumnado, un tercio del porcentaje obtenido en primaria, lo que implica que dos tercios de los alumnos de etnia gitana matriculados en primaria abandonan el sistema educativo durante esta etapa o al finalizar la misma y, por tanto, no continúan sus estudios en educación secundaria.

Respecto a los alumnos inmigrantes matriculados en secundaria, también los datos resultan significativos. Entre el alumnado absentista, el porcentaje de alumnos inmigrantes se eleva hasta alcanzar casi el doble del porcentaje que representa la población escolar inmigrante respecto al total de la población escolar de la etapa. No obstante, y al igual que ocurría con los alumnos de origen gitano, también en esta etapa educativa se detecta una reducción del peso de la población inmigrante respecto al total de la población escolar de la secundaria. Mientras que en primaria el alumnado de origen inmigrante representaba el 12,2% de la población escolar, en educación secundaria este porcentaje se reduce al 8,7%, dato que se puede explicar, entre otras razones, con un mayor índice de abandono escolar temprano entre los menores de este colectivo, aunque mucho menos significativo que el observado entre el colectivo de origen gitano.

La mayor incidencia del absentismo entre las minorías étnicas y culturales ha sido interpretada desde el paradigma hiperculturalista, como consecuencia del

"*choque cultural*" entre el universalismo de la escuela y el particularismo de determinados grupos étnicos y, por tanto, según este enfoque sería consecuencia de la ausencia de un planteamiento multiculturalista en la escuela. Sin embargo, según demuestran los resultados obtenidos, no se trata tanto de la pertenencia o no a estas minorías, sino de toda una serie de factores socio-económicos y culturales, la mayor parte de las veces ligados a situaciones de marginalidad y desarraigo social, que confluyen con mucha frecuencia entre los miembros de estas minorías, y que son los que condicionan, en buena medida, la mayor incidencia del absentismo escolar entre los menores de estos colectivos. Factores como la precariedad económica, la utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares, la colaboración del menor en la actividad laboral familiar, el bajo nivel cultural de la familia, la desvalorización del hecho educativo, entre otros, resultan muchísimo mas frecuentes entre los miembros de estos colectivos que en el resto de la población escolar.

d) Condiciones socio-económicas y familiares

Respecto a las condiciones socioeconómicas y familiares en las que se desenvuelven los alumnos absentistas, los resultados obtenidos en la investigación permiten alcanzar las siguientes conclusiones:

- **En relación al nivel socioeconómico de la familia**, existe una clara diferencia entre las condiciones que se observan en las familias de los alumnos absentistas de primaria y las de los alumnos absentistas de secundaria. Mientras que en primaria buena parte del alumnado absentista (el 60%) pertenece a familias de nivel socioeconómico bajo, en educación secundaria prevalecen, igualmente de forma muy clara, los alumnos pertenecientes a familias de tipo medio (63,7%), aunque también en esta etapa más de un tercio del alumnado absentista vive en un entorno familiar de nivel socioeconómico bajo.
- **Respecto a la composición de la unidad familiar**, tanto en primaria como en secundaria resulta más frecuente la pertenencia a familias numerosas entre el alumnado absentista que en el resto de la población escolar. No obstante existen pequeñas diferencias entre la composición familiar observada en los alumnos absentistas de primaria y los de secundaria. En

primaria, tres cuartas parte de las familias con hijos escolarizados en la etapa tienen uno o dos hijos, mientras que entre la población absentista sólo la mitad de las familias se encuentran en esa situación. En secundaria las diferencias entre ambos colectivos son menores, aunque sigue existiendo un elevado porcentaje de familias numerosas entre el alumnado absentista. Sin embargo, en esta etapa se detecta un fenómeno bastante curioso, que consiste en que resulta más frecuente entre el alumnado absentista ser hijo único que en el resto de la población escolar. Este fenómeno puede guardar relación con la consabida situación de las familias con hijos únicos, en las que, con cierta frecuencia, prevalece la voluntad del hijo sobre la de los padres, por lo que, en estas familias resulta relativamente frecuente que aparezcan problemas de impotencia de los padres para controlar al menor.

- **En cuanto al nivel cultural de la familia**, los resultados demuestran que el nivel cultural medio de los padres de alumnos absentistas es significativamente menor que en el resto de la población escolar. No obstante, también en este aspecto existen diferencias entre los resultados obtenidos en primaria y los detectados en secundaria. Aunque en secundaria el porcentaje de familias con un bajo nivel cultural afecta a algo más de un cuarto de la población absentista, en primaria este porcentaje se eleva hasta el doble, afectando a más de la mitad de la población absentista de esta etapa. Esta situación contrasta notablemente con la observada en el resto de la población escolar, en la que el bajo nivel cultural alcanza aproximadamente el 7% de las familias.

- **En relación a la presencia de determinadas problemáticas familiares**, la primera conclusión que se extrae de los resultados es que también resulta bastante frecuente entre el alumnado absentista que en su familia exista algún tipo de problemática familiar (desestructuración del ámbito familiar, conflictos graves de convivencia entre los padres o de éstos con los hijos, alcoholismo o drogadicción de alguno de los progenitores, etc.).

  Como en todos los aspectos tratados anteriormente, también este fenómeno se detecta con mayor frecuencia entre el alumnado absentista de primaria que en el de secundaria.

En primaria casi la mitad de la población absentista presenta algún tipo de problemática familiar, mientras que en secundaria los porcentajes se reducen un poco respecto a los observados en primaria, pero se mantiene por encima del 40%.

Tanto en primaria como en secundaria, la problemática familiar más frecuente entre el alumnado absentista es la desestructuración del ámbito familiar derivada de la separación traumática de los padres. No obstante, también entre el alumnado no absentista la separación de los padres se registra con cierta frecuencia, lo que nos lleva a pensar que, coincidiendo con los estudios de Mucchielli (2001), más que el tipo de familia o el grado de estructuración de la misma, lo importante es la calidad de las relaciones que tienen sus miembros entre sí, especialmente las que se establecen entre los hijos y los padres, de tal manera que la mayor frecuencia de problemas de absentismo en el seno de las familias separadas, no se debe tanto a la propia separación de los padres como a los conflictos y la modificación de las condiciones de convivencia que se derivan de ella.

En resumen, los condicionantes socioeconómicos adversos resultan mucho más frecuentes entre las familias del alumnado absentista que en las del resto de la población escolar. Además, se presentan con mucha mayor frecuencia entre las familias del alumnado absentista de primaria que en las de secundaria. Estas conclusiones corroboran las obtenidas en el apartado 7.1.3 (conclusiones sobre la etiología del problema), confirmando que los condicionantes familiares ejercen una mayor influencia entre el alumnado absentista de primaria que en el de secundaria.

Para completar la caracterización de los alumnos absentistas, también se han analizado una serie de cualidades y características personales del alumno, tanto en relación con la actividad escolar como aquellas otras que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales.

e) Características personales del alumno en relación con la actividad escolar

En primer lugar y respecto a las características personales de los alumnos en relación con la actividad escolar, los resultados demuestran que, al contrario de lo que ocurre en la mayor parte de los condicionantes familiares, los condicionante

escolares relacionados con las características personales de los alumnos resultan claramente más negativos entre el alumnado absentista de secundaria que en el alumnado de primaria. No obstante, aunque con porcentajes claramente distintos, las conclusiones son las mismas para el alumnado absentista de las dos etapas.

En general, los alumnos absentistas resultan menos trabajadores respecto a las tareas de clase que los alumnos no absentistas, prestan menos atención a las explicaciones de los docentes y resultan menos ordenados en el desarrollo de las tareas escolares que los alumnos que asisten a clase con regularidad. Además, la capacidad de aprendizaje de los contenidos curriculares también resulta mayor entre el alumnado que asiste a clase con regularidad que en el alumnado absentista, aunque respecto a esta característica, los resultados son mucho menos claros y contundentes, lo que indica que más que la propia capacidad intelectual del alumno, los aspectos que más condicionan su negativa evolución escolar son su falta de atención en clase, su desorden y su falta de esfuerzo en el desarrollo de las tareas escolares.

f) Características personales del alumno que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales

Respecto a las características personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales, los resultados permiten obtener conclusiones mucho menos claras que las obtenidas en relación con la actividad escolar.

En general, y especialmente en secundaria, los alumnos absentistas tienden a valorarse de forma muy positiva en casi todas las cualidades personales analizadas, opinión que contrasta con la proporcionada por los tutores, mucho menos favorable para los alumnos absentistas, pero bastante similar a la proporcionada por el resto de la población escolar no absentista.

En todo caso, hay que tener en cuenta que las dos primeras características individuales analizadas, la simpatía y la alegría del alumno, resultan dos cualidades difíciles de valorar por su propia subjetividad y, en consecuencia, la percepción y consiguiente valoración por parte de los docentes se encuentra condicionada por la

relación que mantienen éstos con cada uno de los alumnos analizados. Además, resulta bastante frecuente que se asocie la simpatía del alumno con un carácter alegre, mientras que la antipatía frecuentemente se asocia a un carácter más huraño y triste. Por esta razón, bajo el prisma óptico de los tutores, aunque reconocen que buena parte de los alumnos, tanto absentistas como no absentistas, resultan simpáticos y alegres, consideran a los alumnos absentistas más antipáticos y tristes que al resto de alumnos.

Por el contrario, entre los alumnos absentistas, la inmensa mayoría se considera a sí mismo simpático y alegre.

Con estos resultados tan dispares, no se puede afirmar que exista una relación directa y clara entre la simpatía o antipatía de alumno o su carácter alegre o triste y su condición de alumno absentista.

Otra de las características personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales es el nivel de comunicación de los alumnos en clase. Respecto a esta cualidad, aunque los resultados obtenidos apuntan hacia ciertas dificultades de relación y comunicación en el aula de un grupo relativamente importante de alumnos absentistas, los escasos márgenes detectados en las opiniones de los alumnos impiden alcanzar conclusiones categóricas en este sentido. No obstante, resulta bastante claro que, aunque tanto en primaria como en secundaria predominan los alumnos absentistas que mantienen una comunicación normal o buena con los compañeros, existe un grupo de alumnos absentistas que presenta ciertos problemas de comunicación en clase, por lo que se puede deducir que los problemas de comunicación con el resto de compañeros es un rasgo que caracteriza un determinado tipo de absentistas, peo no a la mayoría de ellos.

Finalmente y respecto a la participación en peleas, se trata de una característica mucho más objetivable que las tres anteriores puesto que, habitualmente, la conflictividad del alumno se manifiesta en forma de peleas que, con mucha frecuencia, requieren la intervención de los docentes. En estos casos, los profesores suelen adoptar medidas disciplinarias para intentar reconducir el comportamiento de los alumnos más conflictivos y anotan estas conductas en registros de convivencia (amonestaciones, partes de incidencia, etc.). Por esta razón

la valoración de los docentes en este caso, no se basa en percepciones más o menos subjetivas sino en hechos y datos concretos.

Respecto a esta cualidad, tanto en primaria como en secundaria, el porcentaje de alumnos pacíficos y que muy rara vez participan en peleas, resulta muy mayoritario tanto entre el colectivo de alumnos absentistas como en el de no absentistas. Sin embargo, si se analiza el porcentaje de alumnos que participan frecuentemente en peleas, resulta significativo que también en ambos casos, sea más frecuente entre la población absentista la presencia de alumnos conflictivos y que participan con cierta reiteración en peleas que en el resto de la población escolar, por lo que también se puede afirmar que, aunque la mayoría de los alumnos absentistas son pacíficos, también es cierto que los alumnos absentistas resultan más conflictivos y participan con mayor frecuencia en peleas que los alumnos no absentistas.

De todo lo anteriormente expuesto, se puede deducir que mientras que las características personales de los alumnos en relación con la actividad escolar resultan bastante claras, en el caso de las características personales que pueden condicionar las relaciones socio-afectivas del menor con el grupo de iguales, las conclusiones son mucho menos evidentes, lo que impide realizar una caracterización clara del alumno absentista respecto a estas cualidades.

Como conclusión final de este apartado, se puede afirmar que, ciertamente, existe una diferencia clara entre la caracterización socio-educativa del alumno absentista de primaria y el de secundaria. Mientras que entre los alumnos absentistas de primaria adquieren una mayor relevancia los aspectos socioeconómicos y familiares como la pertenencia a una minoría étnica o cultural, el nivel socioeconómico bajo, el bajo nivel cultural de la familia, etc. Entre el alumnado absentista de secundaria estos rasgos pierden relevancia y adquieren un mayor protagonismo los rasgos y características personales, muchos de ellos relacionados con su actitud respecto a la institución escolar.

7.2. Contraste de hipótesis

Hipótesis 1).- *El absentismo escolar tiene una incidencia significativamente mayor en educación secundaria que en educación primaria*.

Los resultados obtenidos confirman claramente la primera hipótesis planteada en la investigación. Efectivamente, las tasas de absentismo en los centros educativos de educación secundaria duplican con creces, y en algún caso triplican, las obtenidas en los centros educativos de educación primaria de la misma localidad. Este es un fenómeno repetido en toda la geografía de la comunidad autónoma y sólo se han podido constatar excepciones a esta regla general en un escaso número de centros educativos de la región. No obstante en las tasas de absentismo por localidad y por provincia no se ha detectado ninguna excepción a esta regla general.

Hipótesis 2).- *En Castilla-La Mancha el absentismo escolar es más frecuente en los centros educativos de titularidad pública que en los centros de titularidad privada*.

También en este caso la hipótesis ha quedado plenamente confirmada con los resultados obtenidos. No obstante, existen ligeras diferencias entre los resultados obtenidos en los centros educativos de primaria y los de secundaria: en primaria las diferencias en las tasas de absentismo observadas en los centros de titularidad pública y privada no son excesivamente altas (3,83% en públicos y 1,96% en privados). Por el contrario, en secundaria, los resultados son meridianamente claros. En todas las provincias castellano-manchegas resultan mayores las tasas de absentismo en los centros públicos que en los privados, y la tasa media de la comunidad autónoma en los centros públicos casi triplica a la obtenida en los centros privados (9,49% en los públicos y 3,84% en los privados).

Hipótesis 3).- *En Castilla-La Mancha el absentismo escolar es más frecuente en el ámbito urbano que en el ámbito rural.*

En este caso, los resultados sólo han confirmado parcialmente la hipótesis inicial de estudio. Efectivamente, tanto en primaria como en secundaria, el absentismo escolar resulta más frecuente en el ámbito urbano que en el rural. No obstante, el salto cuantitativo en relación a la incidencia del absentismo escolar se produce, no entre el

ámbito rural y urbano, como se había supuesto en la hipótesis de trabajo, sino entre las localidades de carácter semi-urbano, con una población superior a los 10.000 habitantes, y los municipios menores a este número. En secundaria incluso se da el caso de que en los municipios urbanos con poblaciones superiores a los 50.000 habitantes, las tasas medias de absentismo son ligeramente inferiores a la media de la comunidad autónoma, aunque, eso si, claramente superiores a las observadas en el ámbito rural. (Ver gráficos 11 y 46).

Hipótesis 4).- *El absentismo escolar en educación primaria está ligado fundamentalmente a factores y características socio-familiares y culturales del alumno.*

El tratamiento estadístico aplicado a los condicionantes y factores que más influyen en el origen del absentismo, arroja unos resultados que confirman muy claramente la hipótesis planteada. En educación primaria prevalecen los factores exógenos a la institución escolar, y dentro de ellos los factores relacionados directa o indirectamente con la familia y su entorno socioeconómico y cultural. Estos factores representan en esta etapa educativa más del 85% de los factores fundamentales en el desarrollo de actitudes absentistas. De hecho, de los quince factores que más incidencia tienen en el desarrollo de actitudes absentistas entre el alumnado de educación primaria, trece guardan una relación directa con las características particulares de la familia del alumno absentista y sus condiciones socioeconómicas y culturales. Además, los nueve primeros factores en orden de relevancia, guardan todos ellos una relación directa con las características familiares del alumno.

Hipótesis 5).- *En educación secundaria adquieren una mayor relevancia los aspectos personales y educativos.*

También en este caso se confirma la hipótesis, aunque no de forma tan evidente como en primaria. Los resultados obtenidos en esta etapa confirman que los factores más relevantes en el desarrollo de actitudes absentistas tienen un carácter eminentemente personal y educativo: de los seis factores que mayor incidencia muestran en el desarrollo de actitudes absentistas en secundaria, tres de ellos son endógenos a la institución escolar, aunque relacionados directamente con las características personales del alumno y sus peculiares relaciones con la institución escolar; otros dos relacionados con el carácter y los rasgos personales del alumno, y

sólo uno de ellos relacionado directamente con la familia y su entorno socioeconómico y cultural. No obstante, nueve de los quince factores más relevantes en la etiología del absentismo en esta etapa, siguen teniendo un componente directamente relacionado con la familia y su entorno socioeconómico y cultural.

Estos resultados indican que, efectivamente, aunque en esta etapa los aspectos personales y educativos del alumno adquieren una gran relevancia, los factores exógenos a la institución escolar también siguen ejerciendo una influencia muy significativa en el desarrollo de actitudes absentistas.

Hipótesis 6).- *El absentismo escolar se encuentra íntimamente relacionado con el fracaso escolar y otros fenómenos educativos como la repetición de curso, el acoso escolar o "bullying" y los problemas de comportamiento o las alteraciones en el clima de convivencia (problemas de relación entre iguales o con el profesorado)*

En este caso, la hipótesis planteada sólo queda confirmada parcialmente y para determinados fenómenos educativos. Los resultados confirman una clara relación entre el fenómeno del absentismo escolar y otros problemas educativos como el fracaso escolar, la repetición de curso, los problemas conductuales del alumno y el clima de relación con los compañeros y profesores, pero no se ha podido confirmar la relación entre el acoso escolar o "*buylling*" y los problemas de absentismo. Ningún alumno de cuantos han participado en la investigación alega que ha faltado a clase por sentirse amenazado o sufrir algún tipo de acoso por parte de sus compañeros. Es más, de los posibles casos detectados por los tutores, en todos ellos el alumno absentista no ha sido el acosado, sino, curiosamente, el acosador. Estos resultados impiden establecer una relación directa, al menos con carácter general, entre el fenómeno del acoso escolar y el absentismo y, por tanto, desmienten parte de la hipótesis planteada en la investigación.

Hipótesis 7).- *El alumno absentista no responde a un perfil único y existen claras diferencias en la caracterización socio-educativa del alumnado absentista de primaria y el de secundaria.*

También la última hipótesis planteada ha quedado plenamente confirmada en la investigación. Según los resultados obtenidos, el alumno absentista no responde a un perfil único y claramente definido. Es más, cada alumno presenta rasgos personales,

socio-familiares o educativos que lo diferencian del resto y lo hacen singular e irrepetible. No obstante, en el proceso de caracterización del alumnado absentista, se han detectado determinadas variables que se repiten con cierta regularidad y permiten diferenciar claramente los rasgos dominantes en el absentismo de primaria de los que prevalecen en secundaria.

Mientras que, con carácter general, en primaria los alumnos absentistas pertenecen a familias de nivel educativo bajo, con frecuencia pertenecientes a minorías étnicas con un bajo nivel socioeconómico, en secundaria resulta mucho más habitual que los alumnos absentistas pertenezcan a familias de nivel educativo y socioeconómico medio y sólo una cuarta parte de los mismos son de origen inmigrante o pertenecen a la minoría étnica gitana. Además, los rasgos educativos de carácter personal que generalmente se asocian a las dificultades para alcanzar el éxito escolar (falta de atención en clase, desorden en las tareas escolares, falta de esfuerzo y trabajo en las tareas educativas), resultan mucho más acusados y frecuentes entre los alumnos absentistas de secundaria que en los de primaria, aunque también en estos últimos adquieren cierta relevancia.

7.3. Consideraciones finales. Limitaciones y posibilidades futuras

Esta investigación se ha centrado en conocer el grado de incidencia del problema del absentismo escolar en los centros educativos de Castilla-La Mancha y profundizar en el estudio de la problemática de este fenómeno escolar, analizando las distintas formas de manifestarse e indagando en los factores que determinan que un alumno se convierta en absentista.

Con este trabajo se ha pretendido contribuir a un mayor conocimiento del problema, proporcionando la información necesaria que permita una mejor comprensión del fenómeno y facilite su prevención y control, potenciando la eficacia de cuantas medidas pudieran adoptarse por parte de los centros educativos y las administraciones implicadas en el problema.

Alcanzar los fines de este ambicioso proyecto ha supuesto un enorme esfuerzo individual y colectivo y ha exigido la contribución directa o indirecta de un gran número

de profesionales de la educación, así como una importante colaboración institucional, sin cuya inestimable ayuda no hubiera sido posible alcanzar los objetivos previstos. No obstante, este esfuerzo ha merecido la pena porque los resultados de la investigación ofrecen la oportunidad de conocer más profundamente el problema del absentismo escolar en nuestra comunidad autónoma, además de poner al descubierto buena parte de las raíces del problema y definir algunas de las claves del fenómeno y su evolución a lo largo del periodo de escolarización obligatoria. El conocimiento de estas claves puede resultar vital para diseñar estrategias de intervención que pivoten en torno a ellas y que potencien de este modo la eficacia de las medidas que se adopten en la lucha contra esta lacra educativa y social.

A pesar del enorme esfuerzo realizado, la investigación presenta algunas limitaciones de distinta índole que permiten circunscribir a su auténtica dimensión los resultados obtenidos.

En primer lugar, el propio desarrollo de la investigación ha exigido una acotación que se ha ido conformando a medida que se han ido adoptando decisiones respecto a la propia estructura de la investigación: la elaboración de los instrumentos de recogida de datos, el diseño metodológico, la interpretación de los resultados,... Estas decisiones han posibilitado el desarrollo de la investigación, pero también han establecido sus límites.

La gran extensión del proyecto y el vasto volumen de los datos obtenidos, ha obligado a una selección de parámetros de análisis, que ha dejado fuera de la investigación distintos aspectos relacionados con el alumno absentista y su entorno familiar y educativo. Esta selección limita obviamente los resultados y conclusiones obtenidas, pero abre posibles vías de ampliación y profundización en el conocimiento del fenómeno en un futuro próximo.

Como limitaciones metodológicas conviene señalar por un lado el carácter estático de la muestra, referido a los cursos 2005/2006 y 2006/2007, y por otro que en el análisis de la información obtenida a través de preguntas abiertas, se ha tenido que asumir el riesgo de realizar interpretaciones poco precisas en la exploración de los resultados. Sin embargo, se ha intentado reducir esta posibilidad con la utilización de un proceso riguroso en el análisis de las respuestas, tanto de los profesores como de los

alumnos. No obstante, se trata de una limitación propia de las investigaciones de tipo cualitativo y, por tanto, se ha asumido este riesgo desde el mismo planteamiento general de la investigación.

En todo caso, la principal limitación en la interpretación de los resultados de la investigación se deriva de la procedencia de la mayor parte de ellos. Inicialmente el diseño metodológico elegido permitía la comparación de los resultados obtenidos desde distintos puntos de vista y particularmente desde el punto de vista del alumno, de los profesionales de la educación y de las familias. Sin embargo, mientras que los datos proporcionados por los alumnos y docentes han permitido su tratamiento estadístico normalizado, el volumen de datos proporcionados por las familias ha sido tan escaso que apenas ha permitido la utilización de los mismos. Esta deficiencia ha obligado a obtener conclusiones exclusivamente a partir de los datos proporcionados por los alumnos y los profesionales de los centros educativos. Este problema ha podido sesgar los resultados obtenidos en algunos apartados de la investigación, especialmente aquellos relacionados con la etiología del problema, puesto que en el análisis de resultados se ha podido advertir que resulta muy frecuente que los tutores y los responsables del absentismo de los centros escolares tienden a localizar los orígenes de buena parte de los problemas escolares fuera del propio entorno escolar o directamente en el alumno, mientras que es posible que la percepción de los padres no sea la misma, y así lo apuntan algunas de las opiniones recibidas por parte de las escasas familias participantes en la investigación.

La fiabilidad de los datos se entiende suficientemente garantizada por los propios sistemas de recogida de información, los procesos de validación al que han sido sometidos, así como los cauces oficiales utilizados en los trabajos de campo. Además, el elevado volumen de datos recogido, la utilización de técnicas diferentes en la recogida de información y el contraste riguroso mantenido en el análisis de los mismos, permiten afirmar que se ha logrado un importante grado de fiabilidad en la investigación y, por tanto, en sus conclusiones.

En cuanto al grado de transferibilidad de los resultados y conclusiones, se ha asumido desde el comienzo de la investigación que la delimitación geográfica del proyecto a los alumnos y los centros educativos de Castilla-La Mancha, supone cierto

límite a la generalización, si bien, debido al gran tamaño de la muestra y a la calidad de los datos obtenidos, se han conseguido resultados y conclusiones que pueden ser generalizables a otros territorios geográficos de características demográficas y sociales similares a las de esta comunidad autónoma.

Por último, finalizada la investigación, la complejidad del fenómeno del absentismo escolar nos obliga a plantearnos toda una serie de interrogantes no resueltos en la presente tesis y que abren nuevos campos de análisis y vías de investigación para seguir profundizando en la comprensión del fenómeno.

Algunas de las líneas de investigación que se abren a partir de este trabajo son, entre otras:

- Establecer qué factores determinan que las tasas de absentismo sean mucho mayores en el ámbito urbano y semi-urbano que en el ámbito rural y en qué medida influye el tamaño de los centros en el desarrollo de actitudes absentistas.
- Identificar qué factores determinan que las tasas de absentismo sean mayores en los colegios públicos que en los colegios privados, incidiendo especialmente en el posible tratamiento diferencial de los problemas de absentismo en los centros privados que en los públicos.
- En la etiología del fenómeno, averiguar de qué forma interviene cada uno de los factores en la evolución del problema: qué causas actúan como condicionantes previos o factores de riesgo, qué factores actúan como detonantes de las actitudes absentistas, y que factores coadyuvan a que el problema no se solucione e incluso tienda a agravarse con el tiempo.
- Establecer desde el punto de vista de las familias cuáles son las causas que determinan que sus hijos no asistan a clase.
- Determinar qué medidas se pueden adoptar desde los centros escolares para prevenir el desarrollo de actitudes absentistas y para corregir las que ya han aparecido.
- Identificar mediante técnicas multivariantes el grado de interacción de determinados factores en el desarrollo de actitudes absentistas.

Referencias Bibliográficas

- **Abajo, J. E. (1997).** *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- **Abajo, J. E. (2002).** Cultura gitana y escuela. *Arakerando,* Nº 86, pp. 8-16.
- **Abajo, J. E. y Carrasco, S. (ed.) (2004).** *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- **Adell, M. A. (1995).** El absentismo escolar, preguntas y respuestas. *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 239.
- **Aguado, I. *et al*. (2001).** *Estudio sobre el colectivo gitano*. Valladolid: Aula zero
- **Aguado, P. (2005).** Programa de prevención y control del absentismo escolar en el Ayuntamiento de Madrid. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, Nº 6, pp. 249-257.
- **Alfageme, A. y Martínez, M. (2004).** Estructura de edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España. *Revista Española de Investigaciones sociológicas*, Nº 106, pp. 161-174.
- **Anguera, M. T.; Arnau, J.; Ato, M.; Martínez, R.; Pascual J. y Vallejo, G. (1995).** *Métodos de investigación en psicología.* Madrid: Síntesis.
- **Anuario Estadístico de España.** (Varios Años). Madrid
- **Apple, M. W. (1987).** *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.
- **Armengol, C. (1999).** *La cultura organitzacional en els centres educatius de primaria*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- **Ayuste, A. y Payá M. (2004).** Mujer gitana y educación: un camino hacia los derechos humanos. *Encounters on Education*, Vol. 5, pp. 101-124.
- **Ball, S. J. (1981).** *Beachside comprehensive: a case-study of secondary schooling*. New York: Cambridge University Press.
- **Bayot, A. (2001).** *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Proyecto docente no publicado. Universidad de Castilla-La Mancha.
- **Bechelloni, G. (1977).** Prólogo de la edición italiana del libro original: Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1970). *La Reproduction*. En P. Bourdieu, y J. C. Passeron, (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- **Becker, H. (1963).** *Outsiders: studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.
- **Bellack, A. S. y Morrison, R. L. (1982).** Interpersonal disfunction. En A. S. Bellack, M. Hersen y A. E. Kazdin (comp.), *International handbook of behavior modification and therapy.* New York: Plenum Press.
- **Bergeson, T. y Heuschel, M. A. (2003).** Helping students finish school. Why students drop out and how to help them graduate. *Assessment and research*. Washington: Office of Superintendent of Public Instruction.
- **Bernabeu, J. L. (2002).** La familia. En A. J. Colom, (coor.). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.

- **Bernstein, B. (1966).** Sources of consensus and disaffection in education. *Journal of the association of assistant mistresses*, Nº 17. Traducido al castellano en B. Bersntein, (1988). Fuentes de consenso y desafecto en la educación. *Clases, códigos y control. Vol II. Hacia una nueva teoría de las transmisiones educativas*, pp. 37-51. Madrid: Akal.
- **Bernstein, B. (1967).** Open schools, open society?. *New Society*, Nº 14. Traducido al castellano en B. Bersntein, (1988) ¿Escuelas abiertas, sociedad abierta?. *Clases, códigos y control. Vol II. Hacia una nueva teoría de las transmisiones educativas,* pp. 65-72. Madrid: Akal.
- **Bernstein, B. (1986).** Una crítica de la educación compensatoria. En C. Wright Mills *et al*. *Materiales de Sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta.
- **Bernstein, B. (1989).** *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
- **Bernstein, B. (1990).** *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- **Bernstein, B. (1998).** *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- **Bernstein, G. A. y Garfinkel, B. D. (1986).** School phobia: the overlap of affective and anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, Nº 25, pp. 235-241.
- **Berreman, G. D. (1968).** Ethnography: method and product. En J. A. Clifton (Ed.), *Introduction to cultural anthropology: essays in the socope and methods of the science of man*, pp. 337-373. Boston: Houghton Mifflin Co.
- **Besalú, X. (2002).** *Diversidad cultural y educación.* Madrid: Síntesis.
- **Blaya, C. (2003).** *Absentéisme des eleves: recherches internationales et politiques de prévention.* Ministère de la Jeunesse, de l´éducation et de la recherche. Direction de la recherche. PIREF (Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation).
- **Blaya, C. y Hayden, C. (2003).** *Constructions sociales des absenteisme et des decrochages scolaires en France et en Angleterre*. Laboratoire de recherches sociales en éducation et formation. LARSEF – Observatoire Européen de la violence scolaire. Bordeaux: Université Victor Segalen.
- **Bolívar, A. (1993).** Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía,* Nº 219, pp. 68-72.
- **Bolívar, A. (1993).** Cambio educativo y cultura escolar: resistencia y reconstrucción. *Revista de Innovación Educativa*, Nº 2, pp. 13-22.
- **Botton (de), L. (2001).** Nuevas propuestas para la inclusión árabe en la comunidad. *Revista digital Berrikuntza.* Jornadas sobre educación para la superación de desigualdades. Bilbao.
- **Bou, A. (2005).** *El menor en los medios: receptor y protagonista.* Ponencia sobre la prevención de la delincuencia juvenil en absentistas escolares. Programa AGIS. Alicante: Diputación de Alicante. Servicio de atención a la familia.
- **Boudon, R. (1973).** *L´inegalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. París: A. Colin.

- **Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977).** *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- **Broadhead, R. S**. **(1974).** A theoretical critique of the societal reaction approach to deviance. *The Pacific Sociological Review*, Vol.17, Nº 3, pp. 287-312.
- **Broccolicchi, S. y Largueze, B. (1996).** Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l´entrée au collège. *Les dossier d´education et formations*, Nº 90.
- **Broccolicchi, S. (1998).** Qui décroche?. En M.C. Bloch y B. Verde, *Les lycéens décrocheurs,* pp. 36-47. Lyon: Chronique oscílale.
- **Bronfenbrenner, U. (1979).** *The ecology of human development.* Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- **Bronfenbrenner, U. (1989).** Ecological systems theory. En R. Vasta (Comp.), *Annals of child development*, Vol. 6. Greenwich: CT: JAI Press.
- **Brown, P. (1987).** *Schooling, ordinary kids, inequality, unemployment and the new vocationalism.* Londres: Tavistock.
- **Brudila Calli. V.V.A.A. (2004).** *Las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas.* Proyecto de I+D+I de Plan Nacional del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- **Buendía, L.; Colás P. y Hernández, F. (1998).** *Métodos de investigación en psicopedagogía.* Madrid: McGraw-Hill.
- **Bueno, V. (2005).** Absentismo escolar y educación social. Políticas desarrolladas en la Comunidad Valenciana en torno al absentismo escolar. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación,* Nº 6, pp. 269-285.
- **Capitán, A. (2000).** *Educación en la España contemporánea.* Barcelona: Ariel.
- **Carbonell, F. (1995).** *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Centro de Desarrollo Curricular. Dirección General de Renovación Pedagógica. M.E.C.
- **Carrasco, S. (2003).** La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales*. Revista de educación,* Nº 330. pp. 99-136.
- **Casado, R. (1984).** Vencer el absentismo. *Cuadernos de Pedagogía,* Nº117, pp. 9-11.
- **Castillo, I.; Balaguer, I. y Duda, J. L. (2001).** Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico*. Psicothema*. Vol. 13, Nº 1, pp. 79-86.
- **Castillo, I.; Balaguer, I. y Duda, J. L. (2003*).*** Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alineación escolar*. Psicothema*. Vol. 15, Nº 1, pp. 75-81.
- **Ciatolini, F. (1977).** El hijo del pelícano puede matar al padre. En P. Bourdieu, y J.C. Passeron, *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- **Colectivo IOE (2003).** Alumnas y alumnos de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas*. Cuadernos de Pedagogía,* Nº 326, pp. 63-68.

- **Colectivo IOE (2004).** *La escuela ante la diversidad sociocultural. Discursos de los principales agentes sociales referidos a las minorías étnicas de origen extranjero.* Curso Universidad de Verano 2004. Universidad de Santiago de Compostela.
- **Collins, R. (1974).** Where are educational requirements for employement highest. *Sociology of Education*. Nº 47.
- **Colom, A. J. (2002).** Las teorías de la desescolarización. En A. J. Colom, (coor.) *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- **Connell, R. W. (1997).** *Escuela y política social*. Madrid: Morata.
- **De la Fuente, J. (2004).** Perspectivas recientes en el estudio de la motivación. La teoría de la orientación de meta. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, Vol. 2, Nº 3, pp. 35-62.
- **De las Heras, J. (2000).** Trastorno de ansiedad por separación y absentismo escolar. *Revista complutense de educación*, Vol. 11, Nº 1, pp. 57-69.
- **Defensor del Pueblo (2003).** *La escolarización del alumnado de origen inmigrante: análisis descriptivo y estudio empírico.* Madrid.
- **Defensor del Pueblo Andaluz (1999).** *Informe especial: el absentismo escolar un problema educativo y social.* Sevilla: B.O.P.A., Nº 315 de 7 de abril de 1999.
- **Delgado, B. (coord.) (1994).** *Historia de la Educación en España y América. Vol. III. La educación en la España contemporánea (1789-1975).* Madrid: Morata.
- **Delgado, A. y Álvarez, J. A. (2004).** Absentismo escolar: un problema social. *Revista Digital Investigación y Educación,* Vol. 1, Nº 7.
- **Domínguez, A. (2005).** Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación,* Nº 6, pp. 259-267.
- **Duda, J. L. (1993).** Goals: a social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R. Singer; M. Murphey y L.K.Tennant (Eds), *Handbook of research in sport psychology*, pp. 417-443. New York: Macmillan.
- **Durkheim, E. (2001).** *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- **Echeburúa, E. (1998).** *Trastornos de ansiedad en la infancia.* Madrid: Pirámide.
- **Escolano, A. (2002).** La educación en la España de la Restauración y la Segunda República. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Coord), *Historia de la Educación. (Edad Contemporánea*). Madrid. UNED.
- **Espada, J. P. y Méndez, F. X. (2002).** Terapia de conducta para la fobia escolar: estudio de un caso. *Acción Psicológica*, Vol. 1, Nº 1, pp. 81-85.
- **Esteban L. y López R. (1994).** *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- **Esterle, M. (2005).** Prevención y tratamiento del absentismo y de la desescolarización en Francia. Experiencias y nuevas formas de actuar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, Nº 1, pp. 895-905.

- **Etxeberria, F. (2002).** *Nuevos retos en la educación con inmigrantes.* XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Globalización, Inmigración y Educación. Granada.
- **Feito, R. (2000).** *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- **Feo, L. y Muñoz, M. C. (2002).** Atribuciones del profesorado y alumnado sobre las causas del absentismo: una propuesta de intervención basada en el empleo de técnicas y juegos de grupo. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa: Revista Interuniversitaria de Psicología de la Educación*, Nº 8-9, pp. 35-62.
- **Fernández, J. y Pallarés, M. R. (2003).** Un itinerario de absentismo escolar. *Aula de Innovación Educativa*, Nº 123-124, pp. 62-67.
- **Fernández Enguita, M. (1986)**. *Integrar o segregar.* Barcelona: Laia.
- **Fernández Enguita, M. (1988).** El rechazo escolar: ¿Alternativa o trampa social?. *Política y Sociedad*. Nº 1. pp. 23-35.
- **Fernández Enguita, M. (1999).** *Alumnos gitanos en la escuela paya.* Barcelona: Ariel Practicum.
- **Fernández Enguita, M. (2000).** Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos. *Gitanos, pensamiento y Cultura,* Nº 7/8.
- **Fernández Enguita, M. (2003).** Desigualdades ante la educación. Una herida que no cierra. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 326, pp. 63-68.
- **Ferrán, M. (1996).** *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico.* Madrid: McGraw-Hill.
- **Finch F. H. y Nemzek C. L. (1935).** Attendance and Achievement in Hight School. *School and society*, Nº 41, pp. 207-208.
- **Forquin, C. (1985).** El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades del éxito escolar y origen social. *Educación y sociedad*, Nº 3. pp. 177-224.
- **Franzé Mudanó, A. (2000).** Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad. *Revista de Estudios de Juventud,* Nº 49, pp. 67-73.
- **Fundación Foessa (1970).** *Informe sociológico sobre la situación social de España.* Madrid: Euroamérica.
- **Fundación Secretariado General Gitano (1994).** *La incorporación escolar de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica.* Madrid: Asociación Secretariado General Gitano.
- **Fundación Secretariado General Gitano (2001).** Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria. *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, Nº 11, Dossier Educación. Nº 2.
- **Fundación Secretariado Gitano (2006).** El acceso del alumnado gitano a la enseñanza secundaria. Resumen de resultados y primeras conclusiones. *Gitanos, Pensamiento y Cultura*, Nº 34-35. pp. 27-50.
- **Gamella, J. F. y Sánchez, P. S. (1998).** *La imagen infantil de los gitanos.* Valencia: Fundación Bancaixa.

- **García, A. (2005).** La Educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 3, Nº 1, pp. 437-448.
- **García, A. y Moreno, X. (2003).** El absentismo y la institución escolar. *Cuadernos de pedagogía*, Nº 327, pp. 59-63.
- **García, M. (2001).** *L´Absentisme escolar en zones socialment desafavorides. El cas de la ciutat de Barcelona.* Tesis doctoral. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona.
- **García, M. (2004).** L´absentisme escolar a l´ensenyament primari i secundari obligatori. Alguns resultats de la recerca. *Educar,* Nº 33, pp. 159-180.
- **García, M. (2005).** Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación,* Nº 338, pp. 347-374.
- **Garde, J. A.; Silvestre, M. C.; Belloso, A. J. y Del Moral, A. (1984).** Un estudio sobre absentismo escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 115-116, pp. 39-41.
- **Garfella, P. y Gargallo, B. (1998).** *El absentismo escolar. Un programa de intervención en educación primaria.* Valencia: Universidad de Valencia.
- **Gargallo, B.; Garfella, P. y Sánchez, F. J. (2000).** Un programa de intervención para prevención y tratamiento del absentismo escolar en primaria. *Revista Española de Pedagogía,* Vol. 58, Nº 215, pp. 71-95.
- **Gil de Zárate, S. (1855).** *De la instrucción pública en España.* Tomo I. Madrid: Imprenta del colegio de sordomudos. pp. 113-198.
- **Gini, C. (1953).** *Curso de estadística.* Barcelona: Labor.
- **Giroux, H. (1983).** *Theory and resistance in education*. South Hadley: Bergin and Garvey.
- **Goenechea, C. (2005).** Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero. *Revista Complutense de Educación,* Vol. 16, Nº 1. pp. 151-168.
- **Gómez, U. (1991).** *El absentismo escolar en el municipio de Oviedo: un estudio desde la perspectiva de los servicios sociales.* Oviedo: Universidad de Oviedo.
- **Gómez, J. M. (2003).** Inmigración y escolarización en la región de Murcia. *Papeles de Geografía,* Nº 37, pp. 105-134.
- **González, M. T. (2002).** El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educar*, Nº 29, pp. 167-182
- **González, M. T. (2004).** Los Institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, Nº 333, pp. 319-344.
- **González, M. T. (2005).** El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Vol.9, Nº 1. Universidad de Granada.
- **González, M.T. (2006).** Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *R.E.I.C.E: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación,* Vol.4, Nº 1, pp. 1-15.

- **Good, T. y Brophy, J. (1973).** *Looking in classrooms*. New York: Harper & Row.
- **Gracia, E. y Mutisu, G. (2000).** *Psicología social de la familia.* Barcelona: Paidos.
- **Grupo OOE (2003).** Marco para la intervención. *Cuadernos de pedagogía*, Nº 327, pp. 67-72.
- **Hargreaves, A. (1967).** *Social relations in a secondary school*. London: Routledge and Kegan Paul.
- **Hargreaves, A. (1979).** Strategies, decisions and control. En J. Eccleston (Ed.) *Teacher decision making in the classroom.* London: Routledge and Kegan Paul.
- **Hargreaves, A. (1994).** *Changing teachers, changing times. Teachers´s works and culture in the postmodern age*. London: Casell. Traducido al castellano en Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- **Heredia, M. (2005).** *Gitanos universitarios.* Madrid: Fundación Secretariado General Gitano.
- **Hyman, H. (1953).** The values systems of different classes: a social psychological contribution to the analysis of stratification. En R. Bendix, y S. Lipset, *Class, status and power*. Glencoe: The Free Press.
- **Jagacinski, C. M. y Nicholls, J. G. (1990).** Reducing effort to protect perceived ability: They´d do it but I wouldn´t. *Journal of Educational Psychology*, Nº 82, pp. 15-21.
- **Janosz, M. y LeBlanc, M. (1996).** Pour une vision integrative des facteurs relies á l´abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducatión,* Nº 25, I, pp. 61-68.
- **Janosz, M. (2000).** L´Abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-americane. *VEI Enjeux*, Nº 122, pp. 105-125.
- **Jenckins, J. C. (1983).** Resource mobilization theory and the study of social movements. *Annual Review of sociology*. Vol. 9, pp. 527-553.
- **Jociles, M. I. (1999).** Las técnicas de investigación en antropología. Mirada antropológica y proceso etnográfico. *Gaceta de antropología,* Nº 15.
- **Kaeser, S. C. (1984).** *Citizen guide to children out of school: The Issues, data, explanations and solutions to absenteeism, dropouts, and disciplinary exclusion*. Cleveland: Citizen Council for Ohio Schools.
- **Kerlinger, F. y Lee, H. B. (2000).** *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales.* Mexico: McGraw Hill.
- **Klein, R. G. y Last, C. G. (1989).** *Anxiety disorders in children*. Sage: Newbury Park, CA.
- **Krueger, R. A. (1988).** *Focus groups: A practical guide for applied research.* Newbury Park, CA: Sage Publications.
- **Lacey, C. (1970).** *Hightown Grammar. The school as a social system*. London: Routledge and Kegan Paul.
- **Larkin, R. W. (1979).** *Suburban youth in cultural crisis*. New York: Oxford University Press.

- **Lascoux, J. (2002).** *Du desamour de lécole, a l´absentéisme, au decrochage*. http://www.lamaisondesenseignants.com/download/document/abs_costa.pdf
- **Last, C. G. y Strauss, C. C. (1987).** Comorbidity among childhood anxiety disorders. *The Journal of Nervous and Mental Disease*. Vol. 175, Nº 12.
- **Lázaro, E. (1975).** Historia de las construcciones escolares en España. *Revista de Educación,* Nº 240, pp. 114-126.
- **Lee, V. E. y Burkam, D. T. (2000).** *Droping out of Hight School: The role of school organization and structure.* University of Michigan. Disponible en: http.//www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf
- **Lehr, C. A.; Johnson, D. R.; Bremer, C. D.; Cosio, A. y Thompson, M. (2004).** Essential Tools. Increasing rates of school completion: moving from policy and research to practice. *A manual for policymakers, administrators and educators*. Disponible en: http//www.ncset.org/publications/essentialtools/dropout.pdf.
- **Lemert E. (1972).** *Human deviance, Social Problems and Social Control*. New York: Prentice-Hall.
- **León, O. G. y Montero, I. (1995).** *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en psicología y educación.* Madrid: McGraw-Hill.
- **León, O. G. y Montero, I. (2004).** *Métodos de investigación en Psicología y Educación.* (3ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- **Licht, B. G. y Dweck, C. S. (1984).** Determinants of academic achievement: The interaction of children´s achievement orientations with skill area. *Developmental psychology*. Nº 20, pp. 628-636.
- **Manço, A. (1999).** *Intégration et identités. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*. Bruxelles-Paris: De Boeck-Université.
- **Márquez, M. J. y Padua, D. (2003).** *La escuela, un lugar de encuentro. Planteamientos del profesorado ante la presencia de alumnos y alumnas inmigrantes.* Comunicación del Congreso Internacional "La nueva alfabetización: un reto para la educación del siglo XXI". Madrid: C.E.S. "Don Bosco".
- **Martí, F. (1911).** *Las escuelas rurales.* Gerona: Dalmau Carles y Cª.
- **Martín, E. y Cámara, A. (2004).** El absentismo escolar en la población inmigrante de Azuqueca de Henares. *Revista de Estudios de Juventud,* Nº 66, pp. 54-61.
- **Martín-Moreno, Q. (1996).** *Desarrollo organizativo de los centros educativos basados en la comunidad.* Madrid: Sanz y Torres.
- **Martínez, J. L. (2008).** Visibilizar para combatir el absentismo escolar. *Organización y Gestión Educativa,* Nº 3, pp. 6-8.
- **Martínez, M.; Jiménez, A. y Alfageme, A. (2001).** *La situación escolar de la infancia gitana y el absentismo.* VII Congreso Español de Sociología. Salamanca.
- **Martínez, R. (Coord) (2005).** *Prevalencia y perfiles del absentismo escolar en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- **Mata, A. (2004).** Jóvenes inmigrantes, imágenes e imaginarios en los procesos de escolarización y construcción identitaria. *Actas del 4º Congreso sobre la inmigración en España. Ciudadanía y participación*. Gerona.

- **Mau, R. Y. (1992).** The vality and devolution of a concept: student alineation. *Adolescence,* Vol. 27, Nº 107, pp. 731-741.
- **McRobbie, A. (1978).** Working class girls and the culture of feminity, *Women Studies Group*. Londres: Hutchinson.
- **Méndez, F. y Aroca, A. (2001).** *Procedimiento para la actuación sobre el absentismo escolar desde un centro municipal de servicios sociales*. Murcia: Ayto. de Murcia.
- **Merton, R. K. (1980).** *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura económica. Traducción del original: Merton, R. K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. New York: The free press.
- **Merton, R. K. (2002).** La división del trabajo social de Durkheim. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Nº 99, pp. 201-212.
- **Millet, M. y Thin, D. (2004).** La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique. En D. Glasman y F. Oeuvard, *La déscolarisation.* Paris: La Dispute.
- **Montón, M. J. (2003).** *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: Grao.
- **Mucchielli, L. (2001).** Monoparentalité, divorce et délinquance juvénile: une liaison empiriquement contestable. *Déviance et société,* Vol. 25, Nº 2, pp. 209-228.
- **Musitu, G.; Román, J. M. y Gracia, E. (1988).** *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos.* Barcelona: Labor Universitaria.
- **Nardone, G.; Giannotti, E. y Rocchi, R. (2003).** *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos.* Barcelona: Herder.
- **Navarro, J. (1999).** La escolarización de niños y niñas inmigrantes magrebíes. *Anales de historia contemporánea*, Nº 15, pp. 157-166.
- **Navarro, M. I. (2002).** *La intervención psicosocial con familias multiproblemáticas: la perspectiva ecológica.* Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- **Navarro, R. (1990).** *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975).* Barcelona: PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias S.A.).
- **Nias, J. (1989).** *Primary Teachers Talking: A study of teaching as work.* London: Routledge.
- **Nicholls, J. G. (1989).** *The competitive ethos and democratic education.* Cambridge: Harvard University Press.
- **Nicholls, J. G.; Cheung, P. C.; Lauer, J. Y Patashnick, M. (1989).** Individual differences in academic motivation: perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and individual differences*, Nº 1, pp. 63-84.
- **OCDE (2003).** (*OECD:Organisation for Economic Cooperation and Development). Education at a glance. Indicators 2003*. Paris: OECD.

- **Ortega, J. (1994).** Escuelas de enseñanza primaria en la segunda mitad del siglo XIX. En B. Delgado (Coord.), *Historia de la educación en España y América.* Vol.III. Madrid: SM/Morata.
- **Ortega, R. M. (2006).** *El discurso de la familia: experiencias en absentismo*. III jornadas europeas para la prevención de la violencia juvenil. Programa Europeo Agis. Alicante: Diputación de Alicante.
- **Ossenbach, G. (2002).** Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Coord), *Historia de la Educación. (Edad Contemporánea).* Madrid: UNED.
- **Ossenbach, G. (2002).** Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Coord), *Historia de la Educación. (Edad Contemporánea).* Madrid: UNED.
- **Pablos, F. (2004).** La educación con el pueblo gitano de Andalucía*. I Thatchipen: lil ada trin rodipen romaní-Revista trimestral de investigación gitana,* Nº 45, pp.10-19.
- **Peña, D. y Romo, J. (1997).** *Introducción a la estadística para las ciencias sociales.* Madrid: McGraw-Hill.
- **Pérez, M. (1975).** *La enseñanza en la segunda república española*. Madrid: Edicusa.
- **Pérez Juste, R. (1983).** Unidad didáctica I. En C. Jiménez, E. López-Barajas y R. Pérez Juste, *Pedagogía Experimental II*. pp. 19-52. Madrid: UNED.
- **Pollard, A. (1982).** A model of classroom coping strategies. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 3, Nº 1.
- **Popper, C. y West, S. A. (2000).** Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. En R.E. Hales; S.C. Yydosky y J.A. Talbott, *Tratado de Psiquiatría*. Barcelona: Masson.
- **Quintana, B. B. y Floyd, L. G. (1972).** *¡Qué Gitano!. Gypsies of southern Spain.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- **Quintana, M. J. (1946).** Informe de la junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública. En J.M. Quintana. *Obras Completas*. T. XIX, pp.175-191. Madrid: BAE.
- **Railsback, J. (2004).** *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. Northwest Regional Educational Laboratory. htpp://www.nwrel.org/ request/2004june/Attendance.pdf
- **Ribaya, F. (2004).** El absentismo escolar en España. *Saberes: Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales,* Nº 2.
- **Ribaya, F. (2005).** *La influencia del absentismo en el fracaso escolar en España.* Instituto FIEC (Fomento de la Investigación Económica). Documento de trabajo 2.
- **Rist, R. C. (1990).** Sobre la comprensión del proceso de escolarización. *Educación y sociedad*, Nº 9, pp. 179-190.

- **Rivera, G. (1930).** *Obligaciones de las corporaciones municipales y autoridades locales en relación con la escuela y modo de cumplirlas. El problema de la asistencia escolar.* Primer Congreso Pedagógico Provincial (organizado por la Inspección y por la Asociación Provincial del Magisterio de Cáceres). Serradilla (Cáceres): Editorial Sánchez Rodrigo.
- **Roderick, M. (1997).** *Habits hard to break: a new look at truancy in Chicago´s public hight schools.* Research Brief. Chicago. School of social service administration. University of Chicago. http://www.consortium-chicago.org
- **Rojas, A. G. (2005).** La mujer, motor del cambio gitano*. El País.* 22-05-2005
- **Román, M. (1989).** *Educación comprensiva: nuevas perspectivas.* Madrid: Ediciones pedagógicas.
- **Rosen, B. C. (1964).** Family structure and value transmission. *Merrill-Palmer Quarterly,* Nº 10.
- **Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980).** *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno.* (Traducción de M. J. Diaz, del original *Pygmalion in the classroom*. (1968). Madrid: Marova.
- **Rossi, P. H. y Freeman, H. E. (1986).** *Evaluation. A systematic approach.* (3ª ed.). Beverly Hills: Sage.
- **Rubio, F. (1974).** La política educativa. *La España de los setenta.* Vol III. Madrid: Moneda y Crédito.
- **Rué, J. (2003).** El absentismo escolar. *Cuadernos de pedagogía,* Nº 327, pp. 50-54.
- **Rué, J. (2003).** Quienes son y qué piensan los alumnos absentistas*. Cuadernos de pedagogía,* Nº 327. pp. 55-58.
- **Rué, J. (2004).** *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa.* Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones. M.E.C.
- **Ruiz, J. (2002).** El sistema educativo español: de las Cortes de Cádiz a la Ley Moyano. En A. Tiana, G. Ossenbach y F. Sanz (Coord), *Historia de la educación (Edad Contemporánea).* Madrid: UNED.
- **Sáez, L. (2005).** La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar*. Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, Nº 6, pp. 237-248.
- **Salinas, J. (2002).** Educación intercultural y cultura gitana: planteamientos educativos en la intervención con el pueblo gitano. *Actas del Congreso "Interculturalidad y Educación"*, pp. 88-101. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología. Junta de Extremadura.
- **San Martín, H. (1985).** *Crisis mundial de la salud.* Madrid: Ciencia-3.
- **San Román, T. (1979).** *Vecinos gitanos*. Madrid: Akal.
- **San Román, T. (1997).** *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- **Santibáñez, R. y Maiztegui, C. (2004).** Equidad y abandono escolar: análisis de las principales investigaciones en este tema*. Letras de Deusto*, Vol.34, Nº103, pp.165-188.

- **Schur, E. M. (1971).** *Labeling deviant behavior: its sociological implications*. New York: Harper & Row Publishers.
- **Sen, A. (1999).** *Development as freedom.* Oxford: Oxford University Press.
- **Servicio de Inspección de Educación de Castilla-La Mancha (2004).** *Informe sobre Absentismo Escolar. Curso 2003-2004.* Toledo.
- **Sierra, R. (1992).** *Técnicas de investigación social.* (8ª ed.) Madrid: Paraninfo
- **Sikorski, J. B. (1996).** Academic underachievement and schools refusal. En R. F. Diclemente, W. B. Hansen y L. E. Ponton, (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behavior.* pp. 393-411. New York: Plenum Press.
- **Solana, E. (1952).** *Curso completo de pedagogía. Tercera parte. Organización escolar e instituciones complementarias.* Madrid: Magisterio Español.
- **Stake, R. (1994).** Case studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- **Sureda, B. (1994).** La educación elemental en la primera mitad del siglo XIX. En B. Delgado (coord.), *Historia de la educación en España y América.* Vol. III. Madrid: SM/Morata.
- **Tannenbaum, F. (1938).** *Crime and the community*. New York: Columbia University Press.
- **Terren, E. (2001).** *El contacto intercultural en la escuela: la experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de a Coruña.* La Coruña: Universidad de La Coruña.
- **Thin D. (1998).** *Quartiers populaires, l´école et les familles.* Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- **Tiana A.; Ossenbach, G. y Sanz Fernández, F. (Coord.) (2002).** *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*. Madrid: UNED
- **Torreblanca, J. (2006).** Educación y emigración. *Temas para el debate,* Nº 136, pp. 51-54.
- **Toulemonde, B. (1998).** *Analyse des recensements trimestriels de l´absentéisme et des phénomènes de violence dans les établissements publics locaux d´enseignement /1996-1997 et 1997-1998).* Ministère de l´Education Nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de l´enseignement scolaire.
- **Trilla, J. (2004).** Los alrededores de la escuela. *Revista Española de Pedagogía.* Vol. 62, Nº 228, pp. 305-326.
- **Valero, J. R. (2002).** *Inmigración y escuela: la escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos.* San Vicente de Raspeig: Universidad de Alicante.
- **Valls, G. (2003).** La transición de primaria a secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 327, pp. 64-66.
- **Van Holtby, D. (1978).** *Society and Primary Schools in Spain, 1898-1936*. Tesis Doctoral. Graduate Schools of the University of New Mexico.
- **Vega, A. (2003).** La cuestión educativa gitana: gitanos, payos y profanos. *Anuario de pedagogía,* Nº 5, pp. 317-351.

- **Villar Palasí, J. L. (1972).** *Informe sobre la política educativa: discurso ante el Consejo Nacional de Educación*. 19 de diciembre de 1972. Madrid: MEC.
- **Viñao, A. (1994).** Escolarización y alfabetización en la primera mitad del siglo XIX. En B. Delgado (Coord.), *Historia de la educación en España y América.* Vol. III. Madrid: SM/Morata.
- **Viñao, A. (1997).** La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1900-1936). *Historia de la Educación*, Nº 16, pp. 113-131
- **Viñao, A. y Moreno, P. L. (1994).** Escolarización y alfabetización en la educación durante el franquismo. En B. Delgado (Coord.), *Historia de la educación en España y América.* Vol. III. Madrid: SM/Morata.
- **Wehlage, G. G. y Rutter, R. A. (1986).** Droping out: How much do schools contribute to the problem?. *Teacher College record,* Vol. 27, Nº 3, pp. 374-392.
- **Wentzel, K. R. (1991).** Social and academic goals at school: Achievement motivation in context. En M. Maerh y Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement.* Greenwich: CT: JAI Press.
- **Wentzel, K. R. (1998).** Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers*. Journal of educational psychology*, Nº 90 (2), pp. 202-209.
- **Wilcox, K. (1993).** La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. Velasco (*et al*.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. pp.95-126. Madrid: Trotta.
- **Willis, P. (1986).** Producción cultural y teorías de la reproducción. *Educación y Sociedad,* Nº 5. pp. 7-34.
- **Willis, P. (1988).** *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- **Woods, P. (1979).** *The divided school*. London: Routledge and Kegan Paul.

Anexos

Anexo 1: Listado de centros educativos que componen la muestra

PROVINCIA DE ALBACETE

E. PRIMARIA (10 Centros)

	LOCALIDAD	CENTRO	DIRECCIÓN
PÚBLICOS	ALBACETE	C.P. "Cervantes"	C/ Santa Quiteria, 37
	ALBACETE	C.P. "San Pablo"	C/ Badajoz, s/n
	ALMANSA	C.P. "Miguel de Pinilla"	C/ Malakoff, 1
	EL BONILLO	C.P. "Antón Díaz"	C/ Huerto, 2
	CASAS DE JUAN NUÑEZ	C.P. "San Pedro Apostol"	C/ Doctor Honrubia, 18
	FUENTEALBILLA	C.P. "Cristo del Valle"	Avd. Albacete, 11
	HELLIN	C.P. "Manuel Guillamón"	Avd. Constitución, 78
	VILLARROBLEDO	C.P. "D. F^{co} Giner de los Ríos"	C/ Greco, 13
C.C.	ALBACETE	C.C. "Escuelas Pías"	C/ San José de Calasanz, 7
	HELLIN	C.C. "Compañía de María"	C/ de las Eras, 3

E. SECUNDARIA (8 Centros)

	LOCALIDAD	CENTRO	DIRECCIÓN
PÚBLICOS	ALBACETE	I.E.S. "Federico García Lorca"	C/ Pintor Quijada, 1
	ALBACETE	I.E.S. "Universidad Laboral"	Avd. de la Mancha
	EL BONILLO	I.E.S. "Las Sabinas"	C/ Don Quijote, s/n
	HELLIN	I.E.S. "Izpisúa Belmonte"	Avd. Constitución
	OSSA DE MONTIEL	I.E.S. "Belerma"	C/ Príncipe de Asturias, 32
	VILLARROBLEDO	I.E.S. "Octavio Cuartero"	C/ Menéndez Pelayo, s/n
C.C.	ALBACETE	C.C. "Escuelas Pías"	San José de Calasanz, 7
	HELLIN	C.C. "Compañía de María"	C/ de las Eras, 3

PROVINCIA DE CIUDAD REAL

E. PRIMARIA (15 Centros)

	LOCALIDAD	CENTRO	DIRECCIÓN
PÚBLICOS	CIUDAD REAL	C.P. "Carlos Vázquez"	Avd. Torreón del Alcázar, 4
	PUERTOLLANO	C.P. "Miguel de Unamuno"	C/ Piedrabuena, s/n
	ALMODOVAR DEL CAMPO	C.P. "Maestro Juan de Avila"	C/ Corredera, 28
	BRAZATORTAS	C.P. "Cervantes"	Cr. Cabezarrubias, s/n
	MEMBRILLA	C.P. "Virgen del Espino"	C/ Pintor Velázquez, 21
	MORAL DE CALATRAVA	C.P. "Agustín Sanz"	Rd. Trenillo, 5
	PORZUNA	C.P. "Nuestra Señora del Rosario"	Cr. de Toledo, s/n
	Stª CRUZ de los CAÑAMOS	C.P. "José Mª del Moral"	C/ Fontanillas, s/n
	TOMELLOSO	C.P. "Embajadores"	Rd. Embajadores, s/n
	TOMELLOSO	C.P. "San José de Calasanz"	C/ Soria, s/n
	VALDEPEÑAS	C.P. "Jesús Baeza"	C/ Real, s/n
	VILLANva DE LOS INFANTES	C.P. "Arqueólogo García Bellido"	C/ Feria, 1
	VILLARRUBIA DE LOS OJOS	C.P. "Virgen de la Sierra"	C/ Ávila, s/n
C.C.	DAIMIEL	C.C. "Divina Pastora"	C/ Estación, 15
	VALDEPEÑAS	C.C. "Virgen de la Cabeza"	C/ La Virgen, 155

E. SECUNDARIA (10 Centros)

	LOCALIDAD	CENTRO	DIRECCIÓN
PÚBLICOS	CIUDAD REAL	I.E.S. "Sta Mª de Alarcos"	Rd. Granada, 2
	PUERTOLLANO	I.E.S. "Leonardo da Vinci"	C/ Fernando el Santo, 86
	ALMODÓVAR DEL CAMPO	I.E.S. "S. J. Bautista de la Conc."	C/ Dr. Fleming, 8
	FUENCALIENTE	I.E.S. Nº 1	C/ Azuel, 13
	MORAL DE CALATRAVA	I.E.S. "Peñalba"	C/ Los Molinos, s/n
	TOMELLOSO	I.E.S. "Alto Guadiana"	C/ Lugo, 3
	VILLANva DE LOS INFANTES	I.E.S. "Ramón Giraldo"	C/ Feria, s/n
C.C.	CIUDAD REAL	C.C. "Santo Tomás"	Cr. de Piedrabuena, s/n
	DAIMIEL	C.C. "Divina Pastora"	C/ Estación, 15
	VALDEPEÑAS	C.C. "Virgen de la Cabeza"	C/ La Virgen, 155

PROVINCIA DE CUENCA

E. PRIMARIA (8 Centros)

	LOCALIDAD	CENTRO	DIRECCIÓN
PÚBLICOS	CUENCA	C.P. "Fuente del Oro"	Avd. San Julián, s/n
	CUENCA	C.P. "San Fernando"	C/Hermanos Becerril, 23
	INIESTA	C.P. "María Jover"	C/ Convento, 9
	LAS PEDROÑERAS	C.P. "A. Martínez Chicano"	C/ Alicia Gómez Jareño, s/n
	EL PROVENCIO	C.P. "Infanta Cristina"	C/ Escuelas, 2
	TARANCÓN	C.P. "Gloria Fuertes"	C/ General E. Villaescusa, 14
C.C.	CUENCA	C.C. "Sagrada Familia"	Avd. de los Alfares,46
	TARANCÓN	C.C. "Melchor Cano"	Avd. Juan Carlos I, 40

E. SECUNDARIA (6 Centros)

	LOCALIDAD	CENTRO	DIRECCIÓN
PÚBLICOS	CUENCA	I.E.S. "Santiago Grisolía"	Avd. del Mediterráneo,4
	INIESTA	I.E.S. "Cañada de la Encina"	C/ Era Pareja, 11
	LAS PEDROÑERAS	I.E.S. "Fray Luis de León"	C/ General Borrero, 39
	TARANCÓN	I.E.S. "La Hontanilla"	C/ Antonio Machado, s/n
C.C.	CUENCA	C.C. "Sagrada Familia"	Avd. de los Alfares, 46
	TARANCÓN	C.C. "Melchor Cano"	Avd. Juan Carlos I, 40

PROVINCIA DE GUADALAJARA

E. PRIMARIA (8 Centros)

	LOCALIDAD	CENTRO	DIRECCIÓN
PÚBLICOS	GUADALAJARA	C.P. "Cardenal Mendoza"	C/ Laguna Grande, 10
	GUADALAJARA	C.P. "Ocejón"	C/ Doctor Layna Serrano, 14
	AZUQUECA DE HENARES	C.P. "La Paz"	C/ La flor, s/n
	MARCHAMALO	C.P. "Cristo de la Esperanza"	C/ Llanos Manrique, s/n
	SIGÜENZA	C.P. "San Antonio de Portaceli"	Avd. Juan Carlos I, s/n
	TORREJON DEL REY	C.P. "nº 2"	C/ Rio Jarama, s/n (Urb.P. Castilla)
C.C.	GUADALAJARA	C.C. "Sagrado Corazón"	Pz. Fernando Beladiez, 2
	AZUQUECA DE HENARES	C.C. "Giovanni Antonio Farina"	Avd. Alcalá, 6

E. SECUNDARIA (5 Centros)

	LOCALIDAD	CENTRO	DIRECCIÓN
PÚBLICOS	GUADALAJARA	I.E.S. "José Luis Sampedro"	C/ Zaragoza, 18
	MARCHAMALO	I.E.S. "Alejo Vera"	C/ Castilla, s/n
	SIGÜENZA	I.E.S. "M. Vázquez de Arce"	C/ Santa Bárbara, 13
C.C.	GUADALAJARA	C.C. "Sagrado Corazón"	Pz. Fernando Beladiez, 2
	AZUQUECA DE HENARES	C.C. "Giovanni Antonio Farina"	Avd. Alcalá, 6

PROVINCIA DE TOLEDO

E. PRIMARIA (21 Centros)

	LOCALIDAD	CENTRO	DIRECCIÓN
PÚBLICOS	TOLEDO	C.P. "Ángel del Alcázar"	C/ Puerto, 62
	TOLEDO	C.P. "Garcilaso de la Vega"	Pz. Ciudad de Nara, 1
	TALAVERA DE LA REINA	C.P. "José Bárcena"	Rd. De los Andes, 12
	CAMUÑAS	C.P. "Cardenal Cisneros"	C/ Colegios, 4
	COBEJA	C.P. "San Juan Bautista"	C/ Real, s/n
	CONSUEGRA	C.P. "Miguel de Cervantes"	C/ Estudiantes, 1
	ESCALONA	C.P. "Inmaculada Concepción"	Avd. de Peñafiel, s/n
	GARCIOTÚN	C.P. "Santa María Magdalena"	Avd. Castilla La Mancha, s/n
	ILLESCAS	C.P. "Martín Chico"	C/ Yeles, s/n
	MENASALBAS	C.P. "Ntra. Señora de Fátima"	C/ Eras, 17
	MIGUEL ESTEBAN	C.P. "Cervantes"	C/ Las Memorias, 1
	NOEZ	C.P. "S^{simo} Cristo de la Salud"	C/ Mártires, 21
	PUEBLA DE ALMORADIEL	C.P. "Ramón y Cajal"	C/ Santa Ana, 97
	SAN PABLO DE LOS MONTES	C.P. "Nuestra Señora de Gracia"	C/ Progreso, 1
	TORRIJOS	C.P. "Villa de Torrijos"	Avd. de la Estación, 72
	VILLACAÑAS	C.P. "Santa Bárbara"	C/ Instituto, 7
	VILLALUENGA DE LA SAGRA	C.P. "Juan Palarea"	Ps. del Prado, s/n
	YUNCLER	C.P. "Remigio Laín"	Gl. de la Fuente, s/n
C.C.	TOLEDO	C.C. "Nª Sª de los Infantes"	Avd. de Europa, 2
	TALAVERA DE LA REINA	C.C. "Lope de Vega"	Ps. del Muelle, 27
	MORA	C.C. "María Inmaculada"	C/ María Martín Maestro, 13

E. SECUNDARIA (10 Centros)

	LOCALIDAD	CENTRO	DIRECCIÓN
PÚBLICOS	TOLEDO	I.E.S. "Sefarad"	Bj. de S. Juan de los Reyes, 8
	TALAVERA DE LA REINA	I.E.S. "San Isidro"	Crt. Extremadura, Km. 119,4
	ESCALONA	I.E.S. "Lazarillo de Tormes"	Cr. de Nombela, s/n
	MIGUEL ESTEBAN	I.E.S.O. "Juan Patiño Torres"	Avd, de Europa, s/n
	PUEBLA DE ALMORADIEL	I.E.S. "Aldonza Lorenzo"	Avd. de la Libertad, s/n
	TORRIJOS	I.E.S. "Alonso de Covarrubias"	C/ La Fuentecilla, s/n
	VILLALUENGA DE LA SAGRA	I.E.S. "Castillo del Águila"	Cm. de Yuncler, s/n
C.C.	TOLEDO	C.C. "Nª Sª de los Infantes"	Avd. de Europa, 2
	TALAVERA DE LA REINA	C.C. "Lope de Vega"	Ps. del Muelle, 27
	MORA	C.C. "María Inmaculada"	C/ María Martín Maestro, 13

Anexo 2: Instrumentos de recogida de información

Anexo 2.a: Encuesta a orientadores

ABSENTISMO ESCOLAR

CAUSAS QUE GENERAN O CONTRIBUYEN AL ABSENTISMO ESCOLAR

Enumera las posibles causas que, según tu criterio, han provocado o contribuido al absentismo escolar en los centros en los que has desarrollado tu función orientadora:

1_____
2_____
3_____
4_____
5_____
6_____
7_____
8_____
9_____
10_____
11_____
12_____
13_____
14_____
15_____

Además de los citados. ¿Qué otras causas crees que pueden generar o potenciar el absentismo escolar?

1_____
2_____
3_____
4_____
5_____
6_____
7_____
8_____
9_____
10_____
11_____
12_____
13_____
14_____
15_____

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 2.b: Hojas de recogida de datos

ABSENTISMO ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA

(Curso 2005/2006)

Nombre del centro: _____

Titularidad (Pública, Privada o Concertada):_____

Localidad:_____ Provincia:_____

DATOS DE ABSENTISMO ESCOLAR DEL CENTRO

(Nº de días de ausencia, tanto justificadas como injustificadas, contados desde comienzo de curso hasta el 1 de mayo de 2006)

	Nº de alumnos Matriculados	Nº de alumnos que han faltado entre 20 y 34 días	Nº de alumnos que han faltado entre 35 y 69 días	Nº de alumnos que han faltado Más de 70 días	Nº de alumnos matriculados que no han asistido al centro
1º Primaria					
2º Primaria					
3º Primaria					
4º Primaria					
5º Primaria					
6º Primaria					
Total					

EFICACIA DE LAS MEDIDAS ADOPTADAS

(En aplicación de la Orden de 20-05-2003)

	Nº de casos de absentismo remitidos por los tutores a la Jefatura de Estudios	Nº de Citaciones a las familias (Anexos II y III)	Nº de casos resueltos mediante citación a las familias			Nº de informes técnicos elaborados por el orientador	Nº de programas individuales de intervención con alumnos y familias elaborados	Nº de casos resueltos mediante programa de intervención		
			Casos Resueltos	Resueltos en parte	Sin resolver			Casos Resueltos	Resueltos en parte	Sin resolver
1º Primaria										
2º Primaria										
3º Primaria										
4º Primaria										
5º Primaria										
6º Primaria										
Total										

¿Dispone el municipio de Comisión local de absentismo?___. Si es así, cumplimentar la tabla

Nº de Casos remitidos a la Comisión Local	Nº de casos resueltos	Casos resueltos parcialmente	Casos sin resolver

ABSENTISMO ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
(Curso 2005/2006)

Nombre del centro: _____

Titularidad (Pública, Privada o Concertada):_____

Localidad:_____ Provincia:_____

DATOS DE ABSENTISMO ESCOLAR DEL CENTRO

(Nº de días de ausencia, tanto justificadas como injustificadas, contados desde comienzo de curso hasta el 1 de mayo de 2006)

	Nº de alumnos Matriculados	Nº de alumnos que han faltado entre 20 y 34 días	Nº de alumnos que han faltado entre 35 y 69 días	Nº de alumnos que han faltado Más de 70 días	Nº de alumnos matriculados que no han asistido al centro (menores de 16 años)
1º E.S.O.					
2º E.S.O.					
3º E.S.O.					
4º E.S.O.					
Total					

EFICACIA DE LAS MEDIDAS ADOPTADAS
(En aplicación de la Orden de 20-05-2003)

	Nº de casos de absentismo remitidos por los tutores a la Jefatura de Estudios	Nº de Citaciones a las familias (Anexos II y III)	Nº de casos resueltos mediante citación a las familias			Nº de informes técnicos elaborados por el orientador	Nº de programas individuales de intervención con alumnos y familias elaborados	Nº de casos resueltos mediante programa de intervención		
			Casos Resueltos	Resueltos en parte	Sin resolver			Casos Resueltos	Resueltos en parte	Sin resolver
1º E.S.O.										
2º E.S.O.										
3º E.S.O.										
4º E.S.O.										
Total										

¿Dispone el municipio de Comisión local de absentismo?___. Si es así, cumplimentar la tabla

Nº de Casos remitidos a la Comisión Local	Nº de casos resueltos	Casos resueltos parcialmente	Casos sin resolver

El director:

Fdo: . . . . . .

Anexo 2.c1: Ficha individual de alumno absentista

FICHA INDIVIDUAL
ALUMNO ABSENTISTA

CENTRO:

PROVINCIA_____POBLACIÓN_____

CENTRO_____

PERFIL DEL ALUMNO:

ALUMNO_____
Nivel educativo en el que está matriculado:_____
Nº Total de alumnos de ese nivel educativo matriculados en el centro_____

EDAD:_____ SEXO_____

PERTENECE A MINORÍA ÉTNICA:
- No ☐
- Gitano ☐
- Inmigrante ☐
- Otras ☐

PROBLEMÁTICA ESCOLAR:
- Repetidor ☐- ¿Cuántos curso ha repetido? ___
- ACNEE ☐
- ANCE ☐
- Desfase curricular ☐- ¿De cuantos años? (aprox.)_____
- Discriminación ☐
- Otros ☐- Especificar_____
- No tiene problema ☐

PERFIL FAMILIAR:

PROFESIÓN DEL PADRE:_____

PROFESIÓN DE LA MADRE:_____

Nº de HIJOS (incluyendo alumnos absentistas)__ ¿Cuántos de ellos son/han sido absentistas? __

NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR:
- Alto ☐
- Medio ☐
- Bajo ☐

PROBLEMÁTICA FAMILIAR:
- Si ☐
- No ☐

Especificar Problemática familiar:_____

MEDIDAS ADOPTADAS POR EL TUTOR:

Para solucionar el problema:_____
_____
Para recuperar los contenidos perdidos por el alumno absentista:_____
_____

TIPO DE ABSENTISMO DEL ALUMNO

(Días de ausencia de 1º y 2º trimestre)

TIPO DE AUSENCIAS	Sept.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Total		
Nº de Retrasos										
Abs. Selectivo Horas sueltas faltadas										
Jornadas completas										
Días de ausencia previos a vacaciones										
Días lectivos (orientativo)	15 Pr /10 S.	21	21	13	17	18	22			

TIPO DE ABSENTISTA: ☐

(Especificar el tipo predominante según tipología adjunta)

A.R. : Predominan los retrasos en la entrada a clase.

A.S. : Predominan las ausencias en horas sueltas. Durante la jornada el alumno asiste a algunas clases, pero falta a otras. (Hace novillos a clases determinadas)

A.T. : Predominan las ausencias de jornada completa.

A.V. : Predominan las ausencias en los días inmediatamente anteriores a vacaciones (Navidad o Semana Santa).

Abandono Esc.: Aunque está matriculado, el alumno no asiste nunca a clase. (menor de 16 años)

POSIBLES CAUSAS DEL ABSENTISMO DE ESTE ALUMNO

(Se pueden marcar varias si se considera que inciden varios aspectos en el absentismo del alumno)

FACTORES FAMILIARES:

☐- 1- Negligencia familiar, abandono de obligaciones familiares por parte de los padres
☐- 2- Impotencia de los padres/ tutores para controlar al menor
☐- 3- Trabajos de los padres que implican ausencia temprana y prolongada del hogar
☐- 4- Desestructuración del ámbito familiar
☐- 5- Complicidad con el menor
☐- 6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios
☐- 7- Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia
☐- 8- Precariedad económica (paro, trabajo inestable, etc)
☐- 9- Enfermedad grave de los padres
☐-10- Alcoholismo o drogadicción de uno o los dos progenitores
☐-11- El menor se encuentra al cargo de sus abuelos, tíos, etc
☐-12- Utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares
☐-13- Dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta.
☐-14- Familia sin domicilio estable (temporeros)
☐-15- Bajo nivel cultural de la familia
☐-16- Problemas de maltrato al menor
☐-17- Disconformidad de la familia con la modalidad de escolarización del alumno
☐-18- Sobreprotección excesiva por parte de los padres hacia el menor
☐-19- Dificultad familiar (por trabajo, enfermedad, etc) para llevar al alumno al centro
☐-20- Problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia
☐-21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos
☐-22- Modelos parentales inadecuados
☐-23- . . . . . .

FACTORES CULTURALES:

☐-24- Pertenencia a una minoría étnica o cultural
☐-25- Desvalorización del hecho educativo
☐-26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos
☐-27- Intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación
☐-28- Desconocimiento del idioma
☐-29- Rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen (inmigrantes)
☐-30- Prejuicios sexistas (las niñas abandonan el sistema educativo prematuramente)
☐-31- . . . . . .

FACTORES SOCIO-ECONOMICOS:

☐-32- Modelos actuales de éxito social no necesitan título académico
☐-33- Falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio
☐-34- Pertenencia a ambientes marginales
☐-35- Valores sociales dominantes actuales (dinero, fama prestigio,...)
☐-36- Preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa
☐-37- Valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro
☐-38- Incremento de la permisividad social
☐-39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos
☐-40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que “no pasa nada” por faltar
☐-41- Existencia de locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar
☐-42- . . . . . .

FACTORES MÉDICOS:

□-43- Problemas de salud del menor
□-44- Trastornos graves de la personalidad
□-45- Prolongado periodo de hospitalización
□-46- Minusvalía
□-47- . . . . . .
□-48- . . . . . .

FACTORES EDUCATIVOS:

Del alumno

□-49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase
□-50- Desfase curricular creciente
□-51- Baja autoestima, sentimiento de baja competencia
□-52- Problemas de acoso al menor ("Bullying")
□-53- Falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado
□-54- Falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno
□-55- Intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones
□-56- Problemas conductuales o de convivencia con el grupo
□-57- Percepción negativa del ambiente del centro
□-58- . . . . . .

Del centro y del Sistema Educativo

□-59- Metodología no inclusiva
□-60- Currículo oficial poco motivante
□-61- Incapacidad del Sistema Educativo para dar respuesta a sus intereses y necesidades
□-62- Contenidos académicos poco funcionales y descontextualizados
□-63- Falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado
□-64- Inexistencia de medidas curriculares extraordinarias adecuadas
□-65- Retraso en la posibilidad de incorporarse a programas específicos (P.D.C ó G.S.)
□-66- Escasa flexibilidad de los PCC para ofrecer respuestas diferentes
□-67-Tolerancia del sistema educativo
□-68- Facilidad para entrar y salir del centro en horario escolar
□-69- Absentismo del profesorado
□-70- Falta de control de los alumnos de transporte escolar
□-71- Escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo
□-72- Ausencia de Plan de acogida para inmigrantes/ minorías étnicas en los centros
□-73- . . . . . .

FACTORES PERSONALES:

□-74- Rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...)
□-75- Influencia de grupos y amigos en circunstancias similares- (Contagio o imitación)
□-76- Problemas de alcoholismo o drogadicción del menor
□-77- . . . . . .

A- EN RELACIÓN CON EL CENTRO Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA

A.1- Relación con el centro

1- ¿Crees que al alumno le gusta el centro? No___ Si___ No sabe___

2- ¿Participa en las actividades que organiza el centro? No___ Si___ ¿En cuáles preferentemente?_____

A.2- Aceptación de las normas establecidas

3- ¿Conoce las normas de funcionamiento del centro? No___ Si___ No sabe___

4- ¿Cómo se porta en clase? MB___ B___ R___M___MM___

5- ¿Ha recibido alguna sanción (falta leve/falta grave)? No___Si___ ¿Cuántas?_____ ¿Por qué?_____

6- ¿Se ha expulsado alguna vez al alumno? No___ Si___ ¿Cuántas?_____ ¿Por qué?_____

A.3- En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje

7- ¿Ha aprobado todas las áreas/materias esta última evaluación? Si___ No___ ¿Cuántas áreas/materias ha suspendido?_____

8- Normalmente ¿Suele terminar los trabajos o actividades que se le mandan en clase? Si ___ No___ A veces ___

9- ¿Suele hacer las actividad que se le mandan para casa? Si ___ No___ A veces ___

A.4- Relación con los profesores

10- ¿Cómo se lleva con los profesores? MB___ B___ R___M___MM___ No sabe___

11- ¿Es distinto el trato personal que tiene el alumno con el tutor que con el resto de profesores? Mejor____ Igual____ Peor____ No sabe____

A.5- Relación con los compañeros

12- ¿Cómo se relaciona con los compañeros? MB___ B___ R___M___MM___

13- ¿Tiene algún problema con alguno de ellos? No___ Si___ ¿Cuál?_____

14- ¿Aceptan los compañeros al alumno tal como es, o lo rechazan? Lo aceptan___ Lo rechazan____ Pasa desapercibido____

15- ¿Está integrado en clase? Integrado__ Desintegrado___ Sólo con un grupo____

16- ¿Se sabe si está integrado en alguna pandilla o banda más o menos organizada? No___ Si____ ¿De qué tipo?_____

17- ¿Padece o ejerce algún tipo de acoso escolar (“bulling”)? No___ Si___ : Es acosado___ Es acosador_____

B- EN RELACIÓN A LA FAMILIA

B.1- Relación con los padres

18- ¿Cómo se lleva con sus padres? MB___ B___ R___M___MM___ No sabe___

19- En cuanto a la permisividad ¿Cómo son los padres con el alumno? No sabe___ Muy permisivos___ Permisivos___ Normales___ Exigentes___ Muy exigentes___

20- En cuanto al grado de preocupación por el alumno ¿cómo son los padres? No sabe_ Negligentes__ Despreocupados__ Normales___ Preocupados__ Superprotectores__

21- ¿Conoce la familia la situación de absentismo de su hijo? No___ Si___:

22- ¿Tiende la familia a justificar las faltas de asistencia de su hijo aunque éstas sean de difícil justificación? Si___ No___ Algunas Veces____

B.2- Relación con los hermanos

23- ¿Tiene una relación normal con sus hermanos? Si___ No___: ¿Por qué? _____ No sabe___

C- EN RELACIÓN AL PROPIO ALUMNO

24- En relación con las siguientes cualidades ¿cómo calificaría al alumno?: (marcar con X)

	Mucho	Bastante	Término medio	Bastante	Mucho	
Trabajador						Vago
Atento						Distraído
Simpático						Antipático
Ordenado						Desordenado
Aprende rápido						Aprende lento
Alegre						Triste
Comunicativo						Reservado
Participa en peleas						Pacífico

25- ¿Qué grado de autoestima tiene el alumno? Muy alto__ A__M__ B__ Muy bajo___

26- ¿Tiene conocimiento de que el alumno consuma algún tipo de droga? No sabe__ No__ Si__: ¿De qué tipo?_____ ¿Con qué frecuencia?_____

27- ¿Qué expectativas educativo/laborales tiene el alumno?
Seguir estudiando____ Trabajar_____ No sabe_____

D- EN RELACIÓN AL PROBLEMA DE ABSENTISMO DEL ALUMNO

28- ¿Las faltas del alumno son justificadas? Si____ No_____ ¿En qué proporción?____

29- ¿A qué edad comenzó a mostrar problemas de absentismo?_____

30- ¿Suele faltar a clase toda la jornada ____o tan solo algunas horas_____?. Si solo falta a algunas horas ¿A qué horas preferentemente?_____

31- Suele hacer novillos sólo o con otros compañeros de la clase o de otra clase?: Solo___ Con otros_____ No sabe_____

Anexo 2.c2: Ficha individual de alumno no absentista

FICHA INDIVIDUAL
ALUMNO NO ABSENTISTA

CENTRO:

PROVINCIA_____POBLACIÓN_____

CENTRO_____

PERFIL DEL ALUMNO:

ALUMNO_____
Nivel educativo en el que está matriculado:_____
Nº Total de alumnos de ese nivel educativo matriculados en el centro_____

EDAD:_____ SEXO_____

PERTENECE A MINORÍA ÉTNICA:
- No ☐
- Gitano ☐
- Inmigrante ☐
- Otras ☐

PROBLEMÁTICA ESCOLAR:
- Repetidor ☐- ¿Cuántos curso ha repetido? ___
- ACNEE ☐
- ANCE ☐
- Desfase curricular ☐- ¿De cuantos años? (aprox.)_____
- Discriminación ☐
- Otros ☐- Especificar_____
- No tiene problema ☐

PERFIL FAMILIAR:

PROFESIÓN DEL PADRE:_____

PROFESIÓN DE LA MADRE:_____

Nº de HIJOS (incluyendo alumnos absentistas)__ ¿Cuántos de ellos son/han sido absentistas? __

NIVEL SOCIOECONÓMICO FAMILIAR:
- Alto ☐
- Medio ☐
- Bajo ☐

PROBLEMÁTICA FAMILIAR:
- Si ☐
- No ☐

Especificar problemática familiar:_____
_____
_____
_____

A- EN RELACIÓN CON EL CENTRO Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA

A.1- Relación con el centro

1- ¿Crees que al alumno le gusta el centro? No___ Si___ No sabe___

2- ¿Participa en las actividades que organiza el centro? No___ Si___ ¿En cuáles preferentemente?_____

A.2- Aceptación de las normas establecidas

3- ¿Conoce las normas de funcionamiento del centro? No___ Si___ No sabe___

4- ¿Cómo se porta en clase? MB___ B___ R___M___MM___

5- ¿Ha recibido alguna sanción (falta leve/falta grave)? No___Si___ ¿Cuántas?_____ ¿Por qué?_____

6- ¿Se ha expulsado alguna vez al alumno? No___ Si___ ¿Cuántas?_____ ¿Por qué?_____

A.3- En relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje

7- ¿Ha aprobado todas las áreas/materias esta última evaluación? Si___ No___ ¿Cuántas áreas/materias ha suspendido?_____

8- Normalmente ¿Suele terminar los trabajos o actividades que se le mandan en clase? Si ___ No___ A veces ___

9- ¿Suele hacer las actividad que se le mandan para casa? Si ___ No___ A veces ___

A.4- Relación con los profesores

10- ¿Cómo se lleva con los profesores? MB___ B___ R___M___MM___ No sabe___

11- ¿Es distinto el trato personal que tiene el alumno con el tutor que con el resto de profesores? Mejor____ Igual____ Peor____ No sabe____

A.5- Relación con los compañeros

12- ¿Cómo se relaciona con los compañeros? MB___ B___ R___M___MM___

13- ¿Tiene algún problema con alguno de ellos? No___ Si___ ¿Cuál?_____

14- ¿Aceptan los compañeros al alumno tal como es, o lo rechazan? Lo aceptan___ Lo rechazan____ Pasa desapercibido____

15- ¿Está integrado en clase? Integrado__ Desintegrado___ Sólo con un grupo____

16- ¿Se sabe si está integrado en alguna pandilla o banda más o menos organizada? No___ Si____ ¿De qué tipo?_____

17- ¿Padece o ejerce algún tipo de acoso escolar ("bullying")? No__ Si__ : Es acosado_____ Es acosador_____

B- EN RELACIÓN A LA FAMILIA

B.1- Relación con los padres

18- ¿Cómo se lleva con sus padres? MB___ B___ R___M___MM___ No sabe___

19- En cuanto a la permisividad ¿Cómo son los padres con el alumno? No sabe___ Muy permisivos___ Permisivos___ Normales___ Exigentes___ Muy exigentes___

20- En cuanto al grado de preocupación por el alumno ¿cómo son los padres? No sabe_ Negligentes__ Despreocupados__ Normales___ Preocupados__ Superprotectores__

21- ¿Se interesa la familia por el grado de asistencia a clase de su hijo? No___ Si___

22- ¿Tiende la familia a justificar las faltas de asistencia de su hijo aunque éstas sean de difícil justificación? Si___ No___ Algunas Veces____

B.2- Relación con los hermanos

23- ¿Tiene una relación normal con sus hermanos? Si___ No___: ¿Por qué? _____ No sabe___

C- EN RELACIÓN AL PROPIO ALUMNO

24- En relación con las siguientes cualidades ¿cómo calificaría al alumno?: (marcar con X)

	Mucho	Bastante	Término medio	Bastante	Mucho	
Trabajador						Vago
Atento						Distraído
Simpático						Antipático
Ordenado						Desordenado
Aprende rápido						Aprende lento
Alegre						Triste
Comunicativo						Reservado
Participa en peleas						Pacífico

25- ¿Qué grado de autoestima tiene el alumno? Muy alto__ A__M__ B__ Muy bajo___

26- ¿Tiene conocimiento de que el alumno consuma algún tipo de droga? No sabe__ No___ Si__: ¿De qué tipo?_____ ¿Con qué frecuencia?_____

27- ¿Qué expectativas educativo/laborales tiene el alumno?
Seguir estudiando____ Trabajar_____ No sabe_____

28- A continuación se enumeran una serie de variables que pueden actuar como factores de riesgo para el desarrollo de actitudes absentistas. ¿Podría marcar los aspectos que se dan en este alumno, aunque no sea absentista? (Se pueden marcar varios si se considera que en el alumno coinciden varios de estos factores)

POSIBLES FACTORES DE RIESGO DE ESTE ALUMNO

(Se pueden marcar varias si se considera que inciden varios aspectos en el absentismo del alumno)

FACTORES FAMILIARES:

☐- 1- Negligencia familiar, abandono de obligaciones familiares por parte de los padres
☐- 2- Impotencia de los padres/ tutores para controlar al menor
☐- 3- Trabajos de los padres que implican ausencia temprana y prolongada del hogar
☐- 4- Desestructuración del ámbito familiar
☐- 5- Complicidad con el menor
☐- 6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios
☐- 7- Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia
☐- 8- Precariedad económica (paro, trabajo inestable, etc)
☐- 9- Enfermedad grave de los padres
☐-10- Alcoholismo o drogadicción de uno o los dos progenitores
☐-11- El menor se encuentra al cargo de sus abuelos, tíos, etc
☐-12- Utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares
☐-13- Dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta.
☐-14- Familia sin domicilio estable (temporeros)
☐-15- Bajo nivel cultural de la familia
☐-16- Problemas de maltrato al menor
☐-17- Disconformidad de la familia con la modalidad de escolarización del alumno
☐-18- Sobreprotección excesiva por parte de los padres hacia el menor
☐-19- Dificultad familiar (por trabajo, enfermedad, etc) para llevar al alumno al centro
☐-20- Problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia
☐-21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos
☐-22- Modelos parentales inadecuados
☐-23- . . . . . .

FACTORES CULTURALES:

☐-24- Pertenencia a una minoría étnica o cultural
☐-25- Desvalorización del hecho educativo
☐-26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos
☐-27- Intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación
☐-28- Desconocimiento del idioma
☐-29- Rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen (inmigrantes)
☐-30- Prejuicios sexistas (las niñas abandonan el sistema educativo prematuramente)
☐-31- . . . . . .

FACTORES SOCIO-ECONOMICOS:

☐-32- Modelos actuales de éxito social no necesitan título académico
☐-33- Falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio
☐-34- Pertenencia a ambientes marginales
☐-35- Valores sociales dominantes actuales (dinero, fama prestigio,...)
☐-36- Preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa
☐-37- Valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro
☐-38- Incremento de la permisividad social
☐-39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos
☐-40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que "no pasa nada" por faltar
☐-41- Existencia de locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar
☐-42- . . . . . .

FACTORES MÉDICOS:

□-43- Problemas de salud del menor
□-44- Trastornos graves de la personalidad
□-45- Prolongado periodo de hospitalización
□-46- Minusvalía
□-47- . . . . . .
□-48- . . . . . .

FACTORES EDUCATIVOS:

Del alumno

□-49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase
□-50- Desfase curricular creciente
□-51- Baja autoestima, sentimiento de baja competencia
□-52- Problemas de acoso al menor ("Bullying")
□-53- Falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado
□-54- Falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno
□-55- Intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones
□-56- Problemas conductuales o de convivencia con el grupo
□-57- Percepción negativa del ambiente del centro
□-58- . . . . . .

Del centro y del Sistema Educativo

□-59- Metodología no inclusiva
□-60- Currículo oficial poco motivante
□-61- Incapacidad del Sistema Educativo para dar respuesta a sus intereses y necesidades
□-62- Contenidos académicos poco funcionales y descontextualizados
□-63- Falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado
□-64- Inexistencia de medidas curriculares extraordinarias adecuadas
□-65- Retraso en la posibilidad de incorporarse a programas específicos (P.D.C ó G.S.)
□-66- Escasa flexibilidad de los PCC para ofrecer respuestas diferentes
□-67-Tolerancia del sistema educativo
□-68- Facilidad para entrar y salir del centro en horario escolar
□-69- Absentismo del profesorado
□-70- Falta de control de los alumnos de transporte escolar
□-71- Escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo
□-72- Ausencia de Plan de acogida para inmigrantes/ minorías étnicas en los centros
□-73- . . . . . .

FACTORES PERSONALES:

□-74- Rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...)
□-75- Influencia de grupos y amigos en circunstancias similares- (Contagio o imitación)
□-76- Problemas de alcoholismo o drogadicción del menor
□-77- . . . . . .

Anexo 2.d1: Cuestionario Equipo directivo

EQUIPO DIRECTIVO

CENTRO:

PROVINCIA_____POBLACIÓN_____

CENTRO_____TITULARIDAD (Público/privado)_____

ETAPA EDUCATIVA:_____UNIDADES:_____ Nº DE ALUMNOS_____

PREGUNTAS

1- ¿El centro dispone de un modelo como registro diario de asistencia de los alumnos matriculados en el centro? _____

2- ¿Cuántos casos de absentismo escolar han sido comunicados por parte de los tutores a la Jefatura de Estudios por superar un 10% - 15% de faltas de asistencia? (± 10 faltas /Trimestre)_____

3- ¿Los tutores comunican siempre estos casos a la Jefatura de Estudios, aun en el caso de que las faltas sean justificadas?_____

4- Con los datos de que disponen ¿Podrían cumplimentar la siguiente tabla:?

(Nº de días de ausencia, tanto justificadas como injustificadas, contados desde comienzo de curso hasta el 1 de abril de 2007)

	Nº de alumnos Matriculados	Nº de alumnos que han faltado entre 19 y 31 días	Nº de alumnos que han faltado entre 32 y 64 días	Nº de alumnos que han faltado Más de 65 días	Nº de alumnos matriculados que no han asistido al centro
1º Primaria					
2º Primaria					
3º Primaria					
4º Primaria					
5º Primaria					
6º Primaria					
Total					

¿Dispone el municipio de Comisión local de absentismo?___. Si es así, cumplimentar la tabla

Nº de Casos remitidos a la Comisión Local	Nº de casos resueltos	Casos resueltos parcialmente	Casos sin resolver

5- ¿Tienen constancia de algún alumno que finalizó el curso pasado 6º de Educación Primaria y no se ha matriculado en el centro correspondiente de Educación Secundaria?_____¿Cuántos?_____¿y de cursos anteriores?_____

6- ¿Se contempla alguna medida en los Documentos Programáticos del Centro para luchar contra el absentismo?__ Si es así, ¿En qué documento?_____
¿Medidas de qué tipo?: Preventivas_____ Persuasivas_____o coercitivas_____
Especificar:_____

Anexo 2.d2: Cuestionario Tutor

TUTOR

CENTRO:

PROVINCIA_____POBLACIÓN_____

CENTRO_____TITULARIDAD (Público/privado)_____

GRUPO:

ETAPA EDUCATIVA:_____CURSO:_____ Nº DE ALUMNOS____

PREGUNTAS

1- ¿Lleva un registro diario de asistencia a clase de los alumnos?_____

2- ¿El modelo que utiliza responde al propuesto como Anexo I en la Orden de 20 de mayo de 2003 o tiene uno propio? _____

3- ¿Cuántos alumnos de su grupo han faltado a clase más de 10 días durante un trimestre del presente curso escolar?_____

4- De estos alumnos ¿Cuántos han faltado a clase de forma justificada?_____

5- ¿Cuál es la causa por la que los padres han justificado las faltas del alumno?_____
_____

6- ¿Ha comunicado al Jefe de Estudios todos los casos de alumnos que han superado ese número de faltas? (tanto justificadas como injustificadas)_____

7- ¿Tiene constancia de algún alumno de su grupo que, aunque no supere los 10 días de faltas de asistencia al trimestre, falte a clase con cierta frecuencia y de forma injustificada?_____ ¿Cuántos?_____

8- ¿Comunica a la familia cualquier ausencia injustificada de un alumno?_____ ¿Con qué demora?_____

9- ¿Se mantiene con las familias de estos alumnos una comunicación periódica desde el centro educativo?_____ Si es así, ¿con qué periodicidad?_____

10- ¿Colabora la familia con el centro cuando se le comunica que ha aparecido algún conflicto en el que está implicado su hijo? _____

Anexo 2. e1: Entrevista alumno absentista

ALUMNO → [ ]
Escribir código del alumno

CENTRO:

PROVINCIA_____POBLACIÓN_____

CENTRO_____TITULARIDAD (Público/privado)_____

GRUPO:

ETAPA EDUCATIVA:_____CURSO:_____ Nº DE ALUMNOS____

PREGUNTAS

A- EN RELACIÓN CON EL CENTRO Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA

A.1- Relación con el centro

1- ¿Te gusta el colegio en el que estudias? Si___ No___: ¿Por qué?_____

2- ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?_____

3- ¿Hay alguna cosa del colegio que te desagrade mucho o no te guste nada, y la cambiarías si pudieras?_____

4- ¿Qué echas de menos en el funcionamiento del colegio?_____

5- ¿Participas en las actividades que organiza el centro? No___ Si___ ¿En cuáles preferentemente?_____

6- (Sólo para Secundaria) ¿Te gustaba más el colegio de primaria que el Instituto? No___ Si___ ¿por qué?_____

A.2- Aceptación de las normas establecidas

7- ¿Conoces las normas de funcionamiento del centro? No___ Sí___

8- ¿Te parecen lógicas esas normas? Si___ No___ ¿Qué cambiarías?_____

9- ¿Cómo te portas en clase? MB___ B___ R___M___MM___

10- ¿Te han sancionado alguna vez (falta leve/falta grave)?___¿por qué?_____

11- ¿Te han expulsado alguna vez?___¿Por qué?_____

A.3- En relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje

12- ¿Qué tal llevas los estudios? MB___ B___ R___M___MM___
¿Has aprobado todas las áreas/materias esta última evaluación?_____

13- ¿Has repetido algún curso? No___ Si___ ¿Cuántas veces?_____

14- ¿Qué área o materia te gusta menos?_____ ¿por qué?_____
_____

15- Normalmente ¿Te da tiempo a terminar las actividades que manda el maestr@ o profesor/a en clase? Si__ No__ a veces__ Depende del profesor_____

16- ¿Sueles hacer los deberes que te manda en casa? Si__ No__ A veces___

A.4- <u>Relación con los profesores</u>

17- ¿Cómo te llevas con ellos? MB___ B___ R___M___MM___ ¿Por qué?_____

18- ¿Cómo te gustaría que fueran los profesores? _____

19- ¿Qué cualidad aprecias más en los profesores? _____

20- El trato con tu tutor ¿es diferente al trato con el resto de profesores? _____

21- ¿Cómo te gustaría que fuera tu tutor?_____

A.5- <u>Relación con los compañeros</u>

22- ¿Cómo te llevas con tus compañeros? MB___ B___ R___M___MM___

23- ¿Tienes algún problema con alguno de ellos? No___ Si___ ¿Cuál?_____

24- ¿Crees que te aceptan tus compañeros tal como eres o te rechazan? _____

25- ¿Qué piensan tus amigos de clase del colegio/ Instituto?_____

26- ¿En la calle tienes otros amigos o son los mismos del colegio/ Instituto?_____

27- (Si son distintos) ¿Qué piensan esos amigos del barrio del colegio/ Instituto?_____

B- <u>EN RELACIÓN A LA FAMILIA</u>

B.1- <u>Relación con los padres</u>

28- ¿Qué tal te llevas con tus padres? MB___ B___ R___M___MM___

29- ¿Tienes algún problema con ellos? No___ Si___ ¿Cuál?_____

30- ¿Son muy exigentes contigo? No___ Si___ A Veces____

31- ¿Crees que hacen todo lo que pueden para ayudarte y protegerte? No_ Si_A Veces_

32- ¿Creen la mayor parte de las cosas que les cuentas o desconfían de ti?_____

33- ¿Te ayudan en tus deberes o trabajos en casa? Si___ No___ A Veces___

34- ¿Les ayudas tú en algún trabajo de la casa? No____ Si___ A veces_____ ¿Cuál?_____

35- ¿Sabe tu familia que faltas a clase con alguna frecuencia? Si___No___ No sabe____

36- Si conoce el problema, ¿Cuál es el grado de preocupación de tu familia? Mucho____ Bastante____ Regular____ Poco____ Nada____

37- ¿Entienden por qué faltas a clase y lo Justifican? Si____ No_____ A Veces_____

B.2- <u>Relación con los hermanos</u>

38- ¿Cómo te llevas con ellos? MB___ B___ R___M___MM___

39- ¿Crees que tus padres quieren más a tus hermanos que a ti? Igual_ Más a ellos_ Más a mi__

40- ¿Te encargas de cuidar a algún hermano pequeño? Si___ No___ A veces___

C- <u>EN RELACIÓN AL PROPIO ALUMNO</u>

41- ¿Has consumido droga alguna vez? Si__ No__ ¿De qué tipo?_____
¿Con qué frecuencia?_____

42- ¿Has sido detenido alguna vez por la policía o la guardia civil?__ ¿Por qué?_____

43- Valora como te calificarías a ti mismo respecto a las siguiente cualidades:

	Mucho	Bastante	Término medio	Bastante	Mucho	
Trabajador						Vago
Atento						Distraído
Simpático						Antipático
Ordenado						Desordenado
Aprende rápido						Aprende lento
Alegre						Triste
Comunicativo						Reservado
Participa en peleas						Pacífico

44- ¿Qué vas a hacer cuando te vayas del Colegio/Instituto? Seguir estudiando__
Trabajar____ o ¿no lo sabes?_____

45- ¿Crees que te sirve para algo lo que se estudia en el centro? Si__ No__ No sabe___

D- <u>EN RELACIÓN A LAS CAUSAS Y EFECTOS DEL ABSENTISMO</u>

46- A lo largo de lo que llevamos de curso has faltado a clase varias veces. ¿Por qué?
_____

48- ¿Todas las faltas han tenido justificación? Si___ No___. Si no es así ¿Qué has hecho durante las horas que has faltado a clase?_____
_____
¿Dónde has estado?_____

48- ¿A que edad comenzaste a faltar a clase voluntariamente?_____

49- Cuando faltas a clase injustificadamente, ¿haces "novillos" con otros compañeros o tu sólo? Sólo___ Con compañeros___ Depende___

50- Cuando haces "novillos", ¿faltas a clase toda la jornada o tan sólo algunas horas?__
_____. Si sólo falta a algunas horas ¿A qué horas?_____
¿Por qué esas horas y no otras?_____

Anexo 2. e2: Entrevista alumno no absentista

ALUMNO NO ABSENTISTA → Escribir código del alumno

CENTRO:

PROVINCIA_____POBLACIÓN_____

CENTRO_____TITULARIDAD (Público/privado)_____

GRUPO:

ETAPA EDUCATIVA:_____CURSO:_____ Nº DE ALUMNOS____

PREGUNTAS

A- EN RELACIÓN CON EL CENTRO Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA

A.1- Relación con el centro

1- ¿Te gusta el colegio en el que estudias? Si___ No___: ¿Por qué?_____

2- ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?_____

3- ¿Hay alguna cosa del colegio que te desagrade mucho o no te guste nada, y la cambiarías si pudieras?_____

4- ¿Qué echas de menos en el funcionamiento del colegio?_____

5- ¿Participas en las actividades que organiza el centro? No___ Si___ ¿En cuáles preferentemente?_____

6- (Sólo para Secundaria) ¿Te gustaba más el colegio de primaria que el Instituto? No___ Si___ ¿por qué?_____

A.2- Aceptación de las normas establecidas

7- ¿Conoces las normas de funcionamiento del centro? No___ Sí___

8- ¿Te parecen lógicas esas normas? Si___ No___ ¿Qué cambiarías?_____

9- ¿Cómo te portas en clase? MB___ B___ R___M___MM___

10- ¿Te han sancionado alguna vez (falta leve/falta grave)?___¿por qué?_____

11- ¿Te han expulsado alguna vez?___¿Por qué?_____

A.3- En relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje

12- ¿Qué tal llevas los estudios? MB___ B___ R___M___MM___
¿Has aprobado todas las áreas/materias esta última evaluación?_____

13- ¿Has repetido algún curso? No___ Si___ ¿Cuántas veces?_____

14- ¿Qué área o materia te gusta menos?_____ ¿por qué?_____
_____

15- Normalmente ¿Te da tiempo a terminar las actividades que manda el maestr@ o profesor/a en clase? Si___ No___ a veces____ Depende del profesor_____

16- ¿Sueles hacer los deberes que te manda en casa? Si__ No__ A veces___

A.4- <u>Relación con los profesores</u>

17- ¿Cómo te llevas con ellos? MB___ B___ R___M___MM___ ¿Por qué?_____

18- ¿Cómo te gustaría que fueran los profesores? _____

19- ¿Qué cualidad aprecias más en los profesores? _____

20- El trato con tu tutor ¿es diferente al trato con el resto de profesores? _____

21- ¿Cómo te gustaría que fuera tu tutor?_____

A.5- <u>Relación con los compañeros</u>

22- ¿Cómo te llevas con tus compañeros? MB___ B___ R___M___MM___

23- ¿Tienes algún problema con alguno de ellos? No___ Si___ ¿Cuál?_____

24- ¿Crees que te aceptan tus compañeros tal como eres o te rechazan? _____

25- ¿Qué piensan tus amigos de clase del colegio/ Instituto?_____

26- ¿En la calle tienes otros amigos o son los mismos del colegio/ Instituto?_____

27- (Si son distintos) ¿Qué piensan esos amigos del barrio del colegio/ Instituto?_____

B- <u>EN RELACIÓN A LA FAMILIA</u>

B.1- <u>Relación con los padres</u>

28- ¿Qué tal te llevas con tus padres? MB___ B___ R___M___MM___

29- ¿Tienes algún problema con ellos? No___ Si___ ¿Cuál?_____

30- ¿Son muy exigentes contigo? No___ Si___ A Veces____

31- ¿Crees que hacen todo lo que pueden para ayudarte y protegerte? No_ Si_A Veces_

32- ¿Creen la mayor parte de las cosas que les cuentas o desconfían de ti?_____

33- ¿Te ayudan en tus deberes o trabajos en casa? Si___ No___ A Veces___

34- ¿Les ayudas tú en algún trabajo de la casa? No____ Si___ A veces_____ ¿Cuál?_____

35- ¿Sabe siempre tu familia cuándo faltas a clase? Si___No___ No sabe_____

36- ¿Cuál es el grado de preocupación de tu familia por tu asistencia a clase? Mucho____ Bastante____ Regular____ Poco____ Nada____

37- ¿Justifican siempre tus faltas de asistencia sea cual sea el motivo? Si__ No___ A Veces___

B.2- <u>Relación con los hermanos</u>

38- ¿Cómo te llevas con ellos? MB___ B___ R___M___MM___

39- ¿Crees que tus padres quieren más a tus hermanos que a ti? Igual_ Más a ellos_ Más a mi_

40- ¿Te encargas de cuidar a algún hermano pequeño? Si___ No___ A veces___

C- <u>EN RELACIÓN AL PROPIO ALUMNO</u>

41- ¿Has consumido droga alguna vez? Si__ No__ ¿De qué tipo?_____
¿Con qué frecuencia?_____

42- ¿Has sido detenido alguna vez por la policía o la guardia civil?__ ¿Por qué?_____

43- Valora como te calificarías a ti mismo respecto a las siguiente cualidades:

	Mucho	Bastante	Término medio	Bastante	Mucho	
Trabajador						Vago
Atento						Distraído
Simpático						Antipático
Ordenado						Desordenado
Aprende rápido						Aprende lento
Alegre						Triste
Comunicativo						Reservado
Participa en peleas						Pacífico

44- ¿Qué vas a hacer cuando te vayas del Colegio/Instituto? Seguir estudiando__
Trabajar____ o ¿no lo sabes?_____

45- ¿Crees que te sirve para algo lo que se estudia en el centro? Si__ No__ No sabe___

Anexo 2. e3: Entrevista familia alumno absentista

FAMILIA

CENTRO:

PROVINCIA_____POBLACIÓN_____

CENTRO_____TITULARIDAD (Público/privado)_____

ALUMNO:

ALUMNO _____EDAD:_____CURSO:_____GRUPO____

PREGUNTAS

A.- EN RELACIÓN CON EL CENTRO Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA

A.1- Relación con el centro

1- ¿Le gusta el colegio en el que estudia su hijo?¿Qué opinión le merece? Excelente__ Buena___ Normal___ Mala___ Muy mala___

2- ¿Qué es lo que más le gusta del colegio? _____

3- ¿Hay alguna cosa del colegio que le desagrade mucho o no te guste nada, y la cambiaría si pudiera?_____

4- ¿Con qué frecuencia visita al tutor o profesores de su hijo?: Una vez al mes____Una vez al trimestre___Una o dos veces al año___ Nunca___

5- Cuándo acude al centro, ¿Lo hace por iniciativa propia o sólo cuando la/o llaman? Por iniciativa propia____ Sólo cuando lo llaman____ Depende_____

6- ¿Suele tener problemas para ir a hablar con el tutor o profesores debido a los horarios que pone el centro? Si___ No___ A veces___

7- ¿Cuándo acude al centro, recibe la información adecuada sobre la marcha escolar de su hijo, su comportamiento, faltas de asistencia, etc.? Si___ No___ A veces____

A.2- Relación con los profesores

8- ¿Cree que su hijo se lleva bien con los profesores? MB___ B___ R___M__MM___

9- ¿Qué cualidad aprecia más en los profesores? _____

10- El trato con el tutor de su hijo ¿es diferente al trato con el resto de profesores? Si___No____No ha tratado con el resto de profesores___No sabe___

11- ¿Cree que los profesores se preocupan suficientemente de la evolución escolar de su hijo y de sus problemas escolares? Muchísimo__ Mucho__ Normal__ Poco__ Nada__

B- EN RELACIÓN CON LOS HIJOS

12- ¿Quién se ocupa habitualmente del niño? Padres____Uno solo de ellos___ Abuelos___ Tíos____ Otros_____

13- ¿Qué tal se lleva usted con sus hijos? MB___ B___ R___M___MM___

14- ¿Tiene algún problema con ellos? No___ Si___ ¿Cuál?_____

15- ¿Es muy exigente con ellos en el cumplimiento de las normas de conducta? No___ Si___ A Veces____

16- ¿Ayuda a sus hijos en sus deberes o trabajos en casa? Si___ No___ A Veces___

17- ¿Colabora su hijo en algún trabajo doméstico? No____ Si___ A veces_____ ¿Cuál?_____

18- ¿Cómo se lleva el menor con sus hermanos? MB___ B___ R___M___MM___

19- ¿Cree que su hijo tiene suficiente capacidad para seguir estudiando o está más capacitado para trabajar? Para seguir estudiando___ Para trabajar___ No sabe___

20- Independientemente de su capacidad ¿Qué cree que hará su hijo en los próximos años? Seguir estudiando____ Trabajar___ Colaborar con el trabajo familiar___ Casarse y dedicarse a las tareas del hogar___ otros (especificar)_____

21- ¿Podría valorar cómo calificaría a su hijo respecto a las siguientes cualidades?:

	Mucho	Bastante	Término medio	Bastante	Mucho	
Trabajador						Vago
Atento						Distraído
Simpático						Antipático
Ordenado						Desordenado
Aprende rápido						Aprende lento
Alegre						Triste
Comunicativo						Reservado
Participa en peleas						Pacífico

C- EN RELACIÓN CON LA PROPIA FAMILIA

22- ¿Podría indicarnos cuál es su situación familiar? Matrimonio___ Separación___ Unión consensuada___ Viudo/a___ Soltero/a___ Otro_____ ___

23- ¿Cuál es la situación laboral de ambos progenitores?

Hombre	Mujer
___Trabajo por cuenta propia	___Trabajo por cuenta propia__
___Asalariado con contrato indefinido	___Asalariado con contrato indefinido
___Asalariado con contrato temporal	___Asalariado con contrato temporal
___Jubilado	___Jubilado
___Invalidez	___Invalidez
___Trabajos esporádicos	___Trabajos esporádicos
___Venta ambulante	___Venta ambulante
___Labores del hogar	___Labores del hogar
___Paro	___Paro
___Otros_____	___Otros_____

24- ¿Cómo cree que se encuentra la situación económica de su familia? MB___ B____R___M___MM___

25- ¿Podría decirnos cuál es su nivel de estudios y el de su marido/mujer?

Marido	Mujer
___Sin estudios	____Sin estudios
___Estudios primarios	____Estudios primarios
___Bachillerato	____Bachillerato
___Universitarios	____Universitarios

D- <u>EN RELACIÓN A LAS CAUSAS Y EFECTOS DEL ABSENTISMO</u>

26- ¿Sabía que a lo largo de este curso escolar su hijo ha faltado a clase varias veces? Si____ No____

27- ¿Cuál ha sido la principal causa? Enfermedad_____ Viajes o desplazamientos_____ ha faltado sin permiso____ otras_____

28- ¿Cuál es su grado de preocupación por estas ausencias reiteradas? Mucho____ Bastante____ Regular____ Poco____ Nada____

29- ¿Qué medidas toma con su hijo cuando su tutor le informa de que ha faltado a clase de forma injustificada? Le castiga_____ Reprende su actitud_____ Habla con él_____ Otras medidas_____ No hace nada_____

30- ¿Cree que existe algún tipo de medida o servicio que le podría ayudar a disminuir el número de faltas de asistencia de su hijo?_____
_____

31- A continuación se enumeran una serie de variables que pueden actuar como posibles causas de absentismo. ¿Podría marcar los aspectos que, según su criterio, influyen en la actitud de su hijo hacia la escuela? (Se pueden marcar varios si se considera que en el alumno coinciden varios de estos factores)

POSIBLES CAUSAS DEL ABSENTISMO DE ESTE ALUMNO

(Se pueden marcar varias si se considera que inciden varios aspectos en el absentismo del alumno)

FACTORES FAMILIARES:

☐- 1- Negligencia familiar, abandono de obligaciones familiares por parte de los padres
☐- 2- Impotencia de los padres/ tutores para controlar al menor
☐- 3- Trabajos de los padres que implican ausencia temprana y prolongada del hogar
☐- 4- Desestructuración del ámbito familiar
☐- 5- Complicidad con el menor
☐- 6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios
☐- 7- Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia
☐- 8- Precariedad económica (paro, trabajo inestable, etc)
☐- 9- Enfermedad grave de los padres
☐-10- Alcoholismo o drogadicción de uno o los dos progenitores
☐-11- El menor se encuentra al cargo de sus abuelos, tíos, etc
☐-12- Utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares
☐-13- Dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta.
☐-14- Familia sin domicilio estable (temporeros)
☐-15- Bajo nivel cultural de la familia
☐-16- Problemas de maltrato al menor
☐-17- Disconformidad de la familia con la modalidad de escolarización del alumno
☐-18- Sobreprotección excesiva por parte de los padres hacia el menor
☐-19- Dificultad familiar (por trabajo, enfermedad, etc) para llevar al alumno al centro
☐-20- Problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia
☐-21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos
☐-22- Modelos parentales inadecuados
☐-23- . . . . . .

FACTORES CULTURALES:

☐-24- Pertenencia a una minoría étnica o cultural
☐-25- Desvalorización del hecho educativo
☐-26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos
☐-27- Intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación
☐-28- Desconocimiento del idioma
☐-29- Rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen (inmigrantes)
☐-30- Prejuicios sexistas (las niñas abandonan el sistema educativo prematuramente)
☐-31- . . . . . .

FACTORES SOCIO-ECONOMICOS:

☐-32- Modelos actuales de éxito social no necesitan título académico
☐-33- Falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio
☐-34- Pertenencia a ambientes marginales
☐-35- Valores sociales dominantes actuales (dinero, fama prestigio,...)
☐-36- Preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa
☐-37- Valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro
☐-38- Incremento de la permisividad social
☐-39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos
☐-40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que “no pasa nada” por faltar
☐-41- Existencia de locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar
☐-42- . . . . . .

FACTORES MÉDICOS:

□-43- Problemas de salud del menor
□-44- Trastornos graves de la personalidad
□-45- Prolongado periodo de hospitalización
□-46- Minusvalía
□-47- . . . . . .
□-48- . . . . . .

FACTORES EDUCATIVOS:

Del alumno

□-49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase
□-50- Desfase curricular creciente
□-51- Baja autoestima, sentimiento de baja competencia
□-52- Problemas de acoso al menor ("Bullying")
□-53- Falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado
□-54- Falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno
□-55- Intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones
□-56- Problemas conductuales o de convivencia con el grupo
□-57- Percepción negativa del ambiente del centro
□-58- . . . . . .

Del centro y del Sistema Educativo

□-59- Metodología no inclusiva
□-60- Currículo oficial poco motivante
□-61- Incapacidad del Sistema Educativo para dar respuesta a sus intereses y necesidades
□-62- Contenidos académicos poco funcionales y descontextualizados
□-63- Falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado
□-64- Inexistencia de medidas curriculares extraordinarias adecuadas
□-65- Retraso en la posibilidad de incorporarse a programas específicos (P.D.C ó G.S.)
□-66- Escasa flexibilidad de los PCC para ofrecer respuestas diferentes
□-67-Tolerancia del sistema educativo
□-68- Facilidad para entrar y salir del centro en horario escolar
□-69- Absentismo del profesorado
□-70- Falta de control de los alumnos de transporte escolar
□-71- Escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo
□-72- Ausencia de Plan de acogida para inmigrantes/ minorías étnicas en los centros
□-73- . . . . . .

FACTORES PERSONALES:

□-74- Rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...)
□-75- Influencia de grupos y amigos en circunstancias similares- (Contagio o imitación)
□-76- Problemas de alcoholismo o drogadicción del menor
□-77- . . . . . .

Anexo 2. e4: Entrevista familia alumno no absentista

FAMILIA

(Hijo no absentista)

CENTRO:

PROVINCIA_____POBLACIÓN_____

CENTRO_____TITULARIDAD (Público/privado)_____

ALUMNO:

ALUMNO _____EDAD:_____CURSO:_____GRUPO____

PREGUNTAS

A.- <u>EN RELACIÓN CON EL CENTRO Y LA COMUNIDAD EDUCATIVA</u>

A.1- <u>Relación con el centro</u>

1- ¿Le gusta el colegio en el que estudia su hijo?¿Qué opinión le merece? Excelente__ Buena___ Normal___ Mala___ Muy mala___

2- ¿Qué es lo que más le gusta del colegio? _____

3- ¿Hay alguna cosa del colegio que le desagrade mucho o no te guste nada, y la cambiaría si pudiera?_____

4- ¿Con qué frecuencia visita al tutor o profesores de su hijo?: Una vez al mes____Una vez al trimestre___Una o dos veces al año___ Nunca___

5- Cuándo acude al centro, ¿Lo hace por iniciativa propia o sólo cuando la/o llaman? Por iniciativa propia____ Sólo cuando lo llaman____ Depende_____

6- ¿Suele tener problemas para ir a hablar con el tutor o profesores debido a los horarios que pone el centro? Si___ No___ A veces___

7- ¿Cuándo acude al centro, recibe la información adecuada sobre la marcha escolar de su hijo, su comportamiento, faltas de asistencia, etc.? Si___ No___ A veces____

A.2- <u>Relación con los profesores</u>

8- ¿Cree que su hijo se lleva bien con los profesores? MB___ B___ R___M__MM___

9- ¿Qué cualidad aprecia más en los profesores? _____

10- El trato con el tutor de su hijo ¿es diferente al trato con el resto de profesores? Si___No____No ha tratado con el resto de profesores___No sabe___

11- ¿Cree que los profesores se preocupan suficientemente de la evolución escolar de su hijo y de sus problemas escolares? Muchísimo__ Mucho__ Normal__ Poco__ Nada__

B- EN RELACIÓN CON LOS HIJOS

12- ¿Quién se ocupa habitualmente del niño? Padres____Uno solo de ellos___ Abuelos___ Tíos____ Otros_____

13- ¿Qué tal se lleva usted con sus hijos? MB___ B___ R___M___MM___

14- ¿Tiene algún problema con ellos? No___ Si___ ¿Cuál?_____

15- ¿Es muy exigente con ellos en el cumplimiento de las normas de conducta? No___ Si___ A Veces____

16- ¿Ayuda a sus hijos en sus deberes o trabajos en casa? Si___ No___ A Veces___

17- ¿Colabora su hijo en algún trabajo doméstico? No____ Si___ A veces_____ ¿Cuál?_____

18- ¿Cómo se lleva el menor con sus hermanos? MB___ B___ R___M___MM___

19- ¿Cree que su hijo tiene suficiente capacidad para seguir estudiando o está más capacitado para trabajar? Para seguir estudiando___ Para trabajar___ No sabe___

20- Independientemente de su capacidad ¿Qué cree que hará su hijo en los próximos años? Seguir estudiando____ Trabajar___ Colaborar con el trabajo familiar___ Casarse y dedicarse a las tareas del hogar___ otros (especificar)_____

21- ¿Podría valorar cómo calificaría a su hijo respecto a las siguientes cualidades?:

	Mucho	Bastante	Término medio	Bastante	Mucho	
Trabajador						Vago
Atento						Distraído
Simpático						Antipático
Ordenado						Desordenado
Aprende rápido						Aprende lento
Alegre						Triste
Comunicativo						Reservado
Participa en peleas						Pacífico

C- EN RELACIÓN CON LA PROPIA FAMILIA

22- ¿Podría indicarnos cuál es su situación familiar? Matrimonio___ Separación___ Unión consensuada___ Viudo/a___ Soltero/a___ Otro_____ ___

23- ¿Cuál es la situación laboral de ambos progenitores?

Hombre	Mujer
___Trabajo por cuenta propia	___Trabajo por cuenta propia__
___Asalariado con contrato indefinido	___Asalariado con contrato indefinido
___Asalariado con contrato temporal	___Asalariado con contrato temporal
___Jubilado	___Jubilado
___Invalidez	___Invalidez
___Trabajos esporádicos	___Trabajos esporádicos
___Venta ambulante	___Venta ambulante
___Labores del hogar	___Labores del hogar
___Paro	___Paro
___Otros_____	___Otros_____

24- ¿Cómo cree que se encuentra la situación económica de su familia? MB___ B____R___M___MM___

25- ¿Podría decirnos cuál es su nivel de estudios y el de su marido/mujer?

Marido	Mujer
___Sin estudios	____Sin estudios
___Estudios primarios	____Estudios primarios
___Bachillerato	____Bachillerato
___Universitarios	____Universitarios

D- <u>EN RELACIÓN A LA OBLIGACIÓN DE ASISTIR A CLASE</u>

26- ¿Considera importante la asistencia diaria a clase de su hijo? Muy importante___ Importante___ Poco importante____ Nada importante____

27- Cuando su hijo/a ha faltado a clase alguna vez ¿Cuál ha sido la principal causa? Enfermedad____ Viajes o desplazamientos____ ha faltado sin permiso____ otras_____

28- ¿Cuál es su grado de preocupación cuando su hijo falta a clase por alguna razón? Mucho____ Bastante____ Regular____ Poco____ Nada____

29- ¿Cree que existe algún tipo de medida o servicio que podría ayudar a disminuir el número de faltas de asistencia de los niños al instituto?_____
_____

30- A continuación se enumeran una serie de variables que pueden actuar como posibles factores de riesgo en la escolaridad de su hijo/a. ¿Podría marcar los aspectos que, según su criterio, pueden influir en la actitud de su hijo/a hacia la escuela? (Se pueden marcar varios si se considera que en el alumno coinciden varios de estos factores)

POSIBLES FACTORES DE RIESGO DE ESTE ALUMNO

(Se pueden marcar varias si se considera que inciden varios aspectos en el absentismo del alumno)

FACTORES FAMILIARES:

☐- 1- Negligencia familiar, abandono de obligaciones familiares por parte de los padres
☐- 2- Impotencia de los padres/ tutores para controlar al menor
☐- 3- Trabajos de los padres que implican ausencia temprana y prolongada del hogar
☐- 4- Desestructuración del ámbito familiar
☐- 5- Complicidad con el menor
☐- 6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios
☐- 7- Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia
☐- 8- Precariedad económica (paro, trabajo inestable, etc)
☐- 9- Enfermedad grave de los padres
☐-10- Alcoholismo o drogadicción de uno o los dos progenitores
☐-11- El menor se encuentra al cargo de sus abuelos, tíos, etc
☐-12- Utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares
☐-13- Dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta.
☐-14- Familia sin domicilio estable (temporeros)
☐-15- Bajo nivel cultural de la familia
☐-16- Problemas de maltrato al menor
☐-17- Disconformidad de la familia con la modalidad de escolarización del alumno
☐-18- Sobreprotección excesiva por parte de los padres hacia el menor
☐-19- Dificultad familiar (por trabajo, enfermedad, etc) para llevar al alumno al centro
☐-20- Problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia
☐-21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos
☐-22- Modelos parentales inadecuados
☐-23- . . . . . .

FACTORES CULTURALES:

☐-24- Pertenencia a una minoría étnica o cultural
☐-25- Desvalorización del hecho educativo
☐-26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos
☐-27- Intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación
☐-28- Desconocimiento del idioma
☐-29- Rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen (inmigrantes)
☐-30- Prejuicios sexistas (las niñas abandonan el sistema educativo prematuramente)
☐-31- . . . . . .

FACTORES SOCIO-ECONOMICOS:

☐-32- Modelos actuales de éxito social no necesitan título académico
☐-33- Falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio
☐-34- Pertenencia a ambientes marginales
☐-35- Valores sociales dominantes actuales (dinero, fama prestigio,...)
☐-36- Preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa
☐-37- Valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro
☐-38- Incremento de la permisividad social
☐-39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos
☐-40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que “no pasa nada” por faltar
☐-41- Existencia de locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar
☐-42- . . . . . .

FACTORES MÉDICOS:

□-43- Problemas de salud del menor
□-44- Trastornos graves de la personalidad
□-45- Prolongado periodo de hospitalización
□-46- Minusvalía
□-47- . . . . . .
□-48- . . . . . .

FACTORES EDUCATIVOS:

Del alumno

□-49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase
□-50- Desfase curricular creciente
□-51- Baja autoestima, sentimiento de baja competencia
□-52- Problemas de acoso al menor ("Bullying")
□-53- Falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado
□-54- Falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno
□-55- Intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones
□-56- Problemas conductuales o de convivencia con el grupo
□-57- Percepción negativa del ambiente del centro
□-58- . . . . . .

Del centro y del Sistema Educativo

□-59- Metodología no inclusiva
□-60- Currículo oficial poco motivante
□-61- Incapacidad del Sistema Educativo para dar respuesta a sus intereses y necesidades
□-62- Contenidos académicos poco funcionales y descontextualizados
□-63- Falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado
□-64- Inexistencia de medidas curriculares extraordinarias adecuadas
□-65- Retraso en la posibilidad de incorporarse a programas específicos (P.D.C ó G.S.)
□-66- Escasa flexibilidad de los PCC para ofrecer respuestas diferentes
□-67-Tolerancia del sistema educativo
□-68- Facilidad para entrar y salir del centro en horario escolar
□-69- Absentismo del profesorado
□-70- Falta de control de los alumnos de transporte escolar
□-71- Escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo
□-72- Ausencia de Plan de acogida para inmigrantes/ minorías étnicas en los centros
□-73- . . . . . .

FACTORES PERSONALES:

□-74- Rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...)
□-75- Influencia de grupos y amigos en circunstancias similares- (Contagio o imitación)
□-76- Problemas de alcoholismo o drogadicción del menor
□-77- . . . . . .

Anexo 3: Procedimiento de aplicación de los instrumentos de recogida de información (Trabajo de campo: Fase II)

Procedimiento a desarrollar:

1º.- Concertación telefónica del día y hora de visita con el director

2º.- Presentación en el centro (en el día y hora concertada)**:**

a) Presentación ante el Director o Responsable del Centro. (y muestra de credencial cuando se disponga de ella)
b) Preguntar si el centro ha recibido la comunicación de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación en la que se informa sobre el trabajo que vamos a desarrollar. Si no es así, informar al director del centro del trabajo que se esta desarrollando en CLM y, posteriormente, comunicarlo a José Luís Martínez o a Agustín Bayot.

3º.- Reunión con responsables de Absentismo escolar del centro: Director/a, Jefe/a de Estudios, Orientador/a, Trabajador/a o Educador/a social, y cualquier otro que el equipo directivo considere importante.

a) Explicación del ámbito de actuación del trabajo y del procedimiento de recogida de datos.

4º.- Muestra y entrega de las fichas y encuestas a cumplimentar en el centro:

a) *Equipo directivo*: Contiene datos generales de absentismo del centro y habrá de ser cumplimentada por el Equipo Directivo.

b) *Tutor*: Sólo tendrán que cumplimentar esta encuesta los tutores que tengan en su grupo algún alumno absentista.

c) *Ficha individual de alumno absentista*: **Muy Importante**: En ella deberá constar el código del alumno (no el nombre). Este código será el grupo de clase y el número de lista (Por ejemplo ***4B23*** =-4º curso, grupo b, Nº 23). Habrá de ser cumplimentada por el tutor o por el trabajador/educador social responsable del absentismo (el que más conozca al alumno). Lo más adecuado es que se cumplimente con la colaboración de ambos. Se cumplimentará una ficha por cada alumno que haya superado los 19 días de ausencia (15%) durante los dos primeros trimestres del curso –tanto justificadas como injustificadas-. (El número de fichas elaboradas debe coincidir con el número total de absentistas del centro que aparece en el cuadro general de absentismo cumplimentado por el Equipo directivo).

d) *Entrevista alumno absentista*: **Muy Importante**: En ella deberá constar el código del alumno en el cuadro superior derecho de la 1ª página. Este código siempre debe coincidir con el de la ficha individual y, por tanto, será el grupo de clase y el número de lista (Por ejemplo ***4B23*** =-4º curso, grupo b, Nº 23). Habrá de realizarla el propio colaborador, el orientador del centro o el trabajador/educador social (a elección del centro, pero siempre alguien que no imparta clase al alumno). Se hará una entrevista a cada alumno absentista (salvo que sea imposible localizarlo), coincidiendo siempre con los alumnos a los que se les haya cumplimentado una ficha individual. Una vez cumplimentada, se grapará a la ficha individual del alumno correspondiente para archivar las dos juntas.

e) *Ficha individual de alumno no absentista*: Sólo se cumplimentará esta ficha en las clases donde haya alumnos absentistas, y sólo una por curso, que corresponderá siempre al alumno que tenga el **número 3.** Por tanto, el código del alumno no absentista será siempre el grupo de clase con el nº 3 (Por ejemplo ***4B3***). Sólo en el caso de que el nº 3 sea un alumno absentista, se cumplimentará la ficha con los datos del alumno nº 4. Esta ficha habrá de ser cumplimentada siempre por el tutor del grupo.

f) *Entrevista alumno no absentista*: Se pasará a todos los alumnos a los que se haya cumplimentado la ficha individual de alumno no absentista, y con el mismo código de alumno. Habrá de realizarla el propio colaborador, el orientador del centro o el trabajador/educador social (a elección del centro pero siempre alguien que no imparta clase al alumno). Una vez cumplimentada, se grapará a la ficha individual del alumno correspondiente para archivar las dos juntas.

5º.- Recogida De las fichas y encuestas cumplimentadas en el centro: se pactará con el centro la fecha en la que deberán estar cumplimentadas todaa las fichas (aproximadamente un mes) y se dajará un número de teléfono de contacto por si surge alguna duda. En la fecha acordada se pasará a recogerlas.

Anexo 4: Tasas de absentismo escolar por localidad

Educación Primaria

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de menos de 2500 habitantes (por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
ABENOJAR	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1708
AGRAMÓN	**Ab**						817
AGUAS NUEVAS	**Ab**						1600
AGUDO	**CR**	0,0	0,0	1,0	0,0	**1,0**	1943
AJOFRÍN	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	2226
ALAMEDA DE CERVERA	**CR**						188
ALAMILLO	**CR**	4,8	0,0	0,0	0,0	**4,8**	618
ALBALADEJO	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1569
ALBALATE DE ZORITA	**GU**	3,9	0,0	0,0	0,0	**3,9**	929
ALBARREAL DE TAJO	**TO**	2,5	0,0	0,0	0,0	**2,5**	662
ALBATANA	**Ab**						856
ALBERCA DE ZANCARA (LA)	**CU**						1974
ALBERCHE DEL CAUDILLO	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1265
ALBOREA	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	827
ALCABÓN	**TO**						685
ALCALÁ DEL JÚCAR	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1404
ALCAÑIZO	**TO**						318
ALCARAZ	**Ab**	1,2	0,0	1,2	0,0	**2,4**	1766
ALCAUDETE DE LA JARA	**TO**	11,9	2,4	2,4	0,8	**17,5**	1977
ALCOBA	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	753
ALCOLEA DE CALATRAVA	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1623
ALCOLEA DE TAJO	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	822
ALCOLEA DEL PINAR	**GU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	396
ALCUBILLAS	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	672
ALDEA DEL REY	**CR**	0,0	2,2	0,0	0,0	**2,2**	2015
ALDEANUEVA DE BARBARROYA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	726
ALHAMBRA	**CR**	7,8	1,6	0,0	0,0	**9,4**	1167
ALIAGUILLA	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	841
ALMADENEJOS	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	537
ALMEDINA	**CR**						704
ALMODOVAR DEL PINAR	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	505
ALMOGUERA	**GU**						1457
ALMONACID DE TOLEDO	**TO**	3,2	3,2	0,0	0,0	**6,5**	796
ALMOROX	**TO**	5,1	3,6	0,0	0,0	**8,8**	2351
ALMURADIEL	**CR**	0,0	2,0	0,0	0,0	**2,0**	983
ALPERA	**Ab**	1,4	0,0	0,0	0,0	**1,4**	2389
ARCICOLLAR	**TO**						670
ARENALES DE SAN GREGORIO	**CR**	10,5	0,0	0,0	0,0	**10,5**	696
ARENAS DE SAN JUAN	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1061

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de menos de 2500 habitantes (por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
ARGAMASÓN	**Ab**						1000
ARROBA DE LOS MONTES	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	560
ATIENZA	**GU**						450
AZUTÁN	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	322
BALLESTEROS DE CALATRAVA	**CR**	4,8	0,0	0,0	0,0	**4,8**	574
BARRAX	**Ab**	0,6	0,0	0,0	0,6	**1,3**	1978
BELMONTE	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	2278
BELVIS DE LA JARA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1744
BERCIAL (EL)	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	312
BETETA	**CU**	3,7	0,0	0,0	0,0	**3,7**	401
BIENVENIDA	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	63
BOGARRA	**Ab**						1121
BONETE	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1270
BRAZATORTAS	**CR**	1,4	0,0	0,0	0,0	**1,4**	1132
BUDIA	**GU**	3,2	0,0	0,0	0,0	**3,2**	266
BURGUILLOS DE TOLEDO	**TO**	3,1	0,0	0,0	0,0	**3,1**	1695
BURUJÓN	**TO**	2,7	0,0	0,0	0,0	**2,7**	1372
CABAÑAS DE LA SAGRA	**TO**	10,4	0,8	0,0	0,0	**11,2**	1729
CABEZAMESADA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	494
CABEZARADOS	**CR**						381
CALYPO FADO	**TO**						Casarrubios
CALZADA DE OROPESA (LA)	**TO**						585
CAMARENILLA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	544
CAMPILLO DE ALTOBUEY	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1710
CAMPILLO DE LA JARA (EL)	**TO**	3,2	0,0	0,0	0,0	**3,2**	435
CAMUÑAS	**TO**	0,9	0,0	0,0	0,0	**0,9**	1805
CAÑAMARES	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	598
CAÑETE	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	910
CARBONERAS DE GUADAZAON	**CU**	2,9	0,0	0,0	0,0	**2,9**	937
CARDENETE	**CU**	0,0	1,7	0,0	0,0	**1,7**	691
CARMENA	**TO**	7,1	7,1	0,0	0,0	**14,3**	860
CARPIO DE TAJO (EL)	**TO**	0,9	0,0	0,0	0,0	**0,9**	2157
CARRICHES	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	296
CARRIZOSA	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1550
CASAR DE ESCALONA (EL)	**TO**	12,5	2,1	0,0	0,0	**14,6**	1386
CASAS (LAS)	**CR**	3,8	0,0	0,0	0,0	**3,8**	452
CASAS DE BENITEZ	**CU**	2,9	0,0	0,0	0,0	**2,9**	1090
CASAS DE FERNANDO ALONSO	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1321
CASAS DE JUAN NUÑEZ	**Ab**	2,2	0,0	0,0	0,0	**2,2**	1340
CASTELLAR DE SANTIAGO	**CR**	0,7	0,0	0,0	0,0	**0,7**	2214
CASTILLO DE BAYUELA	**TO**	0,0	2,0	0,0	0,0	**2,0**	1060
CAZALEGAS	**TO**	5,7	3,4	0,0	0,0	**9,1**	1453
CEDILLO DEL CONDADO	**TO**						2102
CENIZATE	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1239
CERRALBOS (LOS)	**TO**	3,3	0,0	0,0	0,0	**3,3**	418

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de menos de 2500 habitantes (por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
CIFUENTES	**GU**	0,8	0,0	0,0	0,0	**0,8**	2021
CINCO CASAS	**CR**	6,1	4,1	0,0	0,0	**10,2**	664
CIRUELOS	**TO**	0,0	9,7	0,0	0,0	**9,7**	423
COBEJA	**TO**	1,3	0,6	0,6	0,0	**2,6**	1994
COGOLLUDO	**GU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	633
CONSOLACION	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	Valdepeñas
CORRAL DE CALATRAVA	**CR**	0,0	0,0	1,4	1,4	**2,7**	1275
CORTIJOS DE ARRIBA	**CR**	7,1	5,4	0,0	0,0	**12,5**	1029
COZAR	**CR**	1,4	0,0	0,0	0,0	**1,4**	1350
CUERVA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1359
CHECA	**GU**						359
CHILOECHES	**GU**						1875
CHILLON	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	2166
CHOZAS DE CANALES	**TO**						1764
CHUECA	**TO**						261
DOMINGO PÉREZ	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	493
DOSBARRIOS	**TO**						2219
ERUSTES	**TO**	0,0	25,0	0,0	0,0	**25,0**	211
ESCALONILLA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1470
ESPINOSO DEL REY	**TO**						605
FÉREZ	**Ab**	0,0	0,0	0,0	2,9	**2,9**	795
FERNÁN CABALLERO	**CR**	2,2	0,0	0,0	0,0	**2,2**	1129
FONTANOSAS	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	145
FUENCALIENTE	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1232
FUENLLANA	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	290
FUENTE DE PEDRO NAHARRO	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1285
FUENTEALBILLA	**Ab**	1,9	3,7	0,0	0,0	**5,6**	1943
FUENTES	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	Yeste
GAMONAL	**TO**	2,4	2,4	0,0	0,0	**4,8**	912
GARCIOTÚN	**TO**						153
GERINDOTE	**TO**	1,4	0,0	0,0	0,0	**1,4**	2123
GINETA (LA)	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	2141
GRAJA DE INIESTA	**CU**	0,0	0,0	2,3	0,0	**2,3**	435
GRANATULA DE CALATRAVA	**CR**	5,9	0,0	0,0	0,0	**5,9**	1018
GUADALMEZ	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	946
GUADAMUR	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1746
GUARDIA (LA)	**TO**	4,4	0,0	0,0	0,0	**4,4**	2330
HERENCIAS (LAS)	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	744
HERRERUELA DE OROPESA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	461
HIGUERUELA	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1350
HINOJOSA DE SAN VICENTE	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	477
HINOJOSAS DE CALATRAVA	**CR**	1,7	0,0	0,0	0,0	**1,7**	679
HINOJOSOS (LOS)	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1078
HONRUBIA	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1658
HORCAJO DE LOS MONTES	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1005

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de menos de 2500 habitantes (por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
HORCHE	**GU**	0,6	0,0	0,0	0,0	**0,6**	1871
HORMIGOS	**TO**	6,9	0,0	3,4	3,4	**13,8**	505
HUECAS	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	524
HUERTA DE VALDECARABANOS	**TO**	2,4	0,0	0,0	0,0	**2,4**	1763
HUETE	**CU**	3,0	5,3	3,0	0,0	**11,4**	2024
HUMANES	**GU**	2,8	0,5	0,0	0,0	**3,3**	1354
IRIEPAL	**GU**	0,0	3,6	0,0	0,0	**3,6**	412
ISSO	**Ab**	0,0	1,8	0,6	0,0	**2,5**	2103
JADRAQUE	**GU**	1,6	0,8	0,0	0,0	**2,4**	1426
LABORES (LAS)	**CR**	6,7	11,1	2,2	0,0	**20,0**	682
LAGARTERA	**TO**	5,0	0,0	2,5	0,0	**7,5**	1621
LANDETE	**CU**	5,2	8,2	0,0	0,0	**13,4**	1381
LAYOS	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	354
LEDAÑA	**CU**	1,2	0,0	0,0	0,0	**1,2**	1937
LETUR	**Ab**	1,3	0,0	0,0	0,0	**1,3**	1209
LEZUZA	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1708
LIETOR	**Ab**	4,0	0,0	0,0	0,0	**4,0**	1537
LOMINCHAR	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1423
LUCIANA	**CR**	14,3	0,0	0,0	0,0	**14,3**	445
LUCILLOS	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	498
LLANOS DEL CAUDILLO	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	667
MAGÁN	**TO**	0,9	0,9	0,0	0,0	**1,9**	1662
MAHORA	**Ab**	1,3	0,0	0,0	0,0	**1,3**	1379
MALPICA DE TAJO	**TO**	1,9	0,9	0,0	0,0	**2,8**	1985
MANDAYONA	**GU**						393
MANZANEQUE	**TO**	2,9	0,0	0,0	0,0	**2,9**	482
MAQUEDA	**TO**	13,0	0,0	0,0	0,0	**13,0**	552
MARJALIZA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	308
MASCARAQUE	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	491
MATA (LA)	**TO**	9,8	2,4	0,0	0,0	**12,2**	962
MAZARAMBROZ	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1317
MEJORADA	**TO**						1300
MEMBRILLO (EL)	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	97
MESEGAR DE TAJO	**TO**						243
MINAYA	**Ab**	0,0	3,9	0,0	0,0	**3,9**	1741
MINGLANILLA	**CU**	2,7	0,7	0,0	0,0	**3,4**	2385
MIRA	**CU**	3,9	9,8	0,0	0,0	**13,7**	1169
MOLINICOS	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1164
MONTEALEGRE DEL CASTILLO	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	2291
MONTEARAGÓN	**TO**						507
MONTIEL	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1700
NAVA DE RICOMALILLO (LA)	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	693
NAVALCÁN	**TO**	1,0	1,0	0,0	0,0	**2,1**	2201
NAVAMORCUENDE	**TO**	9,0	4,5	0,0	0,0	**13,4**	703
NERPIO	**Ab**	2,3	1,2	0,0	0,0	**3,5**	1639

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de menos de 2500 habitantes (por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
NOEZ	**TO**	4,0	0,0	0,0	0,0	**4,0**	800
NOMBELA	**TO**						994
NOVES	**TO**	1,8	0,9	0,0	0,9	**3,7**	1760
ONTÍGOLA	**TO**						2115
ONTUR	**Ab**	2,2	0,7	0,0	0,7	**3,7**	2429
OTERO	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	238
PALOMARES DEL CAMPO	**CU**	0,8	0,0	0,0	0,0	**0,8**	907
PALOMEQUE	**TO**	10,2	0,0	0,0	0,0	**10,2**	674
PARRILLAS	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	423
PASTRANA	**GU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1064
PEDERNOSO (EL)	**CU**	2,7	0,0	0,0	0,0	**2,7**	1321
PELAHUSTÁN	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	371
PEÑAS DE SAN PEDRO	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1222
PÉTROLA	**Ab**						878
PICON	**CR**	5,0	0,0	0,0	0,0	**5,0**	669
PIOZ	**GU**	3,5	0,0	0,0	0,0	**3,5**	1071
POBLETE	**CR**						1007
PORTILLO DE TOLEDO	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	2129
POVEDA DE LA SIERRA	**GU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	162
POZO DE LA SERNA	**CR**	12,5	0,0	0,0	0,0	**12,5**	360
POZOHONDO	**Ab**	1,1	0,0	0,0	0,0	**1,1**	1840
POZO-LORENTE	**Ab**						502
POZUELOS DE CALATRAVA (LOS)	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	461
PRIEGO	**CU**	0,8	0,0	0,0	0,0	**0,8**	1087
PUEBLA DE DON RODRIGO	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1287
PUEBLA DEL PRINCIPE	**CR**	2,0	0,0	0,0	0,0	**2,0**	941
PUEBLANUEVA (LA)	**TO**						2126
PUENTE DEL ARZOBISPO (EL)	**TO**	2,5	0,0	0,0	0,0	**2,5**	1447
PUERTO LAPICE	**CR**	1,7	0,0	0,0	0,0	**1,7**	1002
PULGAR	**TO**						1420
QUERO	**TO**	0,0	2,9	0,0	0,0	**2,9**	1269
QUILES (LOS)	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	195
QUISMONDO	**TO**						1482
REAL DE SAN VICENTE (EL)	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1068
RETUERTA DEL BULLAQUE	**CR**						1084
RIELVES	**TO**	9,1	0,0	0,0	0,0	**9,1**	601
RIOPAR	**Ab**						1479
ROBLEDO	**Ab**						459
ROBLEDO (EL)	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1103
ROMERAL (EL)	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	819
RUIDERA	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	598
SACECORBO	**GU**						165
SACEDON	**GU**						1700
SACERUELA	**CR**	3,0	0,0	0,0	0,0	**3,0**	694
SAELICES	**CU**						651

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de menos de 2500 habitantes (por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
SALOBRAL (EL)	**Ab**	1,5	1,5	0,0	0,0	**3,0**	Albacete
S. BARTOLOMÉ DE LAS ABIERTAS	**TO**						464
SAN BENITO	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	295
SAN CARLOS DEL VALLE	**CR**	3,0	4,5	0,0	0,0	**7,6**	1208
SAN LORENZO DE CALATRAVA	**CR**	5,9	2,0	0,0	0,0	**7,8**	283
SAN LORENZO DE LA PARRILLA	**CU**	0,8	0,0	0,0	0,0	**0,8**	1319
SAN MARTÍN DE MONTALBÁN	**TO**						730
SAN MARTÍN DE PUSA	**TO**	2,2	0,0	0,0	0,0	**2,2**	810
SAN PABLO DE LOS MONTES	**TO**	3,4	0,0	0,0	0,0	**3,4**	2259
SAN PEDRO	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1275
SAN ROMÁN DE LOS MONTES	**TO**						1187
SANTA ANA	**Ab**	3,7	0,0	3,7	0,0	**7,4**	Albacete
SANTA ANA DE PUSA	**TO**						407
SANTA CRUZ DE LOS CAÑAMOS	**CR**	7,1	0,0	0,0	0,0	**7,1**	635
SANTA CRUZ DEL RETAMAR	**TO**						2324
SANTA MARIA DE LOS LLANOS	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	794
SANTO DOMINGO-CAUDILLA	**TO**						790
SESEÑA NUEVO	**TO**	11,1	0,9	0,0	0,0	**12,0**	588
SISANTE	**CU**	4,1	0,0	0,0	0,0	**4,1**	1806
SOCOVOS	**Ab**	0,0	1,5	0,0	0,0	**1,5**	1936
SOTOS	**CU**	0,0	0,0	1,2	0,0	**1,2**	901
TALAVERA LA NUEVA	**TO**	1,8	0,0	0,0	0,0	**1,8**	1043
TAZONA	**Ab**	2,4	0,0	2,4	0,0	**4,8**	645
TEMBLEQUE	**TO**	0,8	0,0	0,0	0,0	**0,8**	2227
TENDILLA	**GU**	8,2	0,0	0,0	0,0	**8,2**	354
TERRINCHES	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1007
TOBOSO (EL)	**TO**	0,0	1,8	0,9	0,0	**2,6**	2134
TORNO (EL)	**CR**	0,0	3,3	0,0	0,0	**3,3**	538
TORRALBA DE OROPESA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	276
TORRE DE ESTEBAN HAMBRÁN (LA)	**TO**	3,0	1,0	0,0	0,0	**4,0**	1683
TORRE DE JUAN ABAD	**CR**	0,0	5,3	0,0	0,0	**5,3**	1359
TORRICO	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	851
TOTANES	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	409
TRAGACETE	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	320
TRIJUEQUE	**GU**	3,6	0,9	0,0	0,0	**4,5**	1053
TRILLO	**GU**	4,0	0,0	0,0	0,0	**4,0**	1354
TURLEQUE	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	949
VALDEGANGA	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1881
VALDEMANCO DEL ESTERAS	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	271
VALDEOLIVAS	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	264
VALDEVERDEJA	**TO**						735
VALENZUELA DE CALATRAVA	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	798
VALERA DE ABAJO	**CU**	1,2	0,0	0,0	0,0	**1,2**	1554
VALVERDE	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	522
VALVERDE DE JUCAR	**CU**	2,7	0,0	0,0	0,0	**2,7**	1361

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de menos de 2500 habitantes (por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
VEGAS Y S. ANTONIO (LAS)	**TO**						400
VELADA	**TO**	0,0	1,3	0,6	0,0	**1,9**	2491
VENTAS CON PEÑA AGUILERA (LAS)	**TO**	5,1	0,0	0,0	5,1	**10,2**	1405
VENTAS DE RETAMOSA (LAS)	**TO**	2,8	2,8	0,7	0,0	**6,4**	1546
VENTAS DE SAN JULIÁN (LAS)	**TO**						254
VICORTO	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	221
VILLAESCUSA DE HARO	**CU**	0,0	0,0	1,1	0,0	**1,1**	596
VILLAGARCIA DEL LLANO	**CU**						941
VILLAHERMOSA	**CR**						2392
VILLALBA DEL REY	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	639
VILLALGORDO DEL JÚCAR	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	1241
VILLALPARDO	**CU**	1,8	0,6	0,0	0,0	**2,4**	1191
VILLAMANRIQUE	**CR**	1,2	0,0	0,0	0,0	**1,2**	1521
VILLAMAYOR DE CALATRAVA	**CR**	18,2	0,0	0,0	0,0	**18,2**	603
VILLAMIEL DE TOLEDO	**TO**						704
VILLAMINAYA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	594
VILLAMUELAS	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	756
VILLANUEVA DE BOGAS	**TO**	2,3	0,0	0,0	0,0	**2,3**	810
VILLANUEVA DE LA JARA	**CU**	0,0	0,5	0,0	0,0	**0,5**	2182
VILLANUEVA DE S. CARLOS	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	414
VILLAPALACIOS	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	741
VILLAR DE OLALLA	**CU**	0,0	0,6	0,0	0,0	**0,6**	1039
VILLARES	**Ab**						179
VILLARES DEL SAZ	**CU**	4,3	1,4	0,0	0,0	**5,8**	627
VILLASECA DE LA SAGRA	**TO**	0,0	0,0	1,1	0,0	**1,1**	1614
VILLASEQUILLA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	**0,0**	2500
VILLATOBAS	**TO**	0,8	0,0	0,0	0,0	**0,8**	2443
VILLEL DE MESA	**GU**						223
VISO DE SAN JUAN (EL)	**TO**	3,1	1,2	0,0	0,0	**4,3**	2092
YUNCLER	**TO**	2,4	1,8	0,0	0,0	**4,2**	2464
YUNCLILLOS	**TO**						671

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de 2.500 a 5.000 habitantes (Por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
ALAMEDA DE LA SAGRA	**TO**	3,0	0,5	0,0	0,0	3,5	3120
ARGÉS	**TO**	2,8	2,5	1,4	0,0	6,7	3763
BALAZOTE	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2576
BONILLO (EL)	**Ab**	0,0	0,5	0,0	0,0	0,5	3174
BOROX	**TO**						2527
BRIHUEGA	**GU**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2847
CALERA Y CHOZAS	**TO**	0,6	0,0	0,0	0,0	0,6	4071
CALZADA DE CALATRAVA	**CR**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4607
CAMARENA	**TO**	4,0	0,7	0,0	0,0	4,6	2726
CARRANQUE	**TO**						2517
CARRION DE CALATRAVA	**CR**	0,0	0,0	2,5	0,0	2,5	2676
CASARRUBIOS DEL MONTE	**TO**	25,8	3,2	0,0	0,0	29,0	4006
CASAS-IBÁÑEZ	**Ab**	0,0	0,3	0,0	0,0	0,3	4415
CASASIMARRO	**CU**	6,6	0,0	0,0	0,0	6,6	3049
CEBOLLA	**TO**	1,3	0,4	1,3	0,4	3,6	3308
COBISA	**TO**						2902
CHINCHILLA DE MONTE-ARAGÓN	**Ab**						3375
ELCHE DE LA SIERRA	**Ab**	2,6	2,0	0,0	0,0	4,6	3878
ESCALONA	**TO**	2,9	1,3	0,0	0,0	4,2	2779
ESQUIVIAS	**TO**	0,9	0,3	0,0	0,0	1,2	4577
FUENTE EL FRESNO	**CR**	4,6	1,3	0,0	0,0	5,9	3481
FUENTE-ALAMO	**Ab**	1,1	0,6	2,3	0,0	4,0	2720
GÁLVEZ	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3332
HORCAJO DE SANTIAGO	**CU**						3740
INIESTA	**CU**	1,8	0,3	0,0	0,0	2,1	4577
LAS MESAS	**CU**	2,7	3,3	0,0	0,0	6,0	2514
LILLO	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2704
MADRIGUERAS	**Ab**	1,5	0,0	0,0	0,0	1,5	4647
MARCHAMALO	**GU**	3,8	0,6	0,0	0,0	4,4	4700
MENASALBAS	**TO**						3017
MÉNTRIDA	**TO**	0,4	0,0	0,0	0,4	0,8	3212
MOCEJÓN	**TO**						4503
MOLINA	**GU**	3,1	0,0	0,0	0,0	3,1	3662
MONDEJAR	**GU**	3,9	1,0	0,5	0,0	5,4	2629
MUNERA	**Ab**	0,0	0,8	0,0	0,0	0,8	3974
NAMBROCA	**TO**	1,7	1,7	0,0	0,0	3,4	2898
NAVAHERMOSA	**TO**	3,4	0,4	0,0	0,0	3,8	4261
NAVALMORALES (LOS)	**TO**						2745
NAVALUCILLOS (LOS)	**TO**						2727
NOBLEJAS	**TO**	2,5	0,0	0,0	0,0	2,5	3287
NUMANCIA DE LA SAGRA	**TO**	8,8	1,8	0,0	0,0	10,5	3697
ORGAZ	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2762

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de 2.500 a 5.000 habitantes (Por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
OROPESA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2869
OSSA DE MONTIEL	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2836
PANTOJA	**TO**	0,9	1,3	0,4	3,5	6,1	3065
PIEDRABUENA	**CR**	0,4	0,4	0,0	0,0	0,7	4879
POLÁN	**TO**	2,4	0,0	0,0	0,0	2,4	3703
PORZUNA	**CR**	0,9	0,4	0,0	0,0	1,3	3974
POZO CAÑADA	**Ab**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2718
POZUELO DE CALATRAVA	**CR**	1,0	0,5	0,0	0,0	1,4	2741
PROVENCIO (EL)	**CU**	0,7	3,5	1,4	0,0	5,6	2679
RECAS	**TO**	2,3	0,0	0,0	0,0	2,3	3073
SANTA CRUZ DE LA ZARZA	**TO**	3,7	0,0	0,0	0,0	3,7	4764
SANTA CRUZ DE MUDELA	**CR**	4,1	0,9	0,0	0,3	5,3	4789
SANTA OLALLA	**TO**						2973
SIGÜENZA	**GU**	1,8	1,8	0,5	0,0	4,1	4817
TORRALBA DE CALATRAVA	**CR**	3,5	1,4	0,7	0,0	5,6	2952
TORREJON DEL REY	**GU**	7,4	0,9	0,0	0,0	8,2	2790
TORRENUEVA	**CR**	2,1	0,9	0,0	0,0	3,0	3066
UGENA	**TO**	1,6	0,7	0,0	0,0	2,3	3267
URDA	**TO**						3129
VALMOJADO	**TO**	0,5	0,5	0,0	0,0	1,1	3024
VILLA DE DON FADRIQUE (LA)	**TO**						4159
VILLALUENGA DE LA SAGRA	**TO**	2,7	0,0	0,0	0,0	2,7	3049
VILLAMALEA	**Ab**	2,4	0,4	0,0	0,0	2,8	3951
VILLAMAYOR DE SANTIAGO	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2782
VILLANUEVA DE ALCARDETE	**TO**	0,4	0,4	0,4	0,0	1,3	3726
VILLANUEVA DE LA FUENTE	**CR**	0,0	0,0	0,6	0,0	0,6	2600
VILLANUEVA DE LA TORRE	**GU**	2,0	0,5	0,0	0,0	2,5	4779
VILLARRUBIA DE SANTIAGO	**TO**	0,0	1,8	0,0	0,0	1,8	2868
VILLARTA DE SAN JUAN	**CR**	1,0	0,5	0,0	0,5	2,0	3047
VISO DEL MARQUES	**CR**	1,3	0,0	0,0	0,0	1,3	2940
YELES	**TO**						2766
YEPES	**TO**						4661
YESTE	**Ab**	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	3597
YUNQUERA DE HENARES	**GU**	1,1	0,5	0,0	0,0	1,6	2550

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de 5.000 a 10.000 habitantes (Por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
ALMADEN	**CR**	2,9	0,0	0,0	0,0	2,9	6457
ALMAGRO	**CR**	2,0	0,8	1,2	0,2	4,1	8502
ALMODOVAR DEL CAMPO	**CR**	1,3	0,9	0,6	0,0	2,8	6952
ALOVERA	**GU**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7234
AÑOVER DE TAJO	**TO**	2,2	1,9	0,6	0,9	5,6	5118
ARGAMASILLA DE ALBA	**CR**	4,0	1,0	1,0	0,4	6,5	6812
ARGAMASILLA DE CALATRAVA	**CR**	0,4	0,4	0,0	0,0	0,8	5420
BARGAS	**TO**	0,3	1,0	1,3	0,0	2,5	7726
CABANILLAS DEL CAMPO	**GU**	2,3	0,5	0,0	0,0	2,8	7189
CASAR (EL)	**GU**	2,9	0,0	0,0	0,0	2,9	6525
CAUDETE	**Ab**	0,7	1,3	0,3	0,0	2,4	9553
CORRAL DE ALMAGUER	**TO**	0,0	1,5	0,0	0,7	2,2	5904
FUENSALIDA	**TO**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8951
HERENCIA	**CR**	1,5	0,4	0,2	0,0	2,0	8020
MALAGON	**CR**	1,7	0,4	0,6	0,0	2,6	8021
MEMBRILLA	**CR**	0,7	0,0	0,2	0,0	1,0	6500
MIGUEL ESTEBAN	**TO**						5238
MORA	**TO**	1,4	0,5	0,0	0,0	1,9	9884
MORAL DE CALATRAVA	**CR**	2,5	0,8	0,0	1,6	4,9	5306
MOTA DEL CUERVO	**CU**	2,5	0,6	0,8	0,0	4,0	6003
MOTILLA DEL PALANCAR	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5551
OCAÑA	**TO**	0,7	0,9	0,5	0,2	2,3	6923
OLIAS DEL REY	**TO**	1,7	0,6	0,0	0,0	2,2	5600
PEDRO MUÑOZ	**CR**	3,2	0,4	0,0	0,9	4,5	7970
PEDROÑERAS (LAS)	**CU**	1,8	1,0	0,8	0,3	3,9	7058
PUEBLA DE ALMORADIEL (LA)	**TO**	1,3	0,8	0,3	0,3	2,6	5715
PUEBLA DE MONTALBÁN (LA)	**TO**	5,6	1,7	0,7	0,0	8,0	7765
QUINTANAR DEL REY	**CU**	0,8	0,4	0,2	0,0	1,4	7359
SAN CLEMENTE	**CU**						6948
SESEÑA	**TO**	0,7	0,2	0,0	0,0	0,9	9290
TARAZONA DE LA MANCHA	**Ab**	0,2	0,5	0,5	0,0	1,1	6576
TOBARRA	**Ab**	0,9	0,0	0,0	0,0	0,9	7869
VILLAFRANCA DE LOS CABALLEROS	**TO**	2,6	0,3	0,0	0,0	2,9	5236
VILLANUEVA DE LOS INFANTES	**CR**	0,8	0,6	0,6	0,3	2,3	5894
YÉBENES (LOS)	**TO**						6298
YUNCOS	**TO**						5592

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de 10.000 a 20.000 habitantes (Por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
BOLAÑOS DE CALATRAVA	**CR**	0,5	0,1	0,0	0,2	0,8	12071
CAMPO DE CRIPTANA	**CR**	1,7	0,8	0,0	0,0	2,4	13541
CONSUEGRA	**TO**	2,5	0,3	0,7	0,0	3,5	10497
DAIMIEL	**CR**	2,4	0,1	0,2	0,0	2,6	17721
ILLESCAS	**TO**	0,8	0,2	0,0	0,0	1,0	14771
MADRIDEJOS	**TO**	0,7	0,0	0,0	0,0	0,7	10987
MANZANARES	**CR**	1,9	0,9	0,5	0,2	3,5	18525
MIGUELTURRA	**CR**	1,3	0,5	0,5	0,0	2,3	11737
QUINTANAR DE LA ORDEN	**TO**	2,3	1,0	0,2	0,8	4,2	10581
RODA (LA)	**Ab**	2,4	1,3	1,5	0,0	5,2	14881
SOCUÉLLAMOS	**CR**	3,3	2,2	0,0	0,0	5,5	12850
SOLANA (LA)	**CR**	12,7	1,6	0,1	0,1	14,5	15761
SONSECA	**TO**	3,1	0,3	0,1	0,1	3,6	10132
TARANCON	**CU**	4,1	4,3	1,5	0,0	9,9	13266
TORRIJOS	**TO**	0,5	1,0	0,1	0,1	1,7	11285
VILLACAÑAS	**TO**	1,0	2,5	1,6	0,4	5,6	10090
VILLARRUBIA DE LOS OJOS	**CR**	2,6	0,7	0,1	0,0	3,5	10125
MUNICIPIOS de 20.000 a 50.000 habitantes (Por orden alfabético)							
AZUQUECA DE HENARES	**GU**	2,4	0,3	0,1	0,4	3,2	24097
ALCAZAR DE SAN JUAN	**CR**	1,5	1,0	0,6	0,1	3,1	28783
ALMANSA	**Ab**	1,7	0,7	0,0	0,1	2,5	24974
HELLIN	**Ab**	5,4	3,8	0,3	0,3	10,0	29847
TOMELLOSO	**CR**	2,3	1,4	0,7	0,3	4,7	33548
VALDEPEÑAS	**CR**	2,3	1,0	0,3	0,0	3,6	27634
VILLARROBLEDO	**Ab**	1,8	0,8	0,1	0,0	2,7	24729
MUNICIPIOS de más de 50.000 habitantes (Por orden alfabético)							
ALBACETE	**Ab**	2,0	1,0	0,3	0,1	3,2	159518
CIUDAD REAL	**CR**	1,5	0,8	0,2	0,0	2,5	69063
CUENCA	**CU**	1,6	1,1	0,1	0,0	2,9	50012
GUADALAJARA	**GU**	1,6	0,9	0,2	0,1	2,9	73719
PUERTOLLANO	**CR**	3,6	3,0	1,0	0,6	8,1	50082
TALAVERA DE LA REINA	**TO**	2,4	1,6	1,8	1,0	6,8	82975
TOLEDO	**TO**	1,3	0,8	0,0	0,0	2,1	75533

Educación Secundaria

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de menos de 2500 habitantes (por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
AGUAS NUEVAS	**Ab**						1600
ALCARAZ	**Ab**	0,7	1,1	0,0	0,0	1,8	1766
ALPERA	**Ab**	2,2	0,0	0,0	0,0	2,2	2389
BELMONTE	**CU**	2,0	1,6	0,0	0,0	3,7	2278
BELVIS DE LA JARA	**TO**	1,0	1,0	3,6	0,0	5,6	1744
BURGUILLOS DE TOLEDO	**TO**						1695
CALYPO FADO	**TO**						Casarrubio
CAÑETE	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	910
CARBONERAS DE GUADAZAON	**CU**	0,0	0,0	2,1	0,0	2,1	937
CIFUENTES	**GU**	3,2	0,0	1,1	0,0	4,3	2021
FUENCALIENTE	**CR**	1,6	1,6	1,6	0,0	4,7	1232
HORCAJO DE LOS MONTES	**CR**	0,8	0,8	0,0	0,0	1,6	1005
HUETE	**CU**	0,0	1,2	1,2	4,7	7,1	2024
JADRAQUE	**GU**	6,5	4,1	1,6	0,8	13,0	1426
LANDETE	**CU**	0,0	0,0	2,8	0,0	2,8	1381
MINGLANILLA	**CU**	4,2	3,1	1,0	0,0	8,4	2385
NERPIO	**Ab**	0,0	2,2	0,0	0,0	2,2	1639
PASTRANA	**GU**	0,8	1,2	0,0	0,0	2,0	1064
PRIEGO	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1087
SACEDON	**GU**	0,0	0,7	0,7	0,0	1,3	1700
SISANTE	**CU**	2,3	0,9	0,9	0,0	4,1	1806
SOCOVOS	**Ab**						1936
UCLES	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	350
VALERA DE ABAJO	**CU**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1554
VILLARES DEL SAZ	**CU**	0,0	0,3	0,0	0,0	0,3	627

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de 2.500 a 5.000 habitantes (Por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
BALAZOTE	**Ab**	0,8	1,3	0,8	0,0	2,9	2576
BONILLO (EL)	**Ab**						3174
BRIHUEGA	**GU**						2847
CALZADA DE CALATRAVA	**CR**	5,5	4,0	2,2	2,2	14,0	4607
CASAS-IBÁÑEZ	**Ab**						4415
CEBOLLA	**TO**						3308
CHINCHILLA DE MONTE-ARAGÓN	**Ab**	2,6	0,4	0,0	0,0	3,0	3375
ELCHE DE LA SIERRA	**Ab**	7,8	1,6	0,6	0,3	10,3	3878
ESCALONA	**TO**	7,5	3,6	1,1	0,0	12,2	2779
ESQUIVIAS	**TO**	3,2	0,9	0,0	0,0	4,1	4577
FUENTE-ALAMO	**Ab**	6,5	0,8	0,0	0,0	7,2	2720
GÁLVEZ	**TO**	2,9	1,1	0,5	1,6	6,1	3332
HORCAJO DE SANTIAGO	**CU**	3,2	2,1	2,5	1,8	9,5	3740
INIESTA	**CU**	2,6	1,6	1,6	1,6	7,5	4577
MADRIGUERAS	**Ab**						4647
MARCHAMALO	**GU**	3,7	4,0	2,5	0,0	10,2	4700
MOLINA DE ARAGÓN	**GU**	5,4	1,7	0,0	0,4	7,5	3662
MONDEJAR	**GU**	3,6	1,8	0,9	0,0	6,3	2629
MUNERA	**Ab**	3,9	2,8	0,6	0,0	7,3	3974
NAVAHERMOSA	**TO**	3,3	1,1	0,5	0,0	4,9	4261
NAVALMORALES (LOS)	**TO**						2745
OROPESA	**TO**						2869
OSSA DE MONTIEL	**Ab**	0,7	0,0	0,0	0,0	0,7	2836
PIEDRABUENA	**CR**	3,9	1,8	2,4	0,9	8,9	4879
PORZUNA	**CR**	7,3	2,7	2,0	0,0	12,0	3974
POZO CAÑADA	**Ab**						2718
SANTA CRUZ DE LA ZARZA	**TO**	0,9	2,7	0,5	0,0	4,1	4764
SANTA CRUZ DE MUDELA	**CR**	2,6	2,0	1,4	1,6	7,7	4789
SIGÜENZA	**GU**	1,3	0,8	0,0	0,0	2,1	4817
VALMOJADO	**TO**	7,6	4,9	1,1	0,5	14,2	3024
VILLA DE DON FADRIQUE (LA)	**TO**	0,0	0,0	1,3	0,0	1,3	4159
VILLALUENGA DE LA SAGRA	**TO**	1,3	2,1	1,1	0,2	4,7	3049
VILLAMALEA	**Ab**	2,0	3,0	0,0	0,0	5,0	3951
VILLAMAYOR DE SANTIAGO	**CU**	7,1	1,8	0,6	0,0	9,5	2782
VILLANUEVA DE LA FUENTE	**CR**	0,0	0,5	0,5	3,6	4,7	2600
VILLANUEVA DE LA TORRE	**GU**	3,0	0,0	0,0	0,0	3,0	4779
VISO DEL MARQUES	**CR**	6,7	0,5	1,0	0,5	8,7	2940
YEPES	**TO**	7,4	3,5	0,2	0,2	11,4	4661
YESTE	**Ab**	3,1	0,0	0,8	0,0	3,8	3597
YUNQUERA DE HENARES	**GU**						2550

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de 5.000 a 10.000 habitantes (Por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
ALMADEN	**CR**	6,2	1,9	1,2	0,0	9,3	6457
ALMAGRO	**CR**	1,8	1,0	2,1	0,8	5,8	8502
ALMODOVAR DEL CAMPO	**CR**	0,4	0,0	0,4	0,4	1,1	6952
ALOVERA	**GU**						7234
AÑOVER DE TAJO	**TO**	1,6	0,8	0,5	1,3	4,2	5118
ARGAMASILLA DE ALBA	**CR**	5,0	4,2	3,0	1,9	14,1	6812
ARGAMASILLA DE CALATRAVA	**CR**	2,6	0,0	0,0	0,9	3,5	5420
BARGAS	**TO**						7726
CABANILLAS DEL CAMPO	**GU**	1,3	1,7	2,7	0,7	6,3	7189
CASAR (EL)	**GU**					11,6	6525
CAUDETE	**Ab**	1,2	0,4	0,8	0,2	2,5	9553
CORRAL DE ALMAGUER	**TO**	0,0	3,2	1,1	2,1	6,3	5904
FUENSALIDA	**TO**	7,6	3,9	2,3	1,6	15,4	8951
HERENCIA	**CR**	4,1	0,9	3,9	0,7	9,6	8020
MALAGON	**CR**	1,8	1,1	4,3	0,4	7,6	8021
MEMBRILLA	**CR**	0,0	0,6	0,9	0,0	1,5	6500
MIGUEL ESTEBAN	**TO**	0,4	0,8	0,4	3,5	5,1	5238
MORA	**TO**	1,7	1,4	0,8	0,0	3,8	9884
MORAL DE CALATRAVA	**CR**	1,8	0,7	0,4	1,1	4,0	5306
MOTA DEL CUERVO	**CU**	1,0	1,7	1,7	0,2	4,5	6003
MOTILLA DEL PALANCAR	**CU**	6,8	3,4	0,9	0,4	11,6	5551
OCAÑA	**TO**	0,0	2,3	0,0	0,0	2,3	6923
PEDRO MUÑOZ	**CR**	5,5	2,6	1,4	0,0	9,5	7970
PEDROÑERAS (LAS)	**CU**	5,9	3,6	1,4	0,0	10,9	7058
PUEBLA DE ALMORADIEL (LA)	**TO**	0,4	2,7	1,1	1,5	5,7	5715
PUEBLA DE MONTALBÁN (LA)	**TO**	1,5	2,1	0,8	0,4	4,7	7765
QUINTANAR DEL REY	**CU**	1,1	1,1	4,8	4,8	11,9	7359
SAN CLEMENTE	**CU**	1,7	2,2	3,7	0,7	8,3	6948
SESEÑA	**TO**	1,4	0,8	0,4	0,0	2,5	9290
TARAZONA DE LA MANCHA	**Ab**	4,4	2,2	0,9	2,2	9,7	6576
TOBARRA	**Ab**	5,2	2,7	3,8	2,3	14,0	7869
VILLAFRANCA DE LOS CABALLEROS	**TO**	12,4	1,3	0,4	0,4	14,7	5236
VILLANUEVA DE LOS INFANTES	**CR**	2,5	2,1	2,9	1,7	9,3	5894
YÉBENES (LOS)	**TO**	0,4	0,0	1,5	0,0	1,9	6298
YUNCOS	**TO**	2,5	1,6	2,7	1,1	7,9	5592

ABSENTISMO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (Por tamaño de localidad)							
MUNICIPIOS de 10.000 a 20.000 habitantes (Por orden alfabético)							
LOCALIDAD	**Prov**	Absentismo Moderado (15-25%)	Absentismo Severo (25-50%)	Absentismo Crónico (+ de 50%)	% de Abandono Escolar	% Total de Absentismo	Población de la localidad
BOLAÑOS DE CALATRAVA	**CR**	4,7	3,8	3,8	2,6	14,9	12071
CAMPO DE CRIPTANA	**CR**	3,3	1,8	0,4	0,1	5,6	13541
CONSUEGRA	**TO**	2,9	3,1	1,8	0,0	7,8	10497
DAIMIEL	**CR**	7,3	5,8	5,0	2,0	20,1	17721
ILLESCAS	**TO**	1,2	2,0	0,6	0,0	3,8	14771
MADRIDEJOS	**TO**	0,7	0,9	0,7	0,2	2,6	10987
MANZANARES	**CR**	2,3	2,3	2,1	1,3	8,0	18525
MIGUELTURRA	**CR**	12,8	7,0	1,3	3,2	24,4	11737
QUINTANAR DE LA ORDEN	**TO**	0,7	2,0	1,5	0,2	4,4	10581
RODA (LA)	**Ab**	5,2	3,9	1,9	1,6	12,6	14881
SOCUÉLLAMOS	**CR**	19,3	21,8	6,4	2,5	50,1	12850
SOLANA (LA)	**CR**	1,1	0,7	4,1	4,7	10,6	15761
SONSECA	**TO**						10132
TARANCON	**CU**	6,5	3,6	3,7	1,6	15,3	13266
TORRIJOS	**TO**	2,0	1,9	0,8	0,8	5,5	11285
VILLACAÑAS	**TO**	2,7	2,7	2,1	0,2	7,7	10090
VILLARRUBIA DE LOS OJOS	**CR**	11,3	5,4	1,7	0,4	18,8	10125
MUNICIPIOS de 20.000 a 50.000 habitantes (Por orden alfabético)							
AZUQUECA DE HENARES	**GU**	7,8	5,5	1,7	0,6	15,7	24097
ALCAZAR DE SAN JUAN	**CR**	1,8	0,9	0,8	0,1	3,7	24729
ALMANSA	**Ab**	3,7	3,1	2,1	0,2	9,1	24974
HELLÍN	**Ab**	4,9	3,3	4,3	1,8	14,3	27634
TOMELLOSO	**CR**	4,5	3,4	2,7	3,2	13,7	28783
VALDEPEÑAS	**CR**	4,1	1,8	1,5	0,5	7,9	29847
VILLARROBLEDO	**Ab**	1,2	2,0	4,4	0,6	8,2	33548
MUNICIPIOS de más de 50.000 habitantes (Por orden alfabético)							
ALBACETE	**Ab**	4,0	2,5	1,9	0,8	9,2	159518
CIUDAD REAL	**CR**	3,7	1,7	1,0	0,4	6,8	69063
CUENCA	**CU**	5,0	2,8	1,2	0,5	9,5	50012
GUADALAJARA	**GU**	4,7	2,1	1,2	0,2	8,1	73719
PUERTOLLANO	**CR**	5,0	2,6	2,5	0,7	10,8	50082
TALAVERA DE LA REINA	**TO**	2,7	1,5	1,0	0,2	5,5	82975
TOLEDO	**TO**	1,2	0,9	0,2	0,0	2,4	75533

Anexo 5: Relevancia de los factores en la etiología del absentismo escolar en educación primaria

Nº	FACTOR	FRECUENCIA	INDICE FRECUENCIA	RATIO	INDICE RATIO	SUMA INDICES	TIPO DE FACTOR
1	1- Negligencia familiar	42,3	568	13,2	256	**824**	FAMILIAR
2	2- Impotencia de los padres/ tutores para controlar al menor	5	57	2,6	35	**92**	FAMILIAR
3	3- Trabajos de los padres que implican ausencia temprana y prolongada del hogar	26,5	352	4,1	65	**417**	FAMILIAR
4	4- Desestructuración del ámbito familiar	19	249	1,9	21	**270**	FAMILIAR
5	5- Complicidad con el menor	16,3	212	12,5	242	**453**	FAMILIAR
6	6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios	43,1	579	11,1	211	**790**	FAMILIAR
7	7- Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia	8,5	105	6,5	117	**222**	FAMILIAR
8	8- Precariedad económica (paro, trabajo inestable, etc.)	27,1	360	3,8	60	**420**	FAMILIAR
9	9- Enfermedad grave de los padres	3,5	36	5,8	102	**138**	FAMILIAR
10	10- Alcoholismo o drogadicción de uno o los dos progenitores	2,9	28	4,8	81	**109**	FAMILIAR
11	11- El menor se encuentra al cargo de sus abuelos, tíos, etc	2,9	28	2,2	27	**55**	FAMILIAR
12	12- Utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares	11,7	149	19,5	387	**535**	FAMILIAR
13	13- Dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta	7,9	97	13,2	255	**351**	FAMILIAR
14	14- Familia sin domicilio estable (temporeros)	3,8	41	6,3	112	**153**	FAMILIAR
15	15- Bajo nivel cultural de la familia	55,4	747	7,1	128	**876**	FAMILIAR
16	16- Problemas de maltrato al menor	0,3	-7	0,5	-9	**-17**	FAMILIAR
17	17- Disconformidad de la familia con la modalidad de escolarización del alumno	1,7	12	2,8	39	**51**	FAMILIAR
18	18- Sobreprotección excesiva por parte de los padres hacia el menor	14,6	188	2,8	39	**227**	FAMILIAR
19	19- Dificultad familiar (por trabajo, enfermedad, etc.) para llevar al alumno al centro	11,4	145	6,0	105	**250**	FAMILIAR
20	20- Problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia	3,5	36	5,8	102	**138**	FAMILIAR
21	21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos	57,7	779	11,1	212	**991**	FAMILIAR
22	22- Modelos parentales inadecuados	13,1	168	21,8	435	**603**	FAMILIAR
23	24- Pertenencia a una minoría étnica o cultural	67	906	5,0	85	**991**	CULTURAL

Nº	FACTOR	FRECUENCIA	INDICE FRECUENCIA	RATIO	INDICE RATIO	SUMA INDICES	TIPO DE FACTOR
24	25- Desvalorización del hecho educativo	51,5	694	27,1	545	**1239**	CULTURAL
25	26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos	40,1	538	6,2	109	**647**	CULTURAL
26	27- Intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación	23	304	8,8	165	**468**	CULTURAL
27	28- Desconocimiento del idioma	6,7	80	2,1	24	**104**	CULTURAL
28	29- Rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen (inmigrantes)	0,9	1	1,5	12	**13**	CULTURAL
29	30- Prejuicios sexistas (las niñas abandonan el sistema educativo prematuramente)	8,7	108	6,7	120	**228**	CULTURAL
30	32- Modelos actuales de éxito social no necesitan título académico	13,1	168	6,9	124	**292**	SOCIO-ECONÓMICO
31	33- Falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio	25,7	341	5,7	99	**440**	SOCIO-ECONÓMICO
32	34- Pertenencia a ambientes marginales próximos a la predelincuencia	16,1	209	26,8	539	**749**	SOCIO-ECONÓMICO
33	35- Valores sociales dominantes actuales (dinero, fama prestigio,...)	7	84	5,4	93	**177**	SOCIO-ECONÓMICO
34	36- Preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa	0,9	1	0,5	-10	**-9**	SOCIO-ECONÓMICO
35	37- Valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro	22,4	295	8,6	160	**455**	SOCIO-ECONÓMICO
36	38- Incremento de la permisividad social	9,6	120	2,1	25	**145**	SOCIO-ECONÓMICO
37	39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos	57,1	771	8,8	163	**934**	SOCIO-ECONÓMICO
38	40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que “no pasa nada” por faltar	46,9	631	36,1	732	**1363**	SOCIO-ECONÓMICO
39	41- Existencia de locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar	0,3	-7	0,5	-9	**-17**	SOCIO-ECONÓMICO
40	43- Problemas de salud del menor	23,6	312	4,1	65	**377**	MÉDICO
41	44- Trastornos graves de la personalidad	0,6	-3	1,0	1	**-2**	MÉDICO
42	45- Prolongado periodo de hospitalización	2,3	20	3,8	60	**80**	MÉDICO
43	46- Minusvalía	0,9	1	4,5	74	**75**	MÉDICO
44	49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase	45,3	609	5,4	93	**702**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
45	50- Desfase curricular creciente	44,2	594	5,3	90	**684**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
46	51- Baja autoestima, sentimiento de baja competencia	17,7	231	3,4	51	**282**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
47	52- Problemas de acoso al menor (“Bullying”)	0,6	-3	1,0	1	**-2**	EDUCATIVO DEL ALUMNO

Nº	FACTOR	FRECUENCIA	INDICE FRECUENCIA	RATIO	INDICE RATIO	SUMA INDICES	TIPO DE FACTOR
48	53- Falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado	4,9	56	1,9	20	**75**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
49	54- Falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno	17,7	231	4,5	75	**306**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
50	55- Intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones	0,3	-7	0,2	-15	**-22**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
51	56- Problemas conductuales o de convivencia con el grupo	10,2	128	3,9	62	**190**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
52	57- Percepción negativa del ambiente del centro	3,8	41	6,3	112	**153**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
53	59- Metodología no inclusiva	2	16	1,1	2	**18**	EDUCATIVO
54	60- Currículo oficial poco motivante	4,7	53	2,5	32	**85**	EDUCATIVO
55	61- Incapacidad del Sistema Educativo para dar respuesta a sus intereses y necesidades	7,3	88	5,6	97	**186**	EDUCATIVO
56	62- Contenidos académicos poco funcionales y descontextualizados	1,2	5	2,0	22	**27**	EDUCATIVO
57	63- Falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado	0,6	-3	1,0	1	**-2**	EDUCATIVO
58	64- Inexistencia de medidas curriculares extraordinarias adecuadas	4,1	45	6,8	123	**167**	EDUCATIVO
59	65- Retraso en la posibilidad de incorporarse a programas específicos (P.D.C ó G.S.)	2	16	3,3	50	**66**	EDUCATIVO
60	66- Escasa flexibilidad de los PCC para ofrecer respuestas diferentes	2	16	3,3	50	**66**	EDUCATIVO
61	67- Tolerancia del sistema educativo	8,4	104	14,0	272	**376**	EDUCATIVO
62	68- Facilidad para entrar y salir del centro en horario escolar	2	16	3,3	50	**66**	EDUCATIVO
63	69- Absentismo del profesorado	0,3	-7	0,5	-9	**-17**	EDUCATIVO
64	70- Falta de control de los alumnos de transporte escolar	0,3	-7	0,5	-9	**-17**	EDUCATIVO
65	71-Escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo	3,8	41	6,3	112	**153**	EDUCATIVO
66	72- Ausencia de Plan de acogida para inmigrantes/ minorías étnicas en los centros	0,9	1	1,5	12	**13**	EDUCATIVO
67	74- Rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...)	6,7	80	5,2	88	**168**	PERSONAL
68	75- Influencia de grupos y amigos en circunstancias similares- (Contagio o imitación)	14,9	193	5,7	100	**292**	PERSONAL
69	76- Problemas de alcoholismo o drogadicción del menor	0,6	-3	1,0	1	**-2**	PERSONAL

Anexo 6: Relevancia de los factores en la etiología del absentismo escolar en educación secundaria

Nº	FACTOR	FRECUENCIA	INDICE FRECUENCIA	RATIO	INDICE RATIO	SUMA INDICES	TIPO DE FACTOR
1	1- Negligencia familiar	24,2	228	8,3	200	**429**	FAMILIAR
2	2- Impotencia de los padres/ tutores para controlar al menor	39,2	375	7,5	177	**553**	FAMILIAR
3	3- Trabajos de los padres que implican ausencia temprana y prolongada del hogar	19,6	183	3,4	58	**242**	FAMILIAR
4	4- Desestructuración del ámbito familiar	18,6	173	2,5	33	**206**	FAMILIAR
5	5- Complicidad con el menor	24,6	232	8,5	204	**436**	FAMILIAR
6	6- Desorganización familiar con ausencia de normas y horarios	31,7	302	10,9	274	**576**	FAMILIAR
7	7- Relaciones conflictivas entre los miembros de la familia	10,4	93	8,7	210	**302**	FAMILIAR
8	8- Precariedad económica (paro, trabajo inestable, etc.)	13,8	126	6,0	133	**260**	FAMILIAR
9	9- Enfermedad grave de los padres	3,3	23	1,9	17	**41**	FAMILIAR
10	10- Alcoholismo o drogadicción de uno o los dos progenitores	3,1	21	5,2	110	**131**	FAMILIAR
11	11- El menor se encuentra al cargo de sus abuelos, tíos, etc	3,1	21	2,6	36	**57**	FAMILIAR
12	12- Utilización de las hijas/os para tareas del hogar o familiares	9,4	83	4,1	79	**162**	FAMILIAR
13	13- Dedicación del menor a una actividad laboral o prelaboral consentida o impuesta	5,4	44	9,0	219	**263**	FAMILIAR
14	14- Familia sin domicilio estable (temporeros)	2,3	14	3,8	71	**84**	FAMILIAR
15	15- Bajo nivel cultural de la familia	27,5	261	4,7	97	**358**	FAMILIAR
16	16- Problemas de maltrato al menor	1,3	4	2,2	24	**27**	FAMILIAR
17	17- Disconformidad de la familia con la modalidad de escolarización del alumno	2,9	19	4,8	100	**119**	FAMILIAR
18	18- Sobreprotección excesiva por parte de los padres hacia el menor	10,8	97	2,6	37	**134**	FAMILIAR
19	19- Dificultad familiar (por trabajo, enfermedad, etc.) para llevar al alumno al centro	3,8	28	6,3	143	**171**	FAMILIAR
20	20- Problemas de desplazamiento del menor al centro de referencia	0,6	-3	0,3	-31	**-34**	FAMILIAR
21	21- Falta de interés de los padres por el proceso educativo de sus hijos	33,8	322	7,3	172	**494**	FAMILIAR
22	22- Modelos parentales inadecuados	10,2	91	8,5	205	**296**	FAMILIAR
23	24- Pertenencia a una minoría étnica o cultural	27,3	259	3,0	48	**306**	CULTURAL

Nº	FACTOR	FRECUENCIA	INDICE FRECUENCIA	RATIO	INDICE RATIO	SUMA INDICES	TIPO DE FACTOR
24	25- Desvalorización del hecho educativo	40,4	387	10,1	251	**638**	CULTURAL
25	26- Pocas expectativas de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos	30,6	291	4,4	89	**380**	CULTURAL
26	27- Intereses culturales centrados en otros campos ajenos a la educación	22,5	212	4,9	102	**313**	CULTURAL
27	28- Desconocimiento del idioma	3,3	23	2,8	41	**64**	CULTURAL
28	29- Rechazo a un sistema educativo distinto al de su país de origen (inmigrantes)	2,1	12	3,5	62	**73**	CULTURAL
29	30- Prejuicios sexistas (las niñas abandonan el sistema educativo prematuramente)	3,5	25	5,8	129	**154**	CULTURAL
30	32- Modelos actuales de éxito social no necesitan título académico	19,6	183	2,4	31	**214**	SOCIO-ECONÓMICO
31	33- Falta de expectativas de trabajo generado mediante el estudio	25,2	238	3,4	58	**296**	SOCIO-ECONÓMICO
32	34- Pertenencia a ambientes marginales próximos a la predelincuencia	5,6	46	9,3	229	**274**	SOCIO-ECONÓMICO
33	35- Valores sociales dominantes actuales (dinero, fama prestigio,...)	11,3	102	2,2	24	**126**	SOCIO-ECONÓMICO
34	36- Preponderancia de la imagen y técnicas multimedia sobre la letra impresa	3,1	21	1,3	0	**22**	SOCIO-ECONÓMICO
35	37- Valoración de lo inmediato y escasa percepción de futuro	31,7	302	2,9	44	**346**	SOCIO-ECONÓMICO
36	38- Incremento de la permisividad social	17,9	166	2,4	30	**197**	SOCIO-ECONÓMICO
37	39- Poca implicación de los padres en la educación de los hijos	35,8	342	9,0	218	**560**	SOCIO-ECONÓMICO
38	40- Percepción por parte de las familias y alumnos de que “no pasa nada” por faltar	34,4	328	9,8	243	**571**	SOCIO-ECONÓMICO
39	41- Existencia de locales destinados a adolescentes abiertos en horario escolar	4	30	3,3	57	**87**	SOCIO-ECONÓMICO
40	43- Problemas de salud del menor	15,6	144	3,9	73	**217**	MÉDICO
41	44- Trastornos graves de la personalidad	1,5	6	2,5	33	**39**	MÉDICO
42	45- Prolongado periodo de hospitalización	1	1	1,7	10	**10**	MÉDICO
43	46- Minusvalía	0,8	-1	1,3	0	**-1**	MÉDICO
44	49- Desmotivación, apatía, desinterés por el trabajo académico y aburrimiento en clase	86,5	839	3,9	74	**913**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
45	50- Desfase curricular creciente	59,8	577	6,5	148	**725**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
46	51- Baja autoestima, sentimiento de baja competencia	20,4	191	2,5	34	**225**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
47	52- Problemas de acoso al menor (“Bullying”)	0,8	-1	1,3	0	**-1**	EDUCATIVO DEL ALUMNO

Nº	FACTOR	FRECUENCIA	INDICE FRECUENCIA	RATIO	INDICE RATIO	SUMA INDICES	TIPO DE FACTOR
48	53- Falta de comunicación y rechazo del menor hacia el profesorado	16,3	151	17,2	479	**630**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
49	54- Falta de adaptación del alumno al grupo y del grupo al alumno	25	236	4,3	85	**321**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
50	55- Intento de elaborar un itinerario formativo mas acorde con sus personales decisiones	3,8	28	1,3	-1	**28**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
51	56- Problemas conductuales o de convivencia con el grupo	15,2	140	5,2	112	**252**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
52	57- Percepción negativa del ambiente del centro	9	79	15,0	391	**470**	EDUCATIVO DEL ALUMNO
53	59- Metodología no inclusiva	2,1	12	3,5	62	**73**	EDUCATIVO
54	60- Currículo oficial poco motivante	13,1	119	2,0	20	**140**	EDUCATIVO
55	61- Incapacidad del Sistema Educativo para dar respuesta a sus intereses y necesidades	16,7	155	3,2	54	**208**	EDUCATIVO
56	62- Contenidos académicos poco funcionales y descontextualizados	2,3	14	1,9	17	**30**	EDUCATIVO
57	63- Falta de sensibilidad e implicación de una parte del profesorado	1,3	4	1,1	-7	**-3**	EDUCATIVO
58	64- Inexistencia de medidas curriculares extraordinarias adecuadas	4,8	38	2,1	22	**60**	EDUCATIVO
59	65- Retraso en la posibilidad de incorporarse a programas específicos (P.D.C ó G.S.)	10,8	97	3,1	50	**147**	EDUCATIVO
60	66- Escasa flexibilidad de los PCC para ofrecer respuestas diferentes	3,3	23	2,8	41	**64**	EDUCATIVO
61	67- Tolerancia del sistema educativo	7,7	66	4,5	91	**158**	EDUCATIVO
62	68- Facilidad para entrar y salir del centro en horario escolar	9,8	87	2,5	32	**119**	EDUCATIVO
63	69- Absentismo del profesorado	0,2	-7	0,2	-33	**-40**	EDUCATIVO
64	70- Falta de control de los alumnos de transporte escolar	0,6	-3	1,2	-4	**-7**	EDUCATIVO
65	71-Escasa conexión entre los contenidos que se imparten y el mundo del trabajo	4,4	34	3,7	67	**101**	EDUCATIVO
66	72- Ausencia de Plan de acogida para inmigrantes/ minorías étnicas en los centros	0,2	-7	0,3	-29	**-36**	EDUCATIVO
67	74- Rebeldía del adolescente (deseo de autonomía, búsqueda de identidad,...)	52,3	504	4,8	98	**601**	PERSONAL
68	75- Influencia de grupos y amigos en circunstancias similares- (Contagio o imitación)	45,8	440	6,6	152	**592**	PERSONAL
69	76- Problemas de alcoholismo o drogadicción del menor	0,8	-1	1,3	0	**-1**	PERSONAL

Anexo 7: Clasificación de absentismo escolar

	FRECUENCIA	INTENSIDAD (Duración diaria)	MODALIDAD	CARACTERÍSTICAS	POSIBLES CONSECUENCIAS
DESESCOLARIZACIÓN	100%	Total	**DESESCOLARIZACIÓN**	- Sin matricular en ningún Centro Educativo -No registrado por la Administración Educativa. - (% calculado solo mediante las tasas de no escolarización por edad) - No dispone de documento escolar de registro (libro de escolaridad)	- Analfabetismo - Marginalidad - Exclusión social - Precariedad laboral y económica
ABANDONO ESCOLAR	100%	Total	**ABANDONO ESCOLAR TEMPARANO**	- Sin matricular/matriculación de oficio - Registrado por las Administraciones Educativas - Dispone de documento incompleto de registro escolar	- Analfabetismo funcional (depende del momento del abandono escolar) - Carencia grave de resortes educativos - Precariedad laboral y económica (ausencia de cualificación profesional)
ABSENTISMO DE ALTA INTENSIDAD	50%-99% (85-174 días/año)	De Jornada completa	**ABSENTISMO CRONICO**	- El alumno falta muy frecuentemente (más de la mitad de los días), a veces durante periodos largos sin justificación alguna.	- Desfase curricular muy grave. - Desafección escolar - Desintegración en el grupo-clase - Bajas expectativas laborales (trabajos sin cualificar) - Grave riesgo de abandono escolar temprano.
	25%-49% (40-84 días/año) (15-30 días/trimestre)	De Jornada completa	**ABSENTISMO SEVERO**	- El alumno falta con mucha frecuencia - Generalmente faltas injustificadas	- Importante desfase curricular - Progresiva desafección escolar - Progresiva desintegración en el grupo-clase - Riesgo de abandono escolar temprano
ABSENTISMO DE INTENSIDAD MEDIA	15%-24% (25-39 días /año) (10-30 días/trimestre)	De Jornada completa	**ABSENTISMO MODERADO DE JORNADA COMPLETA**	- El alumno falta de forma irregular, pero con cierta frecuencia. - Faltas justificadas y/o no justificadas	- Desfase curricular progresivo - Progresiva desafección escolar - Riesgo de abandono escolar temprano
		Selectivo/ Periodos determinados	**ABSENTISMO MODERADO SELECTIVO**	- El alumno falta sólo a alguna/s clase/s pero con cierta frecuencia. - El alumno no asiste a una determinada materia.	- Desfase curricular en la materia de la que se ausenta. - Significación negativa del alumno en el centro. - Riesgo de deriva hacia otras formas de absentismo más graves.
ABSENTISMO DE BAJA INTENSIDAD	- de 15% (menos de 10 días/trimestre)	Selectivo/ Jornada completa	**ABSENTISMO DE PROLONGACIÓN DE VACACIONES**	- El alumno anticipa las vacaciones faltando a ciertas clases o a toda la jornada, uno o varios días. - Inmigrantes que acompañan a sus padres al país de origen anticipando o prolongando vacaciones.	- Pequeño retraso curricular temporal (fácilmente recuperable con actividades específicas). - Riesgo de deriva hacia otras formas de absentismo más graves.
		De Jornada completa	**ABSENTISMO ESTACIONAL**	- faltas consecutivas de hasta 10 días en función de un hecho concreto (Vendimia, cosecha de ajo, aceituna,...) - El resto del curso el alumno asiste regularmente	- Pequeño retraso curricular temporal (fácilmente recuperable con actividades específicas).
		De Jornada completa	**ABSENTISMO INTERMITENTE**	- El alumno falta de vez en cuando, pero con cierta periodicidad (determinado día de la semana o del mes,...)	- Retraso curricular progresivo. - Riesgo de deriva hacia formas de absentismo más graves.
		De Jornada completa	**ABSENTISMO ESPORÁDICO**	- El alumno falta de vez en cuando pero sin continuidad	
		Selectivo/ Periodos determinados	**ABSENTISMO PUNTUAL O DE AULA**	- El alumno falta sólo a alguna/s clase/s de forma esporádica. - El alumno no asiste a una determinada materia.	- Retraso/desfase curricular en la materia de la que se ausenta. - Significación negativa del alumno en el centro. - Riesgo de deriva hacia otras formas de absentismo más graves.
IMPUNTUALIDAD	Asiste a clase pero llega tarde		**ABSENTISMO DE RETRASO**	- Llega tarde a clase con frecuencia	- Significación negativa del alumno en el centro. - Riesgo de deriva hacia otras formas de absentismo más graves.
OBJECIÓN ESCOLAR	Asiste a clase con regularidad		**ABSENTISMO VIRTUAL**	- Asiste a clase pero no participa en las actividades - Ausencia emocional y actitudinal	- Desfase curricular. - Fracaso Escolar.