

*Este trabajo pudo realizarse gracias a una licencia para proyectos de investigación concedida por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.*

*ORDEN de 17 de marzo de 2009, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convocan licencias por estudios destinadas a funcionarios docentes que pertenezcan a los Cuerpos de Maestros, Catedráticos y Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores Técnicos de Formación Profesional, Catedráticos y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Catedráticos y Profesores de Música y Artes Escénicas, Catedráticos y Profesores de Artes Plásticas y Diseño, Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, Inspectores de Educación e Inspectores al Servicio de la Administración Educativa y Cuerpos declarados a extinguir. (BOA. Nº 69 de 13 de Abril de 2009). Resolución de 4 de agosto de 2009.*

## **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Tipo I y Modalidad B**

### **“UN ESTUDIO DE META-ANÁLISIS SOBRE LAS CAUSAS DEL ABSENTISMO ESCOLAR Y PROPUESTAS DE PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA OBLIGATORIA”.**

MIGUEL ANGEL BROCA CAVERO  
(Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.  
Especialidad Psicología y Pedagogía).  
IES “El Portillo”. Zaragoza. DGA-MECD.

LICENCIAS POR ESTUDIOS  
**MEMORIA DE LA INVESTIGACIÓN**

MODALIDAD B  
*Proyecto de investigación (Anual)*

**ZARAGOZA, JUNIO DE 2010**

# ÍNDICE

Prólogo .....	9
<b>CAPÍTULO I. CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIONES DEL ABSENTISMO ESCOLAR</b> .....	11
Conceptualización y definiciones del absentismo escolar.....	13
El absentismo como proceso biográfico e interactivo .....	18
<b>CAPÍTULO II. TIPOLOGÍAS DE ABSENTISMO ESCOLAR</b> .....	25
Proceso de detección de alumnos absentistas.....	29
Conclusiones más importantes que emergen del examen de las tipologías analizadas .....	34
<b>CAPÍTULO III. CAUSAS DEL ABSENTISMO ESCOLAR Y DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO</b> .....	35
Factores sociales, educativos y familiares.....	37
Factores relacionados con el trastorno de ansiedad y separación en la infancia .....	41
Perspectivas psicosociales, sociológicas e institucionales .....	45
AUTORREGULACIÓN Y MOTIVACIÓN. UNA PERSPECTIVA DEL CICLO VITAL SOBRE EL ABSENTISMO ESCOLAR Y EL BAJO RENDIMIENTO (BRA O “UNDERACHIEVEMENT”).....	56
BAJO RENDIMIENTO: DEFINICIONES Y CAUSAS .....	56
Perspectivas teóricas y empíricas sobre el bajo rendimiento .....	56
<i>Definiciones empíricas</i> .....	56
<i>Definiciones conceptuales</i> .....	57
Múltiples perspectivas sobre el absentismo y el bajo rendimiento académico .....	58
<i>Correlatos contextuales y ambientales del bajo rendimiento académico</i> .....	58
<i>Destrezas académicas, Personalidad y Autocontrol</i> .....	58
UN MODELO METACOGNITIVO DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO: LA INTEGRACIÓN DE LA REGULACIÓN, EL AFECTO Y LA MOTIVACIÓN .....	59
Características del estudiante ideal: Buen procesador de información .....	59
Metacognición: Un Modelo de Aprendizaje basado en Estrategias .....	60
<i>Creencias atribucionales y Autorregulación</i> .....	61
<i>El concepto de “Posibles Yo”</i> .....	62
<i>Posibles “Yo” y Autorregulación</i> .....	63

Metacognición y bajo rendimiento académico: Un modelo general.....	63
<i>Un análisis componencial del bajo rendimiento académico</i> .....	64
Evidencias sobre Metacognición y Bajo Rendimiento Académico.....	66
<i>Apoyo empírico</i> .....	66
<i>Aproximación correlacional</i> .....	66
<i>La aproximación experimental</i> .....	67
<i>La aproximación de estudio de caso</i> .....	68
<b>UNA PERSPECTIVA DEL CICLO VITAL SOBRE EL BAJO RENDIMIENTO O “UNDERACHIEVEMENT”</b> .....	68
<i>Orígenes de la autorregulación e implicaciones para el bajo rendimiento Académico o “underachievement”</i> .....	69
<b>EL BAJO RENDIMIENTO EN LA EDAD ADULTA</b> .....	71
<i>Implicaciones vocacionales del bajo rendimiento académico</i> .....	71
Problemas persistentes del bajo rendimiento y “Posibles Yo” .....	72
<i>Posibles Yo y Autoesquemas</i> .....	72
<i>Posibles Yo y Autoeficacia</i> .....	73
<i>Posibles Yo y Metas</i> .....	73
Edad y bajo rendimiento.....	74
<i>Inteligencia y eficacia</i> .....	74
<i>Posibles Yo</i> .....	75
<i>El bajo rendimiento en personas más mayores</i> .....	75
<b>INVESTIGACIÓN E IMPLICACIONES EDUCATIVAS</b> .....	75
<b>CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL BAJO RENDIMIENTO O “UNDERACHIEVEMENT”</b> .....	78
<b>CAPÍTULO IV. INTERVENCIÓN EN EL ABSENTISMO ESCOLAR</b> .....	79
Intervenciones en el campo del absentismo escolar .....	81
Introducción.....	81
La intervención según Fernández y Bustos .....	82
La intervención según Bueno .....	83
El programa de intervención de Aguado .....	85
La intervención en absentismo según Altés .....	86
El punto de vista de Cañedo y cols., sobre intervención en absentismo .....	87
Actuaciones de intervención propuestas por Cazorla.....	88
Propuestas de intervención de García.....	90
Actuaciones realizadas por Landa y colaboradores.....	93
Medidas de acción contra el absentismo según Muñoz de Bustillo y Feo .....	95
El proceso de intervención según Ribaya.....	97
Las recomendaciones de Melendro para el absentismo escolar .....	98

Programa de intervención de Garfella, Gargallo y Sánchez.....	99
Aportaciones de otros autores relevantes en este campo.....	102
El tratamiento del absentismo en Francia.....	104
La intervención en el absentismo en la Comunidad Autónoma de Aragón .....	107

**CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS SOBRE LA INTERVENCIÓN EN ABSENTISMO ESCOLAR..... 113**

Conclusiones generales .....	115
Perspectivas sobre la intervención en absentismo escolar.....	119

**BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS DE INTERNET SOBRE ABSENTISMO ESCOLAR ..... 121**

**BIBLIOGRAFÍA ..... 123**

**REFERENCIAS DE INTERNET SOBRE ABSENTISMO ESCOLAR ..... 139**

REFERENCIAS EN ESPAÑA .....	139
ANDALUCÍA .....	139
ARAGÓN.....	140
ASTURIAS.....	140
CANARIAS.....	141
CATALUÑA .....	141
GALICIA.....	142
MADRID.....	142
MURCIA .....	142
PAÍS VALENCIANO .....	143
PAÍS VASCO.....	143

**REFERENCIAS INTERNACIONALES SOBRE ABSENTISMO ..... 144**

**OTRAS FUENTES ELECTRÓNICAS..... 144**

**ACTUACIONES E INTERVENCIONES SOBRE ABSENTISMO ESCOLAR DESDE DIFERENTES INSTITUCIONES Y FISCALIA DE MENORES EN ESTE TEMA ..... 144**

**MARCO LEGAL Y REFERENCIAS LEGISLATIVAS SOBRE  
ABSENTISMO ESCOLAR ..... 151**

Nivel internacional ..... 151

Referencias estatales..... 151

Nivel autonómico ..... 152

Nivel local o municipal ..... 153

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Secuencia de condiciones que afectan al riesgo de absentismo .....	22
Figura 2. Un modelo metacognitivo de las interrelaciones entre el procesamiento ejecutivo, las creencias atribucionales y el uso de estrategias.....	62
Figura 3. Un modelo completo de la metacognición.....	64
Figura 4. Modelo hipotetizado de habilidad, atribuciones y actuación lectora .....	67
Figura 5. Protocolo general de secuencia de actuaciones en absentismo .....	109

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Factores que inciden en los diferentes medios .....	28
Tabla 2. Características del Correcto Procesamiento de la Información.....	60
Tabla 3. Definición de las prácticas proactivas y reactivas sobre el absentismo .....	92
Tabla 4. Estructura organizativa y curricular de una UIEE.....	94
Tabla 5. Tareas y funciones del educador social en centros educativos.....	98

## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Algunas causas del absentismo escolar .....	43
Cuadro 2. Características principales del trastorno de ansiedad por separación .....	44
Cuadro 3. Medidas para paliar el absentismo.....	95

\*\*\*

## Prólogo

Cuando comencé mi andadura en el tema del absentismo escolar en septiembre de 2009, una de mis primeras sorpresas fue la enorme cantidad de referencias bibliográficas existentes, artículos, materiales disponibles en internet, etc., lo que suponía, en cierta medida, la necesidad de adoptar criterios prioritarios de búsqueda y de decidir cuáles podrían ser los más relevantes para la tarea en cuestión.

Pero una vez adentrado en materia, la segunda sorpresa fue la toma de conciencia de la imposibilidad de llevar a cabo un meta-análisis propiamente dicho de la literatura existente. Y esto por una serie de razones: Según Sánchez-Meca y Botella (2010), la realización de un meta-análisis (MA) implica seleccionar estudios empíricos que tengan ciertas características similares en cuanto al diseño de la investigación, como por ejemplo, que todos los estudios deben incluir al menos un grupo tratado y un grupo de control, ambos con medidas pretest y postest, para que sea posible aplicar a todos ellos un mismo índice del tamaño del efecto que permita su comparabilidad métrica. Por tanto, aunque los criterios de selección dependerán del MA en cuestión, no pueden faltar especificaciones relativas al tipo de diseños admisibles en los estudios, al modo en que se han medido las variables de resultado, a las características de los participantes y a las características de los tratamientos.

Una vez localizados y recuperados todos los estudios empíricos seleccionados, la siguiente etapa consiste en registrar las características de dichos estudios elaborando un manual de Codificación de las características de los estudios que podrían actuar como moderadores de los resultados de eficacia de los tratamientos analizados, para pasar posteriormente a la elaboración de un Protocolo de Registro de las variables moderadores, que incluyan variables de tratamiento, de contexto, de los participantes, metodológicas y extrínsecas. El propósito de la fase de codificación de las características de los estudios no es otro que disponer de un conjunto de variables que puedan ser capaces de explicar la variabilidad de los resultados de eficacia de los diferentes estudios, una cuestión que es analizada estadísticamente en la siguiente fase y para la que se requiere de programas estadísticos avanzados. Existen diversos programas diseñados para realizar los análisis estadísticos de un MA. David B. Wilson ha desarrollado unos macros de MA para su uso en los paquetes estadísticos SPSS, SAS y STATA que pueden obtenerse en determinadas web de internet, elaborados en inglés y que requieren igualmente un estudio previo en profundidad para su ejecución posterior. Además, la colaboración Cochrane ha elaborado el programa *RevMan 5.0*, para hacer MAs, y también cabe mencionar el programa comercial *Comprehensive Meta-Análisis 2.0* elaborado por Borenstein, Hedges, Higgins y Rothstein (2009).

En la revisión de los estudios sobre absentismo no hemos encontrado ningún trabajo que cumpliera con las condiciones expuestas anteriormente (excepto el de Garfella y colaboradores, 2000, 2001), lo que imposibilitaba ya la realización de dicho meta-análisis. La mayoría de los materiales encontrados son descripciones cualitativas de acciones realizadas, protocolos llevados a cabo en diversas comunidades autónomas, que no han evaluado los efectos, o los han evaluado muy superficialmente, sin las debidas garantías científicas, por lo que este trabajo se ha tenido que limitar, sencillamente, a una pseudo-revisión sistemática de la literatura, más cercana a una postura tradicional y de análisis de contenido, dadas las limitaciones económicas y de

tiempo que conlleva la adquisición de obras y manuales en esta metodología, la adquisición de software, que suele ser bastante elevada, y la carencia de un equipo de investigación que trabaje de forma convergente.

Por todo ello, mi trabajo se ha limitado a la búsqueda, localización y adquisición de los estudios más importantes, su lectura y análisis, posterior reflexión y toma de decisiones sobre lo que han aportado los autores más relevantes en este campo. En este sentido, comenzamos este trabajo con un primer capítulo relativo a la conceptualización y definición sobre el absentismo escolar, siguiendo con la presentación de las tipologías más representativas, continuando posteriormente con las causas de este complejo fenómeno que, siempre son multifactoriales y multicausales, para terminar con las intervenciones más sólidas llevadas a cabo por una serie de autores diseminados por todo el territorio nacional e internacional. Se finaliza el trabajo con una serie de conclusiones, perspectivas futuras y referencias imprescindibles, tanto por escrito como de forma electrónica, que pueden ayudar a las personas y/o profesores interesados en la profundización sobre este complicado problema. Se añaden anexos que pueden facilitar la puesta en práctica de los protocolos existentes u otros que puedan ser diseñados para tal efecto, que sirven de sugerencia y pueden ser modificados o adaptados a cada centro o situación particular, tanto en la educación primaria como en la secundaria.

Agradezco como autor y como profesor la deferencia que la Administración Educativa ha tenido al confiarme la realización de este proyecto y deseo que para los lectores y Centros educativos o instituciones interesados su lectura sea tan interesante como ha resultado para mí.

Zaragoza, Junio de 2010

Miguel Ángel Broc Cavero.



## **CAPÍTULO I**

### **CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIONES DEL ABSENTISMO ESCOLAR**

## CONCEPTUALIZACIÓN Y DEFINICIONES SOBRE EL ABSENTISMO ESCOLAR.

Según García (2005), las situaciones de absentismo no son nuevas, sino que el absentismo escolar es un fenómeno secular e histórico. El absentismo escolar es un concomitante al proceso de extensión de la escolarización obligatoria. Pero a pesar del carácter secular del absentismo, la problemática social que éste conlleva es relativamente reciente y su interpretación requiere de una perspectiva sociohistórica, pues su génesis y su desarrollo se encuentran estrechamente vinculados a la aparición y el desarrollo de los sistemas educativos modernos. (p. 348).

Como se señala en un reciente estudio realizado en Francia por Glasman (2003), a menudo, estos problemas se asocian en los discursos a ciertos jóvenes procedentes de barrios deprimidos y con altas tasas de concentración de población inmigrada. Estos problemas escolares y sociales son reveladores de algunos dilemas y cuestiones no resueltos por la escuela de masas. “...Evidentemente, este fenómeno no depende de factores solamente externos, como el origen social, los procesos de socialización familiar, el grupo de iguales, los condicionantes sociales y culturales..., sino también de las percepciones y prácticas pedagógicas del profesorado y del tipo de orientación escolar recibida”. (Op. Cit. p.349).

A partir de un estudio empírico utilizando un programa de análisis textual denominado Atlast.ti, el estudio realizado optó por combinar la recogida de informaciones cuantitativas –particularmente las que guardan relación con las dimensiones de absentismo- y cualitativas, las referidas a los discursos y las prácticas de intervención en los centros, poniéndose de manifiesto que no siempre las variables y los indicadores se asocian a una única dimensión, y que igualmente, era difícil identificar qué variables e indicadores eran más pertinentes para la clasificación de los centros.

La aproximación al fenómeno en términos heurísticos requiere una perspectiva diacrónica, que tome en consideración su dimensión y su origen social y psicológico. Es interesante tener en cuenta que no todos los jóvenes que provienen de entornos sociales de pauperados desarrollan estas actitudes absentistas ante la escuela. En este sentido, la investigación realizada en los países anglosajones, en los que se tiende a primar un enfoque sistémico de los contextos personales, familiares y escolares, se considera la influencia de variables socioeconómicas, como la precariedad económica y la marginación social, aunque también se detecta que los alumnos que proceden de entornos desfavorecidos no son los únicos afectados. Algunas investigaciones muestran también que el absentismo y el abandono escolar son igualmente una realidad entre los jóvenes provenientes de familias de clase media. Las experiencias escolares son uno de los grandes factores que permiten predecir el absentismo y el abandono, aunque la escuela puede ser también un factor que proteja del absentismo o aumente, por el contrario, el riesgo de padecerlo: el clima y la organización escolar pueden, asimismo, influir en el absentismo.

El absentismo escolar también tiene una dimensión psicológica y biográfica y está vinculado a la realidad inmediata del joven, a percepciones sociales que son significativas para él y orientan su conducta, a la influencia del grupo de iguales, a la

forma subjetiva en que vive su escolarización, a la existencia de dificultades familiares (marginación, movilidad laboral de las familias, situaciones desestructuradas, precariedad extrema, etc.), a la identificación o al rechazo del mundo escolar, al estatus particular del joven en el seno de su grupo doméstico, a su posición en el grupo de iguales, a la reinterpretación de su propio absentismo, a la experiencia de escolarización previa, etc. En definitiva, analizar el fenómeno del absentismo requiere un planteamiento holístico que considere los determinantes estructurales de las desigualdades sociales y escolares, así como la adopción de una perspectiva micro-sociológica e interactiva que permita la comprensión de los procesos. En este sentido, el absentismo no es ni una situación de partida ni de llegada, sino un fenómeno dinámico y cambiante, que expresa una gradación de situaciones que se inician de maneras diversas y se insertan en la trayectoria biográfica del alumno, aunque no para siempre, ya que evolucionan con el paso del tiempo hasta dar lugar a nuevas situaciones. Y como dice García (2005, p. 353), no hay que perder de vista los elementos estructurales objetivos de la diferenciación cultural (subcultura de clase o etnia), es decir, el carácter primordial de las desigualdades socioeconómicas y de las desigualdades entre escuelas y territorios derivadas de la existencia de una doble red escolar favorecida por las políticas educativas que permiten que, en cierto modo, algunas escuelas se transformen en guetos, mientras que otras seleccionan al alumnado.

Como el absentismo escolar es un fenómeno heterogéneo e interactivo, la variabilidad de significaciones se traduce en una diversidad de trayectorias de absentismo que requiere estrategias de intervención diferenciadas. Hay carreras de absentismo largas y complejas, como también las hay cortas y poco comprometidas.

Mientras que la media europea de abandono escolar es de un 14,8%, y países como Alemania, Bélgica, Francia o Reino Unido rondan el 12%, nuestro país no sólo tiene un porcentaje muy elevado, sino que además la ha incrementado en 1,1 puntos en el último año, llegando al 31%, es decir, el doble prácticamente que la media europea, y sólo por debajo de Portugal (36,3%) (López Blasco, 2007; MEPSYD, 2008).

Según Melendro (2008, p. 67), el absentismo escolar se entiende como la asistencia irregular, o las ausencias repetidas e injustificadas del centro educativo, de los menores en edad de escolarización obligatoria, o su no escolarización en este periodo. Este absentismo puede derivar en la salida anticipada del menor del sistema educativo, el denominado abandono escolar prematuro. Y a su vez tener efectos sobre el rendimiento escolar, provocando retraso y, en las situaciones más graves, fracaso escolar. Una situación que supone dejar el sistema educativo antes de haber logrado adquirir un nivel apropiado de conocimientos. El absentismo escolar comienza así siendo “un problema educativo que afecta a la comunidad escolar y pasa a ser un problema social, familiar y cultural” (Proyecto Presentia, 2005: 7). La no adquisición de los aprendizajes necesarios, requeridos para su futura inserción laboral y social por parte de los jóvenes que abandonaron prematuramente el sistema educativo, tiene efectos muy significativos a todos los niveles –social, emocional, competencial, económico- en el tipo de tránsito que estos realizan a la vida adulta. Y genera situaciones de desigualdad y exclusión social.

Whalter y Pohl, (2005) comprobaron cómo la desigualdad social se correlaciona con un elevado abandono escolar prematuro, particularmente en países como Italia, Portugal, Rumanía o España, mientras que en otros países como Austria, Bulgaria,

Grecia o Reino Unido esta relación es más débil. Las minorías étnicas y los jóvenes inmigrantes se ven especialmente afectados por el abandono escolar prematuro, aunque la situación es muy diferente en cada país europeo. Según Melendro (1998), más de un 70% de los adolescentes jóvenes que sufren situaciones de riesgo o desamparo presentan problemas escolares: retraso y fracaso escolar, absentismo y necesidades educativas especiales.

Fernández y Bustos (2006) en una revisión de la bibliografía sobre absentismo apreciaron un escaso desarrollo conceptual; una falta de unificación en los criterios para la definición y acotación del fenómeno; cierta coincidencia en el uso de términos como ausencias, faltas de asistencia, no asistencia regular... y/o la reiteración del hecho para catalogarlo; una amplia variedad en las propuestas para su medida; una reducción en las causas que lo explican centradas generalmente en las variables sociodemográficas del alumnado y sus familias; una tendencia muy marcada en centrar los estudios y las propuestas, sobre todo en la ESO; una insuficiente tipificación y clasificación que sirvan de referencia, y un alto grado de coincidencia con respecto a que las medidas a adoptar para ser eficaces, deben ser de carácter y alcance institucional (p. 168).

Estas autoras creen que este fenómeno es la manifestación de un hecho de forma reiterada con trascendencia en la vida presente y futura de los alumnos que no asisten, además de que va ligado a la dejación de deberes, obligaciones, y funciones de los adultos responsables, suponiendo una privación o pérdida de derechos y oportunidades para estos alumnos. En el absentismo hablamos de conductas en plural no de conducta en singular, habiendo simultaneidad entre las familias, que por una parte lo permiten, los propios alumnos, y los profesionales, que muchas veces no pueden o no saben prestar la suficiente atención.

Las conductas absentistas introducen al alumnado en el incumplimiento de una norma, y por el carácter reiterativo los menores-alumnos incorporan a su repertorio – como aprendizaje- el incumplimiento de esta norma y por extensión el de otras, especialmente cuando no hay respuesta o consecuencias al hecho.

En el contexto de la relación familia escuela, el absentismo, especialmente el alto o muy alto, informa de una inexistente o deficiente comunicación entre el sistema familiar y el escolar y/o de una ruptura de la relación que conlleva el alejamiento entre ambas partes y el incremento, a veces, de la distancia social que pudiera existir entre ellos (Fernández y Bustos, 2006, p. 170).

Lo que parece caracterizar actualmente según estas autoras, a este fenómeno es que, a) es una construcción cultural ligada a la condición de obligatoriedad, b) se viene produciendo un progresivo incremento en las cifras, especialmente en la ESO, c) en los últimos años se registra una mayor implicación de los diferentes niveles de la administración, aunque las propuestas, procedimientos y protocolos establecidos vienen resultando escasamente eficaces, especialmente, para/con determinados grupos de población, d) se detecta una escasa valoración de la trascendencia de este fenómeno tanto para los componentes de la Comunidad Educativa como para la Sociedad en su conjunto, e) El absentismo escolar no es un hecho aislado, sino un indicador de disfunciones tanto externas (medio socio-familiar del que procede el alumno y donde está inmerso), como internas (del ámbito del sistema educativo), o de la conjunción de ambas, f) es diferente el grado de incidencia de las causas-variables externas a la

escuela y/o las internas a ella para la población escolar de menor edad (hasta 4º curso de educación primaria), que para la población de los cursos y etapas superiores a este. Apreciándose, a nivel general, mayor peso de las primeras en el alumnado más joven y de las segundas en el de más edad, g) finalmente, no existe una unificación de criterios entre lo que es o no es falta justificada, sin justificar o insuficientemente justificada.

Con respecto a la delimitación de este fenómeno, Fernández y Bustos (2006, p. 172) comentan que el absentismo escolar, a nivel descriptivo es *“la conducta representada por la ausencia reiterada del centro escolar por parte de la población en edad de enseñanza obligatoria por causa no justificada o difícilmente justificable”*, mientras que a nivel conceptual-operativo se puede acotar como: *“...el resultado de la confluencia de conductas caracterizadas por el incumplimiento reiterado y voluntario de unas normas concretas, ligadas a la obligatoriedad de la enseñanza, cuyos efectos trascienden a las personas que muestran dichas conductas y se prolongan más allá del momento en que se produce dicho incumplimiento o trasgresión. La falta de justificación de estos actos los convierten en sancionados y sancionables”*.

Bueno (2005) conceptualiza el absentismo como un problema crónico de nuestra sociedad. Sus efectos no son inmediatos, ni es un problema agudo que estalla en un momento dado y enciende las luces rojas de la sociedad. No ocupa los titulares de los periódicos ni de las noticias. Si realizáramos una encuesta en la calle, muy pocas personas lo incluirían entre los diez problemas más importantes. Socialmente no se valora la importancia que tiene (Op. Cit., p. 262).

En esta línea, el reto es la coordinación y no entrar en la dinámica de las descalificaciones: “Esto le toca a educación”, “esto le toca a servicios sociales”, “la escuela se quita los problemas de encima”... La única manera de superarlas es trabajar conjuntamente, conocer cuál es el campo de cada uno, qué hace cada uno, las propias responsabilidades y, en caso de conflicto, actuar profesional y responsablemente, es decir, con proyectos y planes preestablecidos. El profesorado necesita actualizar su información y formación sobre el absentismo: tipos, causas y pautas de actuación. Debe estar formado para identificar las diferentes causas que en cada caso confluyen y tener una amplia visión de las posibles soluciones, y además, necesita una actualización en los conocimientos precisos para entender y abordar este fenómeno (Op. Cit. P. 263).

En el decreto de la Comunidad Valenciana, se define el absentismo escolar como la participación irregular o inasistencia sistemática o recurrente a las actividades escolares por parte del alumnado en edad de escolarización obligatoria.

Bayo y Giménez (2002) aluden a que en muchos casos, el retorno a clase por parte del menor absentista trasciende del exclusivo ámbito competencial del trabajo social, así como del exclusivo ámbito de educación, en parte, por la multidimensionalidad de la situación problema.

Aguado (2005) define el absentismo como la no asistencia regular a los centros educativos del alumnado escolarizado en las etapas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), y la gravedad del problema se relaciona con el número de ausencias y su reiteración (p. 250).

La Junta de Andalucía y la Delegación Provincial de Educación y Ciencia en Huelva (2001), entiende el absentismo escolar como la falta de asistencia regular y

continuada del alumnado de educación básica y obligatoria a los centros docentes donde se encuentran escolarizados, sin motivo de enfermedad o causa mayor que lo justifique, fijando el número de faltas mensuales indicativas de una situación de absentismo escolar en cinco, siendo esta cifra orientativa y flexible en función de las circunstancias socio-familiares de cada caso individual.

Domínguez (2005) define el absentismo escolar como la no asistencia regular a los centros educativos del alumnado escolarizado en las etapas obligatorias. El fenómeno del absentismo se incrementa cuando las Administraciones Educativas amplían la escolaridad obligatoria hasta los 16 años de edad, lo que conlleva mayor incremento del absentismo escolar y del fracaso escolar. Ante esta perspectiva, lo importante no es determinar si la tasa es más alta o más baja, ni siquiera si hay más o menos fracaso escolar, sino observar que tanto el absentismo como el fracaso escolar siempre tienden a recaer en los mismos sectores de la población. Por lo tanto su resolución no es un problema de funcionalidad, sino en una redistribución más equitativa y equilibrada no sólo de las oportunidades de acceso a la educación, sino de las oportunidades de permanencia primero y de promoción después, en el propio sistema educativo. (p. 253).

En esta línea, el absentismo es imprescindible, según este autor, contextualizarlo como un fenómeno sociológico multidisciplinar. En una sociedad económicamente estratificada la competencia socio-económica tiene uno de sus principales canales de vehiculación y legitimación en el sistema escolar. Como consecuencia de ello, en el terreno escolar se da una competencia, tanto por parte de los padres como de los centros escolares, que está incidiendo de un modo decisivo en la génesis y mantenimiento de la posición marginal que muchos niños gitanos ocupan marginalmente. (Op. Cit. p. 263). Con lo que el absentismo escolar está ligado a situaciones sociales de exclusión social y es la máxima expresión de la incapacidad social de algunos adultos para realizar el acompañamiento escolar.

La definición de absentismo según Esterle (2005), en Francia, sería “cuando el niño ha faltado la clase sin motivo legítimo ni excusa válida durante cuatro medias jornadas en el mes” (artículo L 131-8 del código de la Educación), y estas ausencias son más numerosas en los institutos profesionales, así como en las “zonas de educación prioritaria”. Desde marzo de 2004, los padres de los alumnos “absentistas” corren el riesgo de tener que presentarse delante del tribunal de policía, y de verse impuesta una multa de 750 euros, si los trámites impulsados con ellos por las autoridades escolares no han mejorado la asiduidad de su hijo.

Según García (2005) el absentismo debe ser contemplado como una respuesta reactiva del alumno ante una determinada situación escolar que rechaza, por las causas que sean, o como una conducta de rechazo que ciertos alumnos pueden expresar precisamente debido a su situación personal y familiar. El individuo absentista es el 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. Esa toma de posición lleva a la autora a tener en cuenta tanto al sujeto como a sus circunstancias personales y biográficas o a los medios educativos en los que se mueve, sean éstos el medio familiar, el grupo de iguales, o bien los medios institucionales. Un plan para atajar el absentismo debería contemplar las respuestas del individuo en estos tres



medios, así como de enriquecerlos mediante diversas propuestas o programas sociales de intervención y tratar de flexibilizar el medio escolar.

Esta autora habla de alumnos pasivos, de absentismo de aula y centro, de absentismo propiamente dicho, de abandono de la escolaridad, de desescolarización y de alumnos invisibles o perdidos. Cuando se conjugan un tratamiento institucional de las situaciones o las necesidades de cierto alumnado y determinadas situaciones familiares y sociales se suelen generar factores de riesgo o detonantes de la desescolarización.

### **El absentismo como proceso biográfico e interactivo.**

Comprender el fenómeno del absentismo escolar requiere un planteamiento “holístico” que considere los condicionantes estructurales de las desigualdades escolares y una perspectiva micro-sociológica e interactiva, entre sujetos y proceso de escolarización, que permita también comprender este fenómeno desde la subjetividad de los actores.

El absentismo escolar es un proceso dinámico, interactivo y heterogéneo, resultado de una interacción de factores que se insertan en la biografía del individuo y evolucionan hacia nuevas situaciones. Su carácter heterogéneo viene dado por la interacción de factores de diversa índole, es decir, situaciones personales, familiares y escolares diversas. Así, no todas las situaciones de riesgo (condicionantes sociales y familiares) acaban configurando trayectorias de absentismo, ni todas las causas de absentismo pueden reducirse a los condicionantes del medio social o familiar, al estar condicionadas a su vez por las prácticas pedagógicas de la institución escolar y las experiencias escolares previas. El carácter extremo de algunos medios sociales y familiares contribuye a generar un discurso homogeneizador en la interpretación del absentismo, tal y como ponen de manifiesto las voces de la mayor parte del profesorado particularmente en la secundaria obligatoria.

Desde los discursos institucionales, los jóvenes absentistas son percibidos bien como víctimas de un medio social y familiar de “deprivación” o bien como un peligro para el orden público. En ambos casos son considerados como sujetos “cosificados”, esto es, “objeto de intervención” u “objeto a penalizar”, pero muy pocas veces son considerados sujetos con una identidad personal, en un medio social concreto, inmersos en una cultura específica y con una autonomía que les es propia.

La aproximación a la representación del absentismo desde la percepción del profesorado ofrece algunas claves interpretativas respecto a la ausencia de reflexión respecto a las dinámicas escolares como generadoras de absentismo y desafección escolar. Efectivamente el análisis de los discursos del profesorado pone de manifiesto la existencia de un discurso dominante sobre el absentismo escolar, que descansa en el sustrato ideológico de la teoría del hándicap en su versión *psicologista*: (Problemas de rendimiento escolar, alteraciones psicológicas, problemas de salud mental), *cultural* (factores étnicos, déficits de socialización familiar, divergencias de valores familiares y escolares) y *social* (marginación social, pobreza extrema y desestructuración familiar).

La interpretación que el profesorado hace del absentismo en clave de “hándicap” se combina con las referencias normativas a la prolongación de la enseñanza obligatoria, lo cual permite a la institución escolar el “ahorro teórico” sobre sus propias prácticas, sirviendo de legitimación al principio de meritocracia escolar y de coartada para la ausencia de reflexión auto-crítica.

Del análisis de los discursos se desprende una interacción entre absentismo, desmotivación y bajo rendimiento escolar: aquellos institutos con un mayor número de alumnos en situación de vinculación emocional negativa con la escuela, categorizados por el profesorado como alumnos “conflictivos”, son, al mismo tiempo, los que presentan unos porcentajes de absentismo más elevados (García Gracia, 2001). Ello no quiere decir que exista una relación de causalidad entre desmotivación o bajo rendimiento escolar y absentismo, pero sí cierta asociación entre variables. Una vez más los datos permiten cuestionar el papel de la institución escolar en la génesis y desarrollo de algunos procesos de absentismo.

La mayor parte de los programas municipales contra el absentismo desarrollan protocolos en los que, de una u otra forma se define el absentismo, se establecen tipologías y se diseñan intervenciones. En muchos casos éstas presentan cierta imprecisión en la cuantificación y cualificación de las ausencias, y las categorías establecidas se desarrollan sobre la base de criterios descriptivos, no siempre operativos, y en algunos casos incluye criterios valorativos y la combinación de criterios. Además, las categorías no son siempre excluyentes ni suficientemente definidas, por ejemplo, en algunos protocolos se incluye la población desescolarizada y no escolarizada, mientras que en otros no, las diferencias entre absentismo puntual y esporádico no están claras, como tampoco las diferencias entre absentismo regular o intermitente o entre absentismo crónico y el abandono. La arbitrariedad de cada municipio en la definición operativa del absentismo hace que las tipologías no sean extrapolables ni comparables entre territorios.

Es característico de estos programas desarrollar un circuito de intervención en base al cual se describen las diferentes fases de actuación. La primera fase es la detección (a cargo del centro educativo, generalmente) seguida del diagnóstico y la primera intervención (donde se evalúa la situación y se adoptan medidas de intervención), que en primer término pasan por la citación a la familia. El circuito establece, por lo general, un seguimiento de los casos detectados y la derivación hacia servicios sociales u otras instancias externas a la escuela, según situaciones. La lógica subyacente a este modelo se basa en la metodología de estudio de casos, sin posibilidades para una intervención preventiva ni formativa integrada. Por otro lado, el proceso descrito tiende a burocratizarse y a dilatar los tiempos de intervención.

Con relación a las áreas de la administración impulsoras de estos protocolos de detección e intervención son, mayoritariamente, las áreas de Servicios Sociales y Educación de la Administración Local, siendo común que sea únicamente un área la que desarrolla el proyecto de intervención, mientras que el trabajo interdepartamental (de la misma administración o entre la administración local y la administración educativa) es poco frecuente. La ausencia de coordinación y de liderazgo compartido es también común a otros territorios y comunidades autónomas, como se ilustra en la siguiente cita extraída del Informe del defensor del pueblo Andaluz (1999):



*“Uno de los principales problemas detectados en los programas analizados es la inexistencia de un criterio común en lo que se refiere a cuales deben ser las administraciones intervinientes. Así, en unas capitales intervienen de forma coordinada las administraciones educativa, social y local, mientras que en otras sólo intervienen algunas de estas administraciones. También existen capitales en las que, participando todas las administraciones competentes, cada una actúa de forma aislada, sin que exista una adecuada coordinación entre las mismas”.*

Por otra parte, la tendencia a dar respuestas homogéneas e inhibirse ante absentismo es mayor en aquellos institutos proclives a establecer una clasificación fuerte y jerarquizar al alumnado mediante la configuración de grupos en función del rendimiento. Los centros de secundaria que desarrollan respuestas activas e integradoras son aquellos que combinan prácticas pedagógicas de atención a la diversidad en el aula con fórmulas de organización escolar flexible.

González (2006) subraya ese carácter multiforme del absentismo como un rasgo definitorio del mismo, y señala la consiguiente dificultad de su medición.

Los rasgos que caracterizan el absentismo escolar han sido agrupados por Rué (2003) en los siguientes puntos, considerando que:

- a) Es un fenómeno variable y heterogéneo.
- b) Es una respuesta biográfica, individual, connotada socioculturalmente.
- c) Es un fenómeno de respuesta de resistencia activa de la persona hacia un medio institucional que no acepta o que acepta poco, por razones y diversos motivos.
- d) Depende de dinámicas de carácter interactivo en relación hacia ciertos profesores, con ciertos iguales, con cierta noción de aprender, con ciertas normas escolares enraizadas en la experiencia escolar del alumnado.
- e) Depende del capital afectivo familiar que le rodea a la persona.
- f) Depende del tipo de funcionamiento institucional y de las políticas sociales existentes.
- g) Es un fenómeno de carácter dinámico y multiforme.

Matamales (2006), afirma que el absentismo escolar provoca dificultades de integración en la infancia y adolescencia, produciendo un difícil y problemático acceso a la construcción propia del menor de su itinerario personal, laboral, social, cultural y puede resultar un generador de graves conflictos, desajustes sociales y posibles conductas delictivas.

Por su parte, el Consejo Escolar de Canarias, citado en Muñoz de Bustillo y Feo (2002), el absentismo está influenciado por diversas variables, va en aumento y se carece de instrumentos de procedimientos y herramientas de control como de registros homogéneos, que permitan una medición y seguimiento ajustado.

Navarro (1994) incluye en su definición de absentismo escolar a los menores que aún estando matriculados tienen una asistencia muy irregular (faltan dos tercios de las clases al trimestre) o que definitivamente han dejado de ir.

Suele coincidir un alto porcentaje (36,53%), de los que tienen problemas de conducta en el colegio, con los que presentan un alto absentismo escolar. Normalmente acaban abandonando la asistencia al colegio, pero cuando han estado presentes se ha hecho notar su presencia por el mal comportamiento (p. 60, obra citada), y existiendo una correlación positiva entre inadaptación escolar y la comisión de actos asociales. Existen una serie de correlatos asociados a este tipo de alumnado: a) la pobreza y el bajo nivel socio-profesional; b) la presencia de graves problemas de relación, que se refleja en fuertes conflictos familiares, agravado por otros como alcoholismo, prostitución, antecedentes penales, toxicomanías, etc.; c) ocupaciones marginales, como recogida de cartón, chatarra, pequeñas ventas ambulantes, etc.

Dentro de los conflictos familiares se cita el abandono o la separación, los problemas de carácter, agresividad, abulia y maltrato entre la pareja o a los hijos. También se citan problemas de incapacitación física o psíquica, donde en el 56% algún miembro ha tenido una enfermedad grave, y en el 16% se ha producido el fallecimiento de algún hijo de corta edad. Siguiendo con los estudios de esta autora, en proporción, las familias de los niños con absentismo escolar y de niños con conductas asociales siguen ocupando los más altos valores en cuanto a problemas familiares graves, y parece ser que los problemas de los hijos son problemas a añadir a la ya conflictiva estructuración familiar (p. 67, Op. Cit).

La conceptualización y análisis del absentismo realizada por Rué (2003), es una de las más completas y equilibradas que hemos detectado en el análisis de la literatura sobre este fenómeno. Según este autor deberíamos orientar la reflexión hacia los factores de riesgo y hacia el ámbito de las actitudes de rechazo del individuo y las experiencias o condiciones que las promueven. En su conjunto, el fenómeno del absentismo adquiere proporciones significativas a partir de segundo curso de la ESO (13 años) y de tercero, cuando el alumnado entra en una fase de mayor autonomía y de mayor necesidad de autoafirmación personal.

Según este autor, los rasgos que caracterizan el fenómeno del absentismo son los siguientes:

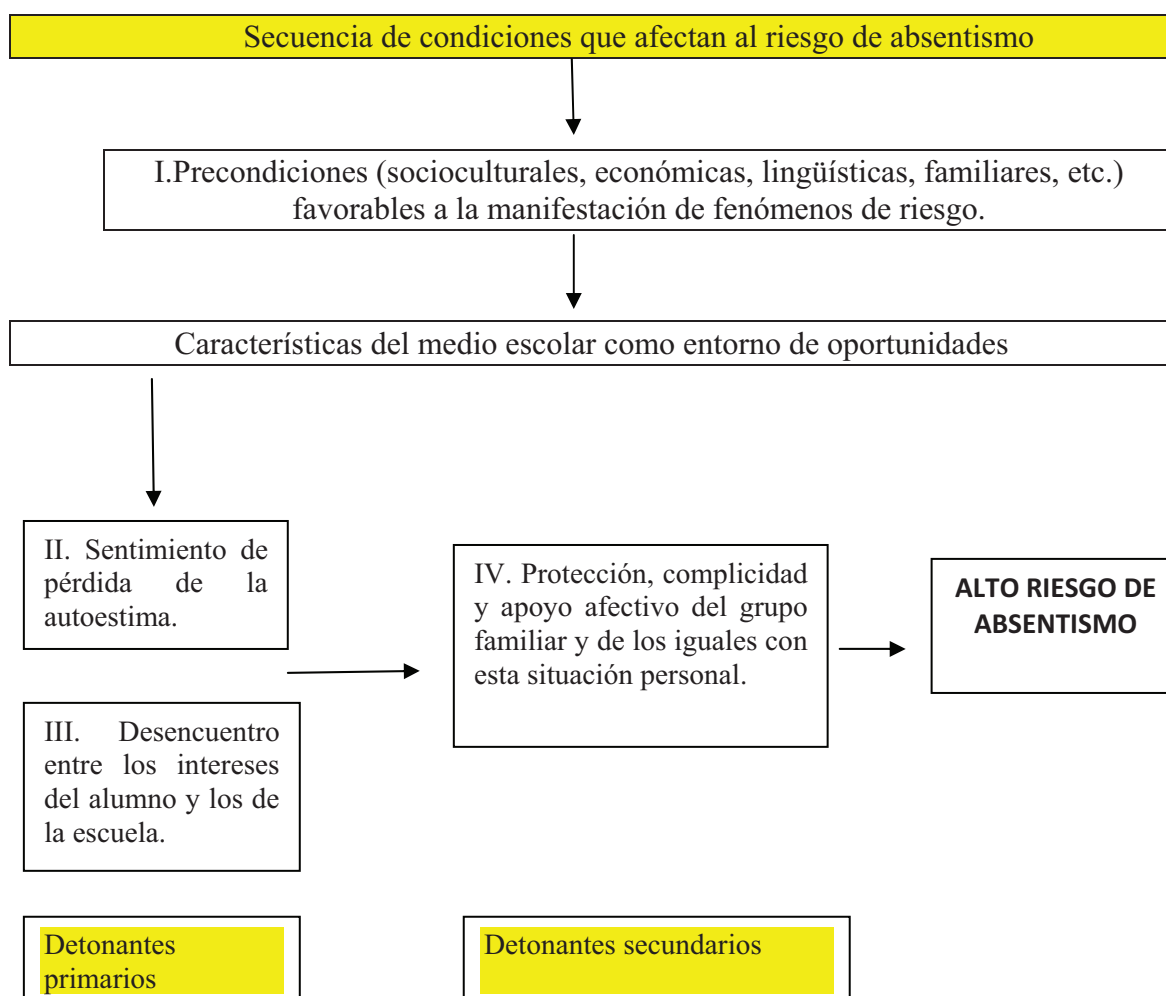
- a) Es un fenómeno variable y heterogéneo.
- b) Es una respuesta biográfica, individual, connotada socioculturalmente.
- c) Es un fenómeno de respuesta, de resistencia activa del sujeto hacia un medio institucional que no acepta o que acepta poco, por razones diversas.
- d) Depende de dinámicas de carácter interactivo, en relación con ciertos profesores, con ciertos iguales, con cierta noción de aprender, con ciertas normas escolares, enraizadas en la experiencia escolar del alumno.
- e) Depende del capital afectivo familiar que rodea al sujeto.
- f) Depende del tipo de funcionamiento institucional y de las políticas sociales existentes.
- g) Es un fenómeno de carácter dinámico.
- h) Se puede manifestar de muchas maneras.

Por lo tanto *“el absentismo es un 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”*. (p. 52, Op. Cit).

La secuencia de condiciones que afectan al riesgo de absentismo puede verse de forma esquemática en la figura de la página siguiente (tomada de Rué, 2003).

Por detonantes primarios se entienden aquellas causas que aparecen como factores suficientes para justificar el abandono de la escolaridad a los ojos de los propios alumnos. Por una parte, el sentimiento de pérdida de la autoestima personal o académica en el proceso de inserción del alumno en el medio escolar, en las tareas que le son propuestas, en las relaciones con el profesorado y con los iguales.

Figura 1. Secuencia de condiciones que afectan al riesgo de absentismo (Tomada de Rué)



En segundo lugar, una percepción por parte de los alumnos de un desencuentro profundo entre sus intereses culturales y formativos y los intereses formativos o instructivos de la escuela.

Por detonante secundario entiende el autor aquellos factores que tratan de restituir algún efecto percibido como causa del abandono. Un factor esencial en los mismos es el intento de conseguir apoyo psicosocial para restituir la imagen o la autoestima lesionada, como el hecho de buscar un apoyo social y afectivo entre el grupo

de amistades o entre los familiares directos para dejar de asistir a la escuela. Entre estos detonantes encontramos argumentos de sobreprotección o de complicidad con la conducta del alumno por parte de los componentes influyentes del núcleo primario familiar y/o por el grupo de iguales.

Ambos conjuntos de componentes funcionan de modo complementario, de manera que sin las causas primeras no encontramos situaciones de sobreprotección. Sin embargo, cuando se dan las circunstancias para que las segundas ejerzan su influencia protectora, es en función de la aparición del primer tipo de causas. Las situaciones de máximo riesgo de absentismo activo son aquellas en las que el grupo primario de socialización, los amigos, la familia o su entorno, no restituye la autoestima de forma positiva sino que acepta y comprende la situación vivida por el alumno. Ambos tipos de causas detonantes aparecen connotadas dentro de lo que podríamos denominar como “precondiciones” de distinto orden (social, cultural, lingüístico, emocional, etc.) que pueden llegar a ser factores predictores de riesgo académico en un medio escolar donde se den las circunstancias necesarias para que se manifiesten los detonantes primarios de riesgo. Según Rué (Op. Cit.), lo que transforma aquellas precondiciones en condicionantes de riesgo es el funcionamiento concreto del medio escolar, el cual nunca es neutro en sus efectos. En la medida que dichas oportunidades abran o cierren posibilidades educativas, aquellas precondiciones ejercerán un mayor o menor efecto sobre los detonantes comentados. 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. Este autor encontró una reducción importante del absentismo y del éxito académico en un instituto de Sabadell después de una *modificación del modo de aproximarse a los contenidos*, aspecto éste que se desarrolla más ampliamente en un capítulo posterior sobre intervención.

Por su parte Ribaya (2003), ha realizado un interesante artículo sobre el absentismo escolar en España, en el que define el absentismo como la “falta de asistencia (justificada e injustificada) por parte del alumno a su puesto escolar dentro de la jornada lectiva, siendo esta prácticas habitual” (p. 2).

Garfella, Gargallo y Sánchez (2001) definen el absentismo escolar como “la falta de asistencia continuada a la escuela de un alumno en edad de escolarización obligatoria, ya sea por propia voluntad, por causa de la despreocupación o excesiva protección de sus padres –en el caso de los más pequeños- o bien por reiteradas expulsiones de la clase” (p. 27)

## **CAPÍTULO II**

### **TIPOLOGÍAS DE ABSENTISMO ESCOLAR**

## TIPOLOGÍAS SOBRE EL ABSENTISMO.

Fernández y Bustos (2006, p. 173) proponen una tipología del absentismo en razón del **volumen o número de faltas**, en razón del **momento de aparición y durabilidad** de dicha conducta absentista, y en **razón de otras variables**. En relación con la primera distinguen entre un ***absentismo Bajo*** (hasta el 15% de faltas, con un máximo de tres faltas al mes), un ***absentismo Medio*** (del 15% hasta el 40%, entre 4 y 6 faltas al mes), un ***absentismo Alto o Muy Alto*** (con más de un 40% de faltas, lo que supone 7 o más faltas al mes), y una desescolarización camuflada o encubierta (absentismo Total).

En razón del momento de aparición de esta conducta y la durabilidad distinguen un absentismo crónico (con mayor o menor número de faltas pero a lo largo de toda la trayectoria escolar), un absentismo cíclico, ligado a periodos concretos del año y a lo largo de toda la trayectoria escolar, un absentismo selectivo (días concretos a lo largo de todo el año y/o toda la trayectoria escolar, y un absentismo de inicio, de reciente aparición apreciándose una modificación de la pauta en la trayectoria escolar seguida hasta ese momento.

En razón de otras variables o circunstancias se pueden considerar también conductas absentistas los retrasos frecuentes o habituales, las faltas de asistencia esporádicas o aparentemente puntuales pero con patrón fijo y la desescolarización.

Bueno (2006) presenta las siguientes tipologías: **a) *absentismo esporádico***, de frecuencia baja o moderada (un día a la semana); **b) *absentismo regular***, con frecuencia más elevada (dos o tres días a la semana); **c) *absentismo puntual***, con ausencias observadas en un momento dado sin que haya una continuidad, pero que por su número total supera lo tolerable (entre 10 y 12 faltas de asistencia al mes, o un total de entre 80 y 120 días lectivos perdidos por curso académico); y finalmente **d) *un absentismo intermitente***, que se presenta igual que desaparece, cada cierto tiempo, pudiendo estar falto de causa, o responder a algún hecho concreto, como por ejemplo la época de la vendimia.

Aguado (2005) distingue tres tipos de absentismo: elevado (ausencia del centro escolar superior al 50% de los días lectivos); medio (entre un 25% y un 50%), y bajo (por debajo del 25%) (p. 251).

Domínguez (2005) distingue entre un absentismo elevado (ausencia superior al 50%), un absentismo medio (entre un 25% y un 50%), y un absentismo bajo (por debajo del 25%). En cuanto al perfil del alumnado absentista, un alto porcentaje procede de ambientes desfavorecidos, con escasos recursos económicos y carencias formativas de las familias. Una parte de este alumnado procede de familias que ni vigilan el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de sus hijos/as menores de edad y ni realizan un seguimiento de la actividad escolar a través del profesorado y de los mecanismos de los que se dotan los colegios e institutos. Además, se añade a este perfil un porcentaje significativo de alumnos con una problemática de tipo personal con la que los padres se encuentran sin estrategias para impedir la asistencia normalizada al centro escolar porque en muchos de los casos la problemática reside en las relaciones que se establecen en el seno de la propia familia. También es importante reseñar que un porcentaje del absentismo escolar se produce con cierta facilidad en determinados

grupos sociales en la etapa de educación infantil no obligatoria, al entender un grupo de estos padres que no tiene tanta repercusión en la formación de sus niños ya que queda mucho tiempo para completarla, y desconociendo sus implicaciones futuras.

Entre las tipologías de absentismo que establecen Fernández y Pallarés, (2005) en Parets del Vallés (Barcelona), se destacan los relacionados con la sobreprotección familiar (enfermedad, mal tiempo), la desatención familiar por otro lado, unido al trabajo doméstico relativo a cuidar de hermanos más pequeños, el trabajo temporal, la falta de motivación por la escuela por falta de integración, las sociopatologías familiares, en las que la familia mantiene una posición beligerante con la escuela, y los trastornos mentales, como consecuencia de una afectación psiquiátrica o psicológica. Los factores que inciden en los diferentes medios se detallan en el cuadro siguiente.

Tabla 1. Factores que inciden en los diferentes medios (tomado de Fernández y Pallarés)

<b>Medio escolar</b>	Código lingüístico	El lenguaje escolar no coincide con el del niño, que lo tiene mucho más restringido.
	Capital cultural	La escuela escoge unas capacidades, unos conocimientos, unas destrezas y no otros; esto pone a unos alumnos en ventaja y a otros en desventaja.
	Expectativas sociales	Factores que se traducen en horizontes escolares. Los niños interiorizan con realismo sus oportunidades sociales y valoran en función de eso el esfuerzo que merece la escuela.
	Educación como inversión a largo plazo.	Solamente se sentirán motivados los niños capaces de planificar su vida a largo plazo.
	Actitud y relación del profesor-tutor con los alumnos	Muchas veces, el alumno muestra aversión hacia la escuela o falta de interés por las actividades escolares y por las perspectivas que se le ofrecen.
	Inadecuada organización o condiciones escolares negativas	No permiten un trabajo individualizado o compensatorio.
<b>Medio social</b>	Situaciones económicas desfavorables	Suelen ser generadoras de absentismo. Son muchas las circunstancias por las que un niño/a no asiste regularmente a la escuela.
	Relaciones del absentismo con su entorno	Suele haber una coincidencia entre los que encuentran unos vínculos en su entorno social que no favorecen volver a la escuela.
	Participación en actividades socio culturales	Puede ser útil para devolverlo a la escuela. Habría que analizar por qué no va a la escuela y no participa en esas actividades.
<b>Medio familiar</b>	Preocupación familiar	Los padres que han pasado más tiempo en la escuela dan más importancia al hecho de que sus hijos también vayan.
	Situación económica de la familia	Puede incidir en la utilización del alumno en trabajos de temporada o continuados a lo largo de la escolaridad.
	Explotación del trabajo infantil de forma prematura.	Muchas veces, a los niños se les encarga cuidar de los hermanos pequeños o del hogar. Esto tiene que ver con el número de hermanos y el lugar que ocupa en el orden de nacimiento.
	Relaciones de los padres con el profesor tutor.	Es un factor que incide en que el niño se encuentre más o menos a gusto y esto propicia o no el absentismo escolar.



## Proceso de detección de alumnos absentistas.

El procedimiento de *detección* de los alumnos absentistas se lleva a cabo en la escuela (guarderías municipales, centros de educación primaria y de secundaria), y fuera de la escuela (policía local y servicios sociales). En las guarderías municipales el trato es mucho más directo y personalizado, hay una intervención con el tutor, luego con los padres, después la intervención es dirección-padres. Un siguiente nivel es una demanda de atención a servicios sociales, y finalmente, si esta intervención no es positiva el caso pasa a la comisión de absentismo.

El procedimiento de detección en la **educación infantil y primaria** pasa por los siguientes niveles:

- Registro diario de mañana y tarde.
- Pedir un justificante.
- A partir de las tres faltas justificadas, el tutor pide una entrevista a los padres.
- Si no hay resultados, la dirección envía una carta a los padres y pide una entrevista.
- Si no hay resultados, se hará una demanda de atención a servicios sociales.
- Si la intervención de servicios sociales no es positiva, el caso pasa a la comisión de absentismo.

En las escuelas de **secundaria** el procedimiento es el siguiente:

- Control de todas las sesiones.
- Recuento quincenal de faltas de asistencia.
- Justificaciones por escrito.
- Con diez faltas de sesión, el tutor envía una carta a los padres para pedir una entrevista.
- Si no hay respuesta ni incorporación, la dirección envía una carta y advierte que el caso puede ir a la comisión de absentismo.
- Con diez ausencias más, el director/a envía una segunda carta.
- Si no hay resultados, se hará una demanda de atención a servicios sociales.
- Si la intervención de servicios sociales no es positiva el caso se pasa a la comisión de absentismo.
- Si no hay respuesta, el caso se pasa a la fiscalía de menores.

### **Policía Local, en E. Primaria:**

- Si se detecta a un niño/a absentista en la calle, se le preguntará por qué no está en la escuela. Si dice que en su casa no saben que no ha ido a la escuela, lo llevarán a la escuela y al director o directora.
- En el caso de que los padres estén de acuerdo, se le llevará a casa y se le informará a los padres de esta tolerancia. Si es cierto se le recordará la obligatoriedad de la escolarización a la familia y se informará del caso a la escuela.
- Si no hay nadie en casa, se llevará al director de la escuela.
- La escuela informará a la familia de la intervención de la policía.



- En la educación **secundaria** la policía actuará como en primaria, a excepción de aquellos casos en que se nieguen a ser acompañados por la policía. Ante esta situación, la policía informará al centro escolar y a los padres.

#### Los **Servicios Sociales**:

- Si la asistente social detecta a un absentista, realizará las intervenciones oportunas relacionadas con sus funciones y pasará informe directamente a la comisión de absentismo.
- Si detecta un niño no matriculado en edad de escolarización obligatoria pasará informe directamente a la comisión de absentismo.

Las faltas debidamente justificadas no se contarán como ausencias. Se entiende por falta justificada:

- Un justificante de los servicios médicos que han atendido al niño o joven ese día.
- Un certificado médico.
- Un justificante firmado por los padres. Cuando ese justificante sea reiterativo dejará de ser válido.

Los centros escolares se interesarán por aquellos alumnos menores de 16 años que dejen la escuela, con el objeto de conocer el centro escolar donde asistirán, En caso de que no vaya a ninguna escuela se informará a la comisión de absentismo.

Según García (2005), las tipologías nos ayudan a saber el tipo de conducta, pero no son útiles para comprender por qué ciertos alumnos la desarrollan. En consecuencia, contemplamos las ausencias o situaciones de absentismo de hecho no como causas en sí, sino como indicadores y potenciales catalizadores de actitudes consolidadas de rechazo hacia los procesos formativos escolares. Esta autora informa sobre las tipologías usadas por distintos centros de secundaria en el área de las comarcas de Barcelona, que son las siguientes:

1. Esporádico de aula.
2. Impuntual de aula y centro.
3. Recurrente o periódico regular de centro y/o aula.
4. Desescolarización limitada o absentismo crónico.
5. Desescolarización.

Según esta autora, de dichas tipologías no se puede deducir ningún análisis del fenómeno ni, por consiguiente, ninguna posibilidad de actuación sobre el alumno que no sea normativa o de carácter disciplinar. Todas las categorías inciden en la tipificación en las conductas de ausencia física del centro, pero en ningún caso se contempla la ausencia emocional o actitudinal de tantos alumnos en las aulas, una actitud que en muchas ocasiones es el principio de la futura ausencia física.

Blaya (2003) establece una distinción entre absentismo “*de retraso*” (alumnos que llegan sistemáticamente tarde a la primera hora de clase; tipo de absentismo que puede anunciar otro más regular); absentismo “*del interior*” (alumnos que estando presentes en las clases, tratan de pasar lo más desapercibidos posible, están únicamente por sus compañeros, pues la red de pares es más fuerte que el aburrimiento cotidiano, y esperan que pase el tiempo mientras se acumulan las dificultades escolares); absentismo

“elegido” (estudiantes que evitan ciertos aspectos de la experiencia escolar, o no asisten para dedicarse a otras actividades, para cambiar de ritmo, descansar, etc.); absentismo “crónico” (ausencias de clase notorias), y absentismo “cubierto por los padres” (alumnos que faltan a clase por motivos diversos, pero los padres excusan las faltas, también por razones diversas).

Roderick (1993) además de considerar, al igual que Blaya, que llegar tarde a la escuela constituye una forma de absentismo, insisten en la pertinencia de distinguir dos dimensiones de la asistencia al centro: saltarse clases y faltar un día completo. Las situaciones de absentismo abarcarían tanto las faltas de los alumnos al centro escolar durante un día completo, ya sea de forma consecutiva o de modo más inconsistente e irregular, que finalmente, se refleja en una acumulación considerable de faltas de asistencia durante el curso escolar, como también las ausencias a ciertas clases, o la mezcla de ambas situaciones.

Igualmente, Lascoux (2002), incluye bajo la categoría de absentismo varias situaciones diferentes: el de “los presentes ausentes”, alumnos que sin ser formalmente absentistas, pues están físicamente en el aula, se descuelgan de la actividad escolar y no se implican en ella, poniendo en juego diversas técnicas de evitación; el absentismo “dirigido o selectivo”, que ocurre cuando ciertos alumnos, por creencias religiosas o filosóficas, suyas o de sus padres, no acuden a ciertas clases (por ej. a Educación Física), y el absentismo “esporádico”, cuando los alumnos no asisten a la escuela para acudir a otra actividad (un partido de fútbol, una cita con amigos, etc.) o, como señala esta autora, van a la escuela porque no tienen otra cosa que hacer.

Distinciones como las señaladas reflejan la diversidad de situaciones de absentismo que podemos encontrar en la práctica y remiten, asimismo, a la complejidad con que nos encontramos a la hora de determinar qué consideramos o no absentismo y cómo podemos “medirlo”. Igualmente, la acotación que se haga del mismo posibilita sacarlo a la luz, o más bien convertirlo en una realidad invisible (García Gracia, 2001, 2001 a).

El tema parece menos complejo cuando hablamos de “abandono”, término con el que se alude a la ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte de un alumno sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando. Sin embargo, también en este caso podemos plantearnos algunos interrogantes: ¿se trata del alumno que deja de ir a una escuela concreta en la que estaba matriculado o a la escuela en general?, ¿es el alumno que ha dejado el centro escolar pero se ha matriculado en otro?, ¿el que abandona la institución escolar pero completa sus estudios posteriormente y por otras vías?, ¿el extranjero que vuelve a su país?, ¿los alumnos que se han “perdido” y se desconoce qué ha sido de ellos?, etc. Son interrogantes que, asimismo, conviene clarificar pues el cálculo de las tasas de abandono varía de acuerdo a cómo se define éste.

Con frecuencia se ha conceptualizado el abandono como un proceso progresivo de retirada de la escuela, aspecto en el que insiste la investigación que se ha venido desarrollando en torno al *enganche y desenganche* escolar. Se trata de una línea de trabajo en la que los atributos, valores, actitudes y conductas del estudiante que contribuyen a la decisión de abandonar se analizan a través del mencionado concepto de *desenganche* (Rumberger, 2001). Desde la misma se sugiere que completar la escuela

con éxito depende del enganche del alumno y que el abandono escolar no es sino la etapa final de un proceso acumulativo y dinámico de desenganche (Newman et al., 1992; Finn, 1993; Wilms, 2000; Lehr, 2004).

*Para muchos alumnos abandonar la escuela es el paso final de un largo proceso de desenganche gradual y participación reducida en el currículo formal de la escuela, así como en el co-curriculum y vida social más informal de la escuela (Leitwood y Jantzi, 2000:8).*

Estadísticamente se ha mostrado que alumnos de riesgo social alto tienen más posibilidad de manifestar conductas académicas de riesgo, aunque sin embargo, Lee y Burkhan (2000:5) señalan que se trata de factores diferentes desde el punto de vista conceptual.

El Consejo Escolar de Canarias (2001), citado en Muñoz de Bustillo y Feo (2002), considera el absentismo como un problema cuando el alumno, grupo, nivel o centro supera el 15% de faltas injustificadas en horas lectivas de un curso. Este fenómeno se produce fundamentalmente durante el segundo ciclo, sobre todo en los cursos de 3º y 4º de la ESO, afecta a todas las asignaturas por igual, a todos los días y normalmente se suele dar más en el tercer trimestre.

El perfil que tiene el alumnado absentista se caracteriza por: a) en lo personal no ser agresivos; son solitarios; rara vez son líderes de un grupo; tienen bajo autoconcepto; b) en lo escolar, muestran desinterés por la escuela; están desmotivados y tienen retraso escolar; c) en lo familiar, suelen proceder de familias desestructuradas; y con problemas laborales; d) en lo social, está asociado a grupos marginales (conductas predelictivas y agresivas) y, e) en lo comunitario, utilizan el tiempo libre sin control; permanecen largas horas en la calle y la oferta de las actividades no responde a sus intereses.

En el estudio realizado por estas autoras, y respecto a las características personales y socio-escolares que lo profesores ven como más prototípicas del alumnado absentista están la baja autoestima y autoconcepto, estar en la pubertad, ser de género masculino, desmotivación por el estudio, historial de fracaso escolar, problemas de adaptación a las normas, y no ser líder ni destacar en habilidades sociales. En la misma línea, respecto a los motivos por los que el alumnado suele faltar a la escuela se cita: estar enfermos, no les gusta a los alumnos cómo dan la clase los profesores, no han estudiado para el examen, se quedan viendo la televisión hasta tarde y luego no me levanto por la mañana, y no les gustan los profesores. El momento del curso en que detectaron que más faltaban los alumnos absentistas era a mitad de curso y a primera hora lectiva.

La tipología de Rué (2003), han sido, desde nuestro punto de vista, una de las completas encontradas en el estudio de este fenómeno, proponiendo las categorías de esporádico de aula, impuntual de aula y centro, recurrente o periódico regular de centro y/o aula, desescolarización limitada o absentismo crónico y desescolarización, categorías por otra parte, útiles para regular el control de las ausencias desde el punto de vista administrativo, pero poco útiles para comprender el porqué de este fenómeno, ya que en el lenguaje corriente se personaliza el fenómeno y lo atribuye normalmente al sujeto que lo origina.

Una teoría popular es la sobreatribución del papel que desempeñan determinadas situaciones familiares en el mismo, y aunque sean un factor de riesgo, en muchos casos, no pueden ser tomadas como un indicador predictivo del mismo, y raramente se da por una sola causa.

Ribaya (2003), afirma que si el absentismo escolar es reiterado, lleva inevitablemente al fracaso escolar y al abandono prematuro de la escolaridad, favoreciendo situaciones de desigualdad social, desempleo, delincuencia, etc., convirtiéndose el problema educativo en un problema social, porque supone una limitación en las posibilidades de desarrollo intelectual, social y ético del/la menor. Distingue entre un absentismo de origen familiar, en el que se incluiría un absentismo de origen familiar activo, otro pasivo, otro desarraigado y finalmente nómada, de un absentismo de origen escolar (rechazo, falta de aceptación, aburrimiento, falta de interés, etc.), y por último un absentismo de origen social, principalmente determinado por compañeros, amigos, condiciones del barrio, condicionamientos culturales, etc., que no valoran la educación como soporte para el desarrollo integral de la persona.

Las fases del absentismo pasan desde la euforia, por el estancamiento, la frustración y terminando en la apatía, situando el origen de estas fases en factores individuales, organizacionales, interpersonales y exógenos, y en la interacción entre todos ellos.

Y más adelante este autor afirma: “...Además, muchas de estas personas marginadas de la sociedad suelen tener numerosos hijos, se casan o emparejan muy jóvenes, sin la mínima preparación para llevar un hogar. Su ambiente y forma de vida, la transmiten a sus hijos creando unos efectos multiplicativos que de alguna manera hay que impedir”. (p. 11, Op. Cit).

Este autor apoya la intervención de la Administración de Justicia y de la Fiscalía de Menores, según recoge el artículo 11.5 de la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor.

Una de las tipologías que nos ha parecido más completa y clarificadora es la propuesta por Garfella, Gargallo y Sánchez (2000, 2001) que reproducimos a continuación:

Tipo nº 1. *Esporádico*: alumno que falta de vez en cuando sin continuidad, de 1 a 8 veces por trimestre, justificadas o no.

Tipo nº 2. *Intermitente*: alumno que falta de vez en cuando con cierta periodicidad, de 8 a 12 veces por trimestre, justificadas o no.

Tipo nº 3. *Puntual*: alumno que falta consecutivamente más/menos 10 veces por trimestre, en función de un hecho concreto justificado.

Tipo nº 4. *Regular*: alumno que falta con continuidad de 13 a 20 veces por trimestre y sin justificar.

Tipo nº 5. *Crónico*: alumno que falta con continuidad, más de 20 veces por trimestre, sin justificar.

Los tipos 4 y 5 se refieren a los absentistas propiamente dichos, o de alto riesgo.

Según la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Alicante (2009), los tipos de absentismo son los siguientes:

- a) Esporádico: falta al centro escolar hasta un 25% al mes.
- b) Intermitente: las faltas oscilan entre un 25 y un 50% de las sesiones.
- c) Crónico: las faltas superan el 50% de las sesiones al mes.
- d) Abandono escolar.
- e) Sin escolarizar.

**Conclusiones más importantes que emergen del examen de las tipologías analizadas. (García, 2005).**

- a) Los criterios de tipificación más generalizados que se siguen empleando son de corte administrativo.
- b) En ningún caso se contempla la ausencia emocional o actitudinal de tantos alumnos en las aulas, una actitud que en muchas ocasiones es el principio de la futura ausencia física.
- c) Dichos criterios reflejan las conceptualizaciones enraizadas en opiniones y creencias más o menos fundadas, o más o menos empíricas, de los participantes en los grupos que establecen dichas tipologías.
- d) Reúnen criterios muy diversos y confeccionados desde perspectivas e intencionalidades diferentes, aunque son predominantemente descriptivos y normativos.
- e) Dichos criterios tienden a centrarse en las conductas y situaciones personales de los sujetos, no en las causas de las mismas y en los factores de riesgo que las pueden originar.
- f) Asimismo, tienden a generar atención personal a los sujetos, pero que no siempre inciden en su formación en las condiciones de máxima normalización posible.
- g) Estas tipologías dejan a los distintos equipos sin criterios de intervención pedagógica ni de coordinación en sus respectivas actuaciones.
- h) Tienden a desarrollar acciones más reactivas que proactivas, de prevención de los factores de riesgo.

En su conjunto, dichas tipologías denotan la ausencia de una conceptualización del fenómeno que sea autónoma de la necesaria función de control administrativo sobre el alumnado, así como una ausencia de contraste en relación con datos y evidencias provenientes de aproximaciones relevantes, que tiendan más a prevenir que a paliar las situaciones dadas.

## **CAPÍTULO III**

### **CAUSAS DEL ABSENTISMO ESCOLAR Y DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO**

## **CAUSAS DEL ABSENTISMO ESCOLAR.**

### **Factores sociales, educativos y familiares.**

Melendro (2008), afirma que el absentismo puede producirse por múltiples causas. Se trata de un problema complejo que se focaliza en los centros educativos, pero que puede tener su origen en espacios muy diferentes, desde el propio entorno escolar hasta el grupo familiar, el entorno social y cultural, las relaciones entre iguales... En este sentido, las soluciones raramente pueden provenir de un abordaje lineal, unidireccional. Se requiere de un abordaje interdisciplinar, complejo, donde los diferentes agentes sociales y educativos (padres, educadores, profesores, trabajadores sociales, policía local), han de aunar esfuerzos y trabajar en equipo para obtener resultados satisfactorios. En relación con todo ello, advierte A. Petrus (2000), que “la escuela no es capaz, por sí misma, de solucionar los complejos problema de la población infantil y juvenil, como tampoco puede resolver las dificultades de la institución familiar.

La ausencia de motivación hacia el estudio, de hábitos de trabajo estructurados y de recursos culturales y habilidades sociales, unido a un entorno en el que son más que frecuentes el desinterés de los padres, y en general de familia y del resto de personas próximas, respecto al aprovechamiento escolar de sus hijos, las dificultades económicas que se encuentran en gran medida sustentando estas situaciones a lo largo de generaciones, junto a la sensación de inutilidad, fracaso y desinterés hacia lo educativo que “se respira” entre el grupo de iguales, constituiría una configuración en la que puede emerger con facilidad el fenómeno del absentismo.

Los modelos escolares poco flexibles suelen conferir al adolescente absentista un protagonismo negativo. Para quien se encuentra escasamente estimulado en su entorno familiar y social y carece de recursos personales, sociales, competenciales, de poco le sirven las clases magistrales, los libros de texto que hablan de cuestiones distantes y que chocan con la inmediatez, el corto plazo del adolescente y del joven con problemas. A los déficits significativos en el rendimiento académico y en el funcionamiento intelectual se añaden los problemas motivacionales, caracterizados por una mayor dependencia e imitación de pautas externas, una menor conducta exploratoria y una pobre competencia cognitiva.

Una buena parte de los adolescentes que fracasan en el sistema educativo pasarán a engrosar el colectivo de menores en edad laboral que trabajan en nuestro país, pero su falta de preparación conllevará un menor nivel de oportunidades, intereses menos diferenciados, niveles de aspiración más bajos y menor confianza en sí mismos y en sus propias capacidades al enfrentarse al mundo laboral. Muchos de ellos incrementarán las cifras del paro y del trabajo precario una vez alcanzada la mayoría de edad. Se configura así, selectivamente, una juventud muy vulnerable, situada en los límites de la marginación, que no estudia y que tiene serias dificultades para encontrar trabajo o que accede a trabajos precarios y mal remunerados, con un acceso restringido a las prestaciones sociales y una dependencia de ayudas externas que en muchos casos hipotecará su futuro.



Según Whalter y Pohl (2007), el grupo de “*estatus cero*” está representado por jóvenes que se encuentran en una grave situación de riesgo de exclusión social en los países europeos. Se trata de jóvenes que han abandonado la educación, la formación o el empleo, y que no figuran en las oficinas de empleo. Muchos de ellos han sustituido la ocupación laboral por actividades asociales y delictivas, en un proceso que les alejará de alcanzar una vida adulta independiente y responsable, y que transformará los objetivos a medio y largo plazo en reforzadores inmediatos, mecanismos de “*paso al acto*”, en “dinero fácil” conseguido con riesgo pero sin necesidad de realizar esfuerzos prolongados. Otros se convertirán en jóvenes “sin techo”, transeúntes en un contexto de desventajas múltiples que les llevará a practicar estilos de vida llenos de riesgo. En cualquier caso hablaremos de jóvenes que “circularon” fallidamente a su vida adulta y que, como consecuencia, disfrutarán de una ciudadanía gravemente limitada.

Según el IRIS (*Institute for Regional Innovation and Social Research, 2005*), las transiciones de los jóvenes en dificultad social se caracterizan por los problemas escolares, la ausencia de certificados y títulos académicos, el abandono de los estudios, el bloqueo en el acceso al mercado de trabajo, la escasez en las demandas de empleo y una deficiente construcción de su “ciudadanía”.

Fernández y Bustos (2006) afirman que las causas del absentismo pueden tener orígenes diferentes, y que pueden estar más en las familias o más en los centros, como igualmente en ambos –dentro y fuera del sistema escolar. En el absentismo muy elevado o total parecen tener gran peso las variables y causas externas y, sólo en ocasiones, las internas. En el absentismo parcial o reducido por el contrario, el mayor peso lo adquirirían las variables y/o causas internas y sólo a veces también las externas. Con respecto a la evolución del absentismo a lo largo de un curso escolar aparecía como tendencia dominante, cuando el fenómeno fluctuaba y no se habían producido cambios significativos en las condiciones socio-demográficas de las familias (Op. Cit. p. 171).

En un estudio empírico realizado por estas autoras se pudo comprobar que, según las características socio-demográficas y el lugar de residencia: a) el lugar de residencia (zona urbana o urbanizada, poblado o campamento, no establece diferencias en las conductas absentistas excepto para la población de etnia gitana; b) los recursos económico-materiales de que disponen marcan algunas diferencias en la aparición y/o permanencia de las conductas absentistas. Así, en la población española no perteneciente a ninguna minoría que presenta absentismo se registran mayores proporciones de absentistas de tipo medio en las familias de niveles socioeconómicos bajos o muy bajos, y mayores proporciones de faltas de asistencia de tipo bajo en las de niveles adquisitivos medios y/o medios altos. Mientras que en la población española de etnia gitana, se registran mayor número de absentistas de tipo medio y/o alto en las familias con mayores recursos y, excepcionalmente, en alguna de nivel bajo o muy bajo.

En el mismo estudio, se comprobó que la configuración y dinámica familiar introduce variaciones en las conductas absentistas:

- a) El absentismo de Tipo Bajo ha estado representado por: 1) familias de origen español no pertenecientes a ninguna minoría cultural, estructuradas y funcionales; 2) un pequeño porcentaje de familias monoparentales (viudos/as, separados/as y mujeres solteras); 3) un pequeño porcentaje de unidades familiares de origen marroquí; 4) un pequeño porcentaje de familias procedentes de países iberoamericanos, especialmente de Ecuador y Bolivia; 5) un porcentaje



reducido de alumnos procedentes de la residencia de Menores de la Comunidad Autónoma.

- b) El absentismo de Tipo Medio, fue la conducta practicada en mayor proporción por, 1) familias de origen español no pertenecientes a ninguna minoría cultural y disfuncionales; 2) unidades familiares de origen español y etnia gitana, estructuras y funcionales en el marco de su cultura de referencia; 3) una pequeña proporción de familias de origen iberoamericano, especialmente de Colombia, no reagrupadas y/o desestructuradas.
- c) El absentismo de Tipo Alto o Muy Alto, apareció, fundamentalmente en 1) un pequeño porcentaje de familias procedentes de Europa, especialmente de Polonia y Rumanía, y desestructuradas; 2) un pequeño porcentaje de familias procedentes del continente europeo, especialmente de Bulgaria, estructuradas y funcionales; 3) un número reducido de unidades familiares de origen español, no pertenecientes a ninguna minoría cultural, numerosas y escasamente funcionales para las necesidades de los menores; 4) una pequeña proporción de familias de origen extranjero, estructuradas y funcionales, por desplazamientos a sus países de origen por causas no incluíbles.

Según la estructura y el número de componentes de las familias se ha comprobado también que: 1) son mayores las proporciones de absentistas, especialmente los del tipo medio y alto, en familias españolas de etnia gitana no numerosas, con sólo uno o dos hijos pequeños que en las de configuración numerosas; 2) son mayores los porcentajes de absentismo, especialmente de tipo medio, en las familias numerosas de origen español y no pertenecientes a ninguna minoría cultural; 3) en la etapa de educación primaria, es muy reducido el absentismo de los alumnos pertenecientes a unidades familiares de conformación/funcionamiento monoparental. Es igualmente significativo, en esta etapa educativa, la inexistencia de absentismo de ningún tipo entre la población escolar que se encuentra al cuidado de la familia extensa y/o en situación legal de acogimiento. (Op. Cit. P. 196).

Bayo y Giménez (2002) no hablan de una única causa que afecte al absentismo, ya que si así fuera, la situación sería más fácil de abordar (p. 69). Las causas más frecuentes suelen ser: pertenecer a etnia gitana, padre y madre trabajando fuera de la casa, familias monoparentales, bajo nivel cultural de los padres, conflicto entre las expectativas de los chavales para su futuro y lo que el sistema educativo les reporta para alcanzarlo, bajo nivel de comprensión de algunos alumnos con respecto a sus compañeros, por lo que se sienten mal en las aulas...

Los jóvenes están en una edad en la que no ven el futuro a largo plazo. La mayoría ven como “pérdida de tiempo” el acudir al centro escolar, ya que sus expectativas laborales son trabajar en las labores agrícolas, o de otro tipo, y para ello no “necesitan ir al colegio”. Otra circunstancia que influye negativamente es la oferta laboral y no cualificada que hay en la localidad de referencia, a la cual los jóvenes pueden acceder a los 16 años con autorización de los padres.

Por su parte, la escuela no está preparada metodológicamente para estos jóvenes que están en las clases sólo físicamente, y no llevan el nivel del resto de los compañeros. No les ofrece la atención que ellos requieren por falta de recursos, los profesores no pueden ser guardadores de jóvenes y por lo tanto se frustran ante estas situaciones (p. 70).

La pérdida de valores, el consumo (consumismo), las videoconsolas, las motos, las ropas o zapatos de marcas, el incumplimiento de normas, la no aceptación del establecimiento de las mismas, la falta de respeto hacia sus iguales y hacia ellos mismos, la falta de responsabilidad, la conciencia de todo derecho sin deberes, la imagen del maestro como “aquel que les aguanta porque para eso le pagan”, la baja capacidad de reacción ante problemáticas que son inherentes a lo cotidiano, provocan por sí solas o en conjunto, en algunos jóvenes, el absentismo escolar.

Bayo y Giménez (2002) afirman que el absentismo se da con más frecuencia en el primer ciclo de la ESO, en torno a los 12, 13 y 14 años. Suelen ser hijos de familias con un bajo nivel cultural, familias monoparentales, familias multiproblemáticas. Aunque no es su totalidad, la mayoría de estas familias permiten el absentismo, ya que no ven la ventaja del colegio cuando ellos mismos no han terminado la escolarización obligatoria y el futuro que ven para su hijos es el trabajo en el campo, por ejemplo, para el cual ellos creen que no necesitan acudir al centro escolar. No se percatan de la importancia de la formación integral. También suelen comentar que no saben qué hacer con los hijos, que ellos los “mandan” al colegio y éstos no van, que temen obligarlos por la reacción que éstos puedan tener. Por lo tanto, el absentismo activo, como el pasivo (que es el que se produce cuando se acude a clase sólo físicamente, aislándose, adoptando actitud de rebeldía, molestando tanto a profesores como a compañeros con el objetivo de la expulsión, debe ser abordado globalmente.

Según Aguado (2005) existen tres grandes causas del absentismo, las familiares, las sociales y las educativas. Entre las causas *familiares* se destaca como una causa decisiva la situación familiar difícil (familias numerosas, monoparentales, en situación desestructurada) en las que intervienen modelos que no refuerzan el valor de la educación formal, produciéndose al mismo tiempo una tendencia a la permisividad o a la exigencia excesiva en la aplicación de la disciplina sin mantener un equilibrio entre las responsabilidades que deben asumir los escolares y la pretensión de los padres. Coincide también una escasa o nula valoración de la institución escolar por parte de la familia, reflejada en la falta de participación en ella y el apoyo e interés escasos hacia materias y logros escolares. En el caso de minorías étnicas se produce la escasa valoración que supone de riqueza cultural el contacto con otros grupos étnicos.

Entre las causas *sociales* se acentúa la presencia de modelos absentistas en el entorno, sobre todo en la adolescencia y relacionados con los bajos niveles académicos. Los factores sociales se asientan también en una falta de referentes académicos con éxito en la familia o entorno próximo. Destaca, de igual modo, la ausencia de recursos y estimulación para el estudio, por lo que el alumnado absentista según esta autora, precisa de refuerzos escolares, sociales y culturales inmediatos.

Entre las causas *educativas*, se destaca como elemento más importante que desemboca en el absentismo la escolarización tardía, así como la insuficiencia en ocasiones, de recursos organizativos, humanos y materiales. Por otro lado se da, fundamentalmente en la etapa de secundaria, una desmotivación hacia el contexto escolar, unido a un desfase curricular importante lo que a la larga desemboca en un rechazo absoluto al centro educativo que, por otro lado, percibe como ajeno a sus intereses actuales.

La experiencia pone de manifiesto que un porcentaje importante del alumnado absentista procede de ambientes desfavorecidos, con carencias formativas y económicas o de familias que independientemente de su situación socioeconómica no ejercen la vigilancia necesaria sobre el cumplimiento de la escolaridad obligatoria de sus hijos. Otro porcentaje elevado se corresponde con la pertenencia a una minoría étnica (n España la etnia gitana) que no valora el aprendizaje y la escuela como un factor de desarrollo y mejora social. Por todo esto, el abordaje del absentismo escolar debe ser integral. No pueden resolverse sólo desde los centros docentes, se exigen intervenciones complejas y coordinadas desde los centros, los servicios de educación, los Servicios Sociales, los Agentes-Tutores de la Policía Municipal, las entidades de la iniciativa social...

Por otra parte, se considera que la experiencia adquirida en la prevención y control del absentismo escolar por medio de la acción coordinada de las instituciones permite mejorar considerablemente las situaciones de riesgo social que pueden padecer los colectivos en situación de desventaja, así como la respuesta a las necesidades educativas que presentan (Op. Cit. p. 252).

### **Factores relacionados con el trastorno de ansiedad y separación en la infancia.**

Algunos autores, como De las Heras (2000) aluden a factores relacionados con el trastorno de ansiedad por separación y fobias escolares como causas de algunos tipos (no todos), de absentismo escolar. En este sentido, el trastorno de ansiedad por separación es bastante frecuente en los países desarrollados y afecta en torno a un 4% de los niños y adolescentes, siendo más frecuente entre los primeros, aunque no es raro que aparezca por primera vez en la vida adulta. Lo más común es que se inicie sobre los siete u ocho años de edad, aunque muchas veces ya han existido manifestaciones en edades preescolares. Por otra parte, también es fácil que este problema pase desapercibido ya que en no pocos casos es malinterpretado por padres y educadores que creen que se trata de niños miedosos, que pretenden llamar la atención, que intentan faltar al colegio o librarse de ciertas obligaciones escolares.

Según Klein y Last (1989), el absentismo escolar está presente en cerca de un 75% de los niños con trastorno de ansiedad de separación, y se presenta este último hasta en el 50-80% de los casos de absentismo escolar, siendo uno de los trastornos que con más frecuencia lo ocasiona. No obstante, otra causa importante de absentismo académico, con la que a menudo se confunde el trastorno de ansiedad por separación es la fobia escolar, que también es frecuente a estas edades y suele darse entre los 5 a los 12 años.

En la ansiedad por separación, la negativa a ir al colegio no se relaciona con el colegio en sí mismo, sino con todos los modos de separación más o menos prolongados de la figura vinculada. La actitud sobreprotectora se suele acompañar de innumerables advertencias sobre todo tipo de peligros que pueden facilitar que el niño viva el mundo exterior como una amenaza importante y real tanto para él como para sus padres. Además, uno de los padres, generalmente la madre, puede estar vinculada al niño/a mediante un tipo de apego poco seguro o ansioso, caracterizado por el miedo a que le

ocurra algo malo cuando se separe de él/ella, además de que con más frecuencia de lo normal estos padres padecieron a su vez durante la infancia un trastorno de ansiedad por separación. Algunas de las causas y síntomas más relevantes, según Popper y West (2000), y Kaplan y cols. (1996), se muestran en el cuadro 1 y 2 respectivamente.

Los profesores deben sospechar la existencia de un trastorno de ansiedad por separación cuando el niño falta con cierta frecuencia al colegio, se muestra injustificadamente triste, angustiado o ansioso en las clases, o en todo momento en que su atención no está sostenida por la actividad, antes de abandonar el colegio (cuando espera que le recojan, especialmente si se retrasan, durante la comida, etc.).

La intervención en estos casos pasa por la psicoterapia, que incluye al niño ya sus padres. Debe valorarse el tipo de apego afectivo que caracteriza los vínculos establecidos dentro de la familia y promover una rectificación en los casos en que resulte preciso. Aclarar al niño lo que le ocurre y hacerle ver lo infundado de sus fantasías suele producir una rápida mejoría del cuadro clínico. Debe procurarse que el niño/a vaya tolerando y abordando progresivamente situaciones de mayor separación, sin que éstas le supongan una angustia notable, tranquilizándole previamente respecto de sus temores, evitar retrasos o cambios de planes por parte de los padres, que puedan alimentar sus temores y permitirle, en las etapas iniciales de tratamiento, estrategias que puedan calmar sus temores. En este sentido, la utilización de teléfonos móviles puede ser de gran utilidad, ya que le permiten al niño ponerse inmediatamente en contacto con la figura vinculada. En algunos casos, es necesario valorar la posibilidad de que uno o ambos padres reciban tratamiento especializado también, debido a que no es raro que padezcan un trastorno depresivo o de ansiedad. Es característica la presencia de una madre ansiosa, cuya ansiedad se ha visto exacerbada por el trastorno de ansiedad de separación del hijo, cerrándose un círculo vicioso que perjudica a ambos. No es infrecuente en estos casos que sea de utilidad la administración de fármacos ansiolíticos y antidepresivos.

Cuadro 1. Algunas causas de absentismo escolar

<p>Orígenes del absentismo escolar (Popper y West, 2000).</p>
<p><i>TRASTORNOS PSICOPATOLÓGICOS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Trastorno de ansiedad por separación.</li><li>-Hacer “novillos” (generalmente asociado al trastorno de conducta)</li><li>-Trastornos psiquiátricos que suelen aparecer en la edad adulta:<ul style="list-style-type: none"><li>• Trastornos del estado de ánimo.<ul style="list-style-type: none"><li>- Trastorno depresivo mayor.</li><li>- Trastorno bipolar.</li></ul></li><li>• Trastorno de ansiedad.<ul style="list-style-type: none"><li>- Trastorno por ansiedad excesiva.</li><li>- Trastorno fóbico.</li><li>- Trastorno de angustia.</li><li>- Trastorno obsesivo compulsivo.</li></ul></li><li>• Trastornos psicóticos manifiestos (raros)</li></ul></li></ul>
<p><i>CONFORMIDAD SOCIOCULTURAL:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Permiso otorgado por la familia (p. ej., de forma abierta o encubierta para permanecer en casa y hacerse cargo de los hermanos, ganar dinero o evitar exámenes).</li><li>- Conducta normativa del grupo de compañeros o pandilla (pasar el rato con los compañeros en vez de ir a la escuela).</li><li>- Temor realista a las agresiones físicas en escuelas situadas en zonas peligrosas.</li><li>- Absentismo inducido por medicación (p. ej. propranolol, haloperidol).</li></ul>

Cuadro 2. Características principales del trastorno de ansiedad por separación.

<i>Criterios</i>	<i>Trastorno de ansiedad por separación</i>
Duración mínima para establecer el diagnóstico.	Por lo menos 4 semanas
Edad de comienzo	De E. Infantil a 18 años.
Tensiones que lo precipitan	Separación de figuras paternas importantes, otras pérdidas, viajes, etc.
Relaciones con los padres	Buenas cuando no existe de por medio una separación.
Sueño	Resistencia o negativa a dormir, temor a la oscuridad, pesadillas.
Síntomas psicofisiológicos	Dolor de estómago, náuseas, vómitos, síntomas de tipo gripal, cefaleas, palpitaciones, mareos, desmayo.
Diagnóstico diferencial	Trastorno de ansiedad generalizada, esquizofrenia, trastornos depresivos, trastorno de la conducta, trastorno generalizado del desarrollo, trastorno depresivo mayor, trastorno de pánico y agorafobia.

En una línea similar se posiciona Lehmkuhl (2008), en un estudio realizado en Alemania, donde se constata que entre un cinco y un diez por ciento de la población infantil y juvenil sufre miedo o fobia escolar, ansiedad o temor de separación, lo cual está asociado a una serie de circunstancias familiares problemáticas o de pérdidas traumáticas, como por ejemplo, el divorcio de los padres. Una vinculación demasiado intensa con la persona de referencia puede impedir también la independencia emocional del niño, ya que muchos de los que expresan fobia a la escuela tuvieron una sobreprotección durante sus primeros años de vida, siendo frecuente que sea la madre quien originalmente padezca el miedo a la separación y luego lo transmita a su hijo. A otros niños se les hace asumir precozmente una responsabilidad familiar onerosa, verbigracia, atender a padres enfermos o impedidos.

En todos estos casos, un tratamiento precoz es importante para facilitar la escolarización. Entre los tratamientos propuestos destacan los de índole clínica como psicoterapia individualizada o la terapia cognitivo conductual, acompañada o no de tratamiento medicamentoso, e inclusive, tratamiento hospitalario. También se llevan a cabo en ocasiones tratamientos a los padres demasiado ambiciosos que desean con insistencia que sus hijos lleguen y terminen con éxito el bachillerato, ya que ello promueve el temor al fracaso en los hijos y conductas de escape y/o evitación. Por lo tanto, unas exigencias desmesuradas, una formación rígida, la comparación con hermanos mejor dotados y el abandono o desinterés de los padres ante los éxitos escolares traen como consecuencia un complejo de inferioridad en el niño y una pérdida de confianza en sí mismo. Junto a las expectativas de los padres y la equivocación en la



elección del centro escolar pueden influir otros factores, como una enfermedad prolongada, la ausencia total de elogios o el desconocimiento de una cierta dificultad para la lectura, la ortografía o el cálculo. Un “locus de control externo” también favorece los sentimientos de ineficacia y el bajo logro escolar.

### **Perspectivas psicosociales, sociológicas e institucionales.**

Por su parte, Domínguez (2005), dejando de lado una perspectiva clínica o psicopatológica y adoptando un enfoque más psicosocial o incluso sociológico afirma que un alto porcentaje de alumnado absentista procede de ambientes desfavorecidos y en grave riesgo de exclusión social, con escasos recursos económicos y carencias formativas de las que las familias desconocen en toda su amplitud la obligatoriedad de la enseñanza y la importancia y trascendencia de la educación. En este sentido, tanto el absentismo como el fracaso escolar siempre tienden a recaer en los mismos sectores de la población, y es por ello, que sobre el alumnado gitano recaen estos condicionantes sociales que dificultan su incorporación al sistema educativo de forma normalizada (p. 251). Las causas se perfilan o se dibujan en modelos culturales diferenciados con fuertes componentes étnicos, económicos, sociales, religiosos... lo que obliga a contextualizar el absentismo escolar como un fenómeno sociológico multidisciplinar.

Según informes del IRIS (Instituto de Realojamiento e Integración Social de la Comunidad de Madrid) el absentismo se debe a la existencia de diversos factores: a) chabolismo e infravivienda; b) escasa tradición de la escolaridad; c) alto grado de analfabetismo; d) incorporación temprana al mercado laboral; y e) condiciones de privación material.

Algunas condiciones que favorecen la emergencia y la consolidación del absentismo también pueden encontrarse en los propios centros educativos. Por un lado, el profesorado acostumbra a cuestionar la actitud del alumnado pero pocas veces se cuestiona su propia práctica docente. Así pues, si algo no funciona, rápidamente pone en su punto de mira a ese alumno que no se comporta de acuerdo con los estándares establecidos, y es aquí cuando empieza a ponerse en marcha el engranaje segregacionista que llevará a todo aquel alumnado considerado diferente hacia un posible alejamiento del centro escolar. Como señalan García y Moreno (2003), “...*un centro escolar cuya estructura organizativa sea rígida, donde el trabajo en equipo brille por su ausencia, donde el alumnado sea encasillado en unos estándares preconcebidos, donde la acción docente esté centrada en el profesor y no en el alumno, será un centro regido por unas normas orientadas a la sanción y a la exclusión, y por lo tanto, cerrará las posibles vías de desarrollo del alumnado acentuando su segregación*”. (p. 62). En definitiva, es necesaria una cultura de centro y una cultura docente que favorezcan una práctica educativa capaz de potenciar las capacidades de cada alumna o alumno, teniendo en cuenta su situación concreta y al mismo tiempo implicando a la comunidad educativa. Todos y todo lo que rodea al alumnado forma parte de esa comunidad de aprendizaje responsable de garantizarle una educación adecuada.

García (2005) ha realizado un trabajo destacado sobre el tema del absentismo y sus connotaciones. Mientras que las situaciones de absentismo suponen rupturas y discontinuidades, trayectorias de ausencias y reingresos a la escuela, el abandono o desescolarización supone una ruptura definitiva con la escuela, (habiendo superado o no la edad de escolarización legalmente establecida). Esta situación de abandono, de no-escolarización y desescolarización afectan particularmente a determinados grupos sociales: algunas familias en situación de marginación extrema, históricamente a la población gitana sub integrada, así como a familias transeúntes, nómadas, feriantes, etc.

La ausencia de criterios institucionales compartidos hace difícil interpretar lo que son faltas aceptables, y la ausencia de información sistemática desde la administración educativa contribuye a la invisibilidad del fenómeno. La complejidad en la cuantificación del absentismo es común a otros países de nuestro entorno como Francia, Alemania o Inglaterra.

Los estudios muestran como los fenómenos de desescolarización y abandono escolar son particularmente frecuentes en zonas económicamente deprimidas: zonas sub-integradas y en barrios con índices elevados de marginación y exclusión social, aunque las investigaciones de García (2003) ponen de manifiesto que no son estas situaciones socioculturales, ni las situaciones familiares, en sí mismas, los desencadenantes primarios del absentismo. El examen de los discursos sobre el absentismo aporta algunas luces respecto de la complejidad de factores que intervienen en el fenómeno y la diversidad de perspectivas desde las cuales éste puede ser analizado. Estos discursos varían incluso en centros de primaria y secundaria. Mientras el profesorado de secundaria tiende a atribuir el absentismo a los problemas de rendimiento y desmotivación escolar, el profesorado de primaria tiende a reflexionar respecto de la contribución de las prácticas escolares al absentismo y la necesidad de implicación del equipo docente. Otros factores referidos son consecuencia de los efectos de estigmatización (“*labelling theory*”) que tienen lugar en el aula, resultado de un proceso de etiquetaje al que tanto puede contribuir el profesorado como el grupo de iguales (alumnado).

El profesorado de primaria tiende a considerar, las condiciones de vida y la desigualdad social en la interpretación del absentismo: la debilidad de algunas estructuras familiares (aislamiento y privación material) carentes de intervención social, determinadas formas de subsistencia, problemas de desestructuración afectiva, espacial, problemáticas familiares asociadas a toxicomanías, marginación o delincuencia. Los discursos de primaria muestran interesantes reflexiones sobre la contribución de la escuela al aumento o disminución del absentismo. Entre los factores más referidos destacan la implicación del profesorado en el seguimiento del alumnado, la importancia del papel del tutor y la necesidad de adaptar contenidos y objetivos educativos a la especificidad del alumnado del centro. Se podrían añadir la falta de una concepción oficial del fenómeno y el enorme déficit de evidencias generadas por la investigación que lo hagan detectable y visible por parte de los propios profesionales y por los servicios educativos. Una teoría popular sobre el fenómeno es la sobreatribución del papel que juegan determinadas situaciones familiares en el mismo.

El discurso dominante, pues, de los profesionales de la educación y de la intervención social son deudores de Las teorías del Handicap (*Culture Deprivation*) y la desviación social, desarrollada por la sociología de la educación funcionalista en los años cincuenta (García Gracia, 2001).



Otros estudios ponen de manifiesto que la influencia de las variables socioeconómicas ha tendido a sobredimensionarse por la concentración de alumnos provenientes de entornos desfavorecidos en determinadas escuelas, aunque los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos no son los únicos afectados. Algunas investigaciones muestran que el absentismo y el abandono escolar son también una realidad entre los jóvenes provenientes de familias de clase media. En este sentido la escuela puede ser tanto un factor de protección como aumentar el riesgo de absentismo: el clima y la organización escolar pueden tener, asimismo, una influencia sobre el absentismo.

En definitiva, el absentismo, como fenómeno, se configura en relación con varias dimensiones o rasgos que enumeramos a continuación:

1. Es un fenómeno variable y heterogéneo.
2. Depende de dinámicas de carácter interactivo, en relación con ciertos profesores, con ciertos iguales, con cierta noción de aprender, con ciertas normas escolares, enraizadas en la experiencia escolar del alumno.
3. Es una respuesta biográfica, individual, connotada socioculturalmente.
4. Es un fenómeno de respuesta, de resistencia activa del sujeto hacia un medio institucional que no acepta o que acepta poco, por razones diversas.
5. Depende del capital afectivo familiar del sujeto.
6. Depende del tipo de funcionamiento institucional y de las políticas sociales existentes.
7. De carácter dinámico.
8. De carácter multiforme.
9. Condicionado por las desigualdades socioeconómicas, si bien estas no tienen un carácter determinista.

El absentismo, la desafección y el abandono escolar no son fenómenos que tengan una sola causa, ni siquiera puede considerarse, simplemente, que tienen múltiples causas. Es la interacción de actores lo que desencadena situaciones de riesgo que pueden contribuir a que los alumnos sigan estas trayectorias. La acumulación de pequeñas rupturas en el ámbito personal, familiar o escolar puede generar una ruptura escolar definitiva. El absentismo escolar no es una situación de partida, sino un proceso dinámico, interactivo y multiforme que se expresa de formas diversas y tiene en cuenta lo biográfico, lo institucional y lo político. Si bien las respuestas pedagógicas y los modos de intervención social son a menudo diferentes en función del país, los estudios recientemente desarrollados en Francia (Glasman, 2003) presentan algunos resultados que pueden considerarse comunes y que ponen de relieve el predominio de una lógica “defensiva” en los agentes de la institución escolar. Otros resultados son también convergentes, particularmente cuando se trata de poner de manifiesto las dificultades para aproximarse a las dimensiones cuantitativas del absentismo, la pluralidad de formas y procesos de exclusión escolar, y el papel de la institución escolar en la construcción del fenómeno. La invisibilidad del absentismo escolar y la dificultad para disponer de cifras sobre el mismo es algo común a otros países de la Unión Europea, pues, en general, se trata de un indicador que no se incluye en los recuentos estadísticos oficiales.

En la medida en que el absentismo y la desafección escolar tienen causas complejas, de índole tanto social, como escolar, requieren respuestas integrales dentro

del marco de la institución escolar y fuera de él. De ahí la necesidad de incorporar acciones educativas y sociales que vayan más allá de la intervención puntal de un profesor, e integren actuaciones conjuntas de ciclo que impliquen a los docentes, los equipos de apoyo psicopedagógico, los servicios educativos externos a la escuela, los servicios sociales del territorio, etc. La escuela se encuentra ante un reto al que difícilmente se puede dar respuesta desde la unilateralidad, y se ve, de este modo, obligada a trabajar en colaboración con otras instancias educativas y de intervención social sobre la base de un proyecto de intervención socioeducativa compartido que permita superar las intervenciones fragmentadas y puntuales a fin de favorecer una mayor integración de las políticas implementadas en el territorio (García, 2005, p. 366).

González (2006) afirma que las causas del absentismo y el abandono escolar son múltiples y no todas se sitúan en el marco escolar. Aunque cabe entender que también la propia escuela, su cultura, su estructura y las dinámicas académicas desarrolladas en ella contribuyen a ello (Railsback, 2004; Robledo et al., 2004). Se abre así una perspectiva en la que se contempla también la necesidad de explorar cómo las propias escuelas se implican en prácticas o crean condiciones (horarios inflexibles, currícula fragmentados, jerarquía de asignaturas, énfasis en habilidades de orden inferior/básicas, estrategias de enseñanza inadecuadas, limitadas y rígidas, textos y otros materiales didácticos inadecuados, evaluación competitiva, creencias, actitudes y expectativas de profesores hacia los alumnos y sus padres, etc.) *que empujan a algunos alumnos a abandonar* (Bergeson et al., 2003, p. 31). Desde esta perspectiva se plantea que si bien las escuelas pueden hacer poco en lo que respecta a las circunstancias socioeconómicas y características de los alumnos que recibe, sí tiene la obligación de proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para todos los alumnos, no sólo para los que responden a un modelo ideal, ya que según Maurice (1998), todo ello representa un modo de descargarse de alumnos “molestos” y de “empujarlos hacia fuera”, animando en última instancia al abandono. Como bien expresa la frase de Riehl (cit. en Rubenger, 2001, p. 16) “...los alumnos abandonan la escuela, las escuelas de deshacen de ellos”.

En relación con los factores de absentismo relacionados con las estructuras organizativas, se ha destacado la influencia de la departamentalización propia de los centros de secundaria, las formas de agrupamiento de los alumnos, o el carácter frecuentemente impersonal y burocrático de los centros escolares de gran tamaño. En este sentido, con frecuencia se habla de la impersonalidad propia de los institutos grandes, que exacerba las condiciones que llevan a los alumnos a dejar la escuela, y se sostiene que es más probable crear condiciones más propicias a la permanencia del estudiante en escuelas que son más pequeñas. (Rosi y Montgomery, 1994; Lee y Burkam, 2001; Janosz, 2000; Ances y Wichterle, 2001).

En esta línea se sitúan propuestas encaminadas a establecer en el centro escolar (de secundaria) unidades más pequeñas, tales como “escuelas dentro de la escuela”, organización por equipos, “houses”, “familias”, etc. Son todas ellas formas estructurales que se considera podrían afectar positivamente a la asistencia, las tasas de abandono, la disciplina y el rendimiento académico (McLeod, 1995; McPartland y Jordan, 2001; Bergeson et al., 2003; Railsback, 2004), pues están pensadas para crear comunidades de aprendizaje más pequeñas, que posibiliten hacer más significativa la educación para los alumnos, y generar un ambiente más personal de aprendizaje.

También se ha hecho alusión a las estructuras que se disponen para el aprendizaje de los alumnos, es decir, las formas de agrupamiento, donde se puede diferenciar a los alumnos en grupos diferentes de acuerdo con “etiquetas” atribuidas a los mismos, etc., llegando a señalarse en algunos estudios (Oakes, 1985; González, 2002, 2004), que cuando alumnos en riesgo de exclusión, que también suelen ser aquellos con mayores desventajas sociales y económicas, son asignados a grupos o programas especiales, suelen estar sujetos a trabajo de aula de bajo-nivel, repetitivo, pasivo y poco estimulante, lo cual representa un buen caldo de cultivo para las conductas absentistas.

Otras argumentaciones, desde nuestro punto de vista menos acertadas, han sido presentadas en relación con el currículum escolar, poco retador y aburrido para los absentistas, y de baja calidad. No comulgamos con estas aseveraciones porque estos alumnos no hacen ni lo fácil ni lo difícil, ni lo desafiante ni lo rutinario, y no creemos que haya que hacerse un “menú especial y a la carta”, mientras que el resto de los compañeros se limitan a comer únicamente el “menú del día”. Por lo tanto, esta variable no consideramos que sea una variable relevante, tal y como han apuntado Farell, 1990, citado en Bergeson et al., 2003; Fashola y Slavin, 1997, Lesko, 1996 o Lee y Burkan, 2001.

Fuensanta y Ferrer (2003) afirman que la necesidad detectada en el tratamiento del absentismo escolar de implicar ineludiblemente al Sistema Educativo, la multicausalidad del fenómeno absentista y la diversidad de servicios que intervienen son los factores que justifican un abordaje institucional, debiendo de darse una participación y coordinación de todas las instituciones implicadas. Los resultados más significativos de su estudio fueron los siguientes: por un lado, se identifican como causas más importantes del absentismo escolar, por este orden, las familiares, las sociales y las educativas. Y en cuanto a las soluciones, los valores más significativos subrayan la necesidad de programas de intervención social (83%, siempre o regularmente). Por el otro, llama la atención la aparente falta de coherencia que se observa entre la respuesta da casi el 77% de los participantes respecto a la formación integral del alumno, como principal función del profesorado, y la opinión que expresa el 22% de los participantes, en el sentido de que el absentismo escolar “nunca” debe tener un tratamiento educativo. Y, finalmente, en relación con la influencia del sistema educativo en este fenómeno, si bien la mayoría considera que influye “a veces”, resulta significativo que casi el 26% considere que no lo hace “nunca”.

En un estudio realizado por Muñoz de Bustillo y Feo (2002) de las causas relativas a la familia destacaban la “permisividad de los padres, el desinterés de los padres por la educación y ser familias desestructuradas, por este orden. Después le seguían los problemas familiares, hijos criados por abuelos, y ausencia de los padres en el hogar por motivos de trabajo.

En las causas centradas en el alumnado, encuentran por este orden, las siguientes: factores académicos, no enterarse el alumno de nada por el bajo nivel, el desinterés por la escuela, ser repetidor, tener muchos suspensos y, finalmente, la enfermedad.

De entre las causas centradas en el Centro y Profesorado destacan las referidas al empleo de metodología poco activa y el escaso empleo de técnicas en el aula que favorezcan la comunicación e interés del alumnado. Además, indican que la falta de

tiempo por los docentes para atender a los problemas es otra de las causas algo frecuentes.

Rué (2003) utilizando métodos de entrevista con alumnos absentistas y analizando las declaraciones dadas por éstos, propuso la siguiente clasificación:

**1. Precondiciones socioculturales, económicas, lingüísticas, familiares, etc.**

**2. Autoestima lesionada:**

-Transición de Primaria a Secundaria o en la acogida de los alumnos en el centro.

-Relaciones sociales entre iguales o con el profesorado, percibidas como de exclusión.

-Aspectos de tipo metodológico relacionados con la pérdida de autoestima.

-La aplicación y la vivencia de las normas de la clase.

**3. Desencuentro entre los intereses del alumno y los de la escuela.**

-Desencuentro entre la escuela e intereses del entorno del alumno.

-Desencuentro de intereses entre el presente y el futuro.

-Desencuentro en las modalidades de aproximarse al conocimiento y la finalidad del mismo.

**4. Complicidades afectivas con estos desencuentros.**

-El apoyo afectivo del grupo familiar.

-El apoyo afectivo del grupo de iguales.

El trabajo de Rué, es uno de los más amplios y extensos encontrados sobre esta temática y aborda no solamente aspectos relacionados con las causas, sino también con la definición, conceptualización, recursos, investigación, intervención, etc., por lo que remitimos al lector a dicha publicación donde puede encontrar mucho material que puede servirle de guía, de intervención o de sugerencia para elaborar materiales. <http://www.educacion.es/cide/español/publicaciones/colecciones/investigacion/col163/col163.html>

Las causas del absentismo escolar según Ribaya (2003) son múltiples y variadas, según constan en su artículo sobre el absentismo escolar en España. En este sentido, la lista de posibles causas de absentismo escolar son las siguientes:

- a) La enseñanza no es atractiva (se aburren, no ven progreso).
- b) La marginación social, la falta de integración social.
- c) La pertenencia a familias donde el absentismo viene siendo habitual.
- d) La situación de partida de desventaja y la inadaptación social.
- e) La pertenencia a familias con economía “precaria”, la aceptación de cargas familiares.
- f) El desfase entre edad y curso, la despreocupación por parte de los padres.
- g) La falta de sensibilidad en determinados Centros Educativos y por parte de la Administración.

- h) El empleo de los menores en “trabajos” de economía sumergida o negocios familiares.
- i) Las situaciones de desarraigo familiar por tener padres fallecidos, en trámite de separación o ya separados, en prisión, estar tutorados por otras personas del entorno familiar, etc.
- j) Acompañamiento a los padres que se trasladan frecuentemente por trabajo temporero, venta ambulante, feriantes, etc.
- k) Las situaciones de abandono grave en que viven muchos menores.
- l) El escaso valor que se le da a la escuela en algunos sectores de la población.

Sáez (2005), como la mayoría de los autores consultados, entiende el absentismo escolar como un problema multifactorial en cuya aparición concurre la interacción de factores educativos, de tipo personal y, fundamentalmente, de carácter social (VV.AA, 1999), haciendo alusión al entorno en el que vive el alumno, la institución escolar, la situación familiar, el grupo de iguales, el propio alumno o alumna, y de otras causas como la de género, al considerar que la mujer no es preciso que se promocióne a través del estudio al tener más valor su función como la personal que se encarga de la atención, el cuidado y la educación de la familia y de los hijos. Otras causas son también de tipo cultural, centrada, fundamentalmente, en la comunidad gitana (Liégois, 1987) en la que algunos de sus miembros consideran de segundo orden la institución escolar ya que su propia estructura social dispone de mecanismos para que la socialización e integración del alumno/a en el grupo y en la sociedad se produzca a través de la propia familia y de sus parientes.

Nos interesa detenernos en las funciones que el educador o educadora social tiene en todo este proceso:

En cuanto a la *prevención*, se orienta hacia la difusión de planes y programas con el cometido de abrir vías de sensibilización y medios para evitar el absentismo escolar. Programas de desarrollo de habilidades sociales dirigidos a potenciar la autoestima, prevenir conductas de riesgo y dinamizar la convivencia y la resolución hipotética de conflictos, promover programas de ocio y vida sana, y potenciar la orientación educativa y en definitiva la promoción de las escuelas de padres.

En cuanto a la *intervención*, debe de estar principalmente centrada sobre la situación familiar, el propio alumno y el entorno en el que vive. Se citan las siguientes:

- Entrevistas con los chicos absentistas, citación y entrevista con la familia, reuniones periódicas con el jefe de estudios, orientador y educador social de los centros o de otros profesionales que se ocupan de esta problemática.
- Visitas domiciliarias para la recogida de información y búsqueda de motivos.
- Realización de visitas a Centros Escolares para comprobar la asistencia y evolución de los alumnos/as.
- Acompañamiento y/o presentación del alumno al Centro correspondiente.
- Información, junto con el departamento de orientación, de los Centros Escolares en los que existen plazas que se adaptan al itinerario educativo más adecuado para el perfil del alumnado.
- Coordinación con la Comunidad Educativa, estableciendo diferentes planes o estrategias con el fin de mantener la asistencia de los alumnos.

- Coordinación con los Agentes Tutores del Distrito.
- Búsqueda con el alumno de alternativas educativas.
- Motivación del alumno frente al estudio.
- Seguimientos periódicos de los casos de absentismo.
- Coordinación con miembros, servicios o instituciones relacionados o implicados en esta problemática.
- Realización de informes favorables de derivación a Aulas de Compensación Educativa.
- Realización de proyectos de Prevención con los menores del Distrito dirigidos a promover la utilización del tiempo libre.
- Información a los distintos Centros Educativos de los Convenios y Protocolos de actuación existentes en la zona.
- Ser un referente para los Centros escolares de cada distrito y ejercer de mediadores entre los alumnos, sus familias y los Centros.

Por su parte, Cabanes (1998), como sociólogo ha realizado un artículo digno de lectura sobre la escolarización de los niños gitanos en el País Valenciano. Entre las numerosas anécdotas y reflexiones acertadas sobre el fenómeno nos ha llamado especialmente la atención la del altísimo absentismo escolar que se produce en la educación infantil, debido a un excesivo proteccionismo que los padres gitanos tienen con respecto a sus hijos más pequeños; que el absentismo suele ser abordado casi exclusivamente por los Servicios Sociales; que curiosamente, son varios los colegios de esos barrios que comentan que tienen alumnos payos con situaciones de desestructuración familiar con igual tipo de absentismo; el tema del trabajo temporero agrícola, que da lugar a determinadas tipologías de absentistas.

Lo que sí está claro en el estudio de este autor es que los criterios escolares y los familiares no acaban de coincidir, y a pesar de que el absentismo escolar sea más importante en familias con menos recursos, o más desestructuradas socialmente, en varios pueblos se dan casos de familias con buenos recursos económicos (vendedores de mercado con puestos fijos, e incluso propietarios de tiendas) y muy bien integradas socialmente, cuyos hijos presentan altas tasas de absentismo escolar. La explicación podría estar en que estas familias tienen ya muy claro cuál va a ser el futuro laboral de sus hijos, y consideran que para ese trabajo ya saben bastante, a lo que se suma el que la posible presión que puedan ejercer los Servicios Sociales es mucho menor que en aquellas familias que perciben ayudas económicas. (p. 168). Por otra parte, los comedores escolares han supuesto en muchos colegios un importante freno al absentismo de niños gitanos, viéndose disparado dicho absentismo durante los meses de septiembre y junio en que no hay comedor.

En cuanto al abandono escolar prematuro parece ser que, en términos generales, cada vez se abandonan los estudios con mayor edad, y el aumento de la escolarización temprana, incluidas las guarderías, ha supuesto una mayor libertad para que las hermanas mayores puedan acudir con regularidad al colegio, al quedar liberadas de sus obligaciones de cuidado de los hermanos pequeños en la casa. A pesar de todo, ello, la mitad de los colegios manifestaban que la mayoría de sus alumnos gitanos abandonaban el colegio antes de los 14 años.



Las causas que resaltan mayoritariamente los centros escolares para explicar el alto fracaso escolar de los niños gitanos son: el absentismo escolar y la falta de interés por parte de las familias en lo referente al colegio. Sin embargo, al hablar con las familias gitanas, éstas no parecen vivir de la misma forma el fracaso escolar, el cual puede entenderse como un concepto payo, dado que los objetivos que un importante número de las familias tienen cuando escolarizan a sus hijos quedan sobradamente cubiertos cuando abandonan el colegio.

La implantación de la ESO pudo contribuir a aumentar las tasas de absentismo escolar en la medida que: a) los IES están situados muchos más lejos que los colegios de primaria, y a veces en la periferia; b) el horario en los IES es diferente y no incluye comedor escolar; c) muchos padres gitanos desconfían abiertamente de unos centros que desconocen por completo, y que perciben como un riesgo para sus hijos, especialmente para sus hijas; d) al cambiar algunos hermanos más mayores de colegio, algunos niños pequeños pueden aumentar su absentismo, o bien que los mayores no sigan en el IES por tener que acompañar a sus hermanos al colegio; e) el cambio en la forma en que reciben la enseñanza los niños, posiblemente menos cercana e individualizada, puede hacer que muchos de ellos abandonen el IES de forma prematura.

Son muy sugerentes las recomendaciones que Cabanes (2003) aporta en relación con la posibilidad de realizar estudios post-obligatorios por parte de minorías étnicas y culturales, especialmente la gitana: fomentar el conocimiento entre estudiantes gitanos que cursan enseñanzas no obligatorias para evitar la soledad y el desaliento que muchos de ellos sufren; subvencionar suficientemente esos estudios para que nadie deje de estudiar por problemas económicos, cosa que en algunos casos está sucediendo; que sirvan para dar a conocer al resto de familias gitanas la existencia en múltiples ciudades de jóvenes gitanos que estudian, propiciando así un ambiente de “normalidad” de los estudios medios y universitarios, y que propicien una rápida incorporación laboral tras la finalización de esos estudios, con el fin de que puedan servir como referentes positivos, exactamente lo contrario que sucede cuando el paro y los trabajos no cualificados son el resultado final de esos estudios. (p. 178, Op. Cit).

Por otra parte, Zafra (2006) dice que difícilmente se puede llevar a cabo un proyecto educativo creíble desde la inestabilidad o la escasez de recursos humanos. En relación con el tema del abandono y el absentismo escolar también es interesante la apreciación de que otra buena parte de alumnado no gitano comparte problemáticas derivadas de la desestructuración familiar, los bajos niveles de renta o las pocas expectativas que le genera el sistema educativo como factor de promoción social ante la necesidad de cubrir unas necesidades básicas inmediatas.

Y más adelante comenta que el abandono escolar es la variable más dura del fracaso en el sistema escolar. Los esfuerzos realizados por las instituciones educativas, tanto de ámbito autonómico como municipal, no encuentran una adecuada solución al problema por estar muy vinculado a situaciones propias de economía familiar muy precaria y escasas ofertas de trabajo. Por otro lado, buena parte de la frustración del profesorado más concienciado se produce ante situaciones de impotencia generadas por un alumnado que, por su número y problemática, resulta imposible educar. La consecuencia inmediata es causa de grave preocupación entre el profesorado (Oliver, 2003) y de rechazos en general (p. 165).



Gargallo, Garfella y Sánchez (2000) presentan las siguientes causas:

- a) *Centradas en el niño o joven*: baja autoestima sentimiento de falta de competencia, sentirse desplazado o mal considerado, trastornos cognitivos, etc.
- b) *Centradas en la familia*: la privación familiar, la precariedad económica, las toxicomanías y problemas asociados, las relaciones conflictivas en la familia, la prostitución, el exceso de responsabilidades o de trabajo de los padres, determinados tipo de trabajo como la venta ambulante, la movilidad geográfica, etc.
- c) *Centradas en la escuela*: 1) ligadas a la *propia escuela* y a su estructuración y organización, como métodos individualistas y competitivos, falta de integración en el barrio o en el municipio, falta de un proyecto pedagógico consensuado y asumido por el equipo docente, dinámica de grupos entre el alumnado condicionada por estereotipos raciales, de marginación, falta de formación el profesorado, profesores inestables en el centro, etc. Como también, 2) centradas en *factores académicos o de aprendizaje*, como incapacidad del niño para adaptarse al nivel de su aula o de la escuela para adaptarse al nivel del niño, falta de profesionales expertos capaces de llevar a cabo las adaptaciones necesarias, etc.
- d) *Centradas en el entorno*, como las normas y valores del grupo de iguales que pueden arrastrar al estudiante al absentismo, o un entorno social privado, como se da en las zonas suburbanas, que puede ser, por ejemplo, para la no asistencia a la escuela, etc.
- e) *Otras causas* que completan las anteriores y, en ocasiones, las agravan, como pueden ser el sexo (consideración retrógrada de que las chicas no es preciso que estudien), y la etnia que, en ocasiones, rechaza la escolarización porque piensa que dispone de suficientes recursos para la socialización e integración del niño en el grupo a través de la familia y del propio grupo.
- f) *Problemas asociados*. Son evidentes y graves los problemas que conlleva el absentismo escolar. Uno de ellos es el fracaso escolar crónico. Un niño o joven que no asiste regularmente a la escuela es muy difícil que consiga superar con éxito los diversos niveles educativos. Este fracaso conduce a la privación cultural y social que, probablemente, continuará con los propios hijos. Es un círculo vicioso en que unos elementos retroalimentan a los otros y que hay que romper. En una sociedad competitiva y abierta, como la nuestra, en que se reclama formación y especialización de base y continua, una persona absentista está abocada al subempleo y es muy improbable que progrese en la escala social. En otras ocasiones, el absentismo es la antesala de la no integración social, de la marginación y de la delincuencia. La molición, a estas edades, es un riesgo seguro. Por todo ello, se hace necesaria la actuación sobre el problema, para prevenir, detectar e intervenir cuando sea preciso, y siempre desde la convicción de que esta intervención ha de ser temprana y darse ya en las primeras etapas de la escolaridad. (p. 73, Op. Cit.).

Méndez y Aroca (2001) afirman que los factores que intervienen en el absentismo son múltiples y complejos: falta de expectativas de los padres o tutores y por consiguiente no-valoración de la Escuela; desajustes en la relación menor-familia-escuela por dificultades de adaptación, la escuela es incapaz de atender las necesidades reales de los alumnos, etc. Además, los Centros educativos carecen de un procedimiento sistematizado para el tratamiento y derivación de los casos de absentismo. Por otra parte, el absentismo escolar crónico básicamente se circunscribe en un grupo de familias que reproducen generación tras generación esta problemática. Se produce un mecanismo de repetición, se instala un hábito difícil de eliminar a pesar de que la familia cuente con prestaciones económicas, apoyo socioeducativo, etc. Finalmente, la diversidad y complejidad de las problemáticas produce, en algunas ocasiones, que el profesional se vea atrapado en las necesidades y demandas familiares, y centre su intervención en dar una respuesta a esa situación, perdiendo la perspectiva sobre el problema escolar.

Todo ello conduce a la necesidad de inscribir los proyectos de absentismo en un marco legal que progresivamente va equiparando la no-asistencia a la escuela con la denegación del Derecho a la Educación, y como consecuencia, tipificarla como una situación de riesgo para el menor. Por ello, se hace indispensable a la hora de abordar la etiología del problema, dotar al dispositivo de capacidad disuasoria y sancionadora. Es necesario incorporar junto a los recursos técnicos y materiales que colaboran con una correcta escolarización, una serie de trámites formales que dan carta de identidad al problema y establecen unas etapas en distintos organismos para su resolución.

## **AUTORREGULACIÓN Y MOTIVACIÓN: UNA PERSPECTIVA DEL CICLO VITAL SOBRE EL ABSENTISMO Y EL BAJO RENDIMIENTO (BRA o “*underachievement*”).**

Aunque el bajo logro caracteriza las historias de la vida de millones de personas en nuestra sociedad, los fundamentos científicos permanecen todavía sobre bases poco sólidas. Es difícil encontrar evidencia cierta sobre las cuestiones centrales que subyace en este fenómeno. (Thorndike, 1963): ¿Quiénes son las personas con bajo logro o rendimiento?, ¿Cuándo y por quien son detectados?, ¿Cuáles son sus características más salientes?, ¿Existen diferentes etiologías que subyacen a este patrón?, ¿un bajo o insuficiente logro temprano da lugar a un bajo rendimiento a lo largo de toda la vida?, ¿este fenómeno es reversible en algún momento durante su desarrollo vital?

Nosotros argumentamos que los educadores y psicólogos necesitan dedicar mayores energías para profundizar en los problemas críticos que rodean el cada vez mayor problema del bajo rendimiento académico (BRA) o “*underachievement*”, especialmente como está ocurriendo en los países occidentales. Más específicamente, nosotros proponemos que un conocimiento del fenómeno de bajo rendimiento se puede encontrar en el fracaso para integrar la autorregulación y el afecto y es atribuible, al menos en parte, por la insensibilidad, irresponsabilidad o demandas poco realistas puestas por los padres en los niños pequeños a lo largo de su desarrollo.

### **BAJO RENDIMIENTO (“*underachievement*”): DEFINICIONES Y CAUSAS.**

Aunque la extensa literatura sobre el tema revela que los investigadores y educadores no se ponen de acuerdo sobre quien es y quien no es un alumno con bajo rendimiento académico (BRA o “*underachiever*”), la mayoría de aquellos mantendrían que el bajo rendimiento consiste en una discrepancia entre los niveles de actuación académica actuales y los esperados. Un alumno con bajo rendimiento es un estudiante que actúa más pobremente en el Centro escolar de lo que sería esperable, en base a su capacidad o habilidad (McCall, Evahn, & Kratzer, 1992).

#### **Perspectivas teóricas y empíricas sobre el bajo rendimiento.**

**Definiciones empíricas.** Las definiciones operacionales del BRA han variado ampliamente, con el resultado de que los estudiantes que son identificados como BRA por un investigador no son necesariamente identificados como tales por cualquier otro. El uso de algunas medidas de habilidad (como puntuaciones del test IQ), pruebas de aptitud mental, o test de rendimiento, en combinación con medidas de desempeño académico (como por ejemplo, notas o medias de calificaciones escolares), han servido para obtener diferentes tipos de puntuaciones en las investigaciones. Desde esta perspectiva, una discrepancia suficiente entre la habilidad o capacidad y el resultado final indicaría que este es un estudiante de bajo rendimiento (BRA). Otros investigadores, en lugar de adoptar una puntuación de diferencia o discrepancia, utilizarían un análisis de regresión para identificar alumnos con BRA. Básicamente, las puntuaciones de logro son regresadas sobre una medida de habilidad, y entonces la desviación de cada puntuación del alumno se obtiene a partir de la línea de regresión.

En este sentido, los estudiantes que tenían grandes desviaciones negativas, por ejemplo, por debajo del 15%, eran clasificados como BRA. Este método, que utiliza análisis estadísticos para identificar BRA como “errores” a partir de la línea de regresión, permite a los investigadores ponderar si tal aproximación es conveniente para identificar BR, dado que existen pocos criterios psicológicos válidos para decidir acerca de los puntos de corte donde se decide si un alumno es o no es un BR. Discusiones de métodos alternativos de identificación, así como las ventajas e inconvenientes de cada aproximación pueden encontrarse en McCall et al. (1992).

**Definiciones conceptuales.** Hay múltiples perspectivas teóricas del bajo rendimiento. La literatura de la década de los 60 en el siglo pasado se focalizó en los alumnos BRA superdotados, una pequeña proporción de toda la población de alumnos BRA. Las definiciones del BRA en esta población especial destacaban la habilidad mental superior, es decir, el BRA era visto como la discrepancia entre una habilidad potencial excepcional y el rendimiento promedio. Más recientemente, el interés por el bajo rendimiento entre los estudiantes típicos (no superdotados), ha llamado la atención de investigadores y profesionales de la educación.

Una primera distinción del bajo rendimiento incluye la categorización *situacional* versus *crónico* (Covington, 1992; McCall et al., 1992). El BRA situacional es afectado por condiciones ambientales y temporales. Es decir, que los alumnos pueden declinar en el desempeño académico debido a un disgusto con un profesor determinado, o a una disfunción en la vida familiar, como puede ser un divorcio o la muerte repentina de un familiar cercano. El bajo rendimiento crónico se refiere a los alumnos que rinden menos de lo que habilidad o capacidad sugiere, y esto ocurre durante prolongados periodos de tiempo, en ausencia de un evento precipitador claramente identificable. Una larga longitud de tiempo, sirve pues, para establecer esta diferenciación.

Otra categorización que se usa en la literatura distingue los “*underachievers*” generales de los específicos (Whitmore, 1980). Los primeros presentan fracaso en prácticamente todas las materias o asignaturas mientras que en los específicos el fracaso se centra solamente en una o varias materias más concretas. El bajo rendimiento en una materia escolar se cree que es debido a factores motivacionales temporales, que son generalmente, remediabiles. El BRA en una única materia académica es relativamente infrecuente, porque además, sus causas pueden ser identificadas, y el tratamiento puede ser más prometedor. No nos vamos a centrar, pues, ni en los alumnos “superdotados”, ni en los que presentan dificultades de aprendizaje o discapacidades, que presentan etiologías fisiológicas o neuropsicológicas claramente identificables, sino en alumnos que no presentan hándicaps físicos, fisiológicos, o neurofisiológicos, y en los que se esperaría una mayor consecución de logro.

## **Múltiples Perspectivas sobre el Absentismo y el Bajo Rendimiento Académico.**

### ***Correlatos contextuales y ambientales del bajo rendimiento académico.***

Varias aproximaciones teóricas se han planteado para examinar las influencias medioambientales sobre el BRA. En relación con los correlatos contextuales del bajo rendimiento asociado al absentismo, el estudio de Broman et al. (1985), llegó a la conclusión de que los factores que rodeaban el bajo rendimiento académico no existieron en las historias biomédicas de los niños analizados sino en el *contexto* en el que vivían. Las mayores características que pueden relacionarse con el bajo rendimiento son el bajo estatus socioeconómico (Broderik y Sewell, 1985), el orden de nacimiento (Sutton-Smith, 1982), el tamaño familiar (Nuttall, Nuttall, Polit y Hunter, 1976), y el género (Bar-Tal, 1978), que se inclina hacia un mayor BRA a favor de los varones. Pero a pesar de que esos correlatos de bajo rendimiento pueden ayudar a los investigadores para identificar niños/as que pueden ser un riesgo para el bajo rendimiento asociado al absentismo, no forman una base teórica todavía sólida para comprender la naturaleza y las consecuencias del bajo rendimiento general prolongado.

### ***Destrezas académicas, Personalidad y Auto-Control.***

Krouse y Krouse (1981) construyeron una teoría multidimensional de bajo rendimiento que enfatizó una interacción compleja entre déficits de habilidades académicas (Briggs, Tosi y Moreley, 1971), disfunciones de personalidad (Shaw y Black, 1960), y las deficiencias en autocontrol (Thoreson y Mahoney, 1974), concluyendo que otros factores relativos a características afectivas y de personalidad deberían de ser incorporados y tenidos en cuenta en los programas para alumnos de bajo rendimiento, si se quería que fuesen más efectivos, dado que la eficacia de los programas basados únicamente en el desarrollo de habilidades y destrezas era limitada e insuficiente (Fremouw y Feindler, 1978).

Las características de personalidad encontradas y que ejercen un importante impacto sobre el bajo rendimiento académico incluyen la ansiedad (Sepie y Keeling, 1978), el miedo al fracaso (Simmons y Bibb, 1974), la impulsividad (McKenzie, 1964), la seguridad en sí mismo (Davids, 1966), y una alta necesidad de aprobación (Heck, 1972). Además la investigación sobre las relaciones entre el autoconcepto y el bajo rendimiento académico ha mostrado una correlación entre bajo rendimiento y habilidades académicas reales y percibidas (Bayley, 1971). Kanoy, Johnson, y Kanoy (1980) también mostraron que alumnos de rendimiento medio tenían autoconceptos más altos que los alumnos de bajo rendimiento. También se encontró que aquellos tenían metas profesionales y ocupacionales más altas que éstos últimos (Jhaj y Grewal, 1983).

Con respecto a las creencias personales y los sistemas de reforzamiento, Haywood (1968) informó que los alumnos con alto rendimiento estaban motivados por factores intrínsecos hacia las tareas académicas, mientras que los de bajo rendimiento eran más motivados por factores extrínsecos. Claes y Salame (1975) encontraron que los alumnos BRA eran menos precisos al valorar sus habilidades académicas y más auto-críticos que los de alto rendimiento. Además, los estudiantes que se sentían más auto-eficaces hacia las tareas de aprendizaje tendía a persistir más cuando se encontraban con dificultades en su aprendizaje, invertían más tiempo en conseguir metas académicas y se esforzaban por obtener niveles más elevados de desempeño académico.

Por el contrario, los alumnos con bajo rendimiento, que eran en general, menos auto-eficaces respecto a las tareas académicas de aprendizaje, tendían a establecerse en situaciones relacionadas con dificultades en aprender, invertían menos esfuerzo en conseguir metas académicas, y aspiraban a mínimos niveles de actuación y desempeño académico (Covington, 1992; Schunk, 1989).

Una revisión más extensa de la literatura de las características personales y de bajo rendimiento puede encontrarse en Mandel y Marcus (1988) y Covington (1992). En líneas generales, la literatura existente sobre el tema proporciona una perspectiva de la importancia de las creencias personales y de las evaluaciones del propio valor, junto con los componentes afectivos que acompañan al bajo rendimiento académico.

El modelo de bajo rendimiento académico de Krouse y Krouse (1981) tiene un componente final que incorpora los déficits de los estudiantes en autocontrol. Un hallazgo crítico es que el bajo rendimiento académico ocurre cuando un estudiante es incapaz de manejar su propia conducta (Thoreson y Mahoney, 1974). En respuesta a esto último, los programas de intervención educativa han sido diseñados para remediar déficits de autocontrol, poniendo un énfasis especial en procesos como la auto-monitorización, autorreforzamiento y el control por el estímulo. En suma, el modelo de Krouse y Krouse (1981) contiene características conductuales, motivacionales y cognitivas del bajo rendimiento académico. Estos tres componentes, y sus interrelaciones evolutivas, se comentan en la próxima sección en términos de un modelo más ajustado de desarrollo metacognitivo que tiene como piedra angular la autorregulación de las habilidades y estrategias.

## **UN MODELO METACOGNITIVO DEL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO: LA INTEGRACIÓN DE LA REGULACIÓN, EL AFECTO Y LA MOTIVACIÓN.**

### **Características del estudiante ideal: Buen procesador de información.**

Intentando comprender los mecanismos que subyacen el bajo rendimiento académico, la descripción de un niño que es un “buen procesador de la información” es un adecuado punto de partida. El único aspecto de un buen modelo de procesamiento de la información es la integración exitosa de los principales componentes del sistema metacognitivo, que incluye características cognitivas, motivacionales, personales y situacionales.

En una de las investigaciones llevadas a cabo por Borkowski y Muthukrishna (1992) expusieron las diez características más relevantes que parecen ser esenciales para conseguir esta integración (ver tabla más abajo). La mayoría de estos componentes son desarrollados inicialmente en las experiencias familiares tempranas y posteriormente se reconfiguran a partir de las experiencias posteriores vividas en la clase o en el aula. El niño/a que es un buen procesador de información y que consigue su nivel esperado de desempeño académico, ha desarrollado pues, algunas de las características expuestas en la tabla X.X.

Aunque es posible que los alumnos de bajo rendimiento sean deficientes en todos estos atributos esenciales definitorios del correcto procesamiento de la información, creemos que es la INCOMPLETA O INADECUADA INTEGRACIÓN



DE LA AUTORREGULACIÓN (punto 3), con profundas creencias personales en torno a la capacidad e importancia de la auto-eficacia percibida (puntos 5 y 6), lo que constituye el núcleo fundamental del bajo rendimiento académico. Este fracaso de la integración en el desarrollo metacognitivo frecuentemente ocurre en un contexto donde la esperanza puesta en posibles “yo futuros” están ausentes (punto 8) o simplemente no

Tabla 2

Características del Correcto Procesamiento de la Información

---

1. Conoce una cantidad importante de estrategias de aprendizaje.
  2. Comprende cuando, donde y porqué estas estrategias son importantes.
  3. Selecciona y dirige estrategias acertadamente, y es muy reflexivo y planificador.
  4. Se adhiere a una visión incremental respecto al crecimiento de la mente.
  5. Cree en la importancia del esfuerzo desplegado cuidadosamente.
  6. Está motivado intrínsecamente, orientado hacia las tareas y tiene metas de aprendizaje.
  7. No tiene miedo al fracaso, de hecho piensa que el fracaso es esencial para el éxito; por tanto, no es ansioso respecto a los exámenes y pruebas, sino que los considera como oportunidades de aprendizaje.
  8. Tiene múltiples y concretas imágenes del “yo” posibles, tanto yos esperanzados como desafiantes en el futuro cercano y distante.
  9. Sabe bastante sobre temas diversos y tiene un rápido acceso a dicho conocimiento.
  10. Tiene una historia detrás de un fuerte apoyo en todas estas características por parte de los padres, la escuela y la sociedad en su conjunto.
- 

es realista. Sorprendentemente, algunos patrones evolutivos diferentes podrían conducir al mismo nivel y tipo de bajo rendimiento académico en la temprana adolescencia, aunque tal vez, con distintas consecuencias a largo plazo. Es hacia estas causas y consecuencias subyacentes a una débil integración de la regulación y la motivación en el bajo rendimiento académico de los alumnos donde profundizaremos en los siguientes apartados.

**Metacognición: Un modelo de Aprendizaje Basado en Estrategias.**

Debido a que los buenos procesadores de información son flexibles, aprendices adaptativos, no es sorprendente que la pieza central de la teoría metacognitiva sea la selección de la estrategia, el control y autodirección, y la supervisión. Desde una perspectiva evolutiva, las estrategias específicas son esenciales para un aprendizaje eficaz y un exitoso proceso de resolución de problemas, en gran parte debido a que



proporcionan el contexto adecuado para el desarrollo de un nivel más alto de planificación y de habilidades ejecutivas, así como la base para construir creencias atribucionales y fomentar un sentimiento positivo de autoeficacia personal.

### ***Creencias atribucionales y Auto-Regulación.***

La mayoría de los investigadores que apoyan una perspectiva interactiva de la metacognición se han centrado sobre los procesos ejecutivos y atribucionales que de forma conjunta influyen en el uso de estrategias (Borkowski et al., 1990). Tal vez la evidencia más fuerte provenga de un estudio realizado por Reid y Borkowski (1987) sobre los efectos combinados de creencias atribucionales y autocontrol produciendo múltiples ejemplos de la utilización de estrategias en niños hiperactivos y con dificultades de aprendizaje.

El programa de intervención del estudio de Reid y Borkowski (1987) contenía tres componentes: información detallada de dos estrategias específicas, procedimientos de autocontrol útiles en la implementación de estas estrategias (por ejemplo, procesamiento ejecutivo), y el reconocimiento de la importancia del esfuerzo y de la causalidad personal para producir una actuación o desempeño exitosos. En la condición de autocontrol, el instructor modelaba procedimientos de auto-verbalización con el alumno (por ej. “mira bien para ver cómo el problema podría resolverse”; “para y piensa antes de responder”). La interacción de estos tres componentes metacognitivos parece jugar un papel esencial en la generalización y mantenimiento de la conducta estratégica, la cual fallaba en las condiciones en las que no se lograba integrar procesos autorregulados y motivacionales. Nosotros creemos que el énfasis sobre la estrategia basada en el esfuerzo en el estudio de Reid y Borkowski (1987) promueve una cadena recíproca de eventos entre conductas estratégicas, procesos de autocontrol o ejecutivos, y creencias positivas acerca de la importancia del esfuerzo.

Los resultados del estudio de Reid y Borkowski citado llevaron al desarrollo de un modelo meta cognitivo más complejo (Borkowski et al, 1990). Este diagrama de modelo evolutivo, que puede observarse en la figura 2 enfatiza la integración del proceso ejecutivo y la creencia atributoria: Tan pronto como las conexiones entre regulación y motivación se forman, surge un sistema meta cognitivo totalmente integrado. Cuando este sistema funciona adecuadamente, la motivación conduce a la cognición y a cambio, las acciones cognitivas sirven para fortalecer las creencias motivacionales. Además la actividad más importante para conseguir esta reciprocidad no está tan basada en una estrategia “per se” sino más bien en decisiones que son estratégicas o permanecen estratégicas en frente de los retos para resolver problemas.

Otro aspecto importante, aunque menos investigado, de la teoría metacognitiva es la conexión entre la autorregulación y las metas personales a corto y a largo plazo (Day, Borkowski, Dietmeyer, Howsepian y Saenz, 1992). Debido a que la importancia de las metas a largo plazo y el desarrollo de la autorregulación no han sido discutidas extensamente en la literatura existente, algunas reflexiones sobre la naturaleza y funcionamiento de posibles “yo” se comentan a continuación.

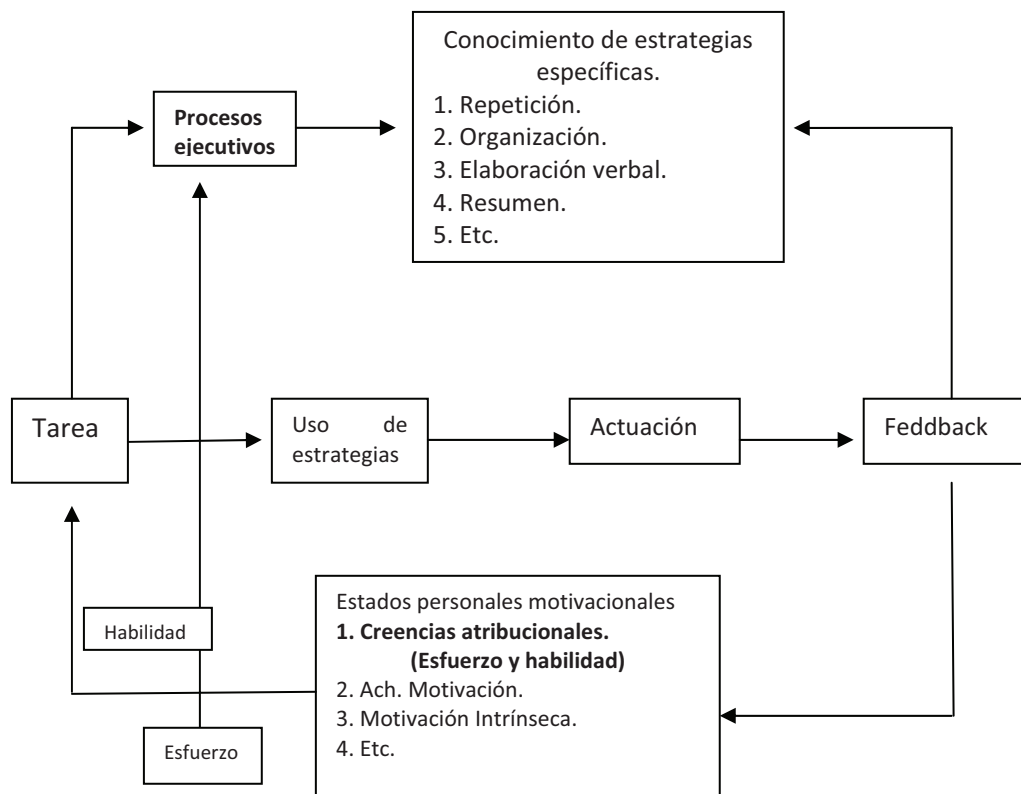


Figura 2. Un modelo metacognitivo de las interrelaciones entre el procesamiento ejecutivo, las creencias atribucionales y el uso de estrategias.

### *El Concepto de Posibles “Yo”.*

Markus y Nurius (1986), se referían a las visiones de uno mismo en un futuro como “posibles yo”. Más recientemente, Day et. Al (1992), argumentan que “posibles yo” académicamente relevantes podrían afectar la conducta de los estudiantes en diferentes dimensiones. Visiones positivas del futuro en jóvenes adolescentes (tales como “me veo como un médico o un abogado”) dan significado a las materias escolares relacionadas con esas representaciones de sí mismos (“Si yo estudio inglés podré aprender a hablar cuando salga de viaje” o “Yo estudio Ciencias porque así podré hacer realidad mi sueño de ser físico”). El punto importante es que las tareas académicas con significado personal son aquellas por las que los estudiantes luchan y se esfuerzan por terminar con alto nivel de logro. No es sorprendente pues, que su nivel de motivación intrínseca frecuentemente sea elevado. (Nicholls, 1984).

Cuando las materias escolares son personalmente relevantes, los alumnos tienen más probabilidades de someterse a metas de aprendizaje, deseando incrementar su nivel mental de competencia, y hacia metas de rendimiento (Dweck, 1986). Así, esos alumnos buscan juicios favorables acerca de su propia competencia, tanto desde ellos mismos como de los otros significativos. Internamente, los alumnos que se esfuerzan por incrementar su nivel intelectual de competencia persisten en sus esfuerzos de resolver los problemas, aún después de recibir un “feedback” evaluativo negativo.

Por lo tanto, el “feedback” positivo y negativo, es más probable que influya en los alumnos que están comprometidos con su propio aprendizaje.

### ***Posibles Yo” y Auto-Regulación.***

Un aspecto esencial de la autorregulación es la dirección hacia la meta (Zimmerman y Schunk, 1989). Los “Yo posibles” representan metas, y una vez que el alumno tiene una visión de futuro, el o ella da el primer paso en actualizar o desarrollar procesos de autorregulación. Los “posibles Yo” facilitan la puesta en marcha de otro componente de la autorregulación, la autodirección (“self-monitoring”). Visionando un “yo” futuro permite al individuo evaluar el progreso y evaluar la distancia desde una meta u objetivo deseado. Esta realización del progreso se convierte en la base del autorreforzamiento, mientras que el reconocimiento del fracaso y del estancamiento puede conducir al sujeto re-evaluarse y tal vez plantearse las estrategias utilizadas para alcanzar la meta deseada. Los procesos de autorreforzamiento y modificación de las estrategias son también fundamentales para la emergencia de otras formas de autorregulación.

Nosotros hipotetizamos que el concepto de posibles “Yo” es fundamental para el desarrollo y funcionamiento de la autorregulación y la planificación, ambos en términos de fomentar oportunidades para la toma de decisiones y, posteriormente, en proporcionar fuentes de motivación de amplio espectro para su utilización. Esta hipotética unión entre metas futuras y operaciones mentales de control ejecutivo tienen claras e importantes consecuencias educativas, especialmente si la autorregulación es la definición típica de los estudiantes exitosos (Presley et al., 1990). Si los estudiantes no han desarrollado, o no están comprometidos con todo ello, las metas personales a corto y a largo plazo relacionadas con lo académico, así como la autorregulación en sus conductas de estudio, corre el peligro de convertirse en algo problemático.

### **Metacognición y bajo rendimiento académico. Un modelo general.**

Dado el contexto evolutivo que hemos establecido para la emergencia simultánea de la autorregulación, la motivación y el afecto, hay escenarios alternativos posibles que podrían caracterizar el desarrollo metacognitivo de los estudiantes de bajo rendimiento académico, y por ende, de los alumnos absentistas. En este apartado nos vamos a centrar en los procesos metacognitivos disfuncionales durante los años de enseñanza primaria. Posteriormente presentaremos diversas hipótesis que podrían defenderse para los diferentes patrones evolutivos que eventualmente sufren de conductas similares durante los primeros años de la adolescencia. Finalmente, se sugerirán resultados conductuales diferenciales durante la edad adulta basados en la naturaleza de las variables causales que subyacen en las tipologías más tempranas de bajo rendimiento escolar.

### *Un análisis componencial del bajo rendimiento académico.*

La figura 3 presenta un modelo reciente de la metacognición (Borkowski y Muthukrishna, 1992), que creemos tiene relevancia para entender el fenómeno del bajo rendimiento (BRA). Las líneas de guiones de color en el modelo indican cuatro problemas potenciales in las uniones entre componentes principales de la metacognición que pueden desembocar en bajo rendimiento académico.

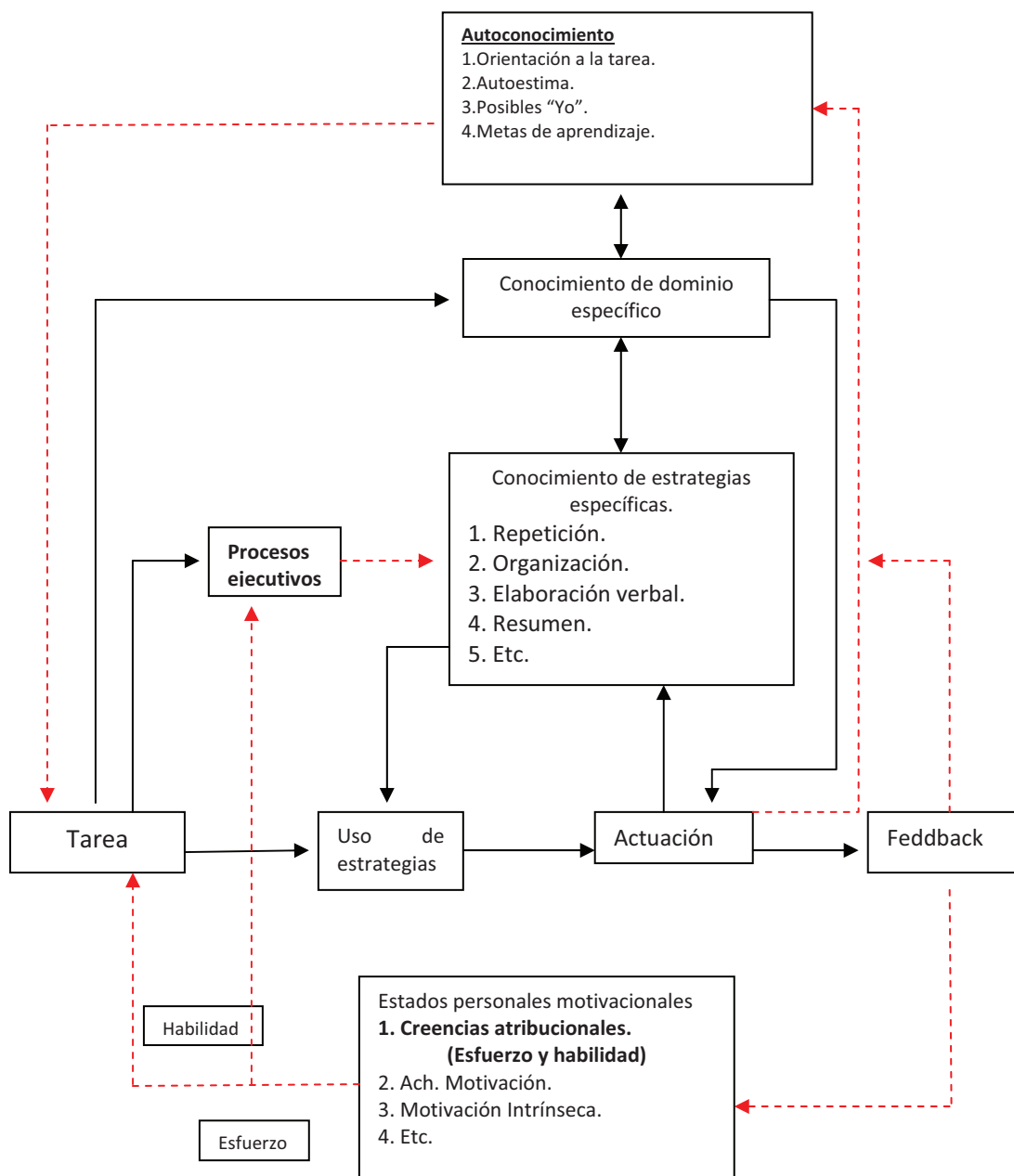


Figura 3. Un modelo completo de la metacognición, que muestra las relaciones entre el procesamiento ejecutivo, las creencias atribucionales, los "yo" posibles y el uso de estrategias. (Después de Borkowski y Muthukrishna (1992). Reproducido con permiso.

1. Uno de los aspectos más importantes, es que hay disociación en el camino del feedback relacionado con las causas del éxito y del fracaso que vuelve a unirse con las creencias atribucionales positivas. Es decir, los estudiantes con bajo rendimiento académico típicamente fracasan al desarrollar conexiones apropiadas entre el éxito, las acciones basadas en la elección de estrategias, las creencias acerca de la importancia del esfuerzo desplegado y la correspondiente creencia de que actualmente la habilidad es “intensificada” por los logros provenientes del uso de la estrategia adecuada.
2. Una de las deficiencias del sistema de creencias atribucionales tiene importantes consecuencias para cualquiera de los procesos ejecutivos que están completamente desarrollados y/o exitosamente desplegados para futuras ocasiones. Tanto el esfuerzo como las atribuciones de habilidad promueven y facilitan un procesamiento ejecutivo animando a los estudiantes a aproximarse a las tareas con confianza, a analizar actividades de forma deliberada, a seleccionar aproximaciones razonables hacia la tarea, y a dirigir el proceso con diligencia. Estos procesos de autorregulación son menos probables que se desarrollen en alumnos con bajo rendimiento porque ellos ni promueven ni mantienen un sistema de creencias atribucionales maduro.
3. No es sorprendente por tanto, que pueda predecirse menor planificación, mayor impulsividad, y menos persistencia entre los estudiantes BRA. Es decir, la unión esencial en todo el sistema metacognitivo, la asociación entre el procesamiento ejecutivo y las acciones basadas en las estrategias, es generalmente débil y poco desarrollado.
4. Progresivamente, los bajos niveles de actuación impactan negativamente contra la emergencia del sistema del “Yo”. Una consecuencia importante puede ser un fracaso para generar diferentes visiones de uno mismo/a en distintos estados futuros (por ej. “yo como un graduado contento en la universidad de...” o “yo como un marido, padre, madre feliz...”, etc.).

El fracaso en desarrollar múltiples, positivos y posibles “yo” en la infancia temprana puede generar una condición en la cual hay poca motivación a corto plazo para perseguir normalmente actividades de resolución de problemas complejos (Day et al., 1992). Es decir, la ausencia de posibles “yo” vivos, dinámicos y funcionales inhiben la emergencia de procesos de control ejecutivo, que dirijan las acciones, especialmente relacionados con el desafío y las demandas de la situación (por ejemplo, el fracaso para aspirar a una carrera universitaria puede no solamente restringir de los cursos preparatorios para la universidad sino producir también menos actividad reflexiva y menor número de actividades de toma de decisiones deliberadas en algunas de las áreas académicamente relacionadas. Por consiguiente, una inmadura conexión evolutiva entre la emergencia del “Yo” y los sistemas de control ejecutivos probablemente prolongue o complique las dificultades académicas en los estudiantes con bajo rendimiento escolar.

Desde esta perspectiva, puede contemplarse pues, que el bajo rendimiento académico es principalmente el resultado de una madurez insuficiente en el desarrollo del sistema autorregulado o ejecutivo. Esta deficiencia en la regulación de las actividades cognitivas emerge de una historia de socialización repleta de experiencias negativas que también afectan de forma negativa el desarrollo de los estados motivacionales (por ej. las creencias atribucionales) y personales (por ej. los “yo posibles”).

Además de eso, los fracasos continúan debido a la autorregulación cognitiva inadecuada, y a los problemas interpersonales y emocionales. Si esta perspectiva es plausible no sería sorprendente es una miseria o desgracia que dura toda la vida. En apoyo de estas posibilidades evolutivas, comenzaremos revisando la literatura que parece relevante para nuestra teoría del bajo rendimiento académico. Entonces presentaremos perspectivas del Ciclo Vital sobre las causas y consecuencias del bajo rendimiento escolar que emanan del modelo propuesto.

## **Evidencias sobre Metacognición y Bajo Rendimiento Académico.**

### ***Apoyo Empírico.***

Tal vez una de las mejores revisiones de la literatura en este campo haya sido hecha por McCall et al. (1992). La extensión de la literatura, no obstante, no nos aclara del todo si el procesamiento ejecutivo y las creencias atribucionales fracasan en ser integradas en los estudiantes con bajo rendimiento escolar. La intención aquí es revisar tres modalidades de reciente investigación, basadas en diseños correlacionales, manipulativos y de estudio de casos, que proporcionen evidencia preliminar para nuestros propósitos del modelo metacognitivo del bajo rendimiento académico (BRA).

### ***Aproximación correlacional.***

Carr, Borkowski Maxwell (1991) investigaron el funcionamiento de las creencias atribucionales y su influencia en la actuación lectora tanto en estudiantes con bajo rendimiento académico como con rendimiento normal. Después de seleccionar 110 alumnos con bajo rendimiento académico, mediante una serie de procedimientos estadísticos sofisticados basados en la transformación de las puntuaciones directas a puntuaciones “z”. Cada puntuación “z” en lectura se restaba de la puntuación “z” en inteligencia. Los alumnos con una diferencia entre dichas puntuaciones de 0,5 o mayores se consideraban de bajo rendimiento. A ambos grupos se les administró una batería de test que incluían la medida de los constructos de habilidad, atribuciones, autoestima, conciencia lectora y desempeño o actuación lectora. Un análisis de medias reveló que los alumnos normales (“*achievers*”), tenían autoestima más elevada, una fuerte creencia en la utilidad del esfuerzo, una conciencia lectora intensificada, mejor rendimiento académico y estaban más motivados intrínsecamente. Basándose en técnicas del modelo de ecuaciones estructurales (“Lisrel”), se pudo comprobar que la habilidad intelectual facilitaba el rendimiento en lectura así como el desarrollo de la conciencia lectora en los dos grupos. El rendimiento estaba mediado por las atribuciones, la autoestima y la conciencia lectora. Sorprendentemente, lo que diferenció a los dos grupos fue la conexión entre la habilidad o capacidad y las creencias atribucionales. Las creencias atribucionales de los alumnos con rendimiento “normal” parecían desarrollarse en tándem con su habilidad, es decir, creían en ellos mismos, al menos en parte, respecto a su actuación exitosa previa a nivel académico. Por el contrario, los alumnos con bajo rendimiento (“*underachievers*”) fracasaban al asociar sus habilidades con la inversión apropiada de esfuerzo, es decir, que no tenían demasiada confianza en su capacidad intelectual. El fracaso en hacer esta conexión esencial puede haber retardado el desarrollo del sistema metacognitivo en estos alumnos.

Por el contrario, la adquisición de patrones de creencias atribucionales apropiadas lo más probable es que aumente el desarrollo e integración de otros componentes en el sistema metacognitivo de los alumnos de mejor rendimiento (“*achievers*”), especialmente en los procesos de regulación o autorregulación.

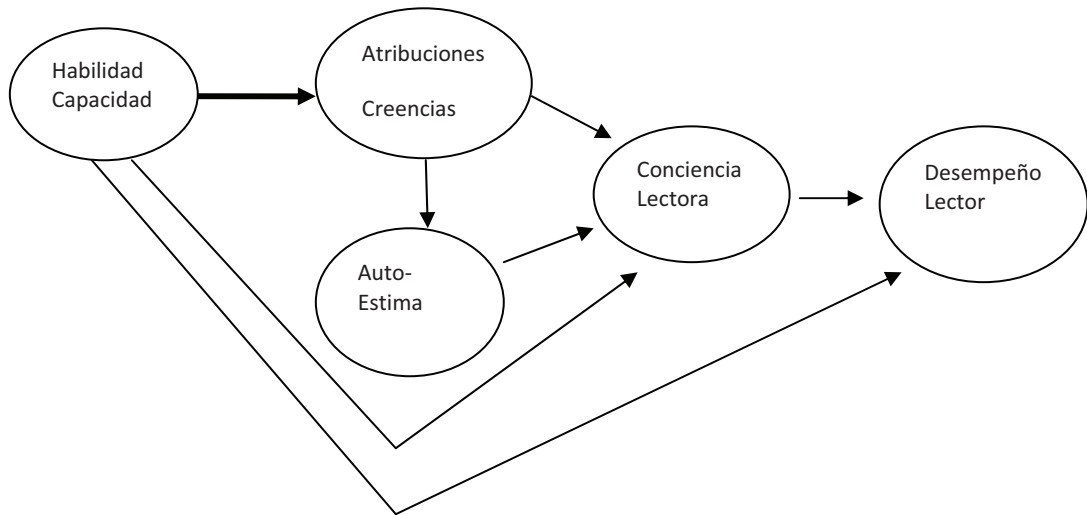


Figura 4. Modelo hipotetizado de habilidad, atribuciones y actuación lectora. Después de Carr, Borkowski y Maxwell (1991). Reproducido con permiso.

### ***La aproximación experimental.***

Carr y Borkowski (1989) desarrollaron un programa de intervención que pretendía probar la hipótesis de que un entrenamiento en atribución y en estrategias tendría una efectividad máxima para producir cambios en la actuación lectora. Utilizó 52 alumnos distribuidos en tres grupos. El primero de ellos recibió un entrenamiento en estrategias de lectura más entrenamiento atribucional. El segundo grupo entrenamiento en estrategias de lectura sin entrenamiento atribucional, y el grupo de control recibió las mismas tareas pero sin entrenamiento en estrategias ni en creencias atribucionales. El tratamiento consistió en 6 sesiones de media hora relativas a instrucción directa sobre frases, resumen y preguntas sobre el texto, además de entrenamiento en atribuciones.. El segundo grupo solamente instrucción directa sin entrenamiento atribucional. El programa produjo en el primer grupo experimental ganancias en el uso de estrategias, fomento del recuerdo, buenas calificaciones en lectura, creencias atribucionales positivas, generalización de estrategias, respecto a los otros dos grupos, por lo que se concluyó que en los programas que se implementen en contextos educativos deberían de incluirse siempre componentes motivacionales dirigidos a modificar las atribuciones negativas o disfuncionales de los alumnos. La primera diferencia entre los “*achievers*”, o alumnos de medio o alto rendimiento, y los “*underachievers*” o alumnos de bajo rendimiento fue la ausencia de conexión en éstos últimos entre habilidad o capacidad y creencias atribucionales apropiadas.



Estas parecían conducir o impulsar otros componentes de la metacognición, como por ejemplo, la conciencia lectora y la autoestima. El sistema en su conjunto, expuesto más arriba, parece sufrir cuando los alumnos fracasan en desarrollar creencias atribucionales apropiadas en relación con sus habilidades o capacidades y sus resultados académicos. Este estudio sugiere, por tanto, que los alumnos con bajo rendimiento necesitan una instrucción no solamente en estrategias específicas sino también en creencias atributivas que acompañen al esfuerzo desplegado y al conocimiento metacognitivo, para que dicho conocimiento pueda insertarse, por decirlo así, en su actuación o desempeño lector exitoso.

### ***La aproximación de estudio de caso.***

Respecto al modelo general sobre el bajo rendimiento propuesto más arriba se ha constatado la importancia potencial del sistema de creencias atribucional en el desarrollo de estrategias y destrezas. Pero cual es el papel de los otros dos componentes considerados como factores causales del bajo rendimiento como la autorregulación y los posibles “Yo”?

Mandel, Markus y Mandel (1992) estudiaron la emergencia de varios tipos de “*underachievers*” o alumnos de bajo rendimiento que manifestaban diferentes síntomas y etiologías. La importancia de los procesos de autorregulación y “Yo posibles”, a los que hemos aludido anteriormente pueden detectarse en los síntomas que Mandel et al. (1992) han encontrado en un aula de alumnos de bajo rendimiento sin trastornos mentales y con una capacidad intelectual media o normal, y han bautizado dicho fenómeno como el síndrome de los estudiantes de bajo rendimiento académico (*NAS – “nonachievement syndrome students”*).

Con respecto a los problemas en los procesos ejecutivos o autorregulados, los estudiantes de bajo rendimiento con NAS mostraban un fracaso en planificar a corto o medio plazo (aunque ellos expresaban buenas intenciones de hacerlo bien); mostraban autovaloraciones imprecisas y baja autodirección y autocontrol, (frecuentemente sobrevaloraban su desempeño); y se distraían fácilmente cuando se enfrentaban con desafíos académicos. Con respecto al fenómeno de “Posibles Yo”, los estudiantes NAS mostraban una evidente carencia de introspección relativas al planteamiento de metas futuras y su consecución, a pesar de que estaban razonablemente contentos con su nivel actual de desempeño y actuaciones académicas (por ejemplo, mostraban poca ansiedad y cambios de humor). Por consiguiente, los correlatos clínicos y la aproximación de estudio de caso de Mandel et al. (1992) proporcionan un apoyo inicial a las deficiencias en el procesamiento ejecutivo y en la formación de “posibles Yo” en los estudiantes de bajo rendimiento con NAS.

### **UNA PERSPECTIVA DEL CICLO VITAL SOBRE EL BAJO RENDIMIENTO O “*UNDERACHIEVEMENT*”.**

Es importante, tanto por razones prácticas como científicas, comprender tanto las causas como las consecuencias del bajo rendimiento escolar. Desde una perspectiva teórica, sabemos poco acerca de los orígenes y causas de las conductas autorreguladas,

especialmente cómo los factores medioambientales influyen en el desarrollo disfuncional de la autorregulación. (Zimmerman y Schunk, 1989). Desde una perspectiva educativa, dicha información relevante desde un punto de vista teórico, es crucial para saber cuándo, dónde y cómo intervenir. Por ejemplo, el momento en el que un “BRA” es diagnosticado por primera vez –generalmente durante los últimos años de educación primaria o en la educación secundaria- puede ser demasiado tarde para una intervención efectiva. Es decir, que el fracaso para integrar la cognición y la motivación, que presumiblemente ha ocurrido ya, puede llegar a ser resistente al intento de una alteración significativa.

Nosotros apoyamos la idea de que es importante comprender la secuela evolutiva que subyace al bajo rendimiento y además, precisar adecuadamente cómo todo esto puede tener mayores consecuencias tanto para el ajuste y equilibrio personal como profesional a lo largo de todo el ciclo vital, tal y como se ha mostrado en la investigación de McCall et al. (1992). En los siguientes apartados abordaremos los orígenes potenciales de la autorregulación en dos tipos de bajo rendimiento académico, en los que incluimos obviamente los alumnos absentistas, comentaremos las consecuencias adultas asociadas con el logro alcanzado a edades tempranas, y especularemos acerca de la autorregulación, la autoeficacia y la edad cronológica.

### ***Orígenes de la Auto-Regulación e Implicaciones para el Bajo Rendimiento Académico o “Underachievement”.***

Como Mandel y sus colegas han argumentado recientemente, hay una considerable evidencia clínica que sugiere que el bajo rendimiento académico (BRA) se desarrolla bajo diferentes configuraciones de condiciones y presenta sintomatologías distintas. Un tipo de BRA comentado más arriba, el estudiante NAS, aparece más bien tarde en el desarrollo y puede ser más susceptible de tratamiento o intervención educativa tanto en su ambiente familiar como en el escolar, que otros tipos de bajo rendimiento. Con el tipo denominado NAS, los padres parecen mostrar un patrón de ineficacia e inconsistencia educativas cuando se enfrentan con el niño/a en las tareas y obligaciones escolares y familiares. Ellos frecuentemente intentan minimizar los conflictos con sus hijos y con sus expectativas porque sienten miedo (en un sentido muy vago e indefinido), que provoca consecuencias indeseadas que aumentan la tensión que ellos mismos provocan. Los padres intentan hacer suyos los problemas del hijo/a y están temerosos de las consecuencias naturales de bajo esfuerzo mostrado (Mandel et al. 1992). Por lo tanto, el alumno NAS nunca aprende a aceptar las responsabilidades adecuadas y poder desarrollar así un sentimiento de eficacia aumentando las habilidades y destrezas necesarias para acometer las responsabilidades cognitivas y académicas que le corresponderían por su edad.

El otro tipo de bajo rendimiento (“BRA o underachievement”), denominados problemas de conducta o de comportamiento –a partir de ahora CD (“*conduct disorder*”), parecen desarrollarse más tempranamente y pueden presentar mayor resistencia a la intervención. Estas raíces tempranas probablemente residan en las consecuencias de haber sufrido un modelo de apego inseguro con los padres, especialmente con la madre. Es decir, que la naturaleza de las interacciones madre-hijo/a podría configurar la constitución de un bajo rendimiento de por vida.

Collin (1991) ha resumido la literatura sobre el apego, mostrando las causas probables y las consecuencias subsiguientes del apego inseguro entre los 10 y los 18 meses de edad. Relacionado con esto, Crittenden (1992), mostró la continuidad entre la inseguridad temprana en el niño y la emergencia de patrones defensivos e inhibidos de apego inseguro en las edades de 3-4 años. Nosotros hipotetizamos que los procesos evolutivos asociados con los patrones de comportamiento inhibidos pueden caracterizar al individuo con bajo rendimiento y con problemas de comportamiento, que a su vez, sirve como precursor de un desarrollo metacognitivo disfuncional posterior.

En apoyo de estas ideas relativas a este tipo de sujetos, Moss (1992) encontró que la regulación interpersonal se consolida en diadas (grupos de dos sujetos, en este caso madre-hijo/a) al comienzo del segundo año de vida, cuando una atención mutua madre-hijo/a se dirige hacia estos niños inseguros. Más específicamente, los niños y niñas inseguros mostraban mayor control de la conducta de sus madres y era menos probable que actuaran de acuerdo con sus prerrogativas. En resumen, había una mayor probabilidad de que las madres y niños clasificados como “inseguros” respondieran a las desaprobaciones de los otros con gestos o comentarios negativos, sugiriendo la emergencia de un ciclo de reciprocidad negativa y disfuncional.

En un estudio más reciente, Moss, Gosselin, Parrot y Dubeau (1993) encontraron una fuerte evidencia de que las madres de niños preescolares “seguros” combinaban las instrucciones verbales relacionadas con la resolución de problemas con progresivas autorizaciones que daban a sus hijos al regular o resolver el problema. Por el contrario, las madres de niños “inseguros” tendían a enseñarles destrezas reguladoras y de planificación menos sofisticadas. Estos datos sugieren pues, una conexión importante entre la seguridad en el apego y el desarrollo de la autorregulación cognitiva.

En una línea similar, Borkowski et al., (1992), analizaron las relaciones convergentes entre la seguridad del apego del niño, la manifestación de flexibilidad atencional (reflejada en el tipo y calidad con el juguete utilizado), y el desarrollo intelectual posterior a la edad de 3 años. Se esperaba que las diferencias en flexibilidad atencional entre niños de apego “seguro” y “ansioso” serían especialmente grandes durante los dos episodios de reunión en el paradigma de la “Situación Extraña” de Ainsworth. En los niños de apego “seguro” el regreso del cuidador debería ser anticipado y esperado; una vez juntos, esos niños deberían sentirse liberados para volver a poner su atención hacia la exploración de su medio ambiente próximo. Por el contrario, los niños de apego “ansioso” deberían experimentar estrés durante las separaciones de la madre y también después; por tanto se esperaba que se diera una experiencia de confusión mental o cognitiva a la vuelta del cuidador. Esta confusión emocional impediría una flexibilidad cognitiva a medida que el niño explorara su contexto inmediato.

Esta hipótesis fue probada con una muestra de 59 madres primerizas y sus hijos. Los niños fueron grabados en la “Situación Extraña” cuando tenían aproximadamente 12 meses de edad. De interés fue las correlaciones obtenidas entre seguridad del apego y flexibilidad atencional durante el primer episodio de reunión ( $r = .27$ ). Por otra parte, la medida de flexibilidad atencional correlacionó de forma significativa con el desarrollo mental en el primer año, medido por la Escala Bayley ( $r = .45$ ), medidas de inteligencia del Standford-Binet, a los 3 años ( $r = .47$ ), y lenguaje receptivo (PPVT-R) a los 3 años ( $r = .48$ ).

Aunque estos análisis preliminares solamente sugieren relaciones recíprocas entre la flexibilidad de la atención y el apego, así como de sus ulteriores uniones con el desarrollo cognitivo-intelectual posterior, proporcionan un intrigante sistema para ampliar nuestra visión sobre las causas potenciales del bajo rendimiento escolar. De forma específica, en situaciones estresantes (tales como en el paradigma de la Situación Extraña), los niños con apego “ansioso” pueden ser empujados a dirigir su atención hacia las relaciones emocionales más que hacia la exploración y aprendizaje de aspectos importantes de su medio ambiente, pasos esenciales para conseguir la regulación cognitiva. Las implicaciones de esta hipótesis para comprender la demora en el desarrollo cognitivo son claras: las interacciones sociales contingentes tienden a dirigir la atención del niño hacia los aspectos importantes de los estímulos medioambientales, mientras que las interacciones no contingentes reducen la atención a tales eventos. Simultáneamente, las respuestas contingentes y consistentes hacia las verbalizaciones y necesidades del niño/a contribuyen a la calidad de las relaciones de apego. Aunque la responsividad contingente en sí misma proporciona explicaciones tanto para el apego seguro como para la regulación de la atención, creemos que la emergencia de un apego inseguro posterior interfiere con la flexibilidad atencional, inhibiendo el desarrollo de habilidades y capacidades autorreguladoras críticas que son el centro de la metacognición. Por consiguiente, la inseguridad temprana podría conducir hacia defectos en la metacognición, especialmente en términos de procesamiento autorregulado, marcando el estado de desarrollo del alumno con bajo rendimiento y con problemas de comportamiento.

## **EL BAJO RENDIMIENTO EN LA EDAD ADULTA.**

### **Implicaciones Vocacionales del Bajo Rendimiento Académico.**

McCall et al. (1992), en su estudio del bajo rendimiento o “*underachievement*”, analizó datos obtenidos de 6720 jóvenes en la etapa de enseñanza secundaria durante el curso 1965-1966 y por segunda vez trece años después. McCall et al. (1992) usaron los datos de ambos periodos para analizar la asociación entre bajo rendimiento temprano y sus consecuencias y correlatos en la incipiente edad adulta. Con respecto a la planificación del futuro, McCall et al. (1992) encontró que los alumnos de bajo rendimiento de la educación secundaria pensaban menos sobre sus carreras o estudios futuros y demandaban menos cursos académicos, especialmente relacionados con matemáticas y ciencias, que los estudiantes que tenían la misma o parecida capacidad mental pero que eran alumnos de rendimiento “normal” o alto. Los alumnos de bajo rendimiento (“*underachievers*”) tenían metas vocacionales y educacionales más bajas así como percepciones más bajas de sus habilidades académicas actuales y futuras. Además un estatus más bajo y trabajos peor pagados que sus homólogos de rendimiento medio o alto. No se encontraron diferencias entre los alumnos de bajo rendimiento y los alumnos que tenían la misma calificación media pero con una capacidad intelectual inferior.

Los alumnos de bajo rendimiento también tenían tendencia a realizar y terminar cursos de enseñanza universitaria que los alumnos de rendimiento normal o alto. Los alumnos varones de bajo rendimiento tenían el doble de probabilidades de matricularse

en estudios técnicos y/o profesionales, y muy baja probabilidad de estudios universitarios. El 57% de las mujeres de bajo rendimiento se inclinaban por estudios técnicos de formación profesional y solamente alrededor de un 42% tenían probabilidades de inclinarse por la enseñanza superior. Uno de los aspectos más importantes es que todos los alumnos de bajo rendimiento y poco trabajadores tuvieron menores probabilidades de terminar con éxito sus estudios pre-universitarios que los alumnos de rendimiento “normal” con las mismas calificaciones escolares pero con capacidades menos desarrolladas. Trece años después de la graduación los alumnos de bajo rendimiento mostraban mayor inestabilidad en el trabajo comparados con los de rendimiento medio que tenían la misma capacidad mental. Además, los alumnos de bajo rendimiento tuvieron un 50% más de probabilidades de divorciarse durante el periodo de trece años que seguía a la enseñanza secundaria, en comparación con los estudiantes que tuvieron la misma calificación media y peores capacidades intelectuales. Finalmente, para los alumnos de bajo rendimiento era menos probable que terminaran 4 años de universidad, era más probable que tuvieran un trabajo peor remunerado y trabajos de estatus inferior, así como una mayor inestabilidad en el trabajo, con más probabilidad de divorciarse, que los estudiantes que tenían las mismas calificaciones pero inferior aptitud académica. McCall et al. (1992) concluyeron que los alumnos de bajo rendimiento carecían de la persistencia al enfrentarse con desafíos y adversidades en su vida adulta personal, académica y/o profesional.

### **Problemas persistentes del bajo rendimiento y “Posibles Yo”.**

#### ***Posibles Yo y autoesquemas.***

Los “Posibles Yo” guían a los individuos en su selección y persistencia de acciones en actividades educativas u ocupacionales (Markus y Wurf, 1987). El desarrollo de “posibles Yo” es potenciado por la calidad de las atribuciones hechas a partir de las habilidades que una persona posee (Graham, 1991; Platt, 1988; Taylor y Boggiano, 1987; Weiner, 1986). Estas atribuciones necesitan ser tanto internas (en particular, atribuciones de habilidad) como estables en orden a poder construir la imagen de un “posible yo”. Este tipo de atribución implica responsabilidad personal hacia las propias acciones (Markus, 1983) y posteriormente denota la necesidad de regular la propia conducta. Markus, Cross y Wurf (1990) afirmaban que las atribuciones de esfuerzo inhibían la construcción de un auto-esquema de habilidad en dominios específicos. Nosotros creemos, no obstante, que la combinación de atribuciones de habilidad y esfuerzo simultáneas conducirán también hacia la construcción de auto-esquemas, y por tanto, hacia la formación de “posibles yo”. En ausencia de estos esquemas disminuye el universo de “posibles yo vocacionales” desde donde ellos podrían elegir. Los “Yo posibles”, cuando están presentes, se convierten en opciones potenciales de verse la gente a sí misma y que contienen expectativas de éxito que deben de realizarse para lograr la realización de ese “posible yo” imaginado previamente (Cantor, Markus, Niedenthal y Nurius, 1986).

Por lo tanto, creemos que los procesos motivacionales y autorregulados están íntimamente interrelacionados. Los hábitos motivacionales, tales como las atribuciones causales y las representaciones de “posibles yo” persisten en la edad adulta y juegan un papel vital en las metas profesionales que los estudiantes establecen para sí mismos.



Desde una perspectiva evolutiva, Markus, Cross y Wurf (1990) han enfatizado que los auto-esquemas son generados por la experiencia de los alumnos en un dominio o área determinada. Estos esquemas de dominio específico incluyen información acerca de la habilidad o capacidad que, al volver, proporciona dirección desde la niñez hasta la adultez sobre cómo usar sus destrezas y talentos en escenarios profesionales. Posteriormente el uso de habilidades y destrezas requiere planificación y ejecución – procesos que hipotetizamos son deficientes en los adultos “*underachievers*” o de bajo rendimiento.

### ***Posibles Yo y Auto-Eficacia.***

Los estudios sobre el constructo “autoeficacia” proporcionan evidencia del papel que pueden jugar los “posibles yo” en la construcción de metas académicas y/o profesionales. Las creencias de eficacia personal de los estudiantes influirán en su elección de aspiraciones en los estudios posteriores, conducirá a poner en marcha las conductas de esfuerzo que deben de ser promovidas para alcanzar esas aspiraciones, y determinará durante cuánto tiempo esas elecciones se mantendrán durante periodos de adversidad (Bandura, 1991). Además, los alumnos con fuertes creencias de autoeficacia personal tenderán a conseguir más resultados académicos favorables (Brown, Lent, y Larkin, 1989). Las relaciones entre la eficacia personal, el logro académico y los “posibles yo” han sido examinados con adultos jóvenes. Por ejemplo, Lent, Lopez y Bieschke (1991) y Betz y Hackett (1983) analizaron las fuentes de autoeficacia en matemáticas y sus relaciones con las elecciones de carreras de Ciencias en alumnos universitarios. Lent, Brown y Larkin (1986) informan que las creencias de eficacia personal acerca de la habilidad para finalizar cursos de Ciencias e Ingeniería predecían la actuación posterior en estos cursos para estudiantes preuniversitarios.

### ***Posibles Yo y Metas.***

Markus y Ruvolo (1989) conceptualizaron los “posibles yo” como representaciones personalizadas de las metas. Ellos pusieron un énfasis especial en que aunque la conducta motivada depende de las propias atribuciones, el referente de aquellas atribuciones que realmente persiste es el “posible yo”. Lo que implica que estos posibles yo desarrollados durante la niñez se convierten más adelante en metas duraderas a través de la edad adulta, insertándose en la edad madura. Las atribuciones que ayudan a crear los “posibles yo”, siendo tanto internas como estables, contribuyen fuertemente a la formación de “posibles yo” a lo largo del tiempo de la propia carrera profesional. Si los “posibles yo” incorporan conductas de logro en la adolescencia, entonces esta orientación de logro debería continuar en los dominios ocupacionales adultos. Si, no obstante, los “posibles yo” son una representación duradera y persistente en las personas con bajo rendimiento, en sus metas y en sus expectativas, entonces el bajo rendimiento en el área educativa continuará en el contexto profesional. Por ejemplo, Roberson, Houston y Diddams (1989) examinaron los resultados de trabajo a través del análisis del contenido de las metas de los trabajadores. Generalmente, las metas de los trabajadores brillantes contenían una mezcla de “posibles yo” relacionados con acciones de superación en el empleo, con el desarrollo de destrezas relacionadas con la carrera profesional, y con la construcción de autonomía e independencia hacia la consecución de esas metas.

En resumen, el modelo metacognitivo de Borkowski y Muthukrishna (1992) postulaba que los patrones atribucionales y representaciones de “yo posibles” en la niñez continuarán en la edad adulta. Además, los procesos reguladores que son poco fomentados y desarrollados en los contextos educativos servirán para restringir la probabilidad de alcanzar un logro satisfactorio en el contexto profesional. Los procesos fundamentales de autodirección y de toma de decisiones continuarán siendo reducidos y llegarán a ser cada vez más deficientes. El adulto de bajo rendimiento o “*underachiever*” puede no ser consciente de lo que implica la formación de metas alternativas y “posibles yo”, y modificando las atribuciones causales. Aunque el adulto de bajo rendimiento desee cambiar y aumentar sus aspiraciones profesionales, las habilidades para crear estrategias apropiadas, junto con la motivación necesaria para ponerlas en práctica y mantener el uso de dichas estrategias, puede ser bastante reducido (Lathem y Locke, 1991; Locke, 1991). Desde esta perspectiva vuelve a verse claro lo que McCall et al, (1992) encontraron, que es el hecho de que los individuos de bajo rendimiento en los ambientes educativos tenderán a permanecer siendo “*underachievers*” a lo largo de sus carreras profesionales.

## **Edad y Bajo Rendimiento.**

### ***Inteligencia y Eficacia.***

Los individuos que tienen creencias de alta eficacia personal parecen tener patrones motivacionales, capacidades autorreguladoras y “posibles yo” que engendrarán logros duraderos en los contextos educativos y posteriormente profesionales. Las creencias de baja autoeficacia personal conducen al bajo rendimiento académico, dando lugar a patrones motivacionales, capacidades autorregulatorias y “posibles yo” que reproducirán los productos del bajo rendimiento en el personal obrero. A causa de que estas características no suelen cambiar durante la edad adulta, es interesante explorar las consecuencias del bajo rendimiento en dicha edad.

La investigación reciente ha analizado las creencias de los adultos más mayores acerca de sus habilidades cognitivas e intelectuales y lo que ocurre en dichas capacidades a medida que se tienen más años (Cornelius y Caspi, 1987; Lachman, 1986). Muchas personas más mayores que van cumpliendo años creen que su actividad intelectual irá declinando con la edad. Consiguientemente, ellos probablemente experimentarán los efectos del bajo rendimiento a medida que ellos de manera involuntaria se vayan dando cuenta de que van teniendo metas personales e intelectuales más reducidas, que limitan ciertas oportunidades para actividades autorreguladas. Pero ¿Qué ocurre con la persona con una historia personal y vital de bajo rendimiento? Se espera que estos problemas se exacerbarán mucho más a medida que el adulto con bajo rendimiento se va haciendo mayor.



### ***Posibles Yo.***

Ryff (1991) estudió los “posibles yo” en la edad adulta media y tardía. Ella analizó diferentes dimensiones del bienestar psicológico (incluyendo autonomía en el control de las propias actividades y objetivos generales vitales) y sus relaciones con los “posibles yo”. Ryff (1991) encontró que los adultos más mayores no diferían en sus valoraciones pasadas y futuras sobre su autonomía; por el contrario, los adultos más jóvenes anticipaban una mayor autonomía para desarrollarse a medida que se hacían más mayores. Además, las personas más mayores creían que habían experimentado un declive reciente en sus objetivos vitales. Además, los adultos más mayores, tanto hombres como mujeres, creían que experimentarían un declive progresivo a medida que se fueran haciendo más viejos. El estudio de Ryff, mucho más parecido a los estudios sobre edad y eficacia intelectual, parece estar relacionado con los cambios en las dimensiones de “posibles yo” a medida que los adultos van entrando en edad avanzada. De nuevo, otra vez, esto es un tipo “normal” de bajo rendimiento que puede ocurrir con normalidad durante los últimos estadios de la vida.

### ***El bajo rendimiento en personas más mayores.***

La perspectiva evolutiva contenida en el modelo metacognitivo de Borkowski y Muthukrishna (1992) proporciona un sistema de trabajo potencial para determinar cuando las creencias y conductas de bajo rendimiento tienen diferentes impactos o implicaciones en la edad adulta versus cuando ellas son simplemente una continuación de conductas desarrolladas durante la temprana infancia. Las implicaciones de la persona con bajo rendimiento en su edad adulta no son nada prometedoras: Una vida con patrones motivacionales mediocres y deficientes destrezas autorreguladoras conducirá inevitablemente al adulto con bajo rendimiento hacia una carencia de habilidad para conducirse adecuadamente por los múltiples y típicos problemas que acechan en la edad avanzada, como por ejemplo, un manejo insuficiente del dinero, las decisiones apropiadas para salvaguardar los cuidados personales necesarios con la salud, así como en el desarrollo y mantenimiento de sistemas de apoyo complementarios. Nosotros creemos que la ausencia de coordinación entre “voluntad y habilidad” mantenida a lo largo de sus vidas continuará acechando y persiguiendo a las personas de bajo rendimiento más mayores.

## **INVESTIGACIÓN E IMPLICACIONES EDUCATIVAS.**

Cuando se contempla todo este fenómeno desde una perspectiva de Ciclo Vital, está claro que los programas de prevención temprana representan la mejor aproximación para tratar el problema del bajo rendimiento o “underachievement”. Aunque es posible diseñar programas de intervención que vayan en la dirección de la integración de la cognición, el afecto y la motivación de los adolescentes de bajo rendimiento, una aproximación mucho más eficaz es desarrollar perfiles de riesgo en los niños más pequeños en la educación infantil y primeros años de la educación primaria y entonces poner en práctica programas especiales adaptados a estas poblaciones tan pronto como sea posible.

## Diagnóstico e Intervención.

Aunque la investigación no ha avanzado todavía lo suficiente como para identificar la naturaleza exacta y la envergadura de una batería de test o de pruebas para la identificación de estos alumnos de alto riesgo, el desarrollo de dicho instrumento de evaluación sí que podría ser guiado por la teoría de la metacognición que hemos propuesto. Claramente, la medida de creencias atribucionales y las creencias de dominio específico acerca de la autoeficacia podrían ocupar un lugar prioritario. Esto es debido a que las creencias disfuncionales casi siempre están unidas con el bajo rendimiento, a parte de la etiología- y porque las creencias probablemente anteceden a la emergencia de mecanismos autorregulados.

En este estado del desarrollo de la teoría metacognitiva, todavía nos encontramos con problemas a la hora de operativizar los procesos reguladores y de desarrollar de forma ampliamente aceptada y fiable medidas de autorregulación. Aunque sería deseable tener a mano un arsenal de tareas que podrían, de forma única, evaluar el concepto de procesamiento ejecutivo, es improbable, de momento, que una batería como la comentada pueda ser desarrollada en la actualidad. Por lo tanto, centrarnos sobre la evaluación y valoración de las creencias personales es razonable desde un punto de vista tanto teórico como práctico. Un segundo diagnóstico podría centrarse sobre la emergencia de “posibles yo”, tanto a corto plazo (“yo como un graduado en educación secundaria”), como a largo plazo (“yo como un buen profesional de la psicología escolar”), debido a que estas cuestiones son los problemas evolutivos más importantes de los alumnos de bajo rendimiento.

Después de establecer la fiabilidad así como la validez concurrente, predictiva y de constructo de una batería de test que midiera las creencias sobre la propia eficacia y los “posibles yo”, la investigación debería de volver hacia el diseño y análisis de distintos tipos de programas de intervención. Los esfuerzos de intervención deberían de incorporar el entrenamiento integrado de estrategias de aprendizaje, de creencias positivas acerca de la importancia de las estrategias basadas en el esfuerzo y en el crecimiento de la competencia mental, y en la emergencia de visiones o representaciones personales futuras sobre “posibles yo” esperanzados e ilusionados. Tales programas podrían ser insertados dentro y/o fuera del aula y podrían contrastar un entrenamiento integrado con un análisis detallado de los componentes metacognitivos individuales, así como el orden y tiempo de su inclusión dentro del currículum.

Sugerencias sobre el desarrollo de la autorregulación y la autoeficacia pueden obtenerse en la literatura sobre la programación de diseños de intervención, a partir de los trabajos de Bandura (1991). Menos información puede obtenerse sobre cómo introducir instrucciones formales acerca de la creación de “posibles yo” dentro del currículum escolar. No obstante, Day et al (1992) desarrollaron un programa de entrenamiento con la intención de elaborar los contenidos de los miedos e ilusiones de los alumnos, especialmente a medida que se relacionaban con los logros académicos y profesionales. El principal objetivo era aumentar e intensificar la conciencia de los estudiantes sobre la variedad de trabajos que ellos podrían llevar a cabo como adultos y enfatizar que la terminación de la educación secundaria y la finalización del bachillerato o de algún ciclo de grado medio o superior son pasos críticos opciones múltiples y variadas de carrera profesional o académica.

Un intento fue también intensificar la autoeficacia de los estudiantes inculcando la creencia de que cada estudiante puede realizar sus metas u objetivos personales, pero solo a través de la inversión de esfuerzo personal.

Una metáfora, el “Árbol de mis posibles Yo” hizo concreta la idea de que las visiones de uno mismo/a se desarrollan a lo largo del tiempo y que existen múltiples facetas en nuestras vidas. Por lo tanto, las cuatro ramas del árbol de los posibles yo estaban diseñadas para representar cuatro áreas importantes de la vida: familia y amigos, tiempo libre, escuela y trabajo. Además, el árbol de los posibles yo permite dos colores (verde y rojo) que representan las esperanzas de los alumnos (por ej. asegurarse un trabajo bien remunerado, conducir un coche fantástico) y miedos (por ej. desempleado, darse de baja de la educación secundaria o posterior, etc.).

Day et al. (1992) intentaron hacer vivir tanto esas esperanzas como miedos y clarificar los pasos necesarios para conseguirlas así como motivar a los estudiantes para dirigirse y trabajar hacia metas elevadas y continuar revisando y actualizando esas metas propuestas. El programa de entrenamiento fue diseñado en un formato interactivo. La metáfora del árbol de los posibles yo se describía y se introducía, y entonces los alumnos creaban sus árboles posibles propios.

Los tópicos principales de la discusión incluían:

1. Personas distintas tienen definiciones y concepciones diferentes sobre el éxito en la vida.
2. Las actividades agradables de los estudiantes pueden convertirse en el futuro en ocupaciones o trabajos que ellos han elegido.
3. La educación es necesaria para conseguir algunos trabajos que los estudiantes desean.
4. Las personas en sus distintos trabajos (trabajos deseables como no deseados) ocupan su trabajo y tiempo libre de diferentes maneras.
5. Los obstáculos y dificultades (por ej. profesores injustos, presiones de compañeros negativos, etc.) son inevitables a medida que los estudiantes intentan y se esfuerzan por lograr el éxito.

A través de las lecciones del árbol de posibles Yo al que nos hemos referido repetidamente, los estudiantes añadían hojas (tanto verdes como rojas) para indicar nuevas visiones de sus futuros “yo”.

Los principales resultados obtenidos sugieren que en relación con el grupo de control de no-intervención, los niños que participaron en el programa confirmaron más posibilidades positivas respecto a su futuro (por ej. “sueles pensar que tendrás mayor éxito en el futuro?”) y rechazaron más posibilidades negativas (por ej. “¿piensas que serás un alumno absentista con frecuencia en el futuro?”). Además, las materias entrenadas como ocupaciones específicas (por ejemplo, juez, físico), eran vistas como más probables en un futuro (Day et al., 1992). Estos resultados sugieren que las actividades específicas pueden tener sentido en la clase para contribuir a la formación de “posibles yo”, para proporcionar una concienciación adicional (y motivación), para desarrollar y utilizar procesos ejecutivos y estrategias de aprendizaje.

## **CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL BAJO RENDIMIENTO (UNDERACHIEVEMENT).**

En resumen, nosotros creemos que las desgracias a lo largo del ciclo vital asociadas con el bajo rendimiento temprano podrían ser reducidas centrándonos en edades muy precoces sobre tres componentes esenciales metacognitivos: procesos ejecutivos, creencias sobre el control personal y esperanza en futuras metas. Esta intervención debería comenzar muy pronto, tal vez en la educación infantil o en programas “*Head Start*”. Es una cuestión académica si una atención explícita en la enseñanza de estos componentes producirá beneficios equitativos en todos los alumnos o si se aprovecharán más los alumnos de rendimiento medio o superior que los de rendimiento bajo. La principal cuestión es, no obstante, que centrándonos sobre el bajo rendimiento comprenderemos mejor el funcionamiento de los niños en la edad escolar.

Aunque la investigación futura debería dirigir las investigaciones sobre las tipologías de bajo rendimiento escolar en sus respectivos lugares de inicio, se puede promover mayor experimentación para tratar los impedimentos del bajo rendimiento justo antes de que emerjan en escenarios académicos, tal vez de forma precoz en primer o segundo curso de educación primaria cuando las destrezas lectoras emergen y se van perfeccionando. Como McCall acertadamente argumenta: Los problemas del bajo rendimiento no desaparecen con la edad, y sus ramificaciones son tan penetrantes que la prioridad de la política educativa debería de dirigirse hacia la identificación y tratamiento de una gran cantidad de alumnos desconocidos y mal ubicados como los de bajo rendimiento. Sugerimos que la teoría metacognitiva pueda jugar un papel constructivo en la dirección y aplicación de estos esfuerzos preventivos y rehabilitadores.

## **CAPÍTULO IV**

### **INTERVENCIÓN EN EL ABSENTISMO ESCOLAR**

## INTERVENCIONES EN EL CAMPO DEL ABSENTISMO ESCOLAR.

### Introducción.

Como dicen Gargallo, Garfella y Sánchez, (2000, p. 74), “*son muy pocas las investigaciones rigurosas en el planteamiento metodológico, y especialmente en lo referido al análisis de datos y a la evaluación de los programas, proyectos o iniciativas de intervención para paliar el problema. Nos atreveríamos a decir que abundan las experiencias pero no las investigaciones*”.

Algunos trabajos abordan la base teórica y conceptual del problema, –conceptualización, causas, tipologías, etc...- La mayoría de de los trabajos son propuestas de actuación, proyectos o programas, y existen también trabajos empíricos de tipo descriptivo (Ajuntament d’Hospitalet, 1992; Ajuntament de Tortosa, 1996; Fernández del Valle, 1991) que recogen datos de absentismo, y que proponen un perfil descriptivo del sujeto absentista. Como se ha dicho anteriormente, hay muy pocos trabajos que aporten análisis y evaluación de resultados de programas, proyectos o propuestas de actuación (Ajuntament de Tortosa, 1996; Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social, Direcció General de Serveis Comunitaris, 1991).

Los problemas educativos son, casi siempre, complejos por su multidimensionalidad y por la multicausalidad de factores y elementos que en ellos convergen, y que precisan, por tanto, de enfoques metodológicos integradores, que recojan los elementos cuantitativos y cualitativos. El absentismo es un problema educativo de esta naturaleza, fruto de múltiples causas y responsabilidad de toda la comunidad educativa y de diversos agentes. Es por ello que tal vez sea mejor adoptar un enfoque ecléctico, que recoja elementos de los diseños de investigación en la acción (trabajo en equipo, cooperativo, negociación e implicación de los participantes, búsqueda de la mejora de una situación social dada, enfoque comprensivo, ampliación de la muestra inicialmente prevista, etc.), en la línea de Elliot, 1990, 1993; Cohen y Manion, 1990), y del enfoque científico-tecnológico (Castillejo, 1987a y 1987b), basado más en el diseño riguroso, análisis cuantitativo, previsiones de generalización, utilización de técnicas educativas fundamentadas, etc.

La atención a la diversidad requiere un sistema educativo flexible, y sin embargo estamos trabajando con un sistema educativo rígido y uniforme, que carece de los necesarios recursos humanos (equipos de apoyo, departamentos de orientación, trabajadores y educadores sociales, organización burocratizada de los centros educativos), y materiales necesarios para hacer frente a la heterogeneidad de nuestras aulas (OCDE, 2001).

La comprobación de que el absentismo, con frecuencia, se convierte en una fuente de necesidades educativas, unido a la circunstancia de que las políticas relativas al tema, en los últimos años, basadas en el modelo de Compensatoria para dar respuestas a la diversidad del alumnado vienen resultando, en algunos casos, escasamente eficaces a la vez que se constata la falta de propuestas y el desarrollo de otros modelos alternativos, de carácter más intercultural, avalados por la experiencia de su aplicación en otros países de nuestro entorno hace necesaria una valoración de las actuaciones más importantes puestas en marcha en nuestro país.

## **La intervención según Fernández y Bustos.**

Fernández y Bustos (2006), proponen respuestas curriculares adaptadas, estabilidad en los equipos docentes, la adecuación de ratios, el incremento de los servicios de orientación, más formación permanente y específica del profesorado, priorizando el acceso a programas educativos complementarios de granjas escuelas, bibliotecas, etc., mejorando las dotaciones y equipamientos didácticos. En cuanto a actuaciones complementarias de carácter externo en horario no lectivo proponen el desarrollo del ocio y el tiempo libre organizado: campamentos, escuelas de verano... y el apoyo y formación a pares-madres, y las actuaciones de carácter extraordinario como las Aulas Hospitalarias y el Servicio de apoyo Educativo Domiciliario. Y finalmente, Planes integrales y la participación e implicación de todas las administraciones.

Estas autoras consideran que el absentismo escolar es un indicador y factor de riesgo que trasciende al fracaso escolar que genera, considerando que es importante abordar esta cuestión en la Etapa de la Educación Primaria ya que, además de ser obligatoria, es conocido que las relaciones familia escuela, van disminuyendo a medida que los alumnos crecen y, por ello, es relevante que el hábito de asistir regularmente al colegio se adquiera en los primeros momentos, cuando todavía el contacto con las familias y la colaboración recíproca puede ser frecuente, por lo que la inversión en intervenciones en/con estos escolares, de estas edades, puede funcionar como una medida preventiva.

El **Absentismo de Tipo Alto** es el que más se modifica a lo largo del curso, disminuyendo significativamente a partir del segundo mes y apareciendo después, sólo, en pocos casos-familias muy localizados. En momentos concretos del año lo manifiesta una parte de la población de origen extranjero, con frecuencia en el segundo trimestre. Como señala Gokalp la población inmigrante es protagonista de una socialización diferencial consecuencia de dos influencias, la propia y la adquirida y, en estos casos, está todavía en proceso de construcción y por razón de esa ruptura-corte se detiene.

En el **Absentismo de Tipo Medio** se ha comprobado que un porcentaje importante de las familias que lo presentan lo mantienen a lo largo del curso, por lo que de alguna forma es en esta tipología donde se concentran las conductas absentistas con mayor riesgo de cronificarse. Igualmente pertenecen a este grupo los absentismos selectivos permanentes a lo largo del curso.

El **Absentismo de Tipo Bajo** es practicado por un amplio abanico de población, y aunque sólo en un número reducido de casos aparece en varios o casi todos los meses del año, sin embargo es importante prestarle atención ya que se ha comprobado que una vez que se inicia esta práctica después es más fácil, por cualquier razón, repetir la conducta.

Según las **edades de los alumnos** se ha comprobado que existe una mayor concentración, para todos los tipos de absentismo, en los escolares de los primeros cursos de la etapa de primaria, los más pequeños de edad. Esto parece informar de la influencia de las variables externas al centro educativo en esta práctica, ya que el acceso y la asistencia al recinto escolar en las edades señaladas no está sujeta sólo a la voluntad del niño, es algo que tienen que facilitarle sus padres y/o los responsables legales.



La menor incidencia, en general, de conductas absentistas en los alumnos mayores del colegio informa, además de la colaboración de las familias, de la voluntad de estos escolares por acudir ya que, en muchos casos, tenemos la certeza de que lo hacen solos.

En razón del **origen y la procedencia** de los menores se ha comprobado que los mayores porcentajes de absentismo lo presentan los alumnos españoles, especialmente en el segundo y tercer trimestre del curso, con una significativa representación de la población de etnia gitana. Hay que destacar que otra parte de esta minoría cultural siempre asiste regularmente al centro (Op. Cit, p. 199).

### **La intervención según Bueno.**

Bueno (2006) plantea un Programa de Seguimiento y Apoyo Escolar a Menores absentistas, siendo la prevención una de las actuaciones más importantes constituidas por actividades de información, de control, de intervención y de coordinación. La planificación de la intervención, según este autor, se debe realizar en cada caso teniendo en cuenta aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades del menor, el aprendizaje de los padres en el trato al menor, el autocontrol, las habilidades sociales, la búsqueda de empleo, las actividades de tiempo libre, la economía doméstica, el tratamiento de alcoholismo, la seguridad en el hogar, la conservación de la salud, la coordinación de los agentes implicados, la intervención adecuada en el análisis del caso realizado por los agentes, la gestión y coordinación de los recursos y los talleres con las familias sobre higiene, salud integral y alimentación.

La labor preventiva recae fundamentalmente, según este autor, en los equipos y servicios de atención primaria (Servicios Sociales Municipales y Áreas de Salud) y los servicios policiales. Cuanto más pequeño sea el niño/a, más conveniente es vincular una intervención eminentemente preventiva. La experiencia demuestra que la recuperación de los menores con un itinerario escolar fracasado, es mucho más problemático y difícil. Por ello, y sin abandonar intervenciones preventivas en otros niveles, parece oportuno centrar las actuaciones en la población menor de 6 años, aún no escolarizada o insuficientemente escolarizada. (Op. Cit., p. 279).

Bueno (2006) plantea una serie de actuaciones, tanto a nivel de detección-prevención, como de intervención propiamente dicha. Dentro de las primeras, que recaerían más sobre la figura del educador y/o trabajador social se citan los siguientes objetivos: a) Trabajo personal de análisis de la situación y programación de actuaciones mediante un horario de atención a padres, madres, tutores legales y familiares correspondientes; b) seguimiento y valoración de la situación familiar del menor; c) conocimiento del medio social: barrio, compañías, aficiones, tiempo libre, etc.; d) análisis de causas, con el fin de evitarlo o reducirlo, coordinando todo el apoyo necesario; e) intervención con las familias que dificulten o impidan una normal escolarización de sus hijos; e) adecuar, en sus justos términos, la organización temporal y espacial del menor dentro del ámbito familiar; f) fomentar por diversos cauces el acercamiento entre la institución familiar y escolar; g) desarrollar programas de potenciación de la autoestima, que favorezcan la autoeficacia y el control interno; h) desarrollar programas orientados al aprendizaje de conductas socialmente competentes,

i) desarrollar procesos cognitivos que favorezcan la conducta prosocial y un estilo de vida saludable; j) establecer programas específicos orientados al control o a la desaparición de conductas sociales no deseables: control de la agresividad.

Dentro de las actividades de intervención se describen tres ámbitos prioritarios: escolar, extraescolar y de coordinación.

Dentro del *ámbito escolar* se destacan las siguientes:

- Matriculación en educación infantil.
- Facilitar la escolarización en E. Primaria a los 6 años y facilitar el proceso de admisión de alumnos.
- Propiciar los cambios precisos en el centro docente: mejora de recursos didácticos, sistemas de agrupación flexible, adaptaciones curriculares y programas de acción compensatoria.
- Facilitar la cumplimentación de las solicitudes de becas, becas de libros, subvenciones al transporte, de comedor escolar, etc.
- Informar y ayudar a tramitar becas de asistencia a talleres, campamentos o actividades extraescolares y de ocio y tiempo libre.
- Lograr que la familia se implique en el proceso educativo del menor.
- Orientar a los padres y al propio alumno sobre sus perspectivas académicas y profesionales.
- Hacer el seguimiento de los casos de absentismo, especialmente tras su reincorporación al centro educativo.
- Derivar casos, cuando sobrepasen las competencias del Centro docente a los agentes especializados (equipos de orientación, gabinetes municipales, servicios sociales municipales, etc.).

Dentro del *ámbito extraescolar* se comentan las siguientes:

- Propuestas de ayudas económicas para comedor y otras ayudas sociales.
- Programas de Garantía Social ofertados en el entorno, a partir de los 15 ó 16 años de edad.
- Propiciar la dinamización de las zonas más deprimidas del municipio.
- Intervenir en los hábitos de socialización de los alumnos absentistas y motivarlos respecto a su educación.
- Actuar sobre los problemas familiares o no, causantes del absentismo.
- Elaborar propuestas educativas distintas, incluso apoyar intervenciones desde Talleres Pre-laborales de Inserción Social, o proponer programas nuevos de garantía social por parte del Municipio o de entidades locales sin ánimo de lucro.
- En situaciones extremas, como abandono o desamparo, proponer e iniciar las medidas oportunas de protección.
- Utilizar al voluntariado social, para el desplazamiento al centro, las tareas escolares fuera del aula, así como el acompañamiento y el tiempo compartido necesario, especialmente con población adolescente.
- Fijar un control para las ayudas asistenciales relacionado con los índices de asistencia escolar.
- Establecer bases cooperativas de acción con las familias.

Dentro de las **actividades de coordinación** se describen las siguientes:

- Coordinación entre los profesores tutores, el Departamento de Orientación y los equipos de orientación o gabinetes municipales autorizados en los casos de intervención familiar, para no duplicar las actuaciones.
- Coordinación periódica a través del modelo de coordinación local.
- Reuniones en los centros educativos de seguimiento mensual, dentro del Plan de Acción Tutorial establecido por el Centro.
- Contactos con las Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado para facilitar los recursos y el apoyo desde el mismo centro.

Junto a estas actuaciones cabe incluir, con carácter excepcional, la actuación de **atención específica al absentismo adolescente**, diferenciada de los supuestos anteriores por corresponder a un grupo de población refractario, en parte, al sistema escolar y desligado del ámbito familiar cuando éste está desestructurado. Asimismo se caracteriza por un historial académico con incidencias de fracaso escolar reiterado. Para este colectivo es necesario pensar, siempre partiendo del supuesto legal de escolarización obligatoria hasta los 16 años, en respuestas específicas como:

- ✓ Flexibilización de la oferta educativa.
- ✓ Activación de todos los mecanismos de atención a la diversidad: adaptaciones curriculares individuales, adaptaciones curriculares grupales en el primer ciclo de la ESO, programas de diversificación curricular en el segundo ciclo, programas de Garantía Social.
- ✓ Establecimiento de ofertas no formales, quizá a través de Centros de Día, que completen la acción educativa fuera del horario escolar.
- ✓ Fomento de clubes Juveniles que creen ámbitos lúdico-recreativos.
- ✓ Campañas de choque sobre la problemática del adolescente: prevención del sida, de las drogodependencias, del tabaquismo, del alcoholismo, estimulación del asociacionismo juvenil, etc.

La labor en esta fase recae fundamentalmente en los equipos directivos de los centros docentes, los equipos de apoyo escolar o de orientación educativa y psicopedagógica, los gabinetes psicopedagógicos municipales, si ese fuera el caso, los departamentos de orientación, las asociaciones de padres y madres de alumnos (AMPAS), y el voluntariado, en colaboración con los equipos municipales de Servicios Sociales, durante todo el periodo de escolarización obligatoria, con especial incidencia en el año de inicio de la escolaridad y el periodo final, entre los 14 y 16 años.

### **El Programa de intervención de Aguado.**

Aguado (2005), en la descripción que hace del Programa de Prevención y Control del Absentismo Escolar en el Ayuntamiento de Madrid, destacamos las actuaciones en los Centros Docentes: seguimiento de la escolarización y trámites sobre las faltas de asistencia del alumnado, recogida de datos y enlace con las Comisiones de Absentismo, acción tutorial y de orientación educativa y gestión académico-administrativa. Además de estas actuaciones se desarrollan en diversos distritos determinados Proyectos específicos para la Prevención y Control del Absentismo escolar, entre los que destacamos:

Talleres infantiles de intervención socioeducativa.

- Talleres de refuerzo educativo a las materias instrumentales (Lengua y Matemáticas) mediante soportes informáticos.
- Sesiones de Prevención con la Comunidad Educativa.
- Sesiones de Prevención de Absentismo escolar con tutores.
- Proyecto de intervención con adolescentes de etnia gitana.
- Proyecto de intervención “Engánchate al tren del Cole”.
- Proyecto “Acercándonos al IES” (Transición a la ESO).

### **Intervención en el absentismo según Altés.**

Por su parte, Altés (2005) informa sobre la creación de la denominada “Aula 15”, que es una realidad educativa que se encuentra completamente insertada en la comunidad y que se distingue por desplegar una metodología de acción personalizada y basada en la selección de unos contenidos realmente importantes y con posibilidades de aplicación en la vida. Los resultados de la intervención son la disminución del absentismo en un 70%.

De entre sus descripciones sobre la intervención, nos parecen más relevantes las siguientes:

- a) La Comisión Municipal de Absentismo valoró que el recurso más idóneo sería la creación de una *UEC (Unidad de Escolarización Compartida)*, producto de una implicación del ámbito institucional, donde se incorporaban los regidores de Educación y de Servicios Sociales. El incremento continuo del absentismo, según ellos, era debido al hecho que, al haber cada vez más población absentista, ésta motivaba a otros compañeros a no ir al IES.
- b) La llegada de los alumnos a *A15* está determinada por el principio de la voluntariedad, y la autorización que los padres firman en el IES para tramitar la derivación a *A15*, aceptando la fórmula de la escolarización obligatoria, se convierte en consentimiento informado, es decir, tienen al alcance todos los datos identificativos del recurso (visitan *A15*) y, después de una valoración conjunta entre padres e hijo, deciden participar en la experiencia. La estrecha colaboración con los dos IES de referencia ha hecho posible establecer estos canales de derivación basados en la deliberación compartida y no en la urgencia. Este procedimiento de entrada facilita la posterior integración del alumno ya que conoce la estructura del *A15*. El alumno no llega al recurso pensando que ha sido castigado o relegado a un aislamiento sin posibilidades: se entiende que todos estos puntos de partida condicionan el posterior aprovechamiento y adhesión de los alumnos al proyecto.
- c) La intervención pedagógica con los alumnos está vertebrada a través de los bloques de: 1) *Talleres pre-profesionales* (área de tecnología): cocina, carpintería y jardinería. La función básica de estos bloques es permitir la transmisión de las nociones elementales del oficio para facilitarles la adquisición de unas bases que les permitan la inserción laboral posterior. Estos talleres están dirigidos por profesionales del sector que aportan al proyecto su experiencia constatada; 2) *Áreas instrumentales*: matemáticas, lengua catalana,

- lengua castellana, ciencias sociales y ciencias naturales; 3) *Educación física* (deporte y piscina) y educación visual y plástica; 4) *Temas transversales*: créditos variables (educación emocional, sexual, para el consumo y para la salud...); 5) *Orientación y tutoría*: atención en grupo e individual.
- d) La selección y concreción de los bloques de contenido es una tarea complicada ya que el punto de partida de los alumnos es deficitario en la mayoría de los casos. Se siguieron tres criterios, el de funcionalidad (metas relacionadas con la vida real, con posibilidades de aplicación en escenarios reales; el de importancia (priorizando los temas más esenciales para avanzar a medida que las bases se iban consolidando), y el de correspondencia académica, en la que se abordan todas las áreas del currículum de secundaria excepto la lengua extranjera y la música.
  - e) La evaluación de los alumnos también fue una cuestión que fue definida con esmero, desarrollando un sistema de evaluación continuada sustentada a través de diversos documentos (fichero personal del alumno, pruebas trimestrales, etc.) y consecuente con el itinerario curricular pactado con el IES. La actuación educativa especializada que se lleva a cabo desde el recurso tiene un reconocimiento académico que se materializa en la validación de los resultados, en el IES.<sup>1</sup>
  - f) El equipo educativo es la herramienta de intervención más eficiente: en el A15 trabajan el director, coordinadora pedagógica, maestra, psicólogo, tres profesores de taller, un profesor de visual y plástica y otro de educación física. Se entiende que la distribución de funciones en roles profesionales bien definidos así como su especialización son condiciones básicas para desarrollar una intervención completa.
  - g) La herramienta de intervención clave que se utiliza es el PEI: el tutor o tutora es el encargado de confeccionar este documento donde se recogen la descripción de la realidad del alumno, los objetivos a alcanzar (ámbito familiar, escolar y personal) así como las estrategias educativas para su consecución. El tutor es el referente del alumno y el profesional del equipo que más conoce el caso; no obstante, todos los miembros son conocedores de la situación y de las líneas de actuación para conseguir una sinergia de fuerzas efectiva.

### **El punto de vista de Cañedo y cols, sobre intervención en absentismo.**

Cañedo Argüelles y cols (2003), han desarrollado en Gijón la denominada “Escuela de Segunda Oportunidad” dirigida a jóvenes entre los 14 y 24 años que presentan problemas en la escolarización (absentismo, retraso, inadaptación...), así como diversas discapacidades o problemas de salud mental, y que incluyen a chicos y chicas inmigrantes, algunos de los cuales pertenecen a minorías étnicas.

La idea básica desarrollada por estos autores son los talleres, estructurados sobre la base de la consecución de competencias, tanto personales y sociales como tecnológicas. Todos ellos persiguen dos tipos de objetivos: por un lado, los objetivos

---

<sup>1</sup> Parecidos a la Escolarización Extraordinaria Externa y los Centros Sociolaborales desarrollados en nuestra Comunidad Autónoma de Aragón, concretamente en Zaragoza.

actitudinales, generales y comunes a todos los talleres, que incluyen todas aquellas competencias relacionadas con las habilidades personales y sociales (saber ser y saber estar), prioritarias en el trabajo de estos jóvenes; y por el otro lado, los objetivos actitudinales, específicos en cada uno de los talleres, que incluyen todas aquellas competencias relacionadas con los aprendizajes específicos (saber hacer), exigiendo el cumplimiento de objetivos mínimos, revisables y adaptados a las posibilidades de cada joven según su nivel de partida.

La oferta de los talleres es amplia y variada. Los talleres formativos se dividen en tres áreas: compensatoria (programas de formación básica y alfabetización, además de formaciones específicas que se introducen según las necesidades de cada joven), complementaria (conocimiento de idiomas e informática), y para el desarrollo personal (habilidades sociales, musicoterapia y educación sexual).

En segundo lugar, los talleres ocupacionales, que pretenden que los jóvenes adquieran nuevas destrezas mediante la introducción de formaciones prácticas que puedan resultarles atractivas, más profesionalizantes.

Los talleres alternativos, en último lugar, constituyen un complemento a los dos anteriores, con la finalidad de aumentar la participación y la motivación de los jóvenes en el programa. Dentro de ese bloque, por ejemplo, se lleva a cabo el programa de animación, que oferta visitas guiadas por la ciudad, la participación en una revista y talleres de cocina, actividades deportivas, baile, manualidades, arte floral, maquillaje, teatro, mandalas, ajedrez, pintado de camisetas y escuela de flamenco. La incorporación es posible en todo momento dentro del horario de apertura del centro, que va desde las 8.00 a las 21.00 horas de forma ininterrumpida.<sup>2</sup>

Siguiendo con estos autores<sup>3</sup>, ese itinerario incluye un programa de intervención múltiple, que comprende la asistencia en alternancia a los distintos tipos de taller (formativos, ocupacionales, alternativos), en los tiempos establecidos en el acuerdo, y en todos ellos se trabaja con contenidos muy prácticos, adaptados a sus recursos de partida, y mediante módulos breves de información que permiten percibir el progreso de forma rápida por parte del joven o la joven y ajustar las acciones a realizar, teniendo en cuenta la inclusión de elementos que puedan favorecer la incorporación tanto a recursos educativos reglados como a programas de formación ocupacional o al mercado laboral.

### **Actuaciones de intervención propuestas por Cazorla y colaboradores.**

Cazorla (2004), describe algunas de las actuaciones llevadas a cabo en barrios periféricos de Barcelona (El Prat de Llobregat), en el IES “Doctor Trueta”, desarrollando experiencias dirigidas al alumnado absentista, con soluciones que van desde la puesta en marcha de talleres de adaptación curricular y un aula de acogida hasta el refuerzo de la acción tutorial y un plan para prevenir y gestionar los conflictos.

---

<sup>2</sup> Esto podría ser similar o equiparable al Programa de Integración de Espacios Escolares (PIEE) y a la Escolarización Extraordinaria Externa que se lleva actualmente a cabo en Zaragoza capital.

<sup>3</sup> (Op. Cit., 2003).



Describe el ambiente de la siguiente forma: “...*Muchos de ellos no han pisado nunca un centro educativo y no saben estar en el aula. El clima de cierta tranquilidad conseguido se hace pedazos. Al cabo de poco tiempo, estos nuevos alumnos desaparecen y en esta ocasión nadie consigue que regresen a las aulas. Pero el clima de descontrol y de actitudes disruptivas permanece*” Y poco después sigue: “*El absentismo es un tema de capital importancia en el barrio, y sus efectos son devastadores en el tejido social compuesto por los adolescentes de la zona... Además provoca una situación de discriminación negativa, pues en estos centros se concentran los niños y niñas con mayores carencias culturales, económicas y emocionales, y cuyas sociopatías enmascaran en muchas ocasiones problemas de salud mental originados por condiciones de vida que pueden ser auténticamente patogénicas. Este es el alumnado que con el tiempo llegará a nuestro instituto*”. (p.39).

Dentro de su Plan Estratégico, Cazorla (2004), hace mención a Talleres de Adaptación Curricular (TAC), uno de ellos atendiendo a alumnos que necesitan un tipo de metodología más activa y un aprendizaje más manipulativo, y el otro pensado para el alumnado que presenta las conductas más disruptivas, que sirvió de germen a la primera Unidad de Escolarización Compartida (UEC) de la localidad.<sup>4</sup>

Otro de los temas tratados es el absentismo étnico de género, sobre todo relacionado con niñas gitanas, llevando a cabo un pacto vehiculado por la tutora del aula de acogida y las familias de estas niñas para que asistan al instituto con un horario reducido. Dentro de este Plan son imprescindibles los educadores de calle, que intentan convencer a las familias de la necesidad de escolarización. Pero también es necesaria la incorporación de un psicólogo clínico, que se encargaría de tratar en el centro al alumnado con patologías mentales, ya que muchos de estos jóvenes, que por lo general son derivados al Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ), jamás llegan a sus consultas por desatención o por una clara oposición familiar, profesional que por otra parte, nunca se ha dotado al Centro.<sup>5</sup>

Algunas de las ideas relevantes recogidas por Cazorla (2004), dignas de mención son las siguientes:

- Inclusión del tema del absentismo dentro del Plan de Acción Tutorial, contando con una hora semanal y tutorías diarias de quince minutos, más enfocadas hacia este tipo de alumnos.
- Las adaptaciones curriculares personalizadas o de grupo.
- Crear algún tipo de centro específico (Unidad de Escolarización Compartida o Unidad Médica de Escolarización), en las que pudieran ser escolarizados todos aquellos alumnos que, tras ser debidamente evaluados, no pudieran ser atendidos en un centro de enseñanza reglada (p. 41).

---

<sup>4</sup> Similares o análogas a las Unidades de Intervención Educativa Específica (UIEE), de los Centros de Educación Secundaria Obligatoria de nuestra Comunidad Autónoma de Aragón.

<sup>5</sup> No hemos encontrado en toda la literatura revisada sobre el abandono prematuro de la escolaridad ningún Centro Educativo en el estado español que haya incorporado la figura del psicólogo clínico, añadido a la figura del orientador, y que, desde nuestro punto de vista, sería de la mayor importancia para trabajar estos y otros aspectos difíciles no propiamente educativos, que se detectan actualmente en nuestras aulas de educación secundaria obligatoria.



- Dotar de ciclos formativos de Grado Medio y nuevas líneas de Bachillerato que rompan con la tendencia al “gueto” que se genera en este tipo de Centros.
- Que la fiscalía de menores pase a la acción imponiendo medidas punitivas (si ese fuere el caso), a aquellos padres que obstruyen el derecho de sus hijos a ser escolarizados.

### **Propuestas de intervención de García.**

Según García (2005), las respuestas al problema del absentismo deben orientarse preferentemente a las condiciones en que se produce el absentismo y no tanto a los absentistas en sí. Las situaciones de riesgo son susceptibles de ser afrontadas y aún de hacerlo con éxito en la medida que las acciones se especialicen en función de las diversas situaciones y se deje de abordar el problema de una forma genérica y sólo focalizada en los individuos. En definitiva, se trata de ampliar las oportunidades educativas de los alumnos para que puedan ejercer una ciudadanía activa y responsable y garantizar unos derechos educativos fundamentales.

Las acciones a emprender se fundamentan en los siguientes referentes:

-El absentismo no es un fenómeno que pueda o deba ser abordado homogéneamente, puesto que es un concepto-saco que engloba un tipo de respuesta originado en causas muy diversas.

-El absentismo debe ser abordado a partir de incidir en sus causas, localizadas en los diversos factores de riesgo.

-El absentismo no debe ser visto como una simple ruptura de las normas institucionales, por lo que no necesariamente nos hallamos ante un problema normativo o de disciplina, aunque deban establecerse claramente determinadas reglas de control.

-El tratamiento del absentismo no debe focalizarse en el alumno como problema. Al contrario, se puede afirmar que el alumno reacciona de modo absentista ante la realidad en la que se encuentra.

-El absentismo supone un proceso de ruptura del individuo con un determinado entorno. Dicha ruptura “juega” un papel de autoafirmación ante “los otros” en la legitimación que realiza el individuo de su propia conducta.

-Dicha ruptura puede ser analizada en términos de “elección racional” por parte del propio individuo en relación con la recuperación de su autoestima. Es decir, elige la opción que le proporciona mayor autoestima a menor coste.

-Esta ruptura lo es con un medio, el escolar, en el que las circunstancias afectivas juegan un papel notable. Así, las relaciones personales, las normativas institucionales, la flexibilidad o no de los espacios y de las propuestas formativas juegan un papel preponderante como “entornos de prevención o, por el contrario, como entornos de precipitación” de las conductas absentistas.

-En la medida que dichas causas que favorecen el absentismo son complejas, el tratamiento de ellas en los centros no puede reducirse sólo a un profesor, sino que a partir de la relación que se establece en una clase, se deben incorporar sucesivamente distintas esferas de acción preventiva en el tratamiento del problema: el equipo de nivel, de ciclo, el equipo de apoyo psicopedagógico y la coordinación pedagógica, los servicios educativos externos, los servicios sociales del territorio, etc.

-En la medida que la “respuesta” absentista del alumno es interpretada en términos de reacción a unas determinadas condiciones de escolarización, dichas condiciones deben ser examinadas y reelaboradas con el fin de anticipar la manifestación de conductas absentistas.

-En el plano de la coordinación de la intervención municipal (local) se impone la necesidad de potenciar el trabajo en red de los profesionales educativos que trabajan en el interior del Sistema Educativo reglado con los profesionales educativos que trabajan en el territorio y los correspondientes servicios sociales, en una acción concertada.

-También cabe potenciar o incrementar los contactos entre centros educativos y las corporaciones empresariales, deportivas, sociales, etc., radicadas en el territorio, o en el entorno urbano del centro en el que se localizan los factores de riesgo, con el fin de abrir oportunidades de colaboración en la formación de cierto tipo de alumnado.

-Para los casos de abandono o de desescolarización grave, una de las formas de abordar el tratamiento individual o familiar de los casos de absentismo podrá ser a través del denominado “contrato de formación básica”, un compromiso formal, articulado localmente entre los servicios educativos y los alumnos en edad de escolarización obligatoria, para incrementar la efectividad de las actuaciones preventivas realizadas con aquellos y sus familias.

Según García (2005), las respuestas de los centros ante el fenómeno del absentismo son diversas. Mientras algunos favorecen una intervención inmediata, otros centros tienden a omitir y subestimar la asistencia irregular o las ausencias puntuales, registrando únicamente las formas de absentismo crónico. Además, una tercera de los centros desarrolla intervenciones poco activas, de derivación. Estos centros tienen en común una concepción de la función docente que limita la enseñanza a lo instructivo y la ausencia de cooperación habitual con otras agencias de control simbólico. Caber añadir aquí, que el desencuentro ha sido, hasta no hace mucho tiempo, la tónica dominante en las relaciones entre la mayor parte de los institutos analizados y los servicios sociales del territorio.

Algunas limitaciones en torno al abordaje de este fenómeno tienen que ver con la vieja inercia profesional a trabajar de forma aislada, el sentimiento de intrusismo que genera en algunos agentes la intervención de otros y, sobre todo, una limitación de recursos económicos y, particularmente, humanos que hace que los profesionales se sientan desbordados y abandonados por las instancias administrativas, dada la ausencia de un compromiso político que permita avanzar en la integración de las políticas educativas y sociales en el territorio y evite las intervenciones puntuales y aisladas.

La implicación del claustro y su cohesión, el compromiso de los profesionales a la hora de “compensar” las desigualdades educativas en centros con prácticas “proactivas”, así como los discursos de interpretación críticos son minoritarios en los

centros en los que tradicionalmente se ha impartido educación secundaria, ya que predomina una concepción de la función docente restringida y circunscrita a objetivos académicos e instructivos, y los discursos expresan cierto “malestar docente”, generado por las presiones del entorno y la administración a las que una buena parte de los centros considera estar sometida.

Tabla 3. Definición de las prácticas pro-activas y reactivas ante el absentismo. (Tomado de García Gracia, 2005).

<b>Eje 1: Visibilidad versus Invisibilidad</b>	<b>de situaciones de absentismo.</b>
Prácticas pro-activas	Prácticas reactivas
Precisión en la definición de absentismo	Imprecisión en definición de absentismo
Formas de control y registro	Formas de control y registro ausentes
Exhaustividad en registrar el absentismo	No exhaustividad del registro.
<b>Eje 2: Prácticas en respuesta a la prácticas de homogeneidad.</b>	<b>heterogeneidad del alumnado versus</b>
Criterios de heterogeneidad en la composición del grupo clase	Criterio de homogeneidad en la composición del grupo clase
Respuestas individualizadas	Respuestas burocráticas
Plan de acogida en el tránsito de la E. Primaria a la Secundaria	Ausencia de medidas de transición
Actuaciones ante el reingreso del alumnado con absentismo	Inhibición ante el reingreso del alumno absentista
<b>Eje 3: Internalización versus</b>	<b>externalización de las situaciones de absentismo.</b>
Intervenciones inmediatas	Intervenciones diferidas
Medidas preventivas y persuasivas	Medidas coercitivas
Mecanismos de recuperación	Ausencia de mecanismos de recuperación
<b>Eje 4: Apertura versus cierre de la agencias de control simbólico.</b>	<b>institución escolar con relación a otras</b>
Coordinación primaria-secundaria	Ausencia de coordinación primaria secundaria.
Colaboración con otras agencias de control simbólico (trabajo en red con otras instituciones socio-educativas, de forma particular con los servicios de apoyo y los servicios sociales.	Ausencia de colaboración con otras agencias de control simbólico.

## **Actuaciones realizadas por Landa y colaboradores.**

Al igual que en Zaragoza capital, Landa y cols. (2008), en la localidad de Andorra (Teruel), han desarrollado un programa de apoyo y refuerzo para aquellos alumnos y alumnas con acusadas dificultades de aprendizaje y un desfase curricular significativo, entre los que se encuentran los absentistas, y por medio de las UIEE (Unidades de Intervención Educativa Específica), dirigidas a alumnos de quince años, y de catorce de manera excepcional, siendo de particular relevancia en dicho artículo las condiciones que los autores declaran para garantizar el éxito de estos programas, así como la descripción de un ejemplo de estructura organizativa y curricular de la UIEE. La aplicación del programa en dicho Centro ha conseguido evitar el absentismo escolar, así como una disminución de los conflictos y una redinamización de los aprendizajes, siendo la mejora más evidente en el ámbito técnico-práctico. También constatan la disminución de los abandonos escolares prematuros, y finalmente, una mayor proximidad con las familias. (Véase un ejemplo de programación de UIEE en la tabla de la página siguiente).

No obstante, también es importante comentar que las condiciones para que estos programas tengan éxito quedaría patente si:

- a) Se implantaran medidas eficaces para detectar y prevenir dificultades de aprendizaje en Infantil y evitar desde Primaria el desarraigo escolar y social.
- b) Se incrementara la plantilla de profesorado y de personal de apoyo especializado en los IES para la atención a los alumnos con dificultades.
- c) Se adscribiera a estas unidades, mediante su integración en los departamentos de orientación a docentes con formación específica y nuevos perfiles profesionales (psicólogos, educadores, mediadores socioculturales, técnicos, etc.).
- d) Se apoyara la estabilidad de los equipos pedagógicos y se reconociera de manera explícita el trabajo en estas unidades (como desempeño de puestos de especial dificultad, con mayor valoración en baremos, complemento económico específico, posible reducción horaria, formación continua específica, etc).
- e) Se garantizara la implantación de estas medidas organizativas cuando un centro detecte la existencia de alumnos que pueden ser mejor atendidos así.
- f) Se adaptara la documentación académica oficial a la realidad del programa, como ocurre con el programa de diversificación curricular.

Tabla 4. Estructura organizativa y curricular de una UIEE

Ámbitos curriculares	Porcentaje del horario	Áreas vinculadas	Carga semanal	Competencias básicas a desarrollar desde este ámbito formativo
Social y comunicativo	En torno al 20%	<p>Ámbito comunicativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Lengua castellana</li> <li>-Lengua extranj.</li> </ul> <p>Ámbito social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Ciencias Sociales</li> </ul>	6 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-En comunicación lingüística.</li> <li>-Social y ciudadana.</li> <li>-Cultural y artística.</li> <li>-Para aprender a aprender.</li> </ul>
Científico técnico	En torno al 20%	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Matemáticas</li> <li>-Ciencias Nat.</li> <li>-Tecnología</li> </ul>	5 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comp. Matemática</li> <li>-Tratamiento de la información y competencia digital.</li> <li>-Competencia para aprender a aprender.</li> </ul>
Dinámico artístico	En torno al 15%	<p>Ámbito Expresivo-Creativo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educación Plástica o</li> <li>-Comunicación Audiovisual</li> </ul> <p>Ámbito dinámico saludable</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educ. Física.</li> </ul>	<p>3 horas</p> <p>3 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Com., en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</li> <li>-Trat., de la información y competencia digital.</li> <li>-Competencia cultural y artística.</li> <li>Competencia para aprender a aprender.</li> <li>-Comp., en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</li> <li>-Competencia social y ciudadana.</li> <li>-Autonomía e iniciativa personal.</li> </ul>
Técnico práctico	En torno al 40%	<p>Competencias iniciales en perfil profesional en:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Taller de madera</li> <li>-Taller de metal</li> <li>-Taller de electricidad</li> <li>Taller de jardinería</li> </ul>	12 horas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comp., en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.</li> <li>Trat., información y comp. Digital.</li> <li>-Comp. Social y ciudadanía</li> <li>-Comp., para aprender a aprender.</li> <li>-Autonomía e iniciativa personal.</li> </ul>
Orientación y tutoría	A concretar, según necesidades	Orientación personal, académica, profesional e integración social	1 horas (mínimo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Competencia social y ciudadanía.</li> <li>-Autonomía e iniciativa personal.</li> </ul>

- a) Se acompañara la intervención educativa con iniciativas integrales que promuevan la dotación y renovación de recursos específicos para los centros que impartan el programa, que mejoren la situación de las familias, que aúnen

esfuerzos entre la escuela y los servicios socio-sanitarios, que refuercen sus objetivos con programas de ocio específicos y que contemplen la inserción sociolaboral del alumnado en desventaja que finalice su escolarización.

### Medidas de acción contra el absentismo según Muñoz de Bustillo y Feo.

Muñoz de Bustillo y Feo (2002) emplearon técnicas de grupo y juegos como una alternativa que puede solucionar el problema del absentismo escolar. El profesorado consideraba que el principal motivo de absentismo se encuentra en razones de tipo familiar, si bien la carencia de una dinámica más activa y participativa es también considerada como causa del absentismo. Por este motivo los docentes valoraban como viable la intervención, a nivel de centro, centrada en el empleo de técnicas y juegos de grupo, comenzando dicha intervención con un plan de formación en estas metodologías.

Estos autores exponen una serie de medidas para paliar el absentismo, que reproducimos a continuación:

Cuadro 3. Medidas para paliar el absentismo (Muñoz de Bustillo y Feo)

	Comunitario	Familia	Centro-alumno
John Presland y Philip White (1993)			-Modificación conducta -Orientación -Trabajo en grupo -Psicodrama/rol playing -Habilidades sociales
Consejo Escolar de Canarias (2001)	-Coordinación de Entidades e Instituciones -En Ayuntamientos planes de control y seguimiento del absentismo, en coordinación con el centro.	-Fomentar la corresponsabilidad de las familias. -Desarrollar Programas de Formación a las familias.	-Acciones para atender a la diversidad. -Procedimiento e instrumento homologado para el control y seguimiento del Absentismo. -Diseñar Planes de Formación del Profesorado. -Dotar de recursos.
Ayuntamiento de Granadilla de Abona (2001)	-Campañas informativas. -Programas de prevención de drogas. Reuniones de coordinación entre las instituciones.	-Escuela de padres y madres. -Participación de los padres en las actividades del colegio.	-Talleres de Garantía Social para los menores de 16 años. -Establecer la ratio de alumnos por orientador.
Servicios Sociales del Ayuntamiento de San Miguel de Abona (2001)		-Visita a domicilio. -Entrevistas quincenales con los padres o tutores. -Entrevistas con los menores. -Plantear alternativas de cambio y compromiso de trabajo temporal	-Informar al colegio de las alternativas de cambio para su seguimiento y evaluación.



Entre las medidas a adoptar en el estudio anterior citado, se citan las siguientes: conseguir una relación tutorial intensa con los padres, fomentar la confianza y cooperación de los padres, mejorar las estrategias organizativas del centro, mejorar el clima del centro, contemplar la agrupación de los alumnos en el aula y plantear una metodología más dinámica, la formación del profesorado en habilidades docentes – sociales y en técnicas-, flexibilizar el sistema, posibilitando otras alternativas de educación a los menores de 16 años.

También hemos encontrado en la revisión de la literatura sobre intervención en el absentismo algunos estudios en los que este no mejora con los apoyos prestados a las familias, aún con una evolución positiva de las mismas. Según Navarro (1994), un servicio de protección y atención a las familias, no es suficiente para resolver los conflictos sociales y psicológicos que sufren y provocan estos menores.

Los apoyos que se han venido prestando por el Servicio de Infancia a estas familias pasa, en este orden, por: educación familiar, ayudas económicas, apoyo escolar, apoyo a la vivienda, psicoterapia familiar, psicoterapia individual, apoyo escolar desde el Ministerio de Educación, y apoyo desde otras instituciones como Cáritas, Ozanam, Ayuntamientos, etc.

Respecto a los resultados encontrados respecto a la actuación con familias se observó que es mucho más fácil y rápido con recursos, que evolucionen las familias en los aspectos materiales que en otros aspectos más relacionales y afectivos, y que es imprescindible para una correcta socialización, mejorar las relaciones afectivas.

Respecto a los resultados obtenidos con los niños se encontró que las familias que están igual o peor en los planos material y relacional, los niños también se encuentran igual o peor en conducta y asistencia a la escuela, concluyéndose que aunque la familia pueda evolucionar positivamente puede que el niño no lo haga. Sin embargo, el niño no evoluciona positivamente si la familia no lo hace a la vez. ¿A qué se debe pues, que sus familias evolucionen positivamente, si ese fuere el caso, y ellos no? La evolución positiva de las familias en relaciones afectivas puede que no sea suficiente, sobre todo para compensar las carencias afectivas que por tanto tiempo han padecido estos niños. Habría que preguntarse por qué continúan llegando tarde estos casos. Si parece ser que existe correlación entre absentismo escolar e inadaptación escolar con conductas asociales, ¿Qué pasa con los niños más pequeños que no acuden al colegio o que acuden y ni siquiera molestan pero que están destinados al fracaso escolar y a acabar molestando?, ¿qué falla en la detección temprana?

Un servicio social de protección y atención a las familias no puede resolver aislado los problemas que éste colectivo suscita. Sí puede detectar que el problema existe y que es necesaria colaboración interinstitucional completa y coordinada, y aunar sus actuaciones no para solucionar la molesta presencia de estos chicos allá donde vayan, sino para resolver su particular drama interno. Porque una cosa es defendernos de ellos y otra distinta ayudarles a defenderse de nuestras rígidas estructuras. (Pág. 72, Op. Cit.).

No obstante, algunos autores como Torrente (2003) hacen alusión a que en un futuro inmediato habrá que establecer un modelo de evaluación del plan que nos permita objetivar los resultados, valorar si las intervenciones y las estrategias son las idóneas y si los recursos son los adecuados.

Habrá que buscar nuevas vías de compromiso por parte de las instituciones competentes que den salida a aquellos casos de difícil respuesta con mayores repercusiones de tipo sociocultural.

### **El proceso de intervención según Ribaya.**

El proceso de intervención, según Ribaya (2003), debería de constar de una serie de etapas denominadas localización, admisión, indagación, mediación, valoración y control y regulación. El procedimiento para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar incluiría los siguientes pasos:

- 1) El tutor/a, a través del registro diario de asistencia, identificará el problema y anticipará medidas preventivas. Si en este seguimiento se comprobara que existe un número suficiente de faltas que pueda ser motivo de preocupación se informará a la Jefatura de Estudios del Centro Educativo.*
- 2) La Jefatura del centro citará a la familia a una entrevista para informarles de la falta de asistencia a clase de su hijo y de las consecuencias que pueden derivarse de esa situación.*
- 3) En el caso de no resolverse con la actuación anterior, la dirección del centro solicitará a los responsables de Orientación un informe técnico y un programa de intervención con el alumnado y su familia.*
- 4) En los casos en los que existan antecedentes o cuando persista la situación de absentismo, la dirección del centro informará a la comisión de absentismo para que proceda a tomar las decisiones y definir las estrategias de intervención.*
- 5) Cuando se aprecie por la comisión la posible negligencia en la atención educativa del menor, se notificará a los responsables de los Servicios Sociales Municipales y a la Delegación Provincial de bienestar Social para que se valore la posible situación de riesgo, según la Ley del Menor.*
- 6) Debe hacerse cumplir la norma coercitiva a través de la policía local, el ayuntamiento o la fiscalía de menores; en los casos en que las demás medidas tomadas no hayan dado fruto.*
- 7) Que se agilicen los trámites para derivar a menores en situación de riesgo hacia el juzgado de Menores y que se dé la máxima difusión a los procedimientos a seguir en caso de detectarse situaciones de abandono familiar, malos tratos, etc.*
- 8) Cada Administración, Institución, Organismo, etc., deberá nombrar a una persona responsable del Absentismo Escolar, que será la encargada de coordinar todas las actuaciones que le atañen en su ámbito correspondiente.*
- 9) Esta estructura provincial se trasladará a las comarcas, barriadas o zonas donde exista esta problemática; de manera que existan tantas comisiones de Absentismo Escolar de zona como sean necesarias para materializar en sus demarcaciones las correspondientes intervenciones.*
- 10) Se reunirán también de forma trimestral o cuantas veces lo consideren oportuno sus miembros y contará con una persona responsable por cada Organismo, Institución, etc. (pp. 19-20, Op. Cit).*

## Las recomendaciones de Melendro para el absentismo escolar.

De especial interés nos han parecido las aportaciones de Melendro (2008), sobre el tema del absentismo, pero sobre todo en la apuesta que se hace en la figura del educador o educadora social en relación con este tema. Las funciones y tareas del educador social en centros educativos (CPES, 2004; García et al., 1989; Molina y Blazquez, 2006; Petrus, 2000), se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 5. Funciones y tareas del educador social en centros educativos.  
(Tomado de CPES, 2004).

- Seguimiento y control de situaciones de absentismo, fracaso y violencia escolar.
- Seguimiento y colaboración en la respuesta educativa al alumno con comportamientos problemáticos; su acompañamiento y tutorización.
- Elaboración, implementación y evaluación de programas de convivencia para prevenir y afrontar la conflictividad escolar, y de información, orientación, asesoramiento dirigidos al alumnado y a sus grupos familiares.
- Actuaciones encaminadas a garantizar la información puntual a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos y su interacción con el entorno escolar.
- Actuaciones relacionadas con la supervisión del cumplimiento de la normativa del centro por parte de los alumnos.
- Creación de espacios y de equipos de trabajo mediadores y negociadores para la eficacia en la resolución de conflictos.
- Prevención del rechazo a la escuela.
- Apoyo a los alumnos en la adquisición de conocimientos, estimulando su interés por materias clave y en las que tengan un mayor retraso educativo.
- Intervención sobre situaciones de maltrato o violencia familiar.
- Coordinación de actuaciones con los servicios sociales y otras entidades socioeducativas de la localidad.
- Alternativas y posibilidades para el tránsito a una vida adulta independiente y responsable; orientación e inserción sociolaboral, formación profesional y para el empleo, escuelas de segunda oportunidad y de tarde.

Vemos pues, que esta figura es la que encajaría perfectamente en los Centros educativos de Primaria y Secundaria, en relación con el tema del absentismo.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Una Orden de 26 de junio de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha, establece que se dotará de educadores sociales a los centros que lo justifiquen suficientemente por la problemática de convivencia existente. A su vez, en Extremadura se contempla la intervención de los educadores sociales en los centros de educación secundaria para ayudar a prevenir situaciones problemáticas y buscar soluciones en colaboración con los restantes miembros de la comunidad educativa. (Melendro, 2008, p. 74).

### **Programa de intervención de Garfella, Gargallo y Sánchez.**

Uno de los tipos de intervención basado en la aplicación de un programa a un grupo experimental con grupo de control en absentismo escolar es el llevado a cabo por Garfella, Gargallo y Sánchez (2000, 2001), en la educación primaria, quienes pretendieron comprobar la hipótesis de que el grupo experimental sometido al programa presentaría diferencias estadísticamente significativas con respecto al grupo control en variables de inteligencia, autoconcepto, rendimiento académico y tipo y nivel de absentismo. El proyecto a nuestro parecer, es muy ambicioso y se aleja de las actuaciones protocolarias que se realizan en la mayoría de los centros educativos, además de que se acompaña la evaluación del programa mismo y de sus efectos.

El procedimiento de intervención (alrededor de tres meses), al que nos adherimos y creemos que debería de seguirse y de adaptarse a los centros interesados, pasó por:

- a) Un proceso de detección de alumnos absentistas, tanto no escolarizados como escolarizados.
- b) Un registro y actuación inicial con los alumnos absentistas.
- c) Un diagnóstico.
- d) Una intervención sociofamiliar.
- e) Un programa de intervención educativa, que intentaba incidir sobre la asistencia a clase, el autoconcepto y el rendimiento académico, incluyendo un programa de economía de fichas, además de actividades para la mejora del autoconcepto, de potenciación de la integración grupal y la sociabilidad y de desarrollo de las funciones básicas, trabajadas a través de juegos en la ludoteca del centro, con diez sesiones y técnicas de intervención lúdica y, finalmente, adaptaciones curriculares a los alumnos que lo precisaban.

De entre los resultados más relevantes, se constatan diferencias significativas a favor del grupo experimental en el tipo de absentismo y en autoconcepto (en esta última variable hubo diferencias aunque no estadísticamente significativas, dadas las condiciones de partida de los dos grupos en dichas variables, que se invierten en el postest), por lo que los autores confirman el éxito del programa de intervención y específicamente del programa educativo, que ha permitido reducir el nivel de absentismo de manera significativa, y avalan la adecuación de la secuencia para la prevención y tratamiento del absentismo escolar desarrollada por el equipo investigador. (p. 32, Op. Cit).

Posteriormente, el mismo equipo llevó a cabo un programa para la educación secundaria obligatoria (curso 1998-99), (p. 33., Op. Cit), cuya programación reproducimos, aunque solamente sirva como ejemplo, y cada Centro lo adecúe a sus peculiaridades y contextos específicos.

## **A) OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA**

1. Lograr la asistencia continuada a clase de los alumnos del grupo.
2. Conseguir la integración plena de los alumnos en su grupo. Articular un grupo cohesionado.
3. Lograr la integración de los alumnos en el Centro.
4. Potenciar el desarrollo de la autoestima y el sentimiento de competencia de los alumnos.
5. Desarrollar en los alumnos capacidades de inserción social y laboral.
6. Desarrollar en los alumnos capacidades de relación, convivencia y comunicación.
7. Desarrollar la capacidad de equilibrio y autonomía personal.

## **B) ÁREAS.**

### 1. INSTRUMENTALES.

#### 1.1. LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA.

- 1.1.1. Expresión y comprensión oral.
- 1.1.2. Expresión y comprensión escrita.
- 1.1.3. Iniciación a la literatura..

#### 1.2. MATEMÁTICAS.

- 1.2.1. Cálculo.
- 1.2.2. Resolución de problemas.
- 1.2.3. Razonamiento lógico.

### 2. CIENCIAS NATURALES.

#### 2.1. SALUD.

- 2.1.1. Nutrición.
  - 2.1.1.1. Prevención de enfermedades.
  - 2.1.3. Prevención de accidentes.
  - 2.1.4. Educación Sexual.
  - 2.1.5. Prevención de las drogodependencias.

#### 2.2. EDUCACIÓN AMBIENTAL.

- 2.2.1. Fuentes de energía.
- 2.2.2. Energías no renovables.
- 2.2.3. Contaminación.
- 2.2.4. Compromiso ciudadano.

#### 2.3. CIENCIAS SOCIALES.

- 2.3.1. Comunidad de Aragón: Geografía, historia e instituciones.
- 2.3.2. La España contemporánea. El sistema democrático español.
- 2.3.3. Derechos Humanos.
- 2.3.4. Convivencia y normas.

### 3. TECNOLOGÍA Y PLÁSTICA.

- 3.1. Lenguajes plásticos y técnicas.
- 3.2. Proyectos tecnológicos sencillos.

### **C) CENTROS DE INTERÉS**

1. Prensa y publicidad.
2. Ordenadores. Internet.
3. Mi salud, por encima de todo.
4. La moto.
5. Mis derechos y deberes como ciudadano.
6. ¿Qué quiero ser?
7. Nos cargamos el mundo.
8. ¿Cómo relacionarme con la gente?
9. Actores y actrices.
10. Construcciones.

### **D) TALLERES**

1. Informática.
2. Prensa y medios.
3. Salud.
4. Educación Ambiental.
5. Educación vial.
6. Juegos de simulación y rol (habilidades sociales, teatro y geografía e historia).
7. Derechos Humanos.
8. Mecánica.
9. Tecnología y plástica.
10. Iniciación y orientación laboral.
11. Teatro y cine.

### **E) RECURSOS.**

1. Materiales (Ordenadores, impresora, cámara de vídeo, TV y Vídeo, biblioteca de aula, periódicos diarios, revistas, material fungible, salidas extraescolares y juegos didácticos).

2. Personales.

- 1 profesional contratado docente (maestro, pedagogo y animador sociocultural).
- 1 educador/a social
- 2 o 3 profesores del Centro para la UIIE o el aula de absentistas.
- 1 profesor del centro como tutor del grupo.
- Profesores colaboradores voluntarios del centro.



## **Aportaciones de otros autores relevantes en este campo.**

Matamales (2006) apuesta por la Educación Compensatoria, la Garantía Social o Programas de Iniciación Profesional, y en este sentido, tanto la desescolarización, el absentismo escolar y la compensación de las desigualdades educativas se convierten en fenómenos con tareas pendientes que van más allá de las paredes de los centros educativos y que requieren de profesionales y compromisos, más allá de los docentes y de los educativos, incluyendo en este desarrollo otros contextos sociales como la familia y la comunidad así como otros sistemas de bienestar social.

De especial interés nos ha parecido la aportación de Sáez, sobre todo en lo que hace referencia a la implicación prioritaria de la figura del educador o educadora social y proponiendo la mediación como principio de acción metodológica que desarrolla esta figura facilitando la comunicación entre los intereses del alumno y las expectativas del profesorado, priorizando la consecución de objetivos más orientados a la preparación para la vida que al rendimiento académico y en la que dicha intervención se estructura a través de un plan de acción tutorial integrado en un Programa de Desarrollo Personal.

Según este autor la intervención socioeducativa que desarrolla el educador o la educadora social está abierta a otro tipo de tareas que están relacionadas con el proceso de tutorización del alumnado, la atención, acompañamiento y formación de familias con una problemática específica y en riesgo de exclusión social, colaboración y coordinación con el departamento de orientación y relación con entidades del entorno social del colegio y en definitiva acometer cada uno de los factores que determinan las causas del absentismo y la desescolarización.

Vallés (2005) aconseja una intervención en los casos de absentismo, del tipo: actuación en el centro docente, actuaciones del ayuntamiento, actuaciones de la Delegación Territorial, y la coordinación de los educadores con el equipo de asesoramiento psicopedagógico, la escuela, el equipo social de base, el Equipo de Atención a la Infancia en Alto Riesgo (EAIA), el Departamento de Educación y la Policía Local. Se proponen una serie de recursos interesantes que citamos a continuación: centro abierto, centro de recreo, trabajadores familiares, becas de libros, comedores, colonias, cursos de deporte, cáritas parroquial y comisiones sociales en centros educativos.

Nos parece muy significativo el comentario que hace al final del artículo, en el sentido de que los esfuerzos que se realicen en la educación primaria sean muy importantes en la prevención del absentismo en la educación secundaria, donde la inmigración ha traído nuevas problemáticas (por ejemplo, la de los gitanos rumanos), que se añaden a las antiguas, como por ejemplo la de los adolescentes gitanos autóctonos que dejan la ESO por razones de tipo cultural desadaptativo, escolar, y para quienes podría ser adecuado la creación de una Unidad Educativa Compartida (UEC) específica para este tipo de alumnado, que atienda las problemáticas de escolarización concretas de esta cultura, aparte de que haya otros adolescentes conductuales que no quieran hacer nada, ni tan siquiera ir a una UEC.

Por otra parte, Vega (2003), sin negar la necesidad de estos recursos para todos aquellos que los necesitan, afirma que la compensación educativa es más de lo mismo, no solventa los problemas básicos de los alumnos gitanos al llegar a la institución educativa: no llegan en igualdad de condiciones con el resto del alumnado (rechazos, prejuicios, algunos en precaria situación socioeconómica de su familia y se añade el fracaso escolar: el no salir con una titulación académica (p. 332). Y más adelante afirma que "...es imposible admitir que el alto fracaso escolar de los alumnos y alumnas gitanos no sea debido a un fracaso del sistema escolar (y del sistema social) en su conjunto. En las familias gitanas no existe esta idea de fracaso escolar o por lo menos no con el mismo valor o significado que para la sociedad mayoritaria".

De entre las pocas propuestas que presenta este autor, aparte de la educación intercultural, que también es más de lo mismo, tal vez lo más acertado en este artículo sea introducir talleres y desarrollar aspectos de formación ocupacional que les sirva a los que van a incorporarse al mundo laboral de una forma inmediata, y todo ello dentro del sistema educativo, de la educación reglada.

Según Bayo y Giménez (2002) el abordaje del absentismo se ha de centrar en los niveles que siguen: los padres, los jóvenes, la escuela y la comunidad.

Los padres, como principales cuidadores, son los primeros responsables de la escolarización de sus hijos y, asimismo, los responsables primeros del absentismo, sobre todo en la educación primaria. Los padres que creen que no es necesario estudiar no asumen su responsabilidad en la escolarización, asistencia y rendimiento de sus hijos (Op. Cit. P. 70).

En una línea similar de necesidad de invertir mayor cantidad de recursos humanos y materiales en Educación se pronuncia Planas (2009), dado que sólo el 66% de los alumnos de Secundaria alcanza el título que le corresponde por su edad, porcentaje que está por debajo del que se obtenía en 1995. Además en España, el 29,9 de los jóvenes de 18 a 24 años ha abandonado el sistema educativo en 2006, según datos de la OCDE, siendo el 35,8% de varones y el 23,8% de mujeres, aunque en Aragón esa diferencia es casi el doble. Estas y otras cuestiones relacionadas como la autonomía de los centros, la atención a la diversidad, la formación del profesorado, la innovación docente y la psicología de las diferencias individuales en variables relevantes son abordadas por el autor citado anteriormente.

González (2005) hace alusión a propuestas encaminadas a establecer en el centro escolar, de la enseñanza secundaria, unidades más pequeñas, tales como "escuelas dentro de la escuela", organización por equipos, *houses*, (familias), etc., siendo todas ellas formas estructurales que se considera podrían afectar positivamente la asistencia, las tasas de abandono, la disciplina y el rendimiento académico (McLeod, 1995; McPartlan y Jordan, 2001; Bergenson et al., 2003; Railsback, 2004), pues están pensadas para crear comunidades de aprendizaje más pequeñas, que posibiliten hacer más significativa la educación para los alumnos, y generar un ambiente más personal de aprendizaje.

González (2005) enuncia tres consideraciones básicas a tener en cuenta de cara a la intervención en el absentismo: a) que todos los miembros del centro escolar estén de acuerdo en mejorar sus ambientes de aprendizaje; b) ...saber en qué medida las propias estructuras, el currículo que se oferta, las enseñanzas que se desarrollan en las aulas, las

relaciones que se mantienen con el entorno, y las creencias sobre las que se articula el funcionamiento del centro escolar, contribuyen a los problemas de asistencia y abandono” (p. 13); y c) tener en cuenta que las medidas o programas que se consideren poner en marcha no llegarán a ningún puerto si los docentes no tienen las competencias necesarias y no están comprometidos con ello.

### **El tratamiento del absentismo en Francia.**

Esterle (2005), en un trabajo realizado en Francia, afirma que el 12% de los alumnos cuyos resultados escolares son los más bajos al entrar en primer año de la secundaria, dejan el sistema escolar en los cinco primeros años, y que estos alumnos con dificultades atribuyen una importancia muy grande a la relación con los adultos y los otros alumnos. Cuando la interacción con los profesores les confirma su “nulidad” en términos de resultados escolares, el riesgo de desescolarización es presente.

Lo más importante de esta autora es lo que afirma a continuación: *“En caso de dificultad grave, el recurso a la indisciplina, a la insolencia, puede ser utilizado por los alumnos como medio de construcción de una identidad, desviante en relación con las normas escolares, pero conforme en relación con las normas juveniles. Se convierten en “outsiders” tanto más fácilmente cuanto la indisciplina se practica más colectivamente. La indisciplina y sus consecuencias pueden constituir riesgos de desescolarización”* (p. 897).

Las investigaciones de Walgrave (1992, 33-51) subrayan la importancia del fracaso escolar en los procesos de delincuencia juvenil. La estigmatización del alumno, desde el punto de vista de sus resultados, funciona como una “profecía auto-cumplida” que contribuye a su propia realización. El alumno responderá así a la conminación que le hacen, abandonando el sistema escolar.

Las redes de sociabilidad juveniles en las que está el joven parecen preponderantes. La influencia de sus iguales y el reagrupamiento de los “outsiders” del sistema escolar es constitutivo de una sub-cultura desviante: la banda ofrece un refugio y una defensa contra el sentimiento de desvalorización intenso que viven los jóvenes (Esterle-Hedibel, 1997, p. 68-70). A su vez, aquellos grupos de compañeros pueden tener una influencia sobre el proceso de desescolarización.

Las relaciones entre absentismo y nivel socioeconómico de las familias en Francia apuntan a que los hijos de obreros tienen un riesgo diez veces más alto de interrupción de los estudios menos de cinco años desde el inicio del segundo grado, comparados con los hijos de ejecutivos o profesores. El riesgo está aún multiplicado por tres para los hijos de parados. La implicación escolar de los padres menos diplomados es más importante en el primer grado, por el fenómeno se transforma en el segundo grado, donde los padres de mayor formación se implican más (Héran, F., 1994). No existe un tipo de familia que se pueda correlacionar con el abandono de estudios en los hijos. Más que el tipo de familia, lo importante es la calidad de las relaciones que tienen entre sí los miembros de la familia, especialmente los hijos y sus padres. Las familias cuyos padres se han separado, o las familias monoparentales, no

producen especialmente desviaciones juveniles, pero sí los conflictos entre los padres, fuesen separados o no. Las rupturas biográficas (accidente, fallecimiento de un padre, mudanzas, inclusión en hogares de infancia...) pueden ser factores de interrupción de los estudios. Las condiciones de vida, la precariedad de los recursos, la estigmatización que aguantan ciertas familias, ejercen un efecto negativo sobre su credibilidad social y educativa, y se observa entonces la degradación de sus posibilidades de control educativo sobre los niños (Mucchielli, 2001).

Piensen los adultos de los institutos que los problemas de comportamiento son anteriores a los problemas de adquisiciones y los determinan. En cambio los estudios sociológicos (Walgrave, 1992; Broccolichchi, 1998; Millet y Thin, 2004) demuestran que, en la mayor parte de los casos, se trata del proceso inverso: las dificultades o las carencias adquisitivas desencadenan actos de indisciplina. Los alumnos expresan así la imposibilidad de aguantar unos cursos que no pueden seguir, intentan llamar la atención de sus profesores, o bien tratan de establecer entre sus compañeros una notoriedad y estima que ven imposible de parte de los adultos.

Las sanciones del comportamiento negativo o “peligroso para la comunidad educativa” pasan por exclusiones temporales (unos días) promesas de cambiar, advertencias o reprobaciones oficiales, cuadernos de control del comportamiento diario, reunión del consejo de disciplina, y exclusiones definitivas. Las soluciones propuestas recaen sobre agentes extraños a la situación escolar propia: el asistente social, por ejemplo está encargado de hacer un balance semanal de la situación, unos educadores de calle deben seguirle al joven, los padres tienen que rendir cuentas regularmente de los progresos del hijo.

Los estudios sociológicos subrayan la motivación importante de los padres, las esperanzas que ponen en la escuela para que sus hijos saquen un “buen diploma”, para luego tener un “buen trabajo”. Pero subrayan al mismo tiempo, la distancia entre las prácticas de socialización de las familias populares o pobres y las normas de la escuela (Thin, 1998). De hecho, los padres de los jóvenes desescolarizados no han sido capaces de ayudar eficazmente a sus hijos.

En cada uno de los institutos (seguimos en Francia), hay asistentes sociales que se han interesado por la situación de los alumnos. Desempeñan un papel determinante, porque son los únicos que pueden tomar contacto directamente con la familia, yendo al domicilio. Están en un campo de relaciones más libre que los profesores o la administración, y establecen una relación menos estigmatizada. Pero se focalizan más sobre las situaciones intrafamiliares que sobre las interacciones en el medio escolar. No tienen impacto sobre los conflictos que oponen los profesores y los alumnos, y la ausencia de trabajo conjunto con los primeros impide acciones pedagógico-educativas conjuntas. Sin embargo, la acción de los asistentes sociales permite mantener un vínculo social. De no existir, ciertas familias podrían encerrarse aún más en un aislamiento social y personal. Estos vínculos mantenidos pueden proporcionar resultados a medio o largo plazo, meses o años después.

La ausencia de perspectivas profesionales en los alumnos absentistas o de posibilidades de formación impide la realización de estos deseos, fragiliza los equilibrios familiares y expone a los adolescentes a los riesgos de aislamiento o de delincuencia. Las relaciones intrafamiliares se hacen más difíciles, sobre todo cuando la supresión de los subsidios familiares disminuye aún más un presupuesto ya de por sí muy reducido.

En cuanto a los dispositivos para la prevención del absentismo en este país, los responsables de los centros escolares, tanto como los asistentes sociales y educadores, subrayan tres riesgos ligados a la interrupción precoz de la escolaridad: el ensimismamiento en el hogar familiar, con escasez de contactos y riesgo de aislamiento social; el desarrollo de la delincuencia juvenil y del consumo abusivo de alcohol y drogas prohibidas, y el embarazo adolescente.

En los centros escolares, además de las acciones pedagógicas con los alumnos (centros de recursos, escuela abierta), que pueden tener impacto con alumnos en dificultades, y reforzar la relación con los adultos, se organiza la prevención alrededor de los siguientes puntos: a) control de la asiduidad, b) clases de apoyo con un proyecto pedagógico adaptado a alumnos con dificultades de lectura, c) recorridos individualizados, con sesiones de formación práctica al final del instituto, para dar una alternativa a la interrupción de escolaridad antes de los 16 años; y d) comisiones regulares, reuniendo personal de dirección, asistente social y enfermera, a veces personal docente, alrededor de la problemática compleja de algunos alumnos.

Las direcciones de los institutos organizan acciones de prevención, conjuntamente con los educadores y asistentes sociales en los institutos y los que actúan en los barrios, con el objetivo de modificar las representaciones de ciertas alumnas sobre la maternidad, hacia la continuación de los estudios, o al menos el proyecto de una formación profesional.

Los proyectos implican una colaboración efectiva de los centros escolares entre el personal docente, el médico y la enfermera, la asistente social, los consejeros de orientación, a partir de los siguientes pasos: a) estado de la cuestión, a nivel cuantitativo y cualitativo, b) comisiones de evaluación de las situaciones en los institutos, con los directores y sus adjuntos, etc., c) designación de un tutor referente al alumno, preferentemente entre los profesores, d) contrato pedagógico y educativo entre el alumno, su familia, instituto, educadores y asistentes sociales, con una duración determinada, y e) individualización de las respuestas, muy diversas, incluso al nivel de los horarios y días efectivos de enseñanza.

Se insiste en la importancia de la relación individualizada con grupos reducidos, una pedagogía adaptada a la baja autoestima de los jóvenes, el vínculo teoría-práctica, el apoyo psicológico, con la intervención de las familias, y los proyectos implicando una acción en colaboración con centros escolares y los organismos de acogida e inserción.

Las dificultades encontradas en la aplicación y desarrollo de estos programas son fundamentalmente: 1) la escasa participación del personal docente, delegándose la resolución del problema a los educadores/asistentes sociales, 2) la dificultad de organizar el retorno de los alumnos a sus institutos, ya que el personal docente no expresa la voluntad de acompañar la evolución de los alumnos hacia un retorno en clase, 3) la escasez de alternativas a la enseñanza clásica, ya que existen muy pocas



posibilidades de orientación antes de los 16 años, d) los problemas relativos a la colaboración de los padres, ya que la mayoría de los padres tienen un bajo nivel socioeconómico, y no disponen de los recursos suficientes para ejercer un papel de co-educación, junto con el personal docente y los educadores y asistentes sociales. Viven la paradoja de estar dominados por los agentes sociales y docentes, y al mismo tiempo, reciben la consigna de ser los principales educadores de sus hijos, tomando responsabilidades al respecto. Los dispositivos alternativos imponen la obligación a los padres de participar activamente en el trabajo educativo y pedagógico, según las normas vigentes en el sector social, hasta el punto que, si ellos no pueden o no quieren colaborar, los niños no pueden ingresar en aquellos dispositivos.

Estos dispositivos e iniciativas diversas permiten desarrollar experiencias de recorridos individualizados para unos jóvenes desviantes en el sistema escolar clásico, pero a la vez no modifican fundamentalmente los mecanismos de selección y de exclusión, que siguen vigentes en el sistema escolar francés.

### **La intervención en el absentismo en la Comunidad Autónoma de Aragón.**

Lozano y colaboradores (2003) en la localidad de Egea de los Caballeros (Zaragoza) describen la situación del absentismo en nuestra Comunidad de forma clara y concisa. En 1995 se firma el Convenio de Colaboración para la Prevención y Erradicación del Absentismo Escolar entre el Ministerio de Educación, la Diputación General de Aragón y el Ayuntamiento de Zaragoza.

Después de varias remodelaciones posteriores a 2003 el protocolo existente incluye cuatro niveles de actuación: En los centros educativos, en la Comisión de Zona, en la Comisión de Coordinación y en la Comisión Mixta, siendo un programa bastante completo que ha sido muy valorado, e incluso adaptado en otras comunidades autónomas de nuestro país. Se destacan, desde los Servicios Sociales, actuaciones encaminadas a favorecer la inserción educativa, como por ejemplo las becas de comedor, las campañas de libros usados y becas en material escolar para Educación Infantil, el acompañamiento de menores, la colaboración de la Policía Local, la normalización de la escolarización temprana, la información de los recursos educativos de apoyo a las familias, la creación de aulas de español para menores inmigrantes en periodo de verano, la dinamización y potenciación de escuelas de madres y padres en los barrios de la localidad y un taller ocupacional municipal.

Las conclusiones de su implementación apuntan hacia un desbordamiento de los recursos educativos, humanos y sociales que ya existen, el incremento de la población inmigrante, el aumento del absentismo en los centros de Secundaria y, aunque ha descendido en la educación infantil y primaria, se da una gran cronicidad de casos puntuales.

Se plantean medidas de adaptación a la nueva realidad como el replanteamiento institucional de dotar a los centros educativos de programas de acogida, mediación y acercamiento de las familias al medio educativo, ampliación de los programas de



compensación educativa e inmersión del alumnado, aumentar la flexibilidad y adaptación a la diversidad del alumno y sensibilizar al profesorado, a los padres y a la sociedad (p. 80, Op. Cit).

De la documentación analizada en Zaragoza capital sobre el tema del absentismo se pueden extraer cuestiones de interés que pasamos a comentar a lo largo del presente apartado. En primer lugar se interpreta el absentismo como un fenómeno complejo, de carácter multicausal y multifactorial, ya que en la mayor parte de los casos más graves de absentismo escolar concurren múltiples circunstancias sociales, familiares, económicas y culturales de déficit. Asimismo, el absentismo escolar resulta especialmente significativo en el paso de la Educación Primaria a la ESO, al tiempo que se observa un incremento del alumnado absentista en esta etapa educativa.

Se han firmado en Zaragoza varios protocolos para enfrentarse al absentismo, por parte de la Diputación General de Aragón (DGA) y el Ayuntamiento de Zaragoza. La Asociación para el Desarrollo Comunitario en Áreas de Aragón (ADCARA) también ha formado parte activa de colaboración en este terreno. El primer protocolo sobre Absentismo Escolar fue firmado el 20 de enero de 1995, y se denominó: “Protocolo de Colaboración entre Ministerio de Educación y Ciencia, la Diputación General de Aragón y el Ayuntamiento de Zaragoza, para la Prevención y Erradicación del Absentismo Escolar”. A partir de entonces y hasta la actualidad, se han ido modificando o reformulando protocolos previos, o redactando y firmando otros nuevos con el fin de mejorar las actuaciones realizadas en años anteriores.

En la ciudad de Zaragoza se crearon cuatro zonas de actuación prioritaria: “Torrero, Oliver, Casco Histórico y Actur” así como municipios y diversas zonas rurales adheridas.

El protocolo actual, que se firmó en el año 2002 entre la DGA y el Ayuntamiento de Zaragoza, tiene como objetivo la colaboración entre las diversas instituciones y servicios competentes en el ámbito educativo y social, con el fin de prevenir y erradicar el absentismo escolar entre el alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

En ese Protocolo se establecen cuatro niveles de intervención:

Nivel 1. Centros Educativos.

Nivel 2. Comisiones de Zona.

Nivel 3. Comisión de Coordinación.

Nivel 4. Comisión Mixta.

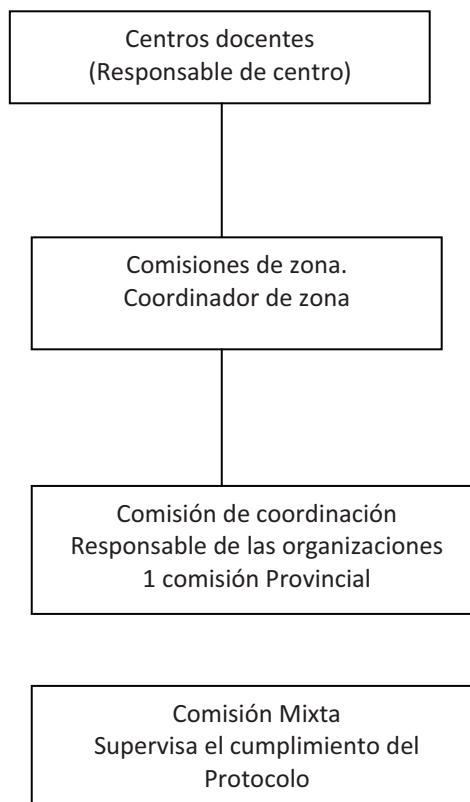


Figura 5. Protocolo general de la secuencia de actuaciones en absentismo.

El índice de absentismo necesario para derivar los casos a los siguientes niveles de intervención, se establece en un 20% o superior en la educación primaria y en un 30% o superior en la educación secundaria obligatoria.

La mayor parte donde se suele concentrar mayor porcentaje de absentismo es en el primer ciclo de Educación Secundaria (en torno al 50%), y un alto porcentaje corresponden a alumnos de etnia gitana, familias de inmigrantes (ecuador, Rumanía, Bulgaria, etc.), y finalmente a alumnado de otros colectivos.

Entre las causas se observa en un elevado número de casos que no se trata de causas aisladas, sino un conjunto de circunstancias encadenadas que desembocan en un prematuro abandono de los estudios. En muchos de los casos, el absentismo viene avalado, defendido y justificado por los padres de dichos estudiantes, que en un gran número de casos son los verdaderos responsables de estos índices.

De entre las causas concretas que propician la aparición del absentismo se destacan por este orden, las siguientes: rechazo escolar del alumno, los padres no llevan o se retrasan en llevar al niño a la escuela, itinerancia familiar, otros factores del alumno no especificados, necesidad de cuidar hermanos muy pequeños en el entorno familiar, jornada laboral de los padres que impide el control del alumno, y otras causas.

La Fiscalía de Menores colabora en el Programa de Absentismo para los casos de mayor gravedad. La Comisión de Coordinación remite al Fiscal aquellos casos en los que no ha habido resultados positivos en el trabajo llevado a cabo con las familias y/o menores desde los diferentes niveles de intervención, considerando que se lesionan gravemente los derechos del menor. Por lo tanto, la intervención de Fiscalía consiste en citar a las familias de los menores con una problemática más grave de absentismo, para que manifiesten las causas que producen las faltas de asistencia no justificadas de sus hijos. Desde Fiscalía se les informe de sus obligaciones legales como padres o tutores, y de las posibles consecuencias que acarrea el hecho de no llevar a sus hijos/as al colegio o instituto. Alrededor de la mitad de los casos de absentismo, son en cada curso escolar, citados en Fiscalía de Menores.

Año tras año se van produciendo mejoras en el programa, entre las que se destacan las siguientes: a) aumento de las intervenciones en los Centros Docentes, b) aumento de citaciones a nivel de Fiscalía de Menores, c) mayor disponibilidad de profesionales provenientes de las instituciones implicadas (Ayuntamiento de Zaragoza, Servicio de Menores y Servicio Provincial de Educación), d) mayor consolidación del proceso y documentación en la intervención con los casos y mejora de la fluidez entre las diferentes comisiones de trabajo, e) colaboración de la Policía Local e incluso de la Guardia Civil en algunos municipios, f) introducción de modificaciones en la documentación enviada a centros o representantes de comisiones para la recopilación de datos de la memoria anual, g) ampliación del personal que forma la Unidad Técnica de Absentismo Escolar, con el fin de agilizar los procesos derivados del paso de los diferentes niveles de los que consta el programa (Nivel de Zona, Nivel de Coordinación... etc.), aumentando la información sobre los expedientes de cada alumno.

Las propuestas de mejora que se han ido detectando en los últimos años giran en torno a los siguientes tópicos: a) mejorar más en la agilidad de las notificaciones y en el proceso de intervención con los casos desde los distintos niveles de intervención; b) necesidad de estudiar nuevas medidas de atención, desde los tres ámbitos de intervención del Protocolo, para los alumnos con graves conductas disruptivas, con grave absentismo escolar o con graves problemas de relación social, tanto en zonas rurales como urbanas; c) diseñar modelos de intervención con las familias, del tipo de "Escuelas de padres"; d) necesidad de potenciar en los centros docentes, el Protocolo de acogida para la reincorporación de los alumnos con graves problemas de absentismo escolar (PIRC), e) proponer un programa de intervención específico para la ESO ya que es allí donde se da el mayor número de alumnos absentistas; f) tender a reconstituir las diferentes Comisiones de zona establecidas en el Protocolo de ámbito rural pasando a denominarse Comisiones de zona comarcales, además de tener representación de las mismas en la Comisión Mixta del Programa de Absentismo; g) necesidad de organizar un seminario permanente de trabajo donde participaran profesionales de las distintas provincias de la Comunidad Autónoma; h) disponer de una partida de gasto, en los capítulos que corresponda, sostenida por las diferentes Instituciones: Gobierno de Aragón, Entidades Comarcales, que contemplara el mantenimiento de la Unidad Técnica, las actividades de formación y otras necesidades derivadas de la intervención; i) potenciar programas en el ámbito local y regional de apoyo familiar con el fin de mejorar la situación de los menores absentistas, favoreciendo así el seguimiento e integración escolar de dichos casos; j) necesidad de realización de un estudio de las

zonas existentes, (tanto urbanas como rurales) y plantear una reestructuración de las mismas. Finalmente, solicitar a los recursos que puedan llevarlo a cabo, la traducción de los documentos utilizados en el Programa de Prevención del Absentismo escolar, a diferentes idiomas haciéndolos más comprensibles a la población de origen extranjero.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS SOBRE LA INTERVENCIÓN EN ABSENTISMO ESCOLAR**

## CONCLUSIONES GENERALES.

La detección del absentismo depende fundamentalmente de los centros educativos, ya que son los únicos que pueden cuantificarlo y certificarlo.

El absentismo escolar, en el momento de su detección es un problema esencialmente educativo y como tal hay que tratarlo, manifestándose como la no disponibilidad del menor para recibir nuevos aprendizajes.

El procedimiento, al no ser una norma de obligado cumplimiento, se pone en práctica en los distintos centros educativos de forma muy variada, pero en general, lejos de considerarse como una medida preventiva, se aplica con mucha demora, con lo que se dificulta el tratamiento posterior.

Muchos centros educativos presentan resistencia a la aplicación del procedimiento, alegando razones de tipo burocrático, intentando otras vías de derivación que conllevan menos implicación por su parte. Consideramos que ésta obedece a una interpretación del absentismo en clave social y familiar, sin olvidar que la usencia de algunos alumnos supone la ausencia del conflicto en el aula.

La puesta en marcha de algún procedimiento contribuye a fortalecer la institución escolar haciéndola más valiosa y apreciada por la comunidad educativa, ya que supone un factor de normalización de las relaciones entre escuela, familia y educador social.

La implantación de la ESO produjo un desplazamiento del problema de los centros de primaria a los IES, apareciendo un absentismo con unas características propias: a) Los IES no tienen del todo asumido el nuevo marco educativo, continuando todavía en algunos de ellos con la inercia anterior de la no-obligatoriedad de estos estudios; b) La propia organización de estos centros, que otorga más autonomía a sus alumnos; c) coincidencia con la etapa de la adolescencia.

Cuando las causas del absentismo obedecen a la voluntad de los padres, las razones o motivos que alegan no son obstáculo real para la no-asistencia del menor, por consiguiente una vez que se aplica algún tipo de procedimiento o protocolo, la reincorporación es inmediata.

En contra de algunos tópicos, la eficacia de los procedimientos es la misma entre familias gitanas como no gitanas y dentro de aquellas, mayor cuando viven en núcleos diseminados.

Es necesario siempre el trabajo en red, con la correspondiente coordinación entre los Centros Educativos, la Consejería de Educación, Ayuntamientos, Servicios Sociales y Fiscalía de Menores.

En otro orden de cosas, creemos que habría que tener una cierta cautela a la hora de interpretar las aportaciones de determinados profesores de universidad que han profundizado en el tema del absentismo desde una perspectiva principalmente teórica.



No solamente habría que premiar y valorar los trabajos de investigación realizados en esta temática y en otras a ciertas personas muy competentes en este terreno, pero que únicamente lo han analizado desde fuera, podría decirse “desde la barrera” o “desde el palco” sino que también la Administración Educativa debería de reforzar y premiar a todos aquellos profesores anónimos, sin nombre y apellidos, que “en el ruedo” y “frente al toro” han tenido la valentía de trabajar con alumnos absentistas, que sufren el día a día y hora tras hora la interacción con este tipo de alumnos, es decir, habría que valorar también las “buenas prácticas docentes”, “las actuaciones docentes que intentan mejorar actuaciones previas sean o no sean del todo buenas”.

En este sentido, consideramos relevantes su ayuda y contribuciones pero es necesario tener en cuenta que no solamente es necesario decir “lo que hay que hacer” sino también cómo hacerlo, y por lo tanto, los conocimientos declarativos son insuficientes para el profesorado de primaria y secundaria. Es necesario igualmente bajar al terreno de la realidad y en este sentido, serían útiles convenios entre las administraciones educativas y las universidades para que esos profesionales que investigan acerca de los problemas tan importantes que “lidiamos” los profesores de primaria y secundaria, pudieran participar en la intervención y mostrarnos sus procedimientos, su quehacer con estas dificultades, y que después pudiéramos volver a reunirnos y hablar sobre lo que funciona y sobre lo que no funciona, con el fin de descartar teorizaciones bien formuladas pero que poco aportan a la resolución del verdadero problema.

La existencia de protocolos ha sido ampliamente asumida por la mayoría de las instituciones educativas y sociales, donde en líneas generales, cada una ha desarrollado algún circuito de actuación que se parece en mucho a cualquier otro, y que suele funcionar al menos en las tipologías I, II y III.

El tema de la coordinación entre instituciones también es una constante en prácticamente todos los artículos analizados al respecto, aunque un problema de fondo es la falta de implicación de algunas partes del conjunto que creen que debe ser asumido el problema por las otras. A esto también se añade el problema de la inversión económica y de recursos humanos que difiere sustancialmente entre las distintas comunidades autónomas, y que pensamos que es una cuestión de especial relevancia a tener en cuenta de cara al futuro.

Las adaptaciones curriculares se presentan como una alternativa para abordar el tema del absentismo y del fracaso escolar, pero es necesario puntualizar, que actualmente y en muchas ocasiones, en muchos centros y con muchos alumnos, estas adaptaciones son insuficientes y “no son la panacea”, que los equipos de orientación y los departamentos de orientación, y los profesores responsables de dichas adaptaciones, como son, por ejemplo, los profesores de ámbito en la diversificación curricular, los

profesores de pedagogía terapéutica y los de compensación educativa, han realizado y llevado a cabo correctamente sus adaptaciones curriculares con esos alumnos tan necesitados de atención y de sobreprotección, pero que aún así, las estrategias no funcionan, y que dichas adaptaciones no son del todo eficaces, no porque estos profesores no lo estén haciendo bien, sino porque, en algunos casos, los alumnos y alumnas (y a veces también, sus padres), siguen sin responder a esa respuesta educativa.

Y decimos los padres, porque también en muchas ocasiones, tras ser citados varias veces, por diferentes medios, para una entrevista en el colegio o instituto, y con la debida paciencia, éstos no acuden y no dan ningún tipo de explicación. No puede decirse, pues, que la relación familia escuela no funciona debido a que el profesorado no está interesado (que a veces no lo está), sino porque también son los padres quienes ocasionan muchas veces este tipo de dificultades que consolidan la perpetuación de los problemas de sus hijos en el centro escolar.

La Administración Educativa también contribuye al problema del absentismo, cuando en un Centro se solicita el advenimiento de un profesional especialista determinado y necesario, como por ejemplo, un educador o trabajador social, y éste nunca llega. Los eslabones de la cadena de trabajo quedan rotos, desenlazados, y por lo tanto, los profesionales de las partes constituyentes de la cadena restante, se paralizan, se detienen, no asumen el papel que no les corresponde, lo que ocasiona un retraso de respuesta educativa, que da lugar, al final, a lo que muchos denominan el papel “segregador” de la institución escolar en su conjunto contra los alumnos con problemas de diversa naturaleza, como es el caso, en este lugar, del absentismo.

Como hemos dicho antes, los que estamos en los Centros de educación infantil, primaria o secundaria, ya nos cansamos de escuchar que “debemos de reflexionar sobre esto”, “sobre lo de más allá”, “sobre nuestra propia práctica docente”, que es verdad, pero que se utiliza de manera igual de vaga y/o generalizada como cuando se habla de los alumnos con alguna problemática multicausal, como por ejemplo, la del absentismo.

El profesorado de los distintos niveles educativos (algunos de ellos, no todos), necesitan de formación y perfeccionamiento, pero tampoco es adecuado echar la “culpa” siempre de ello a este colectivo en su totalidad, que a veces parece “un chivo expiatorio” de los problemas que otros no pueden resolver no estando en las aulas. Muchos de los que no trabajan a tiempo completo en los centros educativos no universitarios, deberían saber que ya hay bastantes reuniones y comisiones sobre muchos aspectos educativos habituales y cada vez más frecuentes, y que esas reflexiones y reuniones rebasan la capacidad de procesamiento de la información humana. Lo que queremos decir es que el tiempo y capacidad de mucha parte del profesorado ya está suficientemente lleno de cuestiones y tareas como para no incluirle más. Desde fuera parece que el profesor solamente da clases y basta. Pensemos que el horario está completado con guardias, atención educativa, comisiones de coordinación pedagógica, claustros, tutorías, reuniones con el departamento de orientación, atención a padres, preparación de las clases, corrección de exámenes, actividades extraescolares, reuniones de departamento, consejos escolares, juntas de evaluación, evaluación cero, elaboración de adaptaciones curriculares, cambios en la programación didáctica, cursos de formación, colaboración con otras instituciones y entidades, implicación en expedientes disciplinarios, implicación en la elaboración de planes..., lo que da lugar a poco tiempo para especializarse en problemas multidimensionales y multicausales.

Otro problema del absentismo (como los de disciplina, etc.) es no dotar o impedir al profesorado (o a los equipos directivos y los Centros), el aplicar medidas disciplinarias (por supuesto no punitivas), que no sean expulsar al alumno como máximo, durante tres o cuatro semanas por una falta grave, y que solamente sean los jueces y la fiscalía de menores quienes tengan competencia para aplicarlas, lo cual dilata, aumenta y retrasa el tiempo de respuesta adecuada por parte de la institución escolar, lo que va en contra de los principios de la psicología del aprendizaje, fomentando, muchas veces, su inutilidad e ineficacia. Los reglamentos de régimen interior de los centros educativos son reglamentos “light”, en definitiva permisivos, reforzantes de las conductas de los alumnos, y que en última instancia, no conducen a nada, sino más bien, a la repetición de los comportamientos disfuncionales.

Imaginemos que un centro está dotado de competencias para poder aplicar una especie de carnet por puntos o multas económicas a los padres porque sus hijos no asisten a las clases. Tal vez la rapidez de respuesta por parte de los padres sería más rápida, y el alumno no perdería varios meses hasta que es el sistema judicial quien aplica esta normativa, tiempo que es muy difícil de recuperar desde un punto de vista pedagógico.

Un problema no resuelto en los alumnos absentistas inmigrantes es el de la escolarización por edad cronológica. El problema de muchos alumnos de 13 años o más sin conocimiento del idioma, que son matriculados necesariamente en aulas de segundo, tercero o cuarto de la ESO complica todavía más la situación, máxime cuando el número de horas de la mal llamada “inmersión lingüística” no supera las 8 horas semanales. ¿No sería más adecuado aumentar ese número de horas, cuando menos al doble, y en aulas dentro fuera del propio centro, y cuando esos alumnos tengan la suficiente competencia lingüística integrarlos en las aulas ordinarias? Esto tal vez conectara con los intereses de los alumnos de los que muchos autores han escrito sobre el tema de la inadecuación entre éstos y el sistema educativo.

Pero tampoco debemos de cargar el peso de la responsabilidad del absentismo únicamente en la administración y política educativa y en el profesorado, sino también en otras instituciones como Bienestar Social y Asuntos Sociales y los Ayuntamientos, que creemos deberían aumentar los recursos económicos y humanos para trabajar conjuntamente con los primeros. En reiteradas ocasiones hemos oído decir, que ni unos ni otros creen tener la obligación de asumir la creación de plazas y ofertas laborales de personal especialmente preparado para trabajar con este tipo de problemáticas.

La Compensación Educativa es para muchos, más de lo mismo, ya que en la educación primaria y secundaria obligatoria, parece tener en realidad no un efecto de compensación, sino un efecto de “no ir hacia atrás” o de “quedarse en el mismo sitio”, cuando menos. A pesar de ello, parece una medida relativamente positiva, pero teniendo en cuenta que el número de alumnos inmigrantes con riesgo de absentismo es mayor del que pueden absorber dichos programas, hace replantearnos la necesidad de seguir reforzando este servicio con mayor número de profesionales en los centros, ya que existe una amplia lista de espera, que nunca llega a ser igual a cero.

En la misma línea situaríamos a las Unidades de Intervención Educativa Específica (UIEE), y los Centros Sociolaborales, que tan buena labor han hecho con este tipo de alumnado. Igualmente, la formación profesional y los Programas de Cualificación Profesional Inicial deberían de contemplar la posibilidad de matrícula prioritaria para alumnos absentistas. La creación de “aulas de absentistas” en los Centros Educativos podría ser una alternativa razonable para ese tiempo de espera, que tanto daño hace a alumnos y profesores, hasta la llegada del momento en que poderse dirigir hacia la formación profesional, es una verdadera liberación de una enseñanza obligatoria y ordinaria no deseada.

## **PERSPECTIVAS SOBRE LA INTERVENCIÓN EN ABSENTISMO ESCOLAR.**

Nuestra propuesta de intervención apuesta por una integración de las actuaciones descritas en este trabajo, pero adaptadas a la realidad y contextos particulares de cada Centro, y que pasarían por las siguientes fases:

1. Desarrollar programas y propuestas de prevención del absentismo escolar y abandono prematuro de la escolaridad en y desde la educación infantil, tal y como se argumenta y justifica a partir de los trabajos sobre la emergencia del sistema autorregulador propuesta por Borkowsky y Thorpe.
2. En la Educación Primaria y Secundaria, desarrollar y poner en práctica los protocolos y circuitos sobre el absentismo escolar propios de cada Comunidad Autónoma, o modificarlos y complementarlos a partir de las referencias expuestas en este trabajo.
3. Endurecer sustancialmente las medidas tomadas desde la Fiscalía de Menores en casos graves y flagrantes en los que la dinámica familiar es parte fundamental en el fenómeno.
4. Una vez los casos regulares y crónicos de absentismo han logrado volver al Centro, aplicar un programa de intervención del tipo de Garfella, Gargallo y Sánchez (2000, 2001), para lo que proponemos como imprescindible en los Centros interesados las siguientes condiciones:
  - a) Implicación real y efectiva del equipo directivo, el equipo de orientación psicopedagógica y/o departamento de orientación y tutores, además del resto del profesorado, tanto en las fases que les corresponda por el protocolo, como en las funciones asignadas a priori.
  - b) Posibilidad de adecuar en dichos Centros un aula de absentistas, o en su caso, una Unidad de Intervención Educativa Específica (UIEE), con profesores responsables de su funcionamiento, a los que deberían de otorgarse algunas contraprestaciones en el Centro, por lo complicado del procedimiento.
  - c) Desarrollar una programación de la UIEE, con adaptaciones curriculares (ver Rué, 2003) y/o con una programación basada fundamentalmente en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que intenten conectar lo antes y lo mejor posible con los intereses de los alumnos y el mundo laboral posterior.

d) Complementar la programación y adaptación curricular con técnicas de modificación de conducta, dinámica de grupos y economía de fichas, y/o ludoteca, e incluso el diseño de un calendario lectivo individualizado que no fuera a tiempo completo.

5) Dotar a los Centros interesados con las figuras especializadas en absentismo, que podrían asumir la marcha y coordinación del programa en el Centro y con otras instituciones, como es la figura del educador/a social y/o trabajador/a social, en la línea propuesta por Melendro (2008).

6) En caso de fracaso de las medidas anteriores, que al alumno absentista se le concediera una cierta prioridad para la escolarización extraordinaria externa (EEE) en Centros Sociolaborales y la matriculación en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

**BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS DE INTERNET  
SOBRE ABSENTISMO ESCOLAR**

## BIBLIOGRAFÍA

Aguado, P. (2005). Programa de prevención y control del absentismo escolar en el Ayuntamiento de Madrid. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, nº 6, 249-257.

Ajuntament de Sabadell (1993). *Pla per al tractament de l'absentisme escolar*. (Sabadell, documento policopiado).

Ajuntament de Tortosa (1996). *Projecte sobre absentismo escolar a l'Ajuntament de Tortosa. Aspectes metodològics i avaluació de resultats des de línici (Curs 1991-92) fins ara*. (Tortosa, Ponencia a cargo de Josep Vallés i Herrero, documento policopiado).

Ajuntament d'Hospitalet (1992). *Programa l'absentisme escolar*. (Hospitalet, documento policopiado).

Altés, J. M., y Domínguez, M. J. (2005). Aula 15: el abordaje del absentismo en la ESO. *Revista de Educación Social*, nº 4.

Amela, M., y Buscarons, M. (2003). Para saber más. *Cuadernos de pedagogía*, 327, 81-83.

Ancess, J., y Wichterle, S. O. (2001). *Making School Completion Integral to Schools Purpose & Design*. En <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/anceess.pdf>

Balagué, P. (2007). La tutoría y la orientación frente al absentismo escolar en la ESO. *Manual de tutoría y orientación en la diversidad*. Coord. Por Joan Riart Vendrell. Págs. 377-394.

Balanguer, L, Laborda, C., Essomba, M. A., Nuñez, C., y Comellas, M. J. (2003). Marco para la intervención. *Cuadernos de pedagogía*, 327, 67-72.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.

Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement related behavior. *Review of Educational Research*, 48, 259-271.

Bayley, R. C. (1971). Self-concept differences in low and high achieving students. *Journal of Clinical Psychology*, 27(2), 188-191.

Bayoi, C., y González, M. (2002). Proyecto de reducción del absentismo escolar. *Redes. Revista de Servicios Sociales*, 11, 67-76.

Bergeson, T., y Heuschel, M. A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. En <http://www-112-we-us/research/default.aspx>



Betz, N. E., y Hackett, B. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.

Betz, N. E., y Hackett, B. (1991). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.

Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves:Recherches internationales et politiques de prévention*. En <http://www.asbj.como/2002/12/1202research.html>

Borenstein, M. J., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., y Rothstein, H. R. (2009). *Introductions to meta-analysis*. Chichester, UK: Wiley.

Borja, M. (1980). *El juego infantil. Organización de las ludotecas*. Barcelona: Oikos-Tau.

Borja, M. (1994). "Tema monográfico: Ludotecas". *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19.

Borkowski, J., G., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In B. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (Vol. 1, pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. In M. Pressley, K. R. Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic literacy: Cognitive research and instructional innovation* (pp. 477-501). Orlando, FL: Academic Press.

Borkowski, J. G., Whitman, T. LO., Wurtz-Passino, A., Rellinger, E., Sommer, K., Keogh, D., & Weed, K. (1992). Unraveling the "New Morbidity": Adolescent parenting and developmental delays. In N. Bray (Ed.), *International review of research in mental retardation* (Vol. 18, pp. 159-196). San Diego: Academic Press.

Borrás, J. M. (2000). Antes de nacer sabíamos trabajar: Absentismo escolar y trabajo infantil en el Madrid rural del primer tercio del siglo XX. *Historia agraria: Revista de agricultura e historia rural*, nº 20, 169-194.

Briggs, R. D., Tosi, D. J., & Morely, R. M. (1971). Study habit modification and its effects on academic performance: A behavioral approach. *Journal of Educational Research*, 64, 110-115.

Broccolicchi, S. (1998). Désagrégation des lignes pédagogiques et situations de rupture. *Ville Ecole Intégration*, nº 122 (pp. 36-47).

Broderik, P.C., & Sewell, T.E. (1985). Attribution for success and failure in children of different social class. *Journal of Social Psychology*, 5, 591-599.

- Broman, S., Bien, E. & Shaughnessy, P. (1985). *Low achievement children: The first seven years*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Broc, M. A., y Gil, C. (2008). Predicción del rendimiento académico en alumnos de ESO y Bachillerato mediante el Inventario Clínico para Adolescentes de Millon (escala MACI). *Anales de Psicología*, Vol. 24, nº 1 (junio), 158-167.
- Brown, S. D., Lent, R. W., & Larkin, K. C. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 64-75.
- Brunet, J. J. y Negro, J. L. (1983). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pío X.
- 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, 269-285.
- Cabanes, J. (1998). La escolarización de los niños gitanos en el País Valenciano. *Alternativas: cuadernos de trabajo social*, nº 6, 161-178.
- Calero, N., Hurtado, E., López, C., y Mateos, E. (2001). Intervención Socio-Educativa en Habilidades Socio-Laborales. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 24, 21-63.
- Cantor, N., Markus, H., Niedenthal, P., & Nurius, P. (1986). On motivation and the self-concept. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 96-121). New York: Guilford Press.
- Cañedo, C., Martín, A.F., Obeso, J., y Colunga, L. (2003). Escuela de Segunda Oportunidad. *Cuadernos de pedagogía*, 327 (Ejemplar dedicado a: Absentismo escolar), págs. 39-41.
- Carr, M., & Borkowski, J. G. (1989). Culture and the development of the metacognitive system. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 3, 219-228.
- Carr, M., & Borkowski, J. G., & Maxwell, S. E. (1991). Motivational components of underachievement. *Developmental Psychology*, 27, 108-118.
- Carranza, M. (2003). Un camino amigo para ir a la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 327, 23-26.
- Castillejo, J. L. (1987a). *Pedagogía Tecnológica*. (Barcelona, CEAC).
- Castillejo, J. L. (1987b). Investigación acción educativa: Un modelo de integración de la teoría y la praxis. *Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula* (Madrid, Santillana/Aula XXI).
- Cazorla, F. (2004). Un reto contra la exclusión. *Cuadernos de pedagogía*, nº 334, 38-41.

Cohen, L. y Manion, L: (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla).

Colin, V. L. (1991). *Human attachment: What we know now*. Report prepared under contract HHS-100-90-00 for the Office of Planning and Evaluation, Department of Health and Human Services, Washington, DC.

Comunidad de Madrid-Ayuntamiento de Madrid (2001). Programa para la Prevención y el Control del Absentismo Escolar.

Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Alicante (2004). Programa de Prevención del Absentismo Escolar. Concejalía de Educación. C/Cienfuegos, nº 2. Teléfono: 965200928. Fax: 965981144. E-mail: [absentismo.escolar@alicante-ayto.es](mailto:absentismo.escolar@alicante-ayto.es)

Consell Municipal de Terrassa (1997). *Proposta conjunta d'actuació respecte l'absentisme a l'ensenyament obligatori a Terrassa*. (Ajuntament de Terrassa, Documento policopiado).

Cornelius, S. W., & Caspi, A. (1987). Every day problem solving in adulthood and old age. *Psychology and Aging*, 2, 144-153.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.

Crittenden, P. M. (1992). Quality of attachment during the preschool years. *Development and Psychopathology*, 4, 209-241.

Davids, A. (1966). Psychological characteristics of high school male and female potential scientists in comparison with academic underachievers. *Psychology in the Schools*, 3 (1) 79-87.

Day, J. D., Borkowski, J. G., Dietmeyer, D. L., Howsepian, B. A., & Saenz, D. S. (1992). Possible selves and academic achievement. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development within social context* (Vol. 2, pp. 181-202). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Defensor del Pueblo Andaluz. (1999). *Informe Especial del Defensor del Pueblo Andaluz*, en BOPA, 315, de 7 abril de 1999.

De Las Heras, J. (2000). Trastorno de ansiedad por separación y absentismo escolar. *Revista Complutense de educación*. Vol. 11, nº 1, 57-69.

Domínguez, A. (2005). Absentismo escolar y atención a la diversidad. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, Nº 6, 259-267.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Edupaz (1994). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Elboj, C., Vicén, M. J. (2007). Brudila Callí, las mujeres gitanas contra la exclusión: superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas. *Flumen: Revista de la Escuela de Magisterio de Huesca*, 10, 45-74.
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. (Madrid, Morata).
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. (Madrid: Morata).
- 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, nº1, 895-905.
- Esterle-Hedibel, M. (1997). *La bande, le risque et l'accident*. París: L'Harmattan.
- Fashola, O. S. y Slavin, R.E. (1997). *Effective Dropout Prevention and College Attendance Programs for Latino Students*. En <http://www.ncela.gwu.edu/miscpubs/hdp/4/>
- Fernández, J., y Pallarés, M<sup>a</sup> R. (2005). Un itinerario de absentismo escolar. *Aula de Innovación Educativa*, nº 123-124 (pp. 62-67).
- Fernández, D. y Bustos, A. A. (2006). Origen de la población y absentismo escolar: evolución del fenómeno en un colegio de la Comunidad de Madrid en el curso 2005-2006. *Trabajo Social hoy*. Nº Extra 2. (Ejemplar dedicado a: Trabajo Social e Inmigración), págs. 161-202.
- Fernández Del Valle, J. (1991). *El absentismo escolar en el municipio de Oviedo. Un estudio desde la perspectiva de los Servicios Sociales*. (Oviedo, Concejalía de Bienestar Social, Ayuntamiento de Oviedo y Universidad de Oviedo).
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U. S. Department of Education. (NCES 93 470).
- Freire, H. (2003). Zoe Readhead: Summerhill, realidad de una utopía. *Cuadernos de pedagogía*, 327 (Ejemplar dedicado a: Absentismo escolar), págs. 42-48.
- Fremouw, W. J., & Freindler, E. L. (1978). Peer versus professional models for study skills training. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 576-580.
- Fuensanta, M., y Ferrer, M. (2003). Una perspectiva municipal. *Cuadernos de pedagogía*, 327 (Ejemplar dedicado a: Absentismo escolar), págs. 76-78.
- Galán, D. y Castillo, M. (2008). El papel de los educadores sociales en los centros de secundaria. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 38, 121-133.

García Gracia, M<sup>a</sup> I. (2001). *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides*. Tesis dirigida por el Dr. Joaquim Casal. Universidad Autónoma de Barcelona. [http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_U8AB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/MGG01de16.pdf](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_U8AB/AVAILABLE/TDX-0114102-162443/MGG01de16.pdf)

García Gracia, M<sup>a</sup> I. (2001 a). Prácticas de intervención contra el absentismo a secundaria y culturas de centro en zonas socialmente desfavorecidas. El caso de la ciudad de Barcelona. *VII Congreso Español de Sociología*. Salamanca.

García Gracia, M<sup>a</sup> I. (2004). L'absentisme escolar a l'ensenyament primari y secundari obligatori: alguns resultats de la recerca. *Educar*, 33, 159-180.

García Gracia, M<sup>a</sup> I. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, n<sup>o</sup> 338, 347-376.

García, M<sup>a</sup> I. (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula abierta*, n<sup>o</sup> 86, 55-74.

García, A., y Moreno, J. (2003). El absentismo y la institución escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 327, 59-63.

Garfella, P. R., y Gargallo, B. (1998). *El absentismo escolar*. Universidad de Valencia. Ayuntamiento de Gandía.

Garfella, P. R., Gargallo, B., Sánchez, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Estudios de Juventud*, n<sup>o</sup> 52/01, 27-36.

Garfella, P. R., y López, R. (1999). *El juego como recurso educativo*. Tirant lo Blanc. Valencia.

Gargallo, B., Garfella, P., y Sánchez (2000). Un programa de intervención para prevención y tratamiento del absentismo escolar en Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 71-96.

Generalitat de Catalunya (1991). *Memoria del projecte d'absentisme escolar corresponent al curso 90/91 realitzat en el barri de la Mina* (Barcelona, Generalitat. Departament de Benestar Social. Direcció General de Serveis Comunitaris. Documento policopiado).

Gil, J. A., Del Río, D., y García, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Volúmenes I, II y III: Madrid: UNED.

Glassman, D. (2003). "Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation". *VEI-Enjeux*, 132.

- González, F. (2008). Estudio de los perfiles de las familias en situación de riesgo social: Programas de ayudas P.E.R. y P.E.P. del Ayuntamiento de Valencia. *Tesis doctoral dirigida por Adelina Gimeno Collado. Universitat de Valencia.*
- González, M<sup>a</sup> T. (2002). El agrupamiento de alumnos por itinerarios: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, pp. 167-182.
- González, M<sup>a</sup> T. (2004). Los Institutos de Educación Secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, pp. 167-182.
- González, M<sup>a</sup> T. (2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 9, nº 1.
- González, M<sup>a</sup> T. (2006). Absentismo y Abandono Escolar: Una situación Singular de la Exclusión Educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, nº 1, 1-15.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3(1), 5-39.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.
- Haywood, H. C. (1968). Motivational orientation of overachieving and underachieving elementary school children. *American Journal of Mental Deficiency*, 72, 667.
- Heck, R. A. (1972). Need for approval and its relationships to under, expected and overachievement. *Dissertation Abstracts International*, 32(7-A), 3688.
- Héran, F. (1994). *Insee première (Institut national de la statistique et des études économiques), nº 350.*
- Ingles, A. (1994). *L'absentisme escolar. Prevenció de situacions de risc social. Característiques i circuits* (Barcelona, Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social).
- IRIS (Institute for Regional Innovation and Social Research) (2005). *Thematic Study on Policy Measures Concerning Disadvantaged Youth*. Tubingen: Institute for Regional Innovation and Social Research (IRIS).
- Janosz, M. (2000). L'Abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, pp. 105-127.
- Jhaj, D. S., & Grewal, J. S. (1983). Occupational aspirations of the achievers and underachievers in mathematics.
- Junta de Andalucía. Delegación Provincial de Educación y Ciencia. Delegación Provincial de Asuntos Sociales y Ayuntamiento de Huelva (2001). *Programa de intervención conjunta sobre el absentismo escolar en Huelva. Curso 2001-2002.*



- Kanoy, R. C., Johnson, B. W., & Kanoy, K. W. (1980). Locus of control and self-concept in achieving and underachieving bright elementary students. *Psychology in the Schools, 17*, 395-399.
- Kaplan, H.I., Sadock, B. J., Grebb, J. A. (1996). *Sinopsis de psiquiatría*. Buenos Aires. Editorial Médica Panamericana.
- Klein, R. G., y Last, C. G. (1989). *Anxiety disorders in children*. Newbury Park, CA, Sage.
- Krouse, J. H., & Krouse, H. J. (1981). Toward a multimodal theory of academic underachievement. *Educational Psychologist, 16*, 151-164.
- Lachman, M. E. (1986). Personal control in later life: Stability, change, and cognitive correlates. In M. M. Baltes (Eds.), *The psychology of control and aging* (pp. 207-236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Landa, B., Ibañez, V., Gimeno, A., Portero, A., Pradas, M. A. (2008). Para esos que quizás no acaben la ESO. *Cuadernos de pedagogía, 382*, 42-45.
- Lascoux, J. (2002). *Absentéisme scolaire. Intervention de Jacqueline Lascoux*. En <http://lamaisondesenseignants.com/indez.php?action=afficher&rub=37&id=1#top>
- Latham, G. P., & Locke, E. A. (1991). Self-regulation through goal setting. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 212-247.
- Lee, V. E., y Burkam, D. T. (2000). Dropping Out of High School: The role of School Organization and Structure. En <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>
- Lehmkuhl, G. (2008). Absentismo escolar. *Mente y cerebro, 31*, 22-27.
- Lehr, C.A, Johnson, D. R., Bremer, CH. 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*. En <http://www.neset.org/publications/essentialtools/dropout.pdf>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2000). *The Effects of Transformational leadership on Organizational Conditions and Student Engagements with School*. En [http://www.hku.hk/educel/Visitor\\_profLeithwood.htm#TOP](http://www.hku.hk/educel/Visitor_profLeithwood.htm#TOP)
- Lent, R. W., Brown, S. D., Y Larkin, K. C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology, 33*, 265-269.
- Lent, R. W., Lopez, F. G., & Bieschke, K. J. (1991). Mathematics self-efficacy: Sources and relation to science-based career choice. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 424-430.



Lesco, N. (1996). The dependency of Independency: At risk Youth, Economic Self-sufficiency, and Curricular Change. En D. Nelly y J. Gaskell (Eds.), *Debating Dropouts. Critical Policy and Research Perspectives on School Leaving* (pp. 44-59). New York: Teachers College Press.

Liégois, J. P. (1987). *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Ed. Presencia Gitana.

López, A. (2007). Reacciones de la Unión Europea a la situación de los/las jóvenes: planes de empleo, Estrategia Lisboa, Políticas Integrales de Reforma. *Revista de Estudios de Juventud*, 77, 13-29.

Lozano, M<sup>a</sup> Mar., Cortés, A., Jiménez, J. (2003). Desde los Servicios Sociales. *Cuadernos de pedagogía*, 327 (Ejemplar dedicado a: Absentismo escolar) págs. 79-80.

Llevot, N. (2004). Conflictos culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña. *Revista de Educación*, 334, 415-432.

Mandel, H. P., y Marcus, S. I. (1988). *The psychology on underachievement*. New York: Wiley.

Mandel, H. P., Marcus, S. I., y Mandel, D. E. (1992). *Helping the non-achievement syndrome student*. Toronto: Institute on Achievement and Motivation.

Markus, H. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51, 543-565.

Markus, H., Cross, S., y Wurf, E. (1990). The role of the self-system in competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 205-225). New Haven, CT: Yale University Press.

Markus, H., y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Markus, H., y Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 211-242). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. In M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 38, pp. 299-337). Palo Alto, CA: Annual Reviews.

McCall, R. (en prensa). Academic underachievers. *Current Directions in Psychological Science*.

McCall, R., Evahn, c., & Kratzer, I. (1992). *High school underachievers*. Newbury Park, CA: Sage.

McKenzie, J. D. (1964). The dynamics of deviant achievement. *Personnel & Guidance Journal*, 42, 683-686.

- Martí, J. y Pinto, L.I. (1986). El absentismo escolar: contrastes, problemática y proyecto, *Educación*, 9.
- Martínez, M<sup>a</sup> R., Aguado, P., Álvarez, M<sup>a</sup> A., Colodrón, M. F., y Gallego, E. (2007). Prevalencia del absentismo escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: relaciones con variables sociodemográficas y familiares. *Psicología Educativa*, 13, nº 1, 35-63.
- Matamales, R. (2006). Del absentismo escolar al ausentismo social. *La escuela del siglo XXI [Recurso electrónico]: la educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación: Logroño, 14 y 15 de septiembre de 2006/ coord. Por Joaquín Giró Miranda, 2007*, págs. 43-44.
- Maurice, E. (1998). *Resolving conflict and preventing violence, school failure and dropout, and related problema behavior*. National Association of Secondary School Principals: NASSP Bulletin. En [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_qu3696/is\\_199803/ai\\_n8800188](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qu3696/is_199803/ai_n8800188)
- McLeod, B. (1995). *Educating students from diverse linguistic and cultural backgrounds*. School Organization. En <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/neredsl/srsd/schoolorg.htm>
- McPartland, J., y Jordan, W. (2001). *Essential components of high school dropout prevention reforms*. En <http://civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/mcpartland.pdf>
- Melendro, M. (dir.) (2007). *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Madrid: UNED.
- Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón. Revista de pedagogía*. Vol. 60, nº 4, 65-77.
- Méndez, F., y Aroca A. (2001). *Procedimiento para la actuación sobre el absentismo escolar desde un centro municipal de Servicios Sociales*. Concejalía de Bienestar Social del Excmo. Ayto. de Murcia.
- MEPSYD (2008). *Datos y cifras Curso escolar 2008-2009*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Millet, M., y Thin, D. (2004). La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique. En Dominique Glasman et Françoise Oeuvar. *La déscolarisation*. París: La Dispute.
- Molina, J. G., y Blázquez, A. (2006). El educador social en la educación secundaria. *Revista de Educación Social*, 32, 39-59.
- Moreno, C., Collado, S. (1989). Absentismo escolar en un barrio de Torrent (Valencia). *RTS: Revista de treball social*, nº 114, 138-147.

- Monge, LI. (1992). *Projecte d'intervenció en l'absentisme escolar*. (Barcelona, Direcció General d'Atenció a la Infancia).
- Moss, E. (1992). The socioaffective context of joint cognitive activity. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Eds.), *Children's development in social context* (Vol. 2, pp. 117-154). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moss, E., Gosselin, C., Parent, S., y Dubeau, D. (1993, March). *Does attachment influence shared metacognitive experiences?* Paper presented at the annual meetings of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Mucchielli, L. (2001). Monoparentalité, divorce et délinquance juvenile: une liaison empiriquement contestable. En Lille. *Déviance et société*, Vol. 25(2), pp. 209-228.
- Multon, K. D., Brown, D. S., y Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: a meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Muñoz de Bustillo, M<sup>a</sup> C., y Feo, L. M. (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*, 8-9, 35-62.
- Navarro, A. L. (1994). Conductas asociales y características en la personalidad en menores de 10 a 14 años. *Acciones e investigaciones sociales*. N° 2, 57-72.
- Newman, F. M., Wehlage, G. G., y Lamborno, S. D. (1992). The significance and sources of Student engagement. En F. M. Newman (Ed.): *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Concepts of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nuttall, E. V., Nuttall, R. L., Polit, D., y Hunter, J. B. (1976). Effects of family size, birth order, sibling separation and crowding on the achievement of boys and girls. *American Educational Research Journal*, 13, 217-223.
- Oakes, J. (1997). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life. First result from PISA*. OCDE Publishing (E-book).
- Oliver, M<sup>a</sup> C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*. Barcelona. Octaedro.
- Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-175.

- Ortega, J. (2008). Educación social en la escuela. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 15, 5-12.
- Ortega, P., Mínguez, R., y GIL, R. (1994). *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia: Nau Libres.
- Osuna, S. (1996). Plan de actuación contra el absentismo y el abandono escolar temporal. *Unidad de Programas Educativos. Toledo*. (ISBN 84-89697-05-1).
- Otero, B. (2008). Programa de prevención e control do absentismo escolar no Concello de Cangas. *Revista galega de educación*, nº 42, 124-131.
- Pallarés, M. R., Fernández, J. (2003). Un itinerario de absentismo escolar. *Aula de innovación educativa*
- Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. En Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. *De profesión: educador social*. Barcelona: Paidós, 63-147.
- Piers, E. V. (1969). *Manual for the Piers-Harris children's self concept scale*. Counselor Recording & Tests. Nashville, Tenn.
- Planas, J. A. (2009). Diferencia de sexos en el fracaso y abandono escolar. En *ENLACE. Boletín de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía*. Nº 18, p. 19-22.
- Platt, C. W. (1988). Effects of causal attributions for success on first-term college performance: A covariance structure model. *Journal of Educational Psychology*, 80, 569-578.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. & Schneider, W. (1990). Good information processing: What it is and how education can promote it. *International Journal of Educational Research*, 2, 857-867.
- Popper, C., y West, S. A. (2000). Trastornos de inicio en la infancia, niñez o la adolescencia. En R. E. Hales, S. C. Yudofsky, J. A. Talbott: *Tratado de psiquiatría*. Barcelona: Masson.
- Proyecto PRESENTIA (2005). *Guía Práctica para la intervención sobre absentismo escolar en menores de 12 a 16 años. Protocolo Europeo*. Cartagena: Unión Europea y Ayuntamiento de Cartagena.
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. En <http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html>
- Reid, M. K., & Borkowski, J. G. (1987). Causal attributions of hyperactive children: Implications for training strategies and self-control. *Journal of Educational Psychology*, 79, 296-307.
- Reig, R. (1998). *Escalas de aprendizaje para alumnos de los seis cursos de Educación Primaria*. Madrid: COSPA.

Ribaya, F. J. (2004). El absentismo escolar en España. *Saberes: Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, n° 2.

Ribaya, F. J. (2005). La influencia del absentismo en el fracaso escolar en España. *Documentos de trabajo FIEC*, n°2.

Roberson, L., Houston, J. M., & Diddams, M. (1989). Identifying valued work outcomes through a content analysis of personal goals. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 30-45.

Robledo, M., Cortez, J., y Cortez, A. (2004). Dropout Prevention Programs. Right Intent, Wrong focus, and Some Suggestions on Where to Go From Here. *Education and urban society*, 36, (2), pp. 169-188.

Roderick, M. (1993). *The Path to Dropping Out. Evidence for Intervention*. Wesport: Auburn House.

Roderick, M., y (1977). Habits Hard to Break: A new Look at Truancy in Chicago's Public High Schools. En <http://www.consortium-chicago.org>

Rosi, R., y Montgomery, A. (Eds.) (1994). *Educational Reforms and Student at Risk: A Review of the current State of the Art*. En <http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/EdReforms/title.html>

Rosique, J., y Sánchez, M. (1995). *Absentismo escolar en la población gitana de Cartagena: causas y alternativas desde una perspectiva comunitaria y educativa*. Cartagena. Concejalía de Educación.

Rué, J. (2003). ¿Quiénes son y qué piensan los alumnos absentistas? *Cuadernos de pedagogía*, 327 (Ejemplar dedicado a: Absentismo escolar), págs. 55-58.

Rué, J. (2003). El absentismo escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 327, 59-63.

Rué, J., (2003). El absentismo escolar como reto para la calidad educativa. *Premios nacionales de investigación e innovación educativa*, Colección de investigación n° 163. Madrid: CIDE. En <http://www.educacion.es/cide/espanol/.../col163/col163.html>

Rubenger, R. W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. En <http://civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/rubenger.pdf>

Ryff, C. D. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging*, 6, 286-295.

Sáez, L. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, N° 6, 237-248.

Sánchez, F. J., Garfella, P. R., Gargallo, B. (1999). La ludoteca como recurso para la reducción del absentismo escolar en Educación Primaria. *Cambio educativo: presente y futuro. Comunicaciones VII Congreso nacional de teoría de la educación*. Oviedo, 19, 20 y 21 de abril de 1999. Coord. Por Teófilo Rodríguez Neira. Págs. 133-140.

Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. En *Papeles del Psicólogo, Vol. 31* (1), pp. 7-17).

Sanjuán, M. (1997). *Programa de absentismo escolar de Valladolid*. Actas de encuentros técnicos sobre seguimiento de la escolarización: El Absentismo escolar. Madrid, Ayuntamiento de Madrid.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Goals and cognitions* (Vol. 3, pp. 13-44). San Diego, CA: Academic Press.

Sepie, A C., & Keeling, B. (1978). The relationship between types of anxiety and underachievement in mathematics. *Journal of Educational Research, 72*, 15-19.

Servicios Sociales de Castellón y Almazora (1993). *Programa de colaboración interinstitucional (C.P. Guitarrista Tárrega-Servicios Sociales de Castellón y Almazora) para la prevención y tratamiento del absentismo escolar* (Castellón, documento policopiado).

Shaw, M. D., y Black, M. D. (1960). The reaction to frustration of bright high school underachievers. *California Journal of Educational Research, 11*, 120-124.

Simons, R. H., Y Bibb, J. (1974). Achievement motivation, test anxiety, and underachievement in the elementary school. *Journal of Educational Research, 67*, 366-369.

SPSS, Inc. (2007). *SPSS for Windows. Version 15.0*. Chicago.

Sutton-Smith, B. (1982). Birth order and sibling status effects. In M. E. Lamb & B. Sutton-Smith (Es.), *Sibling relationships: Their nature and significance across the lifespan* (pp. 203-247). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Taylor, J., & Boggiano, A. K. (1987). The effects of task-specific self-schemata on attributions for success and failure. *Journal of Research in Personality, 21*, 375-388.

Thin, D. (1998). *Quartiers populaires, l'école et les familles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Thoreson, C. E., y Mahoney, M. J. (1974). *Behavioral Self-Control*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Thorndike, R. L. (1963). *The concepts of over and under achievement*. New York: Teachers College Press.



- Torrente, M. (2003). Plan Local sobre el absentismo. *Cuadernos de pedagogía*, 327 (Ejemplar dedicado a: Absentismo escolar), págs. 67-72.
- Trilla, J. (2004). Los alrededores de la escuela. *Revista española de pedagogía*. Vol. 62, nº 228, 305-326.
- Vallés, J. (2005). El educador social y el absentismo escolar. *Revista de Educación Social*, nº 4.
- Valles, J. (1996). *Projecte sobre absentismo escolar a l'ajuntament de Tortosa. Aspectes metodològics i avaluació de resultats desde l'inici (curs 1991-92) fins ara*. (Tortosa, documento policopiado).
- Valls, G. (2003). La transición de Primaria a Secundaria. *Cuadernos de pedagogía*, 327 (Ejemplar dedicado a: Absentismo escolar), págs. 64-66.
- Vega, A. (2003). La cuestión educativa gitana: gitanos, payos y profanos. *Anuario de pedagogía*, nº5, 317-351.
- VV.AA. (1999). *El absentismo escolar: un problema educativo y social*. Defensor del Pueblo Andaluz. Sevilla.
- VV.AA (2003). *Programa para garantizar el derecho a la educación: erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el territorio de Bizkaia*. Gobierno Vasco. Diputación de Bizkaia y EUDEL.
- Walgrave, L. (1992). *Délinquance systématisée des jeunes et vulnérabilité sociétale*. Geneve: Eds Médecine et Hygiène, Méridiens Klincksieck.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Whalter, A., y Pohl, A. (2007). Jóvenes desfavorecidos en Europa: constelaciones y respuestas políticas. *Revista de Estudios de Juventud*, 77, 155-172.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Willis, P. (1988). *Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid, Akal.
- Willms, J. D. (2000). *Student Engagement at School. A sense of Belonging and participation. Results from PISA 2000*. OECD. <http://www.pisa.oecd.org/Docs/download/StudentEngagement.pdf>
- Zafra, M. (2006). La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de Educación*, nº 339, 147-168.



Zimmerman, B. J., y Schunk, D. H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer Verlag.

## **REFERENCIAS DE INTERÉS EN INTERNET SOBRE EL TRATAMIENTO DEL ABSENTISMO ESCOLAR.**

### **REFERENCIAS EN ESPAÑA.**

#### **ANDALUCÍA**

##### **Cádiz**

<http://www.diariodecadiz.com/pg021016/cadizc/cadizc60002.htm>

Comisión local para la prevención del absentismo escolar, cuyo objetivo es evaluar las actuaciones relacionadas con este fenómeno, así como prevenirlo y controlarlo.

##### **Huelva**

[http://www.ayuntamientohuelva.es/servicios\\_sociales/descargas/Progabsentismo2001-02pdf](http://www.ayuntamientohuelva.es/servicios_sociales/descargas/Progabsentismo2001-02pdf)

Programa local de intervención conjunta para el tratamiento y la prevención de todas las situaciones de absentismo, que pretende potenciar el papel compensatorio de la educación, organizar comisiones de zona, poner en marcha un plan de apoyo a centros en zonas y una actuación educativa preferente.

<http://www.pdlt.es/parent/INGENIA.doc>

Proyecto Ingenia, creado para prevenir, y de este modo, normalizar el proceso de socialización de menores para que adquieran competencia social y cuenten con alternativas integrales.

##### **Jerez de la Frontera**

[http://www.webjerez.com/ciudad/consistorio/abr\\_02/noticias8.asp](http://www.webjerez.com/ciudad/consistorio/abr_02/noticias8.asp)

Convenio de colaboración para la prevención, el control y el seguimiento del absentismo escolar, que incluye la creación de una comisión local y una mesa técnica.

##### **Osuna**

<http://www.ayti-osuna.org/app/tablon/index.cfm?noticia=451>

Campaña para paliar el absentismo escolar, cuya comisión local se encarga de velar por el cumplimiento del derecho a la escolarización.

## **Sevilla**

<http://www.unionromani.org/noti2002-07-16.htm>

Programa trianual Espatos (Escuela para Todos), a través del módulo Aula Abierta y el “Taller de arte gitano andaluz”, de la Escuela de Arte Permanente, pretende desarrollar la creatividad y la curiosidad, como también la actividad artística y lúdica para motivar al alumnado.

## **ARAGÓN**

### **Zaragoza**

<http://www.ayto-zaragoza.es/azar/ciudad/pich/educ.htm>

Programa de educación para prevenir y erradicar el absentismo y el abandono escolares, con la coordinación entre instituciones y entidades sociales y una comisión local.

PIEE (2008). Proyecto de Integración de Espacios Escolares. Ayuntamiento de Zaragoza. En [http://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/jovenes/piee\\_ok.htm](http://www.zaragoza.es/ciudad/sectores/jovenes/piee_ok.htm) [fecha de consulta: 23/septiembre/2009].

## **ASTURIAS**

[http://www.educastur.princast.es/info/inspeccion/doc/Informe\\_Absentismo.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/inspeccion/doc/Informe_Absentismo.pdf)

Análisis riguroso del estado de la convivencia y de la conflictividad en toda la red de centros sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias. También se encarga de la recogida y tratamiento de información y de los conflictos de convivencia en escuelas.

### **Gijón**

<http://www.noticias.ya.com/local/asturias/5011331.html>

Operación fracaso contra el absentismo escolar, que pretende regular la asistencia a clase de los alumnos y alumnas en riesgo de exclusión social y fomentar la participación familiar.

## **CANARIAS**

### **Las Palmas de Gran Canaria**

[http://www.laspalmasgc.es/servlet/page?\\_pageid=1009,467&\\_dad=portal30](http://www.laspalmasgc.es/servlet/page?_pageid=1009,467&_dad=portal30)

Talleres de apoyo y orientación para el fomento de valores escolares, cuyo objetivo se centra en la prevención y la información; también tiene en cuenta el tutelaje temporal de padres y alumnos.

### **Tenerife**

<http://www.consejoescolar.org/actua.htm>

Estudio empírico sobre absentismo escolar en los centros de Enseñanza Secundaria de la comunidad de Canarias.

## **CATALUÑA**

### **Bellaterra**

<http://www.dewey.uab.es/oportunitatsedu/>

Observatorio de oportunidades educativas con un programa sobre el absentismo escolar que se ha llevado a cabo a través de varios proyectos: conceptualización, proyectos de formación, diversificación de oportunidades, normativa escolar, transición de Primaria a Secundaria, instrumentos de evaluación de riesgo académico, voces de los absentistas.

### **Canovelles**

<http://www.pangea.org/mrp/experiencies/exp111.htm>

Plan municipal para la prevención del absentismo escolar, que presenta su modelo organizativo y las actuaciones efectuadas en sus primeras fases.

### **La Mina (Barcelona)**

<http://www.la-mina.net/musica/absentismo.htm>

Comisión de trabajo del barrio de la Mina de Barcelona sobre el absentismo, que ha desarrollado actividades como la grabación de una canción y la atención a chicos y chicas del barrio, promoviendo su asistencia al colegio.

### **Montsiá**

[http://news.vinaros.net/ehtml/p\\_altrespobles\\_28102htm#noti\\_05](http://news.vinaros.net/ehtml/p_altrespobles_28102htm#noti_05)

Comisión de seguimiento para evitar el absentismo escolar y que los jóvenes se expongan a factores de riesgo, a través de una comisión local, para evitarlos, paliarlos e intervenir en ellos.

## **Palafrugell**

<http://www.gencat.es/cne/p7formul0.pdf>

STAR UACS: la creación desde la diversidad es una unidad de adaptación curricular a tiempo completo, con una metodología adaptada a las necesidades de los alumnos y alumnas, cuya finalidad es la obtención del título de graduado.

## **GALICIA**

### **A Coruña**

<http://www.aytolacoruna.es/es/ssociales/sespecializados/smmenfam.html>

Programa “Tú te lo pierdes”: prevención e intervención en caso de absentismo escolar, centrado en los siguientes objetivos: la prevención y el tratamiento relacionado con este fenómeno, y el trabajo en colaboración entre asociaciones de madres y padres, por un lado, y centros de educación, Policía Local y Servicio Municipal de Educación, por el otro.

## **MADRID**

<http://www.nodo50.org/movicaliedu/ponenciacaminar.htm>

Experiencia socioeducativa desde una opción comunitaria, centrada en la calidad en educación, la intervención individual o grupal y la implicación participativa y real.

<http://www.tomillo.es/capto2.htm>

Programa de intervención social, educativo y familiar, que pretende incidir en la orientación familiar, el apoyo escolar, las habilidades sociales, el control y la prevención del absentismo escolar, el ocio y el tiempo libre y los centros de día.

<http://www.munimadrid.es/educacion>

Prevención y control del absentismo escolar, par procurar la asistencia regular a clase del alumnado, el trabajo con familias y la atención formativa a los profesionales implicados.

## **MURCIA**

### **Cartagena**

<http://www.ayto-cartagena.es/educacion/menu.htm>

Servicio Municipal de Absentismo Escolar, que lleva a cabo actuaciones socioeducativas y de apoyo.

## **Murcia**

<http://www.eduso.net/archivos/iiicongreso/35.pdf>

Programa de detección e intervención en absentismo y abandono escolar, a través de una coordinación interinstitucional basada en criterios homogéneos y compartidos para intervenir en el trabajo individual y comunitario.

[http://www.educarm.es/primaria/docs/05mesa\\_rascasa.pdf](http://www.educarm.es/primaria/docs/05mesa_rascasa.pdf)

Plan de cooperación entre la Administración pública y los diferentes colectivos públicos, privados y sin ánimo de lucro de los barrios, que incluye un programa de lucha contra el absentismo escolar y un programa de ocupación constructivista del tiempo libre.

## **PAÍS VALENCIANO**

### **Alicante**

[http://www.alicante-ayto.es/ac\\_social/pr\\_preencion.html](http://www.alicante-ayto.es/ac_social/pr_preencion.html)

[http://www.alicante-ayto.es/ac\\_social/absentismo.html](http://www.alicante-ayto.es/ac_social/absentismo.html)

Programa de intervención para prevenir y tratar el absentismo escolar a través de la intervención coordinada entre diferentes instituciones locales, cuenta con una comisión local.

## **PAÍS VASCO.**

### **Bilbao**

[http://www.hezkuntza.ej\\_gv.net/dia6/libroconsorcio/archivos-pdf/volumen1-el\\_consortio.pdf](http://www.hezkuntza.ej_gv.net/dia6/libroconsorcio/archivos-pdf/volumen1-el_consortio.pdf)

Proyecto sobre la erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el territorio de Bizkaia, mediante el trabajo coordinado entre instituciones implicadas, que aplicarán medidas preventivas y organizativas y un protocolo consensuado de actuación.

## **REFERENCIAS INTERNACIONALES SOBRE ABSENTISMO.**

<http://cisad.ade.education.fr/descolarisation>

UNESCO (2000). Programa “Educación para Todos”. Documento de Dakar. En [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml)

## **OTRAS FUENTES ELECTRÓNICAS.**

Colegios Profesionales de Educación Social (2004). *El educador y la educadora social en el Estado español: una concreción de su trabajo en centros escolares*. En <http://www.eduso.net>

## **ACTUACIONES E INTERVENCIONES SOBRE ABSENTISMO ESCOLAR DESDE DIFERENTES INSTITUCIONES Y FISCALÍA DE MENORES EN ESTE TEMA.**

La implicación de las instituciones (institutos, ayuntamientos, Servicios Sociales) y sobre todo, por parte de Fiscalía de Menores en el tema del absentismo es fundamental y una pieza básica del engranaje del trabajo en red. A continuación exponemos noticias interesantes publicadas en web donde se presentan y detallan algunas de las intervenciones más relevantes en el caso del absentismo escolar en algunas ciudades del territorio español.

***“El fiscal de menores cita a 50 familias al mes porque sus hijos faltan demasiado a clase”.*** (Zaragoza).

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/310706/0/absentismo/escolar/zaragoza/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“El absentismo escolar cae un 18% en tan sólo un año”.*** (Córdoba)

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/348820/0/absentismo/escolar/cae/>

el día 12 de septiembre de 2009.



***“Una comisión vigilará los casos de absentismo escolar en la capital”. (Córdoba).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/199855/0/comision/vigilara/casos/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Vigilarán cada barrio para saber cuántos niños faltan al colegio” (Córdoba).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/244193/0/ninos/faltan/colegio/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Detectan 113 casos de absentismo escolar en la ciudad durante el presente curso” (Córdoba).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/367236/0/absentismo/colegio/educacion/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Detectan 15 casos “preocupantes” de absentismo escolar. (Córdoba).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/133703/0/Detectan/preocupantes/absentismo/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Los casos de absentismo escolar en los que actúa la Policía se duplican en Córdoba”. (Córdoba).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/389191/0/absentismo/escolar/policia/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Los casos de absentismo escolar en la provincia suben un 48% en un año”.  
(Córdoba).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/428215/0/balance/absentismo/escolar/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“El absentismo escolar se reduce un 91% en el distrito Noroeste en los últimos seis años” (Córdoba).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/471969/0/absentismo/escolar/noroeste/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Juzgan a una pareja por los novillos de su hija durante tres años”. (Córdoba).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/331117/0/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Un matrimonio se enfrenta a seis meses de cárcel por no llevar a sus cuatro hijos a clase”. (Córdoba).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/254532/0/matrimonio/colegio/carcel/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Piden cuatro meses de cárcel para unos padres por no obligar a su hija a ir al cole”  
(Córdoba).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/274866/0/colegio/hija/carcel/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Juzgan a unos padres por dejar a su hija de 15 años que no fuera al colegio”  
(Córdoba).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/330669/0/absentismo/elcarpio/padres/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“La Generalitat se plantea multar a los padres si sus hijos no van al colegio”  
(Barcelona).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/320859/0/absentismo/escolar/padres/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“El Ayuntamiento de Cullera sancionará con hasta 450 euros el absentismo escolar”***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/382314/0/absentismo/cullera/valencia/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Reducen los conflictos en 14 institutos de Valencia con talleres contra el absentismo”. (Valencia).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/394611/0/fracaso/escolar/valencia/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Condenados a 1.080 euros de multa por permitir que sus hijos falten al colegio”.  
(Valencia).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/513795/6/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“La Fiscalía de Valencia investiga a 100 padres por tolerar el absentismo escolar”  
(Valencia).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/436367/0/fiscalia/absentismo/valencia/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Investigan a 100 padres de la provincia de Valencia por faltar sus hijos a clase”  
(Valencia).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/483574/0/fiscalia/menores/valencia/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“La mitad de los alumnos absentistas de la Zona Norte regresa a las aulas”  
(Granada).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/421004/0/absentismo/escolar/Granada/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Mañana se celebra la primera olimpiada escolar para prevenir el absentismo”  
(Granada).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/284581/0/olimpiadas/escolares/absentismo/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Pasan de mil alumnos pasan de ir a clase en Granada”. (Granada).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/256260/0/alumnos/clase/granada/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Bajan a la mitad los casos de absentismo escolar en la provincia en dos años”. (Granada).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/346353/0/baja/absentismo/Granada/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Una juez condena a 3 años de prisión a unos padres por el absentismo escolar de su hijo”. (Alicante).***

Consultado en:

<http://www.20minutos.es/noticia/299482/0/absentismo/escolar/menor/>

el día 12 de septiembre de 2009.

***“Absentisme Escolar” (Vinaroz).***

Consultado en:

[http://www.vinaros.net/ehtml/p\\_altrespobles\\_28102.htm](http://www.vinaros.net/ehtml/p_altrespobles_28102.htm)

el día 13 de septiembre de 2009.

***“Educación pone en marcha el primer protocolo de actuación para evitar casos de absentismo escolar”. (Alicante).***

Consultado en:

<http://www.laverdad.es/alicante/20090213/alicante/educacion-pone-marcha-primer-20...>

el día 13 de septiembre de 2009.

## **MARCO LEGAL Y REFERENCIAS LEGISLATIVAS SOBRE ABSENTISMO ESCOLAR**

### **Nivel internacional**

-Declaración sobre los Derechos del Niño, de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1959 y la Convención sobre los Derechos de la Infancia, aprobada por la Asamblea General de la ONU el día 20 de noviembre de 1989 y ratificada un año después por España.

-Recomendación del Consejo de Europa –Nº. R (87) 20-.

-Resolución del Parlamento Europeo A 3-0172/92, por la que se aprueba la Carta Europea de los Derechos del Niño.

-Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1989.

-Conclusiones del Consejo de Europa (1996), sobre la eficacia de la escuela.

### **Referencias estatales**

-La Constitución Española de 1978. El Art. 27, 4 y 5 establece el principio de igualdad de Oportunidades.

-La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), artículo 1º-1.

-La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), Título V –Compensación de desigualdades- Arts. 63-67.

-La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docente (LOPEG).

-El Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades Educativas. En la que se hace referencia explícita, por primera vez, a la presencia del alumnado de origen inmigrante.

-Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor (art. 13 º, 2).

-El nuevo Código Penal (art. 226), en que el abandono y desamparo de menores ha pasado de ser falta, como en anterior (art. 584), a considerarse como delito.

-La LODE 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, art. 1.

-Ley Orgánica 10/2000, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

-Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. (art. 13.2)

-La Ley de Consejos Escolares 25/1985.

- La Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- La Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejo de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa.
- La Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.
- La Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, que reforma la anterior.
- La Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, que modifica las dos anteriores. Todas con referencias específicas al derecho a la educación en el Art. 9.
- La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE). La sección 2ª del capítulo VII del título I se dedica específicamente a “la incorporación al sistema educativo del alumnado extranjero”. Arts. 42.1, 42.2, 42.3, 42.4 y 42.5.
- Decreto 266/1997, de 17 de octubre, de derechos y deberes de los alumnos.
- Ley Orgánica 10/1995, de 26 de noviembre, del Código Penal, capítulo III de los delitos contra los derechos y deberes familiares. (Sección 3. Abandono de la familia, menores o incapaces, art. 26).
- Ley Orgánica de 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (Art. 4).
- Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley 12/2001 de Colaboración de los centros escolares. (art. 28).

### **Nivel autonómico**

- Estatuto de Autonomía de Aragón. (Texto Reformado por la Ley Orgánica 5/1996, de 30 de diciembre, art. 36.
- Ley 23/2001, de 26 de diciembre, de Medidas de Comarcalización en Aragón (Art. 15.2).
- Ley 12/2001, de 2 de julio, de la infancia y adolescencia en Aragón (art. 27-3).
- El Plan Regional de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid. 1999.
- Ley de Servicios Sociales de la Comunidad Valenciana, 6-VII, 1989, (art. 4º) y la Ley 7/1994, de 5 de diciembre, de la Infancia, que insiste en el mismo sentido, responsabilizando ésta última a los ayuntamientos del seguimiento del absentismo escolar.
- Ley 7/1994, de 5 de diciembre, de la Generalitat Valenciana, de la Infancia.



-Proyecto de Intervención sobre el Absentismo y Abandono escolar”. Equipo de Educadores Sociales CMSS. Murcia Norte. 1996.

-Actas de las Sesiones de Supervisión Grupal Autoevaluativa. Equipo de Educadores Sociales CMSS. Murcia Norte. 1996/1999.

-Propuesta de Procedimiento de Intervención con los casos que presentan absentismo escolar en el municipio de Murcia. Grupo de Trabajo sobre Absentismo escolar. Concejalía de Bienestar Social y Promoción de la Igualdad del Ayto. de Murcia, 1999.

-Marco Jurídico del Procedimiento de Intervención en los casos de absentismo. Asesora Jurídica del CMSS. Murcia-Norte.

### **Nivel local o municipal**

-Ley 7/1999 de la Administración Local de Aragón. (Art. 42 k y ñ).

-La Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases de Régimen Local.

-El Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de Cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Cultura.

-La Ley 6/1995, de 28 de marzo, de Garantías de los derechos de la Infancia y la Adolescencia en la Comunidad de Madrid.

-Las instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regula con carácter experimental, las Aulas de Enlace del Programa “Escuelas de Bienvenida”, para la incorporación del alumnado extranjero al Sistema Educativo. Curso 2002-2003 y desarrollos posteriores.

-La Ley 57/2003, de 16 de diciembre, de medidas para la modernización del Gobierno Local, en la que se señalan competencias específicas destinadas a garantizar el derecho a la educación.

-Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local (abril, 1985), en su art. 25, ofrece a los ayuntamientos la posibilidad de “participar en la programación de la enseñanza y cooperar con la Administración Educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los Centros Docentes públicos, intervenir en sus órganos de gestión y participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.