

**INVESTIGACIONES**

***PREVALENCIA DEL ABSENTISMO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: RELACIONES CON VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y FAMILIARES***

***PREVALENCE OF TRUANCY IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION: ITS RELATIONSHIP WITH SOCIO-DEMOGRAPHIC AND FAMILY RELATED VARIABLES***

**ROSARIO MARTÍNEZ-ARIAS**

**PILAR AGUADO**

**M.ª ANTONIA ÁLVAREZ-MONTESERÍN**

**FRANCISCA COLODRÓN**

**ENRIQUE GALLEGO**

Fecha de Recepción: 07-02-2007

Fecha de Aceptación: 29-05-2007

**RESUMEN**

El absentismo es un problema grave que afecta a la mayor parte de los centros educativos en Madrid; sin embargo, no se dispone de estimaciones seguras de su prevalencia debido a prácticas poco consistentes de registro. En este artículo el primer objetivo es presentar la prevalencia del absentismo reciente (en las dos últimas semanas) en Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid, informado por los estudiantes. El segundo objetivo es explorar las asociaciones entre absentismo, características demográficas y académicas de los estudiantes y características de la familia.

El número total de participantes fue de 7168 procedentes de 83 centros educativos de educación secundaria. Se llevó a cabo un muestreo de conglomerados en dos etapas y estratificado.

Los resultados muestran que el 15,3% de los estudiantes faltaron alguna vez sin causa justificada al colegio y un 24,1% a alguna clase. Se observa un incremento importante del absentismo con el curso y la edad. Entre los predictores más importantes se encuen-

tran los relacionados con la falta de compromiso con la escuela, nivel educativo de los padres, y baja implicación y supervisión de la familia.

## **PALABRAS CLAVE**

Absentismo escolar, Características sociodemográficas, Desafección, Implicación familiar.

## **ABSTRACT**

Truancy is a serious concern that affects most schools in Madrid. However, we do not have accurate estimates of the prevalence of truancy due to inconsistent tracking and reporting practices in schools. In this article, the first objective is to present the prevalence of recent self-reported truancy (within the past 2 weeks) among compulsory secondary education students in the region of Madrid. The second objective is to explore associations between truant behaviour and demographic, academic, and family characteristics.

Participants were 7169 students from 83 schools. They were sampled by two-stage stratified cluster design. Results show that 15.3% of students reported recent truancy and 24.1% reported selective truancy. Truancy is higher in the upper years. School disengagement related variables (e.g., retention, low educational aspirations, low interest in school-work) and family variables (e.g., parental education, immigration, family composition, and family implication and supervision) were among the most salient predictors of truancy.

## **KEY WORDS**

School Truancy, Socio-demographic Characteristics, School Disengagement, Family Implication.

## INTRODUCCIÓN

### La importancia del estudio del absentismo escolar

El absentismo es considerado en la actualidad como uno de los problemas más graves a los que se enfrentan los centros educativos (Lounsbury, Steel, Loveland y Gibson, 2004; US Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, OJJDP, 2005). El estudio PISA-2003 (OECD, 2004) pone de relieve que en España el 44% de los equipos directivos entrevistados están de acuerdo o muy de acuerdo con que el absentismo tiene importantes efectos negativos sobre el rendimiento académico, siendo considerado como el segundo problema más grave, únicamente precedido por las conductas disruptivas. El absentismo está entre los signos más visibles de la desconexión de los estudiantes con la escuela y entre los predictores más importantes del temprano abandono escolar (Brooks, Milne, Paterson, Johansson y Hart, 1997). En este sentido, es importante señalar la importancia de analizar la problemática del absentismo, dado que la OECD en su último estudio sobre *Education at glance* (2006) presenta para España, un porcentaje próximo al 30% de estudiantes que abandonan sin graduación la ESO, encontrándose entre los países con mayores tasas.

El problema del absentismo escolar es objeto de un creciente interés político y social, tanto por su impacto individual sobre los sujetos afectados, como por la problemática social que plantea. En el nivel individual es predictivo de

falta de ajuste personal (Reid, 1985, 2000), bajo rendimiento académico y temprano abandono escolar (Wehlage, Fyfe, Campbell y Goldkamp, 1986). También se encuentra entre los predictores de conductas de riesgo como el consumo de sustancias y la delincuencia juvenil (Garry, 1996; Harlow, 2003; Huizinga, Loeber y Thornberry, 1994; Huizinga, Loeber, Thornberry y Cothorn, 2000; Lagrange, 2000; Loeber y Farrington, 2000; Morris, Ehren y Lenz, 1991; Welsh, Jenkins y Harris, 1999; Wehlage et al., 1986; US Department of Education, 1996). Otros estudios destacan que el efecto negativo continúa más allá de la escuela, siendo predictor de pobres resultados adultos, violencia, inestabilidad en los puestos de trabajo y cárcel (Dryfous, 1990; Catalana, Arthur, Hawkins, Berglund y Olson, 1998). Por otra parte, las consecuencias van más allá del propio individuo y su familia trascendiendo a la sociedad en su conjunto debido a sus efectos sobre la delincuencia y la productividad de los adultos. Algunos discursos mediáticos y políticos insisten mucho en esta asociación, presentando a los jóvenes absentistas como 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 delictivos en los jóvenes (Roché, 2001), ya que la mayor parte de los absentistas escolares parece que no cometen este tipo de actos.

### Prevalencia del absentismo y su medida

La caracterización y prevalencia del absentismo son difíciles de establecer

(Blayá, 2003; Henry, 2007; Kearney, 2003; Kearney y Bensaheb, 2006; Lyon y Cotler, 2007; Miller y Plant, 1999), ya que ha sido objeto de definiciones y medidas muy diversas. La mayor parte de los estudios excluyen el absentismo con causa justificada y se centran en lo que Kearney y Bensaheb (2006) denominan “conducta de rechazo de la escuela”, en la que el absentismo es un indicador de la falta de compromiso con lo escolar (Wilms, 2003). Este tipo de conducta puede tomar diversas formas según las causas y los contextos que lo generan o favorecen. En la literatura recibe denominaciones diversas: fobia escolar (*school phobia*), rechazo de la escuela (*school refusal*), ausencia no justificada (*truancy*) y ansiedad de separación (*separation anxiety*). Las conductas absentistas por fobia escolar y ansiedad de separación difieren mucho de las de los restantes absentistas (Fremont, 2003) y suelen ir asociadas con frecuencia a otros trastornos. Se manifiestan sobre todo en las primeras etapas de la escolaridad, siendo su presencia escasa en niños mayores y adolescentes; cuando se presenta suele deberse a algún miedo real, como el temor a ser victimizado por los compañeros o los profesores. Este trabajo se centra en el tipo de absentismo caracterizado en la literatura como ausencia no justificada (*truancy*). Un estudio cualitativo preliminar con absentistas graves puso de relieve que en la población objetivo es el tipo de conducta típica, (Martínez-Arias, Aguado, Álvarez-Monteserín, Colodrón y Gallardo, 2006). Dentro de esta conducta existe un continuo incremento que va desde el retraso sistemático en la llegada a la escuela, el absentismo selectivo caracteri-

zado por la evitación periódica o repetida de algunas clases, hasta la ausencia de la escuela en jornadas completas que puede mostrarse durante períodos más o menos extensos (Kearney, 2003). A partir de esta caracterización puede parecer simple la cuantificación de la prevalencia del absentismo, puesto que los centros educativos deberían registrar los diversos tipos de ausencia de sus alumnos; no obstante, las estadísticas basadas en estos registros resultan muy poco fiables, excepto para los absentistas graves (que normalmente están ausentes el 50% o más del período escolar). Los sistemas de registro varían entre países, estados y comunidades autónomas (diferencias en las unidades de medida administrativas) y también entre centros (variabilidad en la aceptación de justificaciones, sistemas de registro, comunicación de las ausencias a los servicios de inspección, etc.). Esta falta de estadísticas fiables no se da solamente en España, sino que también es frecuente en otros países, como se pone de relieve en diversos estudios sobre absentismo (Blayá, 2001, 2003; Henry, 2007). La falta de estimaciones seguras a partir de las estadísticas oficiales ha llevado al uso de encuestas para caracterizar la prevalencia, considerando algunos autores que las mejores estimaciones son las proporcionadas por los datos de autoinforme (Henry, 2007; Miller y Plant, 1999). Es difícil también llegar a estimaciones claras de la prevalencia a partir de los datos de encuesta, ya que se utilizan preguntas distintas para la definición del absentismo, que van desde una pregunta única referida a las ausencias de jornada completa (Miller y Plant, 1999; Henry, 2007), a la caracteri-

zación separada del retraso, absentismo selectivo y absentismo completo (Choquet y Ledoux, 1994; Wilms, 2003). Los períodos de referencia también son variables: dos últimas semanas, últimos 30 días, últimos doce meses, etc.

### Los correlatos del absentismo escolar

#### *Variables sociodemográficas y personales*

Muchos trabajos publicados en la literatura sobre el tema intentan determinar cuáles son los factores asociados al absentismo. La aproximación más frecuente es la denominada de *factores de riesgo y de protección*. La determinación de estos factores no es simple, ya que el absentismo es un fenómeno complejo, en cuya base se encuentran factores personales, familiares y escolares (Reid, 1985; 2000; Corville-Smith, Ryan, Adams y Dalicandro, 1998).

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, 1997; Ballion, 1982). La conducta absentista se incrementa con la edad, encontrándose el máximo en torno a los 15 años (Choquet y Hassler, 1997; Puzanchera, Stahl, Finnegan, Zinder, Poole y Tierney, 2003). La relación entre raza y absentismo no está bien establecida, pero los datos recogidos en los Estados Unidos revelan que los blancos están infrarrepresentados entre los absentistas (Bell, Rosen, & Dynlacht, 1994; Lyon y Cottler, 2007; Puzanchera et al., 2003). Este resultado

concuerda con los mostrados en los estudios de riesgo de abandono temprano de la escuela, en los que los estudiantes afroamericanos y latinos representan los grupos con mayores tasas de abandono (Kaufman, Alt, & Chapman, 2004), lo que es coherente con el dato de que los estudiantes con mayores tasas de absentismo están en mayor riesgo de abandonar la escuela (Baker, Sigmon y Nugent, 2001). En los países en los que se encuentran asentados, también se encuentra una mayor prevalencia entre los gitanos.

#### *Factores académicos y del centro educativo*

Se han llevado a cabo numerosos estudios que vinculan el absentismo con aspectos académicos del estudiante, las relaciones de éstos con el centro educativo y con las características de los centros. Un concepto frecuentemente relacionado con el absentismo es el de *compromiso con la escuela (engagement)*, ya 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). Por otra parte la consideración de la escuela y sus actividades como algo aburrido y limitado pueden llevar a los estudiantes a la insatisfacción y desafección (Finn, 1989; Jenkins, 1995), apartándose gradualmente. La participación en las actividades escolares es evaluada a veces por medio del absentismo (Wilms, 2003). Otro aspecto ligado al constructo es la creencia en los beneficios de la educación (Johnson, Crosnoe y Elder, 2001), muestra-

da en mayor grado por los alumnos con más compromiso.

En otras investigaciones se han explorado las características de escuelas con elevadas tasas de absentismo analizando la composición del alumnado, variables de clima escolar, localización y otros factores de la organización (Bos, Ruitjers y Visscher, 1992; Hrimch, Theoret, Ardí y Garipey, 1993; Janosz, Le Blanc, Boulerice y Tremblay, 2007; Rothman, 2001; Thomas y Mortimore, 1996; Toulemonde, 1998; Wright, 1978). Se ha encontrado que hay una gran variabilidad 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; Rumberger, 1995). También se han encontrado relaciones con el clima escolar (Ballion, 1994; Rothman, 2001; Weston, 1998), las experiencias escolares negativas (Reid, 1985) y con las relaciones difíciles alumno-profesor (Le Riche, 1995; Pierce, 1994).

Algunos estudios también han encontrado relaciones entre violencia en la escuela y absentismo (Sharp y Thompson, 1998).

Otra aproximación seguida es la de la detección de centros de riesgo (Bos, Ruitjers y Visscher, 1992; Rothman, 2001; Toulemonde, 1998). Los centros con mayor riesgo o sensibles suelen acoger a alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, estatus socioeconómico bajo, presencia de minorías étnicas y de alumnos de contextos desfavorecidos.

### **Absentismo y familia**

Los padres son los máximos responsables de asegurar que sus hijos asistan a la escuela regularmente y con puntualidad. En algunos estudios se han encontrado relaciones entre variables familiares y el absentismo escolar. Las principales características familiares relacionadas con el absentismo son las siguientes: pertenencia a un medio socio-económico desfavorecido (Beekhoven y Dekkers, 2005; Reid, 1985; Wilms, 2003), bajo nivel educativo de los padres (Miller y Plant, 1999), actitud negativa de los padres hacia la escuela (Dear-den, Ferrier y Meghir, 1998; Nielsen y Garber, 1979), bajo control y supervisión así como escasa implicación de los padres en la educación y en la escolaridad (Henry, 2007; Miller y Plant, 1999; O'Keefe, 1993; Corville-Smith, Ryan, Adams y Dalicandro, 1998), familias monoparentales (Ginther and Pollak, 2003; Miller y Plant, 1999) y familias procedentes de la inmigración (Wilms, 2003).

### **Objetivos del estudio**

Este estudio forma parte de una investigación más amplia realizada en centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid, por convenio entre la *Oficina del Defensor del Menor* y el *Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid*. En este trabajo se presentan algunos resultados de la investigación de encuesta con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

El principal objetivo es establecer la prevalencia del absentismo durante

la Educación Secundaria Obligatoria, por medio de datos de encuesta, basados en autoinformes anónimos y confidenciales de los estudiantes. El segundo objetivo del trabajo es analizar las relaciones entre absentismo, características sociodemográficas y académicas de los estudiantes y los aspectos familiares que en la literatura sobre el tema aparecen relacionados con el absentismo. Este objetivo viene marcado por la necesidad de analizar los correlatos del absentismo en muestras representativas para comprender mejor la conducta absentista y establecer pautas para la prevención. Algunos otros resultados relacionados con factores de los centros educativos y otros aspectos de los estudiantes que no son tratados en este artículo, pueden encontrarse en Martínez-Arias et al. (2006).

## MÉTODO

### Participantes

Los participantes fueron estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad de Madrid. Se utilizó como marco muestral para la selección de la muestra el listado de centros de la Comunidad del curso 2004-2005. El diseño muestral fue estratificado y de conglomerados en dos etapas. Se utilizaron dos variables de estratificación, la titularidad del centro (públicos, concertados y privados) y la zona territorial de la Comunidad de Madrid (capital, este, norte, oeste y sur). La afijación de la muestra a los estratos fue proporcional al tamaño de los mismos. En la primera etapa de muestreo se seleccionaron los

centros de forma proporcional a su 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 el muestreo de conglomerados fue menor del 3%, con un nivel de confianza del 95%. El número total de centros participantes de Educación Secundaria fue de 83 y el número total de estudiantes de 7168. Las principales características sociodemográficas de los participantes en el estudio se presentan en la Tabla 1.

En relación a la edad, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las edades de los varones y las mujeres.

Por lo que se refiere a la nacionalidad, es significativamente mayor la presencia de sujetos procedentes de la inmigración en los centros públicos frente a los centros privados y concertados ( $\chi^2(1) = 231,01, p < .001$ ), lo que refleja la composición de los centros educativos de la Comunidad de Madrid en esta variable.

Finalmente, es destacable la elevada correlación mostrada entre los niveles de estudio de los padres y madres, que alcanzó un valor de 0,68.

### Procedimiento

Una vez seleccionados los centros de la muestra, se enviaron cartas a los directores desde la Oficina del Defensor del Menor, explicándoles la finalidad del

**Tabla 1. Descripción de los participantes según diversas características sociodemográficas**

Variables sociodemográficas		
<i>Titularidad</i>	Públicos: 4372 (61,0 %) Concertados: 2013 (28,1%) Privados: 783 (10,9%)	
<i>Curso</i>	1º de ESO: 1926 (26,9%) 2º de ESO: 1822 (25,4%) 3º de ESO: 1804 (25,2%) 4º de ESO: 1616 (22,5%)	
<i>Género</i>	Varones: 3409 (47,6%) Mujeres: 3759 (52,4%)	
<i>Origen</i>	Españoles: 6170 (86,1%) Otras nacionalidades: 998 (13,9%)	
<i>Edad</i>	<p><i>Grupo total:</i> Media = 14,18 años D.típica=1,41, Rango: 11-18 años</p> <p><i>Varones:</i> Media = 14,19 años D.típica=1,41, Rango: 11-18 años</p> <p><i>Mujeres:</i> Media = 14,16 años D.típica=1,41, Rango: 12-18 años</p>	
<i>Estudios familia</i>	<p><i>Padre</i> Sin estudios: 244 (3,4%) Primarios: 1892 (26,4%) Secundarios: 2545 (35,5%) Universitarios: 2487 (34,7%)</p>	<p><i>Madre</i> Sin estudios: 222 (3,1%) Primarios: 1993 (27,8%) Secundarios: 2688 (37,5%) Universitarios: 2265 (31,6%)</p>
<i>Situación laboral de los padres</i>	<p><i>Padre</i> Fuera de casa: 6461 (90,1%) Remunerado casa: 96(1,3%) Tareas del hogar: 22(0,3%) Paro: 90 (1,3%) Jubilado/Incapacidad:81(1,1%) No respuesta: 418 (5,8%)</p>	<p><i>Madre</i> Fuera de casa: 4695 (65,5%) Remunerado casa: 229(3,2%) Tareas del hogar: 1770(24,7%) Paro: 237(3,3%) Jubilada/Incapacidad:26(0,4%) No respuesta: 211(2,9%)</p>

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 entrevistas y las fechas de aplicación de las encuestas, así como para la selección del aula de cada curso. El consentimiento de los centros para participar fue aproximadamente del 90%, siendo sustituidos los que rehusaron por el centro correspondiente de la muestra suplente.

Todos los datos de la encuesta fueron recogidos en período de clases, de forma colectiva, por tres psicólogas expertas que habían sido entrenadas previamente. El tiempo de cumplimentación de las encuestas por parte de los sujetos oscilaba en un rango de 30 a 50 minutos, según el curso. La participación en la encuesta fue voluntaria y anónima y con consentimiento informado de los padres de los estudiantes.

Todos los datos fueron recogidos durante el segundo y el tercer trimestre del curso, evitando la coincidencia de la recogida de datos con períodos de evaluación de los estudiantes.

Como todos los estudios de absentismo realizados mediante encuestas, este estudio tiene un sesgo, debido a que los estudiantes con absentismo severo es muy probable que no se encontrasen en las aulas.

### **Variables e instrumentos de medida**

Se elaboró un cuestionario de recogida de datos de los estudiantes espe-

cífico para la investigación, “*Cuestionario de Relaciones con el Centro Educativo*”. Las variables a las que se refiere este trabajo se describen a continuación.

- *Datos sociodemográficos*: edad, sexo y curso.

- *Absentismo*: el grado de absentismo fue evaluado de forma similar a otros estudios de encuesta, recogiendo información sobre el retraso, absentismo selectivo y absentismo total. Se tomaron como referencia las dos últimas semanas. En concreto, se utilizaron las tres preguntas del estudio PISA-2000 (Wilms, 2003): Faltas al colegio (día completo) sin causa justificada, faltas a alguna clase sin causa justificada y días que ha llegado tarde al colegio sin causa justificada.

La escala de respuesta de las tres preguntas tenía seis niveles: nunca, un día, dos días, tres días, cuatro días y cinco o más días. El conjunto de las tres preguntas mostró un coeficiente alpha de 0,67. Se construyó una puntuación total ponderada con pesos de 2, 1,5 y 1, para cada una de las preguntas.

Además de la frecuencia de absentismo se les preguntó sobre otros aspectos relacionados con dicha conducta: lo que hacen cuando faltan a clase, razones para faltar a clase, consecuencias que perciben de faltar a clase y curso en el que comenzaron a faltar. Lo que hacen, las razones y las consecuencias se presentaron en escala tipo Likert con cinco puntos. Las respuestas dadas a las razones para faltar a clase fueron reducidas por medio de un

análisis de componentes principales con rotación Varimax. Dos de los factores resultantes fueron utilizados como predictores en este estudio: desinterés y desafección por la escuela (6 elementos,  $\alpha = 0,81$ ) y falta de trabajo escolar (2 elementos,  $\alpha = 0,81$ ).

- *Aspectos relacionados con el rendimiento académico*: repeticiones de curso y expectativas de finalización de estudios.

- *Variables de la familia*.

Se intentaron recoger todas las dimensiones de la familia relacionadas con el absentismo en la literatura sobre el tema. Algunos aspectos relacionados con situaciones de riesgo social no pudieron plantearse en la encuesta dado que podían resultar demasiado sensibles para ser planteadas a todos los estudiantes en los centros educativos. Las preguntas recogidas hacían referencia a los siguientes aspectos:

- *Características sociodemográficas de la familia*: origen del sujeto y de sus padres, nivel estudios y situación laboral de los padres y composición de la familia.

- *Normas establecidas por los padres*: cinco preguntas en escala tipo Likert de con cinco puntos referidas a: asistencia a clase, tiempo dedicado al estudio, las notas del colegio, horas de salida y tiempo dedicado a TV, videojuegos e Internet. Las respuestas fueron sometidas a un análisis de componentes principales dando lugar a un único componente: Normas de los padres ( $\alpha = 0,75$ ).

- *Reacción de los padres ante las ausencias a la escuela*: Fueron planteadas siete cuestiones sobre diversas reacciones de los padres en escala tipo Likert de cinco puntos. El análisis de componentes principales puso de relieve un único componente ( $\alpha = 0,84$ ).

- *Implicación de los padres en los estudios y comunicación con los hijos*: Esta variable fue derivada por medio de análisis de componentes principales y está formada por siete preguntas con formato tipo Likert de cinco puntos ( $\alpha = 0,68$ ).

- *Negligencia y despreocupación de la familia*: la variable fue derivada por medio de análisis de componentes principales y está formada por cuatro preguntas con formato tipo Likert de cinco puntos ( $\alpha = 0,55$ ).

Para facilidad de interpretación de los estadísticos descriptivos, las puntuaciones de las variables derivadas de los análisis de componentes principales fueron transformadas a la métrica entre 1 y 5 de las preguntas originales.

### **Análisis de datos**

Para la clasificación de los sujetos en cuanto a sus niveles de absentismo se utilizó el análisis de conglomerados de K-medias con las tres variables descritas. Una vez clasificados los sujetos en dos grupos, se llevaron a cabo contrastes de diferencias por medio de los estadísticos t de Student y U de Mann-Whitney, según los casos.

Las relaciones de absentismo con las variables categóricas del estudio fueron examinadas por medio del estadístico ji-cuadrado, seguido del coeficiente V de Cramer y del análisis de los residuos tipificados corregidos (RTC) que se pueden considerar estadísticamente significativos (superiores a |2|).

Finalmente, para predecir la conducta absentista y buscar factores de riesgo y de protección de las variables del estudio se utilizó la regresión logística binaria. Todos los análisis fueron realizados con el programa SPSS para Windows, v.14.

## RESULTADOS

### Prevalencia del absentismo escolar y otros aspectos relacionados

#### Prevalencia del absentismo

En la Tabla 2 se presentan las estimaciones de la prevalencia del absentismo para cada una de las tres preguntas indicadoras de dicha conducta. Las preva-

lencias están referidas a las dos últimas semanas.

Las prevalencias de la Tabla probablemente no recojan a los sujetos caracterizados por absentismo severo, que faltan a clase más del 50% de los días, ya que es posible que estos sujetos no estuviesen en el centro los días en los que se recogieron los datos. Puede observarse que hay un 16,4% de los sujetos que en las dos últimas semanas han faltado al colegio alguna vez sin causa justificada. Dicho porcentaje se eleva al 24,1% cuando se trata de faltar a ciertas clases.

La prevalencia va aumentando según avanzan los cursos. Las estimaciones para las tres conductas se presentan en la Figura 1. En ella se recogen los porcentajes de sujetos que han faltado al colegio, a alguna clase o llegado tarde alguna vez en las dos últimas semanas, sin causa justificada. Puede apreciarse un incremento de las tres conductas desde 1º a 4º de la ESO. Cuando se analizan las diferencias entre cursos utilizando la puntuación total ponderada en absentismo, se encontró la

**Tabla 2. Prevalencia del absentismo no justificado en sus diversas formas en las dos últimas semanas**

Días	Faltas al colegio		Faltas a clases		Llegar tarde	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Nunca	5779	83.6	5050	75.1	4778	73.5
1 día	656	9.5	920	13.7	889	13.7
2 días	295	4.3	439	6.5	476	7.3
3 días	124	1.8	211	3.1	241	3.7
4 días	56	0.8	104	1.5	116	1.8

\*\*Ningún sujeto contestó en la categoría 5 días o más en las dos últimas semanas

misma tendencia ( $F$  de Brown-Forsythe (3 y 6364,6 gl) = 108,69,  $p < .001$ ), mostrándose en los contrastes a posteriori que hay diferencias estadísticamente significativas entre todos los cursos, lo que pone de relieve la tendencia ascendente entre 1º y 4º. Algo similar ocurre cuando se analizan las diferencias entre edades.

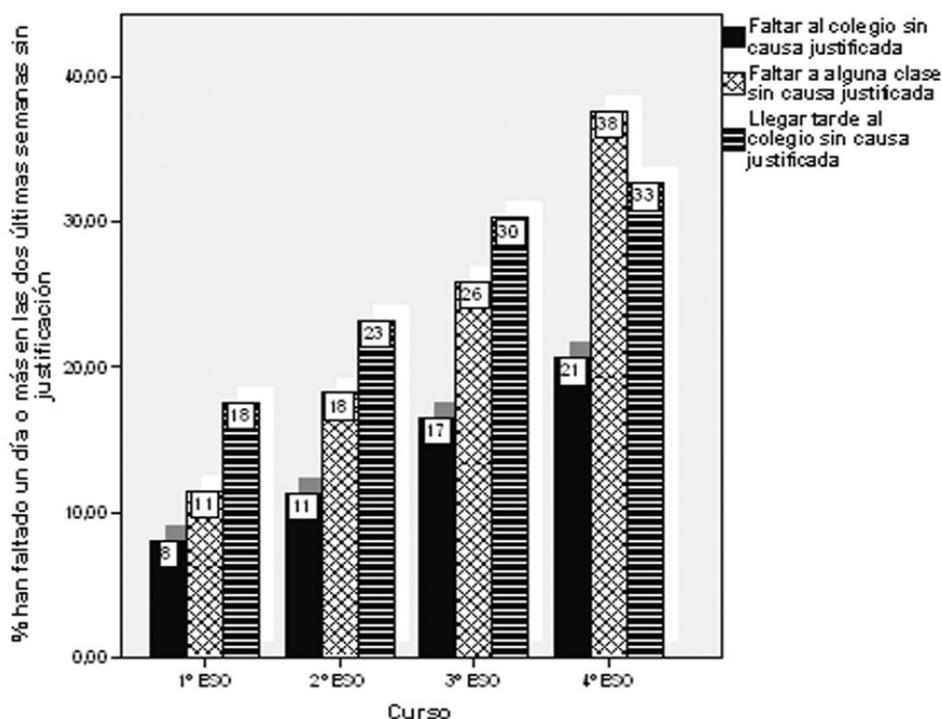
Mediante preguntas abiertas se les preguntaba a los sujetos por las asignaturas a las que faltaban con mayor frecuencia, encontrando que el mayor número de ausencias se refiere, de mayor a menor, a las siguientes asignaturas: matemáticas, educación física, lengua castellana y lengua inglesa.

### Curso de inicio del absentismo

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.

Puede observarse el escaso número de sujetos que comienzan a faltar a clase antes de comenzar la ESO (180 casos que representan solamente un 8,4% del total de los 2154 sujetos que respondieron). El mayor porcentaje de inicio se produce en 1º de la ESO, coincidiendo con el cambio de etapa, aunque también son altos los porcentajes de estudiantes que comienzan a

Figura 1. Prevalencia de las conductas relacionadas con el absentismo por cursos



**Tabla 3. Curso en que comenzaron a faltar a clase**

Cuándo	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

faltar en 2º y 3º. Sin embargo, son muy pocos los que comienzan a faltar en 4º de la ESO. Se encontró una relación estadísticamente significativa, aunque muy baja, entre el inicio del absentismo en primaria o secundaria y el tipo de centro (ji-cuadrado(2) = 11,61,  $p = .003$ ,  $V = 0,04$ ). La pequeña relación parece deberse a una frecuencia de inicio en primaria algo mayor de la esperable por azar en los centros privados sin financiación pública (RTC = 3,2), pero las proporciones de inicio en secundaria no difieren a las esperables por azar en centros públicos y concertados.

Los sujetos de inicio temprano muestran una media superior en la puntuación ponderada en absentismo que los sujetos más tardíos ( $t(7166 \text{ gl}) = 8,51$ ,  $p < .001$ ).

#### **Clasificación de los estudiantes en relación con el absentismo**

Como ya se ha señalado en la descripción de las variables, con los tres indicadores de absentismo se construyó una puntuación total con una ponderación similar a la realizada por Wilms (2003), con la que este autor determinaba los grupos de baja participación. Para separar a

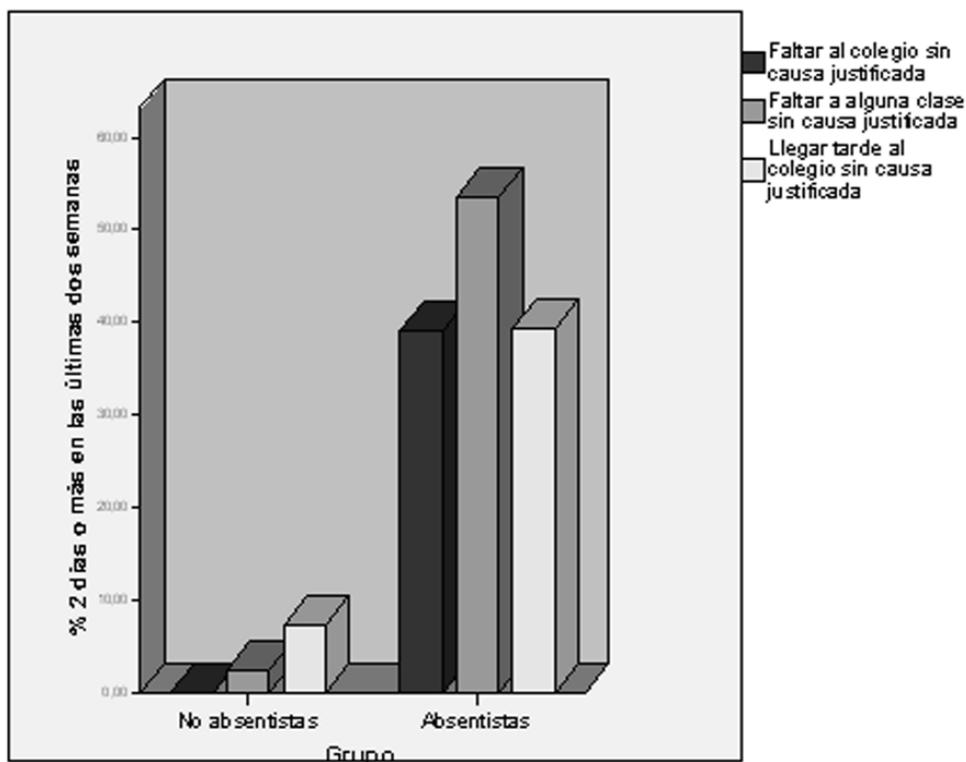
los sujetos caracterizados como absentistas de los no absentistas se realizó un análisis de conglomerados de K-medias utilizando las tres variables. El Análisis de Varianza puso de relieve que las tres contribuían significativamente a la clasificación ( $p < .001$ ). Se obtuvieron dos grupos; el grupo de sujetos caracterizado como absentista, con elevadas puntuaciones en las tres variables está formado 1135 casos, que representan 15,8% del total. Los sujetos no absentistas son 6033, lo que representa el 84,2%. Una caracterización de los dos grupos de sujetos en las tres variables puede verse claramente en la Figura 2.

#### **Lo que hacen los estudiantes cuando faltan al colegio/clase**

Los alumnos que faltan al colegio/clases respondieron a una serie de preguntas sobre las actividades que suelen realizar cuando no asisten. En la Figura 3 se presentan los porcentajes de sujetos que dicen realizar dichas actividades con bastante o mucha frecuencia.

En la Figura puede observarse que la conducta más frecuente es quedarse en casa durmiendo, seguida de ir a plazas o

Figura 2. Respuestas de los sujetos No absentistas y Absentistas en los tres indicadores



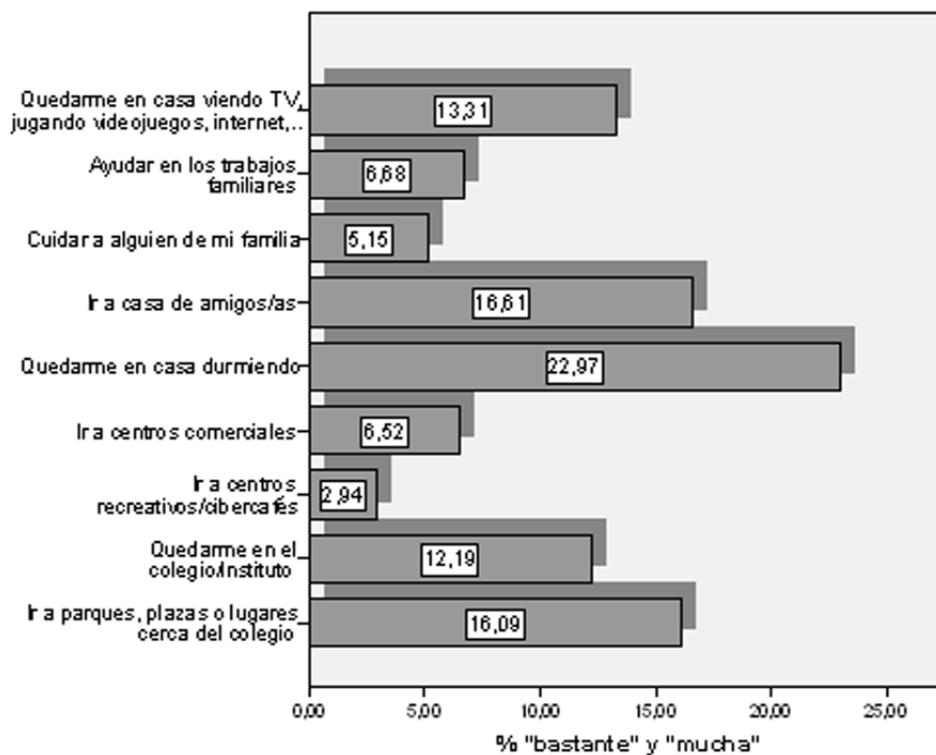
parques y a casa de amigos. Es poco frecuente la realización de actividades familiares como el cuidado de miembros de la familia o ayudar en el trabajo. En un intento de explorar indicios de posible absentismo conocido y permitido por los padres, se analizaron las diferencias en las preguntas de “quedarse en casa durmiendo” y “quedarse en casa viendo TV, etc.” en relación con el trabajo de la madre fuera de casa. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ambos casos ( $Z = -4,26$ ,  $p < .001$  y  $Z = -4,14$ ,  $p < .001$ , respectivamente), puntuando más los sujetos cuyas madres trabajan fuera de casa.

#### Valoración de las consecuencias

El 89,5% de los participantes consideran que las ausencias a clase tienen consecuencias negativas para ellos, siendo solamente el 10,5% los que consideran que faltar a clase no tiene este tipo de consecuencias. En cuanto a las diferentes consecuencias, se presentan en la Figura 4 los porcentajes de estudiantes que piensan que les pueden afectar bastante o mucho.

En la Figura pueden observarse los elevados porcentajes que consideran

**Figura 3. Lo que hacen cuando faltan al colegio/clases**



que es malo para el futuro, así como para los resultados académicos: perjudica las notas del colegio, no enterarse en clase, repetir curso. También es muy alto el porcentaje que piensa que les acarrearán riñas o castigos de los padres. Los castigos y la opinión de los profesores son menos valorados. Piensan que apenas afecta a la opinión de sus compañeros/as.

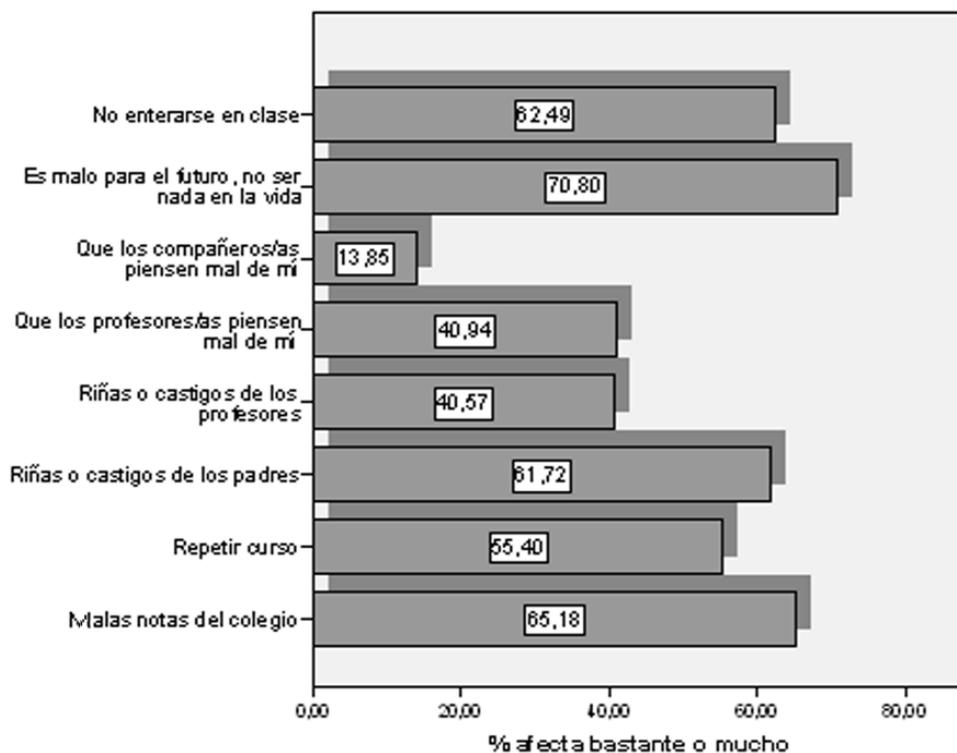
### Razones para faltar a clase

Los sujetos que dicen faltar al colegio o a clase contestaron a preguntas

sobre las razones de estas conductas. Aparecen recogidas muchas de las encontradas como significativas en la literatura sobre absentismo. En la Tabla 4 se presentan los porcentajes de sujetos que contestan “bastante o mucho”.

Puede observarse que las principales razones hacen referencia al desinterés por lo que se hace en el colegio. Por el contrario, las cuestiones relacionadas con la convivencia entre compañeros, que en algunos estudios se presentan relacionadas con el absentismo, son las manifestadas en último lugar y por porcentajes muy reducidos de estudiantes.

**Figura 4. Consecuencias atribuidas a faltar a clase**



**Tabla 4. Razones para faltar al colegio/clases**

Razones	% bastante/mucho
Las clases son poco interesantes y aburridas	36,6
Hacer otras cosas es más divertido que ir a clase	30,6
Los compañeros/amigos también faltan	26,3
Llevarse mal con algún profesor/a	19,3
Evitar algunas clases o actividades	16,9
Viajar con la familia	16,2
No haber estudiado	12,7
Cuidar de hermanos/as o de algún familiar	11,3
Saltarse las normas	10,9
No haber hecho los deberes	10,8
Ayudar a la familia en el trabajo	8,2
Llevarse mal con mis compañeros/as	4,9
Sentirse amenazado por los compañeros	4,0

### **Relación del absentismo con algunas variables sociodemográficas**

En la Tabla 5 se presenta el resumen de las relaciones encontradas entre algunas variables sociodemográficas de los participantes y la pertenencia a los grupos de Absentistas/No absentistas anteriormente descritos.

En cuanto al cambio de centro, por motivos no ligados al paso de la educación primaria a la secundaria, también se encuentra una relación estadísticamente significativa, aunque baja. Hay una mayor proporción de casos de absentistas de la esperable por azar en el grupo de los estudiantes que han cambiado de centro (RTC = 6).

**Tabla 5. Relación entre absentismo y variables sociodemográficas**

Variable	Ji-cuadrado (gl)	V de Cramer
Titularidad del centro	250,88 (2)***	0,19
Tamaño del centro	104,78 (2)***	0,12
Sexo	0,690 (1) ns	0,01
Curso	219,76 (3)***	0,18
Cambio de centro	35,75 (1) ***	0,07

\*\*\*p<.001; ns: relación no significativa estadísticamente

En la Tabla puede observarse la ausencia de relación con el sexo de los estudiantes. Por el contrario se observan relaciones estadísticamente significativas con la titularidad del centro y con el tamaño. Un examen de los residuos tipificados corregidos significativos pone de relieve más presencia de absentistas de la esperable por azar en los centros públicos. No obstante, esta variable puede estar contaminada con ciertos aspectos del contexto sociocultural de la familia, que también están relacionados con el absentismo y el dato debe tomarse con cautela.

En cuanto al tamaño del centro, se observa una presencia de absentistas mayor de la esperable por azar en los centros grandes (RTC = 8,6) y menor en los pequeños. No se observan tendencias en los centros de tamaño medio.

En la encuesta se les preguntaba a los sujetos si pertenecían a minorías étnicas o culturales, pero fueron muy pocos los que contestaron afirmativamente a esta pregunta (solamente 59). Se encontró una relación estadísticamente significativa entre absentismo y la pertenencia a minorías étnicas, aunque muy baja. Este grupo de sujetos mostró una proporción de absentistas mayor de la esperable por azar (RTC = 3,5).

### **Absentismo y algunas variables académicas**

En la Tabla 6 se presenta el resumen de las relaciones del absentismo con algunas variables académicas como el inicio del absentismo (en primaria o secundaria), la repetición de curso y las expectativas de nivel de estudios.

**Tabla 6. Absencismo y algunas variables académicas**

Variables	Ji-cuadrado(gl)	V de Cramer
Inicio absentismo	34,73(1)***	0,07
Repetición curso	363,92(2)***	0,23
Expectativas	328,24(6)***	0,22

\*\*\* p < .001

En la Tabla se observa que las tres variables muestran una relación estadísticamente significativa con el absentismo, aunque mucho menor en la variable Inicio. El examen de los residuos significativos muestra una mayor proporción de absentistas de la esperable por azar entre los estudiantes que comenzaron a faltar a clase durante la educación primaria (RTC = 5,9). También se observa mayor proporción de absentistas entre los estudiantes que han repetido algún curso (RTC = 19,1). Sin entrar en detalles sobre los residuos encontrados en las casillas referidas a los distintos niveles de escolaridad que esperan alcanzar, puede decirse que los absentistas están más representados de lo esperable por azar en los niveles más bajos (Primaria, ESO y módulos de grado medio) y menos en la educación universitaria (en este caso el residuo alcanza el valor de -16).

### *El absentismo escolar y la familia*

#### *Absentismo y variables sociodemográficas de la familia*

En la Tabla se observa que todas las variables sociodemográficas de la familia exploradas muestran relaciones estadísticamente significativas con el absentismo, excepto el tener hermanos. No obstante, en el caso del trabajo de la madre fuera de casa, la correlación es muy baja. Se aprecia un pequeño residuo tipificado de 2,5 en el caso de las madres que trabajan fuera. En la variable de inmigración se observa una mayor frecuencia de absentistas de la esperable por azar entre las familias inmigrantes (RTC = 8,6). La pertenencia a familia monoparental muestra una frecuencia mayor de absentistas de la esperable por azar (RTC= 7,5). El nivel educativo del padre y de la madre también está asociado con el absentismo de los hijos. Ambas

**Tabla 7. Relaciones entre absentismo y variables sociodemográficas de la familia**

	Ji-cuadrado(gl)	V de Cramer
Tener hermanos	0,54(1) ns	0,005
Nivel de estudios del padre	88,58(4)***	0,11
Nivel de estudios de la madre	93,31(4)***	0,12
Trabajo de la madre	7,66(1)**	0,03
Inmigración	73,69(1)***	0,10
Familia monoparental	55,80(1)***	0,09

\*\* p < .01; \*\*\* p < .001

variables muestran una correlación muy similar y en ellas la distribución del absentismo sigue el mismo patrón; los residuos tipificados muestran una mayor presencia de absentistas de la esperable por azar en las categorías de “sin estudios” (4,8 y 4,3, en el padre y la madre, respectivamente) y “estudios primarios” (4,3 y 6,2), y menor entre los padres con estudios universitarios (-7,7 y -7,1).

### Absentismo y normas de la familia

En la Tabla 8 se presentan los estadísticos descriptivos de las respuestas de los estudiantes sobre el sistema de normas en su familia en torno a diferentes cuestiones. Como estadístico de contraste para examinar las diferencias entre grupos de absentistas y no absentistas se utilizó el contraste no paramétrico U de Mann-Whitney, dada la escala de medida de las variables.

En las cinco preguntas referidas a normas se observan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en la misma dirección: los padres de los absentistas parece que aplican menos normas a sus hijos/as que los de los no absentistas.

### Percepción de las reacciones de los padres ante las ausencias a clase

Los estadísticos descriptivos de los dos grupos en cuanto a las reacciones esperables de los padres ante sus ausencias no justificadas a clase en cuanto percibidas por los hijos se presentan en la Tabla 9 junto con el resultado del contraste U de Mann-Whitney.

Como era esperable, en todas las preguntas referidas a la reacción de los padres, los estudiantes no absentistas muestran puntuaciones medias más altas que los de los absentistas.

**Tabla 8. Estadísticos descriptivos de normas de la familia en absentistas y no absentistas**

	Grupo	Media	Desviación típica	Z de U-MW
Normas sobre asistencia a clase	Absentista	3,92	1,26	-4,24***
	No absentista	4,01	1,35	
Normas sobre notas	Absentista	4,05	1,02	-4,11***
	No absentista	4,17	1,04	
Normas sobre horas de estudio	Absentista	3,42	1,21	-5,29***
	No absentista	3,62	1,20	
Normas sobre salidas	Absentista	3,24	1,29	-3,42***
	No absentista	3,38	1,28	
Normas sobre ver TV, videojuegos, internet,...	Absentista	2,77	1,37	-9,37**
	No absentista	3,19	1,36	

\*\* p < .01; \*\*\* p < .001

**Tabla 9. Percepción de las reacciones de los padres ante las ausencias y absentismo**

	Grupo	Media	Desviación típ.	Z de U- MW
Se enfadarían	Absentista	4,06	1,08	-12,14***
	No absentista	4,44	0,86	
Me regañarían	Absentista	4,01	1,08	-9,99***
	No absentista	4,34	0,90	
Me castigarían	Absentista	3,35	1,41	-13,80***
	No absentista	3,98	1,20	
Contacto con el colegio	Absentista	3,43	1,40	-11,21***
	No absentista	3,92	1,24	
Me obligarían a ir al colegio	Absentista	4,21	1,14	-9,24***
	No absentista	4,49	0,97	
Me acompañarían al colegio	Absentista	2,28	1,50	-11,97***
	No absentista	2,89	1,56	
Trataríamos en casa el problema	Absentista	3,79	1,25	-9,14***
	No absentista	4,13	1,12	

\*\*\* p < .001

#### **Implicación de los padres en los estudios y Negligencia/desinterés**

En la Tabla 10 se presentan los estadísticos descriptivos y los resultados del contraste de diferencias para las preguntas y los dos factores globales descritos en el apartado Variables.

En todas las variables analizadas se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la dirección esperada, percibiendo los estudiantes absentistas una menor implicación e interés por su estudio de los padres y una mayor negligencia.

#### ***Predicción del absentismo sobre variables sociodemográficas, académicas y familiares: Factores de riesgo y protección***

Utilizando las variables que

resultaron estadísticamente significativas en los apartados anteriores, se obtuvo una regresión logística binaria para predecir el absentismo y determinar qué variables están significativamente asociadas con este fenómeno. Se utilizó el procedimiento de pasos sucesivos de Wald. Los niveles de estudios del padre y de la madre fueron considerados como variables binarias (menos de secundaria y secundaria o más) y las variables que se redujeron a componentes principales fueron introducidas en forma de puntuaciones en los componentes: Desafección y falta de trabajo escolar como razones para no asistir a clase, normas de la familia, reacción ante el absentismo, implicación de la familia en los estudios y negligencia/desinterés familiar.

Como una aproximación a la medida de tamaño del efecto en el grado de predicción de la variable dependiente o fuerza de la relación entre la variable

**Tabla 10. Estadísticos descriptivos de las variables de implicación y negligencia familiar**

	Grupo	Media	D. Típica	Z de U-MW
<i>Implicación familiar en el estudio</i>				
Mis padres colaboran de forma habitual conmigo en las tareas escolares	No Absentista	3,09	1,29	7,78***
	Absentista	2,77	1,25	
Suelo contar a mis padres mis problemas del colegio	No Absentista	3,54	1,32	8,30***
	Absentista	3,17	1,38	
Tengo una buena relación con mis padres	No Absentista	4,30	0,97	9,81***
	Absentista	3,99	1,11	
Mi familia se preocupa por mis estudios	No Absentista	4,42	0,95	8,49***
	Absentista	4,19	1,05	
Mis padres se enteran poco de lo que hago en el colegio (-)	No Absentista	2,34	1,25	-10,30***
	Absentista	2,75	1,26	
Mis padres acuden a las reuniones y citas del colegio	No Absentista	3,88	1,21	12,93***
	Absentista	3,35	1,34	
Existe una relación continuada entre mi familia y el tutor/a	No Absentista	3,11	1,20	6,60***
	Absentista	2,86	1,24	
Implicación de los padres	No Absentista	3,60	0,74	14,86***
	Absentista	3,24	0,75	
<i>Negligencia y desinterés por los estudios</i>				
Suelo estar solo/a la mayor parte del día	No Absentista	2,24	1,22	-6,89***
	Absentista	2,53	1,29	
Mis hermanos faltan/faltaban a clase con frecuencia	No Absentista	1,74	1,10	-13,53***
	Absentista	2,22	1,26	
Tengo que realizar tareas en casa que me impiden estudiar	No Absentista	1,78	1,01	-6,77***
	Absentista	2,01	1,10	
Me faltan libros y/o materiales escolares para las clases	No Absentista	1,47	0,92	-9,07***
	Absentista	1,73	1,07	
Negligencia familiar	No Absentista	1,77	0,62	-14,57***
	Absentista	2,06	0,67	

\*\*\* p < .001

dependiente y el conjunto de predictores seleccionados se utilizó el estadístico R<sup>2</sup> de Nagelkerke, que proporciona valores entre 0 y 1 y se obtuvo un valor de 0,641.

En la Tabla 11 se presentan las variables que entran en la ecuación con valores estadísticamente significativos. Casi todas las variables introducidas tie-

**Tabla 11. Coeficientes de la regresión logística**

Variables	B	E.T. (B)	Exp (B)	IC 95% Exp(B)	
				L.I.	L.S.
Inicio precoz absentismo	0,54**	0,198	1,72	1,17	2,54
Repetición de curso	0,55***	0,084	1,74	1,47	2,05
Expectativas estudios	-0,17***	0,025	0,84	0,80	0,89
Reacción de los padres	-0,42***	0,040	0,66	0,61	0,71
Implicación de los padres	-0,30***	0,044	0,74	0,68	0,81
Negligencia familiar	0,11*	0,052	1,11	1,01	1,23
Desafección	0,51***	0,041	1,66	1,53	1,79
Estudios madre	0,19*	0,078	1,20	1,03	1,40
Inmigración	0,48***	0,099	1,62	1,34	1,97
Familia monoparental	0,25**	0,099	1,29	1,06	1,56

\* p<.05; \*\* p <.01; \*\*\* p < .001

nen pesos estadísticamente significativos en la ecuación, excepto las siguientes: estudios del padre inferiores a secundaria, no asistir a clase por no haber realizado los deberes/estudio, normas de los padres y cambio de centro educativo por razones diferentes del paso a secundaria.

La observación de los signos de los coeficientes de la Tabla permite clasificar las variables predictoras como factores de riesgo (signo positivo) y de protección (signo negativo) de las conductas absentistas.

Los factores de riesgo, de mayor a menor importancia como se refleja en el Exp(B) son los siguientes: repetición de curso, inicio precoz del absentismo, desafección por la escuela, procedencia de la inmigración, familia monoparental, madre con estudios inferiores a secundaria y negligencia familiar.

Pueden considerarse como factores de protección la reacción de los padres

al absentismo, la implicación en los estudios y tener elevadas expectativas en cuanto a posibilidades de graduación.

### **Discusión y conclusiones**

Obtener estimaciones fiables del absentismo y otras conductas problema, basadas en muestras representativas, es un paso previo y necesario para el establecimiento de políticas preventivas. Los resultados muestran que un 16,1% y un 24,1% de los estudiantes de la ESO faltan al colegio o a alguna de las clases un día o más en dos semanas, respectivamente. Estos resultados son similares a los encontrados mediante encuestas en Estados Unidos (Henry, 2007). Aunque aparentemente los resultados puedan parecer bajos, son muy importantes, dados los efectos que el absentismo tiene sobre el rendimiento académico, el bienestar actual y futuro de los estudiantes y sobre la sociedad en general. Es posible que los datos presentados muestren una prevalencia algo más baja de

la real, ya que como sucede en todos los estudios de encuesta, pueden faltar los absentistas severos entre los respondientes.

La mayor parte de los absentistas comienzan a faltar a clase en 1º de ESO coincidiendo con el cambio desde la educación primaria. Son muy pocos los que se inician en primaria, resultado que se confirma con los datos encontrados en este nivel por Martínez Arias et al. (2006). Continúan iniciándose en 2º y 3º, siendo menos los que comienzan en 4º. No obstante, el absentismo crece entre 1º y 4º, siendo en este curso en el que se obtienen proporciones más altas, así como medias superiores en la puntuación global de absentismo. Este incremento con la edad es similar al encontrado en otros estudios (Choquet y Hassler, 1997; Puzanchera et al., 2003). El cambio de centro que supone en los centros públicos no parece afectar al absentismo, ya que las proporciones de inicio en secundaria son similares en los centros públicos y en los privados-concertados.

Cuando se analiza lo que hacen se observa que la conducta más frecuente es quedarse en casa durmiendo, seguida de ir a plazas o parques y a casa de amigos. Es muy rara la realización de actividades familiares como el cuidado de miembros de la familia o ayudar en el trabajo. A pesar de que lo más frecuente es quedarse en casa, no parece ser un indicio de absentismo consentido por los padres, ya que parece darse más esta conducta entre los hijos de madres que trabajan fuera de casa, lo que permite suponer que los padres no se enteran.

En lo que se refiere a la valoración de las consecuencias que atribuyen a faltar a clase, parece que los absentistas son bastante conscientes de las graves consecuencias que les puede acarrear su ausencia, dados los elevados porcentajes que afirman que tiene consecuencias para su futuro y para sus resultados académicos.

La valoración que hacen de las distintas razones para faltar a clase apoya la desafección o desconexión con la escuela, como en otros estudios (Schofield y Burke, 1997; Wilms, 2003), dada la mayor proporción encontrada en razones como el escaso interés de las clases y el aburrimiento y el mayor interés por hacer otras cosas. Esta desafección por lo académico está apoyada por otros resultados de la encuesta como las tasas más altas de repetición entre los absentistas y sus menores expectativas de graduación, lo que refleja de algún modo una menor creencia en los beneficios de la educación (Johnson et al., 2001). También se pone de relieve la mala relación con profesores, como en otros estudios (Le Riche, 1995; Pierce, 1994; Reid, 1985). La creencia extendida y apoyada en algunos estudios (Sharp y Thompson, 1998) de que las malas relaciones con los compañeros y el acoso están en la base de las conductas absentistas, no está apoyada por los resultados del estudio, ya que son razones aducidas por muy pocos estudiantes (entre el 4y 5%).

No se encontraron diferencias relacionadas con el sexo de los sujetos, a diferencia de los resultados de algunos

estudios (Ballion, 1982; Choquet y Hassler, 1997) y sí con la pertenencia a minorías étnicas, como en otros trabajos (Bell et al., 1994; Lyon y Cottler, 2007; Puzanchera et al., 2003), aunque fueron muy pocos los sujetos que se identificaron como minorías, probablemente porque su presencia en la educación secundaria sea escasa o por pertenecer al grupo de absentistas severos y no encontrarse en el centro durante la encuesta.

Se confirma la tendencia de otros estudios (Puzanchera et al., 2003; Rumberger, 1995) de tasas más altas de absentismo en los centros de mayor tamaño. También se ha encontrado una mayor prevalencia en los centros públicos, aunque este dato puede estar contaminado por variables contextuales tales como la mayor presencia en ellos de estudiantes con dificultades de aprendizaje, inmigrantes, minorías y de niveles socioculturales inferiores, variables todas ellas que muestran relación con el absentismo (Bos et al., 1992; Rothman, 2001; Toulemonde, 1998).

La importancia de las características de la familia y de su conducta en relación con el estudio y la asistencia a clase de sus hijos queda una vez más puesta de relieve también en este estudio. Se confirma la relación del absentismo con un menor nivel educativo de los padres, que es un indicador de menor estatus como en otros estudios (Beekhoven y Dekkers, 2005; Miller y Plant, 1999; Reid, 1985; Wilms, 2003). También se encontró la mayor presencia de familias monoparentales entre los absentistas como en los

trabajos de Ginther y Pollack (2003) y de Miller y Plant (1999) y de familias procedentes de la inmigración como en Wilms (2003). La importancia de las conductas y actitudes de las familias en relación con los estudios de los hijos queda claramente manifiesta en los resultados del estudio, al igual que en estudios anteriores realizados en otros países (Corville-Smith et al., 1998; Dearden et al., 1998; Henry, 2007; Miller y Plant, 1999; O'Keefe, 1993). En general, en todas las conductas que tienen que ver con el control y la supervisión, hay diferencias favorables a las familias de los no absentistas, que muestran también puntuaciones superiores en la implicación en los estudios de los hijos y relaciones con la escuela. Por el contrario, en las conductas que están relacionadas con la negligencia, puntúan más las familias de los absentistas, tal como es percibido por los hijos.

Los resultados encontrados por medio de la regresión logística que permiten inferir factores de riesgo y protección están en la misma línea de los ya comentados. Los factores de riesgo son la repetición de curso, el inicio temprano del absentismo, la desafección por la escuela, procedencia de la inmigración, familia monoparental, madre con estudios inferiores a secundaria y negligencia familiar. Pueden considerarse como factores de protección la reacción de los padres al absentismo, la implicación en los estudios y las elevadas expectativas del estudiante en cuanto a posibilidades de graduación.

Los resultados anteriores tienen implicaciones importantes para la pre-

vención. Se pone de relieve la relación entre variables contextuales y de la familia con el absentismo de los estudiantes, por lo que las intervenciones con la familia, especialmente con las de mayor riesgo (bajo nivel educativo, inmigrantes y monoparentales) pueden jugar un importante papel en la prevención del absentismo. Es importante trabajar en la reducción de conductas negligentes y en fomentar una mayor preocupación e implicación de los padres en el estudio de sus hijos. Algunas variables relacionadas con aspectos académicos de los absentistas deberían trabajarse también en la prevención, especialmente todas las dirigidas a fomentar un mayor compromiso y apego con la escuela y una mayor valoración de lo académico, insistiendo en sus importantes implicaciones para el futuro. Los absentistas son estudiantes con necesidades educativas especiales, que requieren refuerzos de aprendizaje y una mayor flexibilización y adaptación curricular.

No se han tratado en este trabajo aspectos relacionados con la organización de los centros y su tratamiento del absentismo que consideramos son muy importantes y que serán analizados en posteriores trabajos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, M.L., Sigmon, J.N., y Nugent, M.E. (2001). *Truancy reduction: keeping students in school*. Washington, DC: Us Department of Justice, OJJDP, Bulletin of Juvenile Justice.
- Ballion, R. (1994). *Les lycéens et leurs petits boulots*. Paris. Hachette.
- Beekhoven, S., y 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*, 27, 203-211.
- Blayá, C. (2001). *Social climate and violence in socially deprived urban secondary schools in England and France: A comparative study*. University of Portsmouth. Phd Thesis.
- Blayá, C. (2003). *Construction sociale du refus de l'école; processus de non-escolarisation, dedéscolarisation et de décrochage scolaire en France et en Angleterre*. Rapport de recherche. DPD.
- Bos, T.J., Ruitjers, A.M., y Visscher, A.J. (1992). Absenteeism in secondary education. *British Educational Research Journal*, 18, 381-395.
- Brooks, M., Milne, C., Paterson, K., Johansson, K., y Hart, K. (1997). *Under-age school leaving. A report examining approaches to assisting young people at risk of leaving school before the legal school age*. Hobarth: national Clearinghouse of Youth Studies.
- Catalano, F.R., Arthur, M.W.,

- Hawkins, J.D., Berglund, L., y Olson, J.J. (1998). Comprehensive community and school-based intervention to prevent anti-social behaviour. En R. Loeber y D. Farrington, (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions*. (pp.248-283). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Choquet, M. y Hassler, C. (1997). Absentéisme au lycée. *Les dossiers d'éducation et formation*. París: Ministère de l'Éducation et de la Technologie.
- Choquet, M., y Ledoux, S. (1994). *Adolescents*. París: INSERM.
- Corville-Smith, J., Ryan, B., Adams, G., y 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., y Meghir, C. (1998). *The effects of school quality on educational attainment and wages*. London: Institute of Legal Studies.
- Dryfoos, J.G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and Prevention*. New York: Oxford University Press.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- 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 Education.
- Ginther, D.K., y Pollak, R.A. (2003). *Does family structure affect children's educational outcomes?*. Washington, DC: National Bureau of Economic Research, Working Paper 9628.
- Harlow, C.W. (2003). Education and correctional populations. *Bureau of Justice Statistics. Special Report*. Washington, DC: US Department of Justice.
- Henry, K.L. (2007). Who's skipping school: Characteristics of truants in 8th and 10th grade. *Journal of School Health*, 77, 29-35.
- Hrimech, M. Theoret, M., Hardy, J.H., y Gariépy, W. (1993). Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'île de Montreal. Montreal: Fondation du Conseil de l'Île de Montréal.
- Huizinga, D., Loeber, R., Thomberry, T.P., y Cothorn, L. (2000). *Co-occurrence of delinquency and other problem behaviors*. Washington, DC: US Department of Justice. OJJDP.
- Huizinga, D., Loeber, R., y Thomberry, T.P. (1994). *Urban delinquency and substance abuse: Initial findings*. Washington, DC: US Department of Justice. OJJDP.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., y Tremblay, E. (2000). Pre-

- dicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. Montréal: University of Montréal, School of Psychoeducation.
- Jenkins, P.H. (1995). School delinquency and school commitment. *Sociology of Education*, 68, 211-239.
- Johnson, M.K., Crosnoe, R., y Elder, G.H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318-340.
- Kaufman, P., Alt, M.N., y Chapman, C. (2004). *Dropout rates in the United States: 2001*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Kearney, C.A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 57-65.
- Kearney, C.A., y Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behaviour: A review and suggestions for school-based health professionals. *Journal of School Health*, 76, 3-7.
- Lagrange, H. (2000). Sociabilités et délinquance des jeunes. *Les Cahiers de la Sécurité Intérieure*, 42, 63-86.
- Le Riche, E. (1995). *Combating truancy in schools*. London: D.Fulton Pub.
- Loeber, R., y Farrington, D. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12, 737-762.
- Lounsbury, J.W., Steel, R.P., Loveland, J.M., y Gibson, L.W. (2004). An investigation of personality traits in relation to adolescent school absenteeism. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 457-466.
- Lyon, A.R., y Cotler, S. (2007). Toward a reduced bias and increased utility in the assessment of school refusal behavior. The case for diverse samples and evaluations of context. *Psychology in the Schools*, 44, 551-565.
- Martínez-Arias, R., Aguado, P., Álvarez-Monteserín, M.A., Colodrón, F., y Gallego, E. (2006). *Prevalencia y perfiles del absentismo escolar en la Comunidad de Madrid*. En Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, *Estudios e Investigaciones 2005*. pp.241-447. Madrid: El Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Miller, P., y Plant, M. (1999). Truancy and perceived school performance: AN alcohol and drug study of UK teenagers. *Alcohol & Alcoholism*, 34, 886-893.
- Morris, J.D., Ehren, B.J., y Lenz, B.K. (1991). Building a model to predict which fourth through eighth graders will dropout of high school. *Journal of Experimental Education*, 59, 286-293.

- Nielsen, A., y Gerber, D. (1979). Psychosocial aspects of truancy in early adolescence. *Adolescence*, 14, 313-326.
- O'Keefe, D. (1993). *Truancy in English secondary schools: A report prepared for the DfEE*. London: HMSO.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Education at glance*. Paris: OECD.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88, 37-42.
- Puzzanchera, C., Stahl, A., Finnegan, T., Snyder, H., Poole, R., y Tierney, N. (2003). *Juvenile Court Statistics*. Washington, DC: US Department of Justice.
- 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. (2000). *Tackling truancy in schools*. London: Routledge.
- Roché, S. (2001). *La délinquance des jeunes, les 13-19 ans racontent leurs délits*. Paris: Le Senil.
- Rothman, S. (2001). School absence and student background factors: A multilevel analysis. *International Educational Journal*, 2, 59-68.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping-out of middle-school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Schofield, N.J., y 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., Thompson, D., y Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into the long-term bullying. *School Psychology International*, 21, 37-46.
- Thomas, S., y 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*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- US Department of Education, (1996). *Manual to combat truancy*. Washington, DC: US Department of Education.
- US Office of Juvenile Justice and

Delinquency Prevention, OJJDP, 2005. *Truancy prevention:empowering communities and schools to help students succeed*. Disponible en <http://www.ojjdp.ncjrs.org/truancy/overview.html>.

Wehlage, M., Fyfe, J., Campbell, S., y Goldkamp, J. (1986). Dropping out: how much do schools contribute to the problem? *Teacher College Record*, 87, 374-392.

Welsh, W.N., Jenkins, P., y 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.

Wilms, 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.