

PREVALENCIA Y PERFILES DEL ABSENTISMO ESCOLAR EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Estudios e Investigaciones 2005



PREVALENCIA Y PERFILES DEL ABSENTISMO ESCOLAR EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Estudio realizado para el DEFENSOR DEL MENOR en la Comunidad de Madrid por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

D^a ROSARIO MARTÍNEZ ARIAS, CATEDRÁTICA; D^a PILAR AGUADO RODRÍGUEZ-MONGE, PSICÓLOGA; D^a M^a ANTONIA ÁLVAREZ-MONTESERÍN RODRÍGUEZ, PSICÓLOGA; D^a M^a FRANCISCA COLODRÓN GÓMEZ, PSICÓLOGA; D. ENRIQUE GALLEGO GALLARDO, PSICÓLOGO. COLABORADORES: D^a MIRIAM MATEO ÁLVARES, D^a VERÓNICA FERNÁNDEZ VIÑUELAS, D^a GEMA GARCÍA DOMINGO.

1. EL ABSENTISMO ESCOLAR. 1.1. *Introducción*. 1.2. *Definición y caracterización del absentismo*. 1.3. *Dificultad de cuantificar la prevalencia del problema*. 1.4. *Las razones del absentismo escolar*. 1.4.1. Absentismo y familia. 1.4.2. Absentismo y escuela. 1.4.3. El compartamiento con la escuela (engagement como opuesto al absentismo). 1.4.4. Otras variables sociodemográficas. 1.5. *Consecuencias del absentismo*. 1.6. *Algunos factores de protección*. 1.7. *Intervenciones para la prevención del absentismo*.—2. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. 2.1. *Entrevistas en centros educativos*. 2.2. *Datos obtenidos de los Departamentos de Orientación*. 2.3. *Características de los alumnos absentistas según los Departamentos de Orientación*. 2.4. *Entrevista con alumnos absentistas severos*. 2.5. *Entrevistas con organismos, administraciones y otras instituciones*. 2.5.1. Asociaciones de inmigrantes. 2.5.2. Mesas locales de absentismo. 2.5.3. Direcciones de Área Territorial de la Consejería de Educación. 2.5.4. Otras.—3. ENCUESTA SOBRE EL ABSENTISMO EN LA COMUNIDAD DE MADRID EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. 3.1. *Método*. 3.1.1. Participantes. 3.1.2. Procedimiento. 3.1.3. Variables y su medida. 3.2. *Resultados*. 3.2.1. Datos sobre absentismo. 3.2.2. Relacionados entre absentismo y variables compuestas. 3.2.3. Relaciones entre absentismo y variables de la familia y del centro educativo. 3.2.4. Tipología del absentismo en la ESO. 3.2.5. Factores de riesgo y de protección.—4. EL ABSENTISMO EN LA EDUCACIÓN. 4.1. *Método*. 4.1.1. Participantes. 4.1.2. Procedimiento. 4.1.3. Variables y su medida. 4.2. *Resultados*. 4.2.1. Datos de absentismo. 4.2.2. Relaciones y variables sociodemográficas. 4.2.3. Correlaciones entre absentismo y factores del contexto escolar y familiar.—5. LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL ABSENTISMO. 5.1. *Método*. 5.1.1. Participantes. 5.1.2. Procedimiento. 5.1.3. Variables. 5.1.4. Análisis de los datos. 5.2. *Resultados*. 5.2.1. Descripción de variables organizativas de los centros participantes. 5.2.2. Las opiniones de los centros sobre las razones del absentismo. 5.2.3. Tipología de los centros según niveles de absentismo. 5.2.4. Algunas relaciones a nivel agregado con la tipología de centros. 5.2.5. Relaciones entre variables de organización del centro, opiniones de los equipos directivos y absentismo. 5.2.6. Variables de composición del alumnado y tipo de centro. 5.2.7. Correlaciones entre las razones para el absentismo expresadas por los equipos directivos y el absentismo.—6. CONCLUSIONES. 6.1. *Conclusiones*. 6.1.1. Familia y medio escolar. 6.1.2. El alumno y el entorno escolar. 6.1.3. El profesorado. 6.1.4. Los centros educativos. 6.1.5. Comisiones de absentismo del centro escolar. 6.2. *Recomendaciones*.—REFERENCIAS.—ANEXO 1. RELACIÓN DE CENTROS PARTICIPANTES. ANEXO 2. CUESTIONARIOS. ANEXO 3. REDUCCIÓN DE LA DIMENSIONALIDAD DEL CUESTIONARIO DE LOS ALUMNOS. ANEXO 4. ALGUNOS PROGRAMAS PREVENTIVOS Y PÁGINAS WEB.

1. EL ABSENTISMO ESCOLAR

1.1. Introducción

El problema del absentismo escolar es objeto de creciente interés político y social, tanto por su impacto sobre la escolaridad de los sujetos afectados, como por la problemática social que plan-

tea, puesto que puede conducir a problemas de marginación social, exclusión, e incluso de seguridad interior, sobrepasando el mero ámbito escolar.

Numerosos estudios avalan las afirmaciones anteriores, poniendo de relieve que tanto el abandono escolar temprano, como el absentismo que suele ser un precursor, llevan a importantes costes, tanto en el nivel individual, como en el de la sociedad en su conjunto.

El absentismo por lo tanto se ha convertido en un objeto de interés en diversos niveles:

- 1) En el nivel escolar, puesto que representa una ruptura de su sentido, tanto para el absentista como para los fines de la institución.
- 2) En el nivel social: los absentistas son percibidos como delincuentes potenciales que pueden alterar la cohesión social
- 3) En el nivel psicológico, el absentista puede convertirse en un joven inadaptado y que sufre.

En la actualidad surgen muchas preguntas en torno al problema, a las que como se verá, no es fácil encontrar una respuesta simple:

1. ¿Es un problema nuevo?
2. ¿Está aumentando realmente, tal como se dice?
3. ¿Cuáles son sus causas?
4. ¿Cuáles son sus consecuencias sobre el alumno y sobre el sistema educativo?

Aclarar el fenómeno del absentismo implica reflexionar al mismo tiempo sobre todas las cuestiones anteriores.

Una idea de la importancia que tiene en el momento actual nos la proporcionan los datos obtenidos en el Estudio Pisa 2003 (PISA-OECD, 2004) sobre las preocupaciones de los equipos directivos de los centros educativos en los que están escolarizados los alumnos de 15 años: (% de directores que están de acuerdo o muy de acuerdo en que ese problema deteriora el rendimiento), del que se presentan datos para algunos países en la Tabla 1.

Puede observarse que en España representa el segundo problema expresado por los equipos directivos, detrás de las conductas disruptivas.

La asistencia regular a la escuela es un factor importante en el éxito escolar. Alumnos que son absentistas crónicos reciben menos horas de instrucción, a menudo abandonan pronto la escuela y es más probable que caigan en el paro, dependencia de los seguros sociales o se vean implicados en problemas judiciales. Las altas tasas de absentismo en un centro también afectan a los que asisten regularmente, ya que los profesores deben acomodar a los absentistas en la misma clase.

Los debates actuales en la mayor parte de los países suelen encontrar la raíz del problema en la familia, intentando encontrar medidas que establezcan claramente su responsabilidad para prevenir el absentismo no deseable.

En los debates también surge la responsabilidad de los centros educativos mal adaptados a sus usuarios, que abandonan tempranamente, aumentando el riesgo de la delincuencia juvenil.

TABLA 1.1. IMPORTANCIA DE DIVERSOS PROBLEMAS QUE DIFICULTAN BASTANTE O MUCHO EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN OPINIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS

País	Absentismo	Disruptivas	Saltarse clases	Falta respeto a profesores	Sustancias	Bullying
Korea	17	18	13	23	13	13
Japón	39	13	23	32	1	7
Bélgica	34	26	21	18	7	14
Dinamarca	39	42	14	13	1	7
Finlandia	56	39	34	12	4	7
España	44	59	38	34	5	13
Portugal	61	35	50	16	3	9
Italia	68	41	63	17	1	8
USA	69	27	36	22	21	14
OECD	48	40	30	22	10	15

1.2. Definición y caracterización del absentismo

La definición del absentismo y su caracterización es un problema complejo (Baya, 2003), ya que ha sido objeto de definiciones y medidas muy diversas.

En todas las aproximaciones está claro que el absentismo es un indicador de la falta de compromiso escolar, pero puede tomar diversas formas según las causas y los contextos que lo engendran o favorecen. Choquet y Ledoux (1994) señalan que representa la expresión de dificultades escolares, sociales y familiares. Toulemonde (1998) hace una tipología que diferencia el absentismo según falta de motivación, comodidad y por necesidad económica. También se habla a veces de absentismo de seguridad, ligado a aspectos como violencia en la escuela (fobia escolar, depresión). En general, el absentismo puede resumirse en algunas de las formas siguientes.

El absentismo del retraso

Los alumnos que lo practican llegan sistemáticamente tarde a la primera hora. Aunque no es propiamente absentismo, es un precursor del absentismo más regular. Denota una falta de motivación (Choquet y Ledoux, 1994; Blaya, 2003).

El absentismo del interior

A pesar de su presencia física en el centro, los alumnos que lo practican es como si estuviesen ausentes; intentan pasar lo más desapercibidos posible y pasan el tiempo mientras que se acumulan las dificultades escolares. Janosz (2000) señala que se explica por diversos factores externos al medio escolar como el ambiente familiar, el retraso cultural o la enfermedad.

Absentismo selectivo

Muchos alumnos, lejos de rechazar la experiencia escolar en su conjunto, elaboran formas de faltar algún día a la semana o a algunas clases, mostrando su rechazo por la escuela para evitar algunos aspectos de ésta. Es la forma predominante del absentismo, aunque no la única.

Absentismo (Truancy) sin causa justificada

Se caracteriza por ausencias frecuentes a la escuela o centro escolar. No existe acuerdo sobre su definición cuantitativa, oscilando entre cifras que van desde el 20% de ausencias no justificadas a cifras tan elevadas como la que da Reid (1982, 2000, 2002), que lo define en su aspecto crónico o severo como una ausencia del 65% del tiempo escolar obligatorio en un trimestre. Se caracteriza por ciertos rasgos del absentista:

- Fuerte rechazo de la escuela
- Retraso escolar
- Amistades con pares absentistas
- Hermanos/as absentistas
- Aparece muy pronto, al final de la primaria y comienzo de la secundaria

Estos alumnos se encuentran a menudo en familias con problemas sociales y psicológicos. Justifican la necesidad de políticas de prevención y de reinserción (Blaya, 2003) ya que en sus formas más graves aparece a veces asociado a consumo de drogas, salidas de noche, conductas violentas y síntomas depresivos mayores (Janosz, 2000). La precocidad de la carrera absentista justifica la adopción de políticas preventivas y de intervención precoces.

Absentismo encubierto por los padres

Los más excusados por los padres son a menudo niñas que se quedan en casa, en casas de amigos o en centros comerciales (Reid, 2002). Se han definido diferentes tipos de ausencias autorizadas por los padres:

- Padres con una cultura anti-escolar, marginales, a menudo agresivos y hostiles hacia los representantes de la escuela. Ellos mismos fueron absentistas. Suelen tener condiciones de vida precarias.
- Padres laxos, conformistas que encubren los actos de sus hijos
- Padres frustrados, piensan que la escuela no hace lo que debería por sus hijos
- Padres desesperados o ansiosos, tienen necesidad de que sus hijos se queden en casa para ocuparse de ellos. A menudo violencias domésticas, divorcios. Las dificultades psicológicas a menudo se juntan con las económicas.

- Padres utilitarios (Reid, 2002; Hayden, 2002). Tienen a sus hijos en casa para que les ayuden en sus tareas. A veces ligadas a la inmigración. Más la cultura de que las niñas ayudan en casa.

Fobia escolar

Algunos niños tienen miedo a la escuela, negándose a ir. Según datos USA, aproximadamente entre 1-5% de niños sufren de este tipo de fobia (Burke, 1987) y de ellos, un 1% desarrollan el trastorno en grado elevado y llegan al absentismo. La tasa es similar en niños y niñas. La fobia escolar es un trastorno de ansiedad por estar en la escuela. En los casos más graves, los niños pueden sufrir ataques de pánico, timidez, apego patológico, etc. Normalmente estos problemas ocurren después de un largo período sin ir a la escuela. Otros niños muestran ansiedad sobre sus habilidades, mostrando miedos de ser evaluados por los profesores, juzgados por los compañeros o de hablar en público.

En los niños más jóvenes, las fobias escolares pueden ser causadas por la ansiedad de separación de sus familias, temiendo por su vida o por las vidas de sus padres.

Las fobias escolares suelen darse más en niños con trastornos de ansiedad o depresivos, así como con baja autoconfianza (McShane, Walter y Rey, 2001)

También se muestra a veces en niños «diferentes» con problemas de obesidad u otras discapacidades y con dificultades de aprendizaje.

Las características de estos niños difieren mucho de las de los restantes absentistas (Fremont, 2003).

Suele manifestarse en niños pequeños, en las primeras etapas de la escolaridad. En niños mayores y adolescentes surge el fenómeno es mucho más raro y cuando se da suele deberse a algún miedo real, como el temor a ser victimizado por sus compañeros o profesores.

1.3. Dificultad de cuantificar la prevalencia del problema

Contabilizar el absentismo podría parecer simple a primera vista, debiendo la institución escolar ser capaz de registrar de forma adecuada las ausencias de sus alumnos. Desde el punto de vista administrativo el absentismo es definido como un «comportamiento marcado por la repetición de ausencias voluntarias» o la no asistencia regular a los centros de un alumno escolarizado. La unidad de medida administrativa es la media jornada de ausencia en educación primaria y las clases u horas perdidas en educación secundaria. A partir de cuatro medias jornadas en un mes deberían ser objeto de inspección. En España se considera absentismo elevado cuando la ausencia es superior al 50% de los días lectivos. En Francia son 40 medias jornadas de ausencia en el año. Existen dificultades de comunicación por parte de los centros que hacen difícil cuantificar la prevalencia del problema. Los sistemas de registro varían de un establecimiento a otro. Los datos oficiales correspondientes a la primera hora como en UK no tienen en cuenta a los que se saltan clases. En general, existe una gran variabilidad en la aceptación de justificaciones. Se constata una reticencia por parte de los establecimientos a registrar las ausencias de forma precisa: trabajo que implica la tarea, temor de los efectos sobre la reputación, atracción de la inspección al establecimiento, etc. Especialmente en UK donde se publican anualmente las cifras de las escuelas, incluido el absentismo, lo que puede representar un freno a la matriculación en el centro (Blaya, 2001).

Otra aproximación frecuente al absentismo son las encuestas científicas, en las que son los propios alumnos los que se posicionan en algún tipo de escala que evalúa su asistencia a la escuela.

Estas encuestas tienen además como finalidad analizar cuales son los correlatos del absentismo. En las encuestas, podemos suponer que un alto número de absentistas no han respondido porque están ausentes.

La definición de absentismo en las encuestas también es variable. En las encuestas se mide normalmente de forma diferente a la de la definición oficial y se intenta analizar además del absentismo, los problemas y correlatos asociados. Por ejemplo, la encuesta de Choquet-Ledoux (1994) define el absentismo por la manifestación de conductas como: saltarse clases, llegar tarde y estar ausente una jornada o más de forma no justificada en los últimos doce meses.

En el estudio PISA-2000 las cuestiones anteriores son utilizadas como una medida de «participación en la escuela» combinando con ponderaciones las respuestas a las tres preguntas anteriores.

En general, las encuestas científicas aumentan la estimación de la prevalencia del fenómeno. Roché (2001) encuentra que la proporción de alumnos que se declaran absentistas regulares es del 5%, semejante a la del meta-análisis del INSERM.

En España no existen datos publicados fiables sobre absentismo, ni de registros escolares, ni de encuestas a la población de estudiantes.

1.4. Las razones del absentismo escolar.

Muchos trabajos publicados sobre el tema intentan determinar cuáles son las razones que conducen a las conductas absentistas. En las páginas que siguen se presenta un resumen de los principales resultados encontrados en la literatura. La aproximación más frecuente es la de los **factores de riesgo**. Desde este enfoque, el absentismo es estudiado en el marco de una serie de conductas de riesgo y de protección que permiten anular aquellos. El absentismo es considerado dentro de un conjunto de conductas de riesgo, normalmente por medio de una aproximación correlacional. Se han encontrado de forma bastante sistemática algunos factores de riesgo, que suelen agruparse en familiares, de la escuela y sociodemográficos. A continuación se revisan algunos de los estudios, agrupados por el tipo de factores estudiados.

1.4.1. Absentismo y familia

Los padres son los máximos responsables de asegurar que sus hijos asistan a la escuela regularmente y con puntualidad. Parece que la escasa supervisión de los padres y la falta de implicación en la educación de los hijos ejercen una gran influencia sobre el absentismo y puntualidad. El papel de la familia ha sido extensamente estudiado. O'Keefe (1993) mostró que el 44% de los absentistas creían que sus padres conocían de sus ausencias y el 48% de los no absentistas dicen temer que sus padres se enteren.

Algunos autores han intentado ligar el absentismo con la pobreza y precariedad social de las familias de los alumnos absentistas. En el siglo XIX el absentismo era un problema ligado sobre todo al trabajo infantil y en algunas investigaciones recientes aún se ha encontrado vinculado con ciertas formas de trabajo (Ballion, 1994). Aunque diferentes encuestas han mostrado que no existe una relación directa entre absentismo y precariedad (O'Keefe, 1993) es importante recordar que la decisión no depende siempre del alumno, sino que éste a veces está expuesto a necesidades fami-

liars como ocuparse de hermanos más jóvenes. Según Fox (1995) un 10% de las ausencias son consecuencia del trabajo que los niños realizan en sus casas. Tienden a ser los hijos más mayores y de entornos socio-económicos más pobres, dándose más en hijos de trabajadores manuales. Vivir en familias monoparentales también parece ser un factor de riesgo. Algunos estudios han mostrado (USA, UK) que es más común en las zonas del centro de las ciudades, donde existe mayor precariedad social.

Ginther and Pollak (2003) analizaron con detalle el efecto de la estructura familiar sobre medidas conductuales y rendimiento académico usando datos del US High School. Su principal interés fue la distinción entre niños educados en familias nucleares tradicionales y en otras estructuras como las monoparentales o familias mezcladas. El rendimiento académico se ve deteriorado en estas condiciones. No parece existir efecto del orden de nacimiento, pero sí a veces la presencia de muchos hermanos. No obstante, Carlson y Corcovan (2001) encontraron menos problemas entre los hermanos mayores.

Si se aplica el modelo teórico sobre el desarrollo de los trastornos del comportamiento de Patterson, Reid y Dishion (1992) al fenómeno del absentismo, éste tendría su origen en un medio familiar poco propicio a la integración escolar y se cristalizaría en el medio escolar en razón de las bajas habilidades sociales de estos alumnos y de una oposición creciente a la escuela. Nielsen y Garber (1979) muestran que el 78% de las familias entrevistadas de los jóvenes absentistas tienen al menos otro hijo absentista o al menos otro hijo con retraso escolar.

Variables familiares como medio socio-económico desfavorecido, familias con problemas, actitud negativa de los padres hacia la escuela (Nielsen y Garber, 1979; Dearden, 1998; Sparks, 1999), débil supervisión y baja implicación parental en la educación y en la escolaridad están muy asociadas al problema del absentismo, no siendo responsabilidad del establecimiento escolar.

Reid (1982), con alumnos con tasas de absentismo superiores al 65%, encontró diferencias entre éstos y los de asistencia regular en algunas variables familiares como la estructura familiar, ocupación del padre y la madre y disfrutar de becas de comedor. Los absentistas persistentes también puntuaban menos en autoconcepto.

Smith, Ryan, Adams y Dalicandro (1998) utilizaron análisis discriminante para identificar que factores identificaban a los absentistas, encontrando que las percepciones de la escuela, la disciplina y control de los padres eran significativos, percepciones de los estudiantes de conflictos en la familia, autoconcepto y competencia en la clase.

Beekhoven y Dekkers (2005) encontraron mayor influencia de los recursos sociales y culturales proporcionados por los padres, que de la participación e identificación de los sujetos con la escuela.

En resumen, los principales factores de riesgo de la familia sobre los que existe más consenso son los siguientes:

- Pobreza y precariedad social (ocupación, desempleo,...)
- Familias monoparentales
- Desestructuración familiar
- Conductas de riesgo social en la familia
- Actitud negativa de la familia hacia la escuela y escasa valoración de lo académico
- Disciplina u control de los padres o negligencia
- Implicación de los padres en la educación de los hijos

1.4.2. *Absentismo y escuela*

Algunos investigadores se han concentrado más en los efectos de la escuela, explorando las características de escuelas con elevadas tasas de absentismo y viendo la composición del alumnado, variables de clima escolar, localización y otros factores de la organización (Bos, Ruitjers y Visscher, 1992; Grisas, 1997; Himech et al, 1993; Janosz et al, 1998; Rothman, 2001; Thomas y Mortimore, 1996; Toulemonde, 1998; Wright, 1978). En general, se ha encontrado que hay una gran disparidad entre los centros en sus niveles de absentismo.

En general, las escuelas de mayor tamaño tienen más altas tasas de absentismo (Puzzanchera, Stahl, Finnegan, Tierney, & Snyder, 2003). Según los trabajos de Rumberger (1995) las estructuras de menor tamaño favorecen más la implicación de los alumnos en la vida escolar, permitiendo un seguimiento más preciso. También se ha encontrado que el «efecto clase» o variación de los resultados escolares entre clases diferentes de un mismo establecimiento puede ser mayor que el del establecimiento (Bressoux, 1995).

También se ha encontrado el absentismo propiciado por un clima escolar poco propicio a la motivación de los alumnos (Ballion, 1995; Glasman, 2000), experiencias escolares negativas, retraso en las clases (Glassman, 2000; Broccolichi, 2000) o relaciones difíciles alumno-profesor (Pierce, 1994). El aislamiento social y los conductas disruptivas son también factores de predicción (Royer, 2000). La experiencia escolar es uno de los factores predictivos del absentismo y abandono y pueden contribuir a las dificultades de algunos alumnos (Fortín et al., 2001) e impulsar a conductas de evitación, una de cuyas manifestaciones puede ser el absentismo.

Rothman (2001, 2002) realizó un análisis Multi-nivel del absentismo de los alumnos en Australia y encontraron que el clima escolar, los factores organizativos y la composición de la población escolar del establecimiento tienen influencia sobre el absentismo.

En relación con la escuela, un aspecto muy estudiado ha sido el de las relaciones entre absentismo y **fracaso escolar**. La OFSTED (1995) ha encontrado que en algunas escuelas la baja asistencia está asociada con los pobres lectores y que el absentismo puede ser un resultado de la ansiedad provocada por sus deficiencias. El fracaso escolar también se ha convertido en un tema recurrente en la investigación, ya que parece que las dificultades escolares son una de las causas más importantes del abandono. Pero a su vez, también el absentismo es fuente de fracaso escolar. Algunos alumnos se encuentran en condiciones de debilidad (Broccolichi, 2000) y humillados por la situación de escolaridad y establecen estrategias de evitación. Pocos programas de intervención tienen por objeto el currículo, aunque la investigación ha mostrado el efecto que tiene sobre la permanencia en las clases (O'Keefe y Stoll, 1995), señalando lo problemático de los currículos poco *aceptados y poco flexibles*. Los responsables del sistema educativo examinan las ausencias, pero no se interesan verdaderamente en las causas subyacentes.

Recíprocamente, el absentismo es causa del fracaso escolar, ya que tiene incidencia sobre los resultados obtenidos en los exámenes, tanto de los absentistas severos, como de los ocasionales (Bosworth, 1994). Broccolicho (2000) afirma que el absentismo es siempre posterior a las dificultades, que exacerba.

El **aburrimiento** es frecuentemente invocado por los absentistas, para tratar de explicar sus ausencias y su rebelión contra el sistema escolar (Langevin, 1994; Roché, 2001). Algunos autores (Grignon, 1970) presentan el absentismo y la violencia en los institutos como el resultado de un

conflicto cultural y político que enfrenta a los niños salidos del proletariado con al modelo de la escuela burguesa. El absentismo crónico no es una causa de fallo académico, sino más bien uno de los muchos síntomas de alienación de la escuela. Absentismo crónico y fracaso escolar pueden evidenciar una relación disfuncional entre el alumno y la escuela, sugiriendo que las escuelas deben estar más centradas en apoyar a estudiantes con diversas necesidades, ya que se han encontrado relaciones entre factores del entorno y asistencia reducida y temprano abandono (Altenbaugh, et al. 1995; Bryk & Thum 1989; Fernandez & Velez 1989).

Millar (1995) en Inglaterra encontró que algunos alumnos señalaban como motivaciones para el absentismo su incapacidad para seguir el trabajo escolar, falta de gusto por algunas materias y disgusto con algunos profesores particulares. Reid (1985) encontró factores ligados al absentismo y a la ansiedad hacia la escuela: dificultad del trabajo escolar, tipo de promociones de cursos, estilos de enseñanza, castigos, bullying y miedos irracionales con algunos aspectos de la escuela. Los absentistas persistentes tienen peores opiniones de sus profesores (Le Riche, 1995). La evaluación de los profesores de la capacidad de los estudiantes también es predictor de las tasas de absentismo, así como la naturaleza del ambiente escolar (Petersen, 1997; Hart, Wearing y Conn, 1993; Weston, 1998).

También se ha mencionado entre los factores importantes **efecto de los compañeros** también se ha encontrado que es un factor muy importante. Se han encontrado relaciones estadísticamente significativas y un fuerte apego a hermanos o amigos con conductas absentistas.

Se han explorado las relaciones entre **violencia en la escuela y absentismo**. Los trabajos realizados por el observatorio europeo de la violencia escolar confirman una correlación fuerte entre las conductas de acoso entre compañeros (bullying) y absentismo. Las víctimas de este tipo de agresión pueden tener dificultades de concentración, lo que puede llevar al deterioro de sus resultados académicos (Mellor, 1991). En un estudio llevado a cabo por Sharp y Thompson (1998) sobre 723 alumnos de secundaria, el 20% declaraban ausentarse para evitar a los agresores. Un reciente estudio en Brasil con 33655 estudiantes y 3099 profesores encontró que entre el 1-7% de los profesores (según estados) y 3-9% de los alumnos faltan a la escuela debido a la violencia.

Otra aproximación seguida en algunos estudios se basa en el análisis de variables de los centros escolares, en un intento de caracteriza y detectar **centros sensibles al absentismo**. Un censo del Ministerio de educación francés encontró un conjunto de centros más vulnerables (Toulemonde, 1998) en los que se producen tasas más altas de absentismo que en otros de características socio-económicas similares. Estos mismos resultados se encontraron en Holanda en un estudio realizado con 32 centros de secundaria (Bos et al., 1992).

Estos centros sensibles suelen acoger a alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, más precariedad económica (Hayden, 2002). Rothman (2001) encontró que los alumnos indígenas de Australia de estatus económico bajo presentan un 20% más de riesgo que los de medios más favorecidos. También encontró que el absentismo se ve favorecido cuando en el centro se produce una mayor concentración de alumnos procedentes de medios desfavorecidos y de minorías étnicas.

En resumen, las principales características vinculadas a la escuela encontradas con mayor frecuencia en las investigaciones son las siguientes:

- Pobre registro de las ausencias
- Aproximación basada en los castigos y sanciones
- Falta de notificación de las ausencias a los padres

- Aburrimiento y desinterés por las materias escolares
- Ciertas características de los profesores como falta de respeto a los alumnos
- Fracaso escolar, baja autoeficacia y autoestima
- Olvido de las necesidades educativas especiales de los absentistas a veces ligadas a las diferentes procedencias de los estudiantes. Inflexibilidad de los currículos
- Políticas de disciplina poco efectivas y tolerancia del acoso entre iguales
- Concentración en algunos centros de alumnos con especiales dificultades de aprendizaje

La esperanza de poner el acento en los efectos del medio escolar es que éstos son más fáciles de intervenir que los familiares (Parsons, 1999).

1.4.3. *El compromiso con la escuela (engagement) como opuesto al absentismo*

En la actualidad algunos autores ponen el acento en el concepto de **compromiso** para reducir el absentismo. La idea está en que los alumnos con buenas tasas de asistencia perciben la escuela como una experiencia positiva, la consideran importante para su futuro y trabajan bien en el centro (Schofield & Bourke, 1997). Como se ha visto en el apartado anterior, una de las principales motivaciones para el absentismo expresadas por los alumnos, tiene que ver con la percepción de la escuela. El reto de los educadores es mantener las percepciones y creencias positivas en los alumnos.

El constructo de compromiso con la escuela tiene que ver con los sentimientos de pertenencia y participación (Wilms, 2003). Los alumnos que tienen buenas relaciones con el personal del centro y con los compañeros, sienten que pertenecen a la escuela. Algunos alumnos no comparten este sentimiento de pertenencia y no creen que el éxito académico sea importante para su futuro. Estos sentimientos pueden llevarle a insatisfacción con la escuela (Finn, 1989; Jenkins, 1995). Gradualmente se van apartando de las actividades escolares y a veces muestran actitudes negativas hacia profesores y otros alumnos. La definición del «compromiso» hace referencia a un componente psicológico ligado al sentimiento de pertenencia y aceptación de los valores de la escuela y un componente conductual, sobre la participación en las actividades escolares (Finn, 1989, 1993; Finn and Rock, 1997; Goodenow, 1993; Goodenow and Grady, 1993; Voelkl, 1995, 1996, 1997; Wehlage *et al.*, 1989). El componente psicológico pone énfasis en el apego a la escuela, que tiene que ver con el sentimiento de ser aceptado y valorado por los compañeros y otras figuras de la escuela. También es importante la creencia en los beneficios de la educación (Johnson *et al.*, 2001).

El componente de participación se caracteriza por algunos aspectos como la asistencia a clase, estar preparado para las clases, hacer los trabajos escolares, participación en actividades extra-curriculares, etc.

La mayor parte de la investigación sobre compromiso escolar se ha referido a sus relaciones con los resultados académicos y la finalización de la educación secundaria. Sus variables se han considerado tradicionalmente como predictoras de resultados. No obstante, puede ser objeto de interés en sí mismo y considerarlo como un resultado de la escolarización. Afortunadamente no es un rasgo inalterable, sino que puede tratarse por profesores y padres y ser mejorado por las políticas escolares. El constructo es medido en PISA por medio de dos dimensiones: sentido de pertenencia y asistencia a la escuela. El sentimiento de pertenencia se mide mediante seis ítems que describen la aceptación y relaciones con los pares. La participación se mide por diferentes conductas

de absentismo: días que han faltado a clase, clases a las que han dejado de asistir y días que han llegado tarde, durante las dos semanas antes del estudio. Aunque sería deseable una medida más amplia de la participación es el **absentismo** su aspecto más importante (Wilms, 2003). Parece haber una escalada incremental del absentismo con la falta de participación en la escuela (Finn, 1989).

Hubo importantes variaciones entre países en los índices de pertenencia y participación. Seis países puntuaron por debajo del promedio: Canadá, Dinamarca, Grecia, Nueva Zelanda, Polonia y **España**. Por el contrario, fue mucho más alta en Japón, Corea y Alemania.

En el Estudio PISA se encontró que el bajo estatus socioeconómico de las familias era un factor de riesgo para la baja participación. Otros factores de riesgo fueron el ser inmigrante y la pertenencia a familias monoparentales.

1.4.4. Otras variables sociodemográficas

Se ha tratado a veces de elaborar un perfil sociodemográfico del absentista. Algunos autores han encontrado una mayor prevalencia en los varones (Choquet y Hassler, 1995; Ballion, 1982). En el caso de las chicas más ausencias excusadas por los padres (Reid, 1985). La conducta absentista se construye progresivamente con la edad (Choquet y Hassler, 1995), encontrando su punto máximo entre los 14-15 años (Puzzanchera et al., 2003).

La relación entre raza y absentismo no está bien establecida, pero los datos recogidos en USA en los juzgados revelan que los blancos están infra-representados entre los absentistas (Bell, Rosen, & Dynlacht, 1994; Puzzanchera et al., 2003). Los estudiantes con mayores tasas de absentismo están en mayor riesgo de abandonar la escuela (Baker et al., 2001), y afro-americanos y latinos representan los grupos con mayores tasas de abandono (Kaufman, Alt, & Chapman, 2001).

En los países en los que tienen mayores tasas de asentamiento, se encuentra una mayor prevalencia entre los gitanos.

1.5. Consecuencias del absentismo

La falta de asistencia a las clases coloca a los sujetos en situación de desventaja social en cuanto a sus habilidades y destrezas profesionales y las posibilidades de empleos cualificados (Kays y Romszko, 1995). Esta desventaja aumenta si los sujetos además tienen otras desventajas como la socioeconómica.

Se ha encontrado además que el absentismo es un factor de riesgo para otros problemas sociales: delincuencia juvenil, temprano abandono de la escuela, expulsiones de los centros, falta de graduación en educación secundaria, etc. (Garry, 1996; Harlow, 2003; Huizinga et al., 1994; 2000; Lagrange, 2000; Loeber y Farrington, 2000; Morris et al., 1991; Roché, 2001; Welsh, Jenkins y Harris, 1999; Nelly, 1997). La falta de implicación en la escuela también se ha encontrado como factor de riesgo para consumo de sustancias, embarazo adolescente.

Algunos discursos mediáticos y políticos insisten mucho en esta asociación, presentando a los jóvenes absentistas como peligrosos, delincuentes potenciales, que habría que reconducir al buen

camino. No obstante, es difícil decidir si el absentismo es la causa o la consecuencia de los comportamientos delincuentes en los jóvenes. Parece que la ausencia de la escuela proporciona tiempo libre que puede usarse en conductas delictivas (Hayden y Marti, 1998; Roché, 2001). Roché (2001) encontró que el 60% de los absentistas nunca habían cometido actos delictivos. Blaya (2002) en una investigación cualitativa encontró que la mayor parte de los absentistas pasan su tiempo en casa con la TV videojuegos, solos o a veces con algún amigo y no dedicados al delito.

Algunos autores también han encontrado relaciones entre **absentismo y salud mental**. Estos estudios han sido realizados en el contexto de la fobia escolar, encontrando algunas relaciones entre ésta y ciertos problemas de internalización como la depresión y la ansiedad. La depresión limita las capacidades de afrontamiento y es frecuente en los absentistas (Choquet y Hassler, 1997). La escuela, en su incapacidad para tener en cuenta las particularidades de los niños en sus aprendizajes refuerza y a veces crea problemas psicológicos en algunos (Jarel y Ciabrini, 2000). Choquet y Hassler (1997) encontraron en los absentistas problemas depresivos mayores, tasas de suicidio más altas que en otros adolescentes, así como somatizaciones. Blaya (2003) encontró relaciones con depresión. Patterson en USA encontró una tendencia (no significativa) con ansiedad (Corville-Smith et al., 1998).

1.6. Algunos factores de protección

El conjunto de trabajos lleva a identificar un cierto número de factores de protección:

- Relación de confianza con un adulto (padre, miembro de la escuela) que asegura la mínima estabilidad
- Implicación de los padres en el control de deberes y representaciones familiares positivas de la escuela. Padres que muestran interés por la escolaridad de sus hijos
- Escuelas en las que los adultos trabajan en equipo y aseguran un clima positivo, tanto a nivel de interrelaciones entre pares, como entre alumnos y adultos.
- Establecimientos en los que además de recogida de ausencias, medidas de seguimiento individual y aproximación individual a los problemas trabajan en colaboración con trabajadores sociales, médicos escolares, orientadores
- Reducción de la violencia en el medio escolar
- Mayor relación con los padres
- Política de discriminación positiva con las familias e situación económica precaria.
- Trabajo en común con otras instituciones
- Intervención precoz ante las primeras ausencias, ya que el absentismo es una actitud que se construye también en función de las reacciones del medio escolar y familiar
- Interés temprano no solamente en las ausencias no justificadas sino también en los retrasos sistemáticos o ausencias ocasionales (incluso autorizadas)

1.7. Intervenciones para la prevención del absentismo

La mayor parte de los esfuerzos de prevención del absentismo suelen estar basados en esfuerzos individuales por parte de los centros educativos, los tribunales o alguna agencia comunitaria, aunque existen muchos ejemplos de colaboración de las diferentes instituciones. De hecho, parece que uno de los aspectos clave de la prevención es la aproximación en colaboración o multi-

modal, lo que implica una combinación de diferentes agentes comunitarios: escuelas, fiscalías de menores, padres, organizaciones comunitarias y agencias de servicios sociales (Baker et al., 2001; Bell et al., 1994; Mogulescu & Segal, 2002). Esta aproximación tiene en cuenta los múltiples factores de riesgo que subyacen. El Truancy Prevention Through Mediation program (Ohio) invitan a los padres a sesiones de mediación cuando las notificaciones de absentismo fallan. Durante estas sesiones se identifican las causas y se acuerdan planes de acción.

Baya (2003) concluye que la aproximación punitiva de la escuela con medidas como la suspensión temporal no tienen eficacia verificada en cuanto a la reinserción de los absentistas. En Inglaterra no tuvieron éxito en reducir en 1/3 la tasa de absentismo (Hayden, 2002). Las reducciones de ayuda a las familias tampoco parecen ser eficaces.

El sistema judicial está siendo utilizado como mecanismo final de intervención en absentismo (Baker et al., 2001). En general se ha mostrado que juega un importante papel, como se ha puesto de relieve en USA, donde es extensamente utilizado en numerosos estados. Las medidas de separación de la familia, no obstante, son a menudo contraproducentes, puesto que son traumáticas para las familias y de alto coste (Garry, 1996; Mogulescu & Segal, 2002;).

La utilización de alternativas a la escuela convencional diseñadas específicamente para absentistas puede ser una forma exitosa de ayuda. El Dekalb Truancy School (Georgia) recoge al 75% de los sujetos remitidos a los tribunales cada semestre. Estos alumnos suelen tener niveles de inteligencia por encima del promedio, pero bajas habilidades escolares. La **instrucción individualizada** es un aspecto clave del programa. Los alumnos aprenden manejo de conflictos, solución de problemas, liderazgo y trabajo en equipo.

En el Anexo 4 se recogen algunos ejemplos de intervenciones llevadas a cabo en otros países y páginas Web en las que se puede encontrar información.

2. INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

La primera fase de la investigación tuvo un carácter más cualitativo, para conocer en mayor profundidad las características del absentismo y sus peculiaridades. Se llevó a cabo en los centros escolares mediante entrevistas estructuradas a equipos directivos, departamentos de orientación y alumnos con absentismo severo detectados por los equipos directivos de los centros.

2.1. Entrevistas en centros educativos

De la muestra total de centros seleccionados para la segunda fase (encuestas) se seleccionó de forma aleatoria una submuestra de centros educativos, manteniendo los criterios de proporcionalidad de territorialidad y titularidad de los centros. El número de centros seleccionados fue $n = 39$, que se clasifican por Área Territorial según los datos presentados en la Tabla 2.1 y por titularidad en la Tabla 2.2.

En los centros concertados y privados, la información se obtuvo tanto para los cursos objetivo de primaria, como de secundaria, por lo que su participación puede considerarse doble.

Las entrevistas fueron realizadas con diferentes personas de los equipos directivos, según se presenta en la Tabla 3.

TABLA 2.1. CLASIFICACIÓN DE LOS CENTROS POR ÁREA TERRITORIAL

	Frecuencia	Porcentaje
Capital	14	35,9
Norte	4	10,3
Sur	11	28,2
Este	6	15,4
Oeste	4	10,3
Total	39	100,0

TABLA 2.2. CLASIFICACIÓN DE LOS CENTROS POR TITULARIDAD

	Frecuencia	Porcentaje
Público-CP	8	20,5
Público-IES	18	46,2
Concertado	8	20,5
Privado	5	12,8
Total	39	100,0

TABLA 2.3. PERSONAS ENTREVISTADAS DEL EQUIPO DIRECTIVO

	Frecuencia	Porcentaje
Director	19	48,7
Jefe de estudios	14	35,9
Otros	6	15,4
Total	39	100,0

En los centros se solicitó de la dirección la posibilidad de llevar a cabo entrevistas sobre los niños absentistas con el Departamento de Orientación o en su defecto, los psicólogos del centro. Se llevaron a cabo entrevistas en 34 de los 39 centros obteniendo información sobre un total de 133 niños. Se obtuvo información de todos los Institutos de Educación Secundaria, todos los públicos de Infantil y Primaria excepto tres, cinco de los centros concertados y ninguno de los privados, puesto que no reconocen la presencia de alumnos absentistas.

En las entrevistas realizadas con los equipos directivos de los centros se pretendía obtener información sobre diversos aspectos organizativos y sobre sus respuestas al absentismo de los alumnos: detección del absentismo, forma de comunicación a la familia, entrevistas con padres y alumnos, uso de diferentes medidas como adaptaciones curriculares, estrategias de acogida, derivaciones a otros servicios, etc. La información proporcionada fue utilizada para la confección de la Encuesta a Equipos Directivos de la segunda fase de la investigación y los resultados más importantes se presentan en la descripción de las características de los centros en relación con el absentismo.

2.2. Datos obtenidos a través de los departamentos de orientación

Fueron realizadas un total de $n = 133$ entrevistas sobre alumnos. En los diferentes centros se realizó un número variable de entrevistas, que oscilan entre un mínimo de 1 y un máximo de 8, como puede observarse en la tabla adjunta, siendo la moda de 6 entrevistas. En el 48,5% de los casos respondió el/la orientador/a.

La distribución de los casos por edades se presenta en la tabla 2.4.

TABLA 2.4. EDADES DE LOS ALUMNOS DE LOS QUE PROPORCIONARON DATOS LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

Edad en años	Frecuencia	Porcentaje
10 o menos	9	6,8
11	4	3,0
12	3	2,3
13	12	9,0
14	42	31,6
15	41	30,8
16	18	13,5
17	4	3,0
Total	133	100,0

Puede observarse que la mayor concentración de edades se encuentra entre los 13-16 años, período coincidente con la ESO.

En cuanto al sexo, el 55,6% fueron varones y el 44,4% de mujeres, siendo significativamente superior el porcentaje de varones.

En cuanto a las nacionalidades de los alumnos, la distribución se encuentra en la Tabla 2.5. Puede observarse una mayor proporción de latinoamericanos de la que representa su proporción en el censo escolar.

TABLA 2.5. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS POR NACIONALIDADES

Nacionalidad	Frecuencia	Porcentaje
Española	104	78,2
Latinoamericana	14	10,5
Magrebí	2	1,5
Subsaharianos	2	1,5
Ex-Europa Este	5	3,8
China	1	,8
UE-15	5	3,8
Total	133	100,0

También aparece una mayor representación de la etnia gitana (23,1%) de lo que representan en el censo escolar.

Los representantes del departamento de orientación afirman haber mantenido entrevistas con 66 de los 133 alumnos, así como con sus padres. La moda del número de entrevistas es 1, tanto en el caso de los alumnos como de sus padres. No obstante, en algunos casos el número de entrevistas a alumnos y a padres es mucho más elevado, llegando en ocasiones a diez.

Los representantes del departamento de orientación informaron de las edades en que comenzaron a faltar a clase los alumnos del inicio del expediente, pudiendo ofrecer información solamente de 110 (el 82,7%). Los cursos en los que se inició el expediente de estos alumnos se encuentran en la Tabla 2.6.

TABLA 2.6. CURSO EN EL QUE SE LES INICIA EL EXPEDIENTE COMO ABSENTISTAS

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1º ESO	29	26,4
	2º ESO	51	46,4
	3º ESO	23	20,9
	4º ESO	4	3,6
	6º Prim.	3	2,7
	Total	110	100,0
Ausentes Sistema		23	
Total		133	

Los trabajos publicados sobre absentismo escolar ponen el acento en la importancia de la familia en la aparición de esta conducta; por este motivo se solicitó información sobre la estructura de las familias de estos alumnos. Las situaciones familiares (conocidas de 127 de los casos) se presentan en la Tabla 2.7.

TABLA 2.7. ESTRUCTURA FAMILIAR DE LOS ALUMNOS ABSENTISTAS

Estructura de la familia		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Tradicional	79	62,2
	Monoparental_padre	8	6,3
	Monoparental_madre	35	27,6
	Tutelado	5	3,9
	Total	127	100,0
Ausentes		6	
Sistema			
Total		133	

Puede observarse la importante presencia de familias monoparentales entre los alumnos, siendo escasa la presencia de tutelados. Los cinco casos tutelados los están por algún familiar (abuelos, tíos,).

El 35,9% de los casos pertenecen a familias numerosas, con tres o más hijos.

Según las informaciones proporcionadas 74 de los casos (55,64%) se encuentran en alguna situación de riesgo social, siendo éstas muy heterogéneas.

Los profesionales de los departamentos de orientación informaron de diversas características de las familias, que se resumen en la Tabla 8ª.

TABLA 8A. CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA

Características de la familia	Porcentaje
Separación padres	34,1%
Fallecimiento del padre	3,8%
Fallecimiento de la madre	1,5%
Disgregación familiar por trabajo padres	10,8%
Hijos utilizados en ayuda doméstica	12,3%
Hijos que trabajan	9,9%
Graves problemas relaciones familiares	48,0%

Las situaciones de riesgo social detectadas son muy variados y una relación de las mismas puede encontrarse en las Tablas 8b y 8c-.

Las «Otras causas» señaladas en relación con la familia son variadas, pero las más frecuentes, indicando el número de veces que fueron señaladas, se encuentran en la Tabla 8c.

A todos los padres de los alumnos informados se les solicitó asistir a entrevistas al centro, habiendo asistido el 59,5% de los mismos. Mucho más escasa es su asistencia a reuniones generales con los tutores, de los que señalan asisten un 15%.

TABLA 8B. PROBLEMAS FAMILIARES RELACIONADOS CON LA INTEGRACIÓN SOCIAL

Problemas familiares	Porcentaje
Desintegración social de la familia	22,0%
Pobreza	24,2
Falta de interés de los padres	45,8%
Otras causas	59,8
Hábitos familiares deficitarios	51,6
Está sólo todo el día	39,7

TABLA 8C. OTRAS CAUSAS

Otras causas	Frecuencia
Falta de normas y de límites	28
Imposibilidad de controlar a los hijos	16
Despreocupación por escolarización	15
Rechazo de la escuela por padres	11
Cuidado a familiares	8
Viven con otros familiares que no se ocupan	8
Sobreprotección de los padres	8
Salud mental de los padres	6
Etnia gitana	6
Nivel cultural de los padres	4
Discapacidad Padres/Edad	3
Somatizaciones	2

Con respecto a otras situaciones de riesgo social de los padres de los absentistas, el departamento de orientación informa de su presencia en aproximadamente la mitad de los casos. Éstas son muy variadas y difíciles de agrupar, aunque la mayor parte se pueden resumir en alguna de las siguientes: estar al cuidado de familiares (a veces adolescentes) debido al abandono de los padres,

problemas de alcoholismo y drogadicción, salud mental, etnia gitana, analfabetismo de los padres, problemas con la justicia de padre o hermanos, con problemas de cárcel en tres de los adolescentes, etc. Todas las mencionadas reflejan graves problemas de desestructuración familiar.

2.3. Características de los alumnos absentistas según los departamentos de orientación

El cambio frecuente de centro educativo es una de las causas relacionadas con el absentismo. Se obtuvieron datos de 114 de los 133 alumnos sobre el número de centros a los que han asistido, y en el caso de haber existido cambio, de la razón de éste. Estos datos se presentan en las Tablas 2.9 y 2.10, respectivamente.

TABLA 2.9. NÚMERO DE CENTROS A LOS QUE HAN ASISTIDO

Número de cambios	Frecuencia	Porcentaje
1,00	13	11,4
2,00	77	67,5
3,00	16	14,0
4,00	8	7,0
Total	114	100,0
Ausentes Sistema	19	
Total	133	

TABLA 2.10. COMPORTAMIENTO EN EL CENTRO DE LOS ALUMNOS ABSENTISTAS

Comportamientos de los absentistas	Porcentaje
Incumple las normas de la clase	43%
No hace los deberes	68,3
Faltas de puntualidad	46,5
Escasa atención en la clase	70,9
Interrumpe en clase	37,0
Se levanta en clase	29,1
Se pelea con los compañeros	22,8
Carece de amigos en el centro	35,8
No se relaciona con los compañeros	33,6
Tiene conflictos con los compañeros	23,2
Presenta un fuerte retraso escolar	63,8
Coacciones de los compañeros	6,9

Preguntados sobre los motivos del cambio, el departamento de orientación los conocía de un 83,5% de los casos y el motivo más habitual (60,4%) fue el paso del centro de primaria al de secundaria. En segundo lugar, la razón más frecuente fue «causas no especificadas» (12,8%), seguido del cambio de domicilio (8,1%) y en el mismo porcentaje por problemas en el colegio (8,1%). A mucha distancia, mencionados solamente para uno de los sujetos en cada caso están los problemas con los compañeros y el expediente disciplinario.

Un resumen sobre los **comportamientos** en el colegio de estos alumnos, en diversos aspectos de la vida académica, se presenta en la Tabla 11.

TABLA 2.11. COMPORTAMIENTO EN EL CENTRO DE LOS ALUMNOS ABSENTISTAS
(Continuación)

Fuerte retraso en matemáticas	72,4
Fuerte retraso en lengua	70,8
Fuerte retraso en CC.Sociales	50,5
Fuerte retraso en CC.Naturales	50,5
Discapacidad de aprendizaje diagnosticada	14,5
Falta de hábitos de estudio	87,6
Desinterés general	82,2

Puede observarse que los porcentajes más elevados se relacionan con el *retraso académico*, especialmente en materias instrumentales, y con la falta de hábitos o interés por los estudios.

En las tablas 2.12 y 2.13 se muestran algunas características sociales, culturales y personales de estos alumnos.

TABLA 2.12. CARACTERÍSTICAS SOCIO-CULTURALES DE LOS ALUMNOS ABSENTISTAS

	Porcentaje
Niña pedida	0,8%
Embarazo	0,8%
Pertenencia a bandas	19,5

TABLA 2.13. PROBLEMAS DE SALUD FÍSICA Y MENTAL DE LOS ALUMNOS ABSENTISTAS

Problemas	Porcentaje
Enfermedades físicas	4,5%
Fobia escolar	4,5
Ansiedad	9,8
Inhibiciones sociales	6,1
Trastornos del sueño	4,0
Le asusta pensar en la escuela en el fin de semana	6,1
Somatizaciones	9,2
Visión negativa de su futuro	20,8
Duerme pocas horas	15,5

Se puede observar en la tabla 2.12 que la única característica destacada es la pertenencia a bandas, por lo que podría ser interesante estudiar este aspecto de forma específica.

Por otra parte, en lo referente a situaciones personales, el porcentaje referido a «visión negativa de su futuro» se relaciona con los otros datos referidos a rendimiento académico y expectativas negativas que aparecen en las fases de la investigación.

2.4. Entrevistas con los alumnos absentistas severos

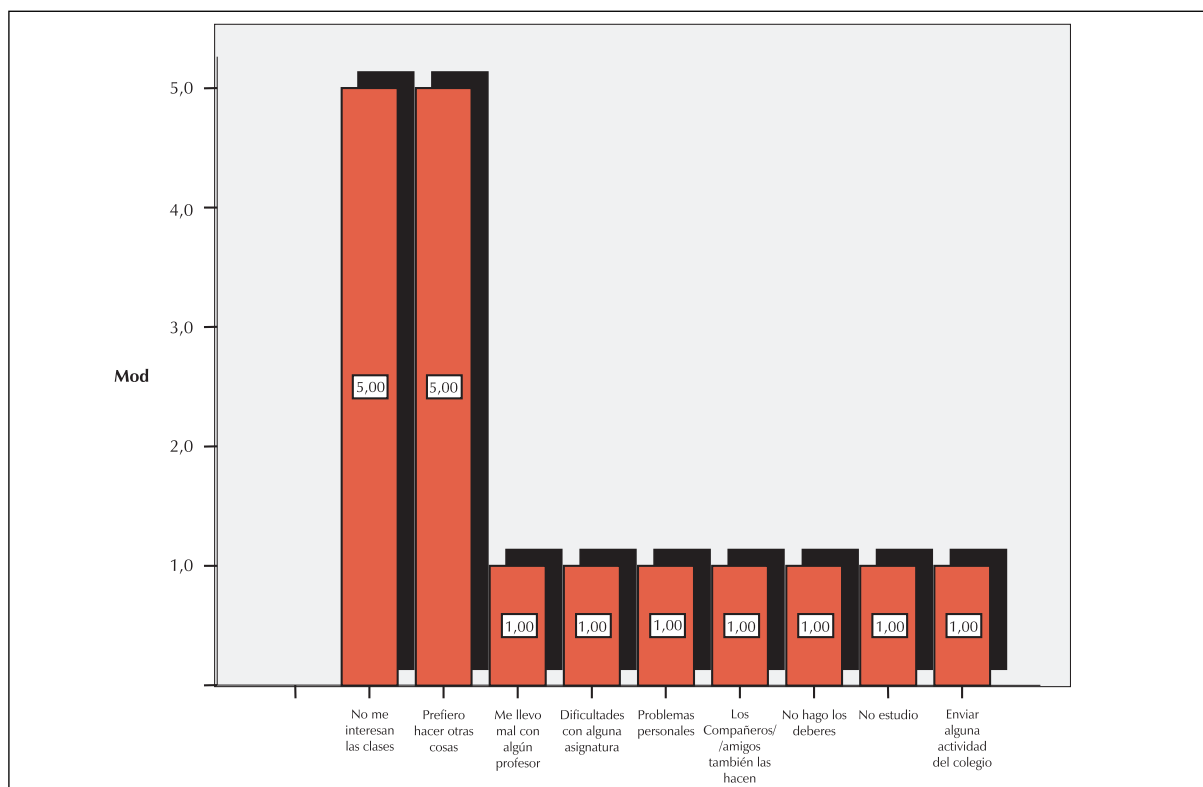
La realización de esta parte del estudio resultó extraordinariamente difícil, ya que a los alumnos que debían ser entrevistados se les convocaba en los centros, pero no acudían a las entrevistas concertadas. Fue necesario ir muchas veces a un centro para conseguir hablar con un alumno absentista, resultando imposible aún así en la mayor parte de los casos. De los 133 alumnos seleccionados para entrevista solamente fue posible entrevistar a 32, pertenecientes a 20 centros. De los 32 alumnos, 30 estaban matriculados en la ESO, oscilando sus edades entre 12 y 16 años. El 53,1 (17) fueron chicos y el 46,9 % (15) chicas.

Cuando se les preguntó sobre su nivel de asistencia a clase, solamente 15 (50%) afirman que faltan mucho.

Se les preguntó por el grado en que diversas razones afectaban a su ausencia al colegio, dando las respuestas que se presentan en la Tabla 2.14.

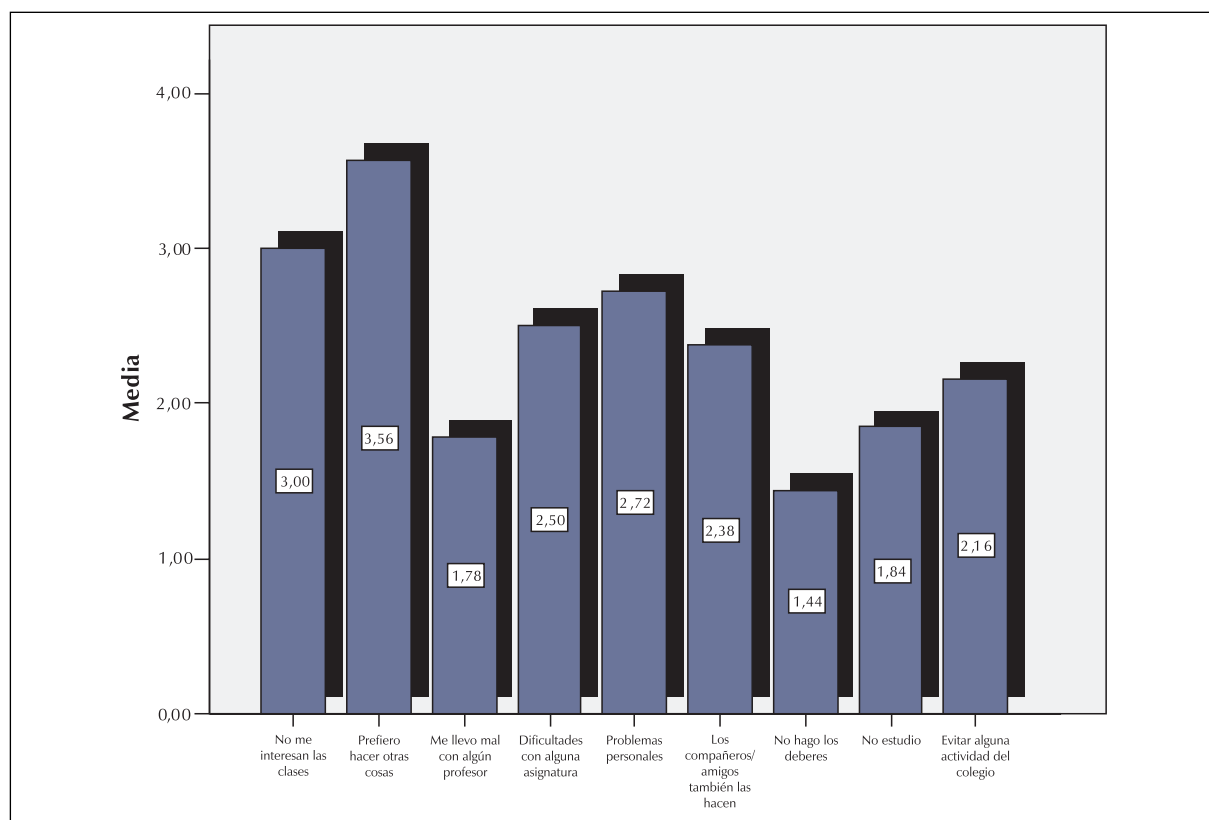
TABLA 2.14. MOTIVOS DE ABSENTISMO EXPRESADOS POR LOS ALUMNOS Y SU INTENSIDAD

Motivos	1,00 %	2,00 %	3,00 %	4,00 %	5,00 %
No me interesan las clases	28,1%	15,6%	15,6%	9,4%	31,3%
Prefiero hacer otras cosas	18,8%	9,4%	9,4%	21,9%	40,6%
Me llevo mal con algún profesor	75,0%	3,1%	3,1%	6,3%	12,5%
Dificultades con alguna asignatura	56,3%		9,4%	6,3%	28,1%
Problemas personales	50,0%	3,1%	3,1%	12,5%	31,3%
Los compañeros/amigos también las hacen	56,3%		15,6%	6,3%	21,9%
No hago los deberes	81,3%	6,3%	6,3%		6,3%
No estudio	68,8%	6,3%	9,4%	3,1%	12,5%
Evitar alguna actividad del colegio	62,5%	3,1%	9,4%	6,3%	18,8%

FIGURA 2.1. MODA DE LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS SOBRE RAZONES PARA FALTAR A CLASE

En las figuras 2.1 y 2.2 se representan respectivamente la Moda y la Media de las respuestas a las anteriores preguntas.

FIGURA 2.2. MEDIA DE LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS SOBRE LAS RAZONES PARA FALTAR A CLASE



Para algunos de los motivos anteriores se matizaron sus respuestas, encontrando los resultados siguientes:

- En la respuestas sobre *dificultades con algún profesor*, el más mencionado es el de matemáticas, asignatura que se repite cuando se les pregunta por la que les presenta mayores dificultades (seguida de Ciencias Naturales)
- En la pregunta sobre los *problemas personales*, el listado es tan amplio como los alumnos entrevistados: amorosos, anorexia, bandas, compañeros/amigos, cuidado familiar, enfermedad, hermanos en la cárcel, trabajar con la familia, visitas a la familia,....
- En cuanto a la *actividad del colegio a evitar* más mencionada (5 sujetos) fue la Educación física
- En cuanto a «*otras causas*», pocos sujetos responden, pero algunos mencionan el aburrimiento, y que los profesores no les respetan.

También se les preguntó por el curso en que comenzaron a faltar a clase. De los 32 alumnos solamente 2 comenzaron en primer ciclo de primaria, 7 en el segundo ciclo, 13 en 1º de ESO, 8 en segundo y solamente 2 en 3º/4º de ESO.

En cuanto a las razones por las que comenzaron a faltar son muy variadas, siendo casi tan numerosas como el número de alumnos entrevistados. Pueden agruparse en los siguientes grupos:

	Frecuencia
Aburrimiento, falta de motivación	8
Cuidado de familiares	6
Enfermedad	3
Lo hacían los amigos	3
Preferir hacer otras cosas	2
Enfermedad	3
Problemas familia (desarraigo, cárcel...)	2
Pánico y depresión	2
Llevarse mal con un profesor	1

En una pregunta diferente, referida a por qué no van a clase en la actualidad, qué razones tienen para sus ausencias, las respuestas son bastante similares, como puede verse en la Tabla 2.15.

TABLA 2.15. MOTIVOS PARA FALTAR A CLASE

Motivos para faltar a clase	Frecuencia
Aburrimiento	6
No les gusta el colegio, las clases,....	9
Ninguna razón especial, por qué sí	4
Cuidado familia o trabajo familia	4
Estar con los amigos que también faltan	4
Dormir	3
No se enteran en clase	2
Ansiedad, pánico	4
Enfermedad	2
Vergüenza por ser distinto	1
Vivir lejos	1

Los alumnos saben que sus padres están enterados de su conducta absentista excepto uno de ellos. La forma en que éstos se enteraron se refleja en la tabla 2.16.

En la entrevista también se les preguntó sobre las reacciones de los padres al enterarse de su conducta absentista, dando las respuestas que se resumen en la tabla 2.17.

TABLA 2.16. FORMA DE ENTERARSE LOS PADRES

Cómo se enteraron los padres	Frecuencia
Llamadas del centro	16
Los ven en casa	8
Se lo han dicho ellos mismos	4
Llamadas de la Fiscalía de menores	1

TABLA 2.17. REACCIONES DE LOS PADRES

Reacción de los padres	Frecuencia
Castigarles	8
Regañarles	6
Enfadarse	4
Aconsejarles	5
Acompañarles al centro	2
Consentirlo, no hacer nada	7

En la literatura revisada se encuentra a veces el absentismo ligado a deficiencias en la escolarización. También se les preguntó por aspectos relacionados con este punto, sus respuestas se muestran en la tabla 2.18.

TABLA 2.18. RENDIMIENTO ESCOLAR

Rendimiento autopercebido	Frecuencia
Normal	11
Irregular	8
Repeticiones en Primaria	5
Repeticiones en ESO	9

Las frecuencias no suman 32 por haber dado respuestas múltiples.

Los hermanos absentistas son a veces una causa del inicio de esta conducta,; no obstante, no parece ser muy relevante en el caso de los alumnos entrevistados, ya que solamente cinco de los 32 hacen referencia a este hecho.

Los lugares a los que van cuando faltan al colegio también fueron objeto de respuestas múltiples que se resumen en la Tabla 2.19.

TABLA 2.19. ACTIVIDADES CUANDO FALTAN A CLASE

	Frecuencia
Se quedan en casa	20
Se quedan en el Centro educativo	5
Calles, parques, plazas	15
Casas de amigos	5
Polideportivo	2
Madrid Centro	1
Recreativos	1
Centros comerciales	1
Trabajo	1

En cuanto a las consecuencias que tiene para ellos el absentismo, en general son conscientes de que esta conducta puede afectar a su vida actual y futura. Dan numerosas respuestas que reflejan este hecho y que se resumen en la Tabla 2.20. Las respuestas pueden ser múltiples por lo que su suma es mayor de 32.

TABLA 2.20. CONSECUENCIAS DE FALTAR A CLASE

Consecuencias de faltar a clase	Frecuencia
Efectos en los estudios (no enterarse, repetir, suspender,...)	27
Para su vida futura (no ser nada en la vida,..)	9
Problemas con CAM, S. Sociales (multas, retirada subvención, acogida,...)	5
Se enteran los padres	4
Castigos de los padres	1
Problemas con ayuntamiento	1
Correccional	1
No mencionan consecuencias negativas o solamente positivas	5

Respecto de las acciones de la familia ante su conducta absentista, se presentan resumidas y agrupadas en la Tabla 2.21.

TABLA 2.21. ACCIONES DE LA FAMILIA

Acciones de la familia	Frecuencia
Castigarles	12
Consentir y no hacer nada	9
Regañar	8
Enfadarse	4
Aconsejarles y recordar que es obligación	7
Lamentos y lloros (de la madre)	3
Ayudar en casa como castigo	1
Llamar a Servicios Sociales	1
Amenazarles	2

2.5. Entrevistas con organismos, administraciones y otras instituciones

2.5.1. Asociaciones de inmigrantes

2.5.1.1. Entrevistas

Se planificaron entrevistas con asociaciones de emigrantes de los siguientes países: Marruecos, Perú, Colombia, Ecuador, Rumania y China dado el número de alumnos de estos países escolarizados en la Comunidad de Madrid.

La dificultad de contactar con estas asociaciones y que contaran con información de interés referente al absentismo escolar hizo que, finalmente, sólo se pudieran recoger datos de las siguientes asociaciones: Asociación de Colombianos de Madrid (ACOMA), Asociación de Polacos en España «Nuestra casa» y Asociación de Trabajadores e Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME).

Se incluye también en este apartado la entrevista mantenida con la Fundación Secretariado General Gitano ya que en muchos aspectos plantean problemáticas similares.

2.5.1.2. Problemas y sugerencias

La problemática y la prevalencia del absentismo es muy variada dependiendo del país, pero aparecen factores comunes que inciden en la aparición del absentismo.

La falta de integración de los alumnos y de los padres en los centros educativos y en la sociedad en general favorece la creación de grupos sociales aislados y la no aceptación de ciertos valores, entre ellos los educativos, ya que no ven claramente la utilidad de la educación para sus intereses.

En muchos casos los alumnos deben incorporarse a cursos por la edad sin tener una preparación académica que les permita seguir las clases, comprender las tareas y participar e interesarse por las mismas; esto dificulta aun más su integración e implicación con las actividades que se rea-

lizan en los centros escolares. Los padres, por su parte, no cuentan con la preparación y los recursos suficientes para poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares.

En todos los casos se insiste en la necesidad de establecer medidas preventivas desde la etapa infantil y primaria.

Una mayor sensibilización y conocimiento de la cultura de los países de origen en los centros escolares es una necesidad manifestada por todas las asociaciones entrevistadas.

Se insiste también en la conveniencia de trabajar con los padres para que comprendan mejor el sistema educativo y las posibilidades que ofrece para el futuro de sus hijos y que se impliquen más en su educación y asistencia al centro escolar.

Las medidas sancionadoras que llevan a cabo los centros ante el absentismo y/o los problemas de disciplina, tales como las expulsiones temporales del aula o del centro, no resultan eficaces, debiendo instaurarse otras que potencien la integración más que la exclusión escolar.

2.5.2. *Mesas locales de absentismo*

2.5.2.1. Entrevistas

Se seleccionaron para la entrevista aquellas mesas locales que tenían abiertos expedientes de los alumnos absentistas de la muestra de centros.

Se entrevistó a los responsables o a los educadores de las mesas de absentismo de 7 distritos de Madrid capital (Salamanca, San Blas, Fuencarral, Moncloa, Villaverde, Latina y ciudad Lineal) y de 10 municipios (Getafe, Leganés, Móstoles, Coslada, Fuenlabrada, el Escorial, Pozuelo, Majadahonda, Alcobendas y Griñón).

2.5.2.2. Problemas y sugerencias

Los problemas detectados por las mesas de absentismo se encuadran tanto en las familias como en la respuesta educativa de los centros. Los mencionados con mayor frecuencia son los siguientes:

- Carencia de habilidades educativas de los padres (falta de autoridad, establecimiento de límites...)
- Escasa implicación en la educación (procesos educativos) de sus hijos (horarios prolongados, trabajo...).
- Diferentes valores culturales y/o familiares referidos a la educación
- Alumnos o familias problemáticos: Familias desestructuradas, problemas del alumno...
- Poca Coordinación entre primaria y secundaria. Ruptura entre ambas etapas.
- Falta de flexibilidad en la organización educativa
- Falta de recursos: profesorado y formación del mismo; personal específico
- Desfase curricular importante
- Escasas alternativas para alumnos mayores (15-16 años) que no están motivados
- Escasa implicación del centro en la lucha contra el absentismo:
 - Escasa implicación del profesorado
 - Expulsión como sanción por las faltas de asistencia.

2.5.2.3. Medidas propuestas:

Las medidas propuestas incluyen actuaciones en el ámbito familiar, en los centros y la implicación de otras instituciones de la comunidad

a) Ámbito familiar:

- Actividades de formación para familias
 - Escuela de padres
 - Grupos de discusión
- Mejorar la relación familia-centro escolar
- Promover el asociacionismo de padres.

b) Ámbito escolar:

- Programas de acogida para la vuelta a clase: Asistencia a ciertas clases, horarios...
- Formación del profesorado en problemas/características de la adolescencia
- Medidas para favorecer la transición primaria-secundaria: cursos de transición, actividades concretas...
- Mayor flexibilidad en la programación curricular y más recursos personales:
 - Formación de grupos más reducidos
 - Medidas de apoyo
 - Alternativas para alumnos mayores y/o no motivados: Talleres, asignaturas (materias) básicas...
- Cambios en las sanciones del absentismo.
- Apoyar medidas alternativas para alumnos mayores a los que les falta motivación y/o tienen intereses distintos.

c) Ámbito comunitario:

- Mayor dotación de recursos para la atención a casos concretos: Servicios sociales, salud mental, educadores de calle, agentes-tutores,...
- Modificar las sanciones a las familias por el absentismo de sus hijos, para que no sean exclusivamente de tipo económico; las sanciones económicas no siempre se pueden aplicar o son poco eficaces para acabar con la conducta absentista).
- Mayor coordinación e implicación de las instituciones (Inspección Educativa, Fiscalía de Menores...) y de los recursos.
- Promover actividades de ocio y tiempo libre. Potenciar medidas para reforzar la asistencia a clase. Utilizar las actividades de ocio para favorecer la implicación de los alumnos y el trabajo de los educadores de calle.
- Alfabetización/formación de adultos (padres)
- Implicación de consulados y mediadores culturales

2.5.3. Direcciones de Área Territorial de la Consejería de Educación

2.5.3.1. Entrevistas

Se mantuvieron entrevistas con las Direcciones Territoriales de Madrid-Norte, Madrid-Este, Madrid-Sur, Madrid-Oeste y Madrid-Capital. Se realizaron con los jefes del Servicio de Inspección Educativa o de la Unidad de Programas.

En las entrevistas se aportaron datos del curso 2002/2003 referentes a población escolar de los municipios que desarrollan programas locales de absentismo, adjuntaron memorias del los Programas de Prevención y Control del Absentismo Escolar de dicho curso, incluyendo en algunas Áreas datos del número de casos de alumnos absentistas derivados a las mesas locales, distribución por curso, nacionalidad y sexo.

Municipios de las áreas territoriales que han suscrito un Convenio Marco con la Comunidad de Madrid y han constituido Mesas Locales:

Área Territorial	N.º de Mesas Locales
Madrid-Norte	6
Madrid-Este	5
Madrid- Sur	16
Madrid-Oeste	5 +1 (Mancomunidad)
Madrid-Capital	21

En la Dirección de Área Territorial Madrid-Norte tienen suscrito Convenio de Colaboración con la Comunidad de Madrid para llevar a cabo los programas de prevención y control del absentismo escolar los municipios de Alcobendas, Algete, Colmenar Viejo, Guadalix de la Sierra, Tres Cantos y S.S. de los Reyes.

En la Dirección de Área Territorial Madrid-Este han suscritos convenios de colaboración con corporaciones locales para el desarrollo de programas de prevención y control del absentismo escolar del alumnado de centros sostenidos con fondos públicos: Alcalá de Henares, Coslada, Arganda del Rey, Torres de la Alameda, Mejorada del Campo.

En la Dirección de Área Territorial Madrid-Sur se desarrollan programas locales de absentismo en los municipios de Alcorcón, Aranjuez, Cienpozuelos, Fuenlabrada, Getafe, Griñón, Humanes, Leganés, Móstoles, Navalcarnero, Parla , Pinto, San Martín de Valdeiglesias, Sevilla la Nueva, Valdemoro y Villaviciosa de Odón.

En la Dirección de Área Territorial Madrid-Oeste los municipios y mancomunidades de municipios que han suscrito convenio marco con la Comunidad de Madrid y donde han funcionado las comisiones locales y comisiones de seguimiento de los convenios de prevención y control de absentismo son: Mancomunidad de Municipios de Servicios Sociales «THAM» (Torrelodones, Hoyo de Manzanares, Alpedrete, Moralarzal, Galapagar, El Escorial, Villanueva del Pardillo y Villanueva de la Cañada.

En la Dirección de Área Territorial Madrid-Capital, el programa de colaboración para la prevención y control del absentismo escolar funciona desde el año 2001 y cuenta con mesas de absentismo en cada uno de los distritos municipales.

2.5.3.2. Problemas y sugerencias:

Las medidas disciplinarias actuales se consideran ineficaces para resolver el problema del absentismo.

Destacan los problemas familiares como una de las causas del absentismo y en algunos casos los problemas con los compañeros.

Las sugerencias más mencionadas son las siguientes:

- Importancia de la coordinación entre los Centros Educativos de Primaria y Secundaria como forma de prevención y que evite los primeros abandonos del Sistema Educativo
- Desarrollar Programas de especialización en los planes de formación inicial (en las Facultades de Educación y en las restantes facultades universitarias) y formación permanente del profesorado.
- Disponer de un marco legal que obligue a las familias al cumplimiento del derecho a la educación de sus hijos en la etapa de 6-16 años.
- Generalizar la figura de los PTSC en todos los centros educativos. Aumentar el número de educadores de calle, orientadores, agente tutor de absentismo.
- Impulsar más la participación de las A.M.P.A.S. para reducir la dificultad de tratar con las familias de los alumnos
- Creación de grupos específicos de alumnos con el objetivo de aumentar la motivación, la autoestima de los niños y de talleres de apoyo al estudio.
- Elaborar una guía de buenas prácticas y reforzar las actividades preventivas: escuelas de padres, plan de acogida y mejora, coordinación entre instituciones .
- Implementar los planes de Acción Tutorial como eje importante en el trabajo con alumnado absentista. Incentivar al profesorado que tenga disposición positiva y activa.

2.5.4. Otras instituciones

2.5.4.1. Dirección General de Educación del Ayuntamiento de Madrid

El Programa de Prevención y Control del Absentismo Escolar es fruto de un Convenio suscrito entre el Ayuntamiento de Madrid y la Comunidad de Madrid en el año 2001. Tiene por objeto establecer la colaboración entre ambas Instituciones para prevenir y controlar el Absentismo escolar en la Educación Primaria, en la Educación Secundaria Obligatoria y con carácter preventivo en la Educación Infantil.

Las actuaciones previstas en el citado Convenio son coordinadas y supervisadas por una Comisión de Seguimiento formada por representantes de ambas Administraciones que elaborará y realizará el seguimiento del Plan de Actuación Anual. Asimismo, en cada Distrito Municipal se ha establecido una Comisión Técnica de Absentismo Escolar, responsable de aplicar este Plan de Actuación Anual, adecuándolo a las características y necesidades de cada Distrito Municipal.

Para el desarrollo de dichas actuaciones se contó en un principio con 21 educadores sociales distribuidos en las respectivas Juntas Municipales de Distrito y un coordinador. El incremento de la dotación económica con Presupuesto Municipal ha permitido el aumento progresivo del número de educadores siendo en la actualidad un total de 38 educadores y 2 coordinadores.

Desde el Ayuntamiento de Madrid, se valora muy positivamente el Programa, como un instrumento imprescindible para el conocimiento del absentismo escolar, mediante la detección y seguimiento de los casos desde su origen y hasta su extinción.

Uno de los objetivos claves dentro del Programa es el de sensibilizar a la sociedad a nivel general, para así poder ir descendiendo por todos los sectores implicados y relacionados, tanto del ámbito social, como familiar o educativo de los menores.

Además, uno de los objetivos principales marcados, es el de sensibilizar en mayor medida a los Centros Escolares, que han de trabajar conjuntamente, con el fin de impulsar y reforzar todos los aspectos más preventivos dentro de los propios centros.

Para todo ello, obviamente se ve necesario el mejorar la coordinación entre las distintas instituciones, así como con todos los miembros implicados, pudiendo de este modo dar una respuesta más completa al problema del absentismo.

Todo ello sin olvidar que es un Programa en constante evolución, que necesita valorar y replantearse la mejora y el aumento de determinados recursos como pueden ser las Aulas de Compensatoria o las A.C.E.s, así como el impulso de estrategias de acogida de los alumnos o mejora en los protocolos para obtener un éxito asegurado del Programa.

2.5.4.2. Fiscalía de Menores

En la entrevista realizada con el fiscal de menores, éste manifiesta estar abierto a estudiar con otras instituciones las posibles medidas a tomar para mejorar el problema del absentismo.

Dentro del trabajo que realiza la Fiscalía de Menores, hasta ahora no han registrado los casos de absentismo escolar como un apartado con entidad propia, por lo que no pueden facilitar datos específicos sobre la tipología e incidencia de estos casos, se están planteando hacerlo en un futuro próximo; aún así se realiza una estimación de que alrededor de un 30% de los casos tienen que ver con el absentismo.

Entrevistarse con los padres es bastante lento ya que muy pocos acuden a la primera comparecencia y a veces hacen falta 2 o 3 citaciones hasta que logran entrevistarse con ellos, cuando se entrevistan tratan de averiguar el motivo por el que el menor no acude al colegio y les explican la necesidad y la obligación de que reciba una educación al menos hasta completar la educación obligatoria. En la mayoría de los casos tanto los padres como el menor se comprometen a ello, posteriormente se realiza un seguimiento de dichos casos.

La propia Fiscalía manifiesta la necesidad de profundizar en los fundamentos legales y en hacer sugerencia legislativas que posibiliten una mejora de los procedimientos a seguir para enfrentarse al problema del absentismo escolar, desarrollar de forma más específica y definida una serie de procedimientos administrativos de presión (ágiles y cortos en el tiempo), antes de empezar un procedimiento penal. Es bastante difícil poder probar que el padre es responsable directo de que el menor no acuda a clase. Para iniciar un procedimiento penal sería necesario al menos una segunda citación y que el menor continuase sin asistir a la escuela.

Debería perfeccionarse el modelo de expediente sancionador, actualmente supone un procedimiento demasiado largo en el tiempo hasta que llega a la vía ejecutiva. Piensa que debería haber una coordinación mucho mas directa con las Comisiones de Absentismo para que este seguimiento sea rápido y eficaz.

2.5.4.3. Federación de Asociaciones de padres de alumnos «Giner de los Ríos»

Existe una comisión de seguimiento del absentismo sólo en algunos centros; en el resto no llega a conocimiento de las AMPAS.

Consideran que el absentismo en primaria está más provocado por las familias mientras que en secundaria hay una menor implicación del profesorado.

El conocimiento que tienen de los alumnos cuando pasan a secundaria es muy escaso, hay poca coordinación entre primaria y secundaria y se transmite poca información sobre aspectos sociales y familiares que podrían facilitar la prevención.

El alumnado se traslada a la concertada porque existe mayor control, se conoce más al alumno y existe continuidad entre primaria y secundaria.

Los padres tienen dificultad para acomodarse al horario del centro (entrevistas con el profesorado, reuniones...).

Como sugerencias para hacer al problema señalan las siguientes:

- Coordinar el paso de primaria a secundaria y la transmisión de información relevante sobre el alumno.
- Crear comisiones de absentismo en los centros en las que participen los padres. Adecuar el horario de los consejos escolares para facilitar la asistencia de los padres.
- Potenciar el papel asesor y de mediación de las AMPAS
- Establecer horarios que permitan conciliar la vida laboral, escolar y familiar.
- Cuidar el cambio de primaria a secundaria. Crear centros integrados (primaria-secundaria) públicos.
- Presencia de los padres en las mesas locales de absentismo.
- Implicación de otras administraciones además de la educativa.

2.5.4.4. Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid

El absentismo es una manifestación clara de que el sistema escolar no da respuesta a todos los ciudadanos de nuestra sociedad. El currículo escolar es selectivo, erudito y no tiene mucho que ver con los intereses de muchos alumnos que valoran y significan la realidad escolar desde su clase social, etnia o cultura de grupo.

Los proyectos educativos deberían tener como objetivo central organizar el centro y todos sus recursos para dar respuesta adecuada a la diversidad. El problema no son más recursos sino un cambio profundo en la dinámica de los centros.

El papel de otras instituciones debería situarse en el marco de un proyecto de centro donde se ha de redefinir el papel de cada uno de los apoyos y se ha de enmarcar en un proyecto de ciudad educadora. El objetivo es construir modelos de convivencia escolar y ciudadana.

La formación del profesorado debería estar centrada también en el conocimiento del alumno y de la persona que está educando. El papel del tutor/a ha de ser más cercano hacia sus alumnos, contemplando los aspectos académicos y humanos de éstos.

3. ENCUESTA SOBRE EL ABSENTISMO EN LA COMUNIDAD DE MADRID DURANTE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

3.1. Método

3.1.1. Participantes

A partir del marco muestral del listado de centros de la CAM del curso 2004-2005, se realizó un muestreo aleatorio estratificado por conglomerados en dos etapas. Los estratos estuvieron definidos por titularidad del centro (públicos, concertados y privados) y por territorial (capital, este, norte, oeste y sur). La asignación de la muestra a los estratos fue proporcional al tamaño. Una vez definidos los estratos, en la primera etapa se seleccionaron los centros de forma proporcional al tamaño y en la segunda, se seleccionó al azar un aula de cada curso de la ESO del centro seleccionado. El error de muestreo, una vez corregida la dependencia generada por los conglomerados fue menor del 3%.

En el Anexo 1 se presenta la relación de centros que participaron en la investigación, con el número de alumnos participantes en cada uno. Una vez eliminados los cuestionarios inválidos por diversas razones, el número total de alumnos fue de $n = 7168$, pertenecientes a 83 centros.

A continuación se presentan las principales características sociodemográficas de la muestra.

Distribución de los sujetos por territorial

La distribución de casos se presenta en frecuencias en la Figura 3.1 y en porcentajes en la Figura 3.2.

FIGURA 3.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS POR TERRITORIAL: FRECUENCIAS

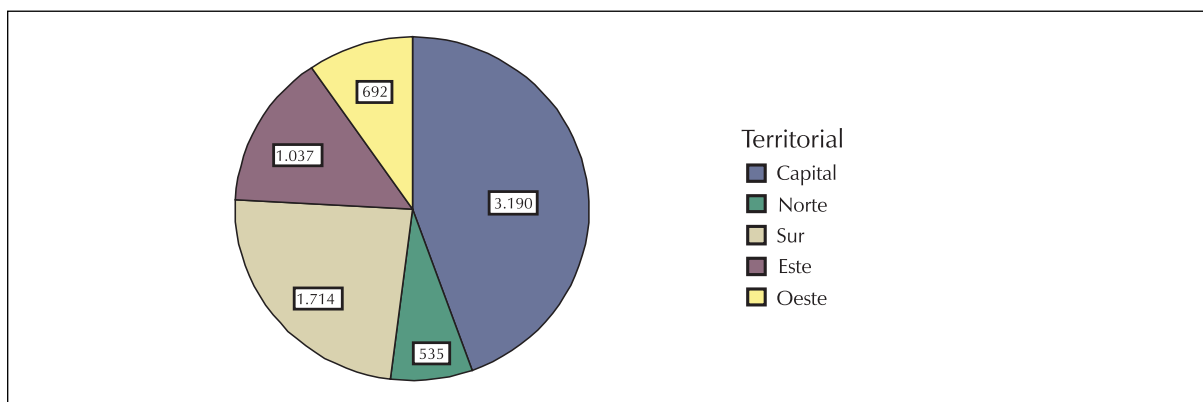
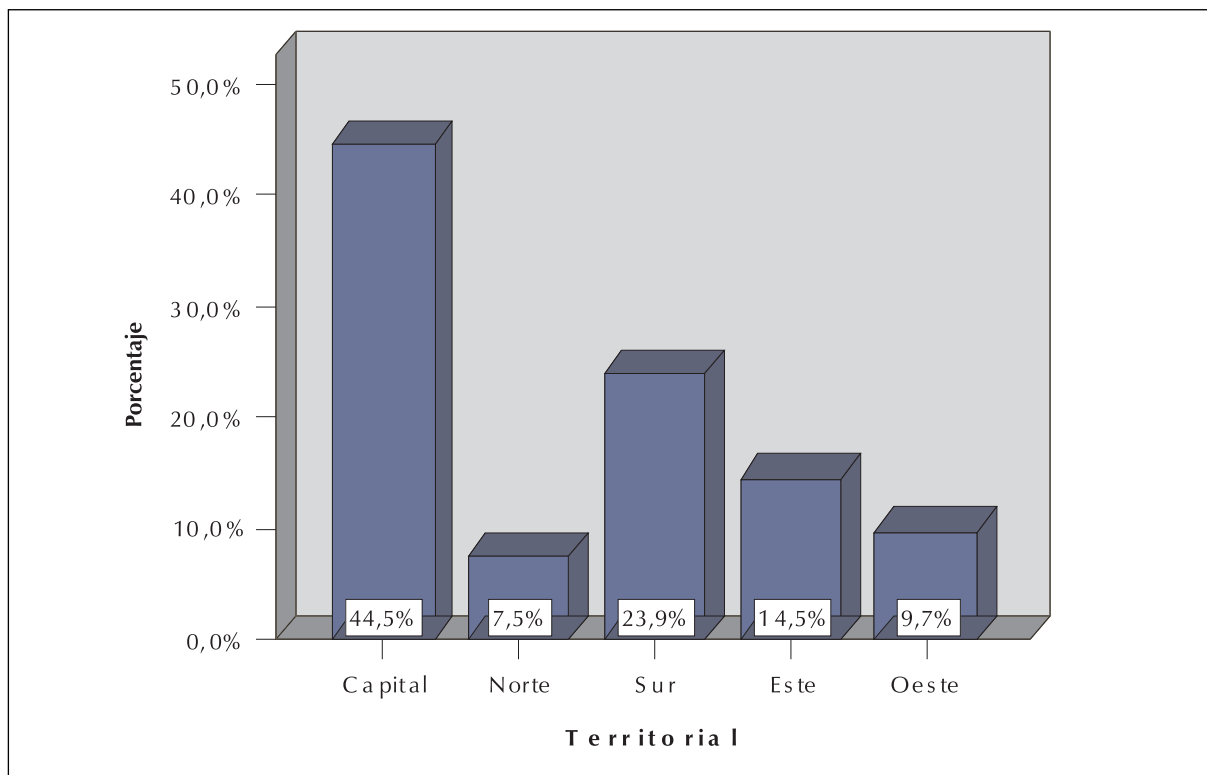


FIGURA 3.2. DISTRIBUCIÓN POR TERRITORIAL: PORCENTAJES

Distribución de los sujetos por titularidad de los centros

La distribución de los sujetos se presenta en las Figuras 3.3 y 3.4.

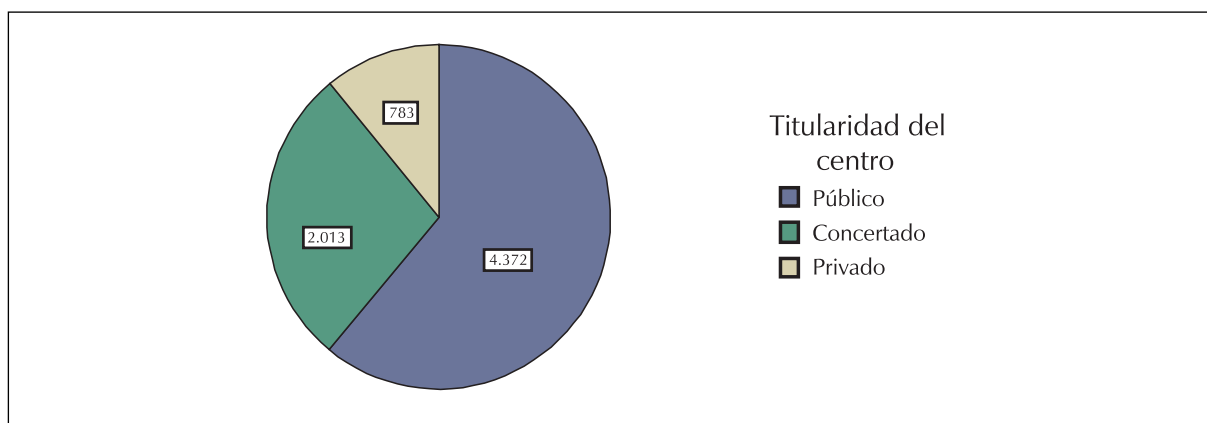
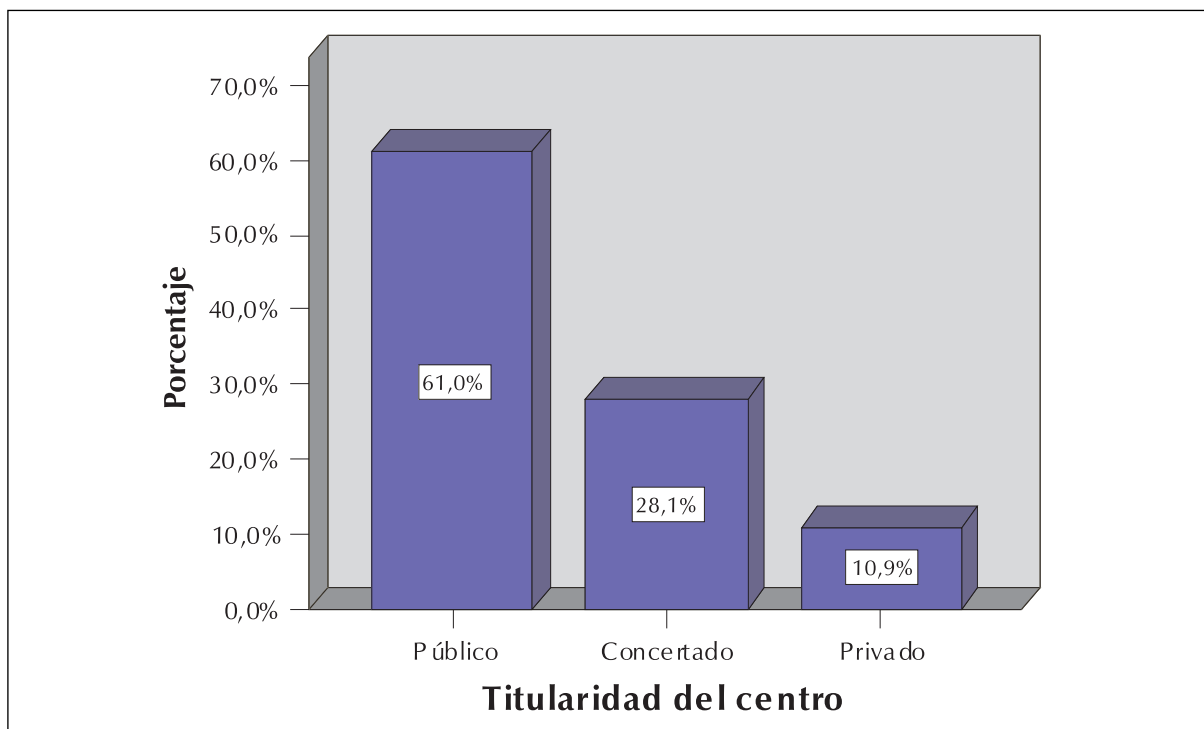
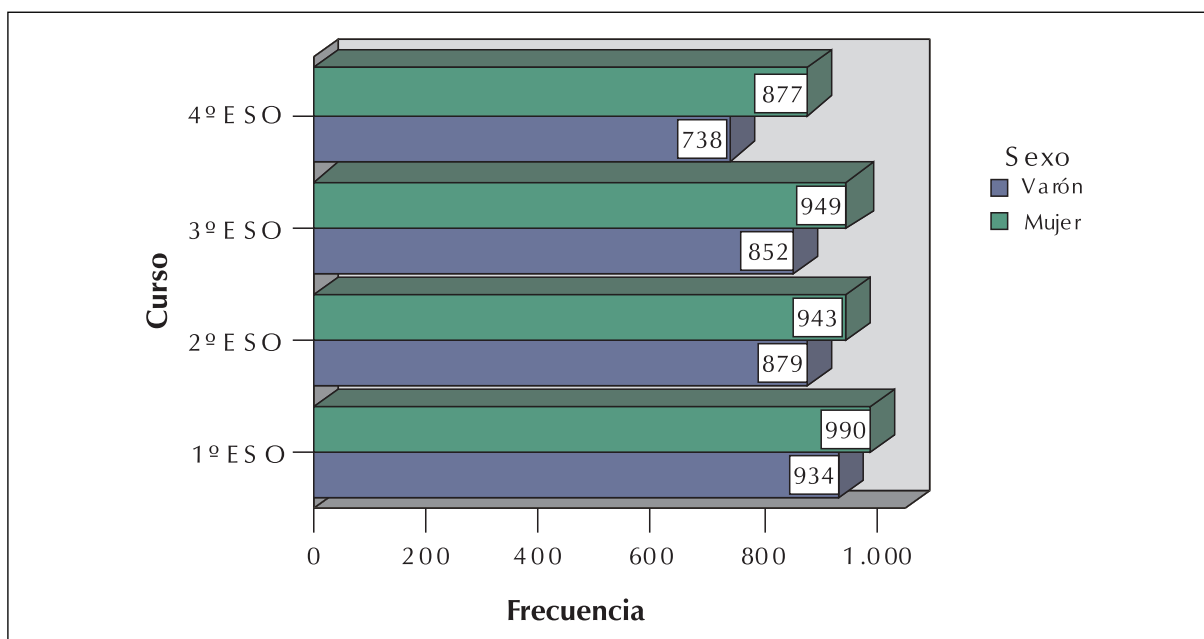
FIGURA 3.3. DISTRIBUCIÓN POR TITULARIDAD DEL CENTRO. FRECUENCIAS

FIGURA 3.4. DISTRIBUCIÓN POR TITULARIDAD: PORCENTAJES

En la Figura 3.5 se presenta la distribución conjunta de los sujetos por *curso* y *género*.

FIGURA 3.5. DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS POR CURSO Y SEXO

En la tabla 3.1 se presentan las medias de edad de los sujetos según curso y género.

TABLA 3.1. MEDIAS DE EDAD SEGÚN CURSO Y SEXO

Curso	Género	Media	D. Típica	Rango
1º de ESO	Varones	12,69	0,74	11-14
	Mujeres	12,50	0,66	12-15
2º de ESO	Varones	13,74	0,76	12-16
	Mujeres	13,67	0,72	13-17
3º de ESO	Varones	14,88	0,83	14-17
	Mujeres	14,82	0,81	14-17
4º de ESO	Varones	15,84	0,75	15-18
	Mujeres	15,76	0,80	15-18

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las edades según el sexo en ninguno de los cursos, excepto en 1º donde los varones son en promedio mayores que las mujeres ($p < .01$). La magnitud de la diferencia es muy pequeña, debiéndose la significación en gran medida al tamaño de la muestra.

En la Tabla 3.2 se presenta la distribución de los sujetos por el país en que han nacido los alumnos y sus padres.

TABLA 3.2. PAÍS EN EL QUE HAN NACIDO LOS ALUMNOS Y SUS PADRES

Países	País de nacimiento del alumno		País de nacimiento padre		País de nacimiento madre	
	FREC.	%	FREC.	%	FREC.	%
España	6274	87.7	6072	85.3	6093	85.3
Latino-América	592	8.3	644	9.0	657	9.2
Zagreb	46	.6	74	1.0	68	1.0
África Sub-Sahariana	10	.1	17	.2	18	.3
Ex-Europa Este	153	2.1	166	2.3	158	2.2
UE-15	40	.6	84	1.2	87	1.2
Norteamérica (USA-Canadá)	11	.2	14	.2	10	.1
China	18	.3	28	.4	28	.4
Filipinas	2	.0	4	.1	7	.1
Otros asiáticos	4	.1	14	.2	10	.1
Otros	2	.0	5	.1	7	.1

Puede observarse que la mayor parte de los alumnos han nacido en España de padres españoles. El segundo grupo en importancia son los Latinoamericanos, seguidos de los sujetos nacidos en países de la Ex - Europa del Este, teniendo los restantes grupos porcentajes muy bajos.

En la Tabla 3.3 se presenta la distribución de los alumnos según país de origen y titularidad del centro. Para simplificar la dispersión de países se han reducido a 3 grupos:

- Grupo 1: Españoles
- Grupo 2: Todos los países con inmigración por motivos de trabajo
- Grupo 3: Países de la UE-15, EE.UU y Canadá.

En algunos análisis, se reducirán a dos grupos: Españoles e Inmigrantes por motivos de trabajo, que incluye a los sujetos del grupo 2.

TABLA 3.3. PAÍS DE NACIMIENTO Y TITULARIDAD DEL CENTRO

			País de origen			Total
			1	2	3	
Titularidad del centro	Público	Frecuencia	3498	802	55	4355
		% país origen	57.4%	84.2%	56.7%	61.0%
	Concertado	Frecuencia	1860	120	27	2007
		% país origen	30.5%	12.6%	27.8%	28.1%
	Privado	Frecuencia	733	31	15	779
		% país origen	12.0%	3.3%	15.5%	10.9%

La primera línea de cada casilla representa el número de casos, la segunda la distribución del grupo en los tres tipos de centros (la suma de la columna para cada grupo totaliza el 100% de ese grupo) y la tercera, lo que representa cada casilla sobre el total. Si examinamos la segunda columna de país de origen, puede observarse que el 84,2% de los alumnos procedentes de grupos de inmigrantes se concentra en los colegios públicos, un 12,% en los concertados y solamente un 3,3% en los privados. Existe una fuerte relación entre el país de origen y la titularidad del centro, concentrándose la mayor parte de los alumnos del grupo 2 en los centros públicos. Estos datos se corresponden con las estadísticas de educación de la CM. La relación resulta estadísticamente significativa ($p < .001$).

También se clasificaron los alumnos por país de origen y territorial. Los datos se presentan en la Tabla 3.4.

TABLA 3.4. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS POR ÁREA TERRITORIAL Y PAÍS DE ORIGEN

			Países de origen			Total
			1	2	3	
Territorial	Capital	Frecuencia	2607	535	39	3181
		% país origen	42.8%	56.1%	40.2%	44.5%
	Norte	Frecuencia	476	51	4	531
		% país origen	7.8%	5.4%	4.1%	7.4%
	Sur	Frecuencia	1525	154	31	1710
		% país origen	25.0%	16.2%	32.0%	23.9%
	Este	Frecuencia	916	106	9	1031
		% país origen	15.0%	11.1%	9.3%	14.4%
	Oeste	Frecuencia	567	107	14	688
		% país origen	9.3%	11.2%	14.4%	9.6%

Si observamos como antes la columna 2 puede observarse que la mayor parte de los sujetos de la inmigración (56,1%) **se encuentran escolarizados en la capital**, seguido del 16,2% en el Sur. El menor porcentaje se encuentra en la territorial Norte, con solamente un 5,4%.

A los alumnos se les preguntó si pertenecían a alguna minoría étnica o cultural, respondiendo afirmativamente sólo un 0,8% de la muestra. De estos, la mayoría pertenecían a la etnia gitana.

En la Tabla 3.5 se presenta la clasificación de los sujetos según los niveles de estudios de los progenitores.

TABLA 3.5. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN EL NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES

Nivel de estudios	% Padre	% Madre
Ninguno-sin estudios	3.4	3.1
Primarios	26.4	27.8
Secundarios	35.5	37.5
Diplomatura	11.3	12.1
Licenciatura	23.4	19.5

Puede observarse la semejanza de niveles educativos de ambos progenitores. El mayor grupo se encuentra en la categoría de estudios secundarios. Si se agrupan las categorías de diplomatura y licenciatura, los estudios universitarios representarían la segunda categoría.

En la Tabla 3.6 se presenta la distribución de los alumnos por la composición del núcleo familiar.

TABLA 3.6. COMPOSICIÓN DEL NÚCLEO FAMILIAR

	Padre	Madre	Hermanos	Abuelos	Tíos	Otros	Tutor
Sí	85,8	97,6	82,4	7,5	3,7	4,1	0,3
No	14,2	2,4	17,6	92,5	96,3	95,9	99,7

En cuanto a la situación laboral de los padres, los datos se presentan en la Tabla 3.7.

TABLA 3.7. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS POR LA SITUACIÓN LABORAL DE LOS PADRES

Situación laboral	% Padre	% Madre
Trabaja fuera de casa	95.7	67.5
Trabajo pagado en casa	1.4	3.3
Trabaja solamente en tareas de casa	0.3	25.4
Está en paro	1.3	3.4
Está jubilado/a	1.2	.4
Total	100.0	100.0

Puede observarse que casi la totalidad de los padres se encuentran en la situación de **empleo fuera de casa**, mientras que solamente lo están **el 67,5% de las madres**.

Los cambios de domicilio y de centro educativo son otro factor de riesgo en el absentismo. Los cambios de domicilio de los sujetos de la muestra se presentan en la Tabla 3.8 y los de centro en las tablas 3.9, 3.10 y 3.11. La primera representa el cambio natural en los alumnos de los centros públicos motivado fundamentalmente por el paso de la educación primaria a la secundaria y algunos otros cambios más incidentales. La segunda representa los cambios de centro no motivados por el cambio de etapa sino por otras causas y en la tercera el número de cambios de este último tipo.

TABLA 3.8. CAMBIOS DE DOMICILIO DE LOS ALUMNOS EN LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS

Cambio domicilio	Frecuencia	Porcentaje
No	4948	69.0
1-2 veces	1899	26.5
3-4 veces	278	3.9
5 o más veces	43	.6
Total	7168	100.0

TABLA 3.9. CAMBIOS DE CENTRO EDUCATIVO DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES

Cambio de centro primaria	Frecuencia	Porcentaje
No	2545	35.5
Sí	4623	64.5
Total	7168	100.0

TABLA 3.10. CAMBIOS POR MOTIVOS DIFERENTES DEL PASO DE ETAPA

¿Ha cambiado?	Frecuencia	Porcentaje
No	5564	77.6
Sí	1604	22.4
Total	7168	100.0

Puede observarse que 1604 niños, que representan el 22,4 % de la muestra han experimentado algún cambio de centro, aparte de los cambios ligados a la etapa escolar.

En cuanto al número de veces que han cambiado, los resultados pueden verse en la Tabla 3.11.

TABLA 3.11. NÚMERO DE VECES QUE HAN CAMBIADO DE CENTRO

Frecuencia del cambio	%
Nunca	77,62
Una vez	16,6
Dos veces	3.3
Tres veces	1.9
Cuatro veces	.4
Cinco veces	.1
Seis veces	.01

Existe una relación moderada ($V=0,128$) entre el cambio de centro y la titularidad, como se puede observar en la Tabla 3.12.

TABLA 3.12. CAMBIOS DE CENTRO SEGÚN LA TITULARIDAD

			Titularidad del centro			Total
			Público	Concertado	Privado	
¿Has cambiado de centro en los últimos cinco años?	No	Frecuencia	3361	1692	511	5564
		% no han cambiado por tipo de centro	76.9%	84.1%	65.3%	77.6%
		Residuo tipificado	-1.9	8.2	-8.8	
	Sí	Frecuencia	1011	321	272	1604
		% no han cambiado por tipo de centro	23.1%	15.9%	34.7%	22.4%
		Residuo tipificado	1.9	-8.2	8.8	
Total		Frecuencia	4372	2013	783	7168

Puede observarse que los que más han cambiado son los de los centros privados (34,7%) y los que menos los de los concertados (15,9%), manteniéndose los cambios de los centros públicos en una posición intermedia.

3.1.2. Procedimiento

Una vez seleccionados los centros de la muestra, se les enviaron cartas desde la Oficina del Defensor del Menor, explicándoles la finalidad del estudio y rogándoles su colaboración. Transcurridos unos días desde la recepción de las cartas, el Colegio de Psicólogos se puso en contacto con la dirección de los centros para concertar las fechas de aplicación de las encuestas y la selección del aula de cada curso. El consentimiento de los centros fue aproximadamente del 90%, siendo sustituidos los que rehusaron por el centro correspondiente de la muestra suplente.

Todos los datos fueron recogidos en período de clases, de forma colectiva, por tres psicólogas expertas que habían sido entrenadas previamente. Estas psicólogas tras concertar fecha, mantenían

una entrevista con una persona responsable del equipo directivo. Los resultados de estas entrevistas se presentan en el Informe de Centros. Se les pidió a los centros también una hoja de faltas de las aulas seleccionadas de un mes concreto, febrero. La selección de este mes estuvo motivada por ser un mes sin fiestas, ni evaluaciones, ni otros aspectos que pueden influir en la tasa de ausencias a clase.

El tiempo de cumplimentación de las encuestas por parte de los sujetos oscilaba según el curso, encontrándose en un rango de 30 a 50 minutos. La cumplimentación de las encuestas fue voluntaria y anónima.

El período de recogida de los datos fue largo, debido al tamaño de la muestra, extendiéndose desde primeros de marzo hasta finales de mayo.

3.1.3. Variables y su medida

Para la recogida de los datos de los alumnos se utilizó un cuestionario, «*Cuestionario de Relaciones con el Centro Educativo*», presentado en el Anexo 2 del informe. Este cuestionario fue elaborado para esta investigación, utilizando como información varias fuentes:

- a. Resultados de las entrevistas realizadas en la primera fase del estudio con equipos directivos, departamento de orientación y alumnos seleccionados por su absentismo severo.
- b. Entrevistas con expertos en educación en general, y en el tema de absentismo en particular, así como con otros grupos interesados (asociaciones de inmigrantes, asociaciones de madres y padres, fiscalía de menores, etc...).
- c. Trabajos publicados en la literatura sobre el tema

El resultado fue el cuestionario del Anexo 2, en el que se pretendía recoger información de las dimensiones más relevantes:

- Datos sociodemográficos
 - Datos de absentismo, evaluados a través de tres preguntas referidas a:
 - Faltas al colegio (día completo) sin causa justificada en las dos últimas semanas
 - Faltas a alguna clase sin causa justificada durante las dos últimas semanas
 - Días que ha llegado tarde al colegio sin causa justificada en las dos últimas semanas

Estas tres preguntas fueron las mismas utilizadas en el «*Cuestionario del Alumno*» del Estudio PISA-2000 (Wilms, 2003).

- Otros datos de absentismo:
 - Actividades que realizan cuando faltan a clase
 - Razones para faltar a clase
 - Consecuencias de faltar a clase
- Datos relacionados con los resultados académicos: repeticiones de curso, evaluación subjetiva del rendimiento, expectativas de estudios, tiempo dedicado al trabajo escolar fuera del colegio
- Relaciones con los profesores
- Posibles experiencias de acoso y agresión durante el último curso
- Comportamiento del alumno en el centro

- Resolución de conflictos
- Valoración de las relaciones en el centro
- ¿Cómo se sienten en diversos aspectos del centro educativo?
- Normas de los padres, generales y referidas a lo académico
- Reacciones esperables de los padres ante las ausencias a clase
- Implicación de la familia en el aprendizaje, autoeficacia percibida y limitaciones percibidas en lo académico

Se intentaron recoger todas las dimensiones relevantes relacionadas con el absentismo en los diferentes trabajos publicados. No obstante, muchos aspectos directamente relacionados con las situaciones de riesgo social no pudieron ser planteados en la encuesta, dado que implican preguntas muy confidenciales que pueden resultar demasiado sensibles en los centros educativos, afectando a la intimidad de los sujetos. El absentismo caracterizado como **Fobia Escolar** no aparecía reflejado en la primera fase de la investigación. De hecho, suele aparecer en edades más tempranas, apareciendo en la adolescencia solamente a veces vinculado a situaciones de victimización. Por este motivo, solamente se han incluido algunas preguntas sobre este aspecto.

Para evaluar las otras dimensiones fue necesario hacer una selección de las preguntas más relevantes, por las limitaciones de tiempo, ya que el tiempo de aplicación no podía superar los 50 minutos, para no alterar la organización de los centros.

La mayor parte de las preguntas fueron planteadas en formato de escala graduada, tipo Likert, con cinco grados de respuesta. Para facilitar la presentación del informe las preguntas de los bloques de acoso, comportamiento, valoración de las relaciones en el centro, normas y reacciones de los padres, implicación de la familia, autoeficacia y limitaciones percibidas, fueron reducidas a un menor número de componentes mediante la técnica del Análisis de Componentes Principales. Las variables resultantes, así como sus principales propiedades psicométricas se presentan en el Anexo 3. En los análisis de datos, las puntuaciones totales en estas escalas fueron convertidas a la métrica original del cuestionario (1-5) para facilitar la interpretación.

3.2. Resultados

A continuación se presentan los principales resultados del estudio clasificados en varios apartados.

3.2.1. Datos sobre absentismo

3.2.1.1. Prevalencia

En primer lugar se exponen los resultados que tienen que ver directamente con el absentismo, reflejado en las tres preguntas del apartado 14 del cuestionario: Durante las **dos últimas semanas** ¿cuántas veces:

1. Has faltado al colegio sin causa justificada (día completo)
2. Has faltado a alguna clase sin causa justificada
3. Has llegado tarde a clase

Los períodos de recogida de datos no coincidieron con momentos previos a vacaciones, evaluaciones, ni otros acontecimientos que pueden aumentar incidentalmente las tasas de absentis-

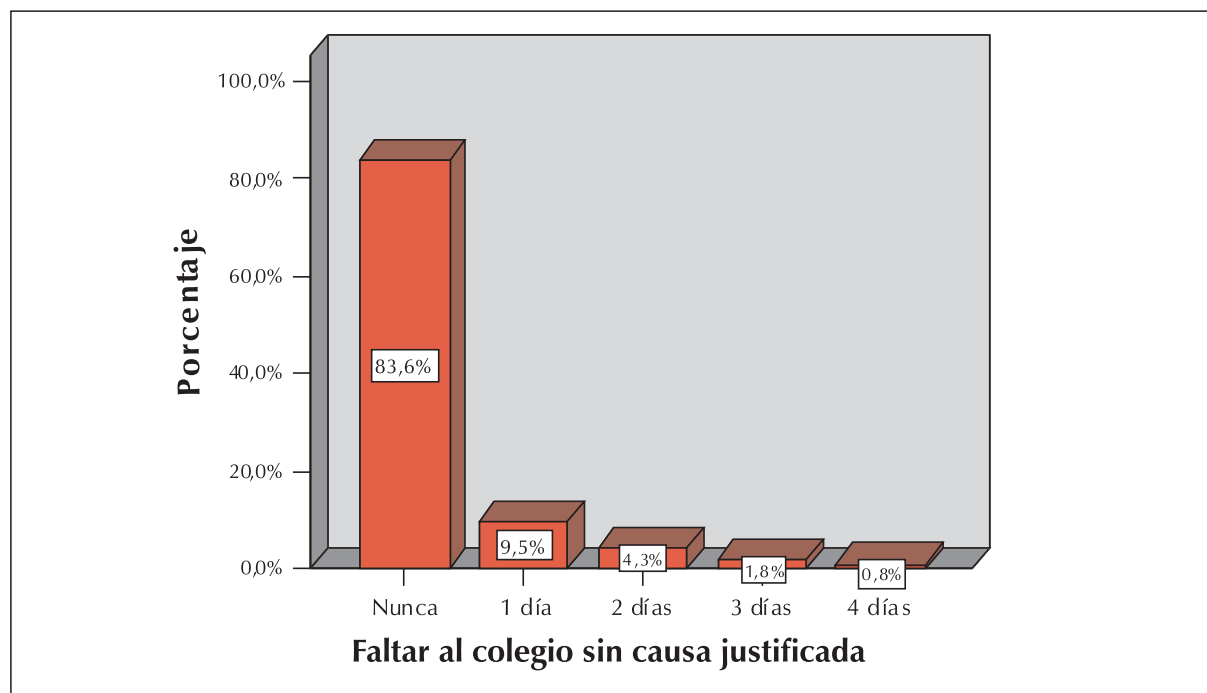
mo, por lo que pueden considerarse los niveles habituales a lo largo del curso escolar. Pueden convertirse en frecuencias mensuales, multiplicando por dos el número de faltas. Los datos pueden tener un cierto sesgo a la baja, ya que es probable que una parte de los sujetos caracterizados por el absentismo «grave» no estuviesen en el centro en el momento de cumplimentación de las encuestas. No obstante, este hecho se produciría en todo caso en la categoría superior.

En la Tabla 3.13 se presentan las distribuciones de frecuencias absolutas y relativas de las respuestas de los sujetos y en la Figura 3.6 se presentan gráficamente los porcentajes.

TABLA 3.13. FALTAS DE DÍAS COMPLETOS NO JUSTIFICADAS EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS

Días	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5779	83.6
1 día	656	9.5
2 días	295	4.3
3 días	124	1.8
4 días	56	.8

FIGURA 3.6. FALTAS AL CENTRO SIN CAUSA JUSTIFICADA EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS



En la Tabla 3.14 y en la Figura 3.7 se presentan los días en que se han ausentado a clases de asignaturas diferentes, sin causa justificada.

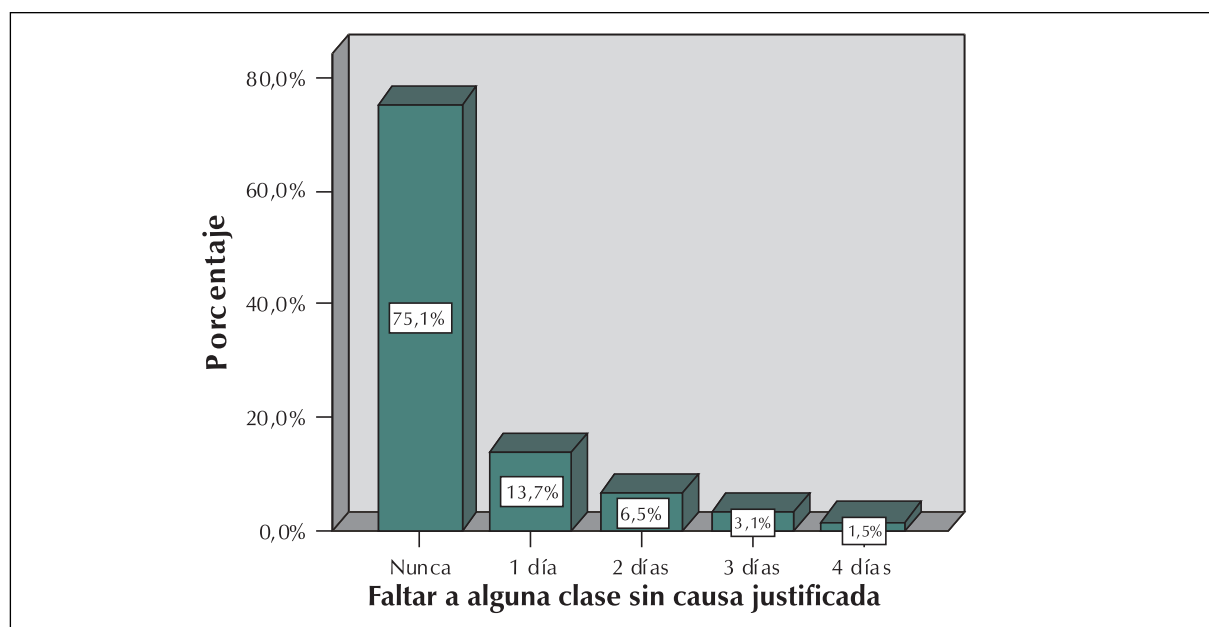
Puede observarse que son mayores los porcentajes de faltas a asignaturas concretas. Se les preguntaba mediante preguntas abiertas por las asignaturas a las que se referían las faltas. El listado es variado, pero el número de faltas va ligado fundamentalmente a las siguientes asignaturas, de mayor a menor:

- Matemáticas
- Educación Física
- Lengua
- Inglés

TABLA 3.14. DÍAS QUE HAN FALTADO A ALGUNA ASIGNATURA SIN CAUSA JUSTIFICADA EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS

Días	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5050	75.1
1 día	920	13.7
2 días	439	6.5
3 días	211	3.1
4 días	104	1.5

FIGURA 3.7. FALTAS A CLASES SIN CAUSA JUSTIFICADA EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS

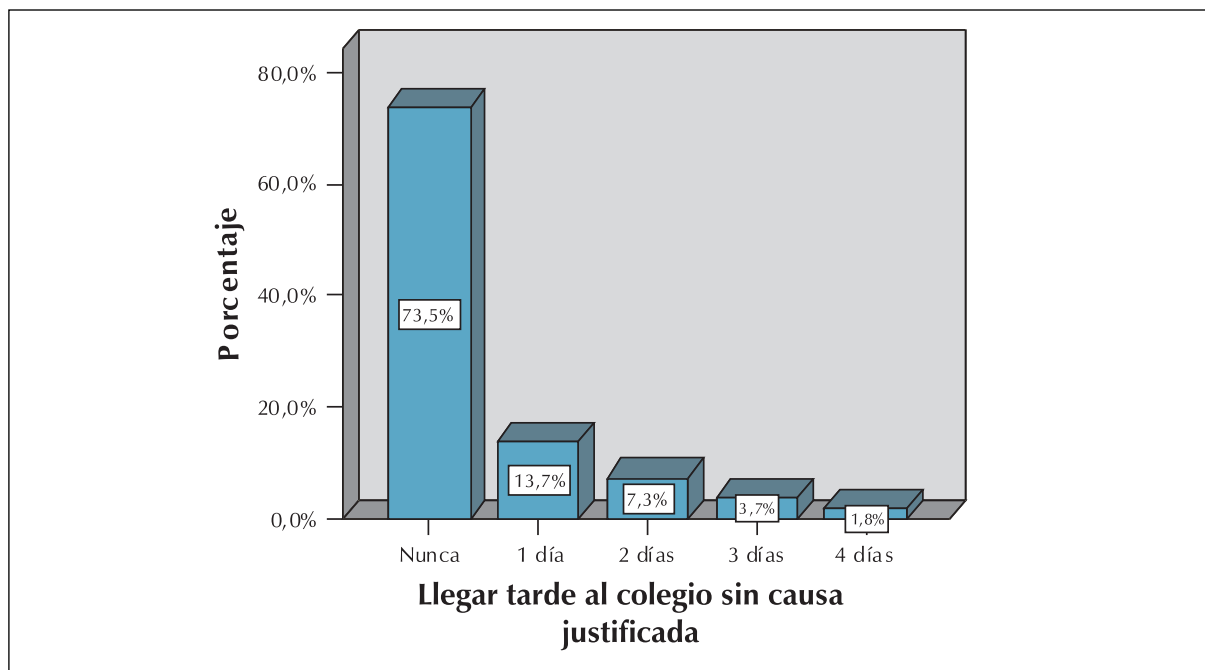


Finalmente, en la Tabla 3.15 y en la Figura 3.8, se presentan las prevalencias de «Llegar tarde al colegio en las dos últimas semanas».

TABLA 3.15. DÍAS QUE HAN LLEGADO TARDE SIN JUSTIFICACIÓN EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS

Días	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	4778	73.5
1 día	889	13.7
2 días	476	7.3
3 días	241	3.7
4 días	116	1.8

FIGURA 3.8. LLEGAR TARDE A CLASE SIN CAUSA JUSTIFICADA EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS



A los alumnos que respondieron afirmativamente a las preguntas sobre faltas de asistencia, se les preguntó por el curso en que comenzaron a faltar a clase. Los resultados se presentan en la Tabla 3.16.

TABLA 3.16. CURSO EN QUE COMENZARON A FALTAR A CLASE

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Antes de 5º primaria	27	1.3
5º primaria	53	2.5
6º primaria	100	4.6
1º ESO	677	31.4
2º ESO	592	27.5
3º ESO	541	25.1
4º ESO	164	7.6

Puede observarse el escaso número de sujetos que comienzan a faltar a clase antes de comenzar la ESO (solamente un 8,4% del total). Este dato concuerda con los resultados que se presentan más adelante sobre el absentismo en la educación primaria. El mayor porcentaje se produce en 1º de la ESO, con el cambio de etapa, aunque también son altos los porcentajes en 2º y 3º. Sin embargo, son muy pocos los que comienzan a faltar en cuarto de la ESO.

3.2.1.2. Absentismo y variables sociodemográficas

a. Distribución de las faltas de asistencia por curso académico

En la Tabla 3.17 se presenta la distribución conjunta de curso x número de faltas al colegio en las dos últimas semanas. También se presentan las distribuciones condicionales por filas, para poder observar los cambios según el curso.

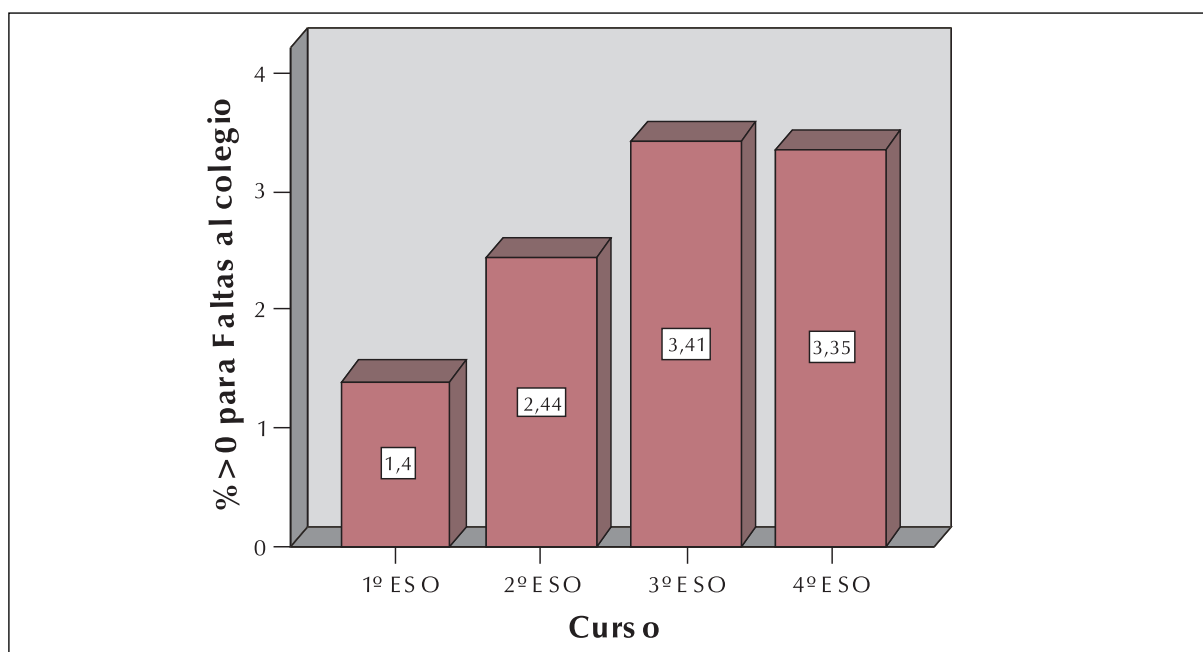
Se encontró una relación moderada (V de Cramer = 0,10; $\chi^2_{12} = 173,01$, $p < .001$), aunque estadísticamente significativa entre el número de días de ausencia y el curso de los sujetos. Un examen de los residuos tipificados nos informa de que los no absentistas se concentran con más intensidad en los dos primeros cursos, lo que implica un cierto incremento con el curso.

Si consideramos las formas más graves de absentismo, faltar 3 o más días (lo que supondría al menos 6 faltas en el mes), los porcentajes se presentan en la Figura 3.9.

TABLA 3.17. DÍAS QUE HA FALTADO AL COLEGIO X CURSO

Curso	Frecuencias	Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días o +	Total
1º ESO	Recuento	1693	98	46	18	8	1863
	% de Curso	90,9%	5,3%	2,5%	1,0%	,4%	100,0%
	Residuos corregidos	9,9	-7,3	-4,5	-3,2	-2,1	
2º ESO	Recuento	1529	138	55	30	13	1765
	% de Curso	86,6%	7,8%	3,1%	1,7%	,7%	100,0%
	Residuos corregidos	3,9	-2,8	-2,8	-,3	-,4	
3º ESO	Recuento	1374	206	90	43	16	1729
	% de Curso	79,5%	11,9%	5,2%	2,5%	,9%	100,0%
	Residuos corregidos	-5,4	4,0	2,2	2,5	,6	
4º ESO	Recuento	1183	214	104	33	19	1553
	% de Curso	76,2%	13,8%	6,7%	2,1%	1,2%	100,0%
	Residuos corregidos	-9,0	6,5	5,4	1,1	2,1	
Total	Recuento	5776	656	295	124	56	

FIGURA 3.9. ABSENTISMO SEVERO Y CURSO



En la figura 3.9 puede observarse un incremento de 1º a 2º y de 2º a 3º de la ESO, decayendo ligeramente en 4º curso.

En la Tabla 3.18 se presenta la distribución conjunta de «Días que han faltado a clases en las últimas dos semanas» por curso, junto con la distribución de faltas condicionada al curso.

Existe una relación estadísticamente significativa entre las dos variables ($\chi^2_{12} = 399,05, p < .001$) aunque la correlación es moderada ($V=0,14$). Puede observarse en los residuos corregidos una tendencia similar a la mostrada en las ausencias al colegio.

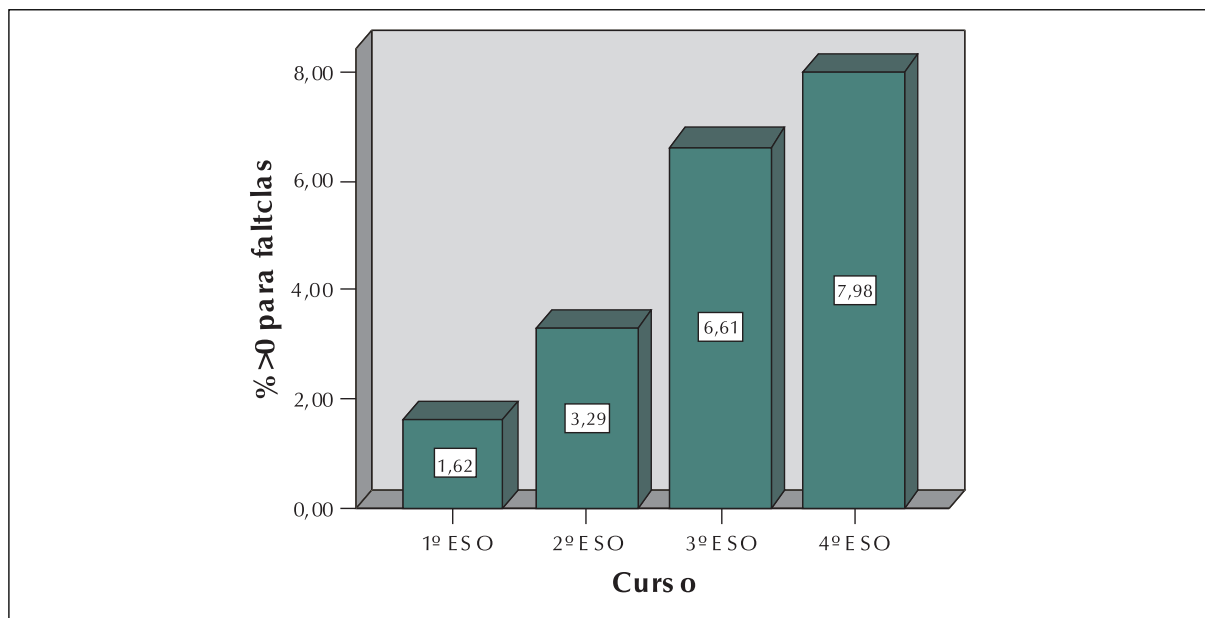
Como en el caso anterior, se considera el comportamiento más severo haber faltado 3 o más días a clases en las dos semanas anteriores.

TABLA 3.18. DÍAS QUE HA FALTADO A CLASE POR CURSO

Curso	Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días	Total
1º ESO	1617	138	63	22	8	1848
	87,5%	7,5%	3,4%	1,2%	,4%	100,0%
	14,5	-9,1	-6,4	-5,6	-4,6	
2º ESO	1382	212	83	35	22	1734
	79,7%	12,2%	4,8%	2,0%	1,3%	100,0%
	5,1	-2,0	-3,4	-3,1	-1,1	
3º ESO	1172	249	132	72	38	1663
	70,5%	15,0%	7,9%	4,3%	2,3%	100,0%
	-5,0	1,8	2,7	3,2	2,8	
4º ESO	879	321	161	82	36	1479
	59,4%	21,7%	10,9%	5,5%	2,4%	100,0%
	-15,8	10,2	7,7	6,0	3,1	
Total	5050	920	439	211	104	6724

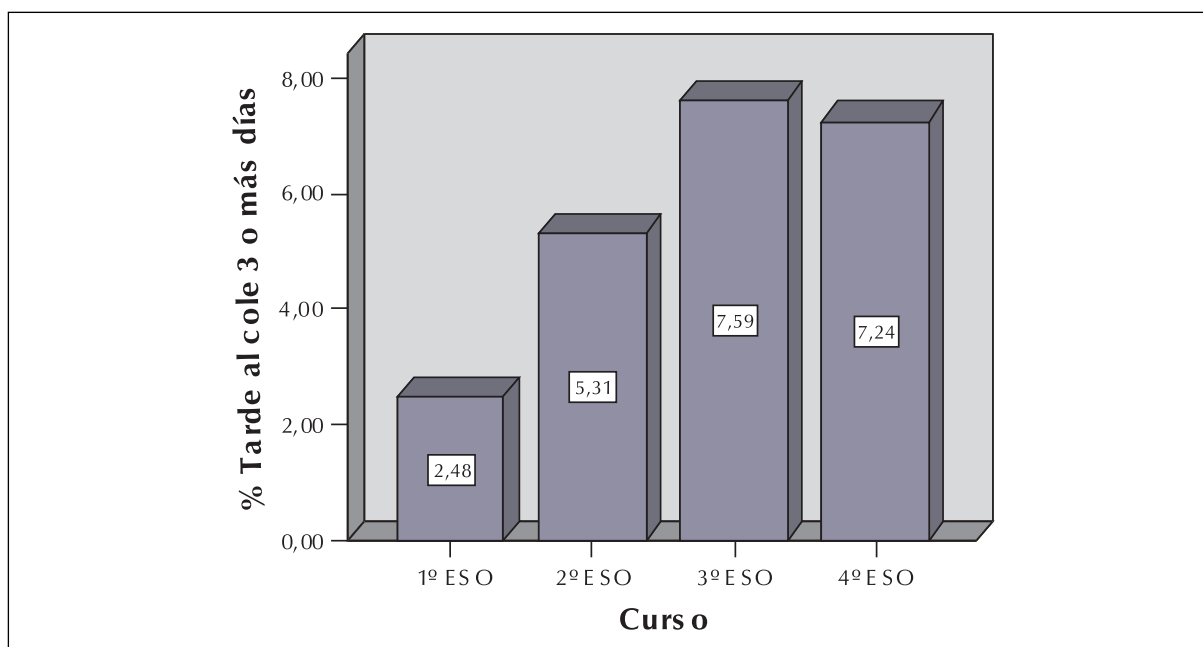
El porcentaje de casos pertenecientes a esta categoría en cada uno de los cursos se presenta en la Figura 3.10.

La variable «Llegar tarde al colegio» también muestra una relación estadísticamente significativa con el curso ($\chi^2_{12} = 148,14, p < .001$), aunque la correlación es menor que en las dos variables anteriores ($V = 0,09$). La distribución conjunta con el curso puede verse en la Tabla 3.19.

FIGURA 3.10. GRAVES AUSENCIAS A CLASE Y CURSO**TABLA 3.19. DISTRIBUCIÓN CONJUNTA DE «DÍAS QUE HA LLEGADO TARDE AL COLEGIO» X CURSO**

Llegar tarde al colegio sin causa justificada							
			Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días
Curso	1º ESO	Recuento	1484	203	85	29	16
		% de Curso	81,7%	11,2%	4,7%	1,6%	,9%
		Residuos corregidos	9,3	-3,7	-5,1	-5,6	-3,4
	2º ESO	Recuento	1283	213	108	63	27
		% de Curso	75,7%	12,6%	6,4%	3,7%	1,6%
		Residuos corregidos	2,4	-1,5	-1,7	,0	-,7
	3º ESO	Recuento	1076	227	145	81	38
		% de Curso	68,7%	14,5%	9,3%	5,2%	2,4%
		Residuos corregidos	-5,0	1,1	3,4	3,5	2,2
	4º ESO	Recuento	935	246	138	68	35
		% de Curso	65,8%	17,3%	9,7%	4,8%	2,5%
		Residuos corregidos	-7,5	4,5	3,9	2,4	2,2
Total	Recuento	4778	889	476	241	116	

Si se consideran como casos más graves los que han llegado tarde 3 o más días en las dos últimas semanas, podemos ver la evolución por curso en la Figura 3.11.

FIGURA 3.11. LLEGAR TARDE 3 O MÁS DÍAS X CURSO

b. Distribución de las faltas según el género

Existe la creencia y así se ha encontrado en algunos estudios, de que el absentismo se produce más en los varones que en las mujeres. Con los datos del estudio se ha examinado esta tendencia. En la Tabla 3.20 se presenta un resumen de las relaciones encontradas entre las variables examinadas y el género de los sujetos.

TABLA 3.20. RESUMEN DE LAS RELACIONES ENTRE AUSENCIAS Y GÉNERO

Variables	χ^2	g.l.	p-valor
Faltas al colegio	5,40	4	0,248
Faltas a clase	4,31	4	0,37
Llegar tarde a clase	4,04	4	0,40

Como puede observarse en la tabla, ninguna de las variables muestra relación estadísticamente significativa con el género de los sujetos. No se encuentran mayores proporciones de varones entre los sujetos absentistas.

c. *Absentismo y titularidad del centro educativo*

A continuación se presentan los datos de ausencias a clase teniendo en cuenta la titularidad de los centros.

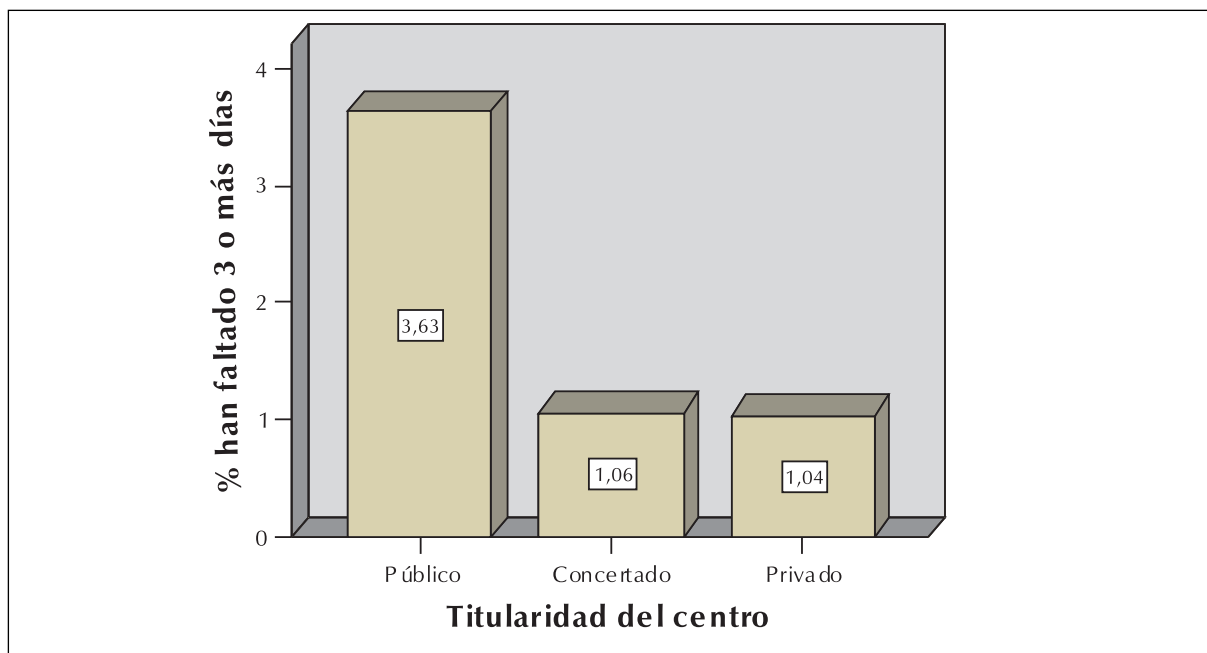
TABLA 3.21. DÍAS QUE HA FALTADO AL COLEGIO X TITULARIDAD DEL CENTRO

Titularidad del centro		Faltar al colegio sin causa justificada				
		Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días
Público	Recuento	3243	523	243	105	46
	% de Titularidad del centro	78,0%	12,6%	5,8%	2,5%	1,1%
Concertado	Residuos corregidos	-15,7	10,7	8,0	5,6	3,4
	Recuento	1820	100	37	14	7
	% de Titularidad del centro	92,0%	5,1%	1,9%	,7%	,4%
Privado	Residuos corregidos	11,9	-8,0	-6,2	-4,3	-2,7
	Recuento	716	33	15	5	3
	% de Titularidad del centro	92,7%	4,3%	1,9%	,6%	,4%
Total	Residuos corregidos	7,3	-5,2	-3,4	-2,5	-1,4
	Recuento	5779	656	295	124	56

Se ha encontrado una relación estadísticamente significativa de las ausencias con la titularidad del centro ($\chi^2_8 = 247,81$, $p < .001$), con una correlación baja ($V=0,13$). El examen de residuos muestra un menor número de casos no absentistas en los centros públicos, frente a concertados y privados. Recíprocamente, los casos que faltan están sobre-representados en los centros públicos.

En la Figura 3.11 se presentan los % de casos más graves (3 días o más en las dos últimas semanas) según la titularidad del centro.

La relación entre las dos variables es estadísticamente significativa ($\chi^2_8 = 336,58$, $p < .001$), aunque baja ($V=0,16$). El examen de los residuos corregidos permite las mismas conclusiones que en el caso de las faltas al colegio no justificadas, es decir, mayor presencia de ausencias en los centros públicos que en los privados y concertados.

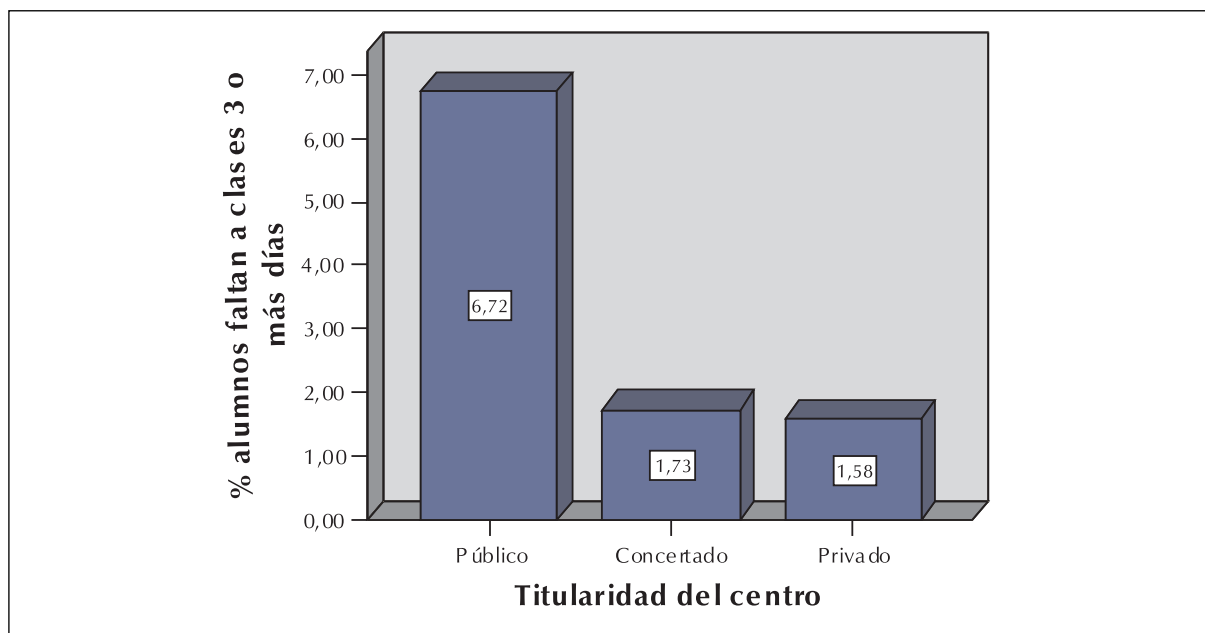
FIGURA 3.12. PORCENTAJES DE ALUMNOS ABSENTISTAS GRAVES X TITULARIDAD

La representación gráfica de las ausencias «graves» según la titularidad se presenta en la Figura 3.13.

TABLA 3.22. FALTAS A CLASE POR TITULARIDAD DEL CENTRO

Titularidad del Centro		Faltar a alguna clase sin causa justificada				
		Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días
Público	Recuento	2693	688	352	176	93
	% de Titularidad del centro	67,3%	17,2%	8,8%	4,4%	2,3%
	Residuos corregidos	-18,0	10,2	9,1	7,2	6,3
Concertado	Recuento	1700	170	58	25	9
	% de Titularidad del centro	86,6%	8,7%	3,0%	1,3%	,5%
	Residuos corregidos	14,0	-7,7	-7,6	-5,6	-4,6
Privado	Recuento	657	62	29	10	2
	% de Titularidad del centro	86,4%	8,2%	3,8%	1,3%	,3%
	Residuos corregidos	7,7	-4,7	-3,2	-3,1	-3,0
Total	Recuento	5050	920	439	211	104

FIGURA 3.13. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE HAN FALTADO 3 O MÁS DÍAS A CLASES POR TITULARIDAD



En la Tabla 3.23 se presentan los días que han llegado tarde al colegio según la titularidad del centro.

TABLA 3.23. DÍAS QUE HAN LLEGADO TARDE AL COLEGIO X TITULARIDAD DEL CENTRO

Titularidad del Centro		Llegar tarde al colegio sin causa justificada				
		Nunca	1 día	2 días	3 días	4 días
Público	Recuento	2742	581	326	154	78
	% de Titularidad del centro	70,7%	15,0%	8,4%	4,0%	2,0%
	Residuos corregidos	-6,4	3,7	4,1	1,4	1,7
Concertado	Recuento	1458	233	115	60	26
	% de Titularidad del centro	77,1%	12,3%	6,1%	3,2%	1,4%
	Residuos corregidos	4,2	-2,0	-2,5	-1,5	-1,6
Privado	Recuento	578	75	35	27	12
	% de Titularidad del centro	79,5%	10,3%	4,8%	3,7%	1,7%
	Residuos corregidos	3,9	-2,8	-2,8	,0	-,3
Total	Recuento	4778	889	476	241	116

Llegar tarde al colegio también muestra una relación estadísticamente significativa con la titularidad del centro ($\chi^2_8 = 45,97, p < .001$), aunque el grado de relación es mucho menor ($V = 0,06$). La tendencia es similar a la de las dos variables anteriores, es decir, mayor número de casos que nunca llegan tarde en los centros concertados y privados y mayor presencia en los públicos.

d. Absentismo y territorial

En la Tabla 3.24 se presenta el resumen de las relaciones encontradas entre estas dos variables.

TABLA 3.24. RESUMEN DE LAS RELACIONES ENTRE AUSENCIAS Y TERRITORIAL

Variables	χ^2	g.l.	p-valor	V
Faltas al colegio	21,55	16	0,16	
Faltas a clase	47,97	16	<,001	0,04
Llegar tarde a clase	31,84	16	0,01	0,03

Las dos últimas variables muestran relaciones estadísticamente significativas con la territorial en la que se encuentra el centro. No obstante, esta significación es debida en gran medida al tamaño de la muestra, ya que las correlaciones son muy bajas. Esta baja relación se debe a la presencia de menor número de casos en la categoría «Nunca» en la territorial Este, en el caso de las faltas a clases. El resultado es diferente en el caso de «Llegar tarde al colegio», donde son las territoriales Este y Norte las que presentan más casos en la categoría «Nunca» y la Capital y el Oeste, las que presentan menos en dicha categoría.

e. Absentismo y tamaño del centro

El tamaño de los centros suele considerarse un factor de riesgo para el absentismo. Para explorar la relación con los datos de la encuesta se clasificaron los centros en tres tamaños, grande, medio y pequeño. En la Tabla 3.25 se presentan las relaciones entre tamaño de los centros y Faltas al colegio.

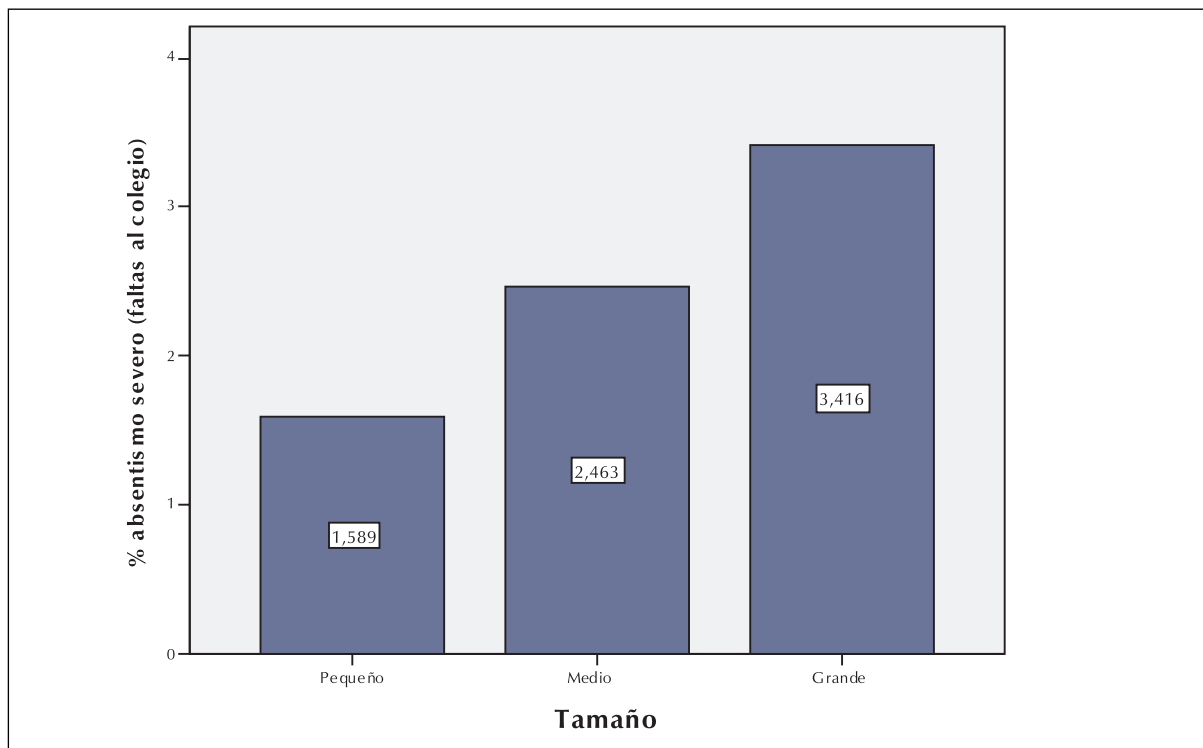
Al igual que en otros estudios de la literatura, se encontró una relación estadísticamente significativa ($\chi^2_8 = 87,89, p < .001, V = 0,08$). Un examen de los residuos corregidos de la tabla muestra como la opción «Nunca» se da menos en los centros grandes, mientras que es en estos centros en los que hay mayor proporción de faltas en todos los niveles.

TABLA 3.25. FALTAS AL COLEGIO X TAMAÑO DEL CENTRO

			Tamaño			Total
			Pequeño	Medio	Grande	
Faltar al colegio sin causa justificada	Nunca	Recuento	1423	2347	1976	5746
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	24,8%	40,8%	34,4%	100,0%
		Residuos corregidos	8,2	,1	-7,3	
	1 día	Recuento	90	265	294	649
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	13,9%	40,8%	45,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-5,8	,0	5,0	
	2 días	Recuento	35	121	133	289
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	12,1%	41,9%	46,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-4,5	,4	3,5	
	3 días	Recuento	17	45	61	123
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	13,8%	36,6%	49,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,4	-1,0	3,1	
	4 días	Recuento	8	24	24	56
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	14,3%	42,9%	42,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,5	,3	1,0	
	Total	Recuento	1573	2802	2488	6863

En la Figura 3.14 se presentan los % de casos de absentismo severo por tamaño del centro.

FIGURA 3.14. PORCENTAJE DE CASOS DE ABSENTISMO GRAVE (FALTAS AL COLEGIO) X TAMAÑO DEL CENTRO



En la tabla 3.26 se presentan la distribución conjunta del absentismo como número de faltas a clase con el tamaño del centro.

Los resultados mostrados en la tabla son muy similares a los del apartado anterior, reflejando también una asociación estadísticamente significativa entre las faltas a clase y el tamaño del centro ($\chi^2_{8} 171,16, p < .001, V = 0,11$).

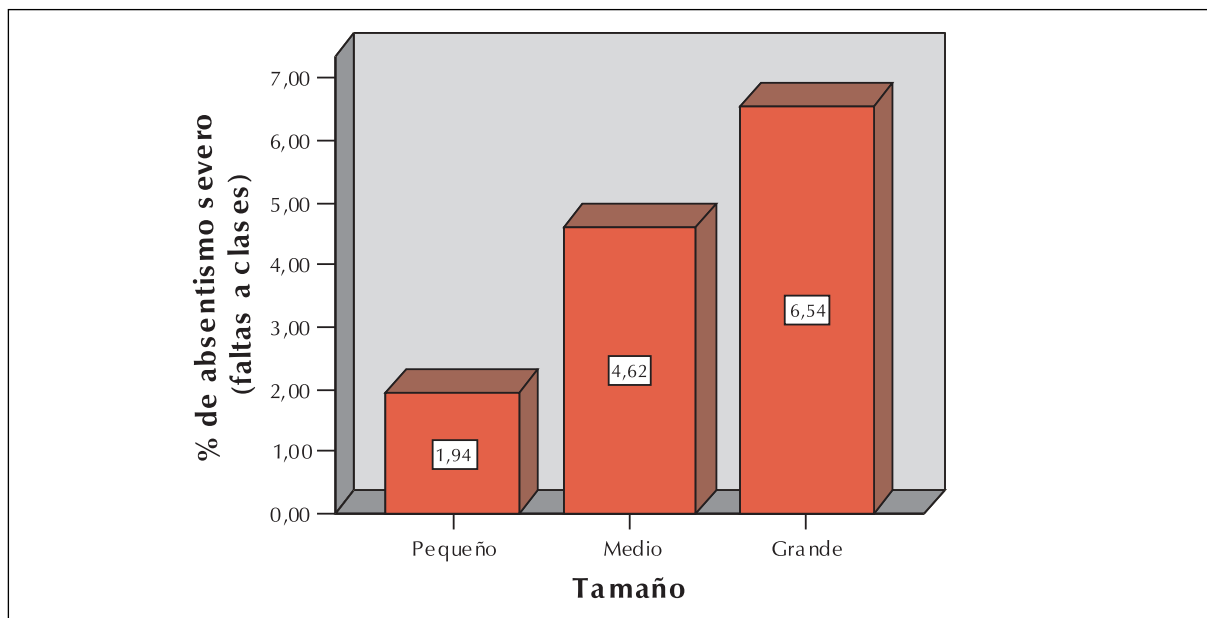
El examen de los residuos corregidos muestra también la misma pauta, poniendo en evidencia que pertenecer a centros grandes es un factor de riesgo para el absentismo evaluado como faltas a clases.

TABLA 3.26. DISTRIBUCIÓN CONJUNTA DE «FALTAR A CLASES» CON TAMAÑO DEL CENTRO

			Tamaño			Total
			Pequeño	Medio	Grande	
Faltar a alguna clase sin causa justificada	Nunca	Recuento	1315	2096	1606	5017
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	26,2%	41,8%	32,0%	100,0%
		Residuos corregidos	10,3	1,8	-11,0	
	1 día	Recuento	138	370	404	912
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	15,1%	40,6%	44,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-6,2	-,4	5,8	
	2 días	Recuento	63	155	219	437
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	14,4%	35,5%	50,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-4,5	-2,5	6,5	
	3 días	Recuento	24	84	102	210
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	11,4%	40,0%	48,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-4,1	-,3	4,0	
	4 días	Recuento	6	43	54	103
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	5,8%	41,7%	52,4%	100,0%
		Residuos corregidos	-4,2	,1	3,6	
	Total	Recuento	1546	2748	2385	6679

En la figura 3.15 se presentan los porcentajes de casos graves según el tamaño del centro.

FIGURA 3.15. PORCENTAJE DE ABSENTISMO SEVERO (FALTAS A CLASE) SEGÚN TAMAÑO DEL CENTRO



3.2.1.3. Qué hacen cuando faltan a clase

Los sujetos que respondieron afirmativamente a las preguntas de haber faltado al centro o a clases, respondieron a estas preguntas sobre lo que hacen. En ellas se les preguntaba la frecuencia con la que realizaban dichas actividades. La distribución de porcentajes según la frecuencia con la que realizan cada una de ellas se presenta en la Tabla 3.27.

Una idea más clara del grado en que realizan las distintas actividades cuando faltan a clase puede extraerse de la Tabla 3.28 en la que se representan las medias, considerando que el grado en que se realizan las actividades puede reflejar un continuo latente.

Las medias están presentadas en forma descendente, por lo que se puede observar que la actividad más frecuente es quedarse en casa durmiendo y la menos frecuente ir a centros recreativos. Las faltas por motivo de ayuda familiar también son poco frecuentes.

En algunos estudios se han encontrado relaciones entre las faltas por ayuda familiar y el género de los sujetos, pero en este estudio no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre las dos actividades de este tipo (Ayudar en los trabajos familiares, Cuidar a alguien de la familia) y el género de los sujetos.

TABLA 3.27. PORCENTAJE DE REALIZACIÓN DE DIVERSAS ACTIVIDADES CUANDO NO VAN A CLASE

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
	%	%	%	%	%
Ir a parques, plazas o lugares cerca del colegio	44.5%	25.7%	13.5%	8.9%	7.3%
Quedarme en el colegio/instituto	57.1%	21.1%	9.2%	5.4%	7.2%
Ir a centros recreativos/cibercafés	82.8%	9.2%	4.9%	1.7%	1.5%
Ir a centros comerciales	67.3%	15.6%	10.3%	4.5%	2.4%
Quedarme en casa durmiendo	32.4%	25.0%	19.4%	12.7%	10.4%
Ir a casa de amigos/as	48.6%	18.8%	15.7%	10.5%	6.5%
Cuidar a alguien de mi familia	69.6%	16.3%	8.2%	3.5%	2.5%
Ayudar en los trabajos familiares	70.7%	13.3%	8.8%	4.4%	2.9%
Quedarme en casa viendo TV, jugando videojuegos, internet,..	60.7%	14.7%	10.8%	7.2%	6.6%

TABLA 3.28. MEDIAS DE FRECUENCIA DE REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES

Actividades	Media	D.Típica
Quedarme en casa durmiendo	2.44	1.33
Ir a parques, plazas o lugares cerca del colegio	2.09	1.26
Ir a casa de amigos/as	2.08	1.28
Quedarme en el colegio/instituto	1.84	1.22
Quedarme en casa viendo TV, jugando videojuegos, internet,..	1.84	1.25
Ir a centros comerciales	1.59	1.00
Ayudar en los trabajos familiares	1.56	1.02
Cuidar a alguien de mi familia	1.53	.96
Ir a centros recreativos/cibercafés	1.30	.76

3.2.1.4. Cómo piensan que les afecta no asistir a clase

En la Tabla 3.29 se presentan las distribuciones de frecuencias del grado en que piensan afecta la no asistencia a clase sobre diferentes aspectos.

TABLA 3.29. GRADO EN QUE AFECTA LA NO ASISTENCIA A CLASE

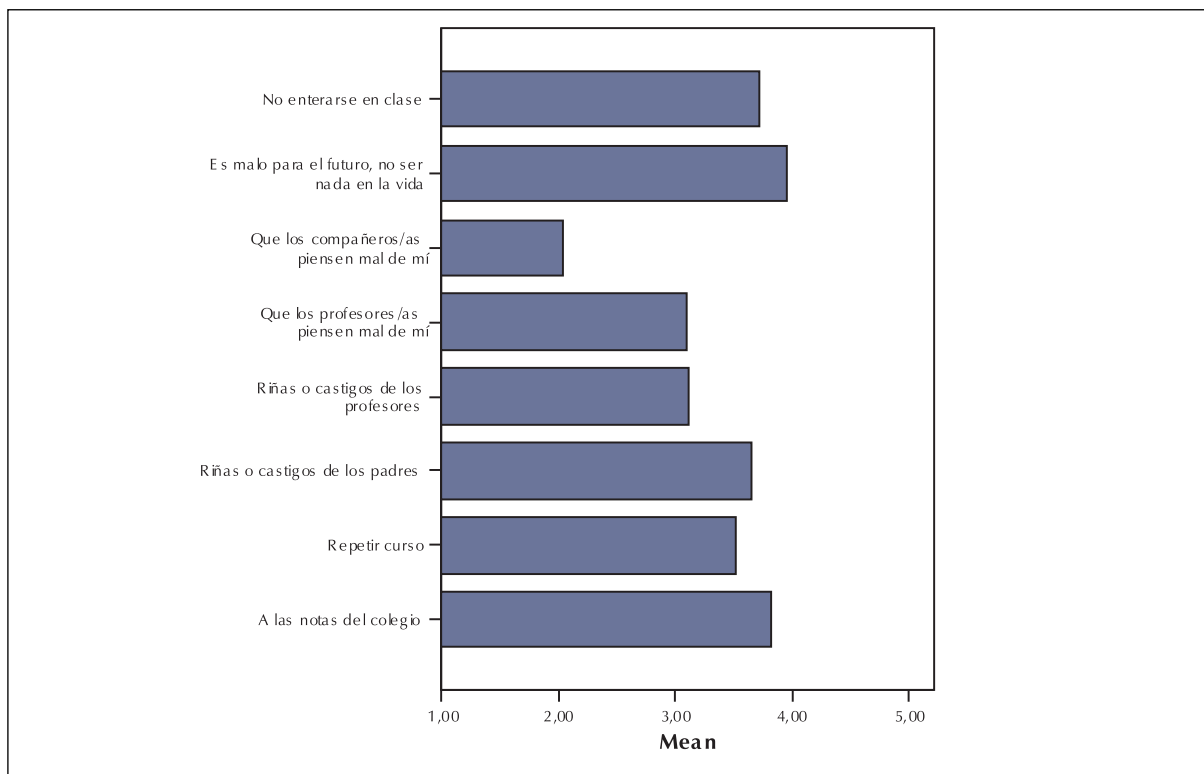
	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
A las notas del colegio	4.6%	10.3%	20.1%	29.9%	35.2%
Repetir curso	10.1%	15.1%	19.6%	24.4%	30.8%
Riñas o castigos de los padres	9.4%	10.5%	18.7%	28.8%	32.5%
Riñas o castigos de los profesores	13.1%	20.7%	25.6%	22.9%	17.7%
Que los profesores/as piensen mal de mí	16.6%	19.2%	23.8%	21.1%	19.4%
Que los compañeros/as piensen mal de mí	45.0%	26.7%	14.3%	7.0%	6.9%
Es malo para el futuro, no ser nada en la vida	10.1%	8.0%	11.4%	19.5%	51.1%
No enterarse en clase	8.0%	11.4%	18.4%	26.5%	35.7%

En la figura 3.16 se presenta el gráfico de las medias en el que se pueden comparar sus percepciones relativas.

Como puede observarse en el gráfico y teniendo en cuenta que la media teórica es 3, parece que los adolescentes son conscientes de los efectos negativos que tiene el absentismo, ya que su valoración está próxima al 4 en casi todos los aspectos, excepto en que los compañeros piensen mal de ellos.

En la Tabla 3.30 se presentan las correlaciones ordinales de Spearman entre la percepción de las consecuencias y faltar a clase.

Puede observarse que aunque son conscientes de los efectos negativos, esto no representa apenas un factor de protección frente al absentismo, ya que, si bien la mayor parte de las correlaciones son negativas, sus valores son mínimos, a pesar de la significación estadística, que es debida al tamaño de la muestra.

FIGURA 3.16. MEDIAS DE CONSECUENCIAS DE LA NO ASISTENCIA A CLASE**TABLA 3.30. CORRELACIONES DE SPEARMAN ENTRE PERCEPCIÓN DE LAS CONSECUENCIAS Y NÚMERO DE FALTAS EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS**

	Faltar al colegio	Faltar a alguna clase	Llegar tarde al colegio
A las notas del colegio	-.045(**)	-.108(**)	-.084(**)
Repetir curso	-.005	-.061(**)	-.054(**)
Riñas o castigos de los padres	-.069(**)	-.083(**)	-.056(**)
Riñas o castigos de los profesores	-.070(**)	-.093(**)	-.053(**)
Que los profesores/as piensen mal de mí	-.016	-.022	-.011
Que los compañeros/as piensen mal de mí	-.081(**)	-.121(**)	-.083(**)
Es malo para el futuro, no ser nada en la vida	-.041(**)	-.106(**)	-.085(**)
No enterarse en clase	-.052(**)	-.090(**)	-.073(**)

** p<.01

3.2.1.5. Grado en que piensan que diferentes motivos influyen en no asistir a clase

A todos los sujetos se les preguntó por el grado en que diferentes motivos pueden influir en la no asistencia a clase. Las respuestas sobre el grado de influencia, en porcentajes, se presentan en la Tabla 3.31.

TABLA 3.31. PERCEPCIÓN DE LA INFLUENCIA DE DIFERENTES MOTIVOS EN LA NO ASISTENCIA A CLASE

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
Las clases son poco interesantes y aburridas	29.7%	23.9%	23.0%	13.8%	9.6%
Llevarse mal con algún profesor/a	48.7%	23.3%	14.9%	7.8%	5.3%
Evitar algunas clases o actividades	57.7%	18.3%	13.3%	6.8%	3.8%
Los compañeros/amigos también faltan	41.1%	24.8%	18.9%	9.6%	5.6%
No haber hecho los deberes	61.4%	22.6%	9.4%	4.0%	2.5%
No haber estudiado	54.7%	22.7%	12.7%	6.2%	3.7%
Llevarse mal con mis compañeros/as	71.9%	15.0%	6.8%	3.7%	2.5%
Hacer otras cosas es más divertido que ir a clase	44.4%	19.2%	14.1%	10.2%	12.1%
Saltarse las normas	68.4%	17.7%	7.3%	3.4%	3.3%
Estar enfermo/a	13.7%	22.8%	23.6%	17.9%	22.0%
Ayudar a la familia en el trabajo	61.9%	17.6%	10.9%	5.6%	4.1%
Cuidar de hermanos/as o de algún familiar	55.9%	18.1%	12.2%	8.1%	5.8%
Viajar con la familia	37.5%	23.2%	16.3%	11.8%	11.2%
Sentirse amenazado por mis compañeros	82.7%	6.2%	4.0%	3.1%	4.1%

En la Tabla 3.32 se presentan las medias ordenadas por tamaño de la influencia de las distintas razones junto con las desviaciones típicas. Se presentan en orden descendente de importancia.

Aparte de las causas justificadas, puede observarse la mayor influencia de los aspectos relacionados con el **desinterés por las actividades académicas**. Se ha insistido en estudios recientes sobre los efectos del «bullying» o acoso de los compañeros sobre el absentismo. Por las respuestas de los sujetos de la encuesta, no parece ser este un aspecto importante, ya que aparece en el último lugar de la relación.

TABLA 3.32. INFLUENCIA DE DIVERSAS RAZONES PARA NO ASISTIR A CLASE. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS

Razones	Media	D. Típica
Estar enfermo/a	3.12	1.35
Las clases son poco interesantes y aburridas	2.50	1.30
Viajar con la familia	2.36	1.37
Hacer otras cosas es más divertido que ir a clase	2.26	1.42
Los compañeros/amigos también faltan	2.14	1.21
Me llevo mal con algún profesor/a	1.98	1.19
Cuidar de mis hermanos/as o de algún familiar	1.90	1.23
No haber estudiado	1.82	1.11
Evitar algunas clases o actividades	1.81	1.14
Ayudar a la familia en el trabajo	1.72	1.11
No haber hecho los deberes	1.64	.98
Me gusta saltarme las normas	1.56	.99
Llevarse mal con los compañeros/as	1.50	.95
Sentirse amenazado por los compañeros	1.40	1.00

En la Tabla 3.33 se presentan las correlaciones ordinales de Spearman entre el grado de importancia de las diferentes razones y la no asistencia a clase.

TABLA 3.33. CORRELACIONES ENTRE IMPORTANCIA DE LAS DISTINTAS RAZONES Y LAS AUSENCIAS A CLASE

Razones	Faltar al colegio sin causa justificada	Faltar a alguna clase sin causa justificada
Las clases son poco interesantes y aburridas	.181(**)	.231(**)
Llevarse mal con algún profesor/a	.136(**)	.162(**)
Evitar algunas clases o actividades	.199(**)	.235(**)
Los compañeros/amigos también faltan	.232(**)	.275(**)
No haber hecho los deberes	.159(**)	.148(**)
No haber estudiado	.112(**)	.095(**)
Llevarse mal con mis compañeros/as	-.025(*)	-.076(**)
Hacer otras cosas es más divertido que ir a clase	.166(**)	.198(**)
Saltarse las normas	.169(**)	.185(**)
Estar enfermo/a	-.042(**)	-.027(*)
Ayudar a la familia en el trabajo	-.011	-.051(**)
Cuidar de hermanos/as o de algún familiar	-.031(*)	-.068(**)
Viajar con la familia	-.094(**)	-.131(**)
Sentirse amenazado por los compañeros	-.089(**)	-.106(**)

** $p < .01$; * $p < .05$

Aunque la mayor parte de las correlaciones son estadísticamente significativas, excepto algunas de las que suelen considerar causa justificada, la mayor es la que tiene que ver con que los amigos también lo hacen, seguida de las que hacen referencia al carácter aburrido y poco motivador de las clases.

3.2.1.6. Relaciones entre resultados académicos e inasistencia a clases

A continuación se presentan algunos resultados referidos a variables que tienen que ver con los resultados académicos y las faltas a clases. En la Tabla 3.34 se presentan las correlaciones biseriales-puntuales con **Repetición de cursos** y en la Tabla 3.35 con otros aspectos relacionados con el rendimiento académico.

TABLA 3.34. CORRELACIONES ENTRE AUSENCIAS NO JUSTIFICADAS Y REPETIR CURSO

Variables	¿Has repetido algún curso?
Faltar al colegio sin causa justificada	.247(**)
Faltar a alguna clase sin causa justificada	.207(**)
Llegar tarde al colegio sin causa justificada	.131(**)

** $p < .01$

Como era esperable, se ha encontrado un resultado similar a los de otros estudios, encontrando que entre los alumnos que faltan injustificadamente a clase son más frecuentes los alumnos repetidores. La correlación es mucho menor, aunque significativa, con llegar tarde a clase.

TABLA 3.35. CORRELACIONES DE SPEARMAN ENTRE AUSENCIAS NO JUSTIFICADAS Y OTROS ASPECTOS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Algunos aspectos del rendimiento académico	Faltar al colegio sin causa justificada	Faltar a alguna clase sin causa justificada	Llegar tarde al colegio sin causa justificada
Valoración del resultado en los estudios	-.223(**)	-.220(**)	-.191(**)
Nivel más alto de estudios que espera terminar	-.227(**)	-.204(**)	-.138(**)
Tiempo dedicado fuera del colegio a estudiar, deberes,...	-.185(**)	-.182(**)	-.132(**)

** $p < .01$

En el caso de las relaciones entre las ausencias no justificadas y otros aspectos del rendimiento académico, todas las correlaciones se encuentran en la dirección esperada, apoyando que los

alumnos absentistas tienen peores rendimientos, expectativas más bajas sobre sus estudios futuros y menor tiempo dedicado al aprendizaje.

3.2.1.7. Absentismo y algunas características de la familia

La mayor parte de los estudios sobre absentismo insisten en la incidencia que tienen sobre éste las características de la familia. A continuación se presentan algunos resultados que también en este estudio apuntan en la misma dirección.

Los resultados apuntan en el mismo sentido que los de otros estudios, encontrando correlaciones en la dirección esperada, aunque bajas. Parece que a mayor nivel de estudios de ambos progenitores, menos ausencias no justificadas. El hecho de llegar tarde a clase parece independiente del nivel de estudios de la familia.

TABLA 3.36. CORRELACIONES DE SPEARMAN ENTRE VARIABLES DE ABSENTISMO Y NIVEL DE ESTUDIOS DE LA FAMILIA

Niveles de estudios	Faltar al colegio sin causa justificada	Faltar a alguna clase sin causa justificada	Llegar tarde al colegio sin causa justificada
Nivel de estudios padre	-.118(**)	-.111(**)	-.002
Nivel de estudios madre	-.124(**)	-.112(**)	-.014

** $p < .01$

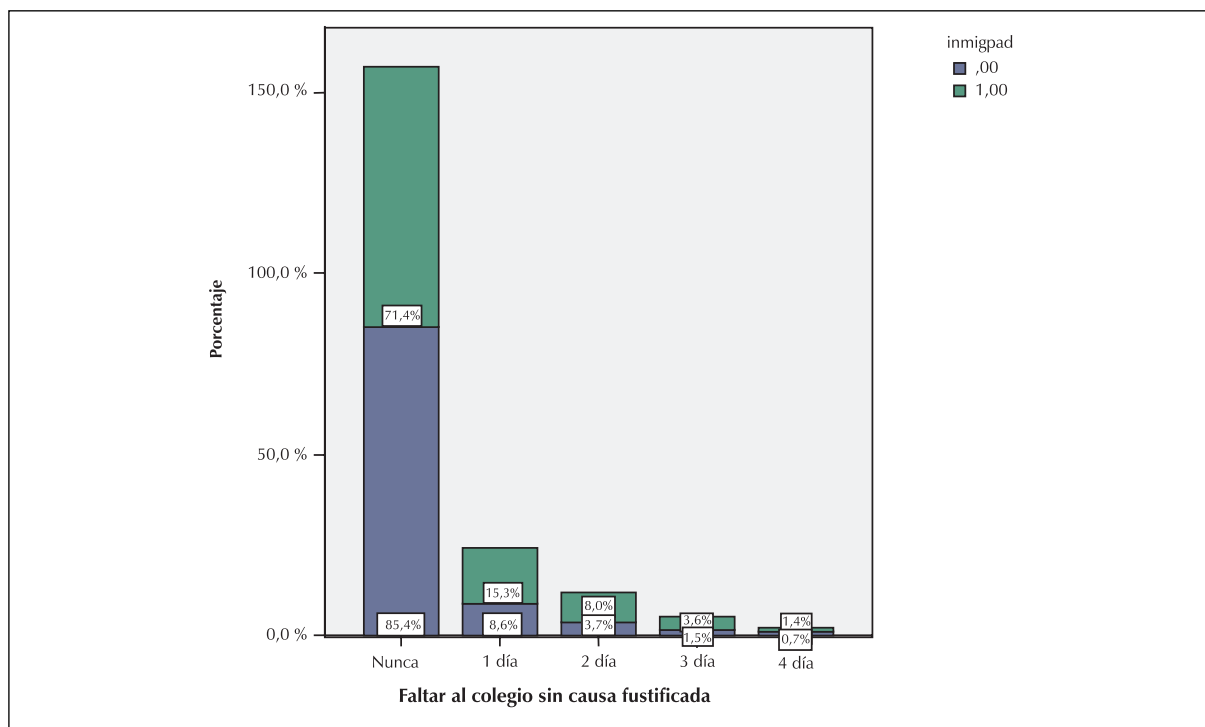
Otra variable frecuentemente mencionada como favorecedora del absentismo es la pertenencia a familias de inmigrantes. En las tablas 3.37 y 3.38 se presentan las distribuciones de frecuencias conjunta y marginal del absentismo con la inmigración.

Igual que en otros estudios se ha encontrado una asociación estadísticamente significativa con la inmigración ($\chi^2_4 = 112,7, p < .001, V = 0,1$). Puede observarse la presencia de residuos corregidos elevados y positivos en las casillas correspondientes a Faltar Colegio-Inmigrante, lo que denota mayor proporción de absentistas entre los inmigrantes de la que cabría esperar si no hubiese relación. El resultado se invierte cuando se considera la casilla de «Nunca».

TABLA 3.37. DISTRIBUCIÓN DE FALTAR AL COLEGIO CON INMIGRACIÓN

			Inmigrante		Total
			No	Sí	
Faltar al colegio sin causa justificada	Nunca	Recuento	5121	658	5779
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	88,6%	11,4%	100,0%
		Residuos corregidos	10,4	-10,4	
	1 día	Recuento	516	140	656
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	78,7%	21,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-6,4	6,4	
	2 días	Recuento	222	73	295
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	75,3%	24,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-5,9	5,9	
	3 días	Recuento	91	33	124
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	73,4%	26,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-4,4	4,4	
	4 días	Recuento	43	13	56
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	76,8%	23,2%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,2	2,2	
Total		Recuento	5993	917	6910

En la Figura 3.17 se presentan gráficamente los resultados.

FIGURA 3.17. FALTAR AL COLEGIO X INMIGRACIÓN

La distribución conjunta de «Faltar a clases» con Inmigración se presenta en la Tabla 3.38.

Como en el caso anterior, la relación fue estadísticamente significativa ($\chi^2_4 = 87,77, p < .001$) con una V de Cramer de 0,11. Un examen de los residuos corregidos pone de relieve la misma tendencia de la variable anterior, reflejada en el mayor porcentaje de inmigrantes entre los alumnos que faltan a las clases y menor entre los alumnos que contestan que «Nunca» faltan a clases.

TABLA 3.38. DISTRIBUCIÓN DE FALTAR A CLASES CON INMIGRACIÓN

			Inmigración		Total
			No	Sí	
Faltar a alguna clase sin causa justificada	Nunca	Recuento	4481	569	5050
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	88,7%	11,3%	100,0%
		Residuos corregidos	8,8	-8,8	
	1 día	Recuento	735	185	920
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	79,9%	20,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-6,5	6,5	
	2 días	Recuento	364	75	439
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	82,9%	17,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,4	2,4	
	3 días	Recuento	171	40	211
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	81,0%	19,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,4	2,4	
	4 días	Recuento	74	30	104
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	71,2%	28,8%	100,0%
		Residuos corregidos	-4,7	4,7	
	Total	Recuento	5825	899	6724

En la Figura 3.18 se presentan los porcentajes correspondientes de días que faltan a clase en inmigrantes y no inmigrantes.

Aunque son muy pocos los alumnos que se consideran pertenecientes a minorías étnicas o culturales, se ha analizado la relación entre las ausencias al colegio o a clase y pertenecer a minorías. La variable pertenencia a minorías puede estar sesgada, ya que se basa en si el alumno se considera o no de alguna minoría étnica o cultural, siendo prácticamente la totalidad de la etnia gitana.

La asociación resultó estadísticamente significativa ($\chi^2_4 = 19,70, p < .001$) y en el sentido esperado. No obstante, el valor de la correlación es bajo ($V = 0,054$). Dada la escasa variabili-

dad de la variable y la concentración de sujetos en «No minorías», la correlación debe ser necesariamente baja.

FIGURA 3.18. FALTAR A CLASES X INMIGRACIÓN

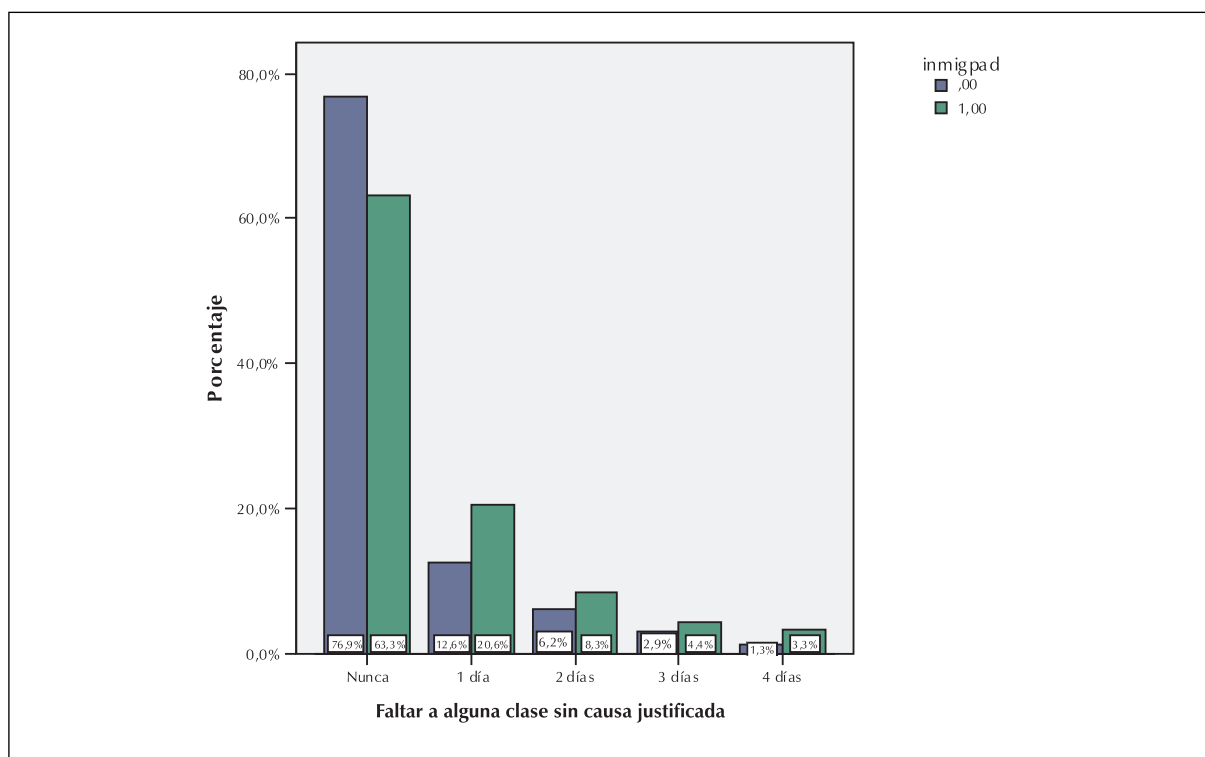


TABLA 3.39. DISTRIBUCIÓN DE FALTAR AL COLEGIO CON PERTENENCIA A MINORÍA

			Pertenenencia a minoría		Total
			No	Sí	
Faltar al colegio sin causa justificada	Nunca	Recuento	5666	32	5698
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	99,4%	,6%	100,0%
		Residuos corregidos	4,1	-4,1	
	1 día	Recuento	635	10	645
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	98,4%	1,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,5	2,5	
	2 días	Recuento	284	5	289
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	98,3%	1,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,0	2,0	
	3 días	Recuento	118	2	120
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	98,3%	1,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,2	1,2	
	4 días	Recuento	52	2	54
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	96,3%	3,7%	100,0%
		Residuos corregidos	-2,5	2,5	
Total	Recuento	6755	51	6806	

Un resultado similar al anterior se refleja en la Tabla 3.40, que representa la distribución conjunta de «Faltar a clases» por pertenencia a minorías.

Como en el caso anterior, la relación es estadísticamente significativa ($\chi^2_4 = 19,79$, $p < .001$) y en la dirección esperada, con más faltas entre los alumnos pertenecientes a minorías. La correlación también es baja (0,055).

TABLA 3.40. DISTRIBUCIÓN DE FALTAR A CLASES CON PERTENENCIA A MINORÍA

			Pertenenencia a minoría		Total
			No	Sí	
Faltar a alguna clase sin causa justificada	Nunca	Recuento	4947	27	4974
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	99,5%	,5%	100,0%
		Residuos corregidos	2,8	-2,8	
	1 día	Recuento	898	9	907
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	99,0%	1,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,1	1,1	
	2 días	Recuento	428	4	432
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	99,1%	,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-,6	,6	
	3 días	Recuento	206	3	209
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	98,6%	1,4%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	4 días	Recuento	98	4	102
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	96,1%	3,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-3,9	3,9	
	Total	Recuento	6577	47	6624

El absentismo también se asocia a veces a las **familias monoparentales**. En la encuesta se disponía de la pregunta de «Si vive el padre en la casa». Utilizamos esta pregunta como indicador. El número de niños que viven sin la madre en casa es mínimo (2,4%), como se puede ver en la descripción de los participantes. Por este motivo se ha utilizado la presencia del padre. Los resultados que muestran la distribución conjunta se presentan en la Tabla 3.41.

TABLA 3.41. DISTRIBUCIÓN DE FALTAR AL COLEGIO CON PRESENCIA DEL PADRE

			Presencia del padre		Total
			No	Sí	
Faltar al colegio sin causa justificada	Nunca	Recuento	733	5036	5769
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	12,7%	87,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-6,5	6,5	
	1 día	Recuento	116	537	653
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	17,8%	82,2%	100,0%
		Residuos corregidos	3,0	-3,0	
	2 días	Recuento	68	226	294
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	23,1%	76,9%	100,0%
		Residuos corregidos	4,7	-4,7	
	3 días	Recuento	28	96	124
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	22,6%	77,4%	100,0%
		Residuos corregidos	2,8	-2,8	
	4 días	Recuento	14	42	56
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	25,0%	75,0%	100,0%
		Residuos corregidos	2,4	-2,4	
Total		Recuento	959	5937	6896

La relación también resultó estadísticamente significativa ($\chi^2_4 = 49,5, p < .001$). Un examen de los residuos corregidos muestra que la asociación se da en el sentido esperado, ya que es mayor la presencia de alumnos absentistas en aquellos casos en que no viven con el padre. No obstante, la correlación es baja ($V=0,085$).

Un resultado similar se encuentra con la variable «Faltar a clases» cuya tabla de distribución conjunta con la presencia del padre se presenta en la Tabla 3.42.

TABLA 3.42. DISTRIBUCIÓN DE FALTAR A CLASES CON PRESENCIA DEL PADRE

			Presencia del padre		Total
			No	Sí	
Faltar a alguna clase sin causa justificada	Nunca	Recuento	614	4426	5040
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	12,2%	87,8%	100,0%
		Residuos corregidos	-6,0	6,0	
	1 día	Recuento	162	757	919
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	17,6%	82,4%	100,0%
		Residuos corregidos	3,8	-3,8	
	2 días	Recuento	73	363	436
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	16,7%	83,3%	100,0%
		Residuos corregidos	2,0	-2,0	
	3 días	Recuento	41	169	210
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	19,5%	80,5%	100,0%
		Residuos corregidos	2,5	-2,5	
	4 días	Recuento	25	79	104
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	24,0%	76,0%	100,0%
		Residuos corregidos	3,1	-3,1	
	Total	Recuento	915	5794	6709

El resultado es similar al anterior, con una asociación estadísticamente significativa ($\chi^2_4 = 40,78$, $p < .001$) y en el sentido esperado, con más ausencias a clase entre los alumnos con padre ausente. La correlación es muy similar a la anterior ($V=0,078$).

A veces también se ha relacionado el absentismo con el **trabajo materno fuera del hogar**. En las tablas 3.43 y 3.44 se presentan las distribuciones conjuntas de faltar al colegio y faltar a clases con el trabajo materno.

TABLA 3.43. DISTRIBUCIÓN DE FALTAR AL COLEGIO CON TRABAJO MATERNO

			Trabajo madre fuera de casa		Total
			No	Sí	
Faltar al colegio sin causa justificada	Nunca	Recuento	1871	3771	5642
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	33,2%	66,8%	100,0%
		Residuos corregidos	2,1	-2,1	
	1 día	Recuento	193	430	623
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	31,0%	69,0%	100,0%
		Residuos corregidos	-,9	,9	
	2 días	Recuento	82	199	281
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	29,2%	70,8%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
	3 días	Recuento	33	83	116
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	28,4%	71,6%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,0	1,0	
	4 días	Recuento	13	41	54
		% de Faltar al colegio sin causa justificada	24,1%	75,9%	100,0%
		Residuos corregidos	-1,3	1,3	
Total		Recuento	2192	4524	6716

TABLA 3.44. DISTRIBUCIÓN CONJUNTA DE FALTAS A CLASE CON TRABAJO DE LA MADRE

			Trabajo madre fuera de casa		Total
			No	Sí	
Faltar a alguna clase sin causa justificada	Nunca	Recuento	1668	3255	4923
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	33,9%	66,1%	100,0%
		Residuos corregidos	3,5	-3,5	
	1 día	Recuento	248	642	890
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	27,9%	72,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-3,3	3,3	
	2 días	Recuento	128	286	414
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	30,9%	69,1%	100,0%
		Residuos corregidos	-3,3	3,3	
	3 días	Recuento	67	138	205
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	32,7%	67,3%	100,0%
		Residuos corregidos	-,8	,8	
	4 días	Recuento	26	73	99
		% de Faltar a alguna clase sin causa justificada	26,3%	73,7%	100,0%
		Residuos corregidos	,0	,0	
Total	Recuento	2137	4394	6531	

La asociación entre las dos variables no alcanza el nivel de significación estándar (p -valor = 0,22), por lo que no se puede concluir que exista relación entre el absentismo y el trabajo de la madre fuera de casa.

Sí se encuentra una relación estadísticamente significativa entre el trabajo de la madre fuera de casa y «Faltas a clase» ($\chi^2_4 = 15,03$, $p < .001$), aunque la correlación es muy baja ($V = 0,05$). La relación se presenta en el sentido esperado, como puede verse en la casilla «Nunca» en la que la proporción de casos de hijos de madres que trabajan fuera de casa es menor que la esperable. La distribución conjunta se presenta en la Tabla 3.44.

3.2.2. Relaciones entre absentismo y otros aspectos medidos en variables compuestas

Para no alargar excesivamente el informe, se presentan a continuación otros resultados considerando las variables agregadas por medio de factores descritas en el Anexo 3.

3.2.2.1. Tipos de razones de la no asistencia a clase

A continuación se presentan las relaciones entre esta variable, reducida a 4 componentes principales y algunas variables relevantes.

a. Razones y titularidad de los centros

En la tabla 3.45 se presentan las medias y desviaciones típicas de las razones de la no asistencia, reducidas a las variables de desinterés por la escuela, causa justificada, falta de estudio y tener problemas con los compañeros. Los números de sujetos fueron 4372 en centros públicos, 2013 de concertados y 783 de privados.

TABLA 3.45. RAZONES X TITULARIDAD DEL CENTRO

		Media	D. Típica	F (gl) y significación	Post-Hoc G-H
Desinterés	Público	2.0895	.86633	25,17*** (2,y 7165)	Pub > Conc
	Concertado	1.9265	.82445		
	Privado	2.0397	.85330		
	Total	2.0383	.85622		
Causa justificada	Público	2.1670	.86804	88,414*** (2 y 2874,19)	Priv > Conc> Pub
	Concertado	2.3992	.90528		
	Privado	2.5613	.93005		
	Total	2.2752	.89688		
Falta de estudio	Público	1.7332	.96058	4,148* (2 y 3004,76)	Priv > Conc
	Concertado	1.6814	.90451		
	Privado	1.7881	.94574		
	Total	1.7246	.94394		
Compañeros	Público	1.3797	.76015	32,645*** (2 y 2633,54)	Pub < Conc, Priv
	Concertado	1.5365	.93093		
	Privado	1.5996	.95428		
	Total	1.4477	.83822		

Como se puede observar en la tabla, existen diferencias significativas relacionadas con la titularidad del centro en los cuatro tipos de razones. En el *desinterés* solamente los centros públicos

puntúan significativamente más alto que los privados. En la *causas justificadas*, se establece un orden en las medias, siendo superior en los privados, seguido de los concertados y finalmente de los públicos. En cuanto a los motivos relacionados con no haber estudiado es donde menos diferencias se manifiestan, encontrándose diferencias entre privados (más) y concertados (menos). Finalmente, en el aspecto relacionado con problemas con los compañeros, es en los centros públicos donde menos se da, seguidos de los concertados y por último de los privados.

b. Razones y género

En la Tabla 3.46 se presentan los resultados del análisis.

TABLA 3.46. RAZONES DE LA NO ASISTENCIA A CLASE POR GÉNERO

	Sexo	Mediana	D. Típica	T (gl)
Desinterés	Varón	2.0958	.88602	5,37***
	Mujer	1.9867	.82500	(6957,84)
Causa justificada	Varón	2.1990	.88839	-6,89***
	Mujer	2.3446	.89900	(7160)
Falta de estudio	Varón	1.7634	.98577	3,26***
	Mujer	1.6904	.90351	(6920,62)
Compañeros	Varón	1.3591	.71766	-8,70***
	Mujer	1.5287	.92723	(6994,04)

Se muestran diferencias estadísticamente significativas en los cuatro tipos de razones, pero varía la dirección de éstas. En las razones de desinterés y falta de estudio, puntúan más los chicos, mientras que sucede lo contrario en causas justificadas y problemas en las relaciones con los compañeros.

TABLA 3.47. RAZONES DE LA NO ASISTENCIA A CLASE X CURSO

		Media	D. Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
Desinterés	1º ESO	1.8151	.83381	78,319*** (3 y 7131,56)	1 < 2 < 3,4
	2º ESO	2.0108	.86953		
	3º ESO	2.1990	.86859		
	4º ESO	2.1558	.79181		
	Total	2.0383	.85622		
Causa justificada	1º ESO	2.2524	.88937	0,884 (3 y 7164)	ns
	2º ESO	2.2680	.87451		
	3º ESO	2.2873	.91817		
	4º ESO	2.2971	.90668		
	Total	2.2752	.89688		
Falta de estudio	1º ESO	1.6337	.93063	8,312*** (3 y 7128,63)	1 < 2,3,4
	2º ESO	1.7509	.98270		
	3º ESO	1.7682	.95420		
	4º ESO	1.7547	.89597		
	Total	1.7246	.94394		
Compañeros	1º ESO	1.4651	.83276	5,296*** (3 y 7137,71)	4 < 1, 2
	2º ESO	1.4879	.85973		
	3º ESO	1.4499	.85516		
	4º ESO	1.3793	.79671		
	Total	1.4477	.83822		

c. Razones x Curso

En la Tabla 3.47 se presentan los resultados del ANOVA.

En la última columna de la tabla puede observarse que la razón del desinterés crece con el curso, siendo menor en primero, seguido de segundo y finalmente, las mayores medias se dan en tercero y cuarto, cursos entre los que no existen diferencias. Las razones de falta de estudio, son menores en primero que en los otros tres cursos, no encontrándose diferencias significativas entre éstos. Finalmente, las que tienen que ver con las malas relaciones con los compañeros decrecen con el curso, siendo más altas en 1º y 2º.

3.2.3. Relaciones del absentismo con variables compuestas de la familia y del centro educativo

- En los análisis que siguen, que relacionan el absentismo con variables de la familia y del centro educativo, los sujetos se han dividido en tres grupos o niveles en las dos variables relacionadas con el absentismo:

- Grupo 1: sujetos que no han faltado ningún día colegio/ninguna clase (5779/5050)
- Grupo 2: sujetos que han faltado 1-2 días colegio/clase (951/1359)
- Grupo 3: sujetos que han faltado 3 o más días colegio/clase (180/315)

TABLA 3.48. RELACIONES CON PROFESORES Y COMPAÑEROS Y ABSENTISMO (FALTAR AL COLEGIO)

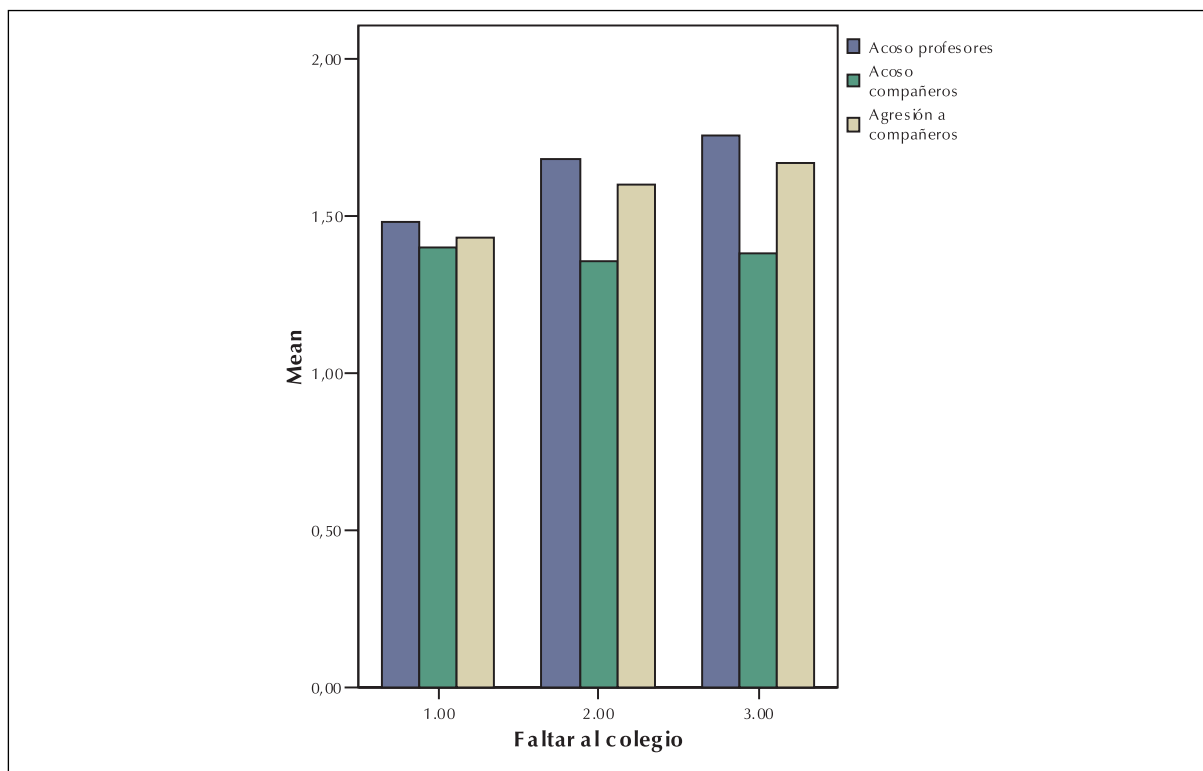
		Media	D. Típica	F (gl)	Post-hoc G-H
Relación negativa con profesores	1.00	1.4843	.65137	38,22*** (2 y 666,57)	1 < 2 y 3
	2.00	1.6832	.77434		
	3.00	1.7585	.74265		
	Total	1.5188	.67659		
Acoso compañeros	1.00	1.4021	.56041	2,311 (2 y 556,88)	ns
	2.00	1.3589	.54515		
	3.00	1.3837	.61153		
	Total	1.3957	.55984		
Agresiones a compañeros	1.00	1.4334	.59057	27,20*** (2 y 551,71)	2, 3 > 1
	2.00	1.6028	.73737		
	3.00	1.6677	.79806		
	Total	1.4628	.62246		

3.2.3.1. Variables relacionadas con la relación con los profesores, acoso de los compañeros y la agresión en los centros

Se ha procedido al análisis de diferencias entre los grupos en los diversos bloques de variables agregadas. Los resultados se presentan a continuación en la misma métrica que las variables originales (1-5).

Los mismos resultados se presentan gráficamente en la figura 3.19.

FIGURA 3.19. RELACIONES CON LOS PROFESORES, ACOSO Y AGRESIÓN EN LOS CENTROS X ABSENTISMO



De nuevo nos encontramos con el sorprendente resultado de la ausencia de relaciones entre acoso de los compañeros y absentismo. La mala relación con los profesores se da más en los grupos de absentistas, no mostrándose diferencias entre los grupos según falten más o menos. Puede observarse que los grupos absentistas son protagonistas de más agresiones hacia los compañeros que los no absentistas.

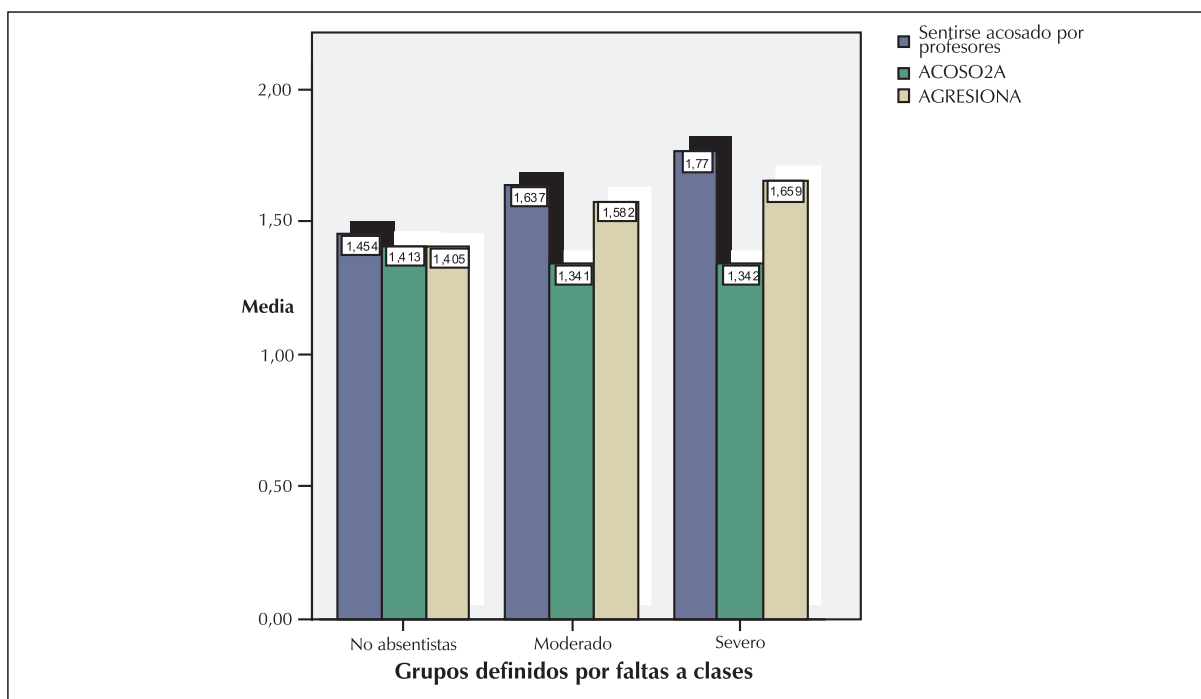
Los resultados basados en las faltas a clase, también se presentan para la clasificación en los tres grupos. Se muestran en la Tabla 3.49.

En la tabla se observan resultados muy similares a los anteriores. Únicamente interesa destacar que dicen mostrar más acoso por parte de los compañeros los sujetos no absentistas.

TABLA 3.49. ACOSO Y AGRESIÓN EN LOS CENTROS Y ABSENTISMO (FALTAR A CLASES)

		Media	D. Típica		
Relaciones negativas con los profesores	1.00	1.4544	.63303	54,35*** (2 y 984,20)	1 < 2 < 3
	2.00	1.6375	.71104		
	3.00	1.7695	.77958		
	Total	1.5061	.66348		
Acoso compañeros	1.00	1.4134	.56748	12,81*** (2 y 1399,30)	1 > 2, 3
	2.00	1.3413	.51324		
	3.00	1.3420	.47745		
	Total	1.3955	.55378		
Agresión a compañeros	1.00	1.4051	.56140	48,92*** (2 y 1066,70)	1 < 2, 3
	2.00	1.5820	.71108		
	3.00	1.6587	.71689		
	Total	1.4527	.60820		

En la Figura 3.19 se presentan los resultados gráficamente.

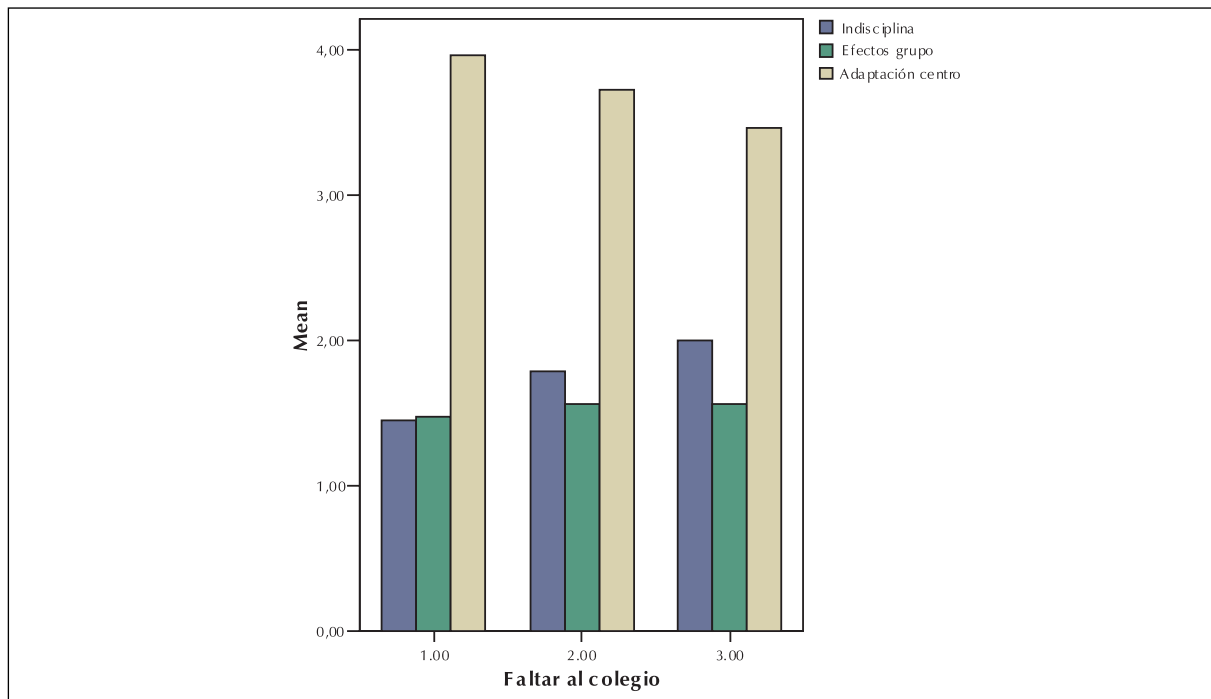
FIGURA 3.19. GRUPOS DE ABSENTISTAS DEFINIDOS POR LAS FALTAS A CLASES Y RELACIONES EN EL CENTRO

3.2.3.2. Variables relacionadas con el comportamiento en el centro y absentismo

En la Tabla 3.50 y en la figura 3.20 se presentan los principales resultados.

TABLA 3.50. COMPORTAMIENTO EN EL CENTRO Y FALTAR AL COLEGIO

Variables	Grupo	Media	Desviación Típica	F (g.l)	Post-Hoc
Indisciplina	1.00	1.4463	.51978	145,91*** (2 y 523,68)	1 < 2 < 3
	2.00	1.7918	.66785		
	3.00	1.9981	.74678		
	Total	1.5082	.56767		
Efectos del grupo de amigos	1.00	1.4708	.57402	9,10*** (2 y 667,77)	2, 3 > 1
	2.00	1.5637	.68760		
	3.00	1.5587	.65785		
	Total	1.4858	.59409		
Adaptación al centro	1.00	3.9618	.78271	40,48*** (2 y 6907)	1 > 2 > 3
	2.00	3.7308	.78576		
	3.00	3.4675	.80647		
	Total	3 9172	79108		

FIGURA 3.20. COMPORTAMIENTO EN EL CENTRO Y FALTAR AL COLEGIO

Las conductas caracterizadas como indisciplina van creciendo con el mayor absentismo, como se puede observar en la Tabla. Son también mayores los efectos del grupo de amigos entre los dos grupos de absentistas que en los no absentistas, no habiendo diferencias entre los dos primeros grupos. También la adaptación al centro es diferente según el absentismo. En estos casos hay diferencias también entre los dos grupos de absentistas.

TABLA 3.51. COMPORTAMIENTO EN EL CENTRO Y FALTAS A CLASE

		Media	D. Típica	F (gl)	Post-Hoc G H
Indisciplina	1.00	1.40	.49	207,16*** (2 y 815)	1 < 2 < 3
	2.00	1.70	.59		
	3.00	1.97	.73		
	Total	1.49	.55		
Grupo de amigos	1.00	1.46	.56	15,58*** (2 y 981,20)	1 < 2, 3
	2.00	1.55	.64		
	3.00	1.60	.70		
	Total	1.48	.59		
Adaptación al centro	1.00	3.98	.78	56,89*** (2 y 6721)	1 > 2, 3
	2.00	3.77	.78		
	3.00	3.66	.80		
	Total	3.93	.79		

Cuando se considera el absentismo como faltas a clase, los resultados son muy similares a los anteriores. No obstante, hay una pequeña diferencia y es que en este caso, los dos grupos de absentistas muestran un comportamiento similar.

3.2.3.3. Implicación con el centro y sus actividades y absentismo

En la Tabla 3.52 y en la figura 3.21 se presentan los resultados medios en estas variables en los tres grupos de sujetos definidos por sus faltas al colegio.

Se han encontrado diferencias significativas en los cuatro factores entre los sujetos no absentistas y los absentistas. No obstante, el grado de absentismo no parece influir en los resultados, ya que son similares en los dos grupos de absentistas.

En la Tabla 3.53 se presentan los resultados para los mismos factores con el absentismo definido como ausencias a clases.

En la Tabla pueden observarse resultados similares a los anteriores, en el sentido de que en los 4 factores se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre absentistas y no absentistas. No obstante, ahora se muestran diferencias en el sentido esperado también entre los grupos de absentistas en tres de los factores: valoración positiva, motivación por el aprendizaje y desinterés académico.

TABLA 3.52. MEDIAS DE LOS TRES GRUPOS DE ABSENTISTAS (FALTAR AL COLEGIO) EN OPINIONES SOBRE EL CENTRO

Variables	Grupo	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
Valoración positiva del centro	1.00	3.40	.86	70,91*** (2 y 69079)	1 > 2, 3
	2.00	3.08	.87		
	3.00	2.97	.95		
	Total	3.34	.87		
Motivación por el aprendizaje	1.00	3.31	.84	120,02*** (2 y 6907)	1 > 2 > 3
	2.00	2.93	.84		
	3.00	2.68	.87		
	Total	3.24	.86		
Integración en el grupo	1.00	3.95	.79	17,19*** (2 y 601,32)	1 > 2, 3
	2.00	3.82	.86		
	3.00	3.66	.90		
	Total	3.92	.81		
Desinterés por lo académico	1.00	2.74	.82	36,64*** (2 y 6907)	1 < 2, 3
	2.00	2.97	.83		
	3.00	3.01	.91		
	Total	2.78	.83		

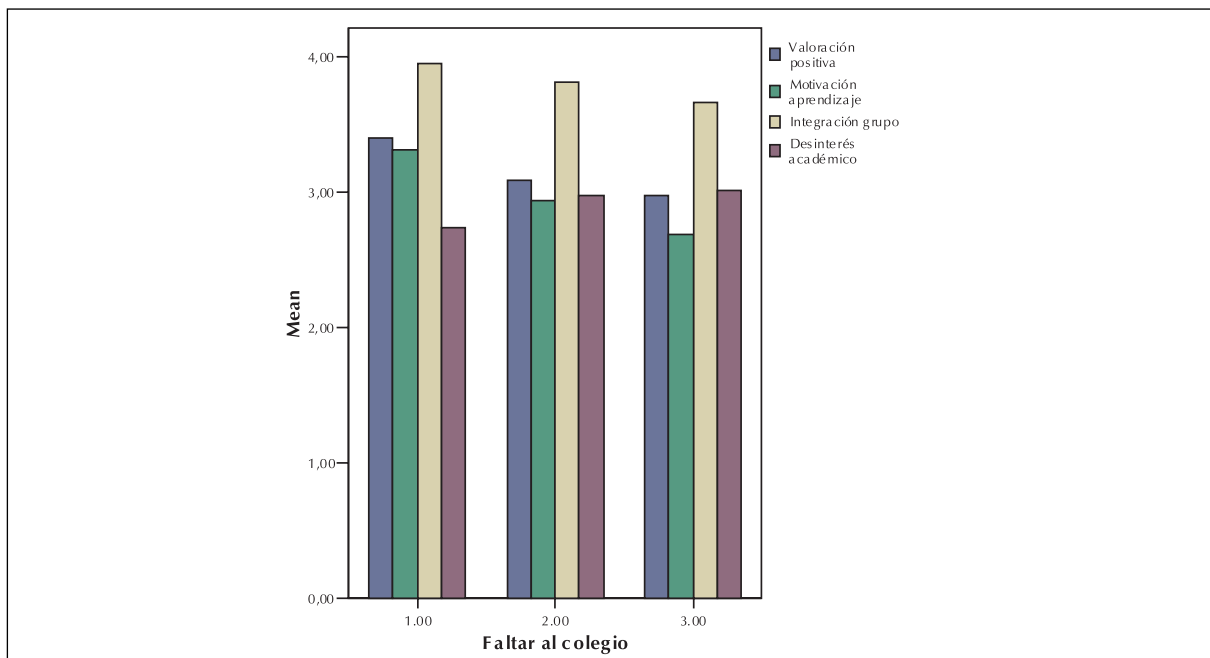
FIGURA 3.21. IMPLICACIÓN CON EL CENTRO Y ABSENTISMO

TABLA 3.53. OPINIONES SOBRE EL CENTRO Y ABSENTISMO (AUSENCIAS A CLASES)

	Grupo	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
Valoración positiva del centro	1.00	3.43	.86551	89,40*** (2 y 6721)	1 > 2 > 3
	2.00	3.1409	.84741		
	3.00	3.0077	.85594		
	Total	3.3556	.87269		
Motivación por el aprendizaje	1.00	3.3550	.84495	142,09*** (2 y 6721)	1 > 2 > 3
	2.00	2.9982	.81631		
	3.00	2.8205	.81800		
	Total	3.2579	.85540		
Integración en el grupo	1.00	3.9480	.80437	10.299*** (2 y 1237,95)	1 > 2 , 3
	2.00	3.8453	.81923		
	3.00	3.8441	.79155		
	Total	3.9224	.80791		
Desinterés académico	1.00	2.7200	.82592	37,71*** (2 y 6721)	1 < 2 < 3
	2.00	2.8875	.79973		
	3.00	3.0189	.84086		
	Total	2.7679	.82588		

3.2.3.4. Implicación familiar y absentismo

En la Tabla 3.54 se presentan los resultados de los factores relacionados con el comportamiento de la familia: Implicación de la familia en el aprendizaje y negligencia familiar. Estos resultados también se presentan gráficamente en la figura 3.21.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dos variables de este bloque, que ponen en evidencia las diferencias entre los absentistas y los no absentistas en todos los casos y entre los dos grupos de absentistas en «Negligencia familiar» (mayor negligencia en los más absentistas).

Los resultados en estas mismas variables cuando se forman los grupos por las faltas a clase se presentan en la Tabla 3.55. Los resultados se presentan gráficamente en la Figura 3.22.

De los resultados presentados en la Tabla puede inferirse que cuando se definen los grupos por las faltas a clase, el comportamiento de las variables de implicación de la familia es similar al descrito en el apartado anterior. Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las dos variables entre los no absentistas y los absentistas, diferenciándose los dos grupos de absentistas en Negligencia Familiar.

TABLA 3.54. IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA Y ABSENTISMO

	Grupo	Media	Desviación Típica	F(g.l)	Post-Hoc (G-H)
Implicación de los padres aprendizaje	1.00	3.6198	.72850	131.919* ** (2 y 6907)	1 > 2 > 3
	2.00	3.2624	.72567		
	3.00	3.1167	.76058		
	Total	3.5575	.74265		
Negligencia familiar	1.00	1.7588	.61456	82.761** * (2 y 581,27)	1 < 2, 3
	2.00	2.0174	.65611		
	3.00	2.1414	.70246		
	Total	1.8043	.63149		

FIGURA 3.21. IMPLICACIÓN FAMILIAR Y ABSENTISMO (FALTAS AL COLEGIO)

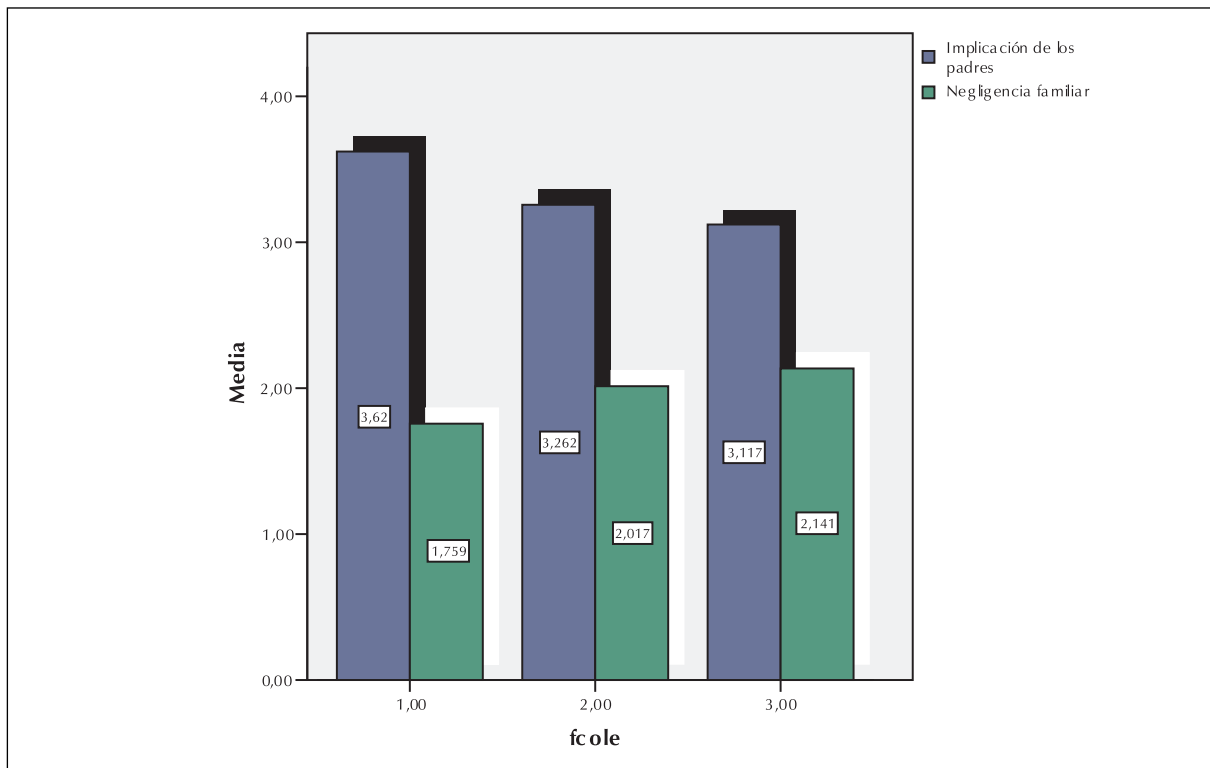
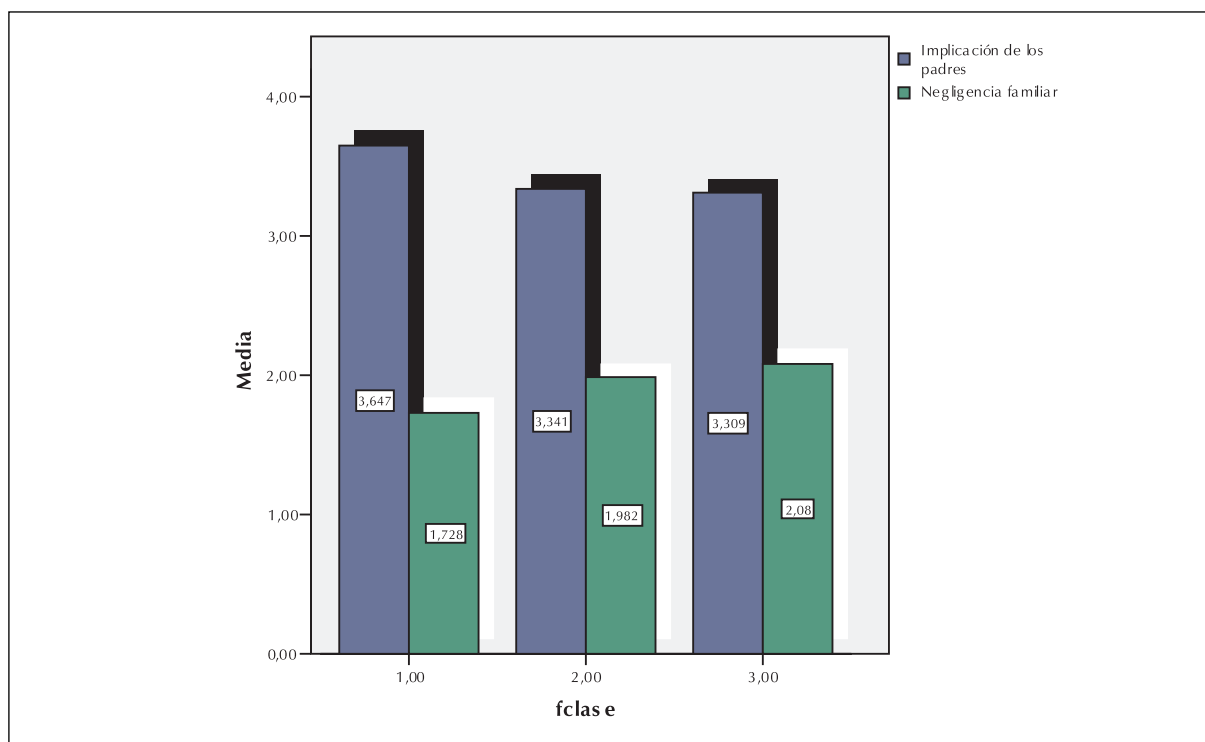


TABLA 3.55. IMPLICACIÓN FAMILIAR Y ABSENTISMO (FALTAS A CLASES)

	Grupo	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
Implicación de los padres en el aprendizaje	1.00	3.6473	.72278	118,33 (2 y 6721)	1 > 2, 3
	2.00	3.3405	.74534		
	3.00	3.3087	.73026		
	Total	3.5694	.74012		
Negligencia familiar	1.00	1.7284	.60474	110,07*** (2 y 1083,85)	3 > 2 > 1
	2.00	1.9820	.65243		
	3.00	2.0799	.67702		
	Total	1.7961	.62948		

FIGURA 3.22. IMPLICACIÓN FAMILIAR Y ABSENTISMO (FALTAS A CLASE)

3.2.3.5. Normas y reacciones de la familia y absentismo

Se han examinado las diferencias entre los grupos de absentistas definidos de las dos formas (faltas al colegio y faltas a clase) con las normas de la familia y sus reacciones frente a las ausencias. Con respecto a las normas, se analizó el factor agregado «Normas generales», resultante de las diferentes normas y tres normas específicas: sobre asistencia a clase, notas y horas de estudio.

Por lo que respecta a las reacciones esperables de la familia se examinó el factor general, que muestra el grado de reacción negativa frente al absentismo y separadamente la pregunta que no entraba en el factor «Me justificarían en el colegio».

En primer lugar se presentan los resultados para las normas.

TABLA 3.56. NORMAS DE LA FAMILIA Y ABSENTISMO (FALTAS AL COLEGIO)

	Grupo	N	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
Normas generales	1.00	5779	3.68	.88	19,79*** (2 y 6907)	1 > 2, 3
	2.00	951	3.54	.85		
	3.00	180	3.37	.96		
	Total	6910	3.65	.88		
Asistencia a clase	1.00	5779	4.01	1.35	4,59* (2 y 568,34)	1, 2 > 3
	2.00	951	3.98	1.22		
	3.00	180	3.71	1.38		
	Total	6910	4.00	1.34		
Normas notas	1.00	5779	4.17	1.04	5,85** (2 y 503,52)	1, 2 > 3
	2.00	951	4.13	.98		
	3.00	180	3.89	1.19		
	Total	6910	4.16	1.03		
Normas horas estudio	1.00	5779	3.62	1.19	10,96*** (2 y 539,15)	1 > 2, 3 2 > 3
	2.00	951	3.50	1.18		
	3.00	180	3.24	1.35		
	Total	6910	3.59	1.19		

Puede observarse que en todos los aspectos considerados se muestran diferencias significativas entre los no absentistas y los absentistas. En las normas generales, la diferencia es simplemente entre los que faltan y los que no. El segundo aspecto, las normas de asistencia a clase no establecen diferencias entre los no absentistas y los absentistas menores, solamente con los absentistas más graves. Lo mismo sucede en lo que se refiere a las normas respecto de las notas. Finalmente, las normas en cuanto a las horas de estudio, establecen diferencias entre los tres grupos en la dirección esperada.

El comportamiento de estos factores cambia cuando se define el absentismo como faltar a clases, cuyos resultados se presentan en la Tabla 3.57.

Puede observarse que ahora únicamente muestran diferencias estadísticamente significativas las normas generales y las normas sobre las horas de estudio. Estos dos aspectos discriminan solamente entre no absentistas y absentistas, pero no entre los dos grupos de absentistas.

TABLA 3.57. NORMAS DE LA FAMILIA Y ABSENTISMO (FALTAR A CLASES)

	Grupo	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-h
Normas generales	1.00	3.6930	.87581	18,56*** (2 y 6721)	1 > 2, 3
	2.00	3.5667	.88026		
	3.00	3.4707	.89010		
	Total	3.6571	.87967		
Normas asistencia a clase	1.00	4.0208	1.35359	2,40 (2 y 1341,36)	
	2.00	3.9404	1.30089		
	3.00	3.9524	1.21598		
	Total	4.0013	1.33718		
Normas notas	1.00	4.1685	1.03758	1,59 (2 y 6721)	
	2.00	4.1388	1.03227		
	3.00	4.0717	1.01966		
	Total	4.1580	1.03577		
Normas horas de estudio	1.00	3.6469	1.18428	16,04*** (2 y 6721)	1 > 2, 3
	2.00	3.4884	1.18872		
	3.00	3.3664	1.23146		
	Total	3.6017	1.19008		

Los resultados mostrados en los grupos en reacciones de la familia se presentan en las tablas 3.58 (grupos definidos por faltas al colegio) y 3.59 (grupos definidos por faltas a clase).

TABLA 3.58. REACCIÓN DE LA FAMILIA Y ABSENTISMO (FALTAS AL COLEGIO)

	Grupo	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
Grado de reacción	1.00	2.3489	1.40313	0,60 (2 y 606,11)	ns
	2.00	2.3145	1.31851		
	3.00	2.4294	1.40873		
	Total	2.3462	1.39186		
Justificarían	1.00	4.0378	.76497	88,25*** (2 y 486,50)	1 > 2>3
	2.00	3.6732	.85947		
	3.00	3.4649	1.03207		
	Total	3.9727	.80073		

Los resultados no muestran diferencias entre los grupos en cuanto al grado de reacción, solamente en «Justificarían». Aquí, curiosamente, a menor absentismo, mayor justificación de la familia como se puede observar en la última columna de la tabla.

TABLA 3.59. REACCIÓN DE LA FAMILIA Y ABSENTISMO (FALTAS A CLASES)

	Grupo	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
Grado de la reacción	1.00	4.1031	.72347	179,53*** (2 y 990,53)	1 > 2, 3
	2.00	3.6685	.86334		
	3.00	3.5121	.92878		
	Total	3.9876	.79065		
Justificarían en el colegio	1.00	2.3898	1.41532	6,38** (2 y 1324,47)	1 > 2, 3
	2.00	2.2696	1.33104		
	3.00	2.2178	1.26429		
	Total	2.3574	1.39289		

En este caso, los dos aspectos muestran diferencias estadísticamente significativas entre los absentistas y los no absentistas, pero no entre los dos grupos de absentistas. De nuevo, son los no absentistas los que serían más justificados por las familias.

3.2.3.6. Limitaciones académicas percibidas y absentismo

En la Tabla 3.60 se presentan los resultados de estas variables según los grupos de absentistas definidos por las Faltas al colegio y en la Tabla 3.61 por los grupos definidos por «Faltas a clases».

TABLA 3.60. LIMITACIONES ACADÉMICAS PERCIBIDAS X ABSENTISMO (FALTAS AL COLEGIO)

	Grupo	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
Autoeficacia percibida	1.00	3.7069	.72597	17,71*** (2 y 554,88)	1 > 2, 3
	2.00	3.5756	.74970		
	3.00	3.4746	.83326		
	Total	3.6828	.73432		
Limitaciones académicas percibidas	1.00	2.4312	.88638	91,212*** (2 y 6907)	1 < 2, 3
	2.00	2.7893	.88789		
	3.00	2.9564	.97524		
	Total	2.4942	.90054		

Como se puede observar en la Tabla, se muestran diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de absentistas y no absentistas en las dos variables. No obstante, no se aprecian diferencias entre los absentistas leves y moderados.

TABLA 3.61. LIMITACIONES ACADÉMICAS PERCIBIDAS X ABSENTISMO (FALTAS A CLASES)

	Grupo	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
Autoeficacia percibida	1.00	3.7095	.72966	14,04*** (2 y 6721)	1 > 2, 3
	2.00	3.6218	.72139		
	3.00	3.5410	.78204		
	Total	3.6839	.73195		
Limitaciones académicas percibidas	1.00	2.4091	.88772	72,33*** (2 y 6721)	1 > 2 > 3
	2.00	2.7017	.89089		
	3.00	2.7468	.91239		
	Total	2.4841	.89892		

Los resultados son en términos generales similares a los descritos en el caso anterior, no obstante, se muestran diferencias significativas entre los dos grupos de absentistas en «Limitaciones académicas autopercibidas», donde también puntúan más los absentistas más graves.

3.2.3.7. Cómo se sienten

En el cuestionario se formularon algunas preguntas sobre cómo se sienten los adolescentes con diversos aspectos del contexto académico y cuando piensan en su futuro. En las tablas 3.62 y 3.63 se presentan los resultados para los tres grupos.

En los resultados de las tablas puede observarse que todos los aspectos establecen diferencias estadísticamente significativas entre los no absentistas y los absentistas y siempre en la dirección esperada. La diferenciación entre los grupos definidos por el grado de absentismo, solamente se encuentra en el primer factor (sentirse en el colegio), en el que son los más absentistas los que peor se sienten.

Los resultados cuando los sujetos se clasifican según la frecuencia de «Faltar a clases» son similares a los anteriores, con pequeñas variaciones. De nuevo todos los aspectos discriminan entre absentistas y no absentistas, pero la discriminación dentro de los primeros se da ahora, en la dirección esperada en los aspectos referidos a «lo que aprendes en el colegio» y «cuando piensas en tu futuro».

TABLA 3.62. CÓMO SE SIENTEN Y ABSENTISMO (FALTAS AL COLEGIO)

¿Cómo se sienten?	Grupo	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
En el colegio	1.00	3.9260	.85245	46,20*** (2 y 538,92)	1 > 2 > 3
	2.00	3.6601	.97130		
	3.00	3.4222	1.08291		
	Total	3.8763	.88414		
Con los profesores/as	1.00	3.6557	.91612	54,94*** (2 y 93,15)	1 > 2, 3
	2.00	3.3485	.95427		
	3.00	3.2090	1.01255		
	Total	3.6018	.93217		
Con los compañeros/as	1.00	4.4728	.76727	17,76*** (2 y 537,77)	1 > 2, 3
	2.00	4.3371	.85319		
	3.00	4.1748	.95636		
	Total	4.4464	.78757		
Con lo que aprendes en el colegio	1.00	3.9216	.81999	53,33*** (2 y 521,39)	1 > 2, 3
	2.00	3.6281	.86490		
	3.00	3.5272	.99937		
	Total	3.8709	.83927		
Cuando piensas en tu futuro	1.00	4.0508	.97157	71,58*** (2 y 623,90)	1 > 2, 3
	2.00	3.6364	1.10988		
	3.00	3.5500	1.12003		
	Total	3.9807	1.00825		

TABLA 3.63. CÓMO SE SIENTEN Y ABSENTISMO (FALTAS A CLASE)

¿Cómo te sientes?	Grupo	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
En el colegio	1.00	3.9477	.84129	41,01*** (2 y 1109,25)	1 > 2, 3
	2.00	3.7415	.93662		
	3.00	3.6120	.94870		
	Total	3.8903	.87255		
Con los profesores/as	1.00	3.6993	.90407	81,53*** (2 y 1115,33)	1 > 2, 3
	2.00	3.3871	.93349		
	3.00	3.2643	.96230		
	Total	3.6158	.92450		
Con los compañeros/as	1.00	4.4699	.77387	6,41** (2 y 1094,31)	1 > 2, 3
	2.00	4.3996	.80537		
	3.00	4.3505	.83887		
	Total	4.4501	.78417		
Con lo que aprendes en el colegio	1.00	3.9678	.80271	94,90*** (2 y 1082,22)	1 > 2 > 3
	2.00	3.6640	.85197		
	3.00	3.5257	.88901		
	Total	3.8857	.82976		
Cuando piensas en tu futuro	1.00	4.0835	.95903	75,53*** (2 y 1172,26)	1 > 2 > 3
	2.00	3.7764	1.06493		
	3.00	3.5620	1.03992		
	Total	3.9970	.99732		

3.2.3.8. Razones para faltar a clase y absentismo

Finalmente se analizaron las diferencias entre los tres grupos en cuanto a los cuatro factores en que se agruparon las razones para faltar a clase. En la tabla 3.64 se presentan estos resultados.

Puede observarse que la razón de desinterés es más manifestada en los más absentistas, seguidos de los absentistas menores y finalmente en los no absentistas. Estos mismos resultados se muestran en las razones de «falta de estudio». Los otros dos aspectos únicamente diferencian entre absentistas y no absentistas, siendo la causa justificada más mencionada en los no absentistas.

TABLA 3.64. RAZONES PARA FALTAR A CLASE Y ABSENTISMO (FALTAS AL COLEGIO)

Razones	Grupo	Media	Desviación Típica	F (gl)	Post-Hoc G-H
Desinterés	1.00	1.8562	.77606	278,76*** (2 Y 1159,50)	3 > 2 > 1
	2.00	2.3120	.81295		
	3.00	2.6407	.81322		
	Total	1.9851	.81909		
Causa justificada	1.00	2.3367	.91429	33,85*** (2 y 1201,24)	1 > 2, 3
	2.00	2.1447	.82617		
	3.00	2.1210	.84756		
	Total	2.2878	.89802		
Falta de estudio	1.00	1.6356	.87841	44,57*** (2 y 971,59)	3 > 2 > 1
	2.00	1.8641	1.00193		
	3.00	2.0498	1.10417		
	Total	1.7012	.92384		
Compañeros	1.00	1.5003	.88847	48,41*** (2 y 1467,55)	1 > 2, 3
	2.00	1.3056	.66833		
	3.00	1.3194	.65292		
	Total	1.4525	.84254		

3.2.4. Tipología del absentismo en la Educación Secundaria Obligatoria

Por medio de la técnica del Análisis de Conglomerados en dos etapas se obtuvo una tipología de los sujetos basada en su comportamiento en las tres variables relacionadas con el absentismo: Faltas al colegio, Faltas a clase y Llegar tarde al colegio. La última variable no permitía establecer claras distinciones entre los grupos, por lo que fue eliminada. La tipología se realizó considerando estas variables como cuantitativas y como categóricas. Los resultados fueron coincidentes al 100%, por lo que presentamos los resultados de la primera, ya que las medias son más fáciles de comprender. También se examinaron diversas soluciones con 2, 3 y 4 grupos, optando por la solución de 3 que es la que se presenta a continuación.

En la Tabla 3.65 se presentan los perfiles de los grupos como las medias de los centros

Los tamaños de los grupos se presentan en la figura 3.23.

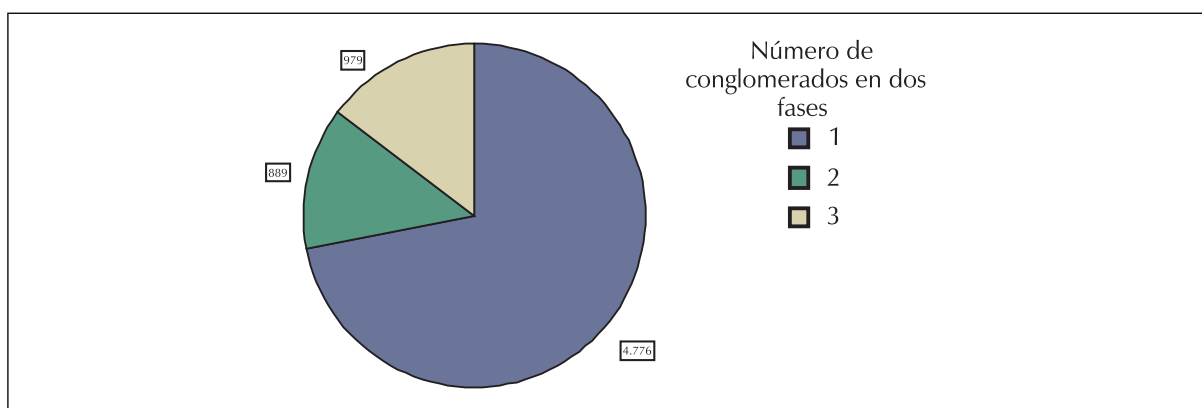
Un examen de los perfiles de absentismo de los tres grupos permite definir sus características:

- Grupo 1: el más numeroso está formado por los sujetos claramente no absentistas
- Grupo 2: está formado por sujetos que faltan a clases con una frecuencia elevada, pero no faltan al colegio
- Grupo 3: define a los sujetos de alto riesgo, que son los que faltan con frecuencia considerable, tanto al colegio, como a clases aisladas.

TABLA 3.65. PERFILES DE LOS GRUPOS DE ABSENTISTAS

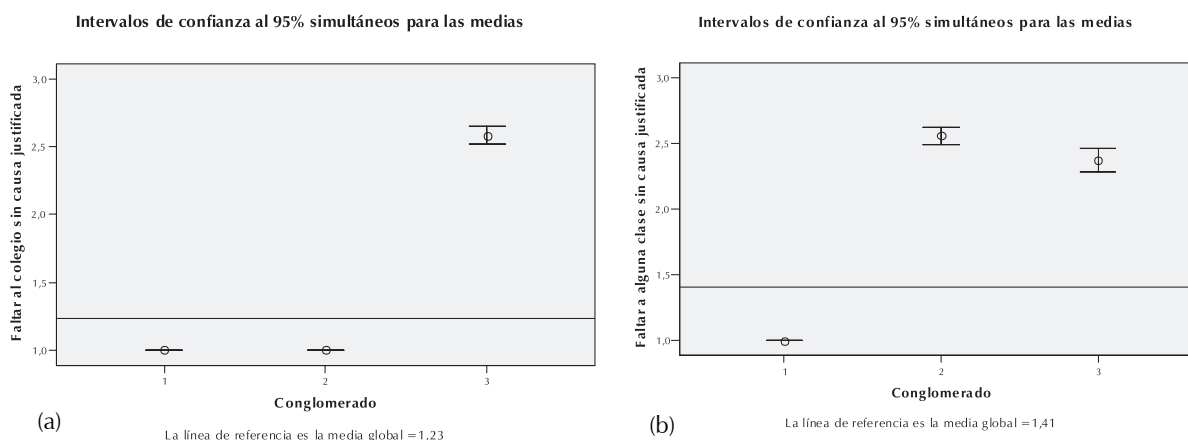
Conglomerados	Faltar al colegio sin causa justificada		Faltar a alguna clase sin causa justificada	
	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
1	1,0000	,00000	1,0000	,00000
2	1,0000	,00000	2,5579	,81599
3	2,5843	,84105	2,3698	1,17147
Combinados	1,2334	,64771	1,4103	,85088

FIGURA 3.23. TAMAÑOS DE LOS GRUPOS DEFINIDOS EN EL ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS



En la Figura 3.24 (a y b) se presentan los diagramas de error para los tres grupos en las dos variables que formaron los grupos.

FIGURA 3.24. DIAGRAMAS ERROR DE LOS TRES GRUPOS EN LAS VARIABLES DE ABSENTISMO



3.2.5. Factores de riesgo y protección del absentismo

3.2.5.1. Análisis de regresión lineal múltiple

TABLA 3.66. VARIABLES PREDICTORAS DEL ABSENTISMO

Variables incluidas	B	E.Típico	Beta	T
(Constante)	5,545	1,097		5,054***
Edad	,372	,054	,161	6,894***
Indisciplina	,683	,139	,112	4,922***
Nivel más alto de estudios que espera terminar	-,230	,062	-,088	-3,702***
Inmigración	,726	,199	,076	3,638***
Reacción padres absentismo	-,474	,089	-,115	-5,347***
Desinterés como razón	,495	,103	,122	4,816***
Número cambios centro	,387	,091	,086	4,231***
Repetir curso	,738	,198	,095	3,731***
Sexo	,686	,138	,104	4,966***
Relaciones compañeros	-,374	,087	-,098	-4,322***
Aceptación social	-,233	,079	-,062	-2,951**
Tiempo dedicado fuera del colegio a estudiar,	-,184	,061	-,066	-3,031**
Presencia padre	-,508	,199	-,052	-2,547**
Sentirse bien con lo que aprende	-,268	,089	-,067	3,011**
Puedo acudir sin problemas al tutor/a cuando lo necesito	-,104	,053	-,042	-1,959*
Razones con causa justificada	-,183	,080	-,050	-2,295*
Razones: Falta de estudio	,184	,084	,050	2,182*
Implicación de los padres	-,199	,097	-,045	-2,041*

Para seleccionar los principales factores relacionados como riesgo o protección con el absentismo se llevaron a cabo dos tipos de análisis de Regresión Lineal Múltiple. En primer lugar se obtuvo una variable combinada, la **participación en el centro**, construida a partir de las tres variables relativas al absentismo y con los pesos del estudio PISA-2000 (Wilms, 2003). También se obtuvo otra variable combinada de absentismo, con los pesos invertidos, obtenida a partir de los datos de ausencias. Estas dos variables pueden considerarse cuantitativas y permiten la aplicación de la técnica de análisis seleccionada. Como es lógico, los resultados son similares en las dos variables

dependientes, cambiando el signo de los pesos. Por este motivo se presentan únicamente los resultados para la variable dependiente **absentismo**. Las variables independientes o predictoras que se incluyeron en el análisis fueron todas las que habían mostrado relaciones bivariantes significativas con el absentismo, presentadas en apartados anteriores, además de las preguntas relacionadas con la disponibilidad de los profesores. El procedimiento utilizado fue el método «pasos sucesivos».

A continuación se presenta el resumen de los principales resultados a partir del modelo final del último paso. Un total de 18 variables fueron introducidas en la ecuación, con un criterio de entrada $p < .01$, debido al tamaño de la muestra. El valor de la correlación múltiples fue de 0,522 (R^2 corregida de 0,265) y error típico de estimación de 2,82. La ecuación resultó estadísticamente significativa ($p < .001$). En la Tabla 3.66 se presentan las variables predictoras y sus pesos directos y estandarizados.

Si se examinan los signos de los coeficientes, y teniendo en cuenta que los positivos indican factores de riesgo, mientras que los negativos representan factores de protección, puede concluirse con los bloques siguientes de factores de riesgo y protección:

- **Factores de riesgo:**
 - Edad
 - Repetir curso
 - Desinterés como razón del absentismo
 - Indisciplina en el centro
 - Cambios de centro educativo
 - Inmigración (ser inmigrante)
 - Sexo (ser mujer)
 - Falta de estudio como razón
- **Factores de protección:**
 - Reacción de los padres
 - Expectativas de estudios
 - Sentirse bien con lo que aprenden
 - Aceptación social
 - Sentirse bien con los compañeros
 - Tiempo dedicado al estudio
 - Presencia del padre en el hogar
 - Implicación de los padres en el aprendizaje
 - Accesibilidad del tutor/a
 - Causa justificada como razón

El estatus de la variable sexo parece indicar que ser varón es un factor de protección; no obstante, no se mostraron diferencias estadísticamente significativas entre sexos. La aparición de esta variable en la ecuación puede deberse a un entramado de complejas relaciones con otras variables.

3.2.5.2. Análisis de regresión logística para la predicción de la pertenencia al Tipo 3: Sujetos con elevado absentismo

Los resultados son muy similares a los encontrados en el Análisis de Regresión Lineal, siendo en general las mismas variables, con pequeñas variaciones, las que predicen la pertenencia al

grupo de mayor riesgo de absentismo, como puede observarse en la Tabla 3.67, en la que se presentan las variables que forman parte de la ecuación. El procedimiento utilizado fue el método de Wald (hacia delante).

TABLA 3.67. VARIABLES INCLUIDAS EN LA ECUACIÓN PARA PREDECIR LA PERTENENCIA AL GRUPO DE RIESGO DE ABSENTISMO

Variables en la ecuación	Coefic. B	Wald	E.Típico	Sig.	Exp(B)	I.C. 95,0% para EXP(B)	
						Inferior	Superior
Constante	-3,374	34,061	,578	,000	,034		
Sexo	,319	16,790	,078	,000	1,375	1,181	1,602
Edad	,213	48,255	,031	,000	1,237	1,165	1,313
Repetir curso	,430	22,682	,090	,000	1,537	1,288	1,835
Valoración	-,170	19,837	,038	,000	,844	,783	,909
Tiempo tareas	-,093	,033	8,079	,004	,911	,854	,971
Inmigración	,544	,095	33,196	,000	1,724	1,432	2,074
Indisciplina	,236	,068	11,982	,001	1,266	1,108	1,447
Aceptación social	-,142	,047	9,256	,002	,867	,791	,951
Implicación padres	-,126	,053	5,584	,018	,882	,795	,979
Desinterés como razón	,219	,055	15,869	,000	1,244	1,118	1,386
Causa justificada como razón	-,106	,047	5,053	,025	,900	,821	,987
Falta de estudio como razón	,166	,041	16,745	,000	1,180	1,090	1,278
Mala relación con los compañeros como razón	-,271	,059	20,858	,000	,762	,679	,857
Constante	-3,374	,578	34,061	,000	,034		

Un examen de los resultados de la Tabla permite establecer los factores de riesgo y de protección para el grupo de alto riesgo de absentismo.

Factores de riesgo:

- Edad (los mayores)
- Repetir curso

- Inmigración
- Desinterés como razón de las ausencias
- Falta de estudio como razón de las ausencias
- Sexo (mujer)

Factores de protección:

- Valoración positiva del centro y de los profesores
- Aceptación social por parte de los compañeros
- Implicación de los padres en el aprendizaje
- Tiempo dedicado al estudio
- Causa justificada como razón para el absentismo
- Pobre relación con los compañeros como causa del absentismo

4. EL ABSENTISMO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

4.1. Método

4.1.1. Participantes

Las entrevistas realizadas en la primera parte del estudio permitieron concluir que la problemática del absentismo en la Comunidad de Madrid es importante en la Educación Secundaria Obligatoria, pero que tiene escasa prevalencia en educación primaria. Por este motivo, se decidió concentrar los esfuerzos de recogida de datos en secundaria, realizando la encuesta solamente en un número reducido de centros de primaria.

El número de alumnos participantes fue $n = 686$, pertenecientes a 15 centros educativos, cuya relación se presenta en el Anexo 1.

La distribución de los centros por territoriales se presenta en la Tabla 4.1. , y por titularidad en la Tabla 4.2

TABLA 4.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS POR ÁREA TERRITORIAL

Área territorial	Frecuencia	Porcentaje
Capital	327	47,7
Norte	101	14,7
Sur	123	17,9
Este	86	12,5
Oeste	49	7,1
Total	686	100,0

TABLA 4.2. NÚMERO DE SUJETOS SEGÚN LA TITULARIDAD DEL CENTRO

Titularidad	Frecuencia	Porcentaje
Público	329	48,0
Concertado	252	36,7
Privado	105	15,3
Total	686	100,0

La distribución de los sujetos según el sexo se presenta en la Tabla 4.3 y según el curso en la 4.4.

TABLA 4.3. DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS SEGÚN EL SEXO

Sexo de los sujetos	Frecuencia	Porcentaje
Varón	353	51,5
Mujer	333	48,5
Total	686	100,0

TABLA 4.4. DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS SEGÚN EL CURSO

Curso	Frecuencia	Porcentaje
5º primaria	329	48,0
6º primaria	357	52,0
Total	686	100,0

La media de edad de los sujetos fue de 10,95 años, con una desviación típica de 0,77 y un rango entre 10 y 13 años. La media de los varones fue de 10,94 años, con una desviación típica de 0,80 y un rango de 10 a 13 años. En el caso de las mujeres, los valores de las edades son muy similares, con una media de 10,96, desviación típica de 0,75 y un rango de 10 a 13 años.

La distribución de los sujetos por el país de nacimiento se presenta en la Tabla 4.5.

Solamente el 1,2% de los sujetos se consideran pertenecientes a minorías étnicas y todos son de la etnia gitana.

En cuanto al nivel de estudios de los padres, los resultados se presentan en la Tabla 4.6.

TABLA 4.5 . DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS POR EL PAÍS EN QUE HAN NACIDO

País de nacimiento	Frecuencia	Porcentaje
España	620	90,5
Latino-América	52	7,6
Magreb	2	,3
África Subsahariana	1	,1
Ex-Europa Este	6	,9
UE-15	3	,4
Norteamérica (USA-Canadá)	1	,1
Total	685	100,0

TABLA 4.6. NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES

Niveles de estudios	Padre		Madre	
	Frec.	Porcentaje	Frec.	Porcentaje
Ninguno-sin estudios	20	3,1	32	4,8
Primarios	102	15,6	111	16,7
Secundarios	180	27,6	177	26,7
Diplomatura	72	11,0	98	14,8
Licenciatura	278	42,6	245	37,0
Total	652	100,0	663	100,0
Ausentes	34		23	
Total	686		686	

En la Tabla 4.7 se presentan los porcentajes de casos en cuyas familias viven diferentes tipos de personas.

TABLA 4.7. PERSONAS CON LAS QUE VIVEN. PORCENTAJES

Padre	Madre	Hermanos/as	Abuelos/as	Tíos/as	Otros
87,7	99,4	83,1	7,0	4,4	8,1

Finalmente, en la Tabla 4.8 se presenta la distribución de los sujetos según la situación laboral de los padres.

TABLA 4.8. DISTRIBUCIÓN DE LOS SUJETOS SEGÚN LA SITUACIÓN LABORAL DE LOS PADRES

Situación laboral	Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido
Trabaja fuera de casa	621	94,5	477	70,7
Trabajo pagado en casa	18	2,7	11	1,6
Trabaja solamente en tareas de casa	6	,9	168	24,9
Está en paro	10	1,5	17	2,5
Está jubilado/a	2	,3	2	,3
Total	657	100,0	675	100,0
Perdidos	29		11	
Total	686		686	

4.1.2. Procedimiento

El procedimiento de recogida de datos es el mismo descrito en el bloque de Educación Secundaria.

4.1.3. Medidas

Los instrumentos de medida son los mismos descritos en el bloque de Educación Secundaria.

4.2. Resultado

4.2.1. Datos de absentismo

4.2.1.1. Prevalencia del absentismo

En la Tabla 4.9 se presenta las distribuciones de frecuencias de los tres indicadores del absentismo. Su representación gráfica se presenta en las Figuras 4.1, 4.2 y 4.3.

TABLA 4.9. PREVALENCIA DEL ABSENTISMO EN 5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA

En las dos últimas semanas.....	Nunca %	1 día %	2 días %	3 días %	4 días %
Faltar al colegio sin causa justificada	96,8%	2,1%	,6%	,3%	,3%
Faltar a alguna clase sin causa justificada	97,3%	1,6%	,6%	,4%	
Llegar tarde al colegio sin causa justificada	92,8%	3,9%	2,3%	,8%	,3%

FIGURA 4.1. PORCENTAJE DE SUJETOS QUE FALTAN AL COLEGIO

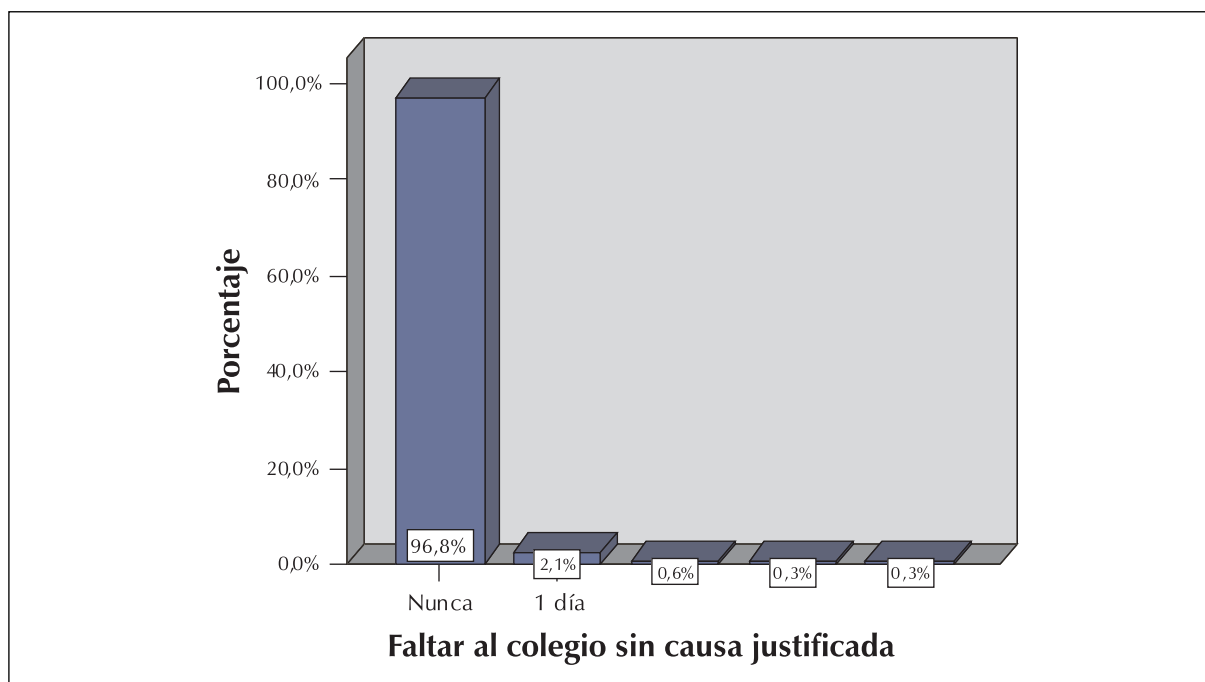


FIGURA 4.2. PORCENTAJE DE SUJETOS QUE FALTAN A CLASES

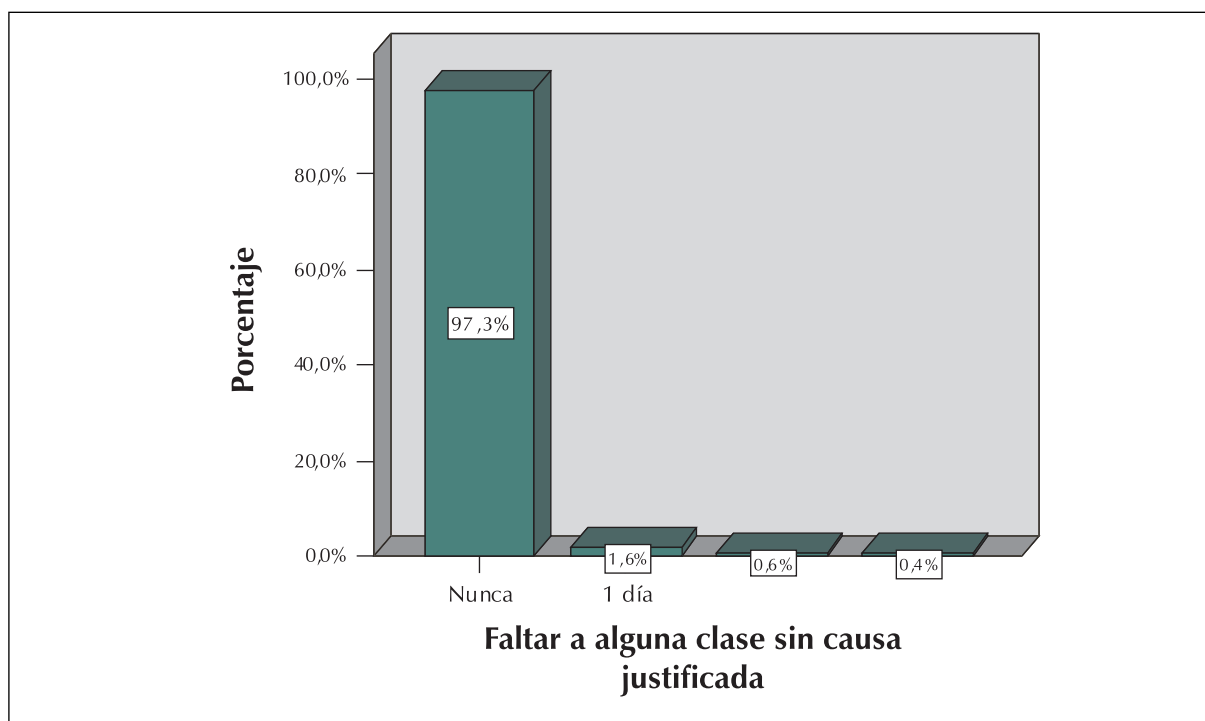
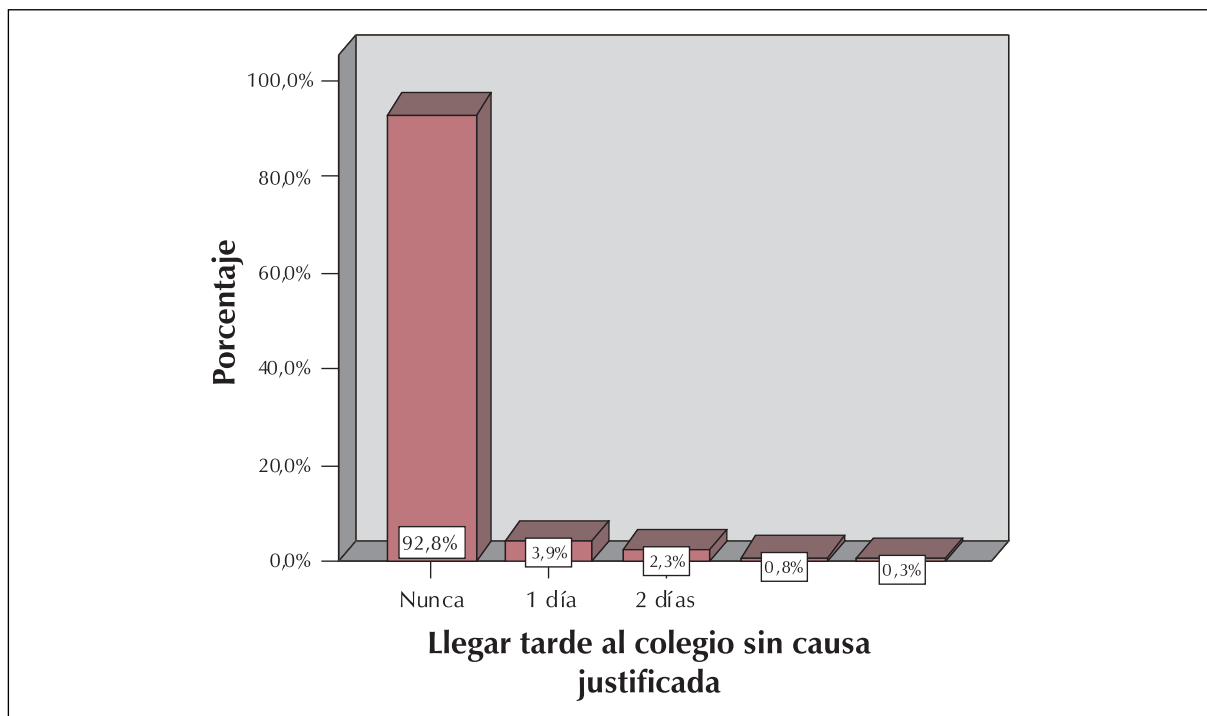


FIGURA 4.3. PORCENTAJE DE SUJETOS QUE LLEGAN TARDE A CLASE

Como puede observarse, son muy pocos los alumnos de educación primaria que se ausentan del colegio sin falta justificada, así como los que faltan a clases. Más del 90% de los casos contestan que «Nunca». No llegan al 1% los casos que dicen haber faltado tres días o más.

A la pregunta de en qué curso comenzaron a faltar, solamente responden 29 sujetos de los que 9 dicen haber comenzado antes de 5º de primaria, 17 en 5º de primaria y 3 en sexto de primaria.

A las preguntas referidas a «Qué haces cuando faltas a clase» solamente contestaron 36 sujetos (los que dicen faltar alguna vez), distribuyéndose las respuestas a la pregunta de cuántas veces realizan dichas actividades como se ve en la Tabla 4.10.

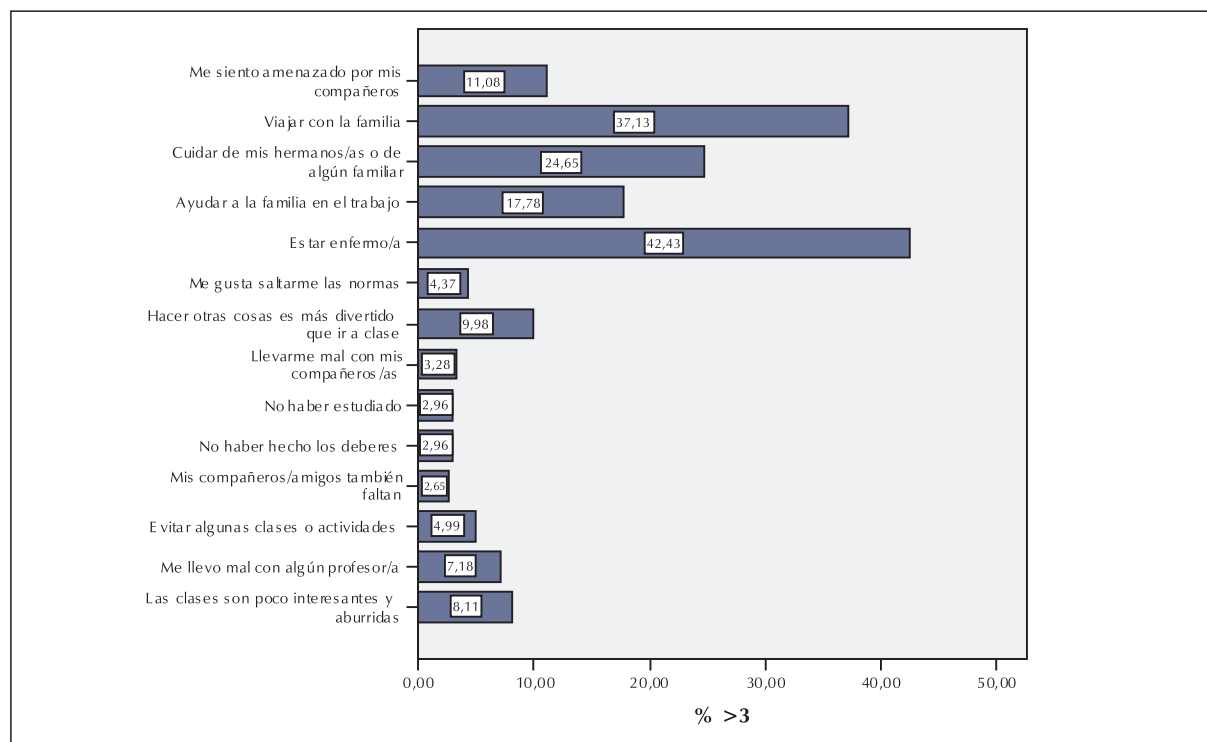
Si se examina con detalle la tabla, puede observarse que lo que hacen con mayor frecuencia es «Quedarse en casa durmiendo», «Quedarse en casa viendo TV, juegos,...», seguidas de «cuidar a alguien de la familia» o «Ayudar en los trabajos familiares». Son mucho más raras otras conductas, aunque hay un número de sujetos que dicen «Quedarse en el colegio o instituto».

TABLA 4.10. LO QUE HACEN CUANDO FALTAN A CLASE

Actividades	Nunca %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
Ir a parques, plazas o lugares cerca del colegio	81,1%	18,9%			
Quedarme en el colegio/instituto	82,9%	2,9%	2,9%		11,4%
Ir a centros recreativos/cibercafés	86,1%	5,6%	2,8%	2,8%	2,8%
Ir a centros comerciales	69,4%	25,0%	2,8%	2,8%	
Quedarme en casa durmiendo	47,2%	19,4%	16,7%	11,1%	5,6%
Ir a casa de amigos/as	75,7%	10,8%	2,7%	5,4%	5,4%
Cuidar a alguien de mi familia	63,9%	11,1%	19,4%		5,6%
Ayudar en los trabajos familiares	58,3%	25,0%	5,6%	8,3%	2,8%
Quedarme en casa viendo TV, jugando videojuegos, internet,...	57,1%	8,6%	2,9%	8,6%	22,9%

4.2.1.2. Razones para faltar a clase

FIGURA 4.4. CONSIDERACIÓN DE CAUSAS QUE LLEVAN AL ABSENTISMO



La pregunta se les formuló a todos los sujetos de forma indirecta, planteándoles cuáles son las razones que ellos creen que llevan a dejar de asistir a las clases. No obstante, está relacionada con la conducta absentista y puede ser importante tenerlas en cuenta en las acciones preventivas del absentismo.

En la Tabla 4.11 se presenta en % el grado en que consideran que diversas razones son las que llevan a dejar de asistir a clase.

En la Figura 4.4. se presentan de forma resumida los % de casos que responden «Bastante o mucho» a cada una de las razones.

TABLA 4.11. RAZONES PARA FALTAR A CLASE

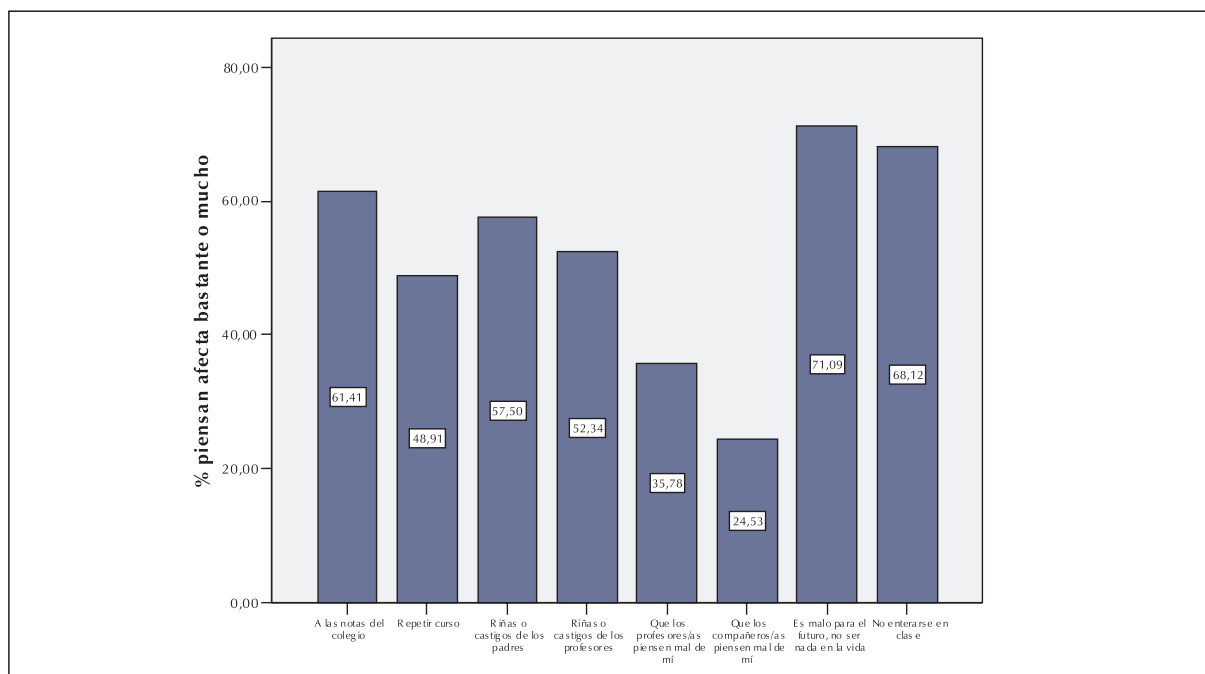
Razones	Nunca %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
Las clases son poco interesantes y aburridas	63,6%	18,7%	9,4%	3,8%	4,5%
Me llevo mal con algún profesor/a	71,4%	14,2%	7,0%	2,3%	5,0%
Evitar algunas clases o actividades	77,8%	11,8%	4,9%	2,8%	2,7%
Mis compañeros/amigos también faltan	82,2%	10,4%	4,6%	1,2%	1,6%
No haber hecho los deberes	85,3%	8,8%	2,8%	1,3%	1,8%
No haber estudiado	81,2%	12,5%	3,4%	1,2%	1,8%
Llevarme mal con mis compañeros/as	80,8%	11,9%	3,5%	2,1%	1,8%
Hacer otras cosas es más divertido que ir a clase	69,4%	12,7%	7,7%	4,0%	6,2%
Me gusta saltarme las normas	82,3%	9,3%	3,5%	1,3%	3,5%
Estar enfermo/a	17,0%	23,6%	16,2%	12,2%	31,0%
Ayudar a la familia en el trabajo	53,4%	19,0%	8,8%	7,4%	11,5%
Cuidar de mis hermanos/as o de algún familiar	42,4%	19,7%	13,1%	7,3%	17,5%
Viajar con la familia	24,2%	23,8%	14,1%	12,8%	25,1%
Me siento amenazado por mis compañeros	71,6%	10,6%	6,9%	3,7%	7,3%

4.2.1.3. Consecuencias del absentismo

TABLA 4.12. CONSECUENCIAS DEL ABSENTISMO

Consecuencias del absentismo	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
A las notas del colegio	7,2%	15,1%	16,6%	22,1%	39,0%
Repetir curso	15,6%	16,9%	17,8%	20,9%	28,9%
Riñas o castigos de los padres	17,0%	10,7%	15,0%	21,6%	35,7%
Riñas o castigos de los profesores	18,5%	14,4%	15,6%	20,7%	30,8%
Que los profesores/as piensen mal de mí	30,8%	17,2%	16,7%	13,9%	21,4%
Que los compañeros/as piensen mal de mí	42,6%	20,2%	12,2%	12,8%	12,2%
Es malo para el futuro, no ser nada en la vida	14,0%	7,9%	7,3%	13,1%	57,7%
No enterarse en clase	10,5%	8,7%	13,0%	19,1%	48,6%
No tiene consecuencias negativas	99,3%			,4%	

FIGURA 4.5. PORCENTAJE DE SUJETOS QUE CONSIDERAN QUE EL EFECTO ES «BASTANTE» O «MUCHO»



En la Tabla 4.12 se presentan las distribuciones de los porcentajes de respuesta de los sujetos a las preguntas que hacen referencia a las consecuencias del absentismo.

En la Figura 4.5 se presentan los % de casos que contestan que tiene bastante o mucho efecto en cada una de las consecuencias anteriores.

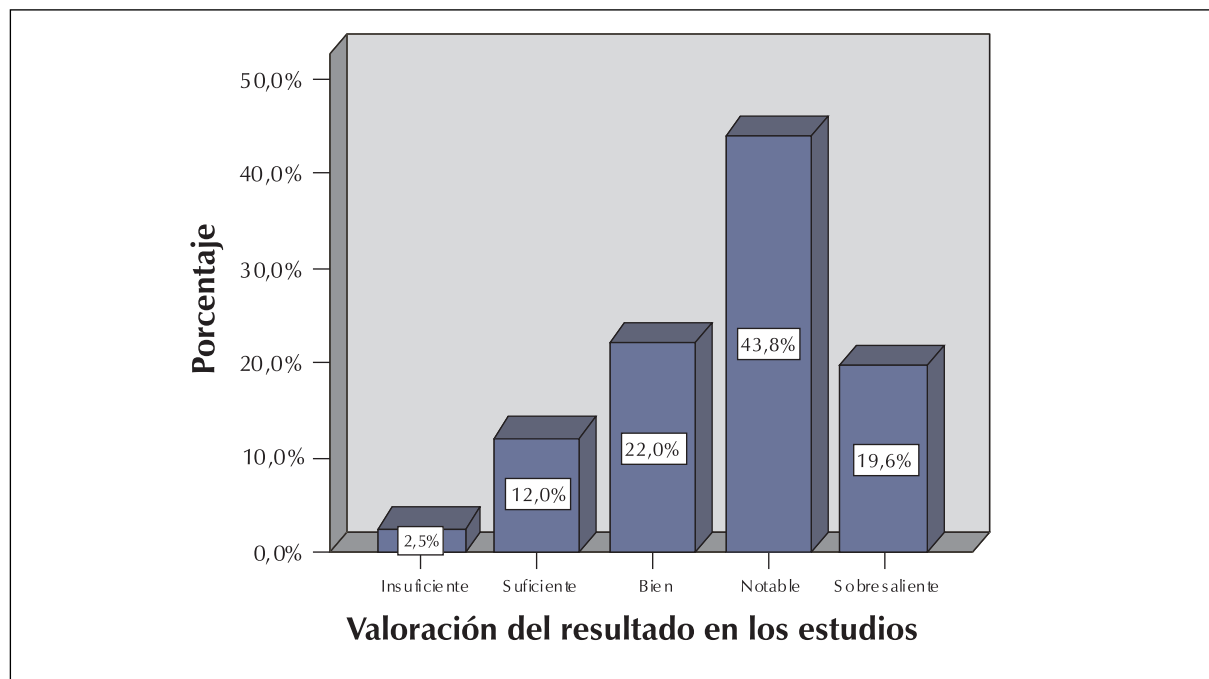
Los sujetos parecen ser conscientes de las consecuencias negativas de las ausencias a clase, aunque no parecen influir en su conducta.

4.2.1.4. Absentismo y variables académicas

De los alumnos que respondieron a la encuesta, solamente el 7,5% han repetido algún curso. De ellos, 47 alumnos (7%) repitieron un curso y solamente 7 (0,6%) dos cursos (estos datos se basan en las respuestas de los alumnos, aunque en educación primaria no pueden repetir dos cursos).

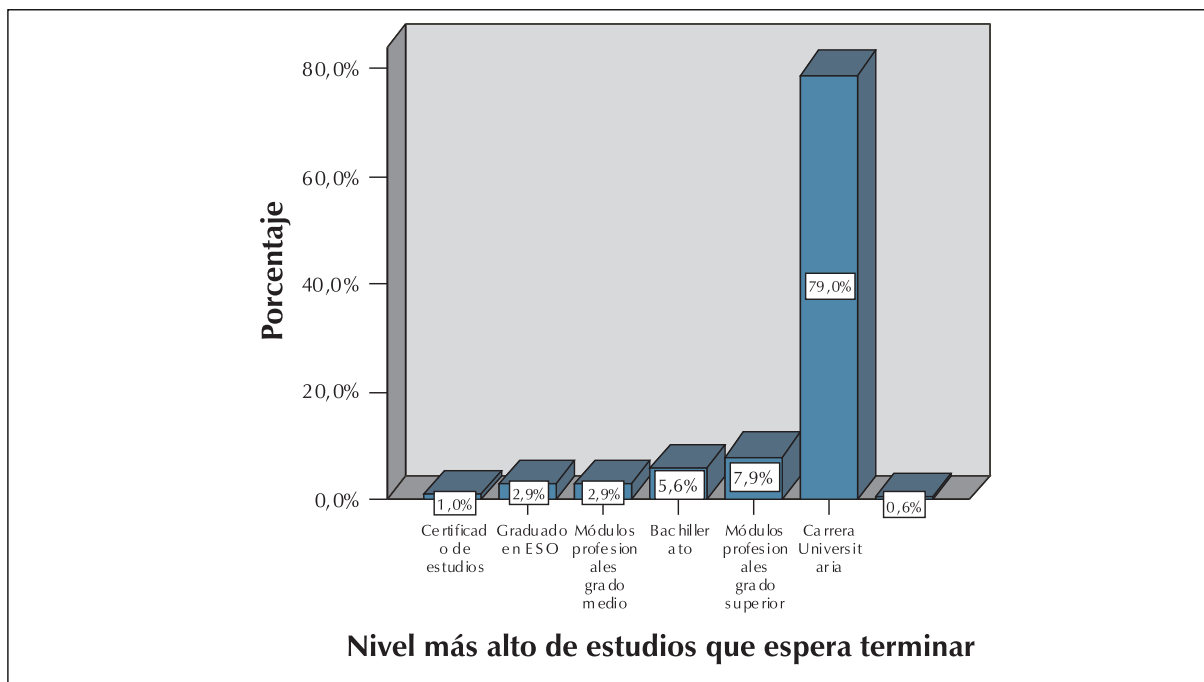
La valoración subjetiva de los resultados en los estudios, expresada en los mismos términos de las calificaciones escolares, se presenta en la Figura 4.6.

FIGURA 4.6. VALORACIÓN SUBJETIVA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

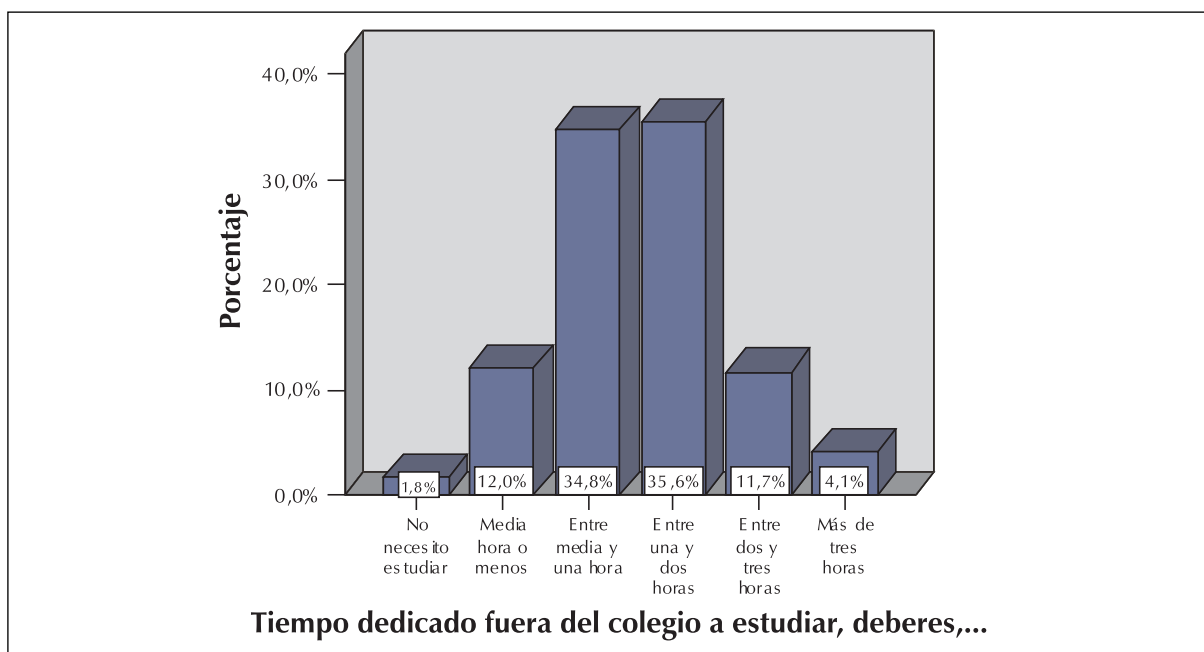


En cuanto a las expectativas referidas al nivel de estudios al que esperan llegar, la distribución de los resultados se presenta en la Figura 4.7.

En la figura puede observarse que la mayor parte de los alumnos en este nivel educativo (79,0%) esperan terminar una carrera universitaria, porcentaje que es mucho más elevado que en la ESO.

FIGURA 4.7. NIVEL DE ESTUDIOS QUE ESPERAN TERMINAR

El tiempo que dedican a los trabajos y actividades académicas fuera del colegio, se presenta en la Figura 4.8.

FIGURA 4.8. TIEMPO DEDICADO A ACTIVIDADES ACADÉMICAS FUERA DEL COLEGIO

Puede observarse que los tiempos más representativos son los de «Entre media y una hora» y «Entre una y dos horas»

Las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas de «Autoeficacia» y Limitaciones» percibidas, se presentan en la Tabla 4.13.

TABLA 4.13. DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS EN LAS PREGUNTAS DE AUTOEFICACIA Y LIMITACIONES

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
	%	%	%	%	%
Cuando me comparo con otros compañeros/as me siento tan bueno como ellos/as	9,1%	7,9%	20,4%	31,0%	31,6%
Me resulta difícil sacar las notas que quiero	34,1%	18,2%	10,7%	18,6%	18,4%
Me considero inteligente para la mayor parte de las cosas	10,0%	6,9%	19,1%	33,0%	30,9%
Si me propongo algo, sé que puedo conseguirlo	3,6%	1,9%	6,1%	21,0%	67,5%
Tengo lagunas de cursos anteriores que me impiden seguir explicaciones y estudiar	59,7%	13,1%	11,1%	5,8%	10,3%
A menudo tengo dificultades para comprender lo que leo	55,8%	17,9%	10,7%	9,3%	6,3%
Me siento físicamente diferente de mis compañeros/as	47,1%	17,8%	16,6%	9,0%	9,4%

4.2.1.5. El ambiente del centro percibido por los alumnos

Dada la importancia que tienen las relaciones que se establecen dentro del centro para el absentismo, los alumnos respondieron a un conjunto de preguntas que tienen que ver con:

- Cómo perciben las relaciones con los profesores
- Cómo se sienten con diferentes grupos de sujetos en el centro

Algunos estudios relacionan el absentismo con las situaciones de agresión y acoso por parte de los compañeros en el centro educativo. Por ese motivo, también se les preguntó sobre estas cues-

ciones, utilizando las preguntas típicamente utilizadas en los estudios de Acoso, en términos de frecuencia en los últimos seis meses, ya que las situaciones de acoso requieren continuidad en el tiempo.

- Situaciones que han vivido como víctimas
- Situaciones en que han actuado como agresores

En la Tabla 4.14 se presentan las respuestas a cómo perciben las conductas de los profesores.

TABLA 4.14. PERCEPCIÓN DE LAS CONDUCTAS DE LOS PROFESORES

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%	%
Los profesores/as me ridiculizan	70,8%	16,4%	7,3%	1,6%	3,9%
Los profesores/as me tienen manía	66,2%	15,0%	6,9%	4,9%	7,1%
Los profesores/as me insultan	89,0%	4,9%	2,9%	1,2%	2,1%
Los profesores/as me intimidan con amenazas	86,5%	6,8%	3,1%	1,6%	2,1%

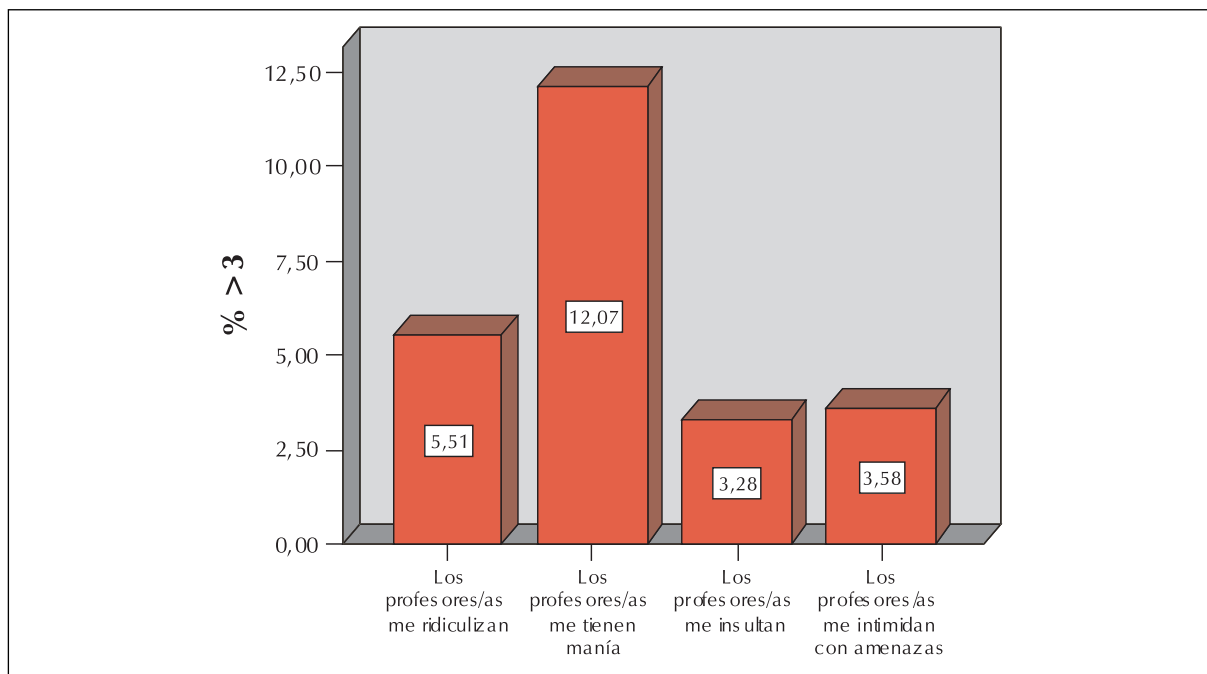
En términos de los que responden «A menudo» o «Muchas veces», se presentan los resultados en la Figura 4.9.

Como se puede observar son muy pocos los alumnos que perciben relaciones o conductas hostiles por parte de los profesores.

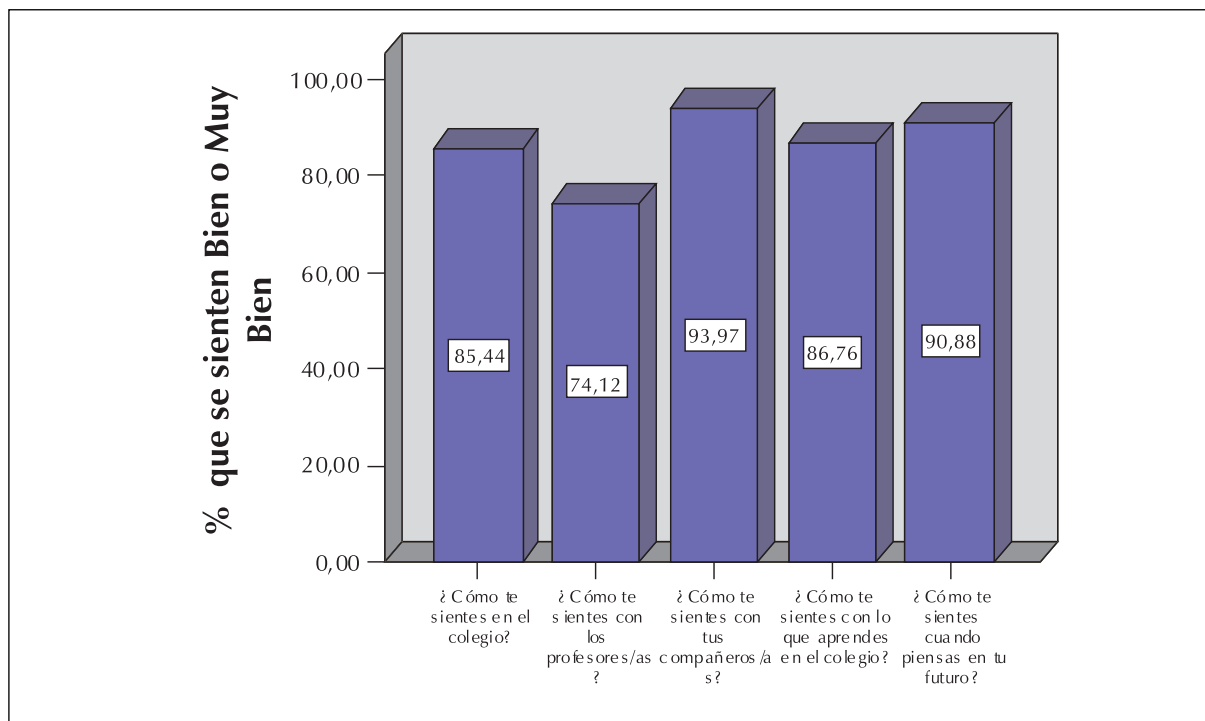
Las respuestas a las preguntas de «Cómo se siente con diferentes grupos o situaciones en el centro» se presentan en la Tabla 4.15.

Como puede observarse en la Tabla la mayor parte de los alumnos responden que se siente «Bien o Muy bien». Este resultado puede observarse mejor en la Figura 4.10 en la que se presentan los % de sujetos que responden en estas dos categorías.

Pueden observarse los elevados porcentajes, incluso en el caso de los profesores.

FIGURA 4.9. PERCEPCIÓN DE RELACIONES NEGATIVAS CON LOS PROFESORES**TABLA 4.15. COMO SE SIENTEN CON PERSONAS Y SITUACIONES EN EL CENTRO**

	Muy mal %	Mal %	Regular %	Bien %	Muy bien %
¿Cómo te sientes en el colegio?	1,8%	2,0%	10,7%	44,8%	40,7%
¿Cómo te sientes con los profesores/as?	2,3%	4,0%	19,6%	41,0%	33,1%
¿Cómo te sientes con tus compañeros/as?	,6%	1,0%	4,4%	14,8%	79,2%
¿Cómo te sientes con lo que aprendes en el colegio?	,4%	,9%	11,9%	36,7%	50,1%
¿Cómo te sientes cuando piensas en tu futuro?	1,2%	,9%	7,0%	22,9%	68,0%

FIGURA 4.10. PORCENTAJE DE SUJETOS QUE SE SIENTEN BIEN O MUY BIEN

4.2.1.6. Situaciones de acoso y agresión experimentadas

En la Tabla 4.15 se presentan las respuestas en términos de frecuencia en los últimos seis meses de las situaciones sufridas como víctima en el centro escolar.

Se considera que un sujeto puede considerarse víctima del acoso por parte de los compañeros, en sus diversas manifestaciones, cuando la conducta tiene lugar con continuidad. En las figuras 4.11 y 4.12 se presentan los % de sujetos que se podrían considerar como víctimas, reuniendo las categorías de «A menudo» y Muchas Veces». En la figura 4.12 se agrupa también la categoría «Algunas Veces».

Las conductas de agresión reveladas por sus autores se presentan en la Tabla 4.16

Como en el caso anterior, en la Figura 4.13 se presentan los % de sujetos que contestan «A menudo» o «Muchas Veces» y en la Figura 4.14 se añade a éstas la categoría de «Algunas veces».

TABLA 4.15. FRECUENCIA DE LAS SITUACIONES VIVIDAS COMO VÍCTIMA

	Nunca %	Pocas veces %	Algunas veces %	A menudo %	Muchas veces %
Los compañeros/as me han insultado o hablado mal de mí	38,7%	33,1%	16,0%	4,7%	7,6%
Los compañeros/as me han pegado	67,9%	21,9%	5,6%	1,8%	2,8%
Los compañeros/as me ponen mote que me ridiculizan	61,1%	22,1%	8,0%	4,0%	4,9%
Los compañeros/as me han ignorado o rechazado	65,6%	22,3%	8,4%	1,9%	1,8%
Los compañeros/as me han amenazado o chantajeado	83,5%	10,0%	4,4%	1,0%	1,0%
Los compañeros/as me han robado o roto cosas	71,3%	18,7%	6,6%	1,2%	2,2%

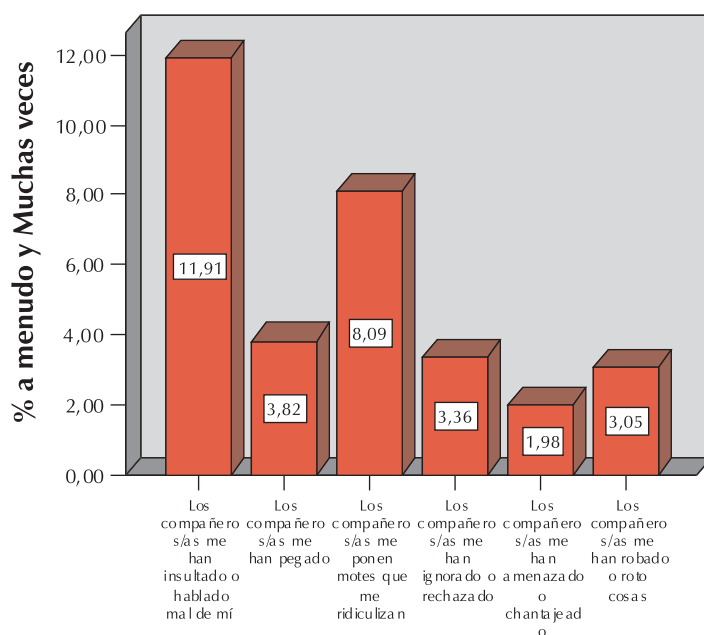
FIGURA 4.11. PORCENTAJE DE SUJETOS QUE HAN SUFRIDO DIFERENTES CONDUCTAS DE ACOSO A MENUDO Y MUCHAS VECES

FIGURA 4.12. PORCENTAJE DE SUJETOS QUE HAN SUFRIDO DIFERENTES CONDUCTAS DE ACOSO ALGUNAS VECES, A MENUDO O MUCHAS VECES

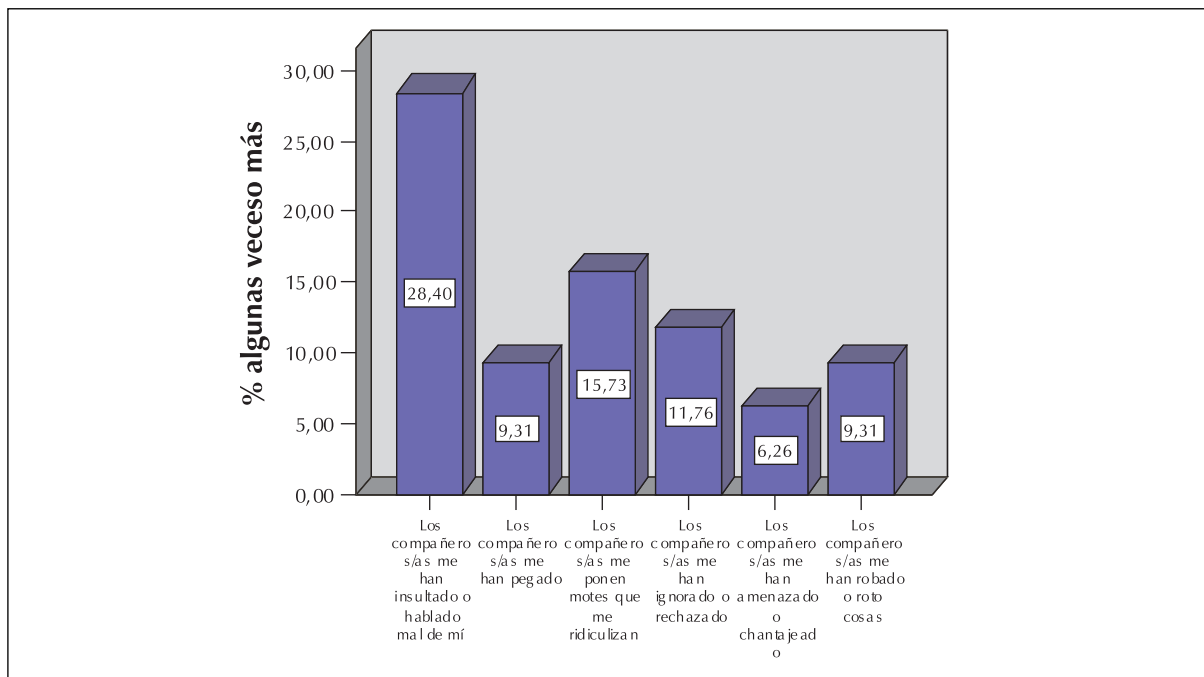


TABLA 4.16. FRECUENCIA DE CONDUCTAS DE AGRESIÓN

Conductas de agresión	Nunca %	Pocas veces %	Algunas veces %	A menudo %	Muchas veces %
Pegarle	70,6%	20,2%	5,4%	1,8%	2,0%
Ignorarlo o rechazarlo	51,5%	36,3%	7,7%	1,3%	3,2%
Ponerle motes que le dejan en ridículo	60,1%	23,6%	8,7%	3,2%	4,4%
Amenazarle, chantajearle	89,9%	5,7%	2,5%	,4%	1,5%
Robarle o romperle cosas	92,5%	4,5%	1,2%	,6%	1,2%

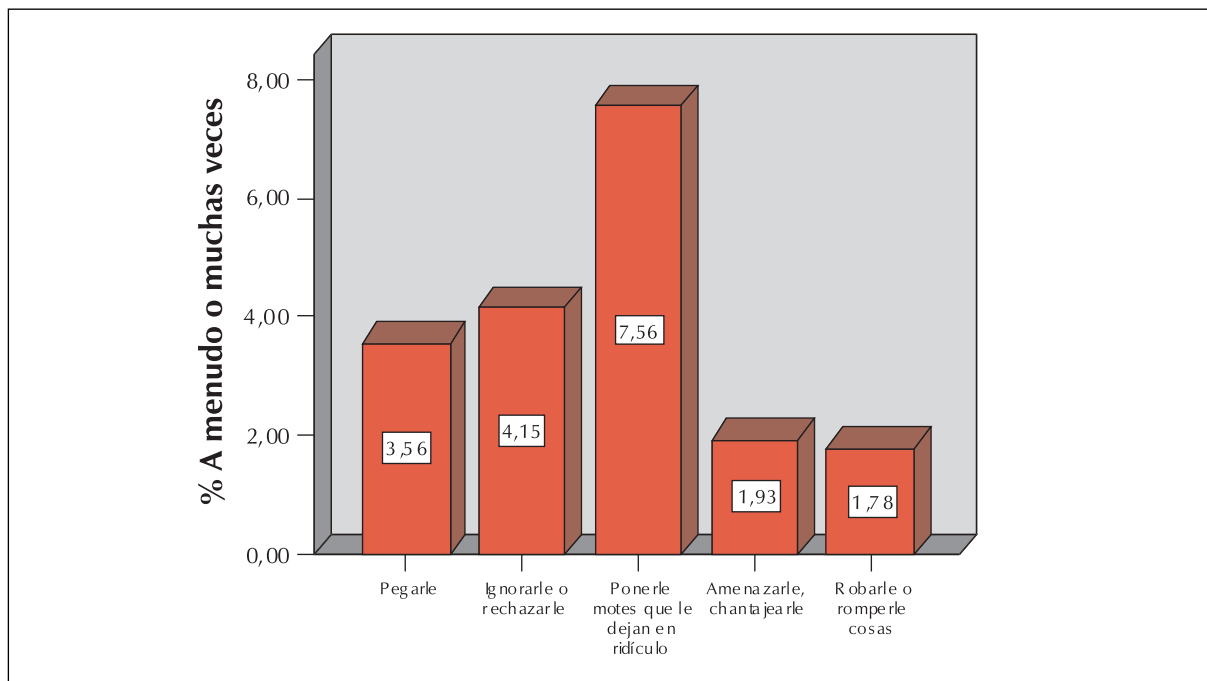
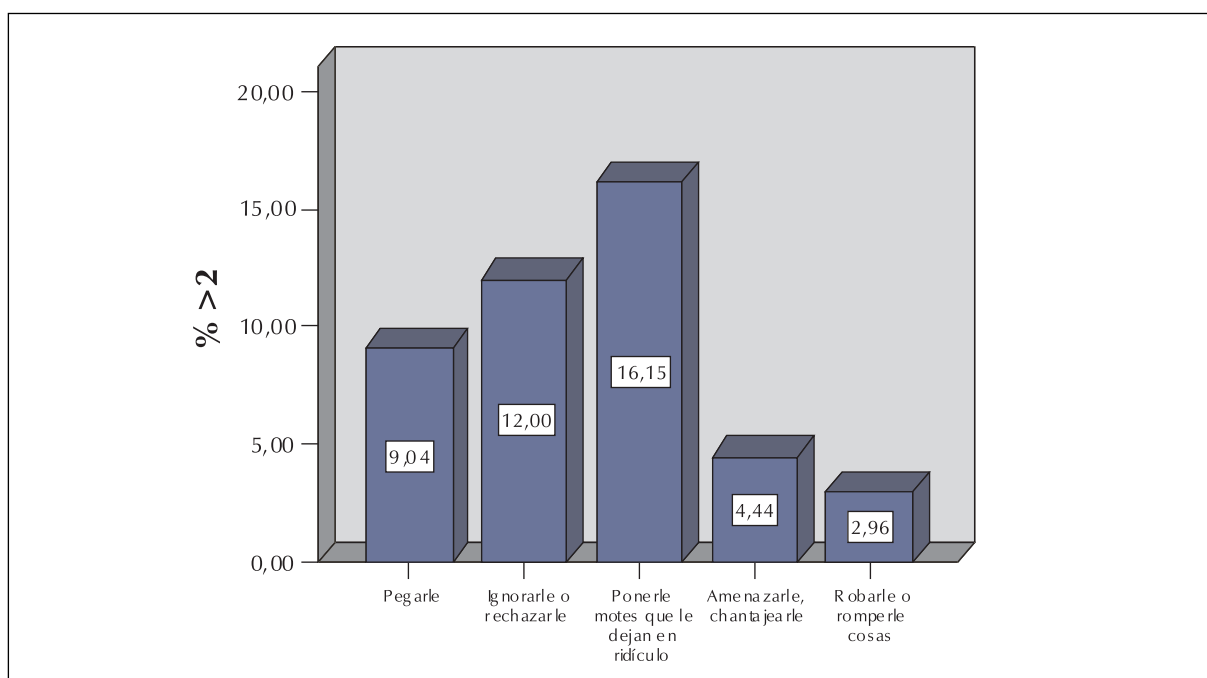
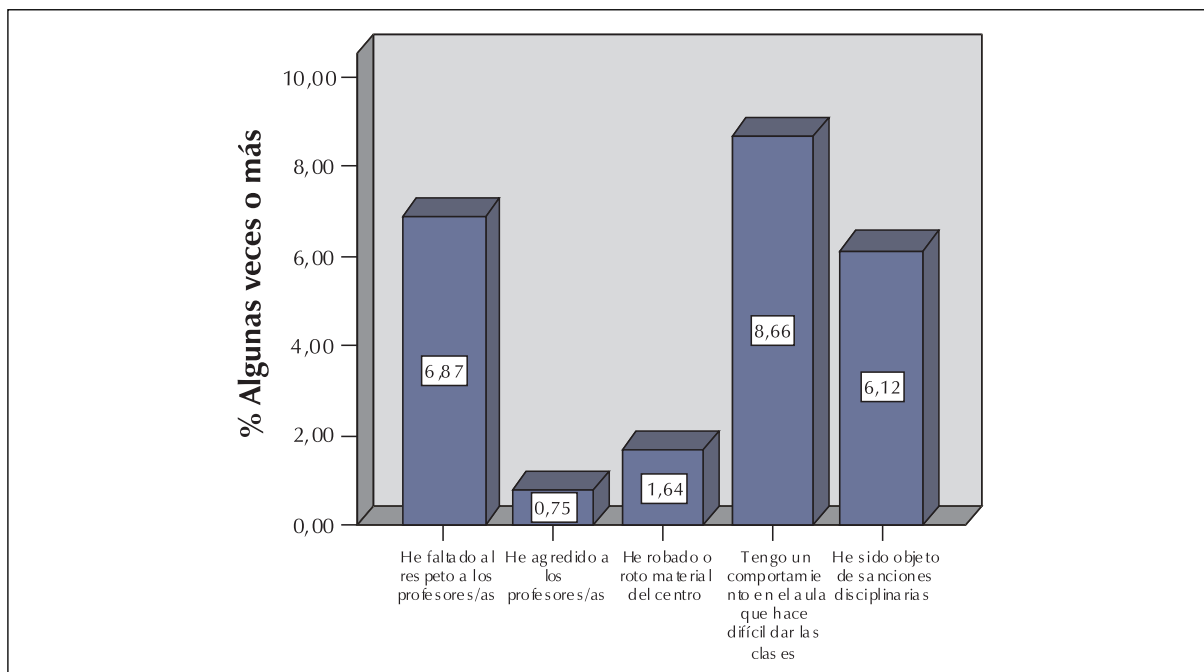
FIGURA 4.13. PORCENTAJE DE SUJETOS QUE HAN AGREDIDO A SUS COMPAÑEROS A MENUDO O MUCHAS VECES**FIGURA 4.14. PORCENTAJE DE SUJETOS QUE HAN AGREDIDO A SUS COMPAÑEROS ALGUNAS VECES, A MENUDO O MUCHAS VECES**

FIGURA 4.14B . CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL CENTRO

4.2.1.7. Disponibilidad de los profesores percibida por los alumnos

En la Tabla 4.16 se presentan las respuestas relativas a la disponibilidad de los profesores en el Centro.

TABLA 4.16. DISPONIBILIDAD DE LOS PROFESORES

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%	%
Se nos consulta cuando hay decisiones	22,7%	22,2%	19,4%	13,5%	22,2%
Sé a quién acudir cuando tango alguna sugerencia o decir alguna queja	11,7%	14,0%	15,2%	19,0%	40,1%
Puedo acudir sin problemas al tutor/a cuando lo necesito	9,6%	11,6%	11,8%	17,5%	49,6%
Puedo preguntar en clase cuando no entiendo algo	2,5%	6,4%	7,5%	15,9%	67,7%
Los profesores me felicitan cuando hago las cosas bien	6,0%	9,8%	16,5%	20,0%	47,7%
Los profesores me riñen cuando hago las cosas mal	8,7%	15,2%	17,6%	19,4%	39,1%

En la Tabla puede observarse el elevado grado de satisfacción de los alumnos en cuanto a la disponibilidad y buenas relaciones con los profesores/as.

4.2.1.8. Sentido de pertenencia e implicación en el centro

En la Tabla 4.17 se presentan las respuestas de los alumnos que tienen que ver con su grado de implicación en las actividades del centro educativo.

TABLA 4.17. PERTENENCIA E IMPLICACIÓN EN EL CENTRO

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%	%
En el colegio me esfuerzo por aprender muchas cosas	2,7%	5,6%	11,4%	25,7%	54,7%
Creo que las cosas que hago en el colegio carecen de valor	57,7%	15,5%	12,8%	5,9%	8,1%
Pienso que el colegio es aburrido y poco interesante	46,3%	23,2%	14,6%	6,6%	9,3%
Participo activamente en las actividades del colegio	8,2%	10,1%	14,1%	25,1%	42,5%
Siento que soy una persona importante y bien aceptada en el colegio	13,4%	13,7%	19,1%	21,8%	32,0%
Me siento perdido y solo en el colegio	77,6%	7,9%	5,6%	3,8%	5,0%
Me siento bien con la mayor parte de los compañeros/as de la clase	4,9%	4,1%	5,2%	18,0%	67,8%
Me divierte el trabajo del colegio	8,9%	16,1%	25,9%	22,1%	27,0%

4.2.1.9. Influencias negativas de compañeros/as y amigos/as

Sobre el absentismo, con frecuencia tiene influencia la capacidad de hacer frente o resistirse a las presiones de los compañeros. En la encuesta también se les preguntó a los sujetos sobre sus valoraciones de estas situaciones, que se presentan en la Tabla 4.18.

En general, al menos tal como lo expresan los sujetos, parece que la influencia de los compañeros es escasa.

TABLA 4.18. SUSCEPTIBILIDAD A LA PRESIÓN E INFLUENCIA DE LOS COMPAÑEROS/AS

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%	%
Me junto con chicos/as que se meten en problemas	68,8%	20,4%	6,1%	2,6%	2,0%
Hago cosas que no debería hacer para no ser distinto de mis amigos/as	80,0%	15,4%	3,2%	,7%	,6%
Me dejo llevar por mis amigos/as para hacer cosas que no están bien	84,4%	11,8%	2,0%	1,0%	,7%
Sigo las decisiones que toman mis amigos/as	48,9%	32,9%	12,9%	3,0%	2,4%
Convenzo a mis amigos/as para hacer pellas	95,9%	1,3%	,6%	,4%	1,8%

4.2.1.10. Interés por el colegio

El desinterés por las actividades del centro educativo es otra de las causas frecuentes de absentismo. En la Tabla 4.19 se presentan las respuestas a algunas preguntas que tienen relación con este aspecto.

TABLA 4.19. INTERÉS POR EL COLEGIO

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces
	%	%	%	%	%
Me encuentro a gusto en clase	7,8%	11,0%	14,6%	30,0%	36,6%
Me interesa aprender cosas nuevas	8,0%	8,0%	9,3%	19,8%	55,0%
Me divierto con mis compañeros/as	4,1%	2,6%	1,5%	6,3%	85,5%

4.2.1.11. Variables relacionadas con el contexto familiar

a. Normas de la familia

En la Tabla 4.20 se presenta las percepciones de los alumnos sobre las normas de la familia en diversos aspectos.

TABLA 4.20. NORMAS DE LA FAMILIA PERCIBIDAS POR LOS SUJETOS

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
Mis padres establecen normas sobre asistencia a clase	11,9%	4,8%	9,1%	14,1%	60,1%
Mis padres establecen normas sobre notas	6,7%	5,0%	13,0%	21,2%	54,1%
Mis padres establecen normas sobre horas de estudio	8,5%	7,2%	16,0%	26,4%	41,9%
Mis padres establecen normas sobre salidas	10,5%	13,3%	16,8%	21,8%	37,7%
Mis padres establecen normas sobre ver TV, videojuegos, internet,...	13,9%	13,3%	15,6%	17,4%	39,8%

Si se observan las dos últimas columnas de la Tabla puede verse que los padres establecen normas bastante estrictas sobre la mayor parte de los aspectos de la vida de sus hijos. Es especialmente importante el que se refiere a las de asistencia a clase, así como las notas. No obstante, hay un % muy alto (11,9%) de sujetos que señalan que no hay normas en asistencia a clase.

b. ¿Cómo creen que reaccionarían sus padres ante el absentismo?

TABLA 4.21. REACCIÓN ESPERADA DE LOS PADRES ANTE LA FALTA DE ASISTENCIA A CLASE

	Nada %	Poco %	Algo %	Bastante %	Mucho %
Se enfadarían	1,5%	,9%	1,5%	11,8%	84,4%
Me regañarían	1,5%	1,2%	3,5%	14,7%	79,1%
Me castigarían	3,5%	1,9%	5,6%	14,4%	74,6%
Se pondrían en contacto con el colegio para conocer el problema	4,6%	4,0%	8,4%	22,2%	60,9%
Me justificarían en el colegio	61,4%	7,5%	7,8%	7,6%	15,7%
Me obligarían a ir al colegio	2,9%	1,3%	3,2%	7,5%	85,0%
Me acompañarían al colegio	14,5%	3,8%	9,5%	16,5%	55,6%
Trataríamos en casa el problema	3,0%	3,6%	6,4%	13,5%	73,6%

d. *Implicación de los padres en la educación de los hijos*

En la Tabla 4.22 se presentan las respuestas a algunas preguntas que directa o indirectamente tienen que ver con la implicación de los padres en la educación de sus hijos.

TABLA 4.22. IMPLICACIÓN DE LOS PADRES EN LA EDUCACIÓN PERCIBIDA POR LOS HIJOS

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
	%	%	%	%	%
Mis padres colaboran de forma habitual conmigo en las tareas escolares	19,4%	14,5%	13,9%	22,8%	29,2%
Suelo estar sólo/a en casa la mayor parte del día	56,0%	14,6%	12,4%	7,0%	10,0%
Suelo contar a mis padres mis problemas del colegio	9,6%	5,2%	8,7%	20,4%	56,0%
Tengo una buena relación con mis padres	1,8%	2,4%	3,6%	13,6%	78,6%
Mi familia se preocupa por mis estudios	3,5%	2,1%	4,6%	11,5%	78,3%
Mis padres se enteran poco de lo que hago en el colegio	48,8%	18,6%	11,3%	8,6%	12,8%
Mis hermanos/as faltan o faltaban a clase con frecuencia	76,8%	8,1%	6,1%	4,8%	4,3%
Tengo que realizar muchas tareas en mi casa que me impiden estudiar	65,9%	18,2%	8,0%	3,3%	4,6%
Me faltan libros y/o materiales escolares para poder seguir las clases	80,2%	7,7%	4,3%	2,8%	5,0%
Mis padres acuden a las reuniones y citas del colegio	6,2%	4,7%	7,2%	19,2%	62,7%
Existe una relación continuada entre mi familia y el tutor/a	15,4%	9,6%	21,8%	24,6%	28,5%

En general, las respuestas muestran bastante implicación de los padres, así como una buena relación entre padres e hijos, así como preocupación por lo que hacen en el colegio.

4.2.2. Relaciones entre absentismo y otras variables

4.2.2.1. Absentismo y variables sociodemográficas

Dado el escaso número de sujetos absentistas, la probabilidad de encontrar asociaciones con variables sociodemográficas es baja. A continuación se presentan tablas resumen de los resultados encontrados al llevar a cabo los contrastes de dependencia con el estadístico ji-cuadrado.

TABLA 4.23. ABSENTISMO Y SEXO

	χ^2_4	p-valor	V
Faltar al colegio	2,94	0,57	
Faltar a clases	3,41	0,33	
Llegar tarde al colegio	3,05	0,55	

Como se puede observar en la Tabla no existen relaciones estadísticamente significativas de ninguna de las conductas de absentismo con el sexo e los sujetos.

TABLA 4.24. ABSENTISMO Y CURSO

	χ^2_4	p-valor	V
Faltar al colegio	4,19	0,38	
Faltar a clases	5,51	0,14	
Llegar tarde al colegio	3,49	0,48	

TABLA 4.25. ABSENTISMO Y TERRITORIAL

	χ^2	g.l.	p-valor	V
Faltar al colegio	27,47	16	0,04	0,10
Faltar a clases	24,41	12	0,02	0,19
Llegar tarde al colegio	26,57	16	0,05	0,10

Las relaciones, aunque estadísticamente significativas, son bajas como se aprecia en el coeficiente V de Cramer. El examen de los residuos tipificados corregidos (significativos con valores superiores a $|2|$) muestra que las casillas que se desvían de la independencia son muy pocas. En el caso de «Faltar al colegio» se encuentra una mayor presencia de casos en la Territorial Este. También esta territorial muestra más Faltas a clase. Por lo que se refiere a «Llegar tarde a clase», se encuentran solamente desviaciones en dos casillas: Los sujetos de la territorial Sur aparecen en mayor porcentaje en «Nunca» y los de la Oeste en el extremo opuesto, llegar tarde 4 o más días.

TABLA 4.26. ABSENTISMO Y TITULARIDAD DEL CENTRO

	χ^2	g.l.	p-valor	V
Faltar al colegio	10,01	8	0,27	
Faltar a clases	10,46	6	0,11	
Llegar tarde al colegio	18,20	8	0,02	0,12

A diferencia de lo que ocurre en la ESO, etapa en la que la titularidad de los centros muestra importantes relaciones con el absentismo, en primaria únicamente se encontraron resultados estadísticamente diferentes en la conducta de «Llegar tarde al colegio», aunque el valor de la correlación es bajo. Las únicas casillas en las que se muestran desviaciones es en «Nunca» en la que se da una mayor frecuencia de asistentes a centros concertados y en los valores más altos, en que es más frecuente la presencia de alumnos de los centros privados.

Las relaciones con la inmigración se presentan en la Tabla 4.27.

TABLA 4.27. INMIGRACIÓN Y ABSENTISMO

	χ^2	g.l.	p-valor	V
Faltar al colegio	20,92	4	<.001	0,18
Faltar a clases	24,47	3	<.001	0,19
Llegar tarde al colegio	10,80	4	0,03	0,13

Tal como apuntan diversos estudios, se han encontrado relaciones estadísticamente significativas también en educación primaria con las tres variables, especialmente con las dos primeras. La relación se encuentra en el mismo sentido de los estudios publicados en la literatura: es más acusado el absentismo entre los sujetos hijos de inmigrantes.

Para examinar la influencia del nivel cultural de los padres, se agruparon los niveles de estudios en inferior a secundaria (sin estudios y primaria) y al menos secundaria (secundaria, universidad). Un resumen de los resultados se presenta en las Tablas 4.28 y 4.29.

TABLA 4.28. RELACIONES DEL NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE CON ABSENTISMO

Variables de absentismo	χ^2	g.l.	p-valor	V
Faltar al colegio	10,30	4	0,04	0,13
Faltar a clases	7,38	3	0,06	
Llegar tarde al colegio	5,91	4	0,21	

En cuanto a los estudios del padre, solamente se encuentra una relación estadísticamente significativa con Faltar al colegio. La relación se debe a la mayor presencia de «Nunca» en el caso de hijos de padres con nivel de estudios de secundaria o más.

TABLA 4.29. RELACIONES DEL NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE CON ABSENTISMO

Variables de absentismo	χ^2	g.l.	p-valor	V
Faltar al colegio	13,76	4	0,008	0,15
Faltar a clases	12,99	3	0,005	0,14
Llegar tarde al colegio	3,21	4	0,52	

Las relaciones son algo más importantes en el caso del nivel de estudios de la madre, encontrándose relaciones estadísticamente significativas, aunque con valores bajos, en las dos primeras variables relacionadas con faltar al colegio y faltar a clases. El sentido de la relación es el mismo que en el caso de la encontrada con los estudios del padre, mayor frecuencia de «Nunca» en el caso de hijos de madres con mayor nivel de estudios.

A veces se relaciona el absentismo con el trabajo de la madre, que hace que los hijos pasen mucho tiempo solos en casa, lo que puede favorecer el absentismo. Se seleccionó la variable trabajo materno fuera de casa, ya que los padres de los sujetos de la muestra el 94,5% de los padres trabajan fuera de casa.

Un resumen de las relaciones encontradas entre absentismo y trabajo materno se presenta en la Tabla 4.30.

Solamente se encontró una relación estadísticamente significativa, aunque con un valor bajo, en «Faltar al colegio». No obstante, el sentido de la relación es diferente al esperable, ya que se encontró una mayor presencia de «Nunca» entre los sujetos cuyas madres trabajan fuera de casa.

TABLA 4.30. ABSENTISMO Y TRABAJO MATERNO

Variables de absentismo	χ^2	g.l.	p-valor	V
Faltar al colegio	16,05	4	0,003	0,15
Faltar a clases	3,95	3	0,267	
Llegar tarde al colegio	5,67	4	0,22	

4.2.3. Correlaciones entre conductas de absentismo y factores del contexto familiar y escolar

En aras de una mayor claridad de los resultados, las correlaciones de las conductas absentistas con las restantes variables se han obtenido con los factores resultantes de los análisis factoriales, explicados en el Anexo 3. En los casos de preguntas no sometidas a análisis factorial, por tener sentido en sí mismas y ser difícilmente justificable la factorización, se obtuvieron con las preguntas, utilizando correlaciones ordinales de Spearman.

Dada la baja variabilidad de las conductas relacionadas con el absentismo en este nivel educativo, es esperable que las correlaciones sean en general bajas y raramente serán estadísticamente significativas. En las tablas siguientes se presentan las correlaciones entre variables agrupadas en bloques afines y las conductas de absentismo. Se han omitido las correlaciones con «Llegar Tarde» puesto que no son estadísticamente significativas con ninguna de las variables.

TABLA 4.31. ABSENTISMO Y RELACIONES Y CONDUCTAS EN EL CENTRO

	Faltar al colegio	Faltar a clases
Relación con los profesores	,030	,013
Víctima de compañeros	,016	,032
Indisciplina	,155(**)	,134(**)
Sanciones	-,035	,059
Agresión	,095(*)	,028
Falta de motivación	-,011	,023

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Puede observarse que solamente se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, aunque bajas en Indisciplina y Agresión; la primera en las dos variables de absentismo, mientras que la segunda solamente es significativa en el caso de faltar al colegio. Podría decirse que los alumnos con conductas de indisciplina en el centro, tienden a ser más absentistas; algo similar podría decirse de aquellos alumnos que agraden con mayor frecuencia a sus compañeros.

TABLA 4.32. ABSENTISMO E IMPLICACIÓN EN EL CENTRO

	Faltar al colegio	Faltar a clases
Adaptación al centro	-,122(**)	-,098(*)
Valoración positiva profesores	-,137(**)	-,133(**)
Implicación en las actividades	-,080(*)	-,053
Aceptación social	-,099(**)	-,070
Falta de motivación	-,011	,023

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Parece que las conductas relacionadas con el «engagement» de los alumnos son factores de protección frente al absentismo, ya que todas muestran correlaciones estadísticamente significativas (aunque bajas) con «Faltar al colegio sin causa justificada».

TABLA 4.33. ¿CÓMO SE SIENTEN.....? Y ABSENTISMO

	Faltar al colegio	Faltar a clases
¿Cómo te sientes en el colegio?	-,168(**)	-,069
¿Cómo te sientes con los profesores/as?	-,103(**)	-,099(*)
¿Cómo te sientes con tus compañeros/as?	-,020	-,008
¿Cómo te sientes con lo que aprendes en el colegio?	-,107(**)	-,035
¿Cómo te sientes cuando piensas en tu futuro?	-,049	-,059

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

TABLA 4.34. IMPLICACIÓN DE LA FAMILIA Y ABSENTISMO

	Faltar al colegio	Faltar a clases
Normas de la familia	-,030	-,011
Reacción familia al absentismo	-,058	-,045
Implicación padres educación	-,051	-,099(*)
Negligencia familiar	,117(**)	,115(**)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Las variables relativas a las prácticas de la familia solamente muestra correlaciones estadísticamente significativa el factor de negligencia familiar. La ausencia de correlaciones probablemente se debe a la escasa variabilidad y el reducido número de alumnos absentistas.

TABLA 4.35. AUTOVALORACIÓN DEL RENDIMIENTO Y ABSENTISMO

	Faltar al colegio	Faltar a clases
Autoeficacia percibida	-,080(*)	-,094(*)
Retraso escolar percibido	,056	,122(**)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Las variables relacionadas con la percepción de sus logros solamente el retraso escolar percibido muestra una correlación estadísticamente significativa, aunque pequeña, con faltar al colegio y a clases sin causa justificada.

TABLA 4.36. RAZONES PARA FALTAR A CLASE Y ABSENTISMO

	Faltar al colegio	Faltar a clases
Desinterés	,094(*)	,202(**)
Falta de estudio	,028	,031
Causa justificada	,006	,115(**)
Relaciones negativas compañeros	,055	,154(**)

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se puede observar en la Tabla 4.36, algunas de las variables relacionadas con la percepción de las diferentes razones para faltar a clase, muestran correlaciones estadísticamente significativas con «Faltar a alguna clase»: desinterés, causa justificada y tener relaciones negativas con los compañeros.

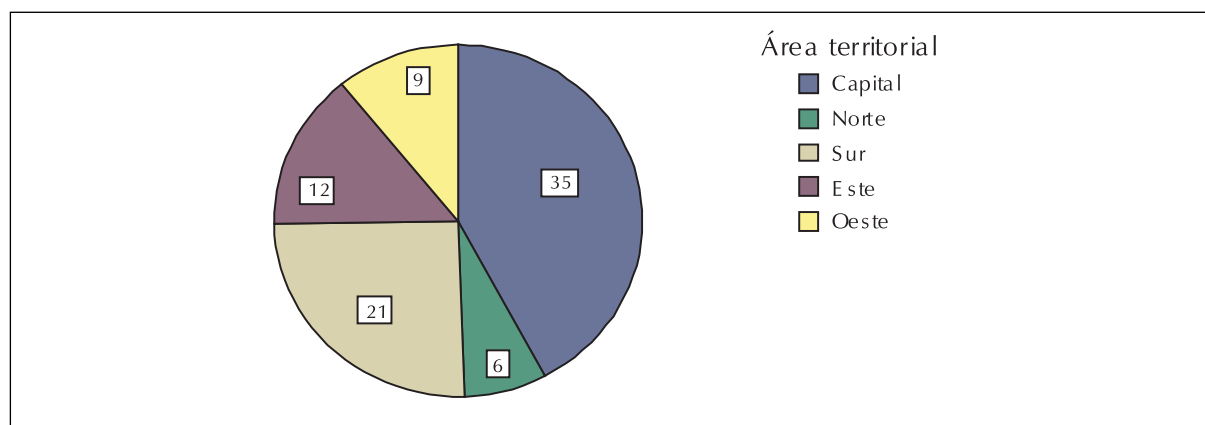
5. LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL ABSENTISMO

5.1. Método

5.1.1. Participantes

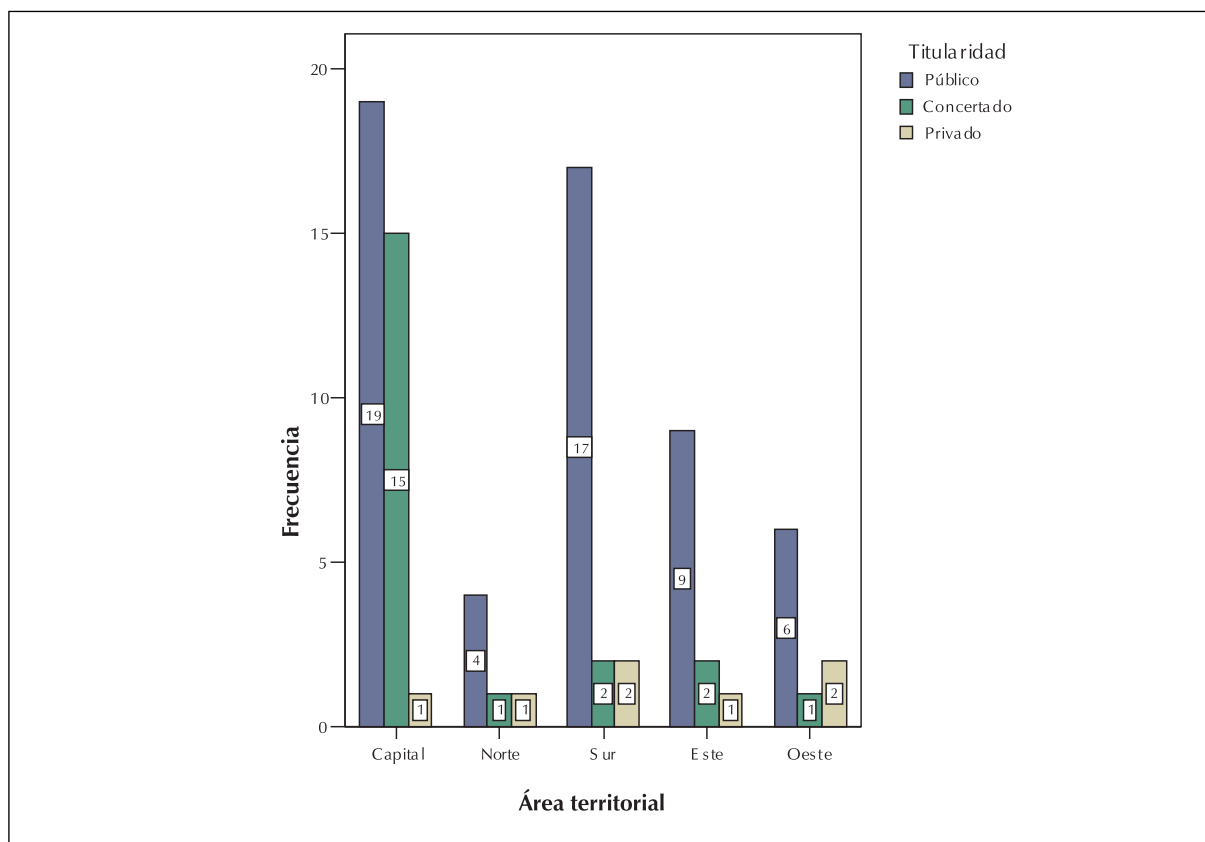
El número total de centros participantes fue 83, de los que 55 (66,3%) fueron públicos, 21 (25,3%) concertados y 7 (8,4%) privados. La distribución por áreas territoriales se presenta en la Figura 5.1.

FIGURA 5.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS POR TERRITORIAL



En la Figura 5.2 se presenta la distribución conjunta de los centros en función del área territorial y la titularidad.

Las grandes diferencias en cuanto a la titularidad por áreas son similares a las existentes en la población, ya que la mayor concentración de los centros concertados se encuentra en la capital.

FIGURA 5.2. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS POR ÁREA TERRITORIAL Y TITULARIDAD**Composición del alumnado y titularidad.**

Para interpretar mejor algunas de las relaciones que se presentan a continuación, es importante tener en cuenta las diferencias en composición del alumnado según la titularidad de los centros. Las cifras se presentan en las Tablas 5.1 a 5.3.

TABLA 5.1. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN COMPENSATORIA Y TITULARIDAD

Titularidad		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Público	Media	12,9412	9,6667	6,8824	1,5098
Concertado	Media	4,5000	3,8333	2,9444	2,6111
Privado	Media	,0000	,0000	,0000	,0000
Total	Media	9,8800	7,4933	5,3867	1,6533

TABLA 5.2. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS GITANOS Y TITULARIDAD

Titularidad		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Público	Media	3,2800	2,4200	1,8400	1,3400
Concertado	Media	,3684	,3684	,1579	,0000
Privado	Media	,0000	,0000	,0000	,0000
Total	Media	2,2800	1,7067	1,2667	,8933

TABLA 5.3. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS QUE HAN REPETIDO ALGÚN CURSO Y TITULARIDAD

Titularidad		1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Público	Media	23,8958	29,6458	25,0417	17,4894
Concertado	Media	8,1111	7,9444	7,3333	4,6667
Privado	Media	,2000	1,0000	1,4000	1,0000
Total	Media	18,2254	22,1268	18,8873	13,0143

Ser inmigrante o pertenecer a minorías son dos variables que influyen en el absentismo, como se ha visto en los capítulos 3 y 4 y diferencias en la composición del alumnado en estas variables, lógicamente también influirán en las comparaciones de centros teniendo en cuenta la titularidad. En la Figura 5.3 puede verse la composición de los centros en estas variables.

El nivel de estudios de los padres es otra variable importante por su influencia sobre el absentismo. En la figura 5.4 se presentan los porcentajes medios de padres que tienen estudios universitarios por titularidad

Finalmente, en la Figura 5.5 se presenta el % de madres que trabajan fuera de casa según la titularidad del centro.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas según la titularidad del centro en las siguientes variables: tasas de inmigrantes y minorías, padres y madres con estudios universitarios, porcentaje de alumnos que han repetido algún curso, y alumnos de compensatoria. No se encontraron diferencias en el trabajo materno fuera de casa.

También se encontró una relación estadísticamente significativa entre el tamaño de los centros y su titularidad ($\chi^2_4 = 33,83$, $p < .001$, $V = 0,46$), siendo mucho mayor la presencia de centros públicos entre los de tamaño grande.

A la hora de interpretar posibles diferencias según la titularidad de los centros, deberá tenerse en cuenta que en los centros públicos hay números significativamente mayores de alumnos en los que se dan todas las variables que son factores de riesgo para el absentismo.

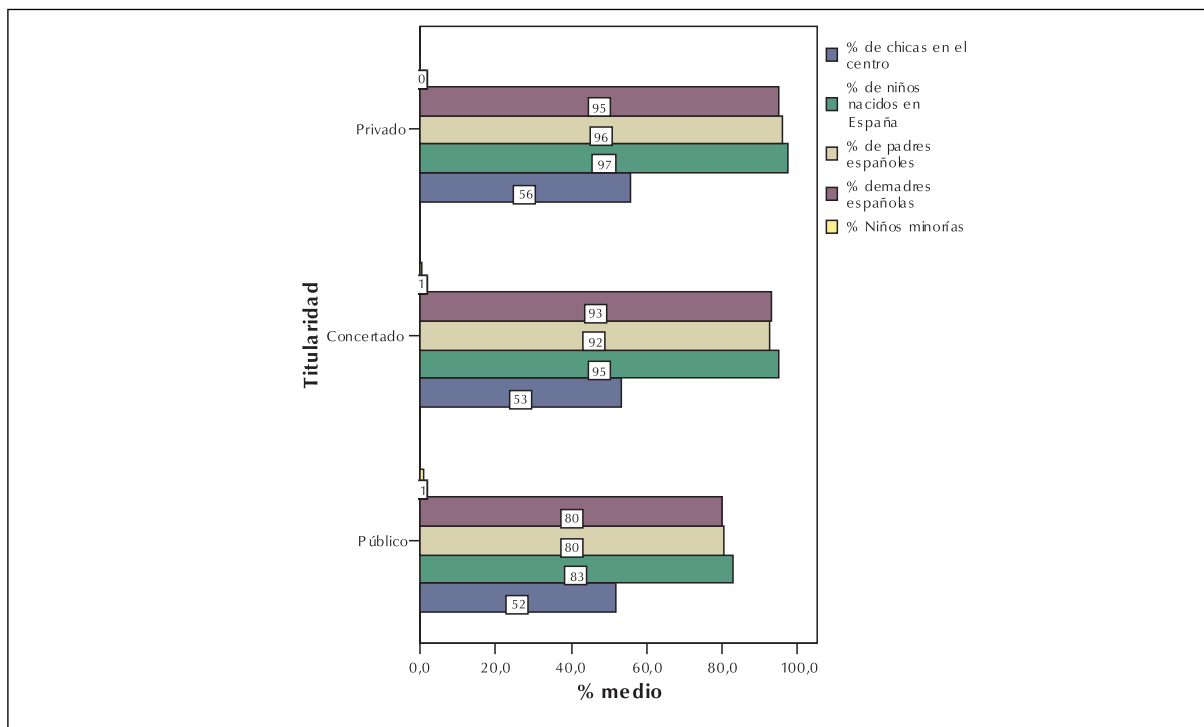
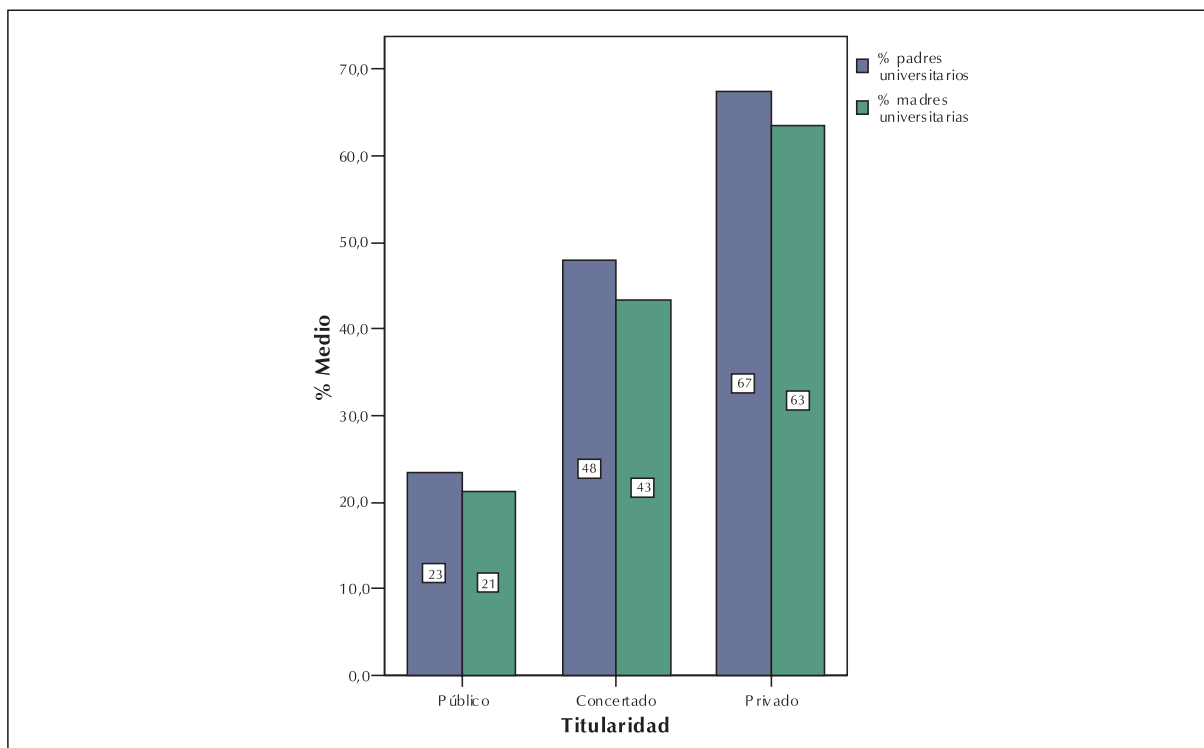
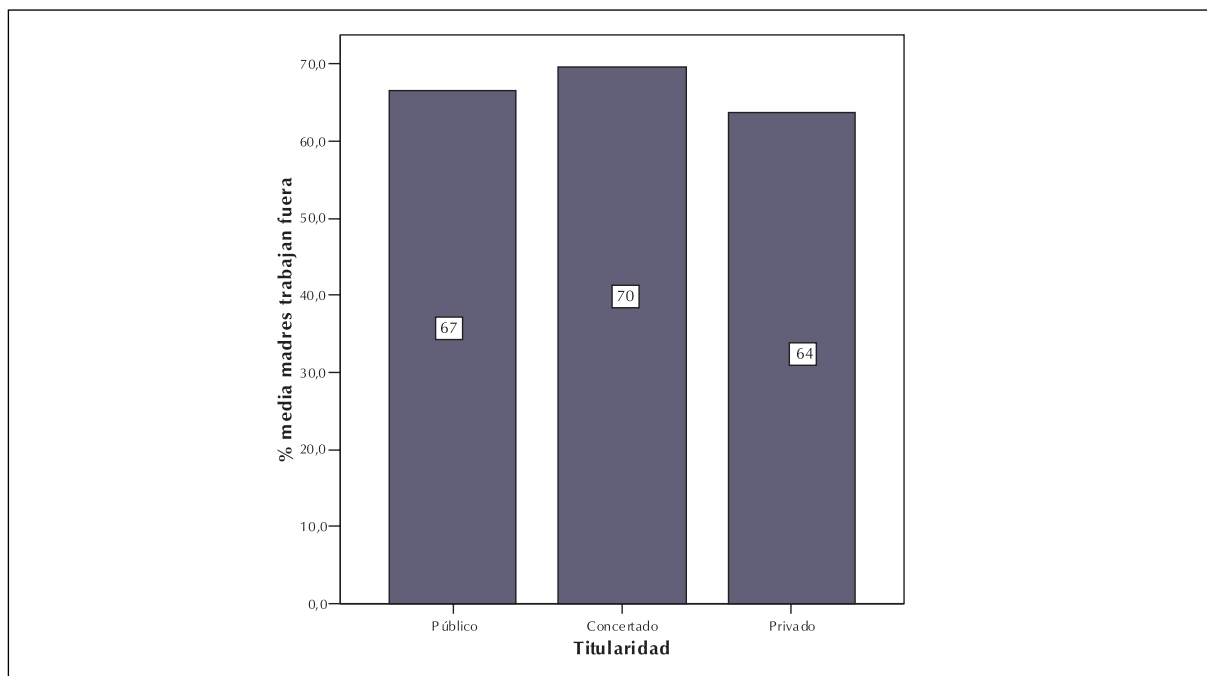
FIGURA 5.3. INMIGRANTES Y MINORÍAS POR TITULARIDAD DE LOS CENTROS**FIGURA 5.4. % MEDIO DE PADRES UNIVERSITARIOS X TIPO DE CENTRO**

FIGURA 5.5. PORCENTAJE DE MADRES QUE TRABAJAN FUERA DE CASA Y TITULARIDAD

5.1.2. Procedimiento

Las entrevistas con responsables de los equipos directivos se realizaron en el 39,76% de los casos con los directores, el 36,14% con jefes de estudios y en el 20% de los casos por personas del departamento de orientación. Las entrevistas fueron realizadas de forma personal con la persona designada por la dirección del centro. Durante las entrevistas se solicitó de la dirección el parte de faltas mensuales del mes de febrero de los alumnos de las aulas seleccionadas para la muestra. La tasa de respuestas a las entrevistas fue del 100%, pero fue mucho más reducida la recogida de las faltas de asistencia, ya que solamente se pudo disponer de los datos de 57 centros (68,7%). Según los cursos, las tasas de respuesta resultaron algo diferentes, ya que en algunos de los centros no se obtuvo información de ciertos cursos. El número de centros que aportaron datos de todas las aulas seleccionadas fue de 51.

Se les solicitó además el número de alumnos de cada una de las aulas seleccionadas, con objeto de corregir el número total de faltas. Esta información fue omitida por un gran número de centros.

Las entrevistas fueron similares a las de la Fase 1 del estudio, con un formato estructurado. Se añadieron algunas preguntas que surgieron durante la primera fase.

5.1.3. Variables

El formato de la entrevista se presenta en el Anexo 2, y es el Cuestionario del Centro, elaborado específicamente para la investigación y hacían referencia a los siguientes bloques:

- Organización del Centro
- Comisiones del Centro y su composición
- Comisiones de absentismo y su composición
- Personal más implicado en el problema del absentismo
- Comunicación a las familias
- Medidas adoptadas para tratar con el absentismo
- Relaciones con las mesas locales y territoriales
- Asignación de alumnos a planes específicos
- Composición del alumnado
- Razones que en su opinión están en la base del absentismo

Además de las anteriores variables, también se añadieron como datos agregados por centros algunas variables derivadas de las encuestas de alumnos, para examinar relaciones entre algunos aspectos del centro y el absentismo de los alumnos.

Se obtuvieron también las medias de los centros en participación y absentismo.

5.1.4. *Análisis de los datos*

La mayor parte de los análisis de los datos son de naturaleza descriptiva y tienen por objeto estimar la problemática del absentismo, de cómo se percibe y de cómo se trata en los centros educativos. Se llevaron a cabo segmentaciones según la titularidad de los centros y en algunos casos por la territorial de pertenencia.

También se han obtenido algunas relaciones entre variables del centro y algunos datos obtenidos en las encuestas de los alumnos. Estos datos están expresados en porcentajes medios del centro. Dada la falta de datos sobre absentismo y la falta de consistencia de los registros, fue necesario estimar las tasas a partir de las encuestas de los alumnos. Para analizar las diferencias se procedió a establecer una tipología de los centros en las variables de absentismo y participación.

Algunas de las correlaciones encontradas deben tomarse con cautela, ya que sus valores pueden estar inflados al ser obtenidas a partir de datos agregados (Raudenbush y Bryk, 2002). En un momento posterior, algunas de estas variables serán expresadas en un Modelo Multi-Nivel, que es el tratamiento más adecuado para estos datos.

5.2. Resultados

5.2.1. *Descripción de algunas variables de organización de los centros participantes*

a. Conocimiento del Reglamento de Régimen Interior del Centro

La mayor parte de los centros participantes afirman que sus alumnos conocen el Reglamento de Régimen Interior del centro: el 100% en el caso de los privados, 94,4% en los concertados y 89,10% en los públicos.

Para hacer público este reglamento, la mayor parte de los centros realizan algún tipo de actividad (92,7% en los públicos, 100% en los concertados y 71,4% en los privados. En los públicos y

concertados, la forma más común de presentación es en las tutorías (79,6% 75%), seguidas de las reuniones a principios de curso. En los privados, la más frecuente es a través de la agenda del alumno.

b. Comisión de convivencia

Las comisiones de convivencia son casi la norma en los centros públicos (96,4%), frecuentes en los concertados (70%) y más raras en los privados (57,1%). En aquellos centros en los que existe dicha comisión existen importantes variaciones en cuanto a su composición. Prácticamente participan los equipos directivos en su totalidad, pero existen discrepancias en cuanto a los otros miembros, como puede observarse en la Tabla 5.4.

La presencia de los alumnos en dichas comisiones de convivencia es muy frecuente, ya que en un 85,5% de los centros entrevistados, los alumnos forman parte de dichas comisiones.

TABLA 5.4. COMPOSICIÓN DE LAS COMISIONES DE CONVIVENCIA POR TITULARIDAD

Miembros de la Comisión	Titularidad del centro		
	Público	Concertado	Privado
Equipo directivo	98,1%	78,6%	100,0%
Tutor	45,3%	50,0%	100,0%
Representante de padres	98,1%	71,4%	25,0%
Representante alumnos/as	100,0%	71,4%	25,0%
Departamento orientación	28,3%	28,6%	50,0%
Representantes Ayuntamiento	1,9%	0%	0%

c. Comisión de absentismo en los centros

El 50,9% de los centros públicos tienen comisión de absentismo, pero esta cifra baja hasta el 10% en los concertados y no existe en ninguno de los centros privados. Seguramente estas diferencias tienen que ver con la mayor presencia del absentismo en los centros públicos.

Se dan importantes diferencias por áreas territoriales, ya que las comisiones de absentismo existen en el 66,7% de los centros del Norte, 58,3% del Este, 47,6% del Sur, 21,2% de la capital y 12,5% del Oeste. Estas diferencias no se explican solamente por el diferente número de centros públicos, privados y concertados en las zonas.

En los centros donde existen comisiones de absentismo, suele ser constante en ellas la presencia de representantes del equipo directivo, pero varía la presencia de otros miembros de la comunidad educativa, como puede observarse en la Tabla 5.5.

También se preguntó a los centros sobre su práctica de algunas medidas preventivas del absentismo. La realización de dichas actividades, según la titularidad de los centros se presenta en la Tabla 5.6.

TABLA 5.5. MIEMBROS DE LAS COMISIONES DE ABSENTISMO

Miembros	%
Equipo directivo	93,1%
Tutor	65,5%
Orientador	69,0%
Trabajador social/PTSC	51,7%
Representantes de padres	41,4%
Representantes de profesores	55,2%

TABLA 5.6. ALGUNAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO X TITULARIDAD

Medidas	Público	Concertado	Privado
Información sobre los nuevos alumnos que acceden al centro	96,2%	88,9%	100,0%
Medidas preventivas sobre absentismo	96,4%	80,0%	71,4%
Medidas conjuntas con la mesa de absentismo	64,8%	42,1%	0,00%

En cuanto a las medidas concretas, la más extendida es el seguimiento por parte de los tutores/as (90,5%), seguida de las reuniones con la familia (58,1%) y a distancia por las visitas domiciliarias (10,8%). Se les preguntó explícitamente por la presencia de Talleres, que se había mencionado en algún caso como una medida interesante en la primera parte del estudio, pero ninguno de los centros registró esta actividad.

TABLA 5.7. ALGUNAS MEDIDAS CONJUNTAS CON LAS MESAS DE ABSENTISMO

Medidas	Frecuencia
Contacto continuo	41
Coordinación	13
Intervención policía	2
Visitas domiciliarias	2
Propuestas de derivación	1
Reuniones con familia	1
Talleres especiales	1
Adaptaciones curriculares	1
Seguimiento de casos	1
Servicios sociales	1

En una pregunta abierta se les preguntó sobre las medidas conjuntas que toman con las mesas de absentismo locales. La dispersión de medidas fue amplia, como puede observarse en la tabla 5.7.

En cuanto a las medidas que los centros establecen conjuntamente con las familias, pueden verse en la Tabla 5.8, clasificadas por tipo de centros.

TABLA 5.8. MEDIDAS CONJUNTAS CON LAS FAMILIAS

Medidas con las familias	Público	Concertado	Privado
Sanciones	26,2%	42,9%	75,0%
Contratos	54,8%	26,7%	75,0%
Escuela de padres	11,9%	13,3%	
Adaptación de horarios	9,5%	6,7%	

El tipo de profesionales destinado por los centros a la lucha contra el absentismo, según el tipo de centro, puede verse en la Tabla 5.9.

TABLA 5.9. PROFESIONALES DEDICADOS A LA LUCHA CONTRA EL ABSENTISMO

Profesionales	Público	Concertado	Privado
Trabajador Social/PTSC	67,3%	5,0%	
Profesor/a de apoyo	12,7%	15,0%	
Orientador/a	69,1%	55,0%	Ninguno
Profesor de compensatoria	21,8%	20,0%	

Las discrepancias que se observan pueden deberse a las diferencias en dotaciones según la titularidad de los centros o a la diversidad de necesidades, dadas las diferencias existentes en cuanto al número de absentistas.

d. Comunicación a las familias de las faltas de asistencia

Una medida importante en la prevención del absentismo es la información rápida a las familias de las faltas de asistencia de sus hijos. Como puede observarse en la Figura 5.6, existe una gran diversidad en cuanto a la periodicidad de la comunicación según la titularidad de los centros.

En cuanto al modo de comunicar la información, puede verse en la tabla 5.10.

FIGURA 5.6. PERIODICIDAD DE LA COMUNICACIÓN DE FALTAS POR TIPO DE CENTRO

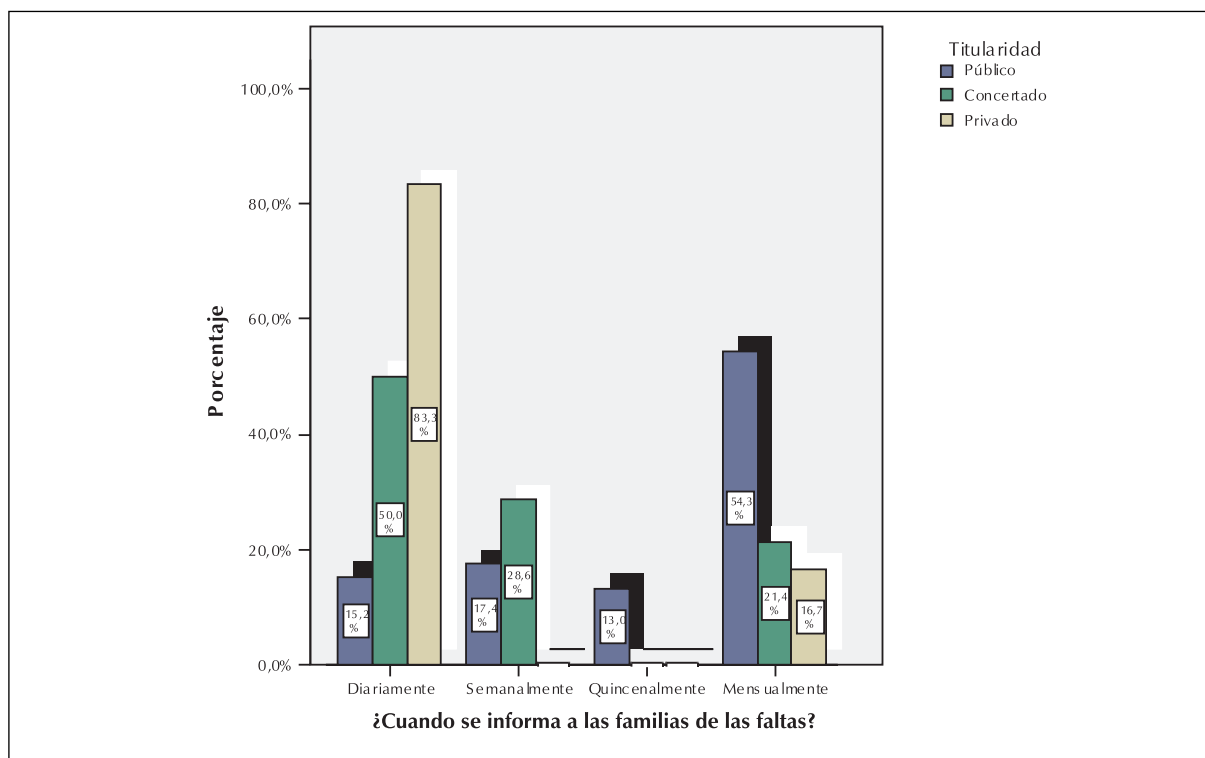


TABLA 5.10. FORMA DE COMUNICAR LA INFORMACIÓN

Tipo de centro	Teléfono	Mensajes móvil	Carta	Otras
Público	89,4%	2,1%	8,5%	
Concertado	94,1%			5,9%
Privado	100,0%			

e. Planes de acogida, en general y para los absentistas en particular

En la Tabla 5.11 se presentan los resultados sobre las medidas de acogida implantadas en los centros, según la titularidad de los mismos.

Las personas que forman parte activa de las medidas anteriores se presentan en la Tabla 5.12.

TABLA 5.11. MEDIDAS DE ACOGIDA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Medidas de acogida	Público	Concertado	Privado
Existe plan de acogida en el centro	76,4%	75,0%	57,1%
Se organizan actividades al inicio de curso para dar a conocer nuevos alumnos	92,7%	80,0%	71,4%
Se contemplan actividades para alumnos incorporados durante el curso	69,1%	50,0%	57,1%
Actividades de acogida para alumnos absentistas que se incorporan a clase	20,0%	21,1%	14,3%

TABLA 5.12. ¿QUIÉNES FORMAN PARTE ACTIVA DE LAS MEDIDAS?

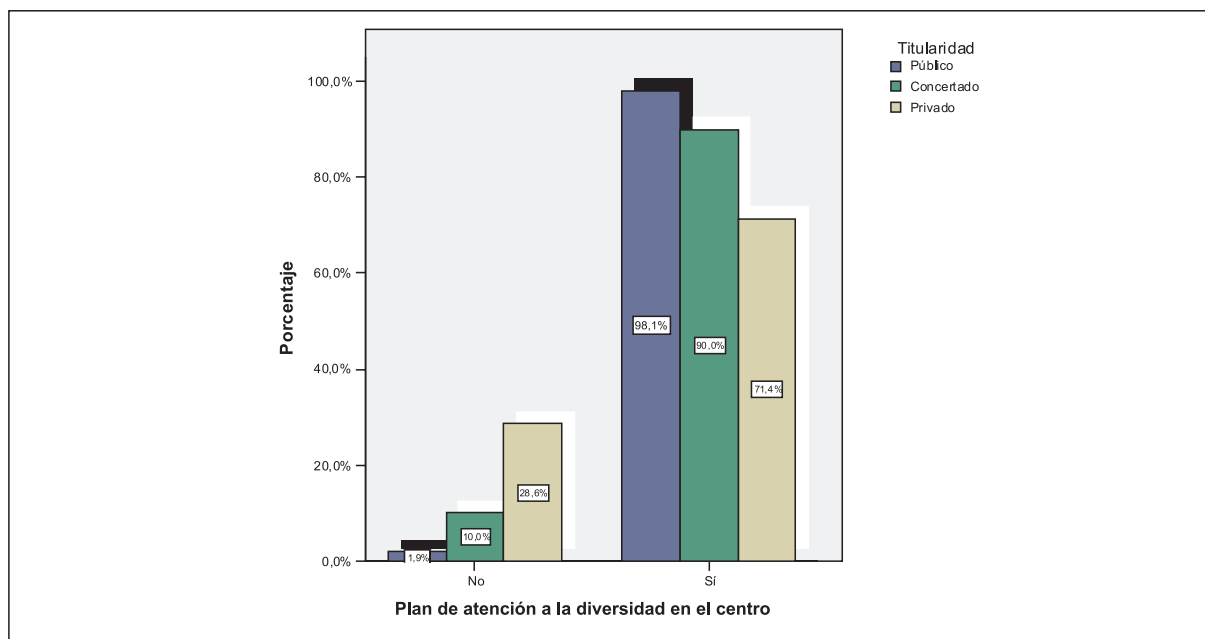
Medidas	Público	Concertado	Privado
¿Forman parte activa los alumnos en las medidas?	45,1%	53,3%	14,3%
Alumno/a-Tutor/a	81,0%	87,5%	100,0%
Club de compañeros/as	15,0%	0,0	0,0
Dinámica de grupos	25,0%	50,0%	0,0
Dinámica de grupos	0,0	0,0	0,0

f. Planes de atención a la diversidad en los centros

En la Figura 5.7 se presentan los porcentajes de centros que dicen tener planes de atención a la diversidad.

En cuanto a las medidas que toman dentro del PAD en los centros que dicen tenerlas, los porcentajes se presentan en la Tabla 5.13.

Finalmente, las respuestas a la pregunta sobre quién establece los criterios para la asignación de los alumnos a los PAD se presentan en la Tabla 5.14.

FIGURA 5.7. PORCENTAJE DE CENTROS CON PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.**TABLA 5.13. MEDIDAS QUE SE CONTEMPLAN DENTRO DE LOS PAD**

Medidas	Público	Concertado	Privado
Medidas AD: RE	71,7%	66,7%	20,0%
Medidas AD: Apoyos específicos	90,6%	66,7%	80,0%
Medidas AD: Apoyo compensatoria dentro del grupo	37,7%	33,3%	
Medidas AD: Grupo específico compensatoria	73,6%	27,8%	
Medidas AD: Grupos flexibles	66,0%	33,3%	20,0%
Medidas AD: Desdobles	86,8%	66,7%	20,0%

TABLA 5.14. QUIÉN ESTABLECE CRITERIOS PARA LA ASIGNACIÓN DE ALUMNOS

Quién?	Público	Concertado	Privado
Equipo Directivo	72,2%	45,0%	71,4%
Tutor/a	24,1%	60,0%	57,1%
Departamento Orientación	85,2%	55,0%	71,4%
CCP	16,7%	5,0%	14,3%
Junta Evaluación	66,7%	50,0%	28,6%

5.2.2. Las opiniones de los centros sobre las razones del absentismo

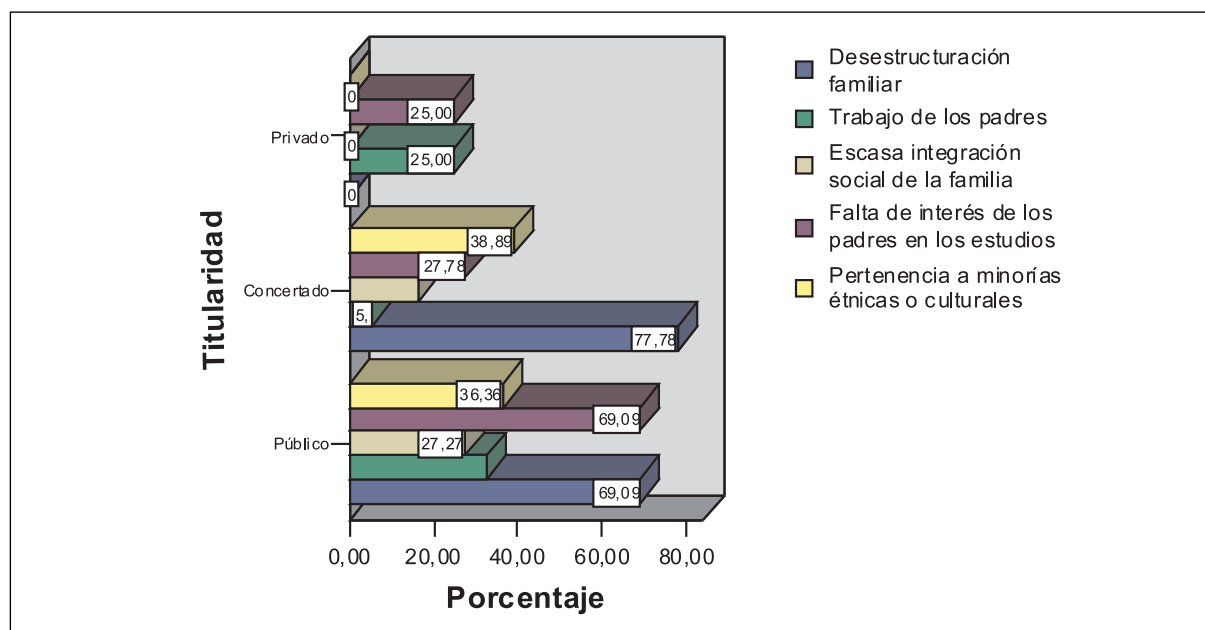
A los responsables de los equipos directivos que realizaron la entrevista se les preguntó su opinión sobre las diversas razones que normalmente se cree que están en la base del absentismo y que son ajenas al centro educativo: variables socio-familiares y de los alumnos.

Con respecto a las primeras, el 100% de los responsables de los centros públicos consideran que están presentes en los casos de absentismo, esta opinión baja al 85% en los centros concertados y se reduce al 28,6% en los centros privados.

Con respecto a la presencia de problemas en los alumnos en la base del absentismo, el 98,2% de los centros públicos lo manifiestan, el 85% de los concertados y el 42% de los privados.

En cuanto a los problemas de índole familiar que mencionan, los resultados se presentan en la Figura 5.8 según la titularidad de los centros.

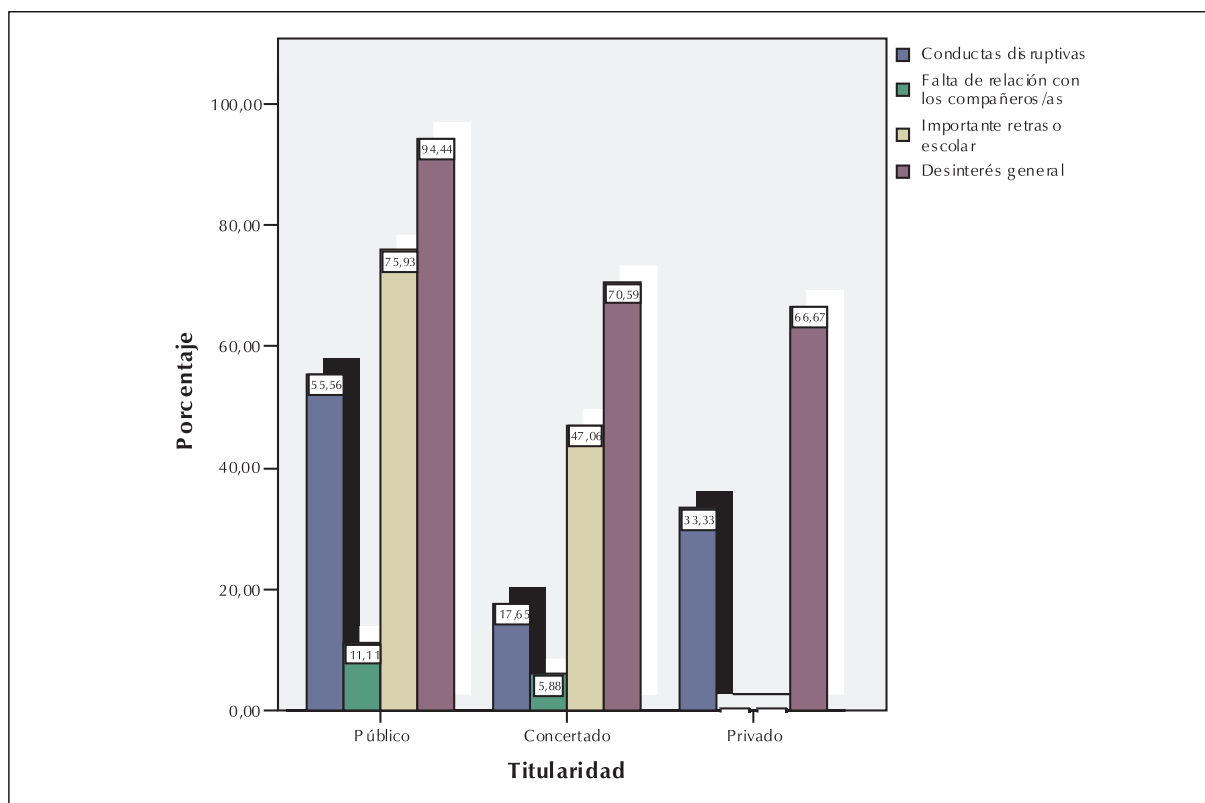
FIGURA 5.8. PROBLEMAS SOCIO-FAMILIARES TRAS EL ABSENTISMO X TIPO DE CENTRO



Puede observarse que en los centros públicos y concertados los mayores porcentajes se refieren a los problemas de familias desestructuradas, mientras que la segunda razón varía, siendo en los públicos la falta de interés de los padres en los estudios, siendo mucho menos señalada esta razón en los centros concertados. El patrón en los centros privados es muy diferente.

En cuanto a los problemas de los alumnos, los mencionados por los responsables de los centros se presentan en la Figura 5.9.

FIGURA 5.9. PROBLEMAS DE LOS ALUMNOS X TIPO DE CENTRO



Puede observarse la gran coincidencia en cuanto al problema que plantean en primer lugar, que es el *desinterés general del alumnado*, aunque los porcentajes varían según el tipo de centro, siendo superior en los centros públicos. En segundo lugar, los centros públicos y los concertados mencionan el *retraso escolar*, que no es mencionado en los privados. Las *conductas disruptivas* son mencionadas como un aspecto muy importante en los centros públicos y en menor medida en los otros centros, siendo relativamente baja su mención en los centros concertados. Finalmente, puede observarse como la *falta de relación con los compañeros* apenas es mencionada como razón del absentismo.

Finalmente, se presentan en la Tabla 5.15 los porcentajes de centros que mencionan **otras causas** como razones del absentismo.

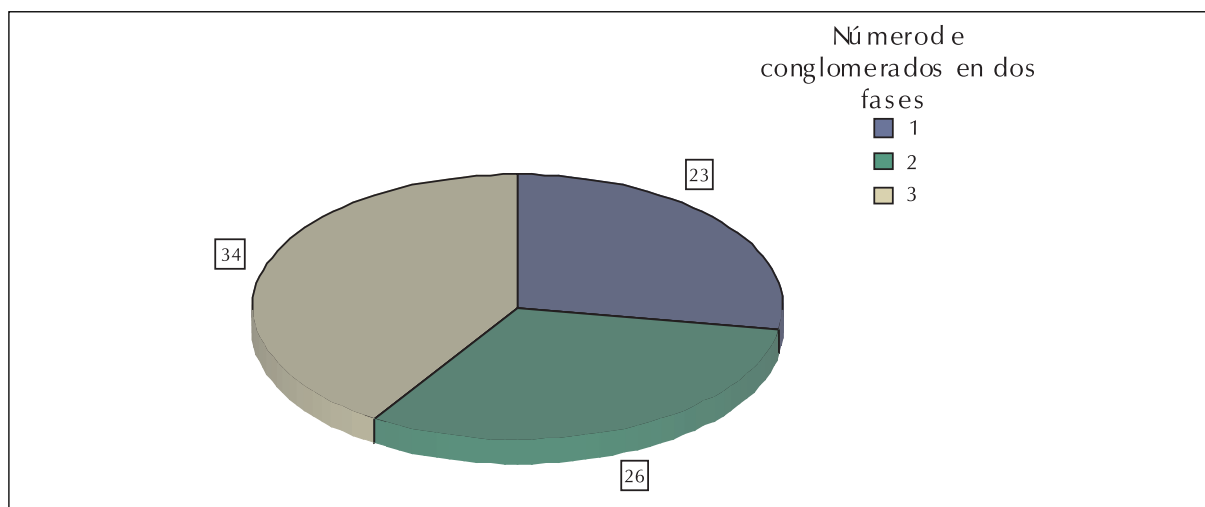
TABLA 5.15. OTRAS CAUSAS DEL ABSENTISMO

Problemas	Público	Concertado	Privado
Escasa adecuación entre objetivos del centro e intereses de los alumnos/as	37,0%	31,6%	14,3%
Falta de recursos en el centro	49,1%	15,8%	0,0
Necesidad de formación específica del profesorado	41,8%	10,5%	14,3%
Escasa flexibilidad del sistema para adoptar las medidas necesarias	56,4%	30,0%	0,0
Falta de identificación alumnado con las tareas habituales de los centros	69,1%	50,0%	14,3%
Intensa fragmentación de los contenidos de la enseñanza	23,6%	15,0%	0,0
Excesiva rotación del profesorado en cada clase	27,3%	0,0	0,0
Ausencia de oportunidades de éxito escolar para determinado alumnado	56,4%	25,0%	14,3%
Desconexión de los centros escolares de las actividades promovidas por barrios, juntas,....	20,0%	5,0%	0,0
Dificultades de coordinación entre las instituciones escolares del mismo sector educativo	16,4%	15,0%	0,0
Escasa presencia del sentido de pertenencia a la comunidad educativa en alumnos, profesores y familias	41,8%	20,0%	0,0
Cierta burocratización en las actuaciones de las comisiones de absentismo	58,2%	25,0%	0,0

5.2.3. Tipología de los centros según niveles de absentismo

Con objeto de analizar las relaciones con variables de los centros y el absentismo, se procedió en primer lugar a establecer una tipología de centros a partir de sus niveles de absentismo. Para ello se aplicó el procedimiento de *Análisis de Conglomerados en dos etapas*. Como medidas se utilizaron dos: las medias de las 3 variables de participación y los porcentajes medios de faltas de los tres tipos (colegio, clases y retrasos). Los resultados fueron muy similares, por lo que se optó por la medida de absentismo, por su interpretación directa.

Los resultados de la clasificación se presentan en la Figura 5.10 (tamaño de los conglomerados) y en la Tabla 5.16 (perfiles medios de los conglomerados). Las variables que contribuyen con más significación en la clasificación son las dos primeras: faltar al colegio y faltar a clase.

FIGURA 5.10. TAMAÑOS DE LOS CONGLOMERADOS

En la Tabla 5.16 se presentan los perfiles de los conglomerados en % medio de casos que puntúan por encima de 3 en cada una de las tres variables.

TABLA 5.16. PERFILES MEDIOS DE LOS CONGLOMERADOS

		Faltar al colegio		Faltar a clase		Llegar tarde	
		Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
Conglomerado	1	26,29	7,49	41,632	7,69	37,757	6,37
	2	21,43	4,72	30,294	4,76	25,59	4,40
	3	8,64	4,89	13,381	6,62	21,50	8,97
	Combinados	17,54	9,52	26,51	13,44	27,28	9,73

Puede observarse que el grupo 1 se caracteriza por incluir a los centros con un absentismo más grave, el 2, los centros con un absentismo moderado y el 3 a los centros con absentismo bajo.

En las figuras 5.11 a 5.13 se presentan los diagramas de error en cada una de las variables para los tres grupos.

Los diagramas error permiten ver la significación de las diferencias entre los grupos en cada una de las variables. Cuando no se producen solapamientos entre los Intervalos de Confianza, existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Los IC tienen aplicada la corrección de Bonferroni.

Puede observarse que las principales diferencias se encuentran entre los grupos 1 (absentismo alto) y 3 (absentismo bajo). La variable «Faltar al colegio» no muestra diferencias estadísticamente

significativas entre los dos grupos de centros. La variable «Faltar a clases» produce diferencias entre los tres grupos en el sentido esperado y la variable «Llegar tarde al colegio», no produce diferencias entre los grupos de absentismo medio y bajo.

FIGURA 5.11. MEDIAS E IC DEL 95% PARA LA MEDIA EN «FALTAR AL COLEGIO»

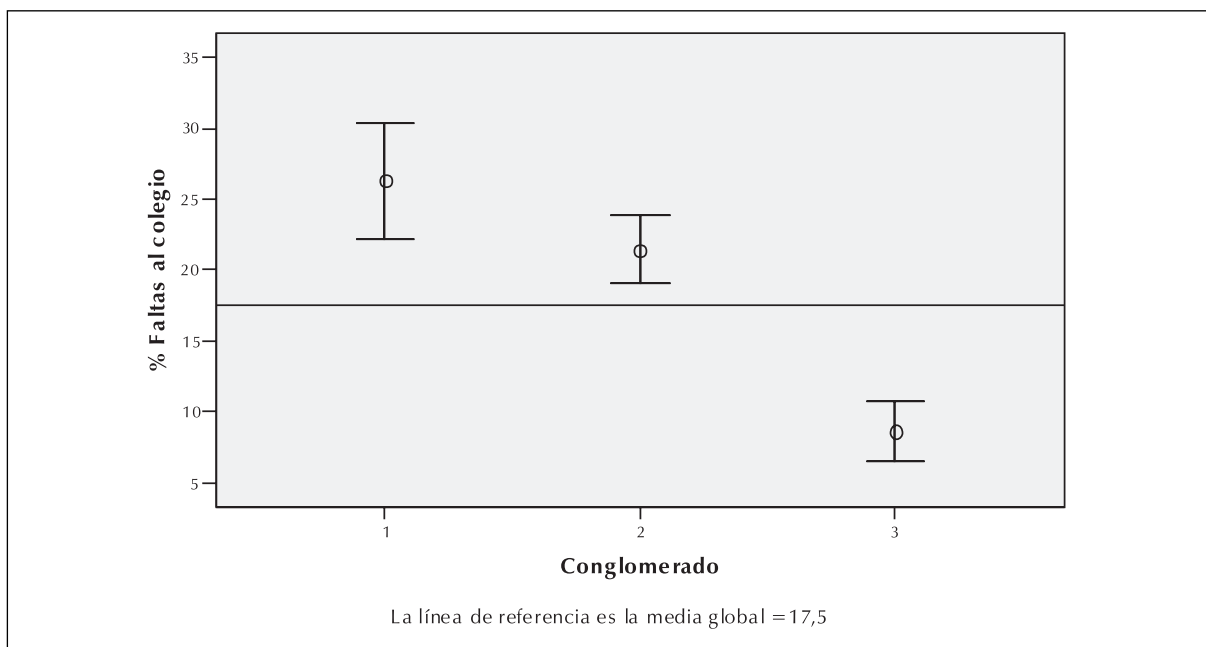


FIGURA 5.12. MEDIAS E IC DEL 95% PARA LA MEDIA EN «FALTAR A CLASES»

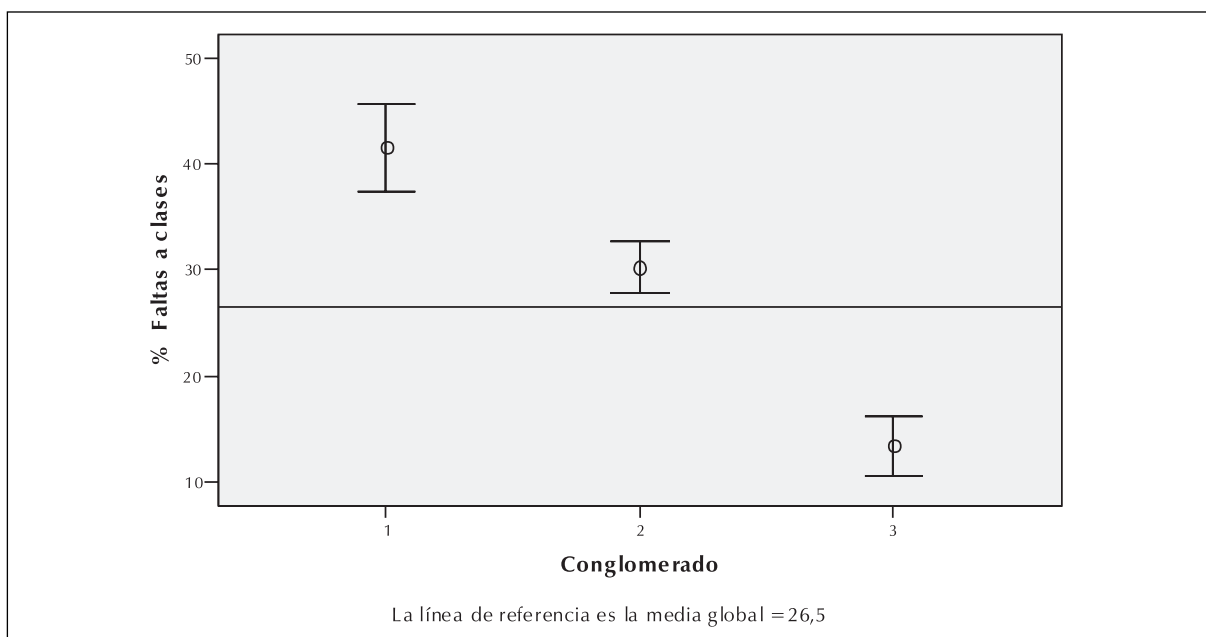
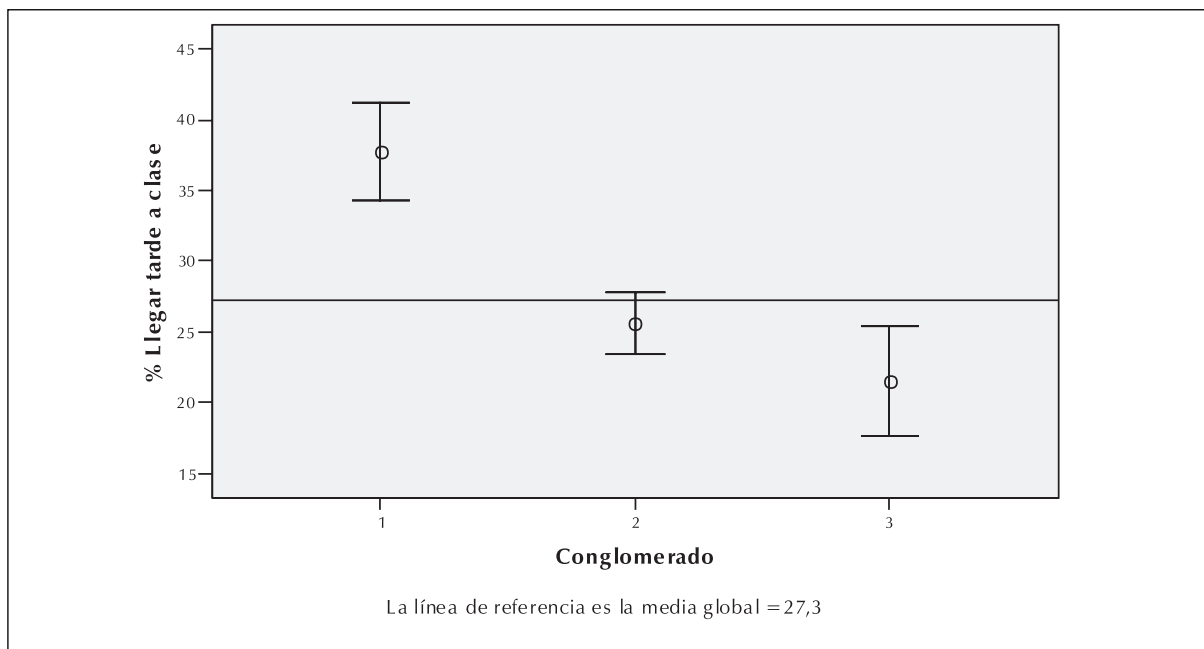
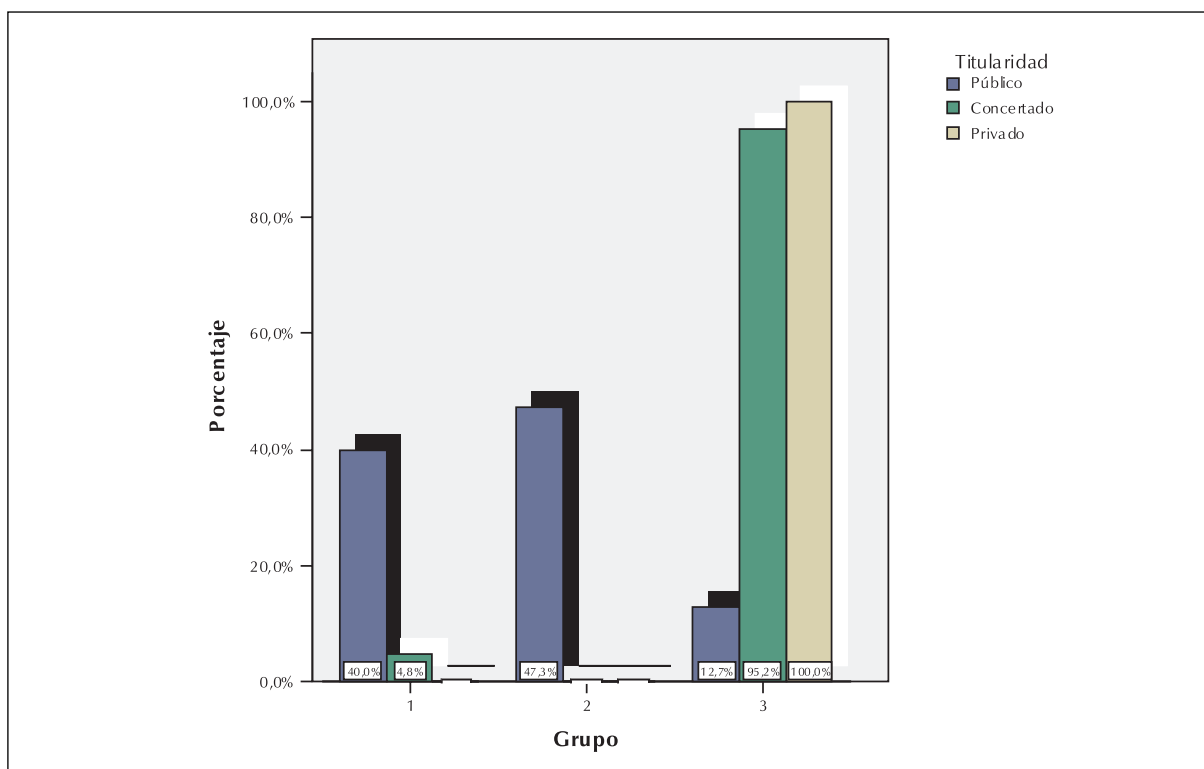


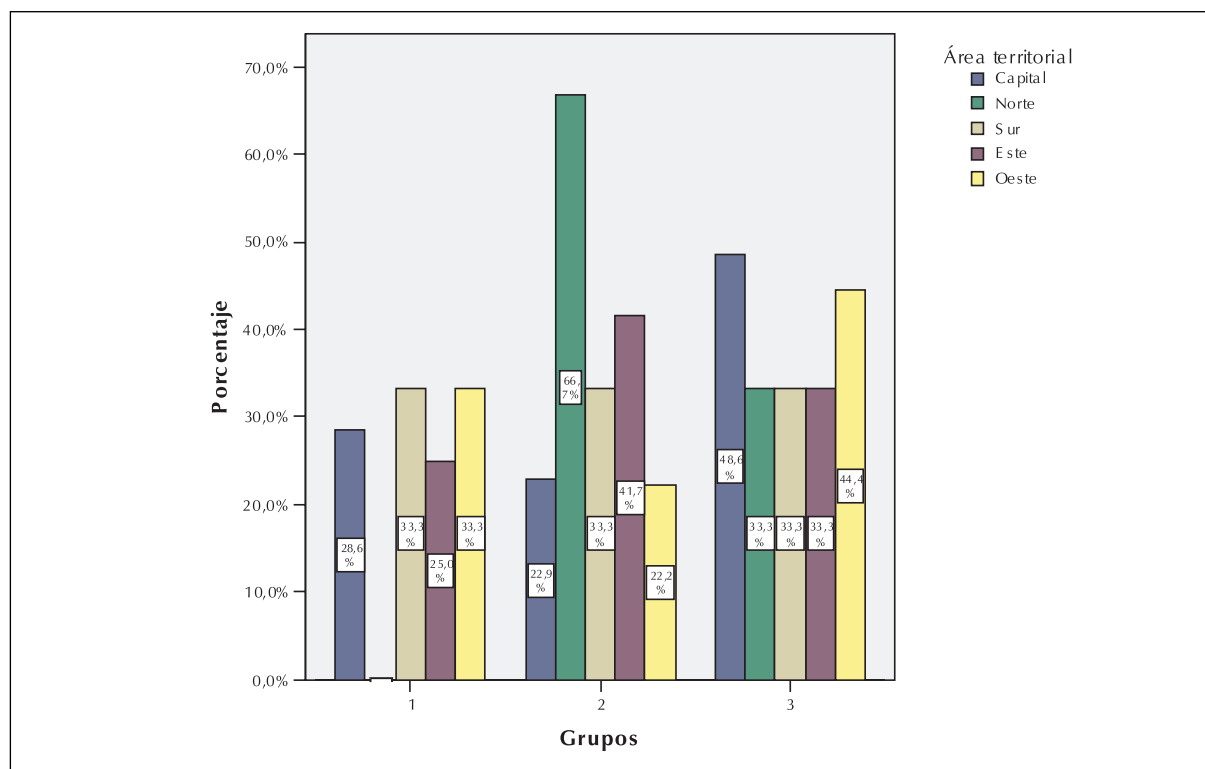
FIGURA 5.13. MEDIAS E IC DEL 95% PARA LA MEDIA EN «LLEGAR TARDE»**FIGURA 5.14. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS SEGÚN LA TITULARIDAD**

La distribución de los grupos está muy relacionada con la titularidad de los centros ($\chi^2_4 = 53,93$; $p < .001$; $V = 0,57$). La distribución conjunta con titularidad se presenta en la Figura 5.14.

La elevada asociación puede explicarse en gran medida por las grandes diferencias en la composición del alumnado descritas en el apartado de participantes.

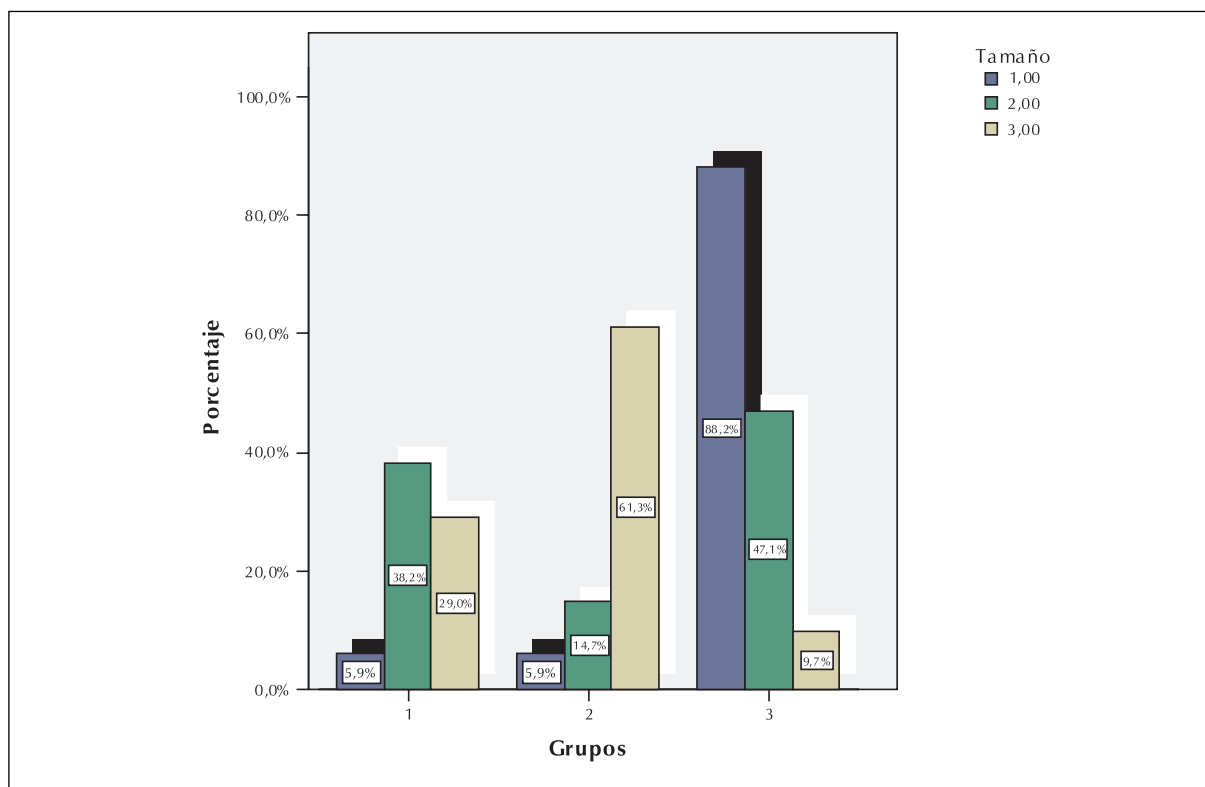
No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la distribución de los grupos en cuanto a la territorial ($\chi^2_8 = 6,99$, $p = 0.538$), aunque se observa una cierta tendencia ($V = 0,21$). Los resultados se presentan gráficamente en la Figura 5.15.

FIGURA 5.15. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS SEGÚN LA TERRITORIAL



Como era esperable, se encontró una importante asociación con el tamaño de los centros ($\chi^2_4 = 36,83$, $p < .001$; $V = 0,47$). La distribución conjunta se presenta en la Figura 13.

FIGURA 5.16. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRUPOS SEGÚN EL TAMAÑO DE LOS CENTROS



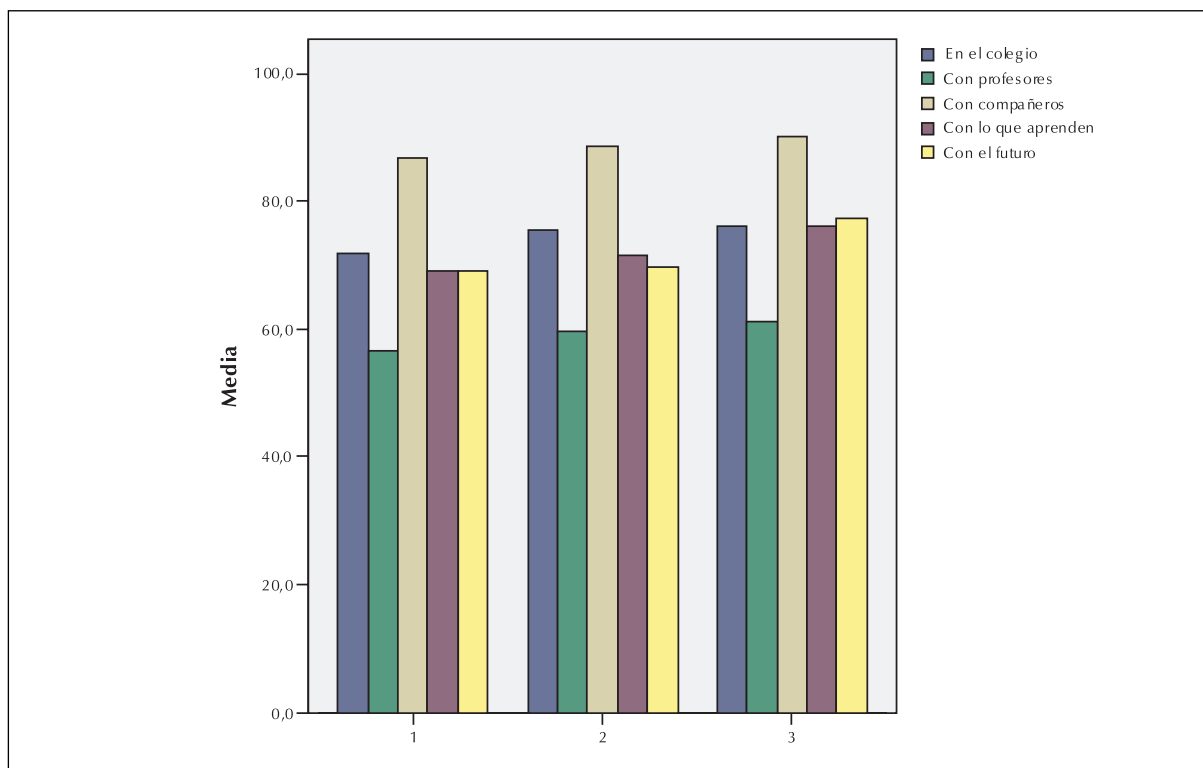
Puede observarse la mayor presencia de centros no absentistas entre los pequeños y de centros más absentistas entre los de mayor tamaño.

5.2.4. Algunas relaciones a nivel agregado con la tipología de centros

a. *Cómo se sienten ante diferentes situaciones del colegio*

En la figura 5.17 se presentan las medias de los porcentajes medios.

La prueba de Kruskal-Wallis puso de relieve la presencia de diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las seis variables ($p < .05$): en el colegio, con los compañeros, con lo que aprenden y con el futuro. El contraste de Mann-Whitney (corregido por Bonferroni) puso de relieve diferencias entre los grupos: con los compañeros ($1 < 3$), con los compañeros ($1 < 3, 2$), con lo que aprenden ($1, 2 < 3$) y con el futuro ($1, 2 < 3$). Puede observarse que las principales diferencias se encuentran entre los centros con absentismo frente a los que no lo presentan.

FIGURA 5.17. MEDIAS DE PORCENTAJES SEGÚN LOS NIVELES DE ABSENTISMO DEL CENTRO**b. Problemas a los que lleva el absentismo**

En la Tabla 5.17 se presentan los resultados del test de Kruskal-Wallis para cada una de las variables de consecuencias del absentismo.

TABLA 5.17. DIFERENCIAS EN LAS CONSECUENCIAS DEL ABSENTISMO SEGÚN GRUPO

	Notas colegio	Repetir curso	Riñas/castigos padres	Riñas/castigos profes.	Profesores piensen mal	Compañeros piensen mal	Malo para futuro
Chi-cuadrado	4,74	17,14	6,70	14,50	7,40	13,61	2,18
gl	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,093	,000	,035	,001	,025	,001	,336

Puede verse que existen diferencias estadísticamente significativas en repetir curso, las riñas y castigos de los profesores, que los compañeros piensen mal, que los profesores piensen mal y las riñas y castigos de los padres. Examinadas las diferencias a posteriori las diferencias son las siguientes: repetir curso es más mencionado por el grupo 2, las riñas y castigos de los padres y las riñas y

castigos de los profesores son menos mencionados por el grupo 1, lo mismo sucede con que los profesores y los compañeros piensen mal.

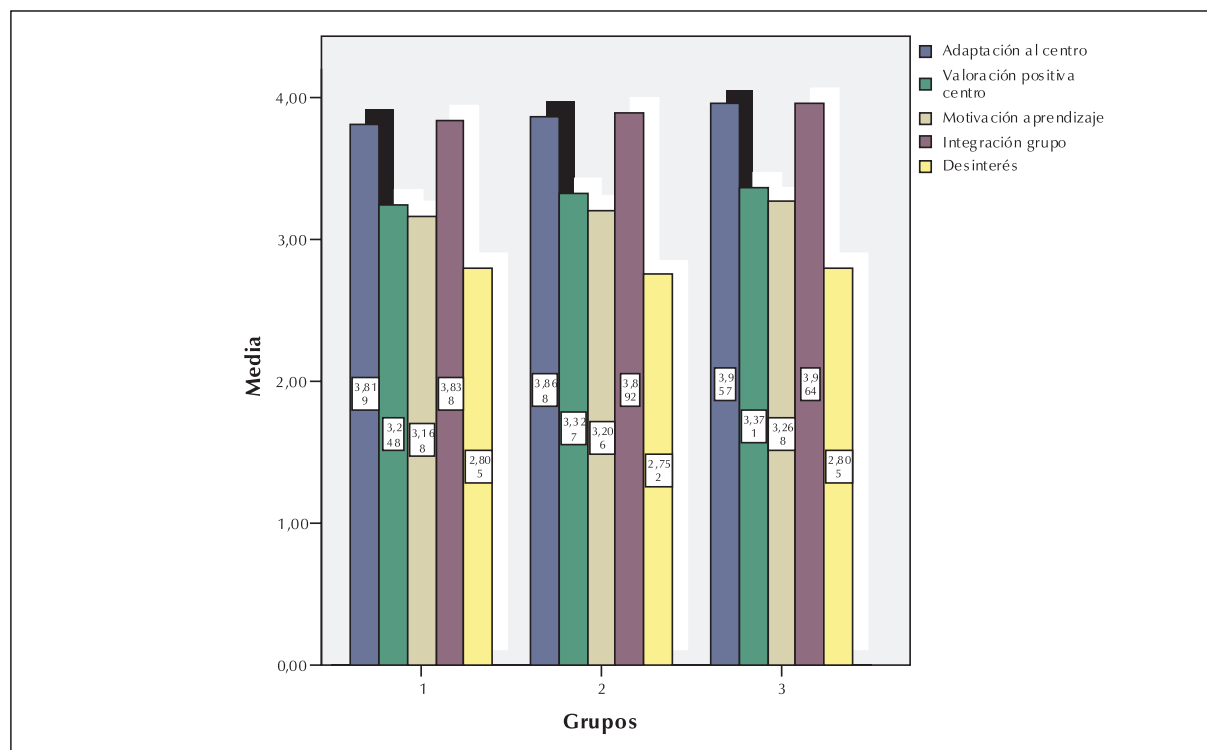
c. Problemas de conducta en el centro

Se examinaron las diferencias en Indisciplina, sentirse con tratamiento malo por parte de los profesores, influencia del grupo de pares, victimización y agresiones a los compañeros. Solamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas en Indisciplina ($p < .02$). Examinadas las diferencias, se encontró que los sujetos del grupo 1 puntuaban más que los de los grupos 2 y 3 y a su vez, los del grupo 2 más que los del 3.

d. Variables relacionadas con la implicación (engagement) en el centro.

En la Figura 5.18 se presentan las medias.

FIGURA 5.18. MEDIAS POR TIPO DE CENTRO EN VARIABLES DE IMPLICACIÓN EN EL CENTRO



El contraste de Kruskal-Wallis mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en adaptación al centro, motivación para el aprendizaje e integración en el grupo. En la primera, las puntuaciones son menores en los dos grupos de absentistas; en motivación para el aprendizaje el

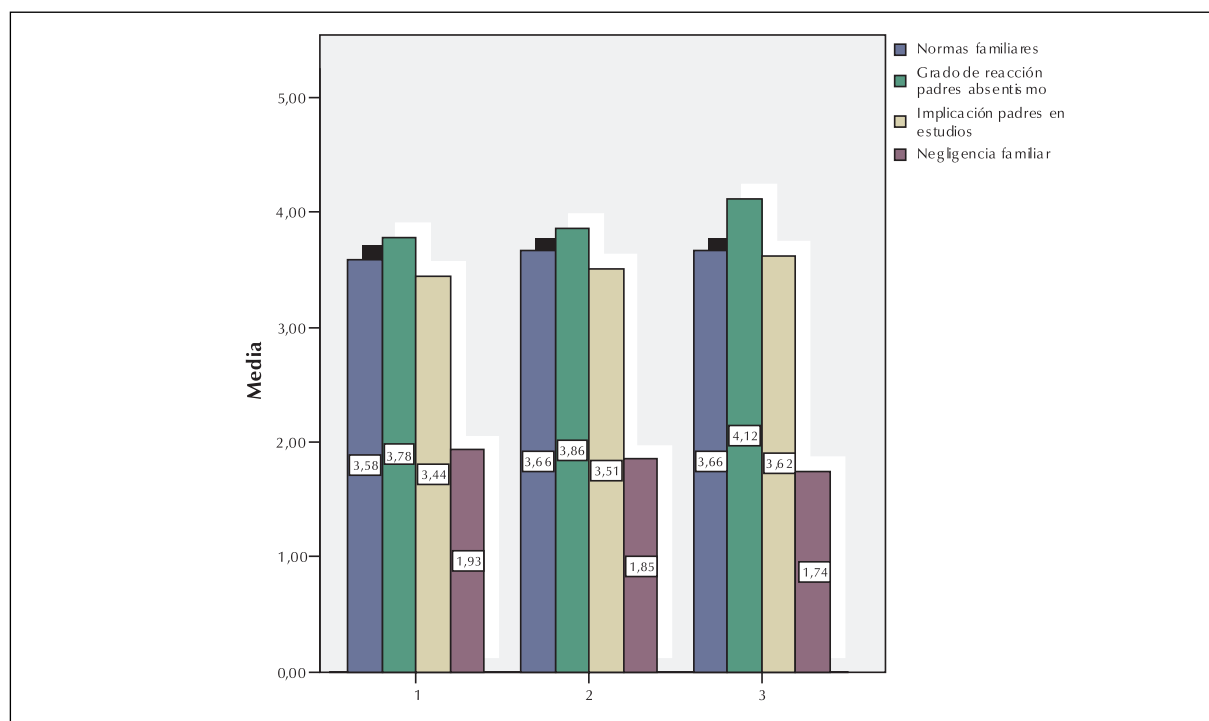
grupo 1 es inferior a los otros 2 y el 2 menor que el 3; los mismos resultados se presentan en integración en el grupo.

c. Familia

Se examinaron varios aspectos relativos a la familia: normas, reacción esperable ante el absentismo, implicación en el aprendizaje y negligencia familiar.

En la Figura 5.19 se presentan las medias según el grupo.

FIGURA 5.19. MEDIAS DE VARIABLES FAMILIARES SEGÚN EL TIPO DE CENTRO



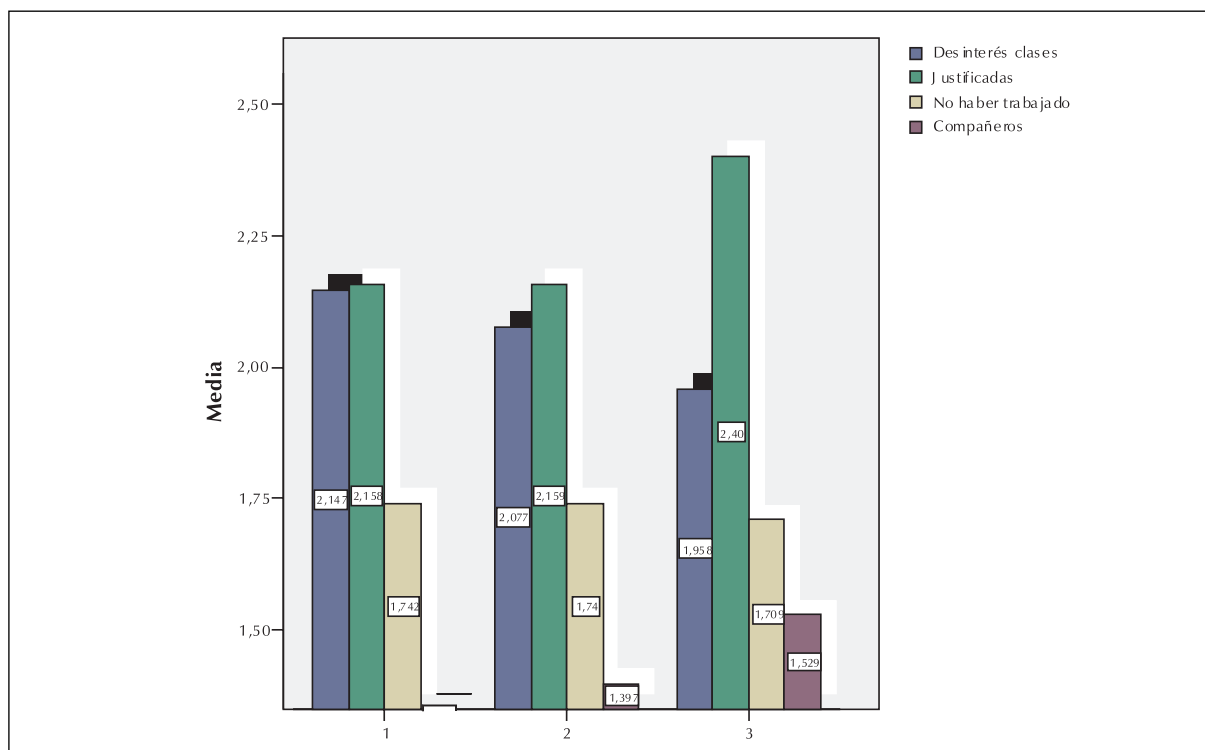
El contraste de Kruskal-Wallis puso de relieve diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en todas las variables. Los contrastes a posteriori revelaron importantes diferencias: normas familiares ($1 < 2, 3$); reacción de los padres al absentismo ($1 < 2, 3$; $2 < 3$); Implicación de los padres en los estudios ($1 < 2, 3$) y negligencia familiar ($1 > 2, 3$; $2 > 3$).

De nuevo se pone de relieve la importancia de la familia, también cuando se consideran las variables en el nivel de centro.

e. Razones que justificarían el absentismo

En la Figura 5.20 se presentan las medias según tipos de centros en las razones que justifican el absentismo.

FIGURA 5.20. MEDIAS DE RAZONES QUE JUSTIFICAN EL ABSENTISMO SEGÚN EL TIPO DE CENTRO

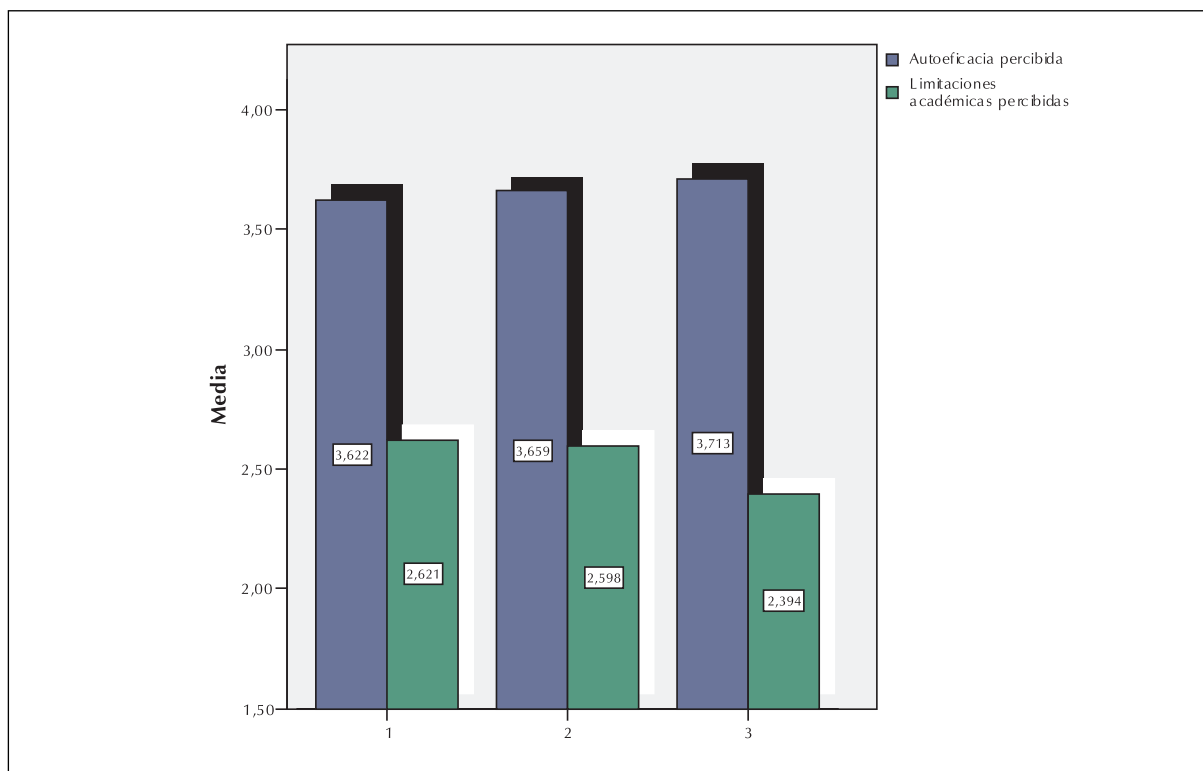


El contraste Kruska-Wallis puso d relieve diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en tres de los tipos de razones: falta de interés de las clases, justificadas y malas relaciones con los compañeros. En los contrastes a posteriori se mostraron diferencias entre los dos grupos absentistas y los no absentistas. En falta de interés de las clases los absentistas puntúan más. En las otras dos variables son los no absentistas los que justifican más estas razones.

f. Variables relacionadas con el rendimiento

En la Figura 5.21 se presentan las medias de los centros en Autoeficacia y Limitaciones percibidas por los alumnos.

El contraste de Kruskal-Wallis puso de relieve diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ($p < .05$) en las dos variables. Las diferencias entre los grupos son similares en ambas: no existen diferencias entre los dos grupos de absentistas pero sí hay una marcada diferencia entre estos con los colegios no absentistas.

FIGURA 5.21. MEDIAS DE VARIABLES RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO SEGÚN EL TIPO DE CENTRO

5.2.5. Relaciones entre variables de organización del centro, opiniones de los equipos directivos y absentismo

a. Organización y actividades del centro

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre colegios con y sin comisión de convivencia con los porcentajes medios de faltas al colegio, a alguna clase y llegar tarde, mostrándose superiores en los tres casos los centros con comisión de convivencia, como se puede observar en la tabla ($p < .01$). Esta relación está contaminada por el hecho de que la comisión de convivencia existe sobre todo en los centros públicos, donde se dan mayores tasas de absentismo.

Lo mismo sucede con la existencia o no de comisión de absentismo, existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en las faltas al colegio y a clase, siendo más altas en los casos en que tienen comisión de absentismo. A la razón señalada en el caso de la comisión de convivencia, podemos añadir la de que haya comisión precisamente en los centros donde el problema del absentismo es mayor.

Más interesantes son las diferencias encontradas en la periodicidad de la información proporcionada a la familia en cuanto a las faltas, encontrando diferencias significativas en las faltas al colegio y a clase ($p < .01$), y no en llegar tarde. Las diferencias pueden verse en la Tabla 15. El tamaño del efecto también es importante, con valores de η^2 de 0,414 y 0,458, respectivamente. El menor número de faltas se encuentra en los centros en que se informa diariamente ($p < .01$).

TABLA 5.19. COMISIÓN DE CONVIVENCIA Y ABSENTISMO

	Comisión de convivencia	N	Media	Desviación típ.
Faltas cole	No	11	11,801	4,5716
	Sí	71	21,914	10,9998
Faltas clase	No	11	20,965	11,2482
	Sí	71	32,618	14,7695
Llegar tarde	No	11	26,363	8,7133
	Sí	71	35,184	11,6251

TABLA 5.20. EXISTENCIA DE COMISIÓN DE ABSENTISMO Y ABSENTISMO

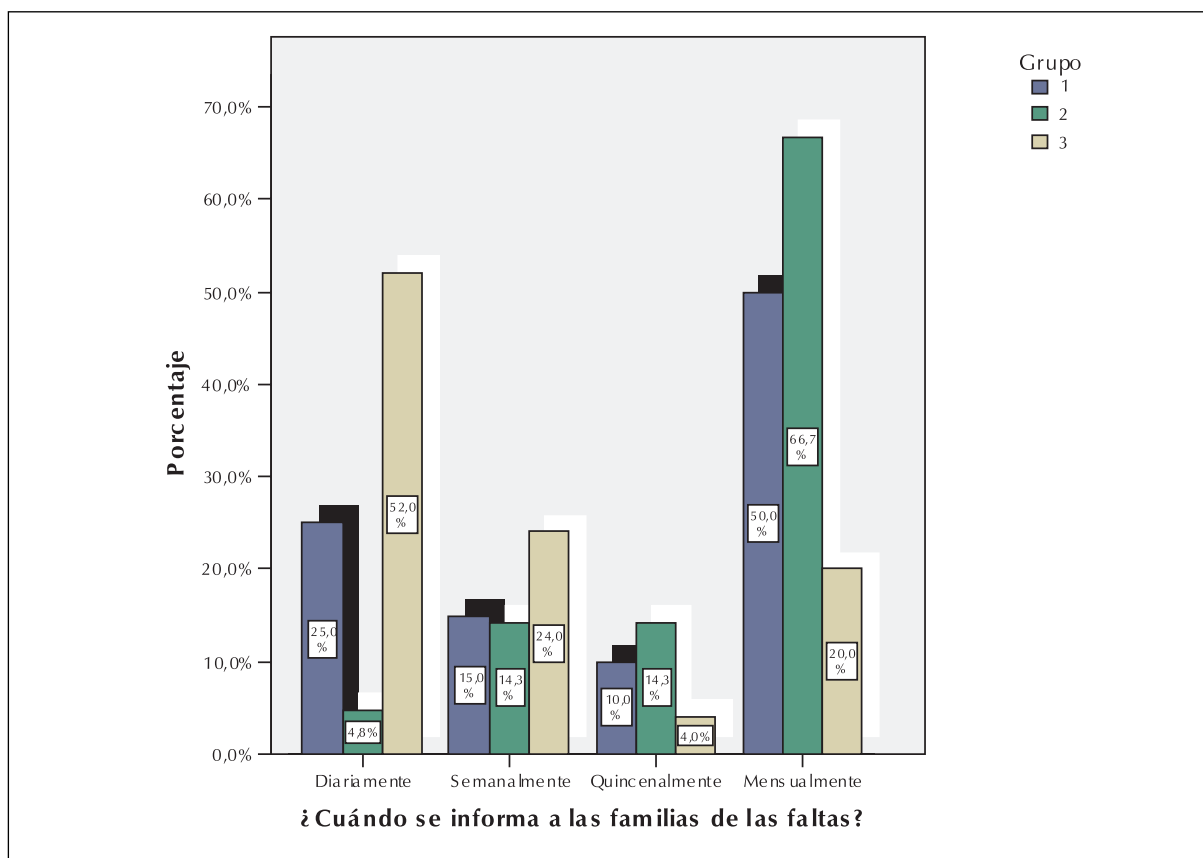
	Existe en el centro Comisión de Absentismo	N	Media	Desviación típ.
Faltas al colegio	No	51	18,203	11,8811
	Sí	29	24,255	8,0856
Faltas a clase	No	51	27,346	15,1054
	Sí	29	36,817	12,6735
Llegar tarde	No	51	32,729	11,6250
	Sí	29	35,068	10,9160

TABLA 5.21. PERIODICIDAD DE LA COMUNICACIÓN DE LAS FALTAS A LAS FAMILIAS Y ABSENTISMO

Periodicidad		Faltas cole	Faltas clase	Llegar tarde
Diariamente	Media	14,960	22,918	33,064
	Desv. típ.	8,2666	14,3968	13,2564
Semanalmente	Media	21,281	27,991	35,041
	Desv. típ.	13,6483	16,1982	11,4581
Quincenalmente	Media	24,036	31,436	33,169
	Desv. típ.	12,9678	12,1656	12,0941
Mensualmente	Media	25,780	38,695	36,320
	Desv. típ.	9,5478	12,1462	10,5208

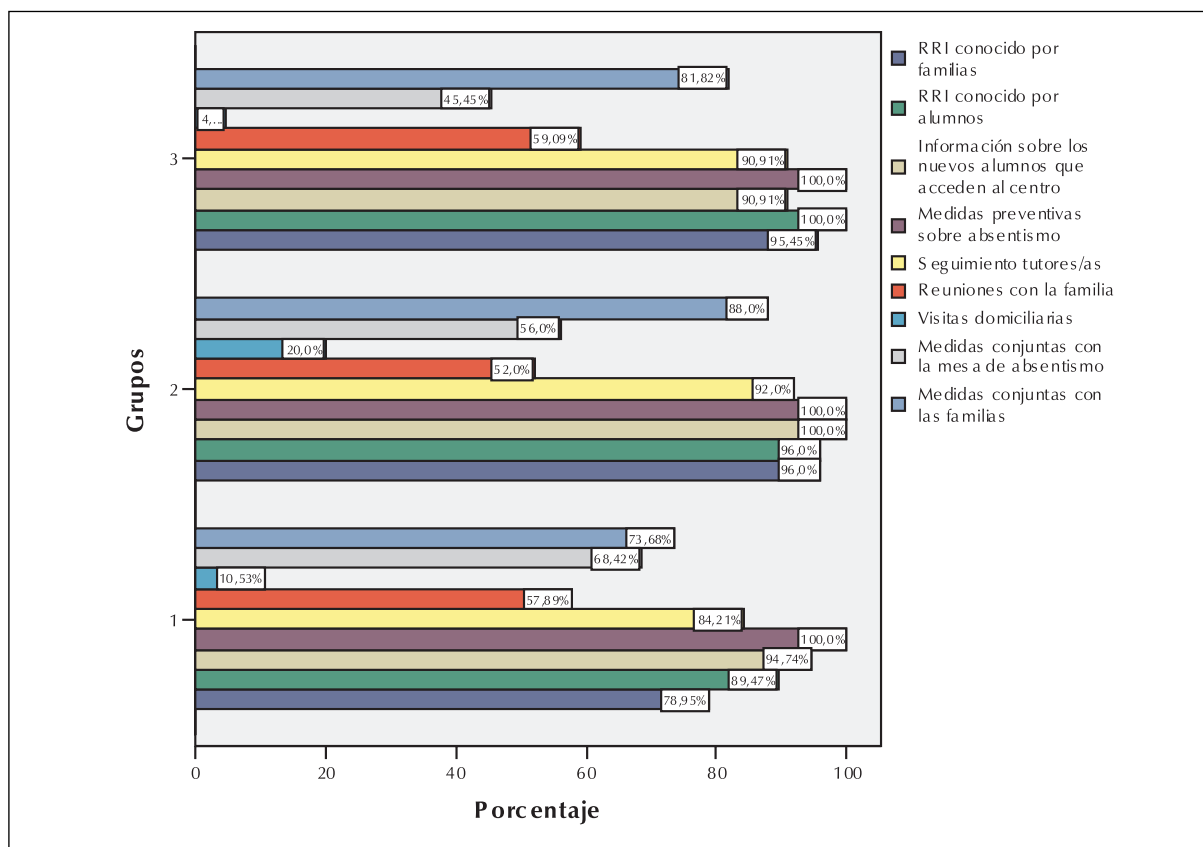
Los resultados se presentan gráficamente en la Figura 5.22.

FIGURA 5.22. PERIODICIDAD EN LA COMUNICACIÓN DE FALTAS Y TIPO DE CENTRO



A continuación se presentan algunas relaciones entre ciertas actividades del centro y el tipo. En la Figura 5.23 se presentan los % de centros dentro de cada grupo que afirman tener las diferentes medidas.

Se han encontrado relaciones estadísticamente significativas con el tipo de centro solamente en «Medidas preventivas sobre absentismo» ($\chi^2 = 8,49$, $p = 0,014$, $V = 0,322$), encontrándose la diferencia en los centros de tipo 2, que establecen más medidas preventivas de lo esperable.

FIGURA 5.23. % DE CENTROS EN CADA TIPO QUE TIENEN LAS DIFERENTES MEDIDAS

5.2.6. Variables de composición del alumnado y tipo de centro

a. Número de alumnos de integración y tipo de centro

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre los tres tipos en 1º, 2º y 3º, pero no en 4º de la ESO. Las diferencias significativas según el estadístico de Games-Howell se encuentran en los tres casos entre los dos grupos de centros con mayor absentismo con el tercero (no absentistas), no encontrándose diferencias entre los dos primeros.

**TABLA 5.22. Nº MEDIO DE ALUMNOS DE INTEGRACIÓN
Y TIPO DE CENTRO**

		N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Nº alumnos integración 1º ESO	1	23	3,6957	2,26505	2,7162	4,6751
	2	25	3,3200	2,26789	2,3839	4,2561
	3	32	,8125	1,59510	,2374	1,3876
	Total	80	2,4250	2,40134	1,8906	2,9594
Nº alumnos integración 2º ESO	1	23	2,6957	2,14126	1,7697	3,6216
	2	25	2,6400	2,19621	1,7334	3,5466
	3	32	,6875	1,33047	,2078	1,1672
	Total	80	1,8750	2,09505	1,4088	2,3412
Nº alumnos integración 3º ESO	1	23	3,3478	3,32496	1,9100	4,7856
	2	25	1,8800	1,58955	1,2239	2,5361
	3	32	,6250	1,33803	,1426	1,1074
	Total	80	1,8000	2,40990	1,2637	2,3363
Nº alumnos integración 4º ESO	1	23	1,1304	1,51671	,4746	1,7863
	2	25	1,2400	1,64012	,5630	1,9170
	3	32	,8125	2,20611	,0171	1,6079
	Total	80	1,0375	1,84490	,6269	1,4481

b. Número de alumnos inmigrantes y tipo de centro

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todas las variables ($p < .001$). El contraste de Games-Howell puso de relieve que, como en el caso anterior, las diferencias se encuentran entre los centros 1 y 2 con el 3, no existiendo diferencias entre los dos primeros.

TABLA 5.23. Nº MEDIO DE ALUMNOS INMIGRANTES Y TIPO DE CENTRO

		N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Nº alumnos inmigrantes 1º ESO	1	23	25,7391	23,45638	15,5958	35,8824
	2	25	19,4000	16,57558	12,5579	26,2421
	3	32	3,7188	6,26941	1,4584	5,9791
	Total	80	14,9500	18,53010	10,8263	19,0737
Nº alumnos inmigrantes 2º ESO	1	23	20,3478	17,22738	12,8981	27,7975
	2	25	15,1600	12,53887	9,9842	20,3358
	3	32	3,0625	5,89115	,9385	5,1865
	Total	80	11,8125	14,13506	8,6669	14,9581
Nº alumnos inmigrantes 3º ESO	1	23	22,0000	17,12521	14,5945	29,4055
	2	25	18,3200	16,28834	11,5965	25,0435
	3	32	2,9063	5,37233	,9693	4,8432
	Total	80	13,2125	15,72766	9,7125	16,7125
Nº alumnos inmigrantes 4º ESO	1	23	15,3913	13,00957	9,7655	21,0171
	2	25	12,8000	11,46734	8,0665	17,5335
	3	32	2,9688	5,69371	,9159	5,0216
	Total	80	9,6125	11,42891	7,0691	12,1559

c. Número de alumnos en educación compensatoria y tipo de centro.

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p < .01$) en 1º y 2º de ESO, con $p < .05$ en 3º y no se muestran diferencias en 4º de ESO. El estadístico de Games-Howell mostró que en 1º de ESO, los centros de tipo 1 y 2 superan a los de tipo 3; en 2º de ESO, hay diferencias estadísticamente significativas entre todos los grupos, teniendo más alumnos los del primer tipo que los del 2 y 3, mostrando a su vez diferencias entre los tipos 2 y 3. En tercero de ESO no aparecen diferencias en los contrastes a posteriori.

TABLA 5.24. Nº MEDIO DE ALUMNOS DE COMPENSATORIA Y TIPO DE CENTRO

		N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
Nº alumnos compensatoria 1º ESO	1	23	15,3478	9,92063	11,0578	19,6378
	2	25	9,8800	7,90211	6,6182	13,1418
	3	32	4,4063	6,70031	1,9905	6,8220
	Total	80	9,2625	9,18963	7,2174	11,3076
Nº alumnos compensatoria 2º ESO	1	23	11,7391	6,87695	8,7653	14,7129
	2	25	6,9600	5,33448	4,7580	9,1620
	3	32	3,6875	6,33698	1,4028	5,9722
	Total	80	7,0250	6,96824	5,4743	8,5757
Nº alumnos compensatoria 3º ESO	1	23	7,3913	9,46640	3,2977	11,4849
	2	25	5,9200	6,48665	3,2424	8,5976
	3	32	2,6875	4,59619	1,0304	4,3446
	Total	80	5,0500	7,07983	3,4745	6,6255
Nº alumnos compensatoria 4º ESO	1	23	1,6522	2,91717	,3907	2,9137
	2	25	1,4000	2,32737	,4393	2,3607
	3	32	1,5938	3,18119	,4468	2,7407
	Total	80	1,5500	2,82798	,9207	2,1793

5.2.7. Correlaciones entre razones para el absentismo expresadas por los equipos directivos y variables de absentismo

A continuación se presentan las correlaciones biseriales-puntuales entre las variables que expresan el absentismo (número medio en el centro de faltas al colegio, faltas a clase y llegar tarde) y haber expresado o no diferentes razones como causa del absentismo.

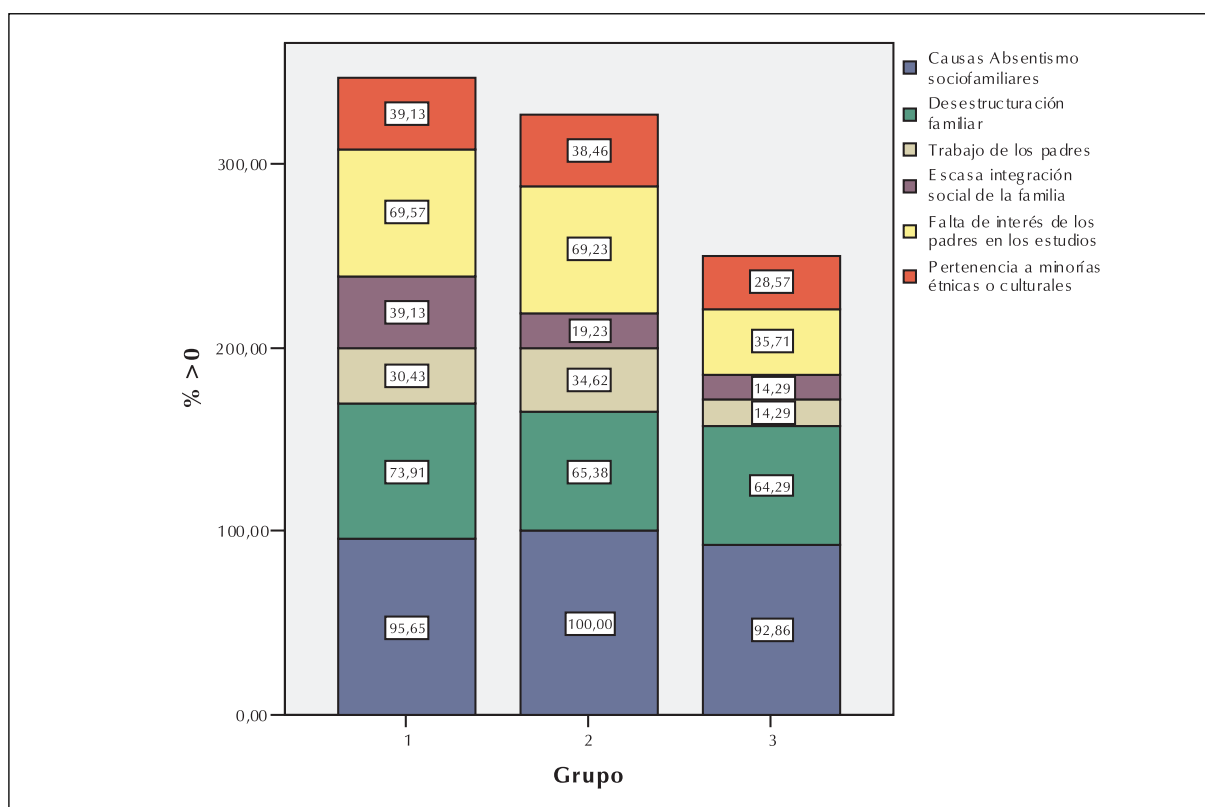
Pueden observarse correlaciones estadísticamente significativas de mayor a menor con la falta de interés de los padres en los estudios, causas socio-familiares y la escasa integración social de la familia. No se encontraron con la desestructuración familiar, el trabajo de los padres y la pertenencia a minorías.

En la Figura 5.24 se presentan los % de centros que manifiestan las anteriores razones según la tipología de centros.

TABLA 5.25. RAZONES RELACIONADAS CON LA FAMILIA Y FALTAS

	Faltas al colegio	Faltas a clases	Llegar tarde
Causas Absentismo sociofamiliares	,293(**)	,252(*)	,107
Desestructuración familiar	,115	,045	,022
Trabajo de los padres	,181	,218	-,048
Escasa integración social de la familia	,273(*)	,201	,234(*)
Falta de interés de los padres en los estudios	,364(**)	,352(**)	,114
Pertenencia a minorías étnicas o culturales	,058	,119	,029

FIGURA 5.24. % DE CENTROS QUE EXPRESAN LAS DIFERENTES RAZONES SEGÚN LA TIPOLOGÍA



De las variables anteriores solamente muestran relacione estadísticamente significativas con el tipo de centro las siguientes:

- Causas socio-familiares ($\chi^2_2 = 8,49$, $p = 0,014$, $V = 0,322$)
- Falta de interés de los padres ($\chi^2_2 = 8,25$, $p = 0,016$, $V = 0,327$)

En ambos casos las relaciones se presentan en el sentido esperado: mayor presencia de causas socio-familiares en los grupos 1 y 2 y menor presencia de falta de interés de los padres en el grupo 3.

En la Tabla 5.26 se presentan las correlaciones biserial-es-puntuales con razones del absentismo atribuidas a los alumnos.

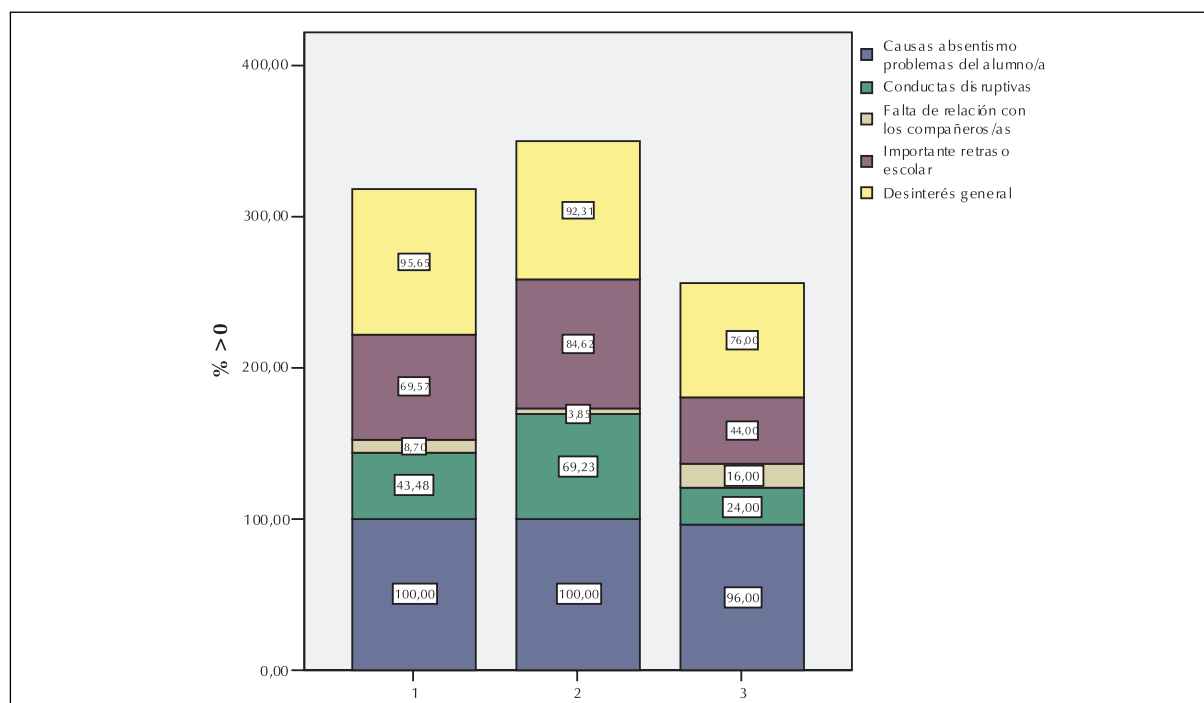
TABLA 5.26. RAZONES RELACIONADAS CON LOS ALUMNOS Y FALTAS

Causas absentismo problemas del alumno/a	,339(**)	,369(**)	,254(*)
Conductas disruptivas	,171	,173	,045
Falta de relación con los compañeros/as	-,049	-,031	,025
Importante retraso escolar	,266(*)	,372(**)	,230(*)
Desinterés general	,296(*)	,259(*)	,127

En cuanto a las correlaciones con expresión de problemas de los alumnos, esta causa es la que más correlaciona, seguida del desinterés general y del importante retraso escolar. No se han encontrado correlaciones con las conductas disruptivas ni con problemas en las relaciones con los compañeros.

En la Figura 5.25 se presentan los % de centros que señalan las diferentes razones relacionadas con los alumnos según el tipo de centro

FIGURA 5.25. % DE CENTROS QUE EXPRESAN LAS DIFERENTES RAZONES DE LOS ALUMNOS SEGÚN LA TIPOLOGÍA



Se encontraron relaciones estadísticamente significativas en las siguientes variables:

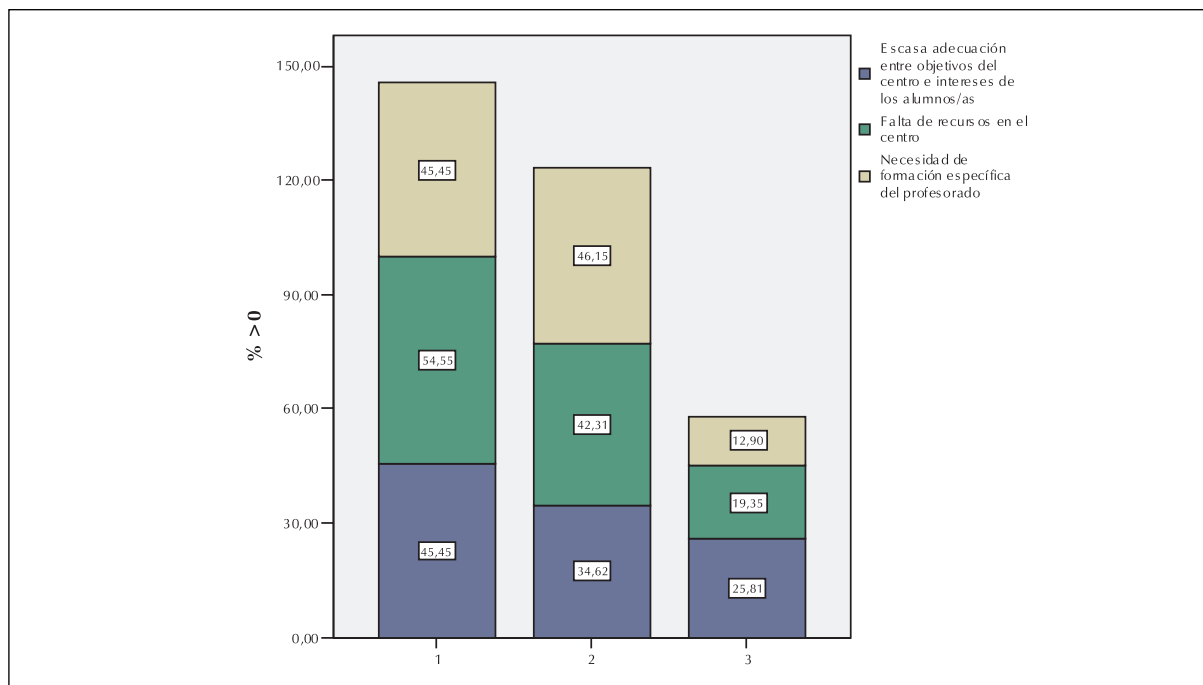
- Causas relacionadas con los alumnos ($\chi^2_2 = 13,16$, $p = 0,001$, $V = 0,401$), las relaciones muestran una menor presencia en el grupo 3 y mayor en los grupos 1 y 2.
- Conductas disruptivas ($\chi^2_2 = 10,58$; $p = 0,005$, $V = 0,378$). Se encuentra una proporción menor en el grupo 3 y mayor en el grupo 2.
- Fuerte retraso escolar ($\chi^2_2 = 9,57$, $p = 0,008$, $V = 0,360$). Se encuentra una proporción menor en el grupo 3 y mayor en el grupo 2.

En la Tabla 5.27 se presentan las relaciones con razones vinculadas al centro y en la Figura 5.26 según el tipo de centro.

TABLA 5.27. RAZONES RELACIONADAS CON EL CENTRO EDUCATIVO Y FALTAS

Escasa adecuación entre objetivos del centro e intereses de los alumnos/as	,096	,117	,157
Falta de recursos en el centro	,355(**)	,304(**)	,138
Necesidad de formación específica del profesorado	,376(**)	,307(**)	,121

FIGURA 5.26. % DE CENTROS QUE EXPRESAN DIFERENTES RAZONES RELATIVAS AL CENTRO SEGÚN LA TIPOLOGÍA



Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en dos de las tres variables:

- Falta de recursos ($\chi^2_2 = 8,16, p = 0,017, V = 0,319$). Esta razón es menos expresada en los centros de tipo 3 y más en los otros dos grupos.
- Formación del profesorado ($\chi^2_2 = 9,63, p = 0,005, V = 0,370$). Esta razón es menos expresada en los centros de tipo 3 y más en los de tipo 2.

Finalmente, en la Tabla 5.28 se muestran las correlaciones con «Otras razones»

TABLA 5.28. OTRAS RAZONES EXPRESADAS POR LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y FALTAS

Otras razones	Faltar al colegio	Faltar a clases	Llegar tarde
Escasa flexibilidad del sistema para adoptar las medidas necesarias	,237(*)	,208	,267(*)
Falta de identificación alumnado con las tareas habituales de los centros	,286(**)	,248(*)	,162
Intensa fragmentación de los contenidos de la enseñanza	,180	,252(*)	,244(*)
Excesiva rotación del profesorado en cada clase	,301(**)	,184	,123
Ausencia de oportunidades de éxito escolar para determinado alumnado	,274(*)	,257(*)	,241(*)
Desconexión de los centros escolares de las actividades promovidas por barrios, juntas,....	,231(*)	,242(*)	,256(*)
Dificultades de coordinación entre las instituciones escolares del mismo sector educativo	,147	,146	,183
Escasa presencia del sentido de pertenencia a la comunidad educativa en alumnos, profesores y familias	,298(**)	,260(*)	,172
Cierta burocratización en las actuaciones de las comisiones de absentismo	,264(*)	,203	,136

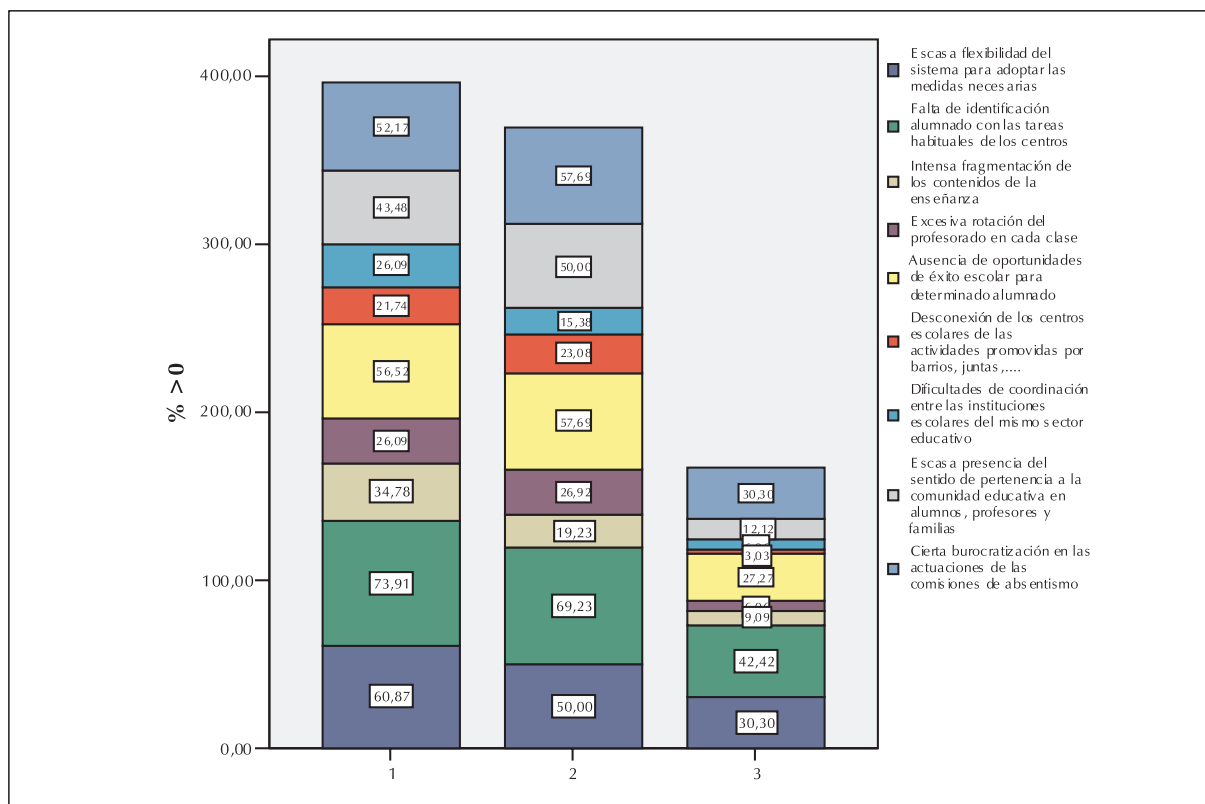
En la Figura 5.27 se presentan los % de centros que expresan las anteriores razones como posibles causas del absentismo según la tipología de centros.

Aunque se muestran tendencias con valores próximos a los límites habituales de la significación estadística, relaciones estadísticamente significativas solamente se han encontrado en algunas variables y siempre en el sentido esperado:

- Falta de identificación del alumnado ($\chi^2_2 = 7,01, p = 0,03, V = 0,292$)
- Oportunidades de éxito para algunos grupos de alumnos ($\chi^2_2 = 7,11, p = 0,029, V = 0,295$)

- Desconexión de los centros de la comunidad ($\chi^2_2 = 5,97$; $p = 0,050$, $V = 0,270$)
- Sentido de pertenencia escaso en la comunidad educativa ($\chi^2_2 = 11,06$; $p = 0,004$, $V = 0,367$)

FIGURA 5.27. % DE CENTROS QUE EXPRESAN OTRAS RAZONES SEGÚN LA TIPOLOGÍA



6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

En general, de la lectura de los resultados mostrados en los diferentes capítulos de este informe puede inferirse que las manifestaciones del absentismo en la Comunidad de Madrid y sus correlaciones con otras variables son similares a las de la mayor parte de los estudios presentados en la introducción. A continuación se presentan las principales conclusiones del estudio separadas por los diferentes aspectos.

6.1.1. Familia y Medio Escolar

La familia y el medio escolar son importantes factores de protección y prevención del absentismo escolar y por tanto se exige de ellas la máxima colaboración, observación e intervención ante las pri-

meras conductas de absentismo. Los datos del estudio señalan que el 54 % de los Centros Escolares comunican mensualmente las faltas a clase a las familias, mientras que solo el 15 % lo hace a diario y en el instante que surge el problema. Estos datos ponen de manifiesto que los Centros han de articular medidas más eficaces ante los primeros síntomas. Con respecto al papel de las familias también se constata que a mayor absentismo, hay más negligencia por parte de las familias. Por lo general se trata de familias que muestran poco interés o dan escaso valor al papel de la Escuela, familias desestructuradas, monoparentales o con problemáticas socio-familiares diversas. Por lo general, los chicos y chicas que presentan esta conducta, cuando faltan a clase suelen quedarse en el domicilio familiar o bien en la casa de otros compañeros/as absentistas, durmiendo, viendo la TV, jugando a las videoconsolas o similar.

Tanto los Centros Educativos como las Mesas Locales de Absentismo, incluso la propia Fiscalía de Menores, encuentran serias dificultades para obligar a los padres que tienen hijos absentistas al cumplimiento del derecho a la educación de sus hijos entre 6 y 16 años, cuando éstos no son muy colaboradores. La legislación actual complica mucho los procedimientos y sanciones en este campo específico.

Pensamos que la labor de los profesores y tutores ha de ser más intensiva y cercana a la problemática de este alumnado. *No se trata de judicializar la vida de los Centros Escolares sino de construir modelos de convivencia escolar y ciudadana* (Representante de los Movimientos de Renovación Pedagógica de la RP Comunidad Madrid).

En cuanto a las medidas conjuntas profesor-familia que suelen utilizar los Centros ante el absentismo, son muy dispares. En los Centros Concertados y Privados son de carácter sancionador. En los Centros Públicos se establecen contratos o acuerdos con las familias. Muy pocos centros tienen planificadas actividades de acogida hacia los alumnos absentistas que se reincorporan de nuevo a sus Centros que incluyan tanto medidas de refuerzo escolar como actividades de integración con los compañeros.

6.1.2. *El alumno y el entorno escolar*

Es importante señalar como el alumnado absentista en sus diferentes categorías, se siente poco adaptado a la vida del Centro Escolar (relación con compañeros, profesores, aprendizaje, etc.) y presenta bajas expectativas sobre su futuro. A mayor absentismo, mayor desinterés y más bajo rendimiento académico. Tanto los Centros Públicos como los Centros Concertados manifiestan que hay una falta de identificación del alumnado con las actividades y tareas habituales de los Centros, es decir, un bajo compromiso por parte de los alumnos. En general, el alumnado absentista manifiesta sentirse más presionado y/o acosado por sus profesores que los no absentistas... Este alumnado presenta más dificultades con las normas y la disciplina escolar, son frecuentes las conductas agresivas o de inhibición hacia sus compañeros, etc. En este sentido será importante trabajar con estos alumnos el desarrollo de capacidades de relación social y la autoestima personal, ofrecerles oportunidades de éxito escolar, desarrollar habilidades para resolver los cotidianos conflictos de manera positiva y no agresiva. Tanto tutores, Departamentos de Orientación y cuantos profesionales colaboran con el Sistema Educativo han de implementar programas que potencien estas competencias y habilidades de los alumnos.

6.1.3. *Profesorado*

La labor educativa recae fundamentalmente en el tutor/a y el equipo docente. Educar es mucho más que enseñar conocimientos de una asignatura específica. La tutorización implica una

función de acompañamiento de todos y cada uno de los alumnos, no centrada exclusivamente en los aspectos académicos. Con el alumnado absentista se requiere una actuación más personalizada, de ahí la necesidad de implementar la intervención y la presencia de otros profesionales como el profesorado apoyo y de compensatoria que según los datos recogidos en nuestro estudio es bastante escaso en los Centros Escolares.

Además del tutor los profesionales implicados en el control del absentismo son en los Centros Públicos los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC) y los Orientadores). En el caso de la Enseñanza Concertada, un 55 % dispone de orientador/a en sus Centros.

Se destaca la importancia que en este tema tiene la necesaria y adecuada formación y especialización del profesorado y de otros profesionales que trabajan con el alumnado en situación de riesgo desde los diferentes Planes de formación Inicial y Permanente.

6.1.4. *Los Centros Educativos*

La valoración que se hace desde los Centros Educativos, Direcciones Territoriales, Mesas Locales, Movimientos de Renovación Pedagógica sobre el fenómeno del absentismo escolar, es la siguiente:

- Escasa flexibilidad del Sistema Educativo para adoptar las medidas necesarias para la normalización del alumnado que presentan dificultades o problemas de adaptación.
- Ante una excesiva rigidez organizativa y de desarrollo del currículo, favorecer más la autonomía de los centros.
- Escaso sentido de pertenencia a la Comunidad Educativa en alumnos, profesores y familias, expresado por el 42 % de los Centros Públicos analizados.
- Dificultad de dar respuesta a la diversidad de situaciones y necesidades del alumnado: no se conecta suficientemente con la cultura experiencial previa con la que acuden los alumnos al Sistema Educativo.
- Desfase curricular importante en el colectivo de absentistas escolares.
- Falta de un número suficiente de profesorado específicamente formado para trabajar con alumnado en situación de riesgo.
- Poca coordinación entre Educación Primaria y Educación Secundaria. Se produce una ruptura entre ambas etapas.
- Todos los colectivos señalan la necesidad de desarrollar tareas de prevención en las primeras etapas de la Educación Secundaria.
- Todos los Proyectos Educativos deben contemplar programas y proyectos específicos, dirigidos a apoyar a los alumnos que tengan mayores dificultades.
- Desarrollar planes de acogida o aulas de bienvenida en los centros para acoger a los alumnos que se incorporen por primera vez al sistema educativo.
- Los alumnos inmigrantes que se incorporan por primera vez al sistema educativo deben escolarizarse a los cursos por la edad sin tener una preparación académica que les permita seguir las clases, comprender las tareas y participar e interesarse por las mismas; esto dificulta más su integración.

6.1.5. *Comisiones de Absentismo de Centro Escolar*

El Plan de Prevención del Absentismo Escolar de la Comunidad de Madrid, prevé la existencia de Comisiones de Absentismo Escolar en los Centros Educativos. Sin embargo, solo el 50% de los Centros Públicos, el 10% de los Centros Concertados la tienen y en ningún Centro Privado disponen de este marco de coordinación institucional. En los centros donde existen estas comisiones la participación de los padres es escasa y los alumnos no participan.

Tanto el Plan Marco de Prevención del Absentismo Escolar de la Comunidad de Madrid como la opinión de los Centros y de los expertos que han sido entrevistados en nuestro estudio, consideran importante el papel que tienen asignadas estas Comisiones en cuanto a la detección de necesidades, análisis de las medidas adoptadas, recursos utilizados, y resultados obtenidos en la lucha con el absentismo, facilitando la colaboración con las Mesas Locales y otras Instancias socio-comunitarias implicadas.

6.2. Recomendaciones

A partir de las evaluaciones de las intervenciones realizadas en otros países que se han revelado como más eficaces en su lucha contra el absentismo y de los resultados del estudio, pueden extraerse algunas recomendaciones sobre cómo debe afrontarse el problema para obtener mejores resultados.

1. *Implicar a los padres en todos los programas de prevención*

Los padres juegan un papel fundamental en la educación de los hijos, independientemente de su estatus económico o cultural. Es preciso que exista confianza mutua y comunicación entre padres y escuela y dar participación a los padres en las decisiones escolares. Es fundamental que los padres asuman sus responsabilidades en la conducta absentista de sus hijos. Para fomentar esta participación, algunas comunidades obligan a los padres a asistir a programas de educación de padres, otras recortan ayuda asistencial a los padres que no controlan la asistencia escolar de los hijos. También se les pueden dar recompensas por asegurar la asistencia regular de sus hijos.

La falta de concienciación de los padres se pone de manifiesto en la mayor parte de los estudios, incluido éste, en que una gran parte de los alumnos absentistas afirman que los padres conocen su situación de no asistencia a la escuela, sin actuar en consecuencia. Es muy desmotivador para la escuela que los padres disculpen estas conductas en lugar de colaborar con los profesores para solucionar el problema. Es importante recordar a los padres las sanciones en que pueden incurrir cuando no cumplen con sus obligaciones en este sentido. También es importante hablarles de las consecuencias negativas que el absentismo tiene para el futuro de sus hijos.

Finalmente, de cara a la prevención del absentismo, se constata la necesidad de unificar los mensajes educativos sobre la importancia de la educación de padres, profesores y sociedad dirigidos a los niños/as para evitar mensajes contradictorios.

2. *Implicar a otros agentes locales en los esfuerzos de reducción del absentismo.*

No basta el esfuerzo de la escuela en solitario para la erradicación del absentismo. Es preciso establecer intervenciones conjuntas con otras instituciones y agentes comunita-

rios, tales como Instituto del Menor y la Familia, fiscalías de menores y servicios sociales, policías locales, AMPAS, y otros posibles mediadores.

3. *Establecer programas preventivos en la escuela*

Las investigaciones ponen de relieve la asociación entre el absentismo y otras conductas y problemas psicológicos, así como la presencia de fracaso escolar y lagunas educativas. Es muy importante que desde la escuela se puedan proporcionar apoyos para el tratamiento de estos problemas, analizando las necesidades específicas de cada alumno y remitiéndoles si es necesario a las agencias adecuadas. Las adaptaciones curriculares son especialmente relevantes para estos alumnos poco motivados con el currículo estándar.

Sin ánimo de ser exhaustivos, hay una lista de factores de escuela y comunitarios que se citan normalmente como factores de protección para los jóvenes en riesgo (Withers and Russell, 2001; Bourke, Rigby and Burden, 2000; Wehlage and Rutter, 1986) y que sería importante implantar en los centros educativos.

- Proporcionar al alumnado absentista alternativas educativas que les permitan continuar con su aprendizaje
- Cambio del clima escolar y énfasis en la cooperación y el aprendizaje activo
- Sensibilidad a los estilos de aprendizaje, lenguajes y tradiciones de las minorías.
- Creación de recursos específicos en cada centro para facilitar la inserción educativa y social de los alumnos de nueva incorporación al sistema educativo español.
- Servicios de orientación y/o asesoramiento psicológico dirigidos a los alumnos y a sus familias.
- Mayor autonomía en los centros para flexibilizar el currículo y la organización del centro, para responder con más facilidad a la diversidad del alumnado.
- Mejorar la formación inicial de los profesores y potenciar su asistencia a formación continua para que sean capaces de afrontar las necesidades de los alumnos en situación de riesgo.
- Ofrecer alternativas que promuevan el apego a la escuela

4. *Registros rigurosos y publicidad de las faltas de asistencia*

Las recogidas de datos deben mejorarse en intensidad y rigor y hacer publicaciones regulares. Una mejora de los sistemas de registro implicaría las siguientes acciones:

- Distinguir claramente entre faltas de asistencia autorizadas y no autorizadas;
- Mejorar y unificar los sistemas de registro y control de calidad de los datos.
- Seguimiento inmediato de las faltas de asistencia.
- Recoger información de los centros anteriores y cuidar especialmente el paso de la primaria a la secundaria.
- Promocionar las mesas de absentismo de los centros, con participación de los representantes de madres y padres, y de los alumnos en los centros de secundaria.
- Analizar con frecuencia los datos de asistencia y explorar la presencia de posibles patrones.
- Contactos inmediatos con los padres en el momento en que se observa alguna falta.

5. *Asegurar que haya sanciones ante el absentismo y que se cumplan*

Las escuelas deben comunicar a los alumnos y a sus familias que hay tolerancia 0 para el absentismo. Los padres deben ser avisados de forma inmediata cada vez que se produzca un retraso o

una falta da asistencia. y deben ser informados de las implicaciones que tendrá en las notas y en las promociones de curso. También se les obligará a asistir a programas de orientación y consejo.

REFERENCIAS

- Aguiar M., & Araujo C.H., 2002: Bolsa-Escola – l'éducation pour combattre la pauvreté. Brasilia: UNESCO.
- Altenbaugh, et al. (1995): *Caring for kids. A critical study of urban school leavers*. Bristol: Falmer Press.
- Baker, M.L., Sigmon, J.N., & Nugent, M.E. (2001): Truancy reduction: Keeping students in school. *Juvenile Justice Bulletin*, 2-16.
- Ballion R. (1982): *Les consommateurs d'école*. Paris. Stock.
- Ballion R., 1994: *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris : Hachette.
- Beekhoven, S., & Dekkers, H. (2005): The influence of participation, identification, and parental resources on the early school leaving of boys in the lower educational track. *European Educational Research Journal*, 4, 195-205.
- Bell, A.J., Rosen, L.A., & Dynlacht, D. (1994): Truancy intervention. *The Journal of Research and Development in Education*, 57, 203-211.
- Blaya, C. (2001): *Social climate and violence in socially deprived urban secondary school in England and france: a comparative study*. PHD Thesis. University of Porstmouth.
- Blaya, C. (2002): School bullying: un type de victimisation en milieu scolaire. En D.R. Salas % R. Cario (eds.), *Oeuvres de victimes*. Paris: L'Harmattan.
- Blaya C., (2003): *Construction sociale du refus de l'école : processus de non-scolarisation, de déscolarisation et de décrochage scolaire en France et en Angleterre*. Rapport de recherche. DPD.
- Bos, T.J., Ruitjers, A.M., & Visscher, A.J. (1992): Absenteeism in secondary education. *British Educational Research Journal*, 18, 381-395.
- Bosworth, D. (1994): Truancy and pupil performance. *Education Economics*, 2, 243-264.
- Bressoux, P. (1995): Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves. *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, 273-294.
- Broccolichi S., (1997): *Les abandons d'études avant la fin d'un cycle* . CPC document 97/1.
- Broccolichi S., (1998): Qui décroche ? In M.C. Bloch et B. Gerde, (eds.), *Les lycéens décrocheurs. De l'impasse aux chemins de traverse*. P42 Lyon : Chronique sociale.
- Broccolichi S. (2000): Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. In. *Le décrochage scolaire: une fatalité ?* VEI n° 122. pp. 90.
- Broccolichi S., & Larguez B. (1996): Les sorties sans qualification moins de cinq ans après l'entrée au collège. *Les dossiers d'Education et Formations* , n° 90.

- Bryk, A.S. & Thum, Y.M. (1989): The effects of high school organization on dropping out: an exploratory investigation. *American Education Research Journal*, 26, 353-386.
- Burke, A. M.: *Marking a Big School Smaller: The School-Within-a-School Arrangement for Middle Level Schools*. Orting, WA: Orting Middle School, May 1987 (ED303 890).
- Carlson, M.J., & Corcoran, E. (2001): Family structure and children's behavioural and cognitive outcomes. *Journal of marriage and the family*, 63, 779-792.
- Choquet, M., & Ledoux, S. (1994): *Adolescents*. Paris: INSERM.
- Choquet, M., & Hassler, C. (1997): Absentéisme au lycée *Les dossiers d'éducation et formation*. Paris: Ministère de l'Éducation et de la Technologie.
- Corville-Smith, J., Ryan, B., Adams, G., & Dalicandro, T. (1998): Distinguishing absentee students from regular attenders: the combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 629-640.
- Dearden, L., Ferrier, J., & Meghir, C. (1997): *The effects of school quality on educational attainment and wages*. London: Institute of Legal Studies.
- Fernandez, R.R., & Velez, W. (1989): *Who stays? Who leaves? Findings from the ASPIRA five cities high school dropout study*. Washington, DC: ASPIRA Association.
- Finn. (1989): Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59, 117-42.
- Finn, J. (1993): *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Research and Development Reports.
- Finn, J. and Rock, D. A. (1997): Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology* 82, 221-34.
- Finn, J. D. and Voelkl, K. E. (1993): School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education* 62(3).
- Fox, N., (1995): Professional models of school absence associated with home responsibilities ». *British Journal of Sociology of Education*, 16, 221-242.
- Fremont, W.P. (2003): School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68, 1555-1560.
- Garry, E.M. (1996): *Truancy: First step to a lifetime of problems*. Washington, DC: US Department of Justice. Office of Juvenile Justice and Delinquency prevention.
- Ginther, D.K., & Pollak, R.A. (2003): *Does family structure affect children's educational outcomes?*. Washinton, DC: National Bureau of Economic Research, Working Paper 9628.
- Glasman D. (2000): Le décrochage scolaire: une question sociale et institutionnelle. In *Le décrochage scolaire : une réalité ?* pp. 10-25. VEI n° 122. Septembre.
- Goodenow, C. (1993): Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement.. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993): The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60-71.

- Grignon, C. (1970): *L'ordre des choses: les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Le Seuil.
- Harlow, C. W. (2003): Education and correctional populations. *Bureau of Justice Statistics Special Report*. Washington, DC: U.S. Department of Justice.
- Hayden C. (2002): Exclusion and Disaffection from School in England : A review of the scale of these problems and the policy response. In C. Blaya et al. (eds.), *La construction sociale des processus de scolarisation, décrochage et non scolarisation*. Rapport de recherche. Ministère de l'Éducation nationale. DPD.
- Hrimech M., Théorêt M., Hardy J.H., Gariépy W., 1993: *Etude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montréal*. Montréal : Fondation du conseil de l'île de Montréal.
- Huizinga, D.R., Loeber, R., & Thornberry, T.P. (1994): Urban Delinquency ND Substance Abuse. *Juvenile Justice Bulletin*, March.
- Huizinga, D.R., Loeber, R., Thornberry, T.P. & Cothorn, L. (2000): Co-occurrence of delinquency and other problem behaviours. *Juvenile Justice Bulletin*, November.
- Corville-Smith, J., Ryan, B.A., Adams, G.A., & Dalicandro, T. (1998): Distinguishing absentee students from regular attenders: the combined influence of personal, family, and school factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 629-640.
- Janosz M., 2000: «L'abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine ». In Le décrochage scolaire : une fatalité ? VEI 122.pp.105-127.
- Janosz M., & Le Blanc M. (1996): Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*. 25, 61-88.
- Janosz M. & Le Blanc M. (1997): Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépiage. *Prisme*, 7, 290-307.
- Janosz M., Le Blanc M., Boulerice B., Tremblay E. 2000: Predicting Different Types of School Dropouts: A Typological Approach With Two Longitudinal Samples. Montreal: University of Montreal, School of Psychoeducation.
- Jenkins, P. H. (1995): School delinquency and school commitment. *Sociology of Education*, 68, 211-239.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. and Elder, G. H. (2001): Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-40.
- Kaufman, P., Alt, M.N., & Chapman, C. (2004): *Dropout rates in the United States: 2001*. (NCES 2005-046). U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- Kays, M., & Romaszko, J. (1995): *Away yesterday and today - back tomorrow? A one week snapshot of attendance patterns in Tasmanian schools*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Hobart, November. Published on the internet at http://www.swin.edu.au/aare/conf95.htm/kaysm_95.100, accessed 24th Mar, 2000.

- Lagrange H., (2000): Sociabilités et délinquance des jeunes. *Jeunes sans foi ni loi ? retour sur la délinquance des mineures*. Les cahiers de la sécurité intérieure. 42, 63-86.
- Lagrange H. (2001): *De l'affrontement à l'esquive. Violence, délinquance et usage de drogues*. Paris, Syros.
- Langevin L. (1999): *L'abandon scolaire: on ne naît pas décrocheur*. 2è éd.. Montréal : Editions Logiques.
- Le Riche, E. (1995): *Combating Truancy in Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Loeber, R., and Farrington, D. (2000): Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology* 12, 737-762.
- McShane, G., Walter, G., & Rey, J. M. (2001): Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 822-826.
- Mellor, A. (1991) Helping victims. En M. Elliot, (Ed.) *Bullying: A Practical Guide to Coping in Schools*. Harlow: Longman.
- Mogulescu, S. & Segal, H.J. (2002): *Approaches to truancy prevention*. New York: Vera Institute of Justice.
- Morris, J.D., Ehren, B.J., & Lenz, B.K. (1991): Building a model to predict which fourth through eighth graders will drop out of high school. *Journal of Experimental Education*, 59, 286-293.
- Nielsen A., & Gerber D.(1979): Psychosocial aspects of truancy in early adolescence. *Adolescence*, 14, 313-326.
- O'Keefe D. (1993): *Truancy in English secondary school: a report prepared for the DfEE*. London: HMSO.
- O'Keefe D., & Stoll, P. (1995): Understanding the problem: truancy and curriculum. En D. O'Keefe, & P. Stoll, P. (eds), *Issues in School Attendance and Truancy*. 1995. London: Pittman.
- OECD (2004): *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Parsons, C. (1999): *Education, Inclusion, and Citizenship*. London: Routledge.
- Patterson, G. R., Reid J.B. & T.J. Dishion., (1992): A social Interactional Approach, volume 4: *Anti-social Boys*. Castaglia Publishing Company.
- Petersen, L. (1997): Stop think do: programs for developing children's social and learning skills in schools. *International School Psychology 20th Annual Colloquium*, 228-232. Melbourne: University of Melbourne.
- Pierce, C. 1994: Importance of Classroom Climate for At-risk Learners. *Journal of Journal of Educational Research*, 88, 37-42.
- Puzzanchera, C., Stahl, A., Finnegan, T., Snyder, H., Poole, R., & Tierney, N. (2003): *Juvenile Court Statistics*. Washington, DC: US Department of Justice. Office of juvenile Justice an Delinquency Prevention.
- Reid, K. (1982): The self-concept and persistent school absenteeism. *British Journal of Sociology of Education*, 16, 221-242.

- Reid, K.. (1985): *Truancy and School Absenteeism*. London: Hodder & Stoughton.
- Reid, K. (1999): *Truancy and Schools*. London: Routledge.
- Reid, K. (2000): *Tackling truancy in schools*. London: Routledge.
- Reid, K. (2002): *Truancy short and long-term solutions*. London: Routledge.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, P., Barber, M. and Hillman, J. (1996): School effectiveness and School improvement in the United Kingdom». *School Effectiveness and School Improvement*, 133-158.
- Roché S. (2001): *La délinquance des jeunes, les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris, le Seuil.
- Rothman S. (2001): School absence and student background factors: a multilevel analysis. *International Education Journal*, 2, 59-68.
- Rothman, S. (2002): Student absence in South Australian schools. *Australian Educational Researcher*, 29, 69-92.
- Royer E., Moisan S., St Laurent L., Giasson J. (1993): L'abandon scolaire et sa prevention. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 3, 131-151.
- Rumberger R.W. (1995): Dropping out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*. 32, 583-625.
- Rutter & Madge, 1996: *Cycles of disadvantage*. London : Heinmann.
- Schofield, N.J., & Bourke, S.F. (1997): Absenteeism, student quality of school life and teacher stress in primary school. Paper presented to the EARLI Conference, Athens.
- Sharp S, Thomson D, Arora T. (2000): How long before it hurts ? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International* , 21, 37-46.
- Thomas S., and Mortimore, P. (1996): Comparison of value added models for secondary school effectiveness. *Research Papers in Education*, 11, 279-295.
- Toulemonde B., 1998: *Analyse des recensements trimestriels de l'absentéisme et des phénomènes de violence dans les établissements publics locaux d'enseignement (1996-1997 et 1997-1998)*. Paris: Ministère de l'Education Nationale, de la recherche et de la technologie. Direction de l'enseignement scolaire.
- Voelkl, K.E. (1995): School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education*, 63, 127-138.
- Voelkl, K.E. (1996): Measuring Students' Identification with School, *Educational and Psychological Measurement*, 56, 760-770.
- Voelkl, K.E. (1997): Identification with School, *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N., & Fernandez, R.R. (1989): *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York: Falmer Press.
- Weinberger, B. (1993): Policing juveniles : delinquency in late nineteenth and early twentieth century Manchester. En *Criminal Justice History*. Vol. 14. Westport, CT, Greenwood.

- Welsh, W.N., Jenkins, P., & Harris, P. (1999): Reducing Minority Overrepresentation in Juvenile Justice: Results of Community-Based Delinquency Prevention in Harrisburg *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36, 87-110.
- Weston, R. (1998): Quality of school life in government, Catholic and other private schools. *Family Matters*, 50, 56-61.
- Willms, J.D. (2003): *Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Wright, J. S. (1978): Student attendance: what relates where? *NASSP Bulletin*, 62, 115-117.

ANEXOS

ANEXO 1

RELACIÓN DE CENTROS PARTICIPANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

CENTROS	Frecuencia	Porcentaje
ALHUCEMA	50	7,3
CP CLARA CAMPOAMOR	36	5,2
CP DE DICIEMBRE	46	6,7
CP ESPARTALES	36	5,2
CP ISAAC PERAL	44	6,4
CP MIRASIERRA	39	5,7
CP SESEÑA Y BENAVENTE	37	5,4
CP FEDERICO GARCIA LORCA	46	6,7
GREDOS SAN DIEGO	49	7,1
LOPE DE VEGA	50	7,3
NUESTRA SRA DE LAS MARAVILLAS	56	8,2
RUFINO BLANCO	44	6,4
SAN JOSE	46	6,7
VIRGEN DE MIRASIERRA	50	7,3
ZURBARAN	55	8,0
TOTAL	686	100,0

RELACIÓN DE CENTROS PARTICIPANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Centros	Frecuencia	Porcentaje
IES El Espinillo	75	1,0
IES Cervantes	90	1,3
IES Francisco de Goya	88	1,2
IES Dámaso Alonso	73	1,0
IES Herrera Oria	75	1,0
IES Avda. de los Toreros	89	1,2
IES Jaime Ferrán Clua	93	1,3
IES Antonio Gaudí	85	1,2
IES Antonio Machado	84	1,2
IES Francisco Giner de los Ríos	80	1,1
IES Carlos Bousoño	58	,8
IES Gerardo Diego	88	1,2
IES Manuel Azaña	79	1,1
IES Salvador Allende	80	1,1
IES Al-Qadir	99	1,4
IES Silverio Lanza	98	1,4
IES Salvador Dalí	70	1,0
IES Luis Buñuel	88	1,2
Colegio Ntra. Sra. de los Ángeles	119	1,7
Colegio Mater Inmaculata	105	1,5
Colegio Madres Concepcionistas	97	1,4
Colegio Lope de Vega	94	1,3
Colegio Zurbarán	108	1,5
Colegio Gredos-San Diego	93	1,3
Colegio Santísima Trinidad	103	1,4
Colegio Aldeafuente	109	1,5
Colegio Pax Casvi	114	1,6
Colegio Sol y Nieve	55	,8
IES Emilio Castelar	89	1,2
IES Ciudad de Jaén	73	1,0
IES Francisco de Quevedo	91	1,3

**RELACIÓN DE CENTROS PARTICIPANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
(Continuación)**

Centros	Frecuencia	Porcentaje
IES Eijo y Garay	70	1,0
IES Carlos III	75	1,0
IES Barajas	58	,8
IES Rey Fernando VI	85	1,2
IES La Cañada	70	1,0
IES Arquitecto Pedro Gumiel	88	1,2
IES Severo Ochoa	70	1,0
IES José Saramago	78	1,1
IES San Juan de la Cruz	55	,8
IES Matemático Puig Adam	93	1,3
IES Sefarad	63	,9
IES El Pinar	79	1,1
IES Griñón	75	1,0
IES San Ilcasio	63	,9
IES Manuel de Falla	84	1,2
IES Palomeras-Vallecas	91	1,3
IES Las Musas	88	1,2
S Iturralde	87	1,2
IES Numancia	54	,8
IES Conde de Orgaz	75	1,0
IES Emperatriz María de Austria	88	1,2
IES Marqués de Suanzes	101	1,4
IES Albéniz	72	1,0
IES Complutense	90	1,3
IES Los Olivos	93	1,3
IES Al-Satt	89	1,2
IES Juan de Mairena	79	1,1
IES Jaime Ferrán	67	,9
IES Las Canteras	65	,9
IES Ícaro	59	,8
IES La Fortuna	82	1,1
IES Enrique Tierno Galván	81	1,1
IES Victoria Kent	87	1,2
IES Ana Ozores	73	1,0

**RELACIÓN DE CENTROS PARTICIPANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
(Continuación)**

Centros	Frecuencia	Porcentaje
Colegio La Natividad	99	1,4
Colegio El Carmelo Teresiano	101	1,4
Colegio Virgen de Mirasierra	96	1,3
Colegio Jesús María	112	1,6
Colegio Ntra. Sra. de las Victorias	98	1,4
Colegio Ntra. Sra. del Pilar	102	1,4
Colegio San Miguel Arcángel	102	1,4
Colegio San José	83	1,2
Colegio Ágora	90	1,3
Colegio Inmaculada Concepción	104	1,5
Colegio Ntra. Sra. de la Providencia	116	1,6
Colegio Castilla	89	1,2
Colegio Alhucema	89	1,2
Colegio Ntra. Sra. de las Maravillas	130	1,8
Colegio San Luis Gonzaga	101	1,4
Colegio Patrocinio de María	106	1,5
Colegio Diego Laínez	94	1,3
Colegio San Luis de los Franceses	87	1,2
Total	7168	100,0

ANEXO 2

CUESTIONARIOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN



CUESTIONARIO DE RELACIONES CON EL CENTRO EDUCATIVO

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

Lee atentamente las siguientes instrucciones

Para rellenar este cuestionario

- Las preguntas que se presentan en el cuestionario intentan conocer cómo se sienten los/as chicos/as como tú en los colegios e institutos, qué hacen, cómo son sus relaciones con los profesores/as y compañeros/as,
- Debes decirnos lo que tú piensas o haces. Trata de responder a **todas las preguntas y con sinceridad**. No hay respuestas buenas o malas. Las respuestas son anónimas y totalmente confidenciales.
- Nos interesa mucho conocer lo que hacen y piensan los jóvenes como tú, pues así podremos sacar conclusiones que puedan ayudaros a mejorar vuestro rendimiento en los estudios y mejorar la convivencia en los centros.
- **Lee atentamente cada una de las preguntas, para saber cómo tienes que responder.**
- En muchas de las preguntas encontrarás cinco opciones de respuesta. Debes poner una cruz en el cuadrado que mejor se corresponda con lo que piensas o haces.
- Si te equivocas, tacha la respuesta equivocada y marca la nueva respuesta

¡Muchas gracias por tu colaboración!

1. Sexo

Varón ☐ Mujer ☐

2. Edad

(años):

3. Curso

5ºP ☐ 6ºP ☐ 1º ESO ☐ 2º ESO ☐ 3º ESO ☐ 4º ESO ☐

4. ¿En qué país has nacido?

5. ¿En qué país ha nacido tu padre?

6. ¿En qué país ha nacido tu madre?

7. ¿Pertenece tu familia a alguna minoría étnica o cultural?

Sí ☐ No ☐ Cuál

8. ¿Qué estudios han finalizado tus padres?

	Padre	Madre
Ninguno o sin estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundaria (Bachillerato, Formación Profesional)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diplomatura o carrera media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura Universitaria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

9. Marca con una cruz en las casillas correspondientes a las personas con las que vivesPadre ☐ Madre ☐ Hermanos/as ☐

¿En caso de tener hermanos/as, ¿cuántos viven en tu casa?

Abuelos/as ☐ Tíos/as ☐ Otros familiares ☐ Tutor/tutora ☐Otras personas ☐ Especifica quiénes sonResidencia de menores ☐**10. ¿Cuál es la situación laboral de tus padres?**

	Padre	Madre
Trabaja fuera de casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabaja pagado en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabaja solamente tareas de la casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está en paro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está jubilado/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiene incapacidad laboral/invalidéz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Durante los últimos cinco años, ¿cuántas veces habéis cambiado de domicilio?Nunca ☐ 1-2 veces ☐ 3-4 veces ☐ 5 o más veces ☐**12. ¿Has cambiado de un centro de Primaria al Instituto?**Sí ☐ No ☐**13. Aparte del cambio de Primaria a Secundaria, ¿has cambiado de centro durante los últimos cinco años?**Sí ☐ No ☐ ¿Cuántas veces?**14. Durante las dos últimas semanas de clase, ¿cuántas veces?****1. Has faltado al colegio sin causa justificada:**Nunca ☐ 1 día ☐ 2 días ☐ 3 días ☐ 4 días ☐ 5 o más ☐**2. Has faltado a alguna clase sin causa justificada:**Nunca ☐ 1 día ☐ 2 días ☐ 3 días ☐ 4 días ☐ 5 o más ☐**3. Has llegado tarde al colegio sin causa justificada:**Nunca ☐ 1 día ☐ 2 días ☐ 3 días ☐ 4 días ☐ 5 o más ☐**15. En caso de que faltes a clases, ¿en qué curso empezaste a faltar a clase?****16. En el caso de que hayas faltado al colegio, o a algunas clases, ¿con qué frecuencia realizas las siguientes actividades cuando faltas?:**

	Nunca	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Ir a parques, plazas o lugares cerca del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quedarme en el colegio/instituto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir a centros recreativos, cibercafés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir a centros comerciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quedarme en casa durmiendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir a casa de amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuidar a alguien de mi familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudar en los trabajos familiares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quedarme en casa viendo TV, jugando videojuegos, internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Juntarme con otros para					

Otras. Especifica cuáles

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

17. A continuación se presentan una serie de razones frecuentemente expresadas como motivos para faltar a clase. Expresa hasta qué punto te influiría cada una de ellas.

	Nunca	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Las clases son poco interesantes y aburridas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me llevo mal con algún profesor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitar algunas clases o actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Cuáles?					
Mis compañeros/amigos también faltan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No haber hecho los deberes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No haber estudiado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Llevarme mal con mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hacer otras cosas es más divertido que ir a clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta saltarme las normas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estar enfermo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudar a la familia en el trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuidar de mis hermanos/as o de algún familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viajar con la familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento amenazado por mis compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otras. Especifica cuáles

18. Piensas que faltar a clase puede afectar a:

	Nunca	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Las notas del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Repetir curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Riñas o castigos de los padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Riñas o castigos de los profesores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que los profesores/as piensen mal de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Que los compañeros/as piensen mal de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es malo para el futuro, no llegar a ser nada en la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No enterarse en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No tiene consecuencias negativas ☐

19. Has repetido algún curso:

Sí ☐ No ☐ En caso afirmativo, ¿cuántos cursos?

20. ¿Cómo valoras en general los resultados de tus estudios?

Insuficiente ☐ Suficiente ☐ Bien ☐ Notable ☐ Sobresaliente ☐

21. ¿Qué estudios esperas terminar? Señala el de nivel más alto

Certificado de estudios	<input type="checkbox"/>
Graduado en ESO	<input type="checkbox"/>
Módulos profesionales de grado medio	<input type="checkbox"/>
Bachillerato	<input type="checkbox"/>
Módulos profesionales de grado superior	<input type="checkbox"/>
Carrera Universitaria	<input type="checkbox"/>
Otros	

22. ¿Cuánto tiempo dedicas aproximadamente cada día fuera del colegio/instituto para estudiar, hacer deberes, etc.? Elige solamente una opción, la que más se aproxime a lo que haces la mayor parte de las veces:

No necesito estudiar	<input type="checkbox"/>
Media hora o menos	<input type="checkbox"/>
Entre media y una hora	<input type="checkbox"/>
Entre una y dos hora	<input type="checkbox"/>
Entre dos y tres horas	<input type="checkbox"/>
Más de 3 horas	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

23. ¿Has sufrido algunas de las siguientes experiencias en el último curso?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces
Los profesores/as me ridiculizan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores/as me tienen manía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores/as me insultan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores me intimidan con amenazas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los compañeros/as me han insultado o hablado mal de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los compañeros/as me han pegado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los compañeros/as me ponen motes que me dejan en ridículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los compañeros/as me han ignorado o rechazado o no me han dejado participar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los compañeros/as me han amenazado o chantajeado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los compañeros/as me han robado o roto cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. ¿Cuál es tu comportamiento en el centro?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces
Me encuentro a gusto en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He faltado al respeto a los profesores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He agredido a los profesores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He robado o roto material del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo un comportamiento en el aula que hace difícil dar las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me interesa aprender cosas nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He sido objeto de sanciones disciplinarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me junto con chicos/as que se meten en problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hago cosas que no debería hacer para no ser distinto de mis amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me dejo llevar por mis amigos/as para hacer cosas que no están bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sigo las decisiones que toman mis amigos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Convenzo a mis amigos/as para hacer pellas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me divierto con mis compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. ¿Has hecho sentirse mal a algún compañero/a por alguno de los siguientes motivos?

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces
Pegarle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ignorarlo o rechazarlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ponerle motes que le dejan en ridículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amenazarlo, chantajearlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Robarle o romperle cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Cuando hay conflictos en el centro normalmente se resuelven de la siguiente forma (Elige la más frecuente):

Con castigos y sanciones	<input type="checkbox"/>
Tratando el conflicto entre todos: tutor, profesores, jefe de estudios, alumnos	<input type="checkbox"/>
Tratando el conflicto con el grupo de alumnos	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

27. Indica tu opinión respecto a las siguientes frases relativas a tu colegio o instituto:

	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Muchas veces
Se nos consulta cuando hay decisiones que nos afectan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé a quién acudir cuando tengo que hacer alguna sugerencia o decir alguna queja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo acudir sin problemas al tutor/a cuando lo necesito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Puedo preguntar en clase cuando no entiendo algo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores me felicitan cuando hago las cosas bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los profesores me riñen cuando hago las cosas mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el colegio me esfuerzo por aprender muchas cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que las cosas que hago en el colegio carecen de valor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pienso que el colegio es aburrido y poco interesante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participo activamente en las actividades del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que soy una persona importante y bien aceptada en el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento perdido y solo en el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento bien con la mayor parte de los compañeros/as de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me divierte el trabajo del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. ¿Cómo te sientes en general?

	Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien
En el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con los profesores/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con tus compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Con lo que aprendes en el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando piensas en tu futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Mis padres me establecen normas respecto a:

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Asistencia a clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horas de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Salidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver TV, utilizar video juegos, Internet...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

30. ¿Cómo reaccionarían tus padres si se enteraran de que faltas a clase?

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Se enfadarían	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me regañarían	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me castigarían	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se pondrían en contacto con el colegio para conocer el problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me justificarían en el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me obligarían a ir al colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me acompañarían al colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trataríamos en casa el problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otras. Especifica cuáles					

31. Expresa tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes frases:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Cuando me comparo con otros compañeros/as me siento tan bueno como ellos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me resulta difícil sacar las notas que quiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me considero inteligente para la mayor parte de las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si me propongo algo, sé que puedo conseguirlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo lagunas de cursos anteriores que me impiden seguir las explicaciones y estudiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo tengo dificultades para comprender lo que leo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento físicamente diferente de mis compañeros/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis padres colaboran de forma habitual conmigo en las tareas escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suelo estar sólo/a en casa la mayor parte del día	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suelo contar a mis padres mis problemas del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo una buena relación con mis padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi familia se preocupa por mis estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis padres se enteran poco de lo que hago en el colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis hermanos/as faltan o faltaban a clase con frecuencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo que realizar muchas tareas en mi casa que me impiden estudiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me faltan libros y/o materiales escolares para poder seguir las clases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis padres acuden a las reuniones y citas del colegio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existe una relación continuada entre mi familia y el tutor/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >



CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >



Cuestionario para centros

MUNICIPIO
ENSEÑANZAS IMPARTIDAS : E.I. ☐ E.P. ☐ E.S.O. ☐
PERSONA QUE RESPONDE EL CUESTIONARIO:

433

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

1. Reglamento de Régimen Interior (RRI)

¿Es conocido por?

Las familias SI ☐ NO ☐Los alumnos SI ☐ NO ☐

¿Se organizan actividades específicas para darlo a conocer a los nuevos alumnos/as?

SI ☐ NO ☐

¿Cómo se da a conocer?

En el sobre de matrícula ☐ Agenda de alumno ☐Actividades de tutoría ☐ Reuniones al principio de curso ☐Otras ☐**2. Comisión de Convivencia**Existe en el centro una Comisión de Convivencia? SI ☐ NO ☐

¿Quiénes la componen?

Equipo directivo ☐ Tutor ☐ Representante de padres ☐Representante de alumnos/as ☐ Departamento de orientación/orientador ☐Representante del ayuntamiento ☐

Otras

¿Forman parte activa los alumnos/as?

SI ☐ NO ☐

¿Cómo?

3. Comisión de absentismo¿Existe en el centro una Comisión de absentismo? SI ☐ NO ☐

¿Quiénes la componen?

Equipo directivo ☐ Tutor ☐ Orientador ☐Trabajador social/PTSC ☐ Representante de padres ☐Representante de profesores ☐

Otras

¿Se cuenta con información sobre los nuevos alumnos que acceden de los centros de primaria? SI ☐ NO ☐Se adoptan medidas preventivas? ¿En general o sobre absentismo? SI ☐ NO ☐

¿Cuáles?

Seguimiento tutores/as ☐ Reuniones con la familia ☐ Talleres ☐Visitas domiciliarias ☐ Otras¿Se adoptan medidas conjuntas con la Mesa de Absentismo? SI ☐ NO ☐

¿Cuáles?

¿Se adoptan medidas conjuntas con las familias? SI ☐ NO ☐

¿Cuáles?

Sanciones ☐ Contratos ☐ Escuela de padres ☐ Adaptación de horarios ☐

Otras

Profesionales y recursos dedicados por el Centro al Programa de absentismo escolar:

Trabajador social/ PTSC ☐ Profesor/a de Apoyo ☐ Orientador/a ☐Profesor/a de Compensatoria ☐ Otros

¿Se informa a las familias de las faltas de los alumnos/as?

Diariamente ☐ Semanalmente ☐ Quincenalmente ☐ Mensualmente ☐

Otras

¿Cómo se informa?

Telefónicamente ☐ Mensajes al móvil ☐ Por carta ☐

Otras

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

4. Plan de acogida¿Existe en el centro un plan de acogida? SI ☐ NO ☐¿Se organizan actividades al inicio del curso para dar a conocer el centro y su funcionamiento a los nuevos alumnos? SI ☐ NO ☐

¿Cuáles?

Se contemplan actividades de acogida para los alumnos que se incorporan durante el curso? SI ☐ NO ☐

¿Cuáles?

Se contemplan actividades de acogida para los **alumnos absentistas** que se incorporan a clase? SI ☐ NO ☐

¿Cuáles?

Forman parte activa los alumnos en estas medidas? SI ☐ NO ☐

¿Cómo?

Alumno/a-tutor/a ☐ club de compañeros/as ☐ Dinámica de grupos ☐

Otras

5. Plan de atención a la diversidad¿Ha establecido el centro un Plan de Atención a la Diversidad? SI ☐ NO ☐

Qué medidas se contemplan?

RE ☐ Apoyos específicos ☐ Apoyo de compensatoria dentro del grupo ☐Grupo específico de compensatoria ☐ Grupos flexibles ☐ Desdobles ☐

Otras

¿Quién establece los criterios para la asignación de los alumnos?

Equipo directivo ☐ Tutor/a ☐ Departamento de Orientación ☐ C.C.P. ☐Junta de evaluación ☐ Otros**6.- Datos generales del alumnado**

5º EP 6º EP 1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO

Nº de Unidades

Nº de alumnos

Nº de alumnos de integración

Nº de alumnos inmigrantes

Nº de alumnos de compensatoria

Nº de alumnos gitanos

Nº de alumnos repetidores

7.- ¿Cuáles son a su juicio las principales causas del absentismo en su centro?a) Problemas sociofamiliares ☐¿Cuáles? Desestructuración familiar ☐ Trabajo de los padres ☐Escasa integración social de la familia ☐Falta de interés de los padres por los estudios ☐Pertenencia a minorías étnicas o culturales ☐

Otras

b) Problemas del alumno/a ☐¿Cuáles? Conductas disruptivas ☐ Falta de relación con los compañeros/as ☐Importante retraso escolar ☐ Desinterés general ☐

Otras

c) Escasa adecuación entre los objetivos del centro y los intereses de los alumnos/as ☐d) Falta de recurso en el centro ☐

¿Cuáles?

e) Necesidad de formación específica del profesorado ☐

¿En qué?

d) Escasa flexibilidad del sistema para adoptar las medidas necesarias ☐

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >



CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO > CUESTIONARIO >

ANEXO 3

REDUCCIÓN DE LA DIMENSIONALIDAD DEL CUESTIONARIO DE ALUMNOS

Con objeto de facilitar la lectura de algunos apartados del informe se procedió a reducir los ítems de los cuestionarios a un menor número de dimensiones por medio de análisis factoriales de los distintos bloques de preguntas. En este apartado se presentan los resultados para cada uno de los bloques.

1. Las experiencias de acoso en el centro.

Este conjunto de ítems hacen referencia al bloque 23 del cuestionario de alumnos.

El análisis previo de la matriz de correlaciones mostró un índice KMO de 0,844 y una matriz de correlaciones significativa (test de Bartlett, $p < .001$). Se retuvieron dos factores con el criterio del autovalor mayor que 1. Los dos factores explican el 54% de la varianza. Los factores, como puede verse claramente en la Tabla 1, hacen referencia a dos tipos de experiencias:

- Factor 1: Experiencias de acoso por parte de los compañeros
- Factor 2: percepción de acoso por parte de los profesores

TABLA 1. MATRIZ FACTORIAL ROTADA

	Componente	
	1	2
Los compañeros/as me han ignorado o rechazado	,754	,056
Los compañeros/as me han insultado o hablado mal de mí	,739	,104
Los compañeros/as me han amenazado o chantajeado	,724	,152
Los compañeros/as me ponen motes que me ridiculizan	,719	,049
Los compañeros/as me han pegado	,685	,125
Los compañeros/as me han robado o roto cosas	,585	,141
Los profesores/as me insultan	,094	,807
Los profesores/as me ridiculizan	,175	,750
Los profesores/as me tienen manía	,054	,743
Los profesores/as me intimidan con amenazas	,134	,721

En cuanto a la fiabilidad como consistencia interna, la escala de acoso de profesores mostró un coeficiente alpha de 0,75 (IC. De 0,74 a 0,76), lo que denota un buen valor para los estudios de grupo. La correlación media fue de 0,45. Los cuatro elementos muestran índices de discriminación superiores a 0,50.

El coeficiente alpha para el conjunto de los seis elementos de acoso de los compañeros es de 0,79 (IC. 0,78-0,80). La correlación media del conjunto de ítems fue de 0,41. Los índices de discriminación fueron todos superiores a 0,50, excepto el de «Me han robado o roto cosas» que muestra un valor ligeramente inferior (0,448).

2. Escala de comportamientos en el centro

Este bloque de ítems aparece agrupado en el cuestionario en la pregunta 24. La matriz de correlaciones entre los ítems muestra un comportamiento adecuado tanto en el índice KMO (0,818), como en cuanto a la significación estadística mostrada en el test de Bartlett ($p < .001$). El análisis de componentes principales puso de relieve la presencia de tres factores, que podrían definirse como:

- Factor 1: Indisciplina
- Factor 2: Influencia del grupo de pares
- Factor 3: Adaptación al colegio

La matriz factorial rotada se presenta en la Tabla 2.

TABLA 2. MATRIZ FACTORIAL ROTADA (VARIMAX). COMPORTAMIENTO EN EL CENTRO

	Componente		
	1	2	3
He faltado al respeto a los profesores/as	,753	,054	-,024
He sido objeto de sanciones disciplinarias	,692	,057	-,121
Tengo un comportamiento en el aula que hace difícil dar las clases	,689	,043	-,142
He robado o roto material del centro	,560	,174	-,081
Me junto con chicos/as que se meten en problemas	,557	,408	-,011
Convenzo a mis amigos/as para hacer pellas	,380	,216	-,355
Me dejo llevar por mis amigos/as para hacer cosas que no están bien	,210	,775	-,150
Hago cosas que no debería hacer para no ser distinto de mis amigos/as	,199	,740	-,064
Sigo las decisiones que toman mis amigos/as	-,029	,698	,066
Me divierto con mis compañeros/as	,202	-,029	,741
Me encuentro a gusto en clase	-,210	-,062	,688
Me interesa aprender cosas nuevas	-,298	,039	,636

MATRIZ DE CORRELACIONES DE COMPONENTES

Componente	1	2	3
1	1,000	,361	-,282
2	,361	1,000	-,148
3	-,282	-,148	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Promax con Kaiser.

Los estadísticos de los ítems también muestran un comportamiento adecuado, como se puede observar en el resumen presentado en la Tabla 3.

TABLA 3. ESTADÍSTICOS DE LOS ÍTEMS DE LOS 3 FACTORES DE COMPORTAMIENTO EN EL CENTRO

Factor	alpha	Correlación media	Rango I.Discrimi.	n
Indisciplina	0,723 (0,31	0,38-0,53	6
Grupo pares	0,656(0,62-0,65)		0,36-0,52	3
Adaptación	0,516(0,50-0,54)	0,26	0,25-0,41	3

3. Escala de agresión

El índice KMO fue de 0,814 y el test de Bartlett estadísticamente significativo ($p < .001$). El análisis de componentes principales puso de relieve un único factor que explica el 57% de la varianza total.

En la Tabla 4 pueden verse las saturaciones (todas muy elevadas) de los ítems en el factor.

TABLA 4. ESCALA DE AGRESIÓN

	Componente
	1
Amenazarle, chantajearle	,812
Ponerle motes que le dejan en ridículo	,765
Ignorarlo o rechazarle	,745
Pegarle	,740
Robarle o romperle cosas	,701

El coeficiente alpha mostró un valor de 0,80 (0,79-0,81). La correlación media entre los ítems fue de 0,46. Los índices de discriminación mostraron valores muy elevados, con un rango de 0,52 a 0,66.

5. Escala de actitud hacia el colegio (engagement,p.27)

El valor del índice KMO fue de 0,817 y el test de Bartlett mostró que la matriz de correlaciones es estadísticamente significativa ($p < .001$). Con el criterio del autovalor mayor que 1 se obtuvieron 4 factores que explican el 55% de la varianza total. Los ítems que componen los cuatro factores se presentan en la Tabla 5. Los cuatro factores podrían interpretarse como:

- Factor 1: Valoración positiva del centro y los profesores (5)
- Factor 2: implicación activa en las tareas del centro (3)
- Factor 3: Aceptación social (3)
- Factor 4: Falta de motivación (3)

TABLA 5. ACTITUDES HACIA EL CENTRO

	Componente			
	1	2	3	4
Puedo acudir sin problemas al tutor/a cuando lo necesito	,770	,104	,103	-,048
Sé a quién acudir cuando tango alguna sugerencia o decir alguna queja	,739	,135	,083	,041
Se nos consulta cuando hay decisiones	,669	,124	-,068	-,105
Puedo preguntar en clase cuando no entiendo algo	,643	,149	,257	-,007
Los profesores me felicitan cuando hago las cosas bien	,548	,357	,009	,022
Me divierte el trabajo del colegio	,272	,731	-,013	-,143
En el colegio me esfuerzo por aprender muchas cosas	,226	,685	,076	-,114
Participo activamente en las actividades del colegio	,116	,651	,228	,200
Me siento perdido y solo en el colegio	,002	,093	-,783	,265
Me siento bien con la mayor parte de los compañeros/as de la clase	,171	,136	,743	,078
Siento que soy una persona importante y bien aceptada en el colegio	,102	,364	,572	,240
Los profesores me riñen cuando hago las cosas mal	,016	-,005	,163	,631
Creo que las cosas que hago en el colegio carecen de valor	-,059	,012	-,229	,624
Pienso que el colegio es aburrido y poco interesante	-,115	-,545	,033	,591

Los estadísticos de los ítems se presentan en la Tabla 6.

TABLA 6. ESTADÍSTICOS DE LOS ÍTEMS DE LOS 3 FACTORES DE COMPORTAMIENTO EN EL CENTRO

Factor	alpha	Correlación media	Rango I.Discrimi.	n
	0,74(0,73-0,76)	0,37	0,46-0,58	6
	0,63(0,61-0,64)	0,36	0,40-0,46	3
	0,58(0,56-0,60)	0,32	0,36-0,45	3
	0,38 (0,35-0,40)	0,17	0,17-0,30	3

6. Normas de los padres

El conjunto de preguntas que hacen referencia a las normas de los padres se agruparon en un único factor, que explica el 51% de la varianza total.

TABLA 7. FACTOR DE NORMAS DE LOS PADRES

	Componente
Mis padres establecen normas sobre horas de estudio	,791
Mis padres establecen normas sobre notas	,756
Mis padres establecen normas sobre salidas	,708
Mis padres establecen normas sobre asistencia a clase	,660
Mis padres establecen normas sobre ver TV, videojuegos, internet,...	,646

7. Reacciones de los padres ante la ausencia a clases

El KMO alcanzó un valor de 0,851 y la matriz de correlaciones fue estadísticamente significativa ($p < .001$). Dos factores retenidos con el criterio del autovalor mayor que 1 explican el 59,21% de la varianza total. En la Tabla 8 se presenta la matriz rotada con Varimax.

TABLA 8. MATRIZ FACTORIAL ROTADA: REACCIONES DE LOS PADRES ANTE EL ABSENTISMO

	Componente	
	1	2
Me regañarían	,873	,012
Se enfadarían	,859	,001
Me castigarían	,813	,102
Se pondrían en contacto con el colegio para conocer el problema	,668	,288
Me obligarían a ir al colegio	,655	-,039
Trataríamos en casa el problema	,567	,246
Me justificarían en el colegio	-,082	,893
Me acompañarían al colegio	,456	,459

No obstante, dejando fuera el ítem «Me justificarían en el colegio» parece mejor un único factor que muestra un coeficiente alpha de 0,843 (0,82-0,85). Una correlación media de 0,434 y un rango de índices de discriminación de los elementos de 0,43 a 0,72.

8. Otros aspectos de los adolescentes (p.31)

El valor de KMO fue de 0,80 y la matriz estadísticamente significativa ($p < .001$).

Se extrajeron un total de cuatro factores que explican el 49% de la varianza total. La matriz rotada se presenta en la Tabla 9.

TABLA 9. MATRIZ DE COMPONENTES PRINCIPALES ROTADOS (VARIMAX)

	Componente	
	1	2
Me regañarían	,873	,012
Se enfadarían	,859	,001
Me castigarían	,813	,102
Se pondrían en contacto con el colegio para conocer el problema	,668	,288
Me obligarían a ir al colegio	,655	-,039
Trataríamos en casa el problema	,567	,246
Me justificarían en el colegio	-,082	,893
Me acompañarían al colegio	,456	,459

Estadísticos de los ítems de los 3 factores de comportamiento en el centro

TABLA 10. ESTADÍSTICOS DE LOS ÍTEMS

Factor	Alpha	Correlación media	Rango I.Discrimi.	n
Implicación padres	0,67(0,66-0,68)	0,25	0,34-0,47	6
Negligencia familiar	0,56(0,55-0,58)	0,21	0,28-0,40	5
Autoeficacia	0,52(0,51-0,54)	0,27	0,29-0,39	3
Retraso escolar	0,56(0,55-0,58)	0,31	0,35-0,41	4

9. Razones para faltar a clase

KMO alcanzó el valor de 0,814 y la matriz fue estadísticamente significativa ($p < .001$). Se extrajeron un total de 4 componentes que explican el 61,5% de la varianza total.

Los ítems que componen cada uno de los factores se presentan en la Tabla 11.

TABLA 11. FACTORES ROTADOS CON ROTACIÓN VARIMAX

	Componente			
	1	2	3	4
Las clases son poco interesantes y aburridas	,800	,040	,098	-,013
Hacer otras cosas es más divertido que ir a clase	,782	,103	,116	-,026
Evitar algunas clases o actividades	,715	,088	,025	,112
Me llevo mal con algún profesor/a	,690	,079	,087	,159
Me gusta saltarme las normas	,634	,035	,182	,042
Mis compañeros/amigos también faltan	,584	-,047	,274	-,025
Cuidar de mis hermanos/as o de algún familiar	-,018	,850	,111	,098
Ayudar a la familia en el trabajo	,016	,802	,222	,033
Viajar con la familia	,130	,722	-,051	,164
Estar enfermo/a	,154	,452	-,308	,224
No haber hecho los deberes	,328	,057	,825	,080
No haber estudiado	,309	,133	,773	,179
Me siento amenazado por mis compañeros	-,017	,219	-,011	,840
Llevarme mal con mis compañeros/as	,144	,120	,213	,811

Factor 1: Desinterés

Factor 2: Causas justificadas

Factor 3: Estudio/deberes

Factor 4: Malas relaciones con los compañeros

ANEXO 4

ALGUNOS PROGRAMAS PREVENTIVOS Y PÁGINAS WEB

Milwaukee, Wisconsin

Program elements: Padres, policía y escuela intervienen en el programa Truancy Abatement and Burglary Suppression (TABS). Se registra cada día la asistencia en las HS. La policía coge a los absentistas y los lleva a programas de counselling. Los padres reciben llamadas diariamente sobre la asistencia de los hijos si no han asistido a clase ese día. Si los padres no apoyan la asistencia regular, son llamados por el fiscal del distrito. Los resultados fueron evaluados: el 73% volvía a la escuela al día siguiente, el 66% permanecía 15 días después, y el 64% permanecían 30 días después.

SaFer Cities (UK).

Es un programa de lucha contra la delincuencia juvenil implantado en septiembre de 2001 y financiado durante tres años por los servicios de la justicia juvenil. Uno de los objetivos es reducir el absentismo, dada la relación entre los dos fenómenos. Los equipos del programa están formados por miembros de la policía nacional, educación, servicios sociales y sanitarios. Talleres «relais» en la escuela para alumnos con riesgo de abandono.

Unidades de rattrapage (UK)

Prevención del abandono y del absentismo más acusado. Inserción cuando llegan a la escuela, para que no se sientan en desventaja con sus compañeros, lo que podría ser la causa de ausencias posteriores.

Patrullas contra el absentismo (UK)

Fueron creadas en 1999. La policía puede arrestar a los absentistas en la calle.

Allo, absences (Truancy Calls). USA, UK

Este servicio lo lleva una compañía privada de Birmingham. Es un programa electrónico. Cuando el servicio es informado de que un alumno está ausente, la compañía llama inmediatamente a la familia e informa a la escuela del resultado del contacto. El sistema pregunta a la familia si está enterada de la ausencia, el motivo, la fecha prevista de incorporación y propone la comunicación telefónica con la escuela. Aunque aparentemente eficaz, puede tener algunos fallos:

- Todas las familias no disponen de un móvil
- El joven absentista puede responder si está en casa
- Si la escuela no acompaña la medida con un seguimiento individual, puede no ser eficaz

Sistemas de inscripción por registro electrónico (UK)

En marzo de 2001 el gobierno británico anunció 11 millones de libras adicionales para instalar en 500 escuelas un sistema de registro electrónico, para los alumnos que entran en la escuela o salen en espera de reducir el absentismo en un 10% en dos años.

Programa de intervención Kids in Need of dreams (USA)

Fue elaborado por un juez de Atlanta en 1991 para niños convocados por la justicia por absentismo injustificado. Exige que estos niños estén bajo supervisión de la justicia durante un año. Se aplica un programa de rehabilitación con el sujeto y con la familia, a través de los abogados que actúan como consejeros.

Solamente aplicable con absentistas muy graves

Bolsa escola (Brasil)

Es un programa que intenta mantener a los hijos de las familias más pobres en la escuela garantizándoles unos ingresos en forma de becas. Un total de 50 dolares al año. Un absentismo inferior a 3 días por mes. Ha sido evaluado por diferentes instituciones (UNESCO de Brasil, OIT, Banco Interamericano de Desarrollo, etc. Éxito del programa en el combate de la pobreza de algunas familias y asegurar la escolarización de niños en primaria y secundaria. Ataca los problemas de la desigualdad social y desigualdad de acceso a la educación.

Rohnert Park, California

Program elements: The Stop, Cite and Return Program fue diseñado para reducir el absentismo y la delincuencia juvenil en la comunidad. Los oficiales de la policía se ponen en contacto con los sospechosos de absentismo y se les lleva a la escuela donde son llamados los padres y un miembro del equipo directivo. Dos citaciones no tienen castigo, pero este llega con la tercera. Esta iniciativa llevó las tasas de absentismo a un 75% menos que en 1979.

New Haven, Connecticut

Program elements: The Stay in School Program va dirigido a estudiantes de middle school que han comenzado a tener problemas. Son llevados a una especie de tribunal de absentismo en el que un panel de estudiantes de HS les interrogan y tratan de identificar soluciones. Después de esta sesión, se les asigna un estudiante como apoyo y firman un contrato. Después de dos meses vuelven al tribunal y revisan el contrato. Los evaluadores del programa señalan que funciona bien porque se basa en el control de los pares, en vez de en adultos poco conectados. El apoyo proporcionado por parte de otros compañeros es muy importante.

Atlantic County, New Jersey

Program elements: The Atlantic County Project Helping Hand recibe estudiantes que tienen al menos 15 ausencias no justificadas. Un trabajador en absentismo se entrevista con el alumno y con su familia para proporcionarles counseling, normalmente hasta 8 sesiones. Si es necesario son remitidos a los servicios sociales. Si las familias no acuden a las citas, mediante visitas al hogar se intenta la cooperación. Una vez que se corrige el absentismo, el caso es cerrado pero sigue en observación, con contactos a los 30, 60, y 90 días, para asegurar que se ha eliminado el problema. En una evaluación realizada en un curso, el 84% de los alumnos no recayeron. La filosofía es la intervención temprana tanto en edad, como en el número de faltas. A más temprana intervención, mayor éxito.

Oklahoma City, Oklahoma

Program elements: The THRIVE (Truancy Habits Reduced Increasing Valuable Education) es un programa compartido por la comunidad, agentes legales, escuelas y servicios sociales. La policía conduce a los sospechosos de absentismo a un centro de detención de la comunidad donde, en la hora siguiente, se evalúa el estatus del joven en la escuela, se llama a la familia y esta es referida a servicios sociales. El fiscal del distrito informa a los padres de las consecuencias potenciales de repetir esta conducta. Padres con hijos con 15 o más ausencias no justificadas son sometidos a cargos por faltas leves. El departamento de Policía informa que desde su puesta en marcha en 1989, la tasa de robos se redujo en un 33%.

Norfolk, Virginia

Program elements: The Norfolk, Virginia utiliza un programa para recoger datos de alumnos que llegan tarde, se saltan clases o están ausentes sin causa justificada. Cada escuela tiene un equipo formado por profesores, padres y otro staff de la escuela, que examina los datos para analizar las tendencias absentistas. Por ejemplo, se detectan lugares en los que están con frecuencia y se somete a vigilancia estas localizaciones. La asistencia ha mejorado desde la implantación de los programas en 1992.

Marion, Ohio

Program elements: The Community Service Early Intervention Program pone el acento en los absentistas potenciales durante el primer año. Los estudiantes detectados son enviados a servicios de tutoría, servicios comunitarios y participación en un programa de counseling. Los estudiantes que llevan algún tiempo en el programa cuentan a otros los que han aprendido y les hacen recomendaciones sobre sus beneficios. Se requiere la participación de los padres. Si el alumno cae de nuevo, se requiere la intervención de los tribunales. Existen evaluaciones sobre 28 sujetos de los que 20 tuvieron éxito.

Peoria, Arizona

Program elements: In Operation Save Kids, la escuela se pone en contacto con los padres de los estudiantes con 3 ausencias. Se espera que los padres controlen la asistencia y si el problema persiste, los casos son referidos al fiscal del distrito. Para evitar la multa se requiere que los chicos participen en un programa de counseling intensivo y los padres deben acudir a una escuela de padres. Las tasas de delitos se redujeron en un 65%.

Bakersfield, California

Program elements: Las escuelas locales se ponen en contacto con los padres de absentistas. CTiene un servicio de tutorización por pares y un servicio de mentores. Los persistentes son referidos a los Probation Offices. Los oficiales visitan a los padres y en la mayor parte de los casos remiten a los chicos y sus familias a los servicios sociales. Se continúa el seguimiento del caso durante un año antes de referir los casos al fiscal de distrito. La mayor parte de los sujetos que participan en el programa no vuelven a caer en el absentismo durante el año siguiente a su participación.

ALGUNAS PÁGINAS WEB INTERESANTES PARA LA PREVENCIÓN

Bourke, C., Rigby, K. and Burden, J. (2000). *Better Practice In School Attendance: Improving the school attendance of indigenous students*. Canberra: DETYA. Available at: http://www.detya.gov.au/schools/Publications/2000/Attend_Synth.pdf

Cosgrave, R., Bishop, F. and Bennie, N. (2003). *Attendance and Absence in New Zealand Schools*. Wellington: New Zealand Ministry of Education Research Division. Available on line at http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=8788&data=I#P56_8018

Cresswell, J., Underwood, C. & Withers, G. (2002). *Evaluation of the University of Canberra Programme for Advanced Literacy Development Scaffolding Literacy with Indigenous Children in School*. Canberra: DEST: to be available on the DEST website shortly.

Department of Education and Children's Services [DECS]. (n.d.) *Attendance Improvement Package*. Adelaide, South Australia. Available at: http://www.decs.sa.gov.au/speced2/files/links/attend_section8_9.pdf

Department of Education and Children's Services [DECS]. (2002). *The Taskforce on Absenteeism*. Adelaide, South Australia. Available at: http://www.schools.sa.gov.au/schlstudents/a8_publish/modules/publish/content.asp?id=9866&navgrp=200

- Department of Education, Science and Training [DEST]. (2004) *Time for Transparency in School Performance*. Ministerial media release, 30 April, from Dr Brendan Nelson. Available at: <http://www.dest.gov.au/Ministers/Media/Nelson/2004/04/n692300404.asp>
- New Zealand Ministry of Education. (2001). «Suspensions Report 2001». Available region by region by links at: <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=7119&indexid=1010&indexparentid=1072>
- New Zealand Ministry of Education. (2002b). *New Zealand Schools 2002*. Annual report of the Ministry. Available at: <http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=document&documentid=8851&data=1>
- Scottish Executive. (2002). Attendance and Absence in Schools 2001-2002. *Statistics on line* (published 6 December). Available at: <http://www.scotland.gov.uk/stats/bulletins/00218-00.asp>
- Scottish Executive. (2003). Attendance and Absence in Schools 2002-2003. *News on line* (3 December). Available at: <http://www.scotland.gov.uk/pages/news/2003/12/SEED389.aspx>
- Social Exclusion Unit. (2002). *Truancy and School Exclusion Report*. Report commissioned by the United Kingdom Cabinet Office from the Social Exclusion Unit to the Prime Minister. London: Cabinet Office. Available at: http://www.socialexclusionunit.gov.uk/publications/reports/html/school_exclu/trhome.htm
- South Australia Police. (2004). *Managing Truancy Together*. Available at: http://www.schools.sa.gov.au/schlstudents/a8_publish/modules/publish/content.asp?id=13354&navgrp=200
- Tasmania, Department of Education. (2003:1). Our Report Card. Available at: <http://www.education.tas.gov.au/annual-report/02-03/compulsory/report.htm>
- Tasmania, Department of Education. (2003:2). Strategic Policy. Available at: <http://connections.education.tas.gov.au/Nav/StrategicPolicy.asp?ID=00000845>
- Tasmania, Department of Education. (2003:3). Compulsory Education. Available at: <http://connections.education.tas.gov.au/Nav/Strategy.asp?ID=00000017>
- United Kingdom Department of Education and Skills. (1999). *Guidance on the Law: Annexe A: Guidance on Attendance Registers*. Available at: <http://www.dfes.gov.uk/publications/guidanceonthelaw/10-99/register.htm>
- United Kingdom Department of Education and Skills. (2000). *Pupil Absence and Truancy from Schools in England: 2000/2001*. Available at: <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SBU/b000309/index.shtml>
- Victoria: Department of Education and Training. (2003). *School Management 2002*. Included in *Standards and Accountability: Benchmark Publications*. Available at: <http://www.sofweb.vic.edu.au/standards/publicat/bench.htm>.

