



VOL.23, Nº1 (Enero-Marzo, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9147

Fecha de recepción: 8/02/2018

Fecha de aceptación: 1/03/2018

EL ABSENTISMO ESCOLAR EN CONTEXTOS VULNERABLES DE EXCLUSIÓN

School absenteeism in vulnerable contexts of exclusion



Andrés Escarbajal Frutos

Tomás Izquierdo Rus

Beatriz Abenza Pastor

Universidad de Murcia

E-mail: andreses@um.es ; tomasizq@um.es ;

beatriz.abenza@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0686-2747>

<https://orcid.org/0000-0001-7699-1240>

Resumen:

Existen determinados contextos donde las familias presentan altos índices de vulnerabilidad, entre quienes se encuentran menores con alto riesgo de absentismo, exclusión social y educativa. Para hablar hoy en términos de absentismo se hace necesario conocer los factores, las variables y los indicadores familiares, económicos, socio-culturales y educativos que condicionan las vidas de los alumnos, y evitar la exclusión en contextos vulnerables. El presente estudio analiza la relación existente entre el absentismo escolar, la situación familiar del alumnado absentista, el clima escolar y el contexto en el que las situaciones de absentismo tienen lugar. Se ha utilizado un enfoque cuantitativo por el método de encuesta en el que se ha utilizado un cuestionario estructurado *ad hoc*. El número de participantes es de 409 estudiantes de Educación Secundaria que conviven en un contexto vulnerable. Los resultados arrojan que el perfil del alumnado absentista es mayoritariamente de origen inmigrante en los cursos de tercero y cuarto de Educación Secundaria; que los alumnos absentistas pasan gran parte de la jornada solos en la casa familiar; un número considerable del alumnado absentista tiene progenitores que no se preocupan por su educación, no les interesa, o no pueden dedicarles el tiempo que necesitarían (por su situación laboral). Se

concluye que la mayoría del alumnado tiene una percepción positiva del clima relacional en el centro, aunque existen alumnos hijos de inmigrantes que no se sienten cómodos con la relación que percibe del trato con los compañeros autóctonos, ni con el de los profesores. Por último, la gran mayoría del alumnado se siente seguro en el centro educativo, aunque exponen la existencia de algunos conflictos entre los estudiantes.

Palabras clave: absentismo, contexto, exclusión social, familia.

Abstract:

There are certain contexts where families have high levels of vulnerability, where there are teenagers with low risk of absenteeism, social exclusion and education. Nowadays, to talk about absenteeism it is necessary to know the factors, variables and family, economical, socio-cultural, and educational indicators that determine students' lives in order to avoid exclusion in vulnerable contexts. This research analyzes the relation between school absenteeism, the family conditions of the absent students, the school environment and the context in which absenteeism takes place. The quantitative approach has been chosen and applied through the survey presented as a structured ad hoc questionnaire. The number of High School students that participated is 409 and all of them coexist in a vulnerable context. The results reveal that the profile of the absent students is mainly of immigrant origin in the third and fourth years of High School; that the absent students spend most part of the day alone at home; a considerable number of absent students have parents that pay no attention to their education, are not interested or have no time to accompany their children (due to their work obligations). As a conclusion, most of the students have a positive perception of the relational environment at school, though there are some students of immigrant origin that do not feel comfortable with the way they are treated by their local classmates and some teachers. Finally, most of the students feel safe at school, though they mention some conflicts among students.

Key Words: absenteeism, context, family, social exclusion.

1. Introducción

En la actualidad (OCDE, 2017), en España el 22.5% de la población tiene una titulación de segunda etapa de Educación Secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 44.2% de la población y el 46.4% en la Unión Europea (UE22). Concretamente, en el año 2015 las tasas de escolarización en el alumnado entre los 15 y los 19 años de edad alcanzan en la mayoría de los países de la Unión Europea entre el 55% y el 65%, en España la tasa de matriculación está al 59%, dos puntos por debajo del promedio de la OCDE (62%). En lo referente a las tasas de graduación, en España los graduados por primera vez en todos los programas (generales y de formación profesional) son un 75%, de los que un 68% son menores de 25 años. Son relevantes estos datos sobre la graduación y la titulación del alumnado, pues como afirma Bolívar (2009: 53) "El abandono sin titulación es una primera consecuencia de la repetición y pedagógicamente no mejora el rendimiento de los alumnos".

En el Informe de la Comisión Europea (2014) sobre *lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas*, recoge que España es uno de los países de la Unión Europea con peores cifras en cuanto a absentismo escolar. Ese dato es corroborado actualmente por el

estudio realizado en la Universidad Internacional de Valencia (Alfonso y Gabarda, 2015), que arroja un 28% de absentismo escolar en España, el doble que en la OCDE; el porcentaje de los que nunca faltan a clase es del 70%, muy por debajo de la media internacional, que es de un 85%. En el citado estudio, las autoras concluyen que el absentismo escolar es una de las claves para evaluar un sistema educativo y suele tener repercusiones directas tanto en el abandono escolar como en la exclusión social. Cabe resaltar que, según la OCDE (2014), en entornos vulnerables y de escasa preparación de los padres, el absentismo escolar es 8 puntos superior, en términos porcentuales. En el caso de familias inmigrantes, y sobre todo en las primeras etapas de adaptación al nuevo país, se afirma (Ribaya, 2011) que hay absentismo escolar porque los padres están más pendientes de su situación laboral y vivienda que de la trayectoria escolar de los hijos.

El absentismo, junto a otros indicadores como el clima familiar o el contexto social son factores que pueden dar lugar a la exclusión social (Neild, Balfanz, & Herzog, 2007). Diversos autores (Delgado y Álvarez, 2004; Ready, 2010; Ribaya, 2011; Stamm, Ruckdaschel & Templer, 2009) han demostrado la relación directa entre el ambiente familiar, el contexto socioeconómico y el absentismo escolar. Pero fue a partir de los años noventa cuando los organismos internacionales comenzaron a prestar atención al problema del absentismo escolar, sobre todo por la relación directa que se estableció entre el absentismo y el fracaso escolar, todo ello como paso previo a la marginación social (Rué, 2003).

Abordar el absentismo escolar en clave de exclusión socioeducativa permite ahondar en su comprensión, al entender que aquél tiene raíces dentro y fuera de las instituciones educativas, al tiempo que reclama determinadas políticas y prácticas (Escudero, 2002, 2005). Las categorías con las que se clasifica al alumno absentista, al que en definitiva, fracasa en la escolaridad han dado lugar a políticas y prácticas de apoyo que se hacen cargo de las diferencias individuales, pero que muchas veces no evitan las desigualdades y las injusticias, máxime a colectivos que pueden ser más vulnerables, como el alumnado descendiente de padres extranjeros o de origen inmigrante. Por ello, según González, Álvarez y Fernández (2012), es importante vincular la investigación con la innovación para dotar de calidad a las prácticas educativas interculturales. Esas categorías de clasificación, significan etiquetas que estigmatizan y, en cierto modo, legitiman mecanismos sutiles de marginación, de pérdida de vínculos y relaciones con el orden social establecido. Y esto ocurre hasta tal punto que esas etiquetas son interiorizadas por los propios jóvenes que han abandonado las instituciones educativas prematuramente o no han alcanzado el éxito escolar (Escudero, González y Martínez, 2009).

Por ello, es necesario conocer los factores, las condiciones, las variables y los indicadores familiares, económicos, sociales, culturales y educativos que condicionan las vidas de los alumnos, y que les puede llevar, primero a la exclusión educativa, y después, a la exclusión social, porque los aspectos educativo-formativos son elementos fundamentales al hablar de exclusión social (Escarbajal e Izquierdo, 2013), y no solamente por la ausencia de formación, sino también por tener sólo estudios

primarios o secundarios. Así, referente a la exclusión educativa, ésta se refiere tanto a la carencia de estudios como a la expulsión de las instituciones educativas, pero también a las dificultades materiales y burocráticas para permanecer y competir en igualdad de condiciones con otros alumnos (García, 2013; González, 2006).

Partiendo de la idea de que el absentismo escolar priva a determinados alumnos de aprendizajes fundamentales para desarrollar sus vidas con dignidad. Por eso se habla no sólo de sujetos en riesgo, sino de situaciones sociales y escolares que representan riesgos de exclusión (Martínez, 2002; Ribaya, 2011). Esto significa que el absentismo y la exclusión son fenómenos relacionales, pero diferentes, como expusieron suficientemente algunos autores ya clásicos en esta temática (Castel, 2004; Karsz, 2005; Tezanos, 2005). Y que se debe combatir, a partir de evidencias académicas y científicas internacionales, estos fenómenos para mejorar las tasas y centrar la agenda de una política educativa española (Tarabini y Montes, 2015).

Por tanto, hoy nadie duda de que el absentismo escolar se puede traducir en un futuro de peores posibilidades de empleo, menos participación en el mercado de trabajo, mayor exposición a la temporalidad y menores salarios. Todo ello condicionantes de la exclusión social (Yubero, Larrañaga y Serna, 2011).

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, en el presente estudio, y como objetivo general, se pretende analizar la relación existente entre el absentismo escolar, la situación familiar del alumnado absentista, el clima escolar y el contexto en el que las situaciones de absentismo tienen lugar, ponderando la situación de los hijos de inmigrantes en estas condiciones. Como objetivos específicos, se establecieron los siguientes: 1) Describir el contexto familiar del alumnado, 2) Identificar el perfil del alumnado absentista y 3) Conocer la percepción del alumnado sobre el clima escolar.

2. Método

Utilizando un enfoque empírico-analítico, cuyo fin es explicar, describir y relacionar las diferentes variables a estudiar, en esta investigación se ha utilizado una metodología cuantitativa a través del diseño de un estudio tipo encuesta con un objetivo descriptivo-exploratorio en el que se ha utilizado un cuestionario estructurado (Torrado, 2012). La estadística descriptiva, al resumir y describir agrupaciones de datos, pone en orden los datos y permite extraer información válida y fiable sobre los mismos. De ahí, que al iniciar cualquier análisis de datos el investigador o evaluador intente hacer cálculos que le permitan ver el comportamiento y la estructura existente en dichos datos (Hernández-Pina e Izquierdo, 2015). Con esta finalidad a continuación se presentan los siguientes apartados del proceso de la investigación.

2.1. Participantes y contexto

Participaron un total de 409 estudiantes de toda la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO). El 50.6% son hombres (207) y el 49.4% (202) son mujeres. De la totalidad del alumnado, 124 estudiantes pertenecen a 1º curso de la ESO (30.3%), 104 a 2º curso de la ESO (25.4%), 103 a 3º curso de la ESO (25.2%) y 78 a 4º curso de la ESO (19.1%). El rango de edad oscila entre los 12 y 18 años, correspondiendo la *media* a 14.35 años.

En último lugar, el presente estudio se ha realizado en un contexto vulnerable y en riesgo de exclusión de la Región de Murcia, caracterizado por tener infraviviendas, materiales urbanos deficientes, violencia y problemas de salud, elevada tasa de desempleo juvenil, venta de estupefacientes, trabajos caracterizados por la eventualidad, economía sumergida, altas tasas de fracaso y/o abandono escolar, baja cualificación laboral de los vecinos, etc., este barrio ha acogido la llegada de migrantes de diversas procedencias, mayoritariamente de origen marroquí, aumentando las necesidades del barrio considerablemente.

2.2. Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de información se ha utilizado un cuestionario dividido en dos apartados diferenciados: el primero incluye presentación e instrucciones y el segundo recoge el cuerpo de preguntas (de carácter sociodemográfico y específicas del propósito de la investigación). En lo que respecta a la segunda parte, ésta comprende un total de 73 indicadores divididos en siete dimensiones: a) Perfil del alumnado (9 indicadores); b) Situación familiar (13 indicadores); c) Sistema educativo (12 indicadores); d) Convivencia (10 indicadores); e) Discriminación (11 indicadores); f) Sociabilidad (10 indicadores); y g) Percepciones adolescentes migrantes (8 indicadores).

2.3. Procedimiento y análisis de datos

En lo referente al procedimiento, se informó a los distintos tutores de los alumnos del objetivo principal de estudio y en la hora de tutoría se pasarían los cuestionarios en cada uno de los grupos para su cumplimentación. Durante cuatro semanas se estuvo realizando el proceso de aplicación y cumplimentación de los cuestionarios. Una vez recogida la información se procedió a elaborar la matriz de datos con el paquete estadístico: IBM SPSS Statistics 19, definiendo las diferentes variables siguiendo la estructura y organización tal como aparecen recogidas en el cuestionario, e introduciendo los datos de los mismos en el programa.

3. Resultados

3.1. Objetivo 1. Describir el contexto familiar en el que el alumnado crece y se socializa, presentando las características del mismo.

En relación a la estructura familiar del alumnado participante, predomina la formada por padre y madre, un 83.4% de los hogares, complementada en su gran

mayoría por la convivencia con hermanos (54.3%), y en menor medida por la convivencia exclusiva del alumnado con su madre y padre, correspondiente a un 24.9%; en segundo lugar destacan las familias monoparentales femeninas, representando el 14.7%, compuesta en su gran mayoría por estudiantes que solamente conviven con su madre (6.1%) y aquellos que también conviven con sus hermanos (5.4%); a continuación hay abuelos que conviven exclusivamente con los estudiantes, (0.7%); familias monoparentales masculinas representando el 0.5%, mismo porcentaje de hogares donde sólo conviven los hermanos; y finalmente un 0.2% del alumnado que convive con sus tíos/as.

En el número de personas que componen el hogar de los estudiantes, la gran mayoría, un 59.2%, conviven con hasta cuatro personas, seguido de un 37.4% de hogares de cinco a siete personas; y, finalmente, un 3.4% que corresponde a hogares de ocho o más personas. Si se considera la condición migratoria y el origen del alumnado, en lo que respecta a los estudiantes autóctonos de progenitores españoles, son mayoritarios los hogares de hasta cuatro personas (76.8%), y en los autóctonos de progenitores inmigrantes y estudiantes inmigrantes, son los hogares de cinco a siete personas los que predominan (50.9% y 72.2% respectivamente).

En relación al nivel de estudios de los progenitores del alumnado (Tabla 1), cabe destacar los padres y madres que no tienen estudios (11% y 13% respectivamente), es decir, no han llegado a completar el nivel primario, estudios que tienen el 25.7% de padres y el 16.6% de madres. Con estudios secundarios tienen el 37.7% de padres y madres, pero en el caso de estudios superiores/universitarios es mayor el porcentaje en las madres (29.3%) que en los padres (22.2%).

Tabla 1
Nivel de estudios de los padres y las madres del alumnado

Nivel de estudios	Padre		Madre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin estudios	45	11%	53	13%
Primarios	105	25.7%	72	16.6%
Secundarios	154	37.7%	154	37.7%
Superiores/universitarios	91	22.2%	120	29.3
NS/NC	14	3.4%	10	2.4%
Total	409	100%	409	100%

La figura 1 muestra los estudios de los padres del alumnado según condición migratoria y origen, donde el grupo de padres españoles sin estudios es muy bajo (1.5%) y aquellos que tienen estudios secundarios constituyen un 44.8%. A su vez los porcentajes son similares entre quienes tienen estudios primarios (25.5%) y estudios

superiores/universitarios (24.7%). En el caso de los padres inmigrantes, se observa un 27.3% que no tiene estudios, porcentajes similares entre quienes tienen estudios primarios (26%) y secundarios (25.3%); y finalmente un 18% tiene estudios superiores/universitarios.

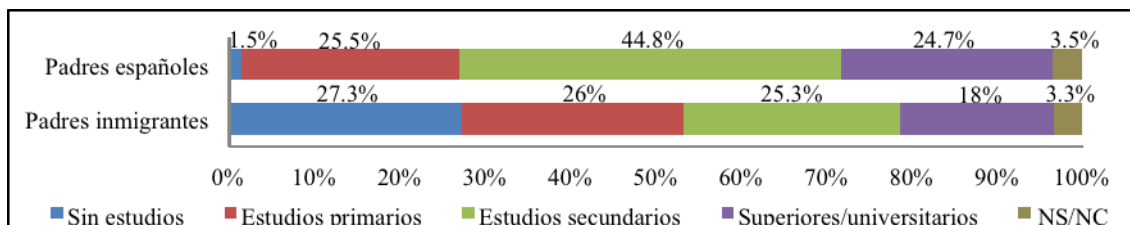


Figura 1. Nivel de estudios de los padres según condición migratoria

En cuanto a los estudios de las madres del alumnado (Figura 2), las mujeres sin estudios constituyen un 3.9% y con estudios primarios el 17.4%; por otro lado, en lo que respecta a las madres que tienen estudios secundarios, un 40.2% y algo inferior es el porcentaje de mujeres con estudios superiores/universitarios (35.9%). En el caso de las madres inmigrantes, un 28.6% no tiene estudios y un 18% tiene estudios primarios, un 33.3% posee estudios secundarios y el 18% de las madres posee estudios superiores.

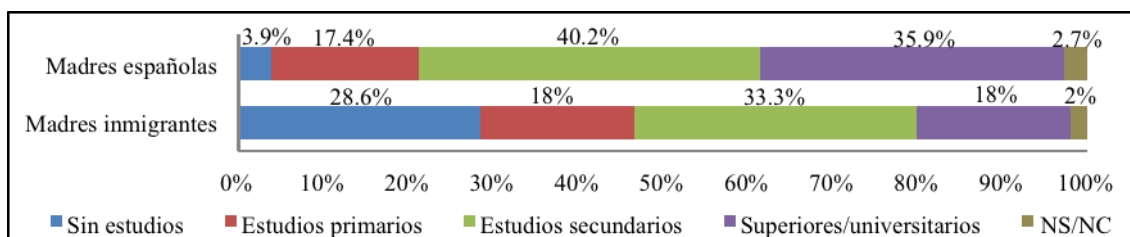


Figura 2. Nivel de estudios de las madres según condición migratoria

En lo que respecta a la actividad laboral familiar (Tabla 2), se han establecido unas categorías predeterminadas. Así, destacar que el 74.3% de los padres se encuentran trabajando, y la mayoría son empleados en una empresa (50.4%). En cuanto a los padres que se encuentran desempleados, el porcentaje es del 16.6%. En relación a las madres, el 50.7% se encuentra trabajando, donde un 31.1%, son empleadas en una empresa. Finalmente un 42.5% de mujeres se encuentran desempleadas.

Tabla 2
Actividad laboral de los padres y las madres del alumnado

Actividad laboral	Padre		Madre	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Empresario/a - autónomo/a	64	15.6%	31	7.6%
Empleado/a en empresa	206	50.4%	127	31.1%
Administración pública	34	8.3%	49	12%

Desempleado/a	68	16.6%	174	42.5%
Jubilado/a	12	2.9%	6	1.5%
NS/NC	25	6.1%	22	5.4%
Total	409	100%	409	100%

Si se establece una clasificación en función de la condición migratoria y origen del alumnado encuestado (Figura 3), se comprueba que el 69.4% de los padres inmigrantes se encuentra trabajando, un alto porcentaje son empleados en una empresa (54%); y están desempleados un 18.6%. En cuanto a los padres españoles, el 15.4% se encuentra desempleado y entre los que están trabajando, un 48.3% empleado en empresa.

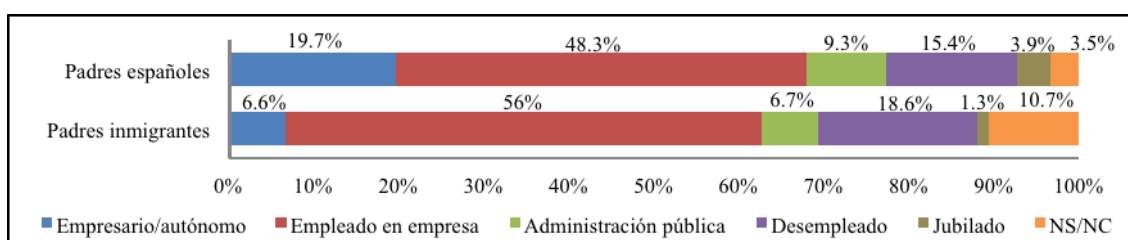


Figura 3. Actividad laboral de los padres según condición migratoria

En lo que respecta a la actividad laboral de la madre (Figura 4) hay grandes diferencias entre autóctonas e inmigrantes. Así se observa que el 66.1% de las madres autóctonas se encuentra trabajando, como empleadas en una empresa (40.2%) y un 30.1% se encuentra desempleada. Esta falta de actividad laboral, también se observa entre las madres inmigrantes, un 64% están desempleadas y en relación a las mujeres inmigrantes que trabajan, la mayoría se encuentran empleadas en una empresa (15.3%).

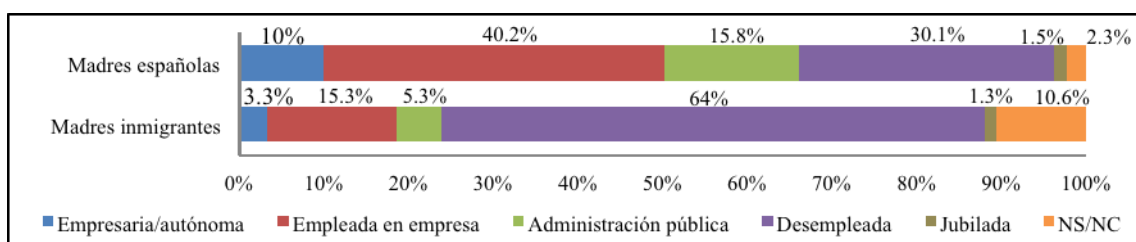


Figura 4. Actividad laboral de las madres según condición migratoria

3.2. Objetivo 2. Identificar el perfil del alumnado absentista

La tabla 3 recoge las faltas sin justificar que el alumnado ha tenido durante el transcurso del año escolar considerando que éstas suponen días completos y no horas puntuales, destacar que el 69.7% ha faltado menos de 10 días, un 21% entre 15-20 días y el 9.3% del alumnado tiene más de 20 faltas. Si se establece una clasificación por condición migratoria y origen, se observa que el alumnado más absentista es el

inmigrante (14.4% tiene más de 20 faltas), algo menor es el absentismo del alumnado autóctono de progenitores españoles (8.1%); y hay un 5.7% de alumnado autóctono absentista de progenitores inmigrantes.

Tabla 3

Faltas de asistencia sin justificar del alumnado: distribución según condición migratoria y origen

Alumnado	Faltas de asistencia sin justificar		
	Menos de 10 faltas	Entre 15-20 faltas	Más de 20 faltas
Autóctono: progenitores españoles	71.8%	20.1%	8.1%
Autóctono: progenitores inmigrantes	71.7%	22.6%	5.7%
Inmigrantes	62.9%	22.7%	14.4%
Total	69.7%	21%	9.3%

Estableciendo una comparación en función del sexo, tanto chicos como chicas tienen porcentajes similares en la opción de más de 20 faltas sin justificar, aunque es ligeramente superior el de mujeres (9.9%) que de hombres (8.7%); pero, en la opción de 15-20 faltas el porcentaje de hombres es de 23.7%, superior al de mujeres, que registran porcentajes del 18.3%.

Estableciendo una clasificación por cursos (Figura 5), hay una progresión del alumnado absentista conforme avanza la etapa, comprobando que es en 4º curso de la ESO donde éste predomina, hallando que el 16.7% de los estudiantes tienen más de 20 faltas. Asimismo, se observa que es el alumnado de 17 años quien más faltas tiene (54.2%), seguido del alumnado de 16 años (44.7%) y 15 años (38%).

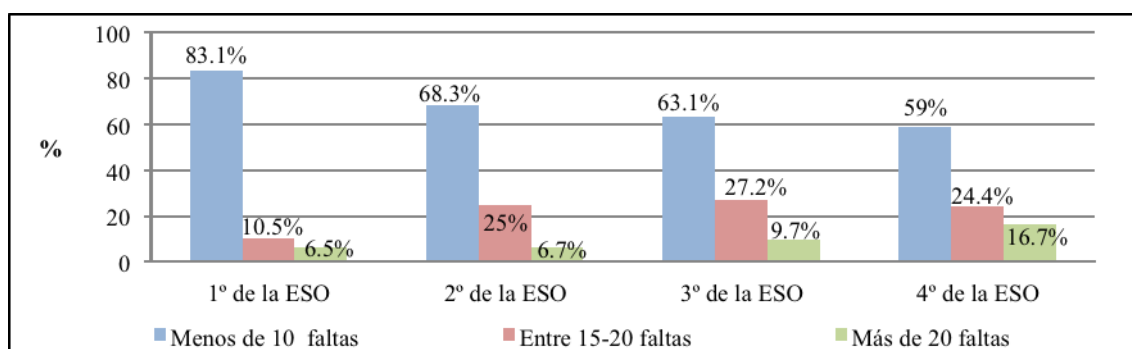


Figura 5. Faltas de asistencia del alumnado según curso

Del mismo modo se observa que, al clasificar las faltas del alumnado en función de la repetición durante la etapa de secundaria (Figura 6), existe una

progresión del alumnado absentista en base al número de veces que ha repetido; el alumnado que repitió dos veces tiene más de 20 faltas (un 29.6%), seguido de un 25.9% de los que tienen entre 15-20 faltas de asistencia sin justificar.

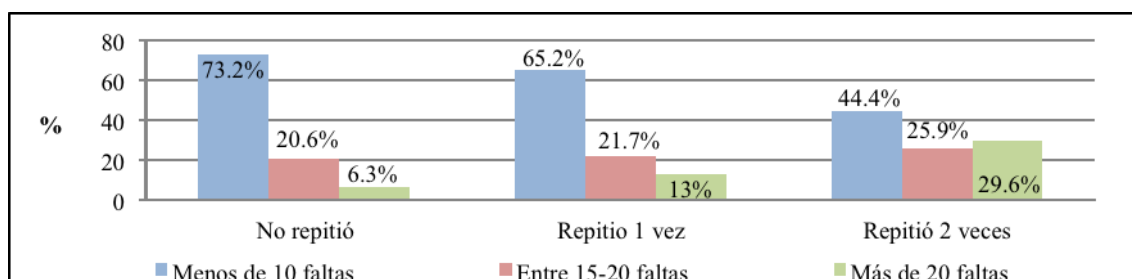


Figura 6. Faltas de asistencia del alumnado según repetición durante la etapa secundaria

3.3. Objetivo 3. Conocer la percepción del alumnado sobre el clima escolar, por ser éste un factor importante en el absentismo escolar

Al estudiar la relación con los compañeros de clase, el 78% del alumnado afirma que se lleva bien con sus compañeros, un 15.2% se lleva bien con algunos y otros no, posteriormente aquellos que se llevan bien con unos pocos suponen el 6.4% y, en último lugar, una minoría (0.5%) afirma que no se lleva bien con ninguno de sus compañeros. Además, estableciendo una relación con la condición migratoria y origen, se puede afirmar que el alumnado autóctono de progenitores inmigrantes es el que mejor relación tiene con el resto de compañeros, puesto que un 85% ha indicado que se lleva bien con la mayoría.

En cuanto a la relación entre el origen del alumnado y las amistades (Tabla 4), un 46.7% afirma que sus amigos son todos españoles, un 46.9% expone que son españoles e inmigrantes por igual, y una minoría, el 6.4% del alumnado, manifiesta que sus amistades están compuestas exclusivamente por alumnado inmigrante. Ahora bien, un alto porcentaje del alumnado autóctono de progenitores españoles afirma que todos sus amigos son españoles (60.2%) y la mayoría del alumnado autóctono de progenitores inmigrantes indica que sus amigos son españoles e inmigrantes por igual (58.5%), lo mismo que sucede entre los estudiantes inmigrantes (64.9%).

Tabla 4
Origen de las amistades del alumnado según condición migratoria y origen

Alumnado	Origen de las amistades del alumnado		
	Todos españoles	Españoles e inmigrantes por igual	Todos inmigrantes
Autóctono: progenitores españoles	60.2%	37.8%	1.9%
Autóctono: progenitores inmigrantes	34%	58.5%	7.5%
Inmigrantes	17.5%	64.9%	17.5%

Total	46.7%	46.9%	6.4%
-------	-------	-------	------

Al observar los ítems comprendidos entre el 37 y 44, ambos incluidos, (Tabla 5) si se analizan las *medias*, teniendo en cuenta que el grado de acuerdo comprende de 1 (*nada de acuerdo*) a 4 (*muy de acuerdo*), un amplio número de participantes afirma que se siente bastante seguro en el centro educativo (2.94) y que a todos los estudiantes se les trata de forma justa (2.75), al igual que consideran que las relaciones entre el alumnado y profesorado son muy buenas (2.65), que sus profesores les tratan bastante bien (3.10) y les ayudan bastante cuando tienen dificultades (3.05). En lo que respecta a los conflictos entre los estudiantes, el alumnado está entre *algo* y *bastante* de acuerdo (2.42), al igual que en las afirmaciones: “el barrio donde está el instituto es muy conflictivo” (2.47) y “las normas de disciplina son muy estrictas” (2.57).

Finalmente, se comprobó si en relación a los últimos ocho ítems mencionados existían diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado según condición migratoria y origen, por lo que se realizó para ello la prueba ANOVA de un factor. Así, tomando como nivel de significación $p < .05$ se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas ofrecidas por el alumnado en los siguientes ítems: “la mayoría de profesores me tratan bien” (el alumnado inmigrante es el que menos de acuerdo está, 30.9% y por otro lado lo estudiantes autóctonos de progenitores: españoles un 23.9% e inmigrantes un 13.2%) y “el barrio donde está el instituto es muy conflictivo” (el alumnado autóctono con padres españoles es quien más de acuerdo está, un 47.1%, frente al 35.9% de alumnado autóctono de progenitores inmigrantes y un 40.2% de estudiantes inmigrantes), obteniendo en ambos valores unos resultados de .031 y .042 respectivamente.

Tabla 5
Resultados de la media y ANOVA en los ítems de convivencia

	Media 1 - 4*	Significación (bilateral)
Me siento seguro en el centro educativo	2.94	.174
La mayoría de profesores me tratan bien	3.10	.031
Los profesores me ayudan cuando tengo dificultades	3.05	.193
Hay muchos conflictos entre los estudiantes	2.42	.087
A todos los estudiantes se nos trata de forma justa	2.75	.329
Las relaciones entre el alumnado y profesorado son muy buenas	2.65	.360
Las normas de disciplina son muy estrictas	2.57	.187
El barrio donde está el instituto es muy conflictivo	2.47	.042

* 1. Nada de acuerdo - 4. Muy de acuerdo.

4. Discusión

En lo que se refiere el primer objetivo, de los resultados se deriva que la composición de los hogares familiares del alumnado difiere entre la población autóctona española, en la que los hogares son más reducidos en número de miembros, y la población inmigrante con más miembros por hogar. Este dato es congruente con el estudio de Requena y Sánchez-Domínguez (2011, p.100) sobre las familias inmigrantes en España en el que se afirma que “las formas familiares de los inmigrantes en España se caracterizan, básicamente, por un alto grado de concentración doméstica (un tamaño medio del hogar elevado)”.

Existe un considerable porcentaje de familias monoparentales (15.2%), de las que el 14.7% están encabezadas por mujeres, producto de la maternidad en solitario, a lo que se le atribuiría un riesgo de exclusión debido a la dependencia de hijos para una sola persona adulta, fundamentalmente por la incompatibilidad con la conciliación de la vida familiar y laboral y, por tanto, precariedad e inestabilidad social y económica, como han puesto de manifiesto otras investigaciones (ALTER, 2008; Arroyo, 2002; Ayllón, 2015).

Se puede destacar que el nivel educativo de los progenitores no es muy alto, ya que alrededor de un tercio no tiene estudios o tienen estudios primarios, siendo mayor el porcentaje en los hombres (38%) que en las mujeres (30%). Los padres y madres inmigrantes se encuentran en una situación de desventaja educativa respecto a la población autóctona, datos diferentes a los aportados por el Instituto Nacional de Estadística en su Informe *Encuesta Nacional de Inmigrantes* (2008, p. 30), en el que se afirma que “la población inmigrante constituye una mano de obra con un perfil de cualificación medio de cierta relevancia”, encontrando que un número reducido de los participantes no tienen estudios o éstos son primarios, cuando en la presente investigación se ha comprobado que estos niveles corresponden prácticamente a la mitad de los padres y madres inmigrantes. En lo que sí hay similitud es en el hecho de que las mujeres inmigrantes tienen un mayor nivel educativo que los hombres.

En lo que respecta a la situación laboral, la mayoría de padres del alumnado se encuentran trabajando, pero sólo trabajan la mitad de las madres, con un 42.5% de madres desempleadas. Hay más de la mitad de madres que de padres que se encuentran en situación de desempleo, coincidiendo con el estudio del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2001), en el que se expone que el 90% de padres trabaja fuera de casa, mismo porcentaje que se distribuye de forma equitativa entre las madres que trabajan y aquellas que no lo hacen. Esto se corrobora con los datos obtenidos de los estudios de Neild, Balfanz y Herzog (2007), Ribaya (2011) y Alfonso y Gabarda (2015) sobre la relación entre el absentismo escolar y la situación familiar.

No se encuentran grandes diferencias entre los padres autóctonos e inmigrantes en lo que a la tasa de desempleo se refiere, pero sí en el tipo de contratación, siendo inferior el porcentaje de padres inmigrantes que trabajan como empresarios y en sectores públicos. Este dato es similar con los obtenidos por el

Centro de Estudios Sociológicos sobre la Vida Cotidiana y el Trabajo (2011), en un estudio sobre las trayectorias laborales de los inmigrantes en España. En este estudio, también se expone que hay grandes diferencias por origen entre la situación laboral femenina, siendo las mujeres marroquíes el grupo de población menos activo. Esto está en consonancia con lo obtenido en la presente investigación, ya que se han encontrado diferencias entre la situación laboral de las madres autóctonas y las inmigrantes, encontrando en estas últimas un 64% de mujeres desempleadas, lo cual viene dado por las características de la propia cultura de las madres inmigrantes, ya que la gran mayoría de desempleadas tienen nacionalidad marroquí (89.4%), lo que implica que muchas de ellas puedan ejercer de amas de casa sin la posibilidad de trabajar, tal y como se aprecia en un estudio de Gregorio y Ramírez (2000), en el que exponen que la emigración no ha supuesto, en la mayor parte de los casos, un relevo del papel de la mujer como cuidadora del hogar e hijos y el del hombre como trabajador fuera del hogar y es también quien mantiene económicamente a la familia. Así se destaca el estudio de Martín y Muñoz (2015) sobre el cuidado del mundo familiar, en la que una de sus conclusiones nos indica que la vulnerabilidad es constitutiva de las personas, implicando el derecho a recibir cuidado de calidad y que para las mujeres de su estudio, cuidar y ser cuidadas es un continuum.

En esta investigación se ha identificado alumnado absentista (Objetivo 2) a los estudiantes que empiezan a tener entre 15-20 faltas o más sin justificar en el período comprendido hasta la segunda evaluación, contabilizando éstas por días. Se puede afirmar, que la mayoría del alumnado absentista con más de 20 faltas sin justificar (14.4%) en este estudio es inmigrantes. Lo mismo concluyeron Márquez y Gualda (2014); son sobre todo chicos, siendo mayoritario el dato en 3º curso y 4º curso de la ESO, con alumnado de 15, 16 y 17 años. Ello coincide con los resultados obtenidos en la investigación de Garfaella, Gargallo y Sánchez (2001), y el de Alfonso y Gabarda (2015), quienes llegaron a definir el perfil del alumnado absentista indicando que era preferentemente hombre, con una edad de 15-16 años y que cursa 3º ESO.

Y en lo que refiere al objetivo 3, la mayoría del alumnado considera que el barrio donde está el instituto es algo conflictivo, y cerca de la mitad del alumnado autóctono con progenitores españoles indican que es muy conflictivo.

De los resultados se puede afirmar que la gran mayoría del alumnado se siente seguro en el centro educativo aunque exponen la existencia de algunos conflictos entre los estudiantes, pero asimismo consideran que a todos los estudiantes se les trata de forma justa, los profesores les tratan bien y les ayudan cuando tienen dificultades, existiendo buenas relaciones entre profesorado y alumnado. Es importante destacar que un número considerable del alumnado inmigrante no siente que la mayoría de los profesores le traten bien, lo que podría ocasionar que las relaciones se vean resentidas.

Analizando la composición y origen de las amistades, en relación con los vínculos entre estudiantes, existe un gran porcentaje de alumnado que se lleva bien con la mayoría, observando que las diferencias por condición migratoria y origen no son muy pronunciadas. Por otro lado, en lo que respecta al origen de las amistades,

la totalidad del alumnado se divide prácticamente entre aquellos que solo tienen amigos españoles (predominando el alumnado autóctono con progenitores españoles) y aquellos que, entre sus amistades, tienen estudiantes españoles e inmigrantes (predominando entre el alumnado con progenitores inmigrantes), aunque existe alumnado inmigrante que indica que solo tiene amigos inmigrantes. Estos datos corroboran la investigación de Mata et al. (2007, p. 8) en la que se expone que, contrariamente a los resultados obtenidos en la presente investigación, el alumnado inmigrante suele agruparse por procedencia, “quizás debida a las dificultades de integración y aceptación por parte de otros; en otras ocasiones se encuentran presiones del propio grupo para que no se establezcan relaciones con chicos y chicas españoles”. Otros estudios (Ribaya, 2011) concluyen que, a medida que aumenta el curso (y por tanto la edad) de los alumnos autóctonos, del mismo modo lo hacen los prejuicios sobre los compañeros hijos de inmigrantes.

5. Conclusiones

Una vez analizados los resultados obtenidos, en función de los objetivos planteados, así como la discusión de los mismos, se expone a continuación las conclusiones más destacadas del estudio.

En cuanto al objetivo primero, con el que se pretendía hacer una descripción del contexto familiar del alumnado, por ser un indicador clave en la explicación de ciertos comportamientos como el absentismo en contextos vulnerables, destacar que las familias inmigrantes están formadas por más miembros que las autóctonas, lo que, en principio, sería un elemento de dificultad añadida para la atención individualizada de los hijos. Además, y en general, el considerable porcentaje de familias monoparentales en el contexto estudiado aumenta el riesgo de vulnerabilidad social, al haber sólo un progenitor a cargo de los hijos, habitualmente la madre, restando el significado que tiene la figura paterna en la familia. Del mismo modo, al no ser muy alto el nivel formativo de los progenitores en un porcentaje significativo (sobre un tercio no tiene estudios o tiene estudios primarios), situación que se acentúa en el caso de las familias inmigrantes, el seguimiento de los alumnos (por ejemplo en casos de absentismo) y la orientación y apoyo a los estudios es más problemático (Martínez García, 2007). Si a ello se añaden las dificultades para conciliar adecuadamente la vida laboral y familiar, como es el caso del estudio, junto a las situaciones de desempleo, con lo que tienen que ver con la merma de posibilidades socioeconómicas, se entenderá que los alumnos afectados por esas situaciones y circunstancias tengan alterados negativamente sus itinerarios académicos (Agirdag, Van Houtte y Van Havermae, 2012).

Referente al segundo objetivo del estudio, identificación del absentismo como elemento fundamental a la hora de explicar la posible exclusión social, se destaca en esta investigación que un tercio del alumnado es absentista, y que es el alumnado de familia inmigrante es el más absentista, situación que se da, sobre todo, en 3º y 4º de la ESO. Igualmente, se destaca en el estudio que, conforme avanza el curso, las situaciones de absentismo se incrementan. Esto tendrá repercusiones negativas en la convivencia y el clima escolar y su conexión con el entorno, como se verá a continuación.

Efectivamente, en el objetivo tercero del estudio se planteó analizar la influencia entre el clima escolar y el absentismo, pero se descubrió que estos factores también están determinados de alguna forma por el contexto, lo que debería conllevar nuevos estudios para analizar esa relación, pues algún trabajo (Prieto, 2015) demostró que los estudiantes que viven en entornos vulnerables tienen más tendencia a manifestar situaciones de absentismo, de desmotivación, de baja autoestima, de indisciplina y de falta de expectativas. En ese sentido, y dado que las relaciones entre iguales se convierten en un indicador significativo en la categoría 'clima escolar', en el estudio se analizaron las amistades entre alumnos, y emergió que un gran porcentaje de ellos "se lleva bien" con la mayoría, y que las diferencias no son muy pronunciadas entre autóctonos y emigrantes. Por tanto, la mayoría del alumnado tiene una percepción positiva del clima relacional en el centro educativo, aunque, en principio, y no es un tema menor, un tercio de alumnos de familias inmigrantes manifiesta dificultades o cierta incomodidad en su relación con los compañeros, e incluso con los profesores. Sin embargo, al analizar de forma pormenorizada algunos ítems específicos, se comprueba que un amplio porcentaje de alumnos percibe buenas relaciones con todos los alumnos y con los profesores, no apareciendo diferencias significativas entre el alumnado autóctono y el de familias inmigrantes. No obstante, sigue siendo preocupante el hecho reflejado en el estudio de que casi la cuarta parte del alumnado de origen inmigrante sólo se relaciona con otros alumnos de su misma condición. Esto alertaría sobre dificultades para la inclusión educativa y la interculturalidad (Leiva, 2017), por lo que se deberá profundizar en posteriores estudios sobre este tenor.

6. Referencias bibliográficas

Agirdag, O., Van Houtte, M. & Van Avermae, P. (2012). Why Does the Ethnic And Socio-economic Composition of Schools Influence Math

- Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review*, 28(3), 366-378
- Alfonso, M. E. y Gabarda, C. (2015). *La inteligencia emocional: una herramienta clave para la motivación del estudiante y su rendimiento*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia.
- ALTER (2008). Monoparentalidad y exclusión social. Recuperado de https://www.unavarra.es/digitalAssets/168/168636_10000005-Monoparentalidad-y-excluion-social-PDF.pdf
- Arroyo, A. (2002). Las familias monoparentales en España: ¿una desviación u otra forma de organización social? Tesis inédita de doctorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Tesis en la web: <http://biblioteca.ucm.es/>
- Ayllón, S. (2015). *Infancia, pobreza y crisis económica*. Colección Estudios Sociales, 40. Barcelona: Obra Social “la Caixa”.
- Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 51-78
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Centro de Estudios Sociológicos sobre la Vida Cotidiana y el Trabajo (2011). *Trayectorias laborales de los inmigrantes en España*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.
- Comisión Europea (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas. Informe de Eurydice y Cedefop*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Escarbajal, A. e Izquierdo, T. (2013). Percepciones psicosociales de la exclusión que determinan la inclusión sociolaboral. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(1), 13-21.
- Escudero, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1), 1-24.

- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.
- Delgado, A. y Álvarez, J. A. (2004). Absentismo y abandono: un problema social. *Revista Digital de Investigación y Educación*, 1(7), 1-15.
- Faci, F. M. (2014). El abandono escolar prematuro en España. Recuperado el 6-3- 2016 de <http://ww.adide.org>.
- García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis
- Garfaella, P., Gargallo, B. y Sánchez I Peris, F. (2001). Medidas y estrategias para la reducción del absentismo escolar. *Estudios de juventud*, 52, 27-36. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/45499743_Medidas_y_estrategias_para_la_reduccion_del_absentismo_escolar
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15.
- González, H., Álvarez, J.L. y Fernández, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales: La toma de perspectiva. *Bordón*, 64(1), 89-107.
- Gregorio, C. y Ramírez, A. (2000). ¿En España es diferente?: la inmigración femenina y los cambios en la concepción del trabajo. En L. Ferreiro (Ed.), *La convivencia entre españoles y marroquíes* (pp. 257-273). Madrid: Dikynson.
- Hernández Pina, F. e Izquierdo, T. (2015). Estadística descriptiva. En F. Hernández Pina, J.J. Maquilón, J.D. Cuesta y T. Izquierdo, (Eds.), *Investigación y análisis de datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral*. (pp.85-103). Murcia: Compobell
- INCE (2001). Resumen informativo. Aspectos del perfil de los padres de los alumnos de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/otras-publicaciones/resumen-informativo-2001.pdf?documentId=0901e72b80841bc4>

- INE (2008). Informe Encuesta Nacional de Inmigrantes. Recuperado de http://www.ine.es/daco/daco42/inmigrantes/informe/eni07_informe.pdf
- Karsz, S. (2005). ¿Por qué se habla tanto - y sin embargo tan poco- de exclusión. En J. García Molina (Ed.), *Exclusión social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 15-30). El Masnou, Barcelona: Diálogos.
- Leiva, J. J. (2015). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43.
- Martín, M.T., y Muñoz, J.M. (2015). Interdependencias. Una aproximación al mundo familiar del cuidado. *Argumentos Revista de Crítica Social*, 17, 212-327
- Martínez, B. (2002). La educación en la diversidad en las aulas del siglo XXI. En M. D. Forteza y M. R. Roselló (Eds.), *Educación, diversidad y calidad de vida. Actas de las XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Martínez García, J. S. (2007). Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342, 287-306.
- Márquez, C. y Gualda, E. (2013/14). Absentismo escolar en secundaria: diferencias entre nacionales e inmigrantes en la provincia de Huelva. *En Clave Pedagógica*, 13, 55-66.
- Mata, P., Aguado, T., Ballesteros, B., Gil Jaurena, I.; Hernández, C., Luque, C., Malik, B.; Del Olmo y M., Téllez, J.A. (2007). Racismo, adolescencia e inmigración: reconocer y afrontar el racismo desde una perspectiva educativa. *EMIGRA Working Papers*, 78, 1-19. Recuperado de http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%2078_%20Mata%20et%20alt.pdf
- Neild, R. C., Balfanz, R. & Herzog, L. (2007). An Early Warning System. *Educational leadership*, 65(2), 28-33.
- OCDE (2017). *Panorama de la Educación 2017*. Madrid. (Informe español en el Instituto de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo.

- Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 110-125.
- Ready, D. (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive development. *Sociology of Education*, 83(4), 271-286.
- Requena, M. y Sánchez-Domínguez, M. (2011). Las familias inmigrantes en España. *Revista Internacional de Sociología*, 69, 79-104. Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/387/397>
- Ribaya, F. J. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 44, 579-596.
- Rué, J. (2003). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa del MECD.
- Stamm, M. Ruckdaschel, C. & Templer, F. (2009). Facets of truancy: Empirical findings on two forms of school absenteeism. *Diskurs Kindheits-Und Jugendforschung*, 4(1), 107-121.
- Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: La LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista Avances en supervisión educativa*, nº23, 2-20
- Tezanos, J. F. (2005). Exclusión social, democracia y ciudadanía económica. La libertad de los iguales. En J. García Molina (Ed.), *Exclusión social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 47-59). El Masnou, Barcelona: Diálogos.
- Torrado, M. (2012). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra, (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Yubero, S. Larrañaga, E. y Serna, C. (2011). Escuela y fracaso escolar. Los retos de la exclusión educativa. En L. V. Amador y G. Musitu (Eds.), *Exclusión social y diversidad* (pp. 169-191). México: Trillas.

Cómo citar este artículo

- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 121-139. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9147