

Universidad de Huelva

Departamento de Sociología y Trabajo Social



El fracaso escolar en la Educación Secundaria de Huelva

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Carmen Márquez Vázquez

Fecha de lectura: 28 de octubre de 2014

Bajo la dirección de la doctora:

Estrella Gualda

Huelva, 2014



Universidad de Huelva

Programa de Doctorado Globalización y Cambio Social:

Fronteras, Redes Sociales e Intervención Social.

Departamento de Sociología y Trabajo Social



**Universidad
de Huelva**

El fracaso escolar en la Educación Secundaria de Huelva

Tesis Doctoral

Carmen Márquez Vázquez

Directora:

Dra. Estrella Gualda Caballero.

Septiembre, 2014

A mi abuela Carmen.

AGRADECIMIENTOS

Me dispongo a escribir una de las partes que considero más importantes de este trabajo porque aunque es cierto que la tesis doctoral es el fruto de un trabajo individual, este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo y la colaboración de muchas personas con las que me reconozco en deuda y a las que quiero transmitirles mi más profunda gratitud.

En primer lugar, quiero agradecer su tiempo y dedicación a dos personas que han sostenido mi aprendizaje y trabajo a lo largo de este tiempo. A Estrella Gualda Caballero, mi directora de tesis y a Ainhoa de Federico de la Rúa, quien ha sido mi apoyo y guía durante mi estancia en la Universidad de Toulouse. Asimismo, quiero agradecer su apoyo a otras personas de las que aprendí en el Laboratoire Savoir, Réseaux, Médiations, gracias a Michell Grossetti y muy especialmente, mil gracias a Delio Lucena Piquero por su gratitud y disponibilidad siempre que acudí a él.

No quiero dejar pasar por alto mi más sincero agradecimiento a mi querida compañera de la Universidad de Huelva, Mercedes Hierro Moreno, gracias porque de ti he visto cada día, el buen hacer profesional y la entrega a una tarea educativa llevada a cabo con pasión.

Gracias a todas las personas con las que trabajé en la Equipo de Orientación Educativa de Huelva, dónde nació la inquietud que ha motivado y sostenido este trabajo desde el inicio. En especial, a quien fue mi mentor y referente, Antonio Casillas Quirós, gracias por mantener ese amor por el trabajo hasta el final de tu etapa laboral que nos ha servido de impagable ejemplo Y a M^a Ángeles Camba, la compañera y colaboradora en cada una de mis intervenciones. A los centros educativos, equipos directivos, profesores y todos los alumnos y alumnas que colaboraron altruistamente en este trabajo, ofreciéndonos su experiencia personal y haciéndolo posible.

Por supuesto, merecen mi más especial agradecimiento las personas más queridas por mí y a las que he robado, durante todo este tiempo de trabajo, toda mi atención. A Salomé Rofa, a Marina Chaves, a Rosa Muñoz, a Rosa López y Ana Rodríguez Eugenio, porque me enseñasteis el valor de ser personas comprometidas en vuestras vidas con aquello en lo que creéis.

A quienes han crecido y compartido todo conmigo, mis amigas del alma, a Ana Pachón que siempre me anima a conquistar mis sueños, a Repo, que guarda siempre la serenidad que necesito en los malos momentos, a María Asenet, que me recuerda cada día dónde está la esencia de la vida

y a Esperanza Ruiz, que siempre tiene para mí esa sonrisa, esa ternura y esa escucha que tanto bien me hace.

A mi pequeña pero hermosa familia, a mi madre que será siempre la mejor madre del mundo y un ejemplo de entrega y generosidad con todos, gracias mamá por tu coherencia, por tu valentía y por tu amor infinito. Gracias a mi hermano Melchor, que siempre me cuida desde la distancia pero sin apartar sus ojos de cada uno de mis pasos. A mi sobrino Manuel, que es mi mejor regalo y por quien todo merece la pena. Y a Bienve Espinosa, mi compañero, mi apoyo en los días buenos y en los menos buenos, sin su ayuda incondicional todo hubiera sido mucho más difícil, mil gracias por acompañarme, por caminar todo este tiempo conmigo, por creer en mí más que yo misma, por hacerlo todo fácil, gracias por ser tan especial.

Y por último, a mi abuelo Melchor y a mi abuela Carmen que vela siempre mis pasos.

RESUMEN	12
RÉSUMÉ	14
Capítulo I. Introducción.	16
1.1 <i>Justificación de la investigación</i>	18
Capítulo II. Estructura de la investigación.	20
2.1 <i>Estructura de la investigación</i>	22
2.2 <i>Objetivos e hipótesis</i>	24
2.2.1 <i>Objetivos específicos</i>	25
2.2.2 <i>Hipótesis de la investigación</i>	26
Capítulo III. Consideraciones teóricas.	32
3.1 <i>Delimitación conceptual del fracaso escolar</i>	34
3.1.1 <i>Modelos explicativos del fracaso escolar</i>	38
3.2 <i>Delimitación conceptual del absentismo escolar</i>	48
3.2.1 <i>Modelos explicativos del absentismo escolar.</i>	53
Capítulo IV. El sistema de Enseñanza Secundaria Obligatoria.	60
4.1 <i>La actualidad educativa en España</i>	62
4.2 <i>Legislación de un sistema en continuo cambio</i>	68
4.2.1 <i>Reformas y cambios legislativos</i>	70
4.2.1.1 <i>Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990</i>	70
4.2.1.2 <i>Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002</i>	75
4.2.1.3 <i>Ley Orgánica de Educación de 2006</i>	80
4.2.1.4 <i>La Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa, 2013</i>	82
Capítulo V. Marco metodológico de la investigación.	86
5.1 <i>Desarrollo metodológico de la investigación</i>	90
5.1.1 <i>Determinación del universo y de la muestra</i>	91
5.1.2 <i>Técnicas de la investigación.</i>	98

5.1.3	Tratamiento de los datos	104
5.1.4	¿Por qué el análisis de redes sociales?	106
Capítulo VI. La realidad educativa onubense.		114
6.1	<i>Caracterización sociodemográfica de la muestra general.</i>	118
6.1.1	La edad, el sexo y el país de origen	119
6.1.2	Características sociodemográfica, fracaso educativo y absentismo escolar.	123
6.2	<i>La organización escolar en los centros de secundaria</i>	127
Capítulo VII. Implicación educativa del alumnado.		140
7.1	<i>Dimensión conductual</i>	143
7.1.1	El rendimiento académico	144
7.1.2	Participación en las estructura escolares.	151
7.2	<i>Dimensión afectiva.</i>	153
7.2.1	El clima escolar	155
7.2.2	Integración autopercebida en el centro educativo	163
7.3	<i>Dimensión cognitiva.</i>	164
7.3.1	Utilidad de los estudios.	164
7.3.2	Abandono de los estudios.	167
7.3.3	Expectativas futuras.	170
Capítulo VIII. La implicación familiar en los procesos educativos.		174
8.1	<i>Conductas familiares de modelado: nivel educativo de los progenitores.</i>	179
8.2	<i>Conductas de estimulación: interés por las relaciones y resultados académicos</i>	181
8.3	<i>Conductas de facilitación: apoyo en la realización de las tareas para casa.</i>	183
8.4	<i>Conductas de refuerzo: recompensas y castigos ante los resultados académicos</i>	186
Capítulo IX. El absentismo escolar.		190
9.1	<i>El absentismo escolar en Huelva.</i>	194
9.2	<i>El absentismo escolar desde los centros educativos.</i>	197
9.2.1	¿Qué se entiende por absentismo escolar?	198

9.2.2	Tratamiento del absentismo escolar en los centros de secundaria.	202
9.3	<i>Autopercepciones del alumnado en cuanto al absentismo escolar.</i>	208
Capítulo X. Las redes sociales en los grupos escolares.		215
10.1	<i>Aproximación Estructural</i>	219
10.1.1	Densidad de las redes	219
10.1.2	Subgrupos de la red	221
10.2	<i>Aproximación relacional</i>	227
Capítulo XI. Conclusiones.		241
11.1	<i>Conclusiones con respecto a las hipótesis de investigación</i>	245
11.1.1	Centradas en el alumnado	245
11.1.2	Centradas en la familia	249
11.1.3	Centradas en la organización escolar	251
11.1.4	Centradas en el absentismo escolar	252
11.1.5	Centradas en el análisis de redes	256
11.2	<i>Conclusiones con respecto a las aportaciones teóricas.</i>	260
11.1	<i>Conclusions liées aux hypothèses de recherche</i>	268
11.1.1	Objectifs liées à l'effectif scolaire.	268
11.1.2	Objectifs liées à la famille	272
11.1.3	Objectifs liées à l'organisation scolaire.	274
11.1.4	Objectifs liées à l'absentéisme scolaires	275
11.1.5	Objectifs liées aux réseaux sociaux	279
11.2	<i>Conclusions liées aux contributions théoriques.</i>	283
Bibliografía.		289
Anexos.		319
Anexo I. Autorización.		321
Anexo II. Tablas.		323

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

Anexo III. Cuestionario.	351
Anexo IV. Gráficos de redes.	373
Índice de Tablas.	389
Índice de Ilustraciones.	393

RESUMEN

Esta tesis tiene por objeto principal contribuir a conocer los procesos de fracaso escolar que se desarrollan en la etapa de enseñanza secundaria, prestando una especial atención a los procesos de absentismo escolar que se suceden de forma paralela, en los centros educativos. Nos acercamos a esta realidad a través del estudio de los factores que la literatura al respecto, ya ha identificado como factores asociados a la génesis y mantenimiento de ambas problemáticas educativas, complementándolos a su vez con el estudio de las relaciones que se desarrollan en los centros educativos a través del análisis de redes sociales. Todo esto, lo llevamos a cabo a través de una metodología pluralista que combina distintas técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas y que cohesionan así los datos obtenidos a través de fuentes primarias y secundarias.

Este abordaje multidimensional de los procesos de fracaso y absentismo escolar es una de las aportaciones que consideramos más importantes del estudio que presentamos.

En este sentido podemos precisar que nos hemos acercado a estas realidades educativas desde la perspectiva del alumnado evaluando su nivel de satisfacción y el grado de participación en el sistema educativo en que está inmerso, sus aspiraciones educativas y su nivel de compromiso con la formación que cursa, su patrón de asistencia al centro educativo y en último lugar y como segunda contribución novedosa de esta investigación hemos analizado algunas de las características de las relaciones que tienen lugar entre compañeros y compañeras de los distintos grupos educativos, describiéndolas en función de su composición, su estructura y distintos tipos de apoyo compartido por sus componentes, asimismo, proponemos una tipología de estructura de redes que nos pueden ayudar a comprender la influencia de las relaciones en los procesos de éxito y fracaso del alumnado, teniendo como referente otros trabajos de investigación en los que se ha comprobado que el análisis de las redes personales puede arrojar luz sobre la influencia entre iguales, Moreno (1932).

En segundo lugar, hemos analizado la incidencia de algunos factores sociofamiliares como facilitadores del éxito y fracaso escolar, en especial nos hemos centrado en factores relacionados con la implicación familiar en el acompañamiento y seguimiento de los procesos educativos de nuestro alumnado. Pero entendemos que esta investigación hubiera quedado incompleta si no hubiéramos tenido en cuenta al tercer protagonista de cualquier itinerario educativo, los propios centros escolares. En relación a la organización escolar, hemos querido conocer exhaustivamente la legislación educativa y los cambios normativos que han tenido lugar en las dos últimas décadas en nuestro país para poder comprender mejor cómo esta normativa ha ido afectando a la organización

escolar y en último lugar, nos hemos dirigido al personal directivo y docente de los centros escolares con la intención de conocer de manera detallada criterios de organización educativa que estos centros siguen, así como el tratamiento que del absentismo escolar se viene realizando en cada uno de ellos, con la intención de poder evaluar si existe algún tipo de asociación entre todos estos elementos y los procesos de fracaso y absentismo escolar.

En este sentido hemos abordado de manera exhaustiva todos los elementos que hemos considerado pudieran estar asociados a algunas de estas dos problemáticas educativas.

Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de factores sociodemográficos analizados no se muestran relevantes en la aparición del fracaso escolar, a excepción del país de origen que se vincula en muchos de los casos de absentismo que hemos analizado y del sexo que parece explicar algunas de las actividades que desarrolla el alumnado en su tiempo de ausencia al centro educativo y que presenta un claro componente de género. En cambio, sí se aprecia una notable incidencia de la motivación y expectativas educativas del alumnado en la consecución del éxito escolar y en la permanencia en el sistema educativo, motivación que, a su vez, se ve reforzada por la implicación familiar en el apoyo y seguimiento de las tareas para casa y el interés por los resultados educativos. A pesar de la aceptable valoración que el alumnado hace de sus respectivos centros educativos, las relaciones con el profesorado y la metodología de enseñanza-aprendizaje es uno de los aspectos peor valorados por ellos/as.

Asimismo, hemos constatado la relevancia de los criterios de organización escolar, en especial, la agrupación por rendimiento académico que se sigue en gran parte de nuestros centros y que se repite en la mayor parte de los centros educativos con altas tasas de fracaso escolar. En el mismo sentido hallamos los términos en los que se desarrolla la acción tutorial y el régimen de sanciones disciplinarias que, en nuestro trabajo, parece asociarse en muchos casos a los resultados académicos del alumnado.

En último lugar, queremos precisar que, aunque hemos constatado que la mayor parte del alumnado absentista presenta, a su vez, fracaso escolar, el absentismo escolar parece ser una problemática educativa con particularidades específicas y que no responde en muchos casos a las mismas causas que el éxito o fracaso educativo. Sin embargo, sí hemos observado la especial incidencia de las relaciones entre iguales en esta problemática educativa, problemática que parece verse reforzada en grupos escolares donde el alumnado que no comparte apoyo para el estudio entre sus compañeros y el alumnado absentista aparece frecuentemente desconectado de su red de iguales.

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat a pour objectif principal contribuer à connaître les procès d'échec scolaire qui sont développés à l'école secondaire, en prêtant une attention particulière aux processus d'absentéisme scolaire qui ont lieu parallèlement. On s'approche à cette réalité à travers des facteurs que la littérature a identifié comme les facteurs associés à la genèse et la maintenance des deux problématiques éducatives complémentées avec l'étude des relations qui sont développées sur l'analyse des réseaux sociaux. Ce travail a été effectué à travers d'une méthodologie pluraliste qui combine différents techniques d'analyse quantitative et qualitative et qui adhère les données obtenues à travers des sources primaires et secondaires. Cet abordage multidimensionnel des processus d'échec et d'absentéisme scolaire est une des contributions que nous considérons la plus importante de l'étude que nous présentons ci-après.

À ce sujet, on peut préciser que nous nous avons approché à ces réalités éducatives du point de vue des élèves, nous avons évalué son niveau de satisfaction et le degré de participation dans le système éducatif dans lequel il est plongé, ses aspirations éducatives et son niveau de compromis avec la formation qu'il étudie, son patron d'assistance au centre éducatif et en dernier lieu, comme seconde contribution nouvelle de cette recherche, nous avons analysé certaines caractéristiques des relations qui ont lieu entre camarades des différents groupes éducatifs, en décrivant en fonction de leur composition, sa structure et les différents types de soutiens partagés par leurs composants. De la même façon, nous avons proposé une typologie de structure de réseaux qui peut nous aider à comprendre l'influence des relations dans les processus de succès et d'échec scolaire, en ayant comme référent d'autres travaux de recherche dans lesquels nous avons vérifié que l'analyse des réseaux personnels peut éclaircir l'influence entre égaux, Moreno (1932).

En deuxième lieu, nous avons analysé l'influence de certains facteurs sociofamiliaux comme facilitateurs de succès et d'échec scolaire. Spécialement nous avons mis en avant les facteurs en rapport avec l'implication familiale dans l'accompagnement et le suivi des processus éducatifs de nos élèves. Mais nous comprenons que cette recherche aurait été incomplète si l'on n'aurait pas pris en compte au troisième protagoniste de tout itinéraire éducatif, les centres scolaires.

Par rapport à l'organisation scolaire, nous avons voulu connaître exhaustivement la législation éducative et les changements normatifs qui ont eu lieu dans les deux dernières décennies dans notre pays pour pouvoir bien comprendre comment cette normative a affecté l'organisation scolaire et en dernier lieu, nous nous avons dirigé au personnel directeur et enseignant des centres scolaires avec l'intention de connaître de manière détaillée les critères d'organisation éducative que ces centres suivent, ainsi comme le traitement qui de l'absentéisme scolaire il est suivi dans chacun d'eux, pour

pouvoir évaluer s'il existe un certain type d'association entre tous ces éléments et les processus d'échec et absentéisme scolaire.

Les résultats obtenues montrent que la plus part des facteurs sociodémographiques analysés ne sont pas significatifs dans l'apparition de l'échec scolaire ni de l'absentéisme, à l'exception du pays d'origine qui est lié dans beaucoup des cas avec l'absentéisme dans notre recherche, et du sexe qui paraît expliquer certaines activités qui se sont développées pendant le temps d'absence au centre éducatif et qui présentent un clair composant du genre.

Par contre, en effet nous apprécions une incidence remarquable de la motivation et des expectatives éducatifs des élevés dans l'obtention du succès scolaire et la permanence dans le système éducatif, motivation qui au même temps est renforcée par l'implication familiale dans le soutien et le suivi des devoirs scolaires et l'intérêt pour les notes scolaires.

Malgré la évaluation acceptable que les élèves font de ses centres éducatifs, les relations avec les professeurs et la méthodologie de d'enseignement-apprentissage est un des aspects évalué plus négativement para eux.

Au même temps, nous avons constaté la pertinence des critères d'organisation scolaire, notamment, le regroupement par le rendement scolaire qui se suive en grande mesure dans nos centres et que se répète dans la plus part des centres éducatifs avec un haut débit d'échec scolaire. De la même manière nous trouvons les critères dans lesquels se déroulent l'action tutorial et le régime punitif que, dans notre recherche, semble être lié, dans la plus part des cas, aux résultats académiques des élèves.

En dernier lieu, nous voulons préciser que, malgré la constate que la plus part des élèves absentéistes présentent, à la fois, échec scolaire, l'absentéisme scolaire semble être une problématique éducatif avec spécificités et qu'il ne répond pas aux mêmes causes que le succès ou l'échec scolaire. Par contre, nous avons observé une spéciale incidence des relations parmi égaux dans cette problématique éducative, problématique qui semble se renforcer dans groupes scolaires où les élèves ne partagent pas le soutien à l'étude parmi ses collègues et les élèves absentéistes apparaîtraient très fréquemment déconnectés de son réseaux d'égaux.

Capítulo I. Introducción.



1.1 Justificación de la investigación

Mucho y extenso, se habla en nuestros días sobre la relevancia de la educación en el desarrollo individual y de nuestras comunidades. Fruto de este debate, se cuestiona continuamente la configuración del sistema educativo y la implicación familiar como elementos que inciden de forma determinante en la consecución de los objetivos educativos.

Mi práctica profesional, me llevó durante los años 2009 y 2010 a desarrollar funciones como trabajadora social dentro del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa perteneciente a la Delegación Provincial de Huelva. En este puesto, mi principal tarea consistía en intervenir en los casos de absentismo escolar grave derivados por los centros educativos de primaria y secundaria de la provincia. Durante este tiempo, acudía diariamente a centros educativos, domicilios familiares de menores absentistas, reuniones técnicas del personal docente y equipos directivos y comisiones municipales de absentismo, entre otros. Todo ello, con la intención de propiciar actuaciones que facilitaran la normalización de la asistencia de los menores a los centros escolares y a sus correspondientes procesos educativos.

En este sentido, pude observar que el trabajo coordinado de las distintas instituciones implicadas en la Comisión Provincial de Absentismo de Huelva y de sus profesionales, contribuyó a dar una respuesta eficaz a mucho de los casos atendidos y a permitió con ello que algunos de los estudiantes absentistas concluyeran con éxitos sus procesos educativos. Pero también pude percibir una realidad a la que personalmente y hasta el momento había sido ajena.

Las realidades que descubría en muchas de estas visitas, reuniones y entrevistas, me mostraban escenarios educativos en las que el alumnado no se sentía integrado ni motivado para el aprendizaje, escenarios donde el profesorado debía hacer frente a multitud de dificultades de aprendizaje y de problemáticas disciplinarias que presentaban sus alumnos/as y en la mayoría de casos, sin recursos ni herramientas para ello, escenarios dónde padres y madres a veces por desconocimiento y otras por incapacidad, se sentían limitados para resolver las situaciones de desajuste de sus hijos/as en sus respectivos centros educativos. En resumen, debido a unas u otras razones siempre percibía realidades complejas que conducía al fracaso educativo de los menores y en muchos casos, el abandono temprano de la escolarización.

A veces pude observar cómo historiales de fracaso educativo conllevaban a la desafección del estudiante por su formación y su entorno escolar y éstos comenzaban a ausentarse sistemáticamente del centro educativo. En otros casos sucedía justo lo contrario, la asistencia irregular conducía a la pérdida de conexión con el centro y esto se traducía a medio plazo en fracaso educativo. Es decir,

en uno u otro sentido pude apreciar que en muchos casos ambas problemáticas parecían estar íntimamente ligadas.

Como profesional de la intervención social, conozco la complejidad de los procesos de desajuste en general y la dificultad de poner en marcha medidas eficaces para su resolución, motivos por el cuales decidí concretar mi tesis doctoral en este campo de investigación guiada por la intención o más bien con la inquietud de poder aproximarme a él para poder así observarlo y comprenderlo.

Con este objetivo, he intentado conocer las aproximaciones teóricas que hasta el momento se han desarrollado en relación al fracaso y absentismo escolar a través de la amplia bibliografía existente al respecto y complementar esta aproximación incluyendo una perspectiva quizás menos utilizada hasta el momento en este tipo de estudios, el análisis de redes sociales. Dado que los centros escolares se convierten en uno de los espacios principales de relación entre los estudiantes, nos pareció de vital importancia observar y analizar las relaciones que se establecían entre el alumnado y sus compañeros/as, para ello y dado que en un inicio no contaba con la formación suficiente en esta metodología de análisis, realicé durante el transcurso de esta tesis doctoral dos periodo de estancia predoctoral en la Universidad Le Mirail II de Toulouse (Francia), el primero de tres y una segunda estancia de diez meses de duración. En este tiempo y gracias a la colaboración de profesores como Dra. Ainhoa de Federico o Dr. Michel Grossetti pude completar mi formación en esta metodología de análisis y analizar los datos que durante el trabajo de campo había recogido de cada uno de los estudiantes entrevistados. Los resultados de los análisis realizados desde esta perspectiva así como el resto de resultados en los que he trabajado con otras metodologías y perspectivas, se presentan en este trabajo con la única aspiración de aportar datos sobre una realidad educativa que a todos/as como ciudadanos y como profesionales de la educación y de los servicios sociales nos preocupa y ocupa.

Capítulo II. Estructura de la investigación.

2.1 Estructura de la investigación

En esta investigación hemos querido comenzar por ubicar al lector en los objetivos e hipótesis que han guiado desde el inicio esta tesis doctoral. Han sido estos los contenidos que hemos convertido en nuestro punto de partida y que han configurado el contenido de nuestro primer capítulo al que hemos denominado “Introducción”. En el segundo llamado “Estructura de la investigación” hemos querido explicar al lector la secuencia de desarrollo seguido para la consecución de los objetivos y la constatación de las hipótesis en nuestra investigación.

Posteriormente y teniendo como referente los resultados de múltiples investigaciones y trabajos científicos al respecto, hemos sintetizado tanto las consideraciones epistemológicas como los principales factores identificados como posibles elementos facilitadores de los procesos de fracaso y/o abandono del sistema educativo, intentando recoger las aportaciones más relevantes en el tercer capítulo de este trabajo al que hemos denominado “Consideraciones teóricas”.

En cuarto lugar, hemos descrito algunos de los rasgos más significativos del actual panorama educativo en nuestro país, para ello hemos efectuado un recorrido por la legislación específica en materia de educación para una mejor comprensión de la influencia que el marco normativo ha ido ejerciendo en el desarrollo del sistema educativo y en particular, en la etapa de educación secundaria. Todos estos aspectos están contenidos en el cuarto capítulo titulado “El sistema de Enseñanza Secundaria Obligatoria”.

En el capítulo quinto “Marco metodológico de la investigación” hemos tratado de exponer los detalles relativos a la metodología seguida durante todo nuestro trabajo de investigación: descripción del universo, pautas seguidas para la elaboración del muestreo, construcción de los cuestionarios elaborados para la recogida de datos tanto de los alumnos como equipos directivos y profesores a los que nos hemos acercado e instrumentos de análisis de datos con los que hemos trabajado.

En el sexto capítulo titulado “La realidad educativa onubense” comienza realmente la exposición del trabajo que hemos desarrollado en esta tesis doctoral. En este capítulo, presentamos de forma detallada dos de los grandes sujetos y protagonistas de nuestra investigación, el grupo de alumnos/a y los centros educativos participantes describiendo los perfiles sociodemográficos y educativos del alumnado y los elementos que caracterizan la organización escolar de los centros con los que hemos trabajado. Finalmente, hemos querido analizar las implicaciones o posibles incidencias que todos estos elementos en el rendimiento académico de los/as alumnos/as o en el desarrollo de prácticas absentistas.

Como continuación del trabajo anterior, en el capítulo séptimo titulado “Implicación educativa del alumnado” nos hemos querido detener en los procesos de implicación educativa que presenta el alumnado participante. Atendiendo a la complejidad del propio concepto de implicación educativa, hemos acotado esta ardua tarea analizando tres de las dimensiones de la implicación: la dimensión conductual, la dimensión afectiva y por último, la dimensión cognitiva.

El capítulo octavo “La implicación familiar en los procesos educativos” lo hemos dedicado a quienes podemos considerar el tercer sujeto o sujetos de esta investigación: las familias del alumnado. Nuestro trabajo central en este capítulo ha centrado en la analizar la implicación familiar en base a distintas conductas de modelado, estimulación, facilitación y refuerzo que padres y madres llevan a cabo con sus hijos/as.

El capítulo noveno hemos querido dedicarlo íntegramente por importancia y repercusión en el desarrollo del proceso educativo al “Absentismo escolar”. Esta problemática junto al fracaso escolar han sido los ejes centrales de esta tesis doctoral, motivo por el que nos interesaba desde el inicio conocer la percepción que tanto alumnos como profesores y equipos directivos poseen de dicha problemática, para posteriormente indagar en los programas y medidas que para su prevención se llevan a cabo en nuestros centros educativos.

El décimo capítulo, al que hemos denominado “Las redes sociales en los grupos escolares” ha sido quizás el que más nos ha costado concluir dada su complejidad metodológica. En este capítulo, conscientes de la repercusión que tienen las relaciones entre iguales, hemos querido analizar algunas de las características estructurales de las relaciones que se dan en el seno de cada grupo educativo así como la tipología de relaciones que se gestan y desarrollan en los distintos grupos educativos encuestados. Posteriormente, hemos indagado en la posible asociación entre las características de estas relaciones entre compañeros/as y el rendimiento académico y/o la pauta de asistencia al centro educativo que presenta el alumnado. Como ya hemos comentado, este es uno de los aspectos más novedoso de este trabajo ya que dentro de la literatura consultada no hemos encontrado frecuentemente estudios sobre fracaso y/o absentismo escolar que incluyan el análisis de las relaciones entre compañeros como posible factor influyente en estos procesos educativos. Y al menos, referido a la realidad onubense, tenemos constancia de que ninguno de los estudios realizados sobre la realidad educativa de la etapa secundaria lo ha incorporado a su análisis del fracaso ni del absentismo escolar. Además en este capítulo hemos podido efectuar un análisis conjunto de las relaciones que tenían lugar en cada grupo educativo combinando estos datos con los resultados de las entrevistas realizadas a los equipos docentes, las encuestas realizadas al alumnado y los resultados de la explotación del programa Séneca que pudimos realizar al comienzo del trabajo de campo, es decir, hemos podido efectuar un análisis de las relaciones entre

compañeros/as combinándolo con otros elementos estructurales y de organización de estos grupos educativos.

Por último, en el capítulo undécimo se recogen las principales conclusiones y reflexiones derivadas de esta tesis en su conjunto. Este capítulo recoge el resumen y conclusiones de la tesis redactado en francés, como parte de los requisitos exigidos para la optar a la mención europea.

Finalmente, se incluyen los anexos.

2.2 Objetivos e hipótesis

Como ya hemos precisado anteriormente, nuestro interés desde el inicio de esta tesis doctoral ha sido el conocimiento y la comprensión de los procesos de fracaso escolar que tienen lugar en la etapa de educación secundaria obligatoria de Huelva.

Mucho se ha escrito sobre fracaso escolar y sobre las causas o factores que lo provocan y/o mantienen. Por ello, en esta tesis doctoral hemos querido centrar nuestro trabajo en testar si algunos de estos factores, ya identificados por los expertos educativos, se están reproduciendo de igual manera en el contexto educativo onubense así como en analizar en qué medida estos factores están asociados a la génesis y/o desarrollo de los procesos de fracaso en la Educación Secundaria Obligatoria de nuestra provincia.

Teniendo en cuenta la complejidad e incidencia de la problemática que nos ocupa, iniciamos este trabajo empírico estableciendo una serie de objetivos que fueron reformulados a medida que profundizábamos en el desarrollo del trabajo de campo. Finalmente esta tesis doctoral se ha concretado en los dos objetivos generales que exponemos a continuación:

1. Conocer la naturaleza y rasgos generales de los procesos educativos de fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva, analizando la posible influencia que factores asociados al alumnado, a las familias y a la organización escolar puedan estar ejerciendo en los procesos de fracaso y/o éxito escolar.

En nuestro trabajo de campo, pudimos observar la especial repercusión que en la educación secundaria en Huelva tiene otra problemática educativa asociada en ocasiones al fracaso educativo, el absentismo escolar. De manera que no quisimos dejar pasar la ocasión de aproximarnos a esta problemática educativa que se desarrolla de forma paralela en muchos de nuestros centros educativos. Por ello, nuestro segundo objetivo general de investigación puede concretarse en:

2. Conocer la naturaleza y rasgos generales de los procesos de absentismo escolar que se desarrollan en la educación secundaria de Huelva, analizando sus posibles causas, su tratamiento por los centros escolares y la influencia que dicha problemática educativa pueda estar ejerciendo en los procesos de fracaso escolar.

2.2.1 Objetivos específicos

Como vamos a describir posteriormente con detalle en el marco teórico de este trabajo, investigadores y expertos en educación han identificado una serie de factores que parecen incidir en mayor o menor medida en la génesis y desarrollo de los procesos de fracaso educativo así como en el abandono escolar durante la etapa de educación secundaria.

Teniendo en cuenta su naturaleza, hemos agrupado estos factores básicamente en: *factores relacionados con el propio alumno* (motivación, intereses, expectativas educativas, relaciones con los iguales), *factores relacionados con la familia* (nivel educativos, socio-económico, grado de implicación en la educación) y *factores relacionados con el propio sistema educativo* (organización escolar, funcionamiento de centro, relación con el profesorado). En nuestro caso, cada uno de estos factores identificados constituye un objetivo específico en esta investigación.

a. Objetivos relacionados con el alumnado:

1. Describir el perfil socioeducativo del alumnado que cursa Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva.
2. Obtener información acerca de la posible influencia de las variables individuales, enunciadas anteriormente, en los procesos educativos de fracaso educativo y absentismo escolar.

b. Implicación familiar en los procesos educativos

1. Analizar la posible influencia de la implicación familiar en el desarrollo de los procesos de fracaso educativo y absentismo escolar del alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva.

c. Organización de los centros educativos

1. Conocer la estructura y composición de los centros de Educación Secundaria Obligatoria que conforman nuestra muestra de estudio.
2. Obtener información sobre la posible influencia que la organización escolar puede ejercer en la génesis o mantenimiento de los procesos de fracaso educativo y de absentismo escolar del alumnado participante en nuestro estudio.
3. Describir el concepto que sobre absentismo escolar poseen los centros educativos de nuestra muestra, así como las actuaciones que dichos centros educativos desarrollan en materia de prevención de absentismo escolar.

Todo ello, con el objetivo de conocer con el mayor detalle posible, esta realidad educativa que sabemos completa e irreductible a causas únicas y simples.

2.2.2 Hipótesis de la investigación

La formulación de hipótesis ha sido una de las tareas más complejas a la que hemos tenido que hacer frente a lo largo de este trabajo de investigación. Aunque teníamos algunas ideas previas derivadas de la práctica profesional y de la observación directa que esta práctica nos había posibilitado, “hasta que no entramos en el campo no sabemos qué preguntas hemos de hacer ni cómo hacerlas” tal y como refieren Taylor y Bogdan (1998:32). Por ello, nos resultó difícil proponer hipótesis de partida al comenzar nuestro trabajo empírico, pero aun así y de acuerdo con su naturaleza, podemos afirmar que las hipótesis que presentamos son de carácter deductivo y por tanto, encaminadas a comprobar la teoría desarrollada, en relación a nuestro tema de estudio, en la práctica educativa. Consecuentemente, a partir de las teorías relacionadas con el fracaso y absentismo escolar en las que hemos profundizado, hemos postulado la siguiente serie de hipótesis:

Hipótesis relacionadas con el alumnado.

Para la elaboración de las hipótesis relacionadas con el alumnado, en primer lugar, hemos querido hacernos eco de la relación directa que algunos investigadores establecen entre el logro académico y algunas variables sociodemográficas u otros factores, inherentes al alumnado, como la motivación para el estudio, sus expectativas futuras o el grado de participación activa en las estructuras educativas.

El género, el origen étnico y las diferencias socioeconómicas han sido identificados como factores que influyen sobre la conducta y en consecuencia sobre el rendimiento académico. Tinklin et al., (2003) y Sammons (1995) precisan además que esta influencia se hace más visible a medida que los estudiantes se van haciendo mayores. Basándonos en ello, nuestras primeras hipótesis de investigación se concretan en:

H₁. El alumnado presentará diferencias en el rendimiento académico y en su patrón de asistencia al centro escolar en función de algunas características sociodemográficas como el sexo, edad y/o país de procedencia.

La OCDE define el fracaso escolar como un proceso que comienza con la repetición de curso y continua con conducta la práctica irregular de la asistencia al centro y el posterior abandono del sistema educativo, tal y como recogen Marchesi y Hernández (2003). El fracaso escolar y la repetición de curso están inequívocamente unidos y de ello, se hace eco tanto el *Estudio efectos de las repeticiones de curso en los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado 2009*¹ como el análisis de los resultados en PISA 2012 realizado por Carabaña (2012). En ambos estudios queda demostrado que la mayor parte del alumnado que presenta niveles altos en estas pruebas de evaluación, nunca han repetido curso en las etapas de educación primaria ni secundaria. Teniendo en cuenta esto, consideramos que la repetición de curso puede ser un factor predictor del fracaso escolar y de la aparición de conductas absentistas, concretándose nuestra segunda hipótesis en:

H₂. El alumnado que ha repetido previamente algún curso de su etapa educativa presentará mayores posibilidades de presentar fracaso académico en el actual curso de matriculación.

En relación a los otros factores individuales del alumnado, a los que hemos hecho referencia anteriormente, se recoge que “la mejor y mayor autoestima es la autoestima merecida, la que se basa en los logros reales, la que cada persona se gana con su propio esfuerzo” (Carrillo, 2009:147) y se afirma que “la percepción que el adolescente tiene sobre sí mismo, es por lo general muy coherente con su comportamiento externo y observable” Limones (2011:237). Por ello, nuestra siguiente hipótesis de investigación se concreta en:

H₃. Un auto-concepto positivo y un alto grado de responsabilidad personal en el aprendizaje favorecen el buen rendimiento escolar, de manera que los alumnos/as con mejor concepto

¹ El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2009) llevó a cabo un estudio sobre los efectos de la repetición de curso en el País Vasco, en el que se establece una relación entre la repetición de curso y el fracaso escolar.

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

sobre sí mismos y sobre todo con mayores expectativas educativas presentarán un mejor rendimiento académico.

Hemos querido medir de alguna forma el compromiso del alumnado con sus respectivos procesos educativos y lo hemos hecho a través de indicadores sobre su implicación educativa. De las muchas definiciones halladas en torno al concepto de implicación educativa, destacamos las definiciones que conectan este concepto con “el grado en que los alumnos están implicados y comprometidos con la escuela a la vez que motivados para aprender y rendir” (Simons-Morton y Chen, 2009:4). De forma que podemos presuponer que:

H₄. El alumnado que muestra un mayor grado de implicación en las estructuras y dinámicas educativas presentará a su vez un mejor rendimiento académico, una pauta de asistencia normalizada al centro escolar y un mayor grado de satisfacción con la organización y estructura escolar.

H₅. El alumnado con bajo rendimiento académico y /o alumnado absentista presentará niveles bajos de implicación en las estructuras escolares y de satisfacción con la organización y estructura de los centros educativos.

Hipótesis relacionadas con la implicación familiar

Muchas de las investigaciones consultadas, identifican la escasa implicación familiar en los procesos educativos de los estudiantes como uno de los factores desencadenantes del fracaso escolar y del abandono educativo prematuro. Son muchos los investigadores sociales que indican que una implicación familiar positiva influirá en el buen rendimiento escolar del estudiante, independientemente del curso en que se encuentren, disminuyendo así las posibilidades de que el estudiante abandone sin concluir su etapa educativa obligatoria (Núñez, 2009).

Según algunos expertos en educación, las características de la unidad familiar ejercen una influencia casi directa en los resultados académicos. Desde la estructura a la configuración familiar (número de miembros que la componen, lugar que ocupan los hijos en la misma) hasta el origen o la clase social de procedencia, sin olvidar la significancia que el clima educativo familiar ejerce con el rendimiento académico de los estudiantes, Martínez y Álvarez (2005), pueden influir en el desarrollo educativo del alumnado.

Por otra parte, “hoy en día sabemos que los alumnos rinden más cuando padres y profesores comprenden sus expectativas mutuas y se tienen en contacto para hablar sobre hábitos de aprendizaje, actitudes hacia el aprendizaje, interacciones sociales y progreso académico de los niños” (Moreno, 2010:245), por lo que, parece que al menos dos variables importantes relativas a la

familia pueden estar incidiendo en el rendimiento escolar que presenta el alumnado: el nivel educativo y la implicación familiar en los procesos educativos. Por ello, nuestras hipótesis de partida relacionadas con la familia se concretan en:

H₆. El nivel educativo de los progenitores guardar relación con el grado de implicación en los procesos formativos de sus hijos, de manera que cuanto mayor sea el nivel educativo de los/as padres y madres mayor será el nivel de implicación educativa familiar.

H₇. La implicación familiar influye positivamente en la consecución del éxito académico, por lo que los menores cuyas familias estén implicadas en sus actividades de estudio e interesadas por el desarrollo de su vida escolar presentarán mejores resultados académicos y menor incidencia de absentismo escolar.

Hipótesis relacionadas con la organización de los centros educativos.

Otros autores atribuyen un papel determinante a la organización escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje para garantizar el posterior éxito escolar. Los criterios en base a los cuales se elaboran los horarios escolares, se asigna profesorado a cada uno de los grupos educativos o se configuran la agrupación escolar, constituyen elementos claves en el desarrollo de la vida escolar según recoge Elmore (1985). Es decir, “lo que ocurra dentro del escenario, el curriculum y los procesos de enseñanza- aprendizaje desarrollados en él en última instancia, determinará si la educación en la que se impliquen los alumnos resulta rica y valiosa para todos” (González, 2002:169) por lo que sobre esta base, estimamos las siguientes hipótesis de investigación relacionadas con la organización de los centros educativos:

H₈. Dada la influencia de los criterios de organización escolar en el rendimiento académico del alumnado, los centros que realicen agrupamiento por criterios de rendimiento, asignación de profesorado con base a la antigüedad o establecimiento de horarios escolares en función de criterios de preferencia personal del personal docente o directivo presentarán mayores índices fracaso educativo y absentismo escolar entre su alumnado.

H₉. Las diferentes conceptualizaciones del absentismo escolar dificultarán su registro pudiendo conllevar una diferenciación entre un absentismo visible y un absentismo oculto en cualquier centro educativo.

H₁₀. Los centros educativos que desarrollen programas y medidas tendentes a la prevención y al tratamiento del absentismo escolar presentarán entre su alumnado menores índices de absentismo escolar.

Hipótesis relacionadas con las redes sociales

En mayor medida, las investigaciones educativas han venido identificando factores como las características familiares de los estudiantes, la organización de las escuelas o las condiciones individuales de los estudiantes como elementos asociados a su rendimiento escolar. En cambio, mucha menos atención ha recibido la influencia de las redes sociales en el rendimiento educativo del alumnado a pesar de que estas relaciones son especialmente importantes en etapas de la vida como la adolescencia y juventud, de forma que “contar con alguien en quien confiar puede ser clave para persistir en la escuela (...) conocer la estructura de la red global es fundamental si queremos entender, por ejemplo, la dinámica de la transmisión de enfermedades sexuales, el comportamiento electoral de los ciudadanos o la formación de expectativas educativas de los estudiantes (...) las redes sociales son un contexto para la acción, pues proveen oportunidades y límites, recursos y riesgos” (Martín, 2010: 8-11). Sobre la base de estas afirmaciones, en esta tesis doctoral hemos querido aproximarnos a las relaciones que se generan en los distintos grupos educativos con los que hemos trabajado y analizar la posible influencia de estas relaciones que tiene lugar entre el alumnado ejerce en su rendimiento escolar o en las pautas de asistencia al centro educativo. Por ello, las hipótesis de partida desde las que trabajamos son:

H₁₁. Las redes sociales más densas y con menor fragmentación entre sus componentes se localizarán entre los grupos educativos de menor tamaño.

H₁₂. Las redes con menor densidad global y menor cohesión grupal pertenecerán a los grupos educativos de mayor tamaño.

H₁₃. Dado que las relaciones entre iguales se establecen en el contexto educativo, las relaciones de apoyo al estudio serán las relaciones con mayor densidad entre el alumnado de los centros escolares.

H₁₄. El alumnado de cada uno de los centros educativos tenderá a establecer subgrupos en relación a sus resultados académicos.

Capítulo III. Consideraciones teóricas.

Como ya venimos anunciando desde el inicio de esta tesis doctoral, hemos considerado el fracaso escolar el objeto central de nuestra investigación, aunque es cierto que dedicamos una especial atención por su relevancia y efectos educativos, al absentismo escolar. De esta forma, la naturaleza y características particulares determinadas por los contextos en el que se desarrollan dentro la educación secundaria onubense, se han convertido en nuestro tema central de estudio.

Dada la complejidad de estos procesos educativos, hemos entendido que el primer paso a desarrollar en este marco teórico debía ser precisamente la delimitación conceptual de ambos términos, que ayudará al lector a situarse en estos procesos en los que centramos nuestra investigación.

3.1 Delimitación conceptual del fracaso escolar

Para comenzar a hablar sobre fracaso escolar queremos precisar que en esta tesis doctoral, cuando hablamos de fracaso escolar estaremos haciendo referencia a un fenómeno que a nuestro entender trasciende del ámbito educativo y que afecta de uno u otro modo a la sociedad en su conjunto. Tal es la repercusión de los efectos que se estiman derivados de esta problemática educativa que algunos autores como Martínez-Otero (2009) llegan incluso a referirse a él como fracaso social, por lo que dada su trascendencia y multidimensionalidad, ofrecer una definición simple y consensuada del fracaso escolar es una ardua tarea que escapa de nuestro alcance.

Podría decirse que el fracaso escolar es un concepto polimórfico y en el que todos, agentes sociales, legisladores, familias, institución escolar, equipos docentes y alumnado, tienen un grado de responsabilidad en mayor o menor medida en su gestación y mantenimiento. Paralelamente, apreciamos que el fracaso escolar es también un concepto variable que depende de su medición y de los agentes sociales o niveles en los cuales centremos nuestro análisis: el sistema, los docentes, los escolares y que poseen distintas dimensiones tal y como explican Martínez-Otero (2009) y Perrenoud (1990), quienes afirman que tanto el éxito como el fracaso escolar son dos conceptos contruidos que poseen dos dimensiones diferenciadas:

- Dimensión subjetiva, ya que un alumno/a puede sentir fracaso si no alcanza el anhelado sobresaliente y obtiene únicamente un aprobado, mientras que otro alumno/a puede sentirse exitoso/a con esta última calificación.
- Dimensión objetiva y externa, como fruto del establecimiento de los sistemas de evaluación que determina en última instancia, si un alumno/a promociona o no.

En el estudio de Fernández, Martínez y Riviere (2010) en el que los autores hacen una presentación del fracaso y abandono escolar en España, se hace referencia al debate reiterado que existe en torno al término fracaso escolar y a los diferentes valores que se otorgan a dicho concepto. Los autores identifican de esta forma, los siguientes valores al término fracaso escolar:

- Valor denotativo: mientras que para unos el fracaso escolar consiste en no concluir la educación secundaria obligatoria para otros, se refiere a la no finalización de la etapa de educación secundaria posobligatoria. A su vez, los autores entienden que bajo el concepto de fracaso escolar podrían incluirse todas las formas de suspenso, de repetición o retraso escolar al entenderse estos como fracasos parciales.
- Valor connotativo: fracasar en el ámbito educativo conlleva la descalificación e incluso la estigmatización del alumnado con la consiguiente desresponsabilización de la institución.

El fracaso escolar hay que comprenderlo inserto en su contexto temporal, es decir, determinando por los conocimientos generales y las habilidades que la sociedad de cada momento exige a cada individuo para su incorporación de forma autónoma al mundo laboral y a la sociedad en su conjunto.

Esta componente contextual explica que el alumnado que no se consideraba fracasado en la década de los 80, en un momento en el que la exigencia educativa era menor, tendría en la actualidad la consideración de alumnado fracasado solamente por el aumento de la exigencia educativa del mercado de trabajo y de la sociedad en general. En este sentido, hemos ido observando cómo los niveles de exigencia para la incorporación a la esfera laboral han ido variando y aumentando en las tres últimas décadas.

Si a comienzos de la andadura democrática en España era suficiente alcanzar el nivel de estudios primarios para considerar que un alumno había obtenido los conocimientos necesarios que garantizaba su participación social, en los años 80 la exigencia mínima se fijaba en la obtención del título de EGB, a finales de los 90 ya se exigía que el alumnado hubiera cursado al menos diez años de educación obligatoria y en la actualidad es prácticamente imprescindible poseer el título de bachillerato o de formación profesional para incorporarse al mercado laboral con unos mínimos exigibles (Marchesi, 2003:11).

Aunque la justificación del derecho a la educación se ha fundamentado en la adquisición de las competencias básicas como pasaporte mínimo para ejercer el derecho a la ciudadanía, lamentablemente hallamos un sector del alumnado que manifiesta sentirse en la obligación de aprender aun cuando el sistema educativo le resulta poco funcional y tan solo satisface sus necesidades más inmediatas y la exigencias de un contexto laboral al que el estudiante desea incorporarse (Vélaz de Medrano y de Paz, 2010:22).

Contrarios a esta explicación sobre los procesos de ajuste y desajuste del mercado de trabajo y de la conveniencia de la igualdad de oportunidades en el acceso a él, encontramos a quienes opinan que existen trabajos escasamente cualificados que permiten la integración social de las personas que acceden a ellos, por lo que el fracaso escolar es casi inevitable. También se afirma desde estos sectores que es necesario mantener ciertos criterios selectivos en los procesos de aprendizaje, que se ajusten a todos los empleos disponibles y a todos los niveles formativos de las personas (Marchesi 2008:9). De cualquier manera, lo cierto es que nos encontramos ante un grave problema social, ya que la estabilidad en el empleo de trabajadores con baja cualificación es reducida y el riesgo de no reincorporarse al mercado de trabajo después de haber perdido un empleo en el actual mercado de trabajo español es cada día más elevado. La propia dinámica interna del mercado y la necesidad continua de los trabajadores de adaptarse a las nuevas demandas del mismo, hace especialmente vulnerables a aquellos trabajadores con escasas habilidades personales y/o formativas ya que, de alguna manera, se presupone que éstos tendrán más dificultades a la hora de realizar nuevos aprendizajes y su adaptación al puesto de trabajo será más costosa para la empresa.

Como venimos haciendo referenciando, la controversia en la delimitación conceptual del término es tal, que encontramos autores que se muestran incluso contrarios a la utilización de este concepto “la mayoría de las finalidades educativas, las densas, las más valiosas, son finalidades a medio y largo plazo que no quedan reflejadas ni en el éxito ni en el fracaso escolar (...) A lo mejor hay que evaluar menos y preocuparse más de los procesos, de las intenciones, de cómo se degradan o cómo se realizan en educación, en lugar de preocuparse prioritariamente en la constatación” (Gimeno, 2004:4) o Marchesi (2003:7-8) quien se muestra contrario a la utilización del término por considerarlo inicialmente discutible en relación a tres razones fundamentales:

- En primer lugar, transmite la idea de que el alumno fracasado no ha progresado nada durante sus años escolares ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no corresponde en absoluto con la realidad.
- En segundo lugar, ofrece una imagen negativa del alumno/a que afecta a su autoestima y a su confianza para mejorar en el futuro. Este mismo hecho sucede si la etiqueta de fracaso se aplica a la escuela en su conjunto por no alcanzar los niveles que se espera de ella.
- Y en tercer lugar, se centra el problema del fracaso en el alumnado y parece olvidarse la responsabilidad de otros agentes e instituciones, de las condiciones sociales, de la familia, del sistema educativo o de la propia escuela.

Consecuentemente, la definición que elige este autor para referirse al alumnado que presenta fracaso escolar hace referencia a aquellos alumnos que al finalizar su permanencia en la escuela no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios, de forma que este autor, el

fracaso escolar sería sinónimo de desvinculación del alumno con el aprendizaje al término de la educación obligatoria.

Este controvertido debate en torno a la delimitación conceptual del fracaso escolar alcanza incluso a las instituciones oficiales implicadas o relacionadas con el sistema educativo y tal es la preocupación en torno al tema que algunas de estas instituciones se han aventurado a dar una definición del mismo e incluso a marcar objetivos de consecución con respecto a él.

El Consejo Extraordinario de Jefes de Estado y de Gobiernos de la UE, celebrado en Lisboa 2000, llegó a un acuerdo para fortalecer todos los sistemas educativos. Seguidamente, en noviembre de 2002, la Comisión Europea de Lisboa se comprometió a reducir a la mitad la tasa de abandono escolar prematuro y a lograr un índice medio de abandono escolar en la Unión Europea para 2010 no superior al 10%. Por otra parte, la XVIII Cumbre Iberoamericana de 2008 concluyó en su Declaración de El Salvador que los países participantes debían fortalecer las políticas educativas y culturales tendentes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la enseñanza primaria y secundaria y a mejorar las oportunidades reales de los jóvenes, que les permitieran un crecimiento integral y el logro de mayores niveles de inclusión y participación social en sus países, avanzando así en la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento en el marco de las Metas Educativas 2012. Las instituciones implicadas utilizan definiciones y criterios de medición del fracaso escolar favorables para evaluarlo y normalmente, se opta por indicadores numéricos que no recogen aspectos concretos que coexisten en muchos casos de fracaso escolar, así “la comparación de los informes nacionales lleva a una constatación, existe una gran diversidad en cuanto al concepto, la medida y la contabilización estadística” (Casal, García y Plana, 1998:302). Estos mismos autores, identifican como que los principales indicadores utilizados por la Unión Europea como próximos al fracaso escolar son:

- La desescolarización precoz: número de niños o jóvenes en edad de escolarización obligatoria que no están contabilizados en el aparato escolar o que han dejado la escuela antes del fin de la escolarización obligatoria.
- El absentismo escolar: número de niños o jóvenes en edad de escolarización obligatoria, registrados en el aparato escolar, pero que faltan de manera regular o permanente.
- Los alumnos con retraso escolar y repetidores: número de alumnos que cada año acceden a un curso superior o que repiten. En este sentido, los sistemas educativos europeos mantienen un debate en relación a las estrategias de repetición y promoción.
- Los alumnos que fracasan en el momento de la evaluación de los conocimientos del curso: número de alumnos que en las enseñanzas obligatorias acumulan resultados parciales negativos.

- Los alumnos que tienen un nivel escolar insuficiente al final de la escolarización obligatoria: número de alumnos que al final del periodo obligatorio, no han alcanzado los objetivos escolares básicos determinados por el currículo y, en consecuencia, reciben una sanción que excluye vías académicas del sistema escolar.
- La falta de formación básica o profesional cualificada: número de alumnos que abandonan el sistema educativo sin tener una certificación general o profesional.

Otros autores, afirman en cambio que desde la perspectiva internacional se fijan básicamente como indicadores asociados al fracaso escolar: el abandono temprano, el nivel educativo de la población entre 20 y 24 años con una titulación superior a la secundaria y el porcentaje de jóvenes con dificultades de comprensión lectora, según recoge Vaquero (2011), por lo que la controversia tanto a la hora de definir el concepto como en su medición o acotación es bastante destacable. Por último, queremos destacar que la intención, en materia de educación y formación, de las instituciones supranacionales implicadas parece ser la de construir un sistema educativo en consonancia con el nuevo modelo social y productivo y paralelamente se observa “la proliferación de investigaciones que se interesan por los problemas derivados de este reto y que de manera creciente lo hacen con un carácter interdisciplinar” (Vélaz de Medrano y de Paz, 2010:20).

3.1.1 Modelos explicativos del fracaso escolar

Nos encontramos con asiduidad con padres, profesores o instituciones educativas que se preguntan por qué algunos alumnos/as fracasan en su intento por conseguir los objetivos establecidos en las diferentes trayectorias curriculares de las etapas de enseñanza obligatoria en las que se encuentran matriculados. Dar respuesta a esta cuestión y abordar la comprensión del fracaso escolar exige hacerlo desde una perspectiva multidimensional dada la insuficiencia demostrada de las orientaciones basadas en un único factor, tal y como apunta Marchesi (2003).

El debate acerca de los factores que generan los procesos de éxito y fracaso escolar, así como el grado de responsabilidad de cada uno de los agentes implicados en el mismo han centrado la mayor parte del debate social y de los estudios empíricos. Según Moreno (2009:186-187), las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora han orientado las hipótesis sobre los factores que generan fracaso escolar hacia tres tipos:

1. Factores externos al alumno: se consideran como tales los métodos inadecuados utilizados por los profesores, la actitud desalentadora del medio familiar frente a la educación o provenir incluso de un entorno socioeconómico desfavorable.
2. Factores internos del alumno: identificados como las dificultades de atención y de aprendizaje, el desinterés por la escuela, la dificultad de asociarse a grupos de iguales, el inadecuado manejo de la ansiedad y factores internos del alumno.
3. Ambos factores: se consideran como tales a la interacción de los factores anteriores, es decir, la relación entre el método empleado por el profesor y el desinterés del alumno por aprender.

En la misma línea encontramos las tres perspectivas analíticas sobre el fracaso y el abandono escolar expuestas por Marchesi (2003:13):

- La primera perspectiva centrada en los problemas del alumnado: distribución de las capacidades, la motivación y el esfuerzo.
- La segunda perspectiva hace énfasis en los factores sociales o culturales, tales como las características familiares o del entorno comunitario.
- Y por último, la tercera perspectiva centrada en el funcionamiento del sistema educativo y especialmente en torno al funcionamiento de los centros y al estilo didáctico de los profesores.

De forma que desde el primer punto de vista, el fracaso sería del alumno o del equipo de orientación y se define como tal el bajo desempeño escolar del alumno. Desde el segundo, es la sociedad la que parece no ser capaz de responder al desajuste entre ésta y los requisitos del sistema y fracaso es por lo tanto la incapacidad para asegurar la adecuada respuesta productiva, cultural o igualadora del sistema educativo. Y desde el tercer punto de vista, “el fracaso lo es del propio sistema educativo siendo considerado como fracaso el abandono escolar temprano” (Fernández, Mena y Riviére, 2010: 121).

Desde una perspectiva teórica más humanista, que pretende hacer reflexionar sobre el rendimiento escolar sin soslayar el impacto de las variables individuales y contextuales, se sitúa los condicionantes del rendimiento definidos por Martínez-Otero (2009) y que detallamos a continuación:

- A. Personales. Los resultados en las pruebas de capacidad intelectual no explican por sí mismos el éxito o fracaso escolar sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje que tiene el alumno. Se sabe también que cuando se consideran factores adscritos a la personalidad como el estado emocional, la motivación, etc., las predicciones sobre el rendimiento académico mejoran y no se encuentra en las investigaciones realizadas sobre rendimiento académico un exclusivo conjunto de rasgos que permitan describir el perfil de

personalidad del alumno que fracasa en la escuela, ni tampoco hay acuerdo entre los investigadores al enumerar las variables más relevantes del fracaso, aunque sí que podemos citar algunas de las variables que reúnen entre sí un mayor consenso, tal es el caso del autoconcepto, la autoestima, el alto nivel de aspiraciones, las actitudes hacia el estudio, la autoeficacia, etc. Dentro de este grupo de condicionantes personales que influyen en el rendimiento académico, el autor identifica:

- a. *Inteligencia.* Es una realidad evolutiva que aunque alcanza su punto más álgido en la adolescencia que puede enriquecerse gracias a experiencias vitales posteriores. Aun que la mayor parte de las investigaciones encuentran que hay correlaciones positivas entre factores intelectuales y el rendimiento es preciso matizar que los resultados en las pruebas de capacidad intelectual no explican por sí mismas el éxito o fracaso escolar sino más bien las diferentes posibilidades de aprendizaje que tiene el alumno.
- b. *Personalidad.* La personalidad constituye una globalidad dinámica y adaptativa, resultado de los factores hereditarios y ambientales. Entre las condiciones que poseen mayor potencia modeladora de la personalidad se encuentra la educación, de forma que el legado genético no fija el camino a seguir sino que la educación se alza como la genuina impulsora de la autonomía responsable.
- c. *Afectividad.* El impacto que los sentimientos positivos tienen en el alumno puede acrecentar su seguridad y confianza. El autoconcepto y la autoestima positivos y equilibrados favorecen la adaptación, el ajuste personal y el rendimiento académico. Esta aseveración no impide que en ocasiones haya alumnos con alta autoestima y bajas calificaciones y a la inversa. Sea como fuere, los fenómenos afectivos y concretamente las motivaciones, los sentimientos y las emociones, incluso las pasiones que se generan en los contextos escolares, pueden impulsar o frenar el aprendizaje y el rendimiento.
- d. *Motivación.* Se refiere al conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de un determinado comportamiento. En este sentido resulta plausible la idea de que la motivación desempeñe un papel relevante en el inicio y mantenimiento de la actividad de estudiar y que favorezca los buenos resultados escolares. Cabe pensar que el alumno motivado se involucra en su proceso de aprendizaje y hace lo posible por alcanzar las metas establecidas.
- e. *Técnicas y hábitos de estudio.* Condiciones ambientales como la iluminación, la temperatura, la ventilación, el ruido o el silencio al igual que el mobiliario, son algunos de los aspectos que influyen en la concentración del estudiante, así como

la planificación del estudio, la organización y a la confección de un horario que le permita ahorrar tiempo, energías y distribuir las tareas sin que haya que renunciar a otras actividades.

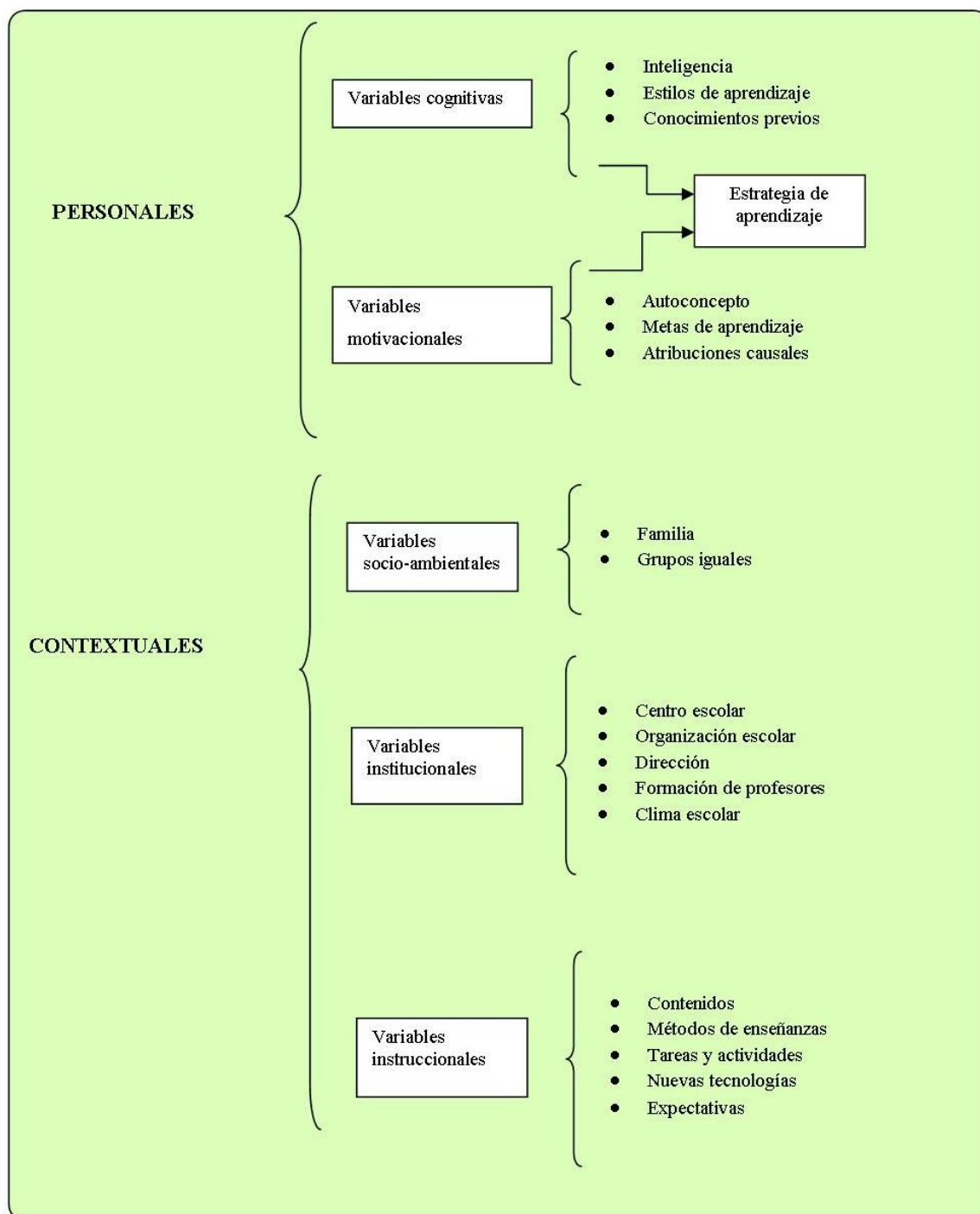
- B. Familiares. Las características familiares son muy influyentes en los procesos educativos y aunque existan numerosas excepciones, cabe pensar que el nivel instructivo de los padres incide en el rendimiento académico de los hijos. Por otra parte, la escasez de recursos económicos familiares puede frenar el proceso formativo y el rendimiento académico de los hijos cuando las presiones y situaciones impuestas por la penuria son tan grandes que ahogan a los menores en preocupaciones o impiden disponer de las condiciones materiales necesarias para estudiar.
- C. Escolares. El clima social escolar depende de la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía y la organización del estilo de dirección docente. En general, el tipo de profesor dialogante y cercano a los alumnos es el que más contribuye al logro de resultados positivos y a la creación de un escenario de formación presidido por la cordialidad, no en vano sin comunicación no hay educación. Razón por la que el autor propone cultivar la participación a través de la interacción, el establecimiento consensuado de normas de convivencia, la implicación de los alumnos en cuanto atañe a su educación y la asunción creciente de responsabilidades que permitirá al alumnado avanzar por las sendas de la maduración y la autonomía.

En un intento de determinar los niveles e indicadores que nos ayuden a comprender el fracaso escolar Marchesi (2003), en su estudio sobre fracaso escolar en España 2003, desarrolla un modelo formado por seis tipos o niveles de indicadores estrechamente relacionados con el fracaso escolar. Estos componentes están agrupados en los siguientes niveles:

- a. Sociedad: referido al contexto económico y social.
- b. Familia: en cuanto al nivel sociocultural, dedicación y expectativas.
- c. Sistema educativo: referido al gasto público, la formación de los profesores, flexibilidad del currículo y apoyo disponible a centros y alumnos con más riesgo.
- d. Centro docente: la cultura, participación, autonomía y redes de cooperación.
- e. Aula: en cuanto al estilo de enseñanza y gestión del aula.
- f. Alumno: hace mención al interés, competencia y participación de cada uno de los alumnos/as del sistema educativo.

A continuación presentamos a modo de resumen, una de las clasificaciones que nos parecen más concretas en relación a los factores o variables que están incidiendo en los procesos de éxito y/o fracaso educativo.

Ilustración 1. Clasificación de las variables que inciden en el rendimiento académico.



Fuente: González-Pienda (2003:248).

Aunque en nuestra aproximación teórica a los modelos explicativos del fracaso escolar nos hemos encontrado con un concepto clave y a través del que parece clasificarse al alumnado que presenta éxito o fracaso escolar: el rendimiento académico o “el conjunto de variables que inciden en el éxito o fracaso se les conoce como condicionantes del rendimiento académico” (González-Pienda 2003:247), podemos añadir que hemos encontrado en la literatura tres modelos explicativos del fracaso escolar y que pasamos a exponer a continuación.

Modelos centrados en el alumno/a

La búsqueda de posibles causas que expliquen el éxito o fracaso escolar de los estudiantes han otorgado a los factores estrictamente vinculados a los alumnos, a sus capacidades, a su motivación o su herencia genética, la capacidad de determinar el rendimiento educativo de cada uno de ellos de manera que en la década de los ochenta algunos autores se referían al fracaso escolar como “el desfase negativo entre la capacidad intelectual del niño y su rendimiento escolar, produciéndose en escolares con capacidad intelectual normal, sin trastornos neurológicos, sensoriales o emocionales severos y una estimulación sociocultural sin depravación” (Portellano, 1989 en Barreiro, 2001:259).

La sociología británica por su parte, promovió la aparición de nuevas perspectivas que no solo situaban la causa del fracaso escolar en el determinismo económico sino que contestaban un reproducionismo excesivamente automático y añadían nuevas aportaciones que obligaban a considerar más detenidamente la condición del joven o del adolescente y no solo su procedencia social como causa del éxito o fracaso escolar. Desde esta corriente se argumentaba que a medida que se avanza en el itinerario escolar, el ambiente familiar va perdiendo influencia en el éxito o fracaso escolar e incorporando así elementos relacionados con la condición del adolescente y así, el rendimiento académico, la repetición de cursos y el género se han identificado en muchos trabajos como los factores más determinantes en los procesos de fracaso escolar y Calero, Choi y Waisgrais (2010:223) lo identifican como los factores individuales más determinantes en la gestión de esta problemática educativa. Para Martínez (2009:69) “el fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas” aun cuando el mismo autor entiende que las calificaciones se han convertido en el único indicador del rendimiento académico y la educación no es sólo rendimiento sino un proceso de desarrollo personal, ético afectivo y social, por lo tanto *¿podríamos considerar exitoso al alumno con elevadas calificaciones académicas pero irrespetuoso con sus compañeros y sin suficientes competencias cívicas?*

Modelos centrados en el contexto sociofamiliar.

Autores como Bourdieu y Passeron (1970) y Bowles y Gintis (1976), que se han ocupado de la reproducción de las desigualdades, han intentado explicar las causas de la desafección de los estudiantes por sus procesos educativos estableciendo una relación directa entre la situación escolar y sus condiciones socioeconómicas o grupos de pertenencia. Estos autores han explicado la posición de los estudiantes en la escuela partiendo de la premisa de que ciertos alumnos fracasan en la escuela por causa del origen familiar y en este sentido, para Hernández y Tort (2009:5-6), aparece un hecho importante y significativo a destacar, ya que la tasa de conflicto en el interior de la enseñanza media es muy inferior en el caso de las clases medias o de familias con alto nivel cultural y no tanto en los sectores de clase obrera. De forma que en ocasiones podría identificarse el éxito o fracaso escolar con otros factores como:

- a) La posición social de la familia.
- b) La singularidad y la historia de los individuos.
- c) El significado que los individuos confieren a su posición.
- d) Las actividades efectivas y sus prácticas.
- e) La especificidad de esa actividad en un campo de saber, referida también por Charlot (2000:23).

Por otra parte, se defiende que este modelo entiende que el lenguaje y la comunicación que se establece entre los miembros de las unidades familiares, las expectativas de los padres sobre el futuro académico de sus hijos, el apoyo a sus estudios, los hábitos lectores y las actividades culturales son factores que deben tenerse en cuenta a la hora de determinar las causas de las dificultades que algunos alumnos manifiestan en sus estudios, aunque hay quienes aluden a la influencia de los años de escolarización de los padres en el rendimiento académico de los alumnos, Martínez-Otero (1997) y parece comprobado que un bajo nivel educativo de los progenitores puede compensarse por un mayor compromiso de los padres con la educación de los hijos (Marchesi, 2003:17).

Sea cual fuere el grado de influencia, lo que sí parece contrastado es que existe una influencia probada entre ambas variables, demostrándose como las condiciones socioeconómicas familiares precarias y situaciones de pobreza contribuyen a un peor desempeño académico en los estudiantes. Buena parte de los resultados expuestos en el *Informe de Progreso Educativo en América Latina 2006*, evidencian que los bajos logros educativos a menudo se presentan en contextos donde hay altas tasas de otros problemas sociales, la desnutrición o problemas de salud que refuerzan la situación de injusticia social para los grupos que las sufren.

Modelos centrados en la organización de los centros educativos.

En la literatura especializada en fracaso escolar también hemos encontrado bastantes visiones alternativas que sitúan en segundo plano los factores individuales y sociales del alumnado y atribuyen mayor grado de responsabilidad en la génesis y mantenimiento de este proceso educativo, al propio sistema educativo. El funcionamiento de los centros y el estilo de enseñanza de los profesores, lo que ocurre en las escuelas y cómo esto repercute en los procesos de desenganche del alumnado es la base de otro de los enfoques de investigación.

Son estas aportaciones desde las que se insiste en la necesidad de ir más allá de los factores sociofamiliares y personales relacionados con el desenganche de los estudiantes para tratar de indagar en aspectos ligados al entorno escolar y la educación que se les ofrece. Como ejemplo de este enfoque, podemos citar las conclusiones resultantes de los estudios llevados cabo por McMahon (2009) subraya cómo un plan de estudios relevante para la vida e intereses del alumnado, impartido por educadores que enseñan con pasión por la enseñanza y respeto a sus alumnos son identificados como elementos claves de enganche para los estudiantes por ellos mismos. Ambos estudios han aportado ejemplos de cómo las relaciones positivas y los sentimientos de conexión están en la base de los procesos de enganche del alumnado y contribuyen a la consecución de los logros académicos, entendiéndose que esta aproximación contribuirá a una mejor comprensión de por qué razones por las que “ciertos alumnos se sienten alienados del ambiente y del curriculum escolar y desconectan o se desenganchan de la vida académica y social en el centro y las aulas” (González, 2010:25).

Sin embargo, otras investigaciones llevadas a cabo en educación consideran que aunque existe arbitrariedad cultural en cualquier currículum, la desigualdad en el éxito escolar es asimilable a la desigual apropiación de la cultura escolar, advirtiéndose que aunque el fracaso escolar excede del ámbito educativo, es decisivo el papel que juega la escuela en el resultado final de cada estudiante o dicho en otras palabras, “la escuela es el espacio público donde el fracaso escolar adquiere visibilidad, es el escenario en el que ese fracaso toma identidad, adquiere nombre propio y se muestra” (Perrenoud, 2008:30).

Paralelamente a estas aportaciones, Tinajas (2009:1-2) identifica que el origen del proceso de desafección educativa en España se gesta en la educación primaria y esta etapa se convierte en el principal predictor del éxito o fracaso en el resto de la educación secundaria obligatoria. El autor argumenta que los centros educativos han sido dotados desde la LOGSE de una mayor autonomía en el diseño curricular, la organización del centro que toma decisiones en cuanto a los criterios de agrupación del alumnado y el acceso a los recursos materiales y humanos para responder a las necesidades del centro.

Y pese a ello, los resultados siguen siendo deficitarios ya que se enfrentan a una realidad caracterizada por:

- La resistencia de una parte del profesorado hacia la generalización de la educación secundaria obligatoria y comprensiva, cuya explicación reside en el deterioro que han experimentado en sus condiciones de trabajo y a las que se refieren Fernández (2001) y Bolívar (2004).
- La resistencia de una parte de los equipos directivos a la aplicación estricta de la norma en perjuicio de los principios pedagógicos y de igualdad que las impulsaban. Como ejemplo de ello, encontramos que los itinerarios escolares que quedaron descartados en la LOGSE se han seguido aplicando a través de los criterios de agrupación referidos por Cucurella (2002), Estruch (2002) y Herrán y Muñoz (2002) o los resultados publicados por el *Informe Equitat, excelencia i eficiència educativa a Catalunya 2008*, donde se pone de manifiesto que a pesar de la prohibición normativa de agrupar al alumnado por rendimiento académico, el 30% de los centros en Cataluña siguen este criterio de agrupación en la educación secundaria.
- Un profesorado instalado en una auténtica crisis de identidad, al que hace referencia Fernández (2001).
- Un profesorado, que a pesar de asumir la importancia de atender las necesidades educativas de los alumnos, manifiesta un escaso conocimiento de las medidas destinadas a su tratamiento.

Aunque no es difícil convenir que la escuela no es el único espacio donde se gesta y se produce el fracaso escolar y se plantea que quizás tengamos que reconocer que la escuela representa el orden institucional donde se crean las condiciones suficientes para que exista, ya que le toca construirlo y sancionarlo tal y como recoge Escudero (2005), ya que en términos generales, el fracaso escolar parece estar ligado a la escuela como una institución que tiene sus propias reglas para formar a los estudiantes en un determinado sistema de valores, de conocimientos, de capacidades y de formas de vida, así como para determinar los criterios y procedimientos que emplea en concretar qué estudiantes se ajustan a sus expectativas y exigencias y quiénes no lo hacen satisfactoriamente. De esta forma, hay quienes manifiestan que “el fracaso por lo tanto, no es un fenómeno natural sino una realidad construida en y por la escuela, en sus relaciones con los estudiantes y naturalmente, de éstos con ella” (Escudero, 2005:1). Consecuentemente la autora entiende que los modos para definir el complejo fenómeno del fracaso escolar puede depender entre otros de:

- Los marcos del currículo oficial cuyos objetivos, contenidos y aprendizajes sirven como una referencia para determinarlo.

- De los modos en que es percibido por los docentes de los centros educativos.
- De las prácticas mediante las que provee educación a los estudiantes, se miden y valoran los aprendizajes y se responde o se deja sin las respuestas y ayudas pertinentes a los estudiantes que encuentran dificultades en sus trayectorias escolares y educativas.

Otra de las consideraciones que también emergen como posible explicación de los factores que están propiciando el fracaso escolar ligado a la institución escolar puede sintetizarse en “la actual escuela secundaria está fallando en reconocer la identidad individual y las necesidades de los estudiantes y en facilitarles una oportunidad positiva y motivadora para aprender” (Birbili 2005:313). Las dos causas inmediatas que dificultan la transición a los niveles posobligatorios son por un lado, el bajo rendimiento académico de determinados grupos sociales en la escolaridad obligatoria y por otro lado, su sesgo antiacadémico en las elecciones educativas, ya que “detrás de ambos factores se hallan las dificultades del sistema educativo a la hora de permitir que encajen de manera adecuada en él todos los jóvenes, con independencia de su origen” (Calero, 2006:5).

En su análisis sobre los datos referidos a la educación en España, se afirma que “en la interiorización del sentimiento colectivo del escaso compromiso de la comunidad educativa con los objetivos educativos y en el insuficiente funcionamiento de las instituciones responsables del aprendizaje de los alumnos, se encuentra, a mi juicio, el principal problema de la educación española” (Marchesi, 2006:338). Anteriormente, el citado autor había argumentado que “el funcionamiento del sistema educativo tiene una notable influencia en los niveles de desigualdad educativa debido a los recursos existentes, el apoyo a las familias, los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas, el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación establecidos son condiciones generales que tienen mucha relación con los índices de escolaridad y con los resultados que obtienen los alumnos” (2000:137).

La exclusión educativa es otra de las principales causas asociadas al fracaso escolar y definida como un fenómeno donde el mismo sistema educativo excluye a los estudiantes con mayores problemas en su desempeño escolar y propiciando su fracaso educativo.

Este es un hecho bastante discriminatorio que se produce dentro de un sistema educativo que, como el nuestro, es bastante homogéneo e igualitario y que no atiende a rasgos particulares de los estudiantes. Los alumnos que no promocionan son excluidos del sistema por no recibir en la mayor parte de los casos una educación diferenciada de acuerdo con sus necesidades y requerimientos educativos. A esta idiosincrasia del propio sistema se le suma otras deficiencias que se evidencian dentro del propio sistema y referidas a la escasa capacitación a los profesores, a la dotación

insuficiente de material educativo o de mobiliario escolar y que como cabe esperar “también tiene su repercusión directa e inmediata en el logro educativo del alumnado” (Choque, 2009:7).

Hoy por hoy, muchos discursos de amplias audiencias propagan un mensaje reduccionista y que insisten en que los éxitos o los fracasos escolares dependen sobre todo, de factores extraescolares como el género, el origen étnico, la clase social y el nivel formativo de las familias o la titularidad del centro. Discursos que transmiten un mensaje de impotencia e irrelevancia del sistema, cuando lo que necesitamos quizás sea una visión multidimensional que contemple simultáneamente variables y factores del alumno con aquellos socioculturales y familiares y con los relacionados con el contexto escolar, con los contenidos, las actividades escolares y todo tipo de relaciones que puedan darse en los centros educativos, como apunta González (2009).

3.2 Delimitación conceptual del absentismo escolar

Desde la reforma de la LOGSE en 1990, el sistema educativo español ha promovido una educación en la que se ha pretendido ofrecer las mismas oportunidades educativas a todo el alumnado a través una educación básica, gratuita y obligatoria y donde se estableció la edad de escolarización obligatoria en los dieciséis años. Se entiende que hasta ese momento, el alumnado debe haber cursado un currículum académico que se estimaba mínimo e imprescindible para que pueda darse la posterior participación social y en consonancia con este texto normativo, posteriormente la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación, recogía entre sus fines “el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (art. 2). Sin embargo, es de sobra sabido que no todo el alumnado que comienza su periodo de educación obligatoria lo concluye con éxito, dando lugar a uno de los grandes sesgos del sistema educativo y a una problemática que en nuestros días presenta una doble vertiente educativa y social: el abandono escolar.

En nuestra realidad educativa es fácil identificar a grupos de alumnos/as desengañados del sistema que ven mermado su proceso de formación y la adquisición de unos conocimientos y una titulación que les permita concluir su proceso de integración social en condiciones favorables. Esta deficiencia trasciende a todos los niveles y “repercute negativamente en aspectos como sus posibilidades de empleo y participación social” (González, 2005:1).

De forma, que la aproximación conceptual al fenómeno educativo del absentismo escolar requiere de una perspectiva que tome en cuenta tanto su origen como su amplia dimensión social.

Como proceso social, el abandono y/o absentismo escolar es reflejo de las desigualdades sociales y la diferenciación social percibida fuera del ámbito educativo contribuye a que el sujeto adopte estrategias diferentes frente a una cultura escolar y un contexto educativo. Como ya expusimos anteriormente, en prácticamente todos los trabajos realizados en nuestro país por expertos en educación se recoge la falta de precisión conceptual como uno de los hándicaps con los que nos encontramos a la hora de elaborar estrategias que permitan la prevención y tratamiento del absentismo escolar y la que hacen referencia González (2005 y 2006), García (2005) y Rué, (2003). Y es que no podemos referirnos al absentismo escolar como un fenómeno simple y monocausal sino que hay que contextualizarlo como “un fenómeno sociológico multicausal” (Domínguez, 2005:262) o “multidimensional” (Casquero y Navarro, 2010:202) que requiere de un “planteamiento holístico que considere los determinantes estructurales de las desigualdades sociales y escolares” (García, 2004:353) porque estas respuestas que presenta el alumnado de desajustes e inadaptación al sistema educativo se traduce, en muchas ocasiones, en prácticas absentistas y recurrentes crónicas tal y como apunta García (2004).

Aunque el absentismo escolar no es un fenómeno nuevo en la esfera educativa, ya que su aparición está ligada a la génesis y desarrollo de los sistemas educativos modernos con el establecimiento de la escolaridad obligatoria a los dieciséis años adquiere un especial significado y relevancia en una sociedad definida por muchos como la sociedad del conocimiento donde “la formación y el aprendizaje constituyen los elementos básicos de transformación y superación de la exclusión social” (González, 2006:1).

Las trayectorias de desafección y absentismo escolar también generan importantes repercusiones en la construcción de la autoestima e identidad social de los jóvenes debido a la consideración que se tiene del fracaso escolar como una característica intrínseca del propio sujeto generando así la percepción personal de fracaso, “es importante entender que las trayectorias de desafección y abandono escolar contribuyen a que la construcción de la identidad psicosocial del adolescente se defina en negativo” (García, 2005:349).

En nuestra sociedad del conocimiento, el absentismo y el posterior y consecuente abandono temprano² de la educación obligatoria se han convertido en una de las principales lacras de nuestro sistema educativo y de la que a pesar de su incidencia y repercusión no tenemos un conocimiento exacto.

² UNESCO (1997). El abandono educativo temprano es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa, que según la Clasificación Internacional de Educación (CINE) corresponde al nivel 3 y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas.

Esto puede deberse principalmente a:

- A pesar de haber sido estudiando desde diversos ámbitos, parece hallarse una falta de información específica en relación a sus determinantes y causas. Estos determinantes y causas se debaten entre las características individuales del alumnado, el origen social, los procesos de socialización familiar y la organización escolar como principales causas.
- Las dificultades de conceptualización del término promueve su utilización para referirse, de la misma forma, a realidades próximas pero no idénticas.
- La escasez de registros y datos cuantificados que permitan obtener una visión real de la dimensión e incidencia de esta problemática en nuestros centros escolares.

La tasa de absentismo es un indicador inexistente en los recuentos estadísticos oficiales y la ausencia de información sistemática contribuye a la invisibilidad del fenómeno, a la que se refiere García (2005). A esta misma escasez de datos es recogida por Serra y Palaudàrias (2010) en su estudio sobre el absentismo escolar y abandono de alumnado inmigrante en la comunidad autónoma de Cataluña. De igual forma, parece comprobado que los procesos de abandono escolar no surgen de forma espontánea en el panorama educativo y que suelen ser el resultado final de un proceso de desencuentros con la escuela que se traducen en diversas manifestaciones y que en la mayoría de casos tiene su origen en la educación primaria y acaba por hacerse más intenso en la etapa de educación secundaria, según apunta Rué (2006).

La desafección del medio escolar parece ser un proceso lento y progresivo, definido como “la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela” (Fernández, Mena y Riviére, 2010:123) o “la consecuencia de una acumulación de desencuentros con la escuela” (Fernández, Mena y Riviére, 2010:140) y que abocan al adolescente a desengancharse de una escuela que es irrelevante para él, según afirman Finn (1993), Willm (2000) y Leithwood y Jantzi (1999).

Otra de las dificultades que nos encontramos en esta aproximación conceptual al fenómeno del absentismo escolar es que muchos conceptos de naturalezas similares tienden a confundirse con esta problemática. Los expertos hacen hincapié en la necesidad de delimitar estos conceptos y de no confundirlos, si queremos tener una visión real de los mismos ya que absentismo escolar no es sinónimo de no-escolarización, referida a la situación donde existe una obligación legal de matriculación escolar que no se hace efectiva, ni sinónimo de escolarización tardía, como la situación que vive la población inmigrante que se incorpora a los centros una vez iniciado el curso escolar.

Complementariamente esta diferenciación en cuanto a la naturaleza del problema, García (2005:57) sitúa las diferencias en torno a dos variables:

- La edad o etapa en que se desarrolla, reconociendo la no escolarización en las primeras edades y el abandono escolar posteriormente entre los 12 -16 años.
- Carácter permanente o no, ya que mientras que el absentismo supone rupturas y discontinuidades con la escuela mientras que el abandono supone la ruptura definitiva con ella.

Esta imprecisión terminológica no se repite cuando nos referimos al concepto de abandono escolar sobre el que existe bastante consenso al entenderlo como el proceso de ruptura con el ámbito escolar. Tanto es así que “se ha considerado abandono escolar prematuro al hecho de no obtener un título escolar posobligatorio y a no lograr los objetivos escolares establecidos por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo. Incluimos a “quienes alcanzando la edad obligatoria y la titulación mínima correspondiente, optan por no continuar sus estudios o se ven constreñidos a ello por los motivos que sea” (Fernández, Mena y Riviére, 2010:121). Y entonces, *¿qué debemos entender por absentismo escolar?*

Para muchos, “el absentismo queda circunscrito a la ausencia física injustificada de un alumno al aula, que tiende a ser considerado en la medida en que es reiterado y consecutivo. No obstante, otras formas de asistencias inconsistentes, irregulares o por materias resultan de difícil control y registro” (García, 2001:37) y en la práctica cotidiana educativa en la mayor parte de casos, por absentismo escolar se entiende “la asistencia irregular, o las ausencias repetidas e injustificadas del centro educativo, de los menores en edad de escolarización obligatoria, o su no escolarización en este periodo” (Melendro, 2008:67).

Prácticamente todos los autores coinciden en que el absentismo escolar hace referencia a falta de asistencia al centro escolar, según cita González (2005) este concepto presenta grandes matices en función de las distintas causas y contextos que lo generen, en ocasiones se considera absentista “al alumno que presenta faltas no justificadas al centro que no son explicadas ni autorizadas por sus padres o tutores” (Proyecto Presentia, 2005:7), haciéndose en muchos casos extensiva su definición “al alumnado que no asiste al centro escolar de forma justificada y no justificada siempre que ésta se convierta en su pauta habitual de comportamiento en relación a su proceso de aprendizaje” (Ribaya 2004:4).

El absentismo escolar presenta multitud de comportamientos promovidos por los propios alumnos, la familia y el entorno escolar que puede traducirse en multitud de comportamientos. Nuestro ordenamiento jurídico ha definido el concepto pero la práctica educativa nos muestra realidades no recogidas por la normativa legal y que recogen realidades absentistas entre el alumnado.

En la siguiente tabla, hemos querido mostrar algunas de estas acepciones del término que recogen comportamientos usuales entre el alumnado y que consideramos prácticas absentistas.

Tabla 1. Definiciones sobre las distintas formas de absentismo escolar.

AUTORES	DENOMINACIÓN		DEFINICIÓN
Blaya (2003, 2004)	Absentismo elegido		Referido a la no asistencia a clase en ciertas materias o actividades particulares
	Absentismo crónico		Caracterizado por un enérgico rechazo a la escuela, retraso escolar, amistades/compañeros ausentes, hermanos y hermanas ausentes
	Absentismo de retraso		Falta de asistencia en las primeras horas y que puede ser precursora de un absentismo más regular
	Absentismo cubierto por los padres/madres		Faltas a clase del alumnado que son excusadas y justificadas por los padres/madres
Lacoux (2002)	Absentismo esporádico		Se lleva a cabo por el alumno/a que falta a clase para acudir a otras actividades que se presentan más interesantes para él/ella.
	Absentismo presente/ausente		El alumno/a está presente en clase pero descolgado del ritmo de trabajo escolar y tratando de pasar lo más desapercibido posible.
Ribaya (2004)	De origen familiar	Activo	Provocado por la propia familia, los niños/as son utilizados para contribuir a la economía familiar, para asumir roles paternos, para hacerse cargo de sus hermanos, etc.
		Pasivo	Surge como consecuencia de que la preocupación y responsabilidad de la familia hacia la asistencia a la escuela es mínima o nula, motivada por la ausencia de valores culturales
		Desarraigado	Surge normalmente en las familias desestructuradas, con problemas relacionales en el ámbito de la pareja, precariedad en el empleo, adicción a las drogas, etc., lo que dificulta la atención a los menores

AUTORES	DENOMINACIÓN		DEFINICIÓN
		Nómada	Nace como consecuencia de que la familia se dedica a realizar actividades temporeras (feriantes, itinerantes, etc.), produciéndose la ausencia del/la menor solo en períodos determinados
	De origen escolar		Se manifiesta por un rechazo y una falta de adaptación del alumnado a la escuela; se aburre, no le interesa el trabajo escolar. También puede deberse a la falta de recursos de la propia institución educativa para atender las dificultades y características de algunos alumnos que requieren un tratamiento individualizado.
	De origen social		El alumno/a se deja influenciar por la dinámica absentista de sus compañeros, amigos, vecinos, por condicionamientos culturales, etc, que no valoran la educación como soporte para el desarrollo integral de la persona.
García (2001)	Absentismo puntual		≥ 25% de ausencias al centro escolar
	Absentismo recurrente		Entre el 25%- 50% de ausencias al centro escolar
	Absentismo crónico		≥ al 50% de ausencias
	Absentismo de aula		Absentismo de baja intensidad y frecuencia variable

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1 Modelos explicativos del absentismo escolar.

Además de tratar de conceptualizar el concepto de absentismo escolar, la otra gran preocupación de los agentes educativos es poder identificar las causas que lo facilitan con el objetivo de diseñar estrategias de trabajo que faciliten su mejor abordaje. Si controvertido resulta definir el término, no es menos difícil determinar sus causas.

A través de la literatura y los trabajos empíricos consultados, comprobamos que identificar las causas y/o factores de riesgo que pueden provocar la aparición de la conducta absentista en el alumnado de enseñanzas obligatorias ha sido el objeto central de muchos trabajos dentro de la

investigación educativa. Identificamos básicamente tres perspectivas de aproximación analítica en torno a las problemáticas educativas y en particular, a las relacionadas con el fracaso y absentismo escolar (Marchesi, 2003:13; Fernández; Mena y Riviére 2010:121).

Para autores como Casquero y Navarro (2010:194-195) a la problemática de absentismo y abandono escolar temprano nos hemos de aproximar desde:

- a). Una perspectiva centrada en los modelos de demanda de educación, donde los factores de riesgo se sitúan en torno al nivel educativo y situación laboral de los padres.
- b). Una segunda línea centrada en el mercado laboral y la influencia de las condiciones cíclicas del mercado con el abandono de los estudios.
- c). Y por último, desde una perspectiva centrada en aspectos relacionados con la equidad, referida también por Calero (2006:5) “las causas inmediatas que dificultan la transición a los niveles de educación posobligatoria son el bajo rendimiento académico de determinados grupos sociales en la ESO y por otro, el sesgo antiacadémico de las elecciones educativas”.

A pesar de ello y como sucede en el abordaje del fracaso escolar, el grueso de la investigación educativa sobre absentismo escolar sitúa los factores facilitadores de esta problemática en torno a tres perspectivas fundamentales. Estas perspectivas pueden resumirse en:

- a). Perspectiva centrada en el alumno, que alude a las capacidades, motivación y esfuerzo individual como causas o facilitadores de estos procesos.
- b). Perspectiva centrada en los factores sociales y características de las familias.
- c). Perspectiva centrada en el funcionamiento del sistema educativo y organización escolar de los centros.

Perspectiva centrada en el alumno.

Constituye una de las aproximaciones con mayor incidencia entre las causas que pueden facilitar en el absentismo y abandono escolar. Desde esta perspectiva se entiende que el comportamiento absentista está determinado por factores endógenos e individuales del alumnado, como son la edad, el sexo, el grupo étnico de origen o la nacionalidad además de otros factores actitudinales como sentimientos, pensamiento, actitudes, emociones, percepción de falta de eficacia, concepto negativo de sí mismo, carencia de personalidad resistente, etc. Todos ellos, se presentan como posibles explicaciones del proceso de desenganche de la escuela y posterior fracaso escolar, de manera que, para algunos autores se establece incluso una diferenciación de comportamiento relacionada con la

edad del escolar y con el ciclo educativo que cursa el estudiante, ya que “hay diferentes perfiles de comportamiento en función del momento de abandono, siendo los que abandonan en primer ciclo de ESO quienes tienen un comportamiento más diferenciado, con una clara desvinculación reflejada en el alto número de no presentados en sus expedientes” (Fernández, Mena y Riviére, 2010:140).

En su trabajo empírico sobre el absentismo escolar, Ribaya (2011:581-582) constata el origen étnico como una de las características individuales que puede ser factor explicativo de las conductas absentistas de los estudiantes, ya que:

- Entre la población gitana existe una tendencia generalizada a que los niños se interesen por la profesión de los padres y las niñas se encarguen del cuidado de sus hermanos menores y de las tareas domésticas, dificultando así su asistencia a los centros escolares.
- El idioma se convierte para la población inmigrante en una de las principales causas de desafección educativa que dificulta la escolaridad.

No sólo los factores objetivos son tenidos en cuenta para explicar el absentismo escolar sino la percepción que del propio hecho tiene el estudiante, de forma que se entiende que las aspiraciones y expectativas son claves para el éxito escolar y posibilitan que el aprendizaje sea atractivo y los estudiantes no se aburran en clase, Fernández, Mena y Rivière (2010) y Ribaya (2011). O contrariamente, para algunos estudiantes lejos de vivirlo como fracaso, el fin de su ciclo educativo es vivido de forma inversa, es decir, “no se vive como un fracaso sino como un logro personal, sobre todo porque se sale de una situación, de un entorno académico en el que no se está a gusto” (Fernández, Mena y Riviere, 2010:138).

Perspectiva centrada en el contexto sociofamiliar.

La *teoría de déficit*³ surge en el contexto norteamericano durante los años 60-70 y desde ella se explica el fracaso y absentismo escolar como consecuencia de la carencia cultural asociada a situaciones de pobreza o desestructuración familiar de algunos sectores de población. Esta aproximación dio lugar al posterior diseño, desde las instituciones educativas, de programas de enseñanza compensatoria y programas de refuerzo escolar que pretendían corregir estas carencias de partida (Martín, 2010; García, 2005).

³ Alonso (1980). La teoría del déficit surge en Estados Unidos en la década de los sesenta, impulsada por psicopedagogos y psicólogos de la educación como Bereiter. Desde esta teoría considera se aborda el estudio del fracaso escolar de algunos sectores de la población, en concreto la minoría afroamericana y explica su fracaso educativo como consecuencia de una carencia lingüística, es decir, como consecuencia de una causa externa al propio sujeto.

De esta forma, para Delgado y Álvarez (2004:4), “basta por otro lado, un mero cotejo del listado de centros docentes que sufren con especial virulencia la problemática absentista para comprobar que los mismos se sitúan mayoritariamente en las barriadas más deprimidas y marginales de nuestras ciudades y pueblos. Por tanto, la relación entre absentismo y pobreza o entre absentismo y marginación resulta tan evidente y constatable que ni siquiera son necesarias las cifras y las estadísticas para demostrarla”.

En esta misma línea, Ribaya (2004) presenta los resultados sobre su estudio llevado a cabo con población inmigrante en Cataluña y en el que observa asociación entre el absentismo de los alumnos/as y el seguimiento del proceso educativo de sus hijos que no hacen sus padres, al estar pendientes de su propia adaptación al nuevo entorno y procurando a la familia una estabilidad económica y de vivienda. El autor entiende que el alumno absentista es un alumno que afronta el proceso formativo desde una posición de desventaja por un doble motivo: por un lado, por cuanto el absentismo suele estar unido a problemas de tipo social o familiar que inciden fuertemente en el alumno y, por otro lado, por cuanto la inasistencia reiterada a clase conlleva ineludiblemente la aparición de disfunciones educativas tales como falta de adaptación al grupo-clase o retraso escolar.

En todas estas aportaciones observamos un denominador común, ya que desde todas ellas se explica que el absentismo escolar es un problema complejo donde convergen diversas variables, produciendo una situación de desvinculación del menor de su entorno educativo y de su proceso formativo obligatorio. Además, el absentismo reiterado no es sino la manifestación en el plano educativo de problemas de tipo social o familiar que repercuten en el alumno e inciden directamente en su proceso formativo, ya que impiden o condicionan su asistencia al centro educativo.

Perspectiva centrada en la organización de los centros educativos

Paralelamente, encontramos otros trabajos que consideran que en muchas de las investigaciones realizadas no se interroga sobre las prácticas pedagógicas que pueden estar originándose en los centros educativos y facilitando consecuentemente, los procesos de desenganche escolar. Estos trabajos son bastante críticos y otorgan un grado de responsabilidad mayor a las escuelas en la génesis y mantenimiento de estos procesos de absentismo que las anteriores perspectivas.

Si nos centramos en esta perspectiva, evidenciamos como algunos autores hacen especial referencia al papel que juega la propia escuela a través de su cultura, organización interna, jerarquía y evaluación en la génesis de estas problemáticas. Entre Railsback (2004), Robledo et al. (2004) y

González (2005) se identifica cierto acuerdo en relación al origen multifactorial del absentismo escolar, asociándose a él factores que van desde el propio entorno escolar, el grupo familiar, el entorno social o cultural y hasta las relaciones entre iguales. Desde esta perspectiva se otorga un papel fundamental a la escuela como institución y al propio profesorado como elemento clave, “maestros y profesores son la clave, de modo que si no entienden el cambio o consideran que no es práctico o simplemente no les gusta, se implantará de forma poco eficaz e incluso puede que ni se lleve a cabo” (Pareja y Pedrosa, 2009:277) ya que, aunque la organización educativa tenga unas finalidades genéricas, sus objetivos específicos afloran mediante la acción.

Destacamos también la aportación de González (2005:4) que recoge los resultados de diversas investigaciones realizadas con alumnado absentista y donde ellos mismos describen los comportamientos del profesorado mantienen con ellos. El alumnado entrevistado demanda profesores que establezcan relaciones positivas, que se tomen tiempo para hablarles y escucharles en lugar de interacciones en las que están presentes las humillaciones o los gritos en público y dinámicas donde se valore y se tenga en cuenta sus necesidades emocionales y sociales. Por otra parte, en su trabajo sobre absentismo escolar, Pareja y Pedrosa (2009:278) enumeran alguno de los factores dependientes de la organización escolar que pueden estar influyendo de forma determinante en los procesos de desenganche:

- El clima relacional de la organización ya que cuando este es inhóspito para los estudiantes puede actuar de catalizador en su proceso absentista.
- El sentimiento de pertenencia del alumnado al ecosistema escolar.
- La balcanización departamental que hace que las relaciones individuales alumnado/a-profesor sean prácticamente imposibles y que obstaculiza la resolución de situaciones adversas.

No se obvia desde muchos de estos trabajos, la incidencia de este clima escolar que se vive en los centros educativos, explicando que el clima escolar facilita el sentimiento de pertenencia del alumno y con ello promueve su aprendizaje y participación escolar. En esta línea, Bergeson y Heuschel (2003) y Railsback (2004) ponen de manifiesto la influencia negativa de una experiencia escolar carente de lazos positivos, confianza y apoyo para el alumnado. Según esta aproximación han de analizarse las condiciones organizativas y curriculares en las que el alumnado desarrolla su proceso de aprendizaje, condiciones que fomentan el desenganche del alumnado y que están sirviendo sólo como facilitador al alumnado más aventajado y con menos dificultades.

Por otra parte, aunque la formación de grupos homogéneos puede verse como una posibilidad de enseñanza más efectiva y diversos trabajos de investigación llevados a cabo en los sistemas

educativos de EE.UU., Reino Unido y España vienen a poner de manifiesto la falta de eficiencia empírica de la creencia de que separar al alumnado aumenta sus logros académicos. Muy al contrario, parece comprobado que la enseñanza que recibirán los alumnos con itinerarios formativos altos ganará en la calidad y consecución del éxito escolar y los grupos de alumnos/as caracterizados por un bajo rendimiento académico estarán más expuestos a los procesos de fracaso y abandono escolar. En la agrupación en función del rendimiento pueden sucederse varios procesos que pasamos a enumerar:

- Proceso de etiquetaje que hace que el profesorado espere menos de quienes están en cursos con un nivel de rendimiento menor y al que se refiere Yogan (2000).
- El alumnado percibe la diferenciación de los grupos, generándose así una cultura antiescuela que se convierte en factor de riesgo para el absentismo y el abandono escolar según Ireson y Hallan (1999), donde los alumnos/as diferenciados en grupos de nivel bajo ven mermada su autoestima y presentan con mayor incidencia problemas de conducta y tasas más altas de abandono escolar según Goodlad (1984).
- Un modelo escolar poco flexible que con demasiada frecuencia impide la participación creativa y responsable del adolescente y que sólo confiere un protagonismo negativo al conflicto, la violencia escolar, las agresiones entre iguales a los adolescentes con dificultades sociales y añade una dificultad más “la del fracaso en un modelo determinado, el dominante, de tránsito aceptado socialmente a la vida adulta” (Melendro, 2008:69).

En su análisis sobre los mecanismos que genera el absentismo escolar, Pareja y Pedrosa (2009) y Escudero y Bolívar (2008) confieren un papel decisivo a los centros escolares, otorgando a la formación y buenas prácticas docentes el papel fundamental en la lucha contra el absentismo y el abandono escolar. Los resultados obtenidos en muchas de las investigaciones ponen de manifiesto que la mayor parte de los centros estudiados tienden a:

- Dar una respuesta dilatada en el tiempo, a excepción de algunos centros que desarrollan intervenciones más inmediatas en el primer ciclo de la ESO.
- Respuestas que se traducen en muchas ocasiones en procesos de derivación a otros servicios que tienden a ser excesivamente burocráticos e inoperantes.
- Respuestas homogéneas que son más fuertes incluso en centros que configuran los grupos en base a criterios de rendimiento.
- Las respuestas activas e integradoras se han encontrado en aquellos centros que combinan prácticas integradoras de atención a la diversidad con fórmulas de organización escolar flexible.

Consciente de la complejidad del fenómeno, García (2005:353) entiende el absentismo como un proceso-respuesta de un sujeto condicionado por las prácticas pedagógicas. La autora refleja las desigualdades sociales de ciertos alumnos que adoptan diferentes posicionamientos frente a una cultura escolar rígida y carente de respuestas para ellos y vincula el absentismo como fenómeno con:

- Elementos personales como las percepciones sociales, vivencias propias e individuales de la escolarización e identificación.
- Cuestiones familiares de marginación social, movilidad laboral de las familias, situaciones de desestructuración y precariedad extrema.
- Relaciones con los grupos de iguales, es decir, estatus particular del joven en el seno de su grupo doméstico y posición en el seno del grupo de iguales.

En último lugar, este mismo autor hace referencia a la aproximación cuantitativa al absentismo escolar que presenta dos grandes dificultades observadas por la autora en su trabajo sobre el absentismo escolar en Cataluña. La propia naturaleza del fenómeno que presenta dificultades de identificación de las prácticas de absentismo y/o abandono escolar por parte de los equipos directivos y la inadecuada utilización de los registros de control de la asistencia que permiten el mantenimiento de prácticas absentistas no visualizadas y provocan registros muy desiguales en los centros.

Por todo lo expuesto, parece que las posibles soluciones al absentismo escolar raramente pueden provenir de un abordaje lineal o unidireccional, requiriéndose “el abordaje conjunto por parte de todos los agentes sociales y educativos implicados, es decir, padres, educadores, profesores, trabajadores sociales, policía local, que han de aunar esfuerzos en un abordaje interdisciplinar de la cuestión” Melandro (2008:67).

Capítulo IV. El sistema de Enseñanza Secundaria Obligatoria.



Dado que nuestra intención en este trabajo es observar la realidad educativa en Huelva de dos de las problemáticas con más relevancia y repercusión en el sistema educativo español, el fracaso educativo y el absentismo escolar, hemos querido centrarnos en este capítulo en conocer de forma detallada y exhaustiva la realidad educativa en la que nos situamos, ya que estimamos que ambas problemáticas surgen como consecuencia de un proceso de inadaptación del alumno/a al sistema de enseñanza en el que se encuentra inserto y que puede éste a su vez puede estar siendo facilitado por factores de diversa naturaleza o causados por unos agentes u otros, en unos ámbitos u otros pero la verdadera importancia de estas problemáticas educativas estriba en que tanto los procesos de fracaso educativo como los de absentismo escolar, concluyen en muchas ocasiones en el consiguiente abandono del proceso educativo, mermando de esta forma las posibilidades de desarrollo personal y profesional del alumnado de manera decisiva.

Este estudio trata de determinar la posible influencia de los factores identificados en la literatura como posibles elementos facilitadores del fracaso educativo y absentismo escolar en la provincia de Huelva pero antes de detenernos en la realidad educativa onubense estimamos necesario exponer algunas de las características principales que presentan la realidad educativa en nuestro país, en la actualidad.

4.1 La actualidad educativa en España

La generalidad de la bibliografía consultada parece coincidir en la apreciación de que la Educación Secundaria es una etapa educativa compleja que presenta múltiples problemáticas específicas a las que debemos dar respuesta, tanto con buenas prácticas como con importantes cambios legislativos. Esta realidad educativa, está caracterizada según el último *Informe Programme for International Student Assessment 2012*⁴ (en adelante, PISA) por los siguientes aspectos:

- El resultado global del rendimiento académico de los estudiantes examinados en España sigue hallándose significativamente por debajo del promedio de la OCDE en todas las tres áreas examinadas, es decir, lectura, matemáticas y ciencias.

⁴ OCDE (2012). El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países. Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. En 2012, han participado 65 países, 34 de los cuales son miembros de la OCDE.

- Nuestro país tiene un sistema educativo más homogéneo que el conjunto de la OCDE, consecuentemente se detecta que en los centros educativos españoles hay alumnos buenos y regulares se mezclan con mayor intensidad y frecuencia que en el resto de países evaluados.
- En España, los factores relacionados con las características de los centros educativos explican tan solo un 17.1% de la varianza de los resultados educativos, mientras en el conjunto de la OCDE este porcentaje asciende al 36.8%.
- A pesar de ello, la autonomía de los centros escolares, especialmente en cuanto a las decisiones sobre los contenidos sigue siendo mucho más baja en España que en el promedio de los países de la OCDE y tan solo el 58% de los estudiantes asisten a centros educativos con poder de decisión sobre su oferta académica frente al 82% de promedio que se registra en el resto de los países de la OCDE.
- En cuanto a la diferencias de género del alumnado, tal y como ha sido especificado en las cinco anteriores ediciones del informe, se siguen registrando ligeras variaciones. En general, las alumnas tienen mejor rendimiento que los alumnos en lectura (503 frente a 474), y peores resultados en matemáticas y ciencias (476 frente a 492 y 493 frente a 500) respectivamente.
- La condición de inmigrante es otro de los factores que inciden significativamente en los resultados de los estudiantes. En nuestro país, la población de estudiantes de origen inmigrante examinados en la edición de 2012 triplica el porcentaje de estudiantes inmigrantes examinados en 2003 y en cuanto a los resultados, el alumnado nativo logra mejores resultados que los/as alumnos/as inmigrantes (en matemáticas 492 frente a 439, una diferencia de 53 puntos) aunque esta ventaja, según PISA 2012, puede deberse en gran parte al entorno social, económico y cultural más favorecedor del alumnado de origen español.
- Se identifican otros muchos factores escolares, sociales y sobre todo relacionados con el propio alumno que contribuyen al logro de buenos resultados educativos, como es el caso del nivel sociocultural y económico de las familias. El informe recoge que en el caso español estos factores explican un 15,8% de las diferencias en los resultados del alumnado, un porcentaje algo superior al del conjunto de los países de la OCDE, que registra un 14,6% y los alumnos de entornos desfavorecidos tienen en un promedio un resultado algo inferior de rendimiento académico.

- La repetición de curso desempeña un papel relevante en la determinación de los factores responsables del modesto rendimiento del alumnado en España. El resultado promedio de los alumnos españoles que no han repetido ningún curso (519 puntos) es superior al de los países de la OCDE (506 puntos) y de la UE (502 puntos).
- Se comprueba que los alumnos escolarizados en los centros con una alta proporción de estudiantes que presentan absentismo escolar no justificado, tienden a obtener un peor rendimiento académico en general.
- El absentismo escolar tiene mayor repercusión en España que en la media de la OCDE. En nuestro país el 28% de los alumnos declaran haber faltado a uno o más días a clase sin justificar en las dos semanas previas a la evaluación mientras que en la OCDE este porcentaje es significativamente inferior, descendiendo a un 15%.

En resumen, la escasa variación de los resultados desde 2000 indica una cierta estabilidad del sistema educativo español en el tiempo. De alguna forma, estos datos pueden estar apuntando al estancamiento del sistema educativo y a la falta de una progresión positiva.

Este hecho podemos constatarlo en la comparación con el estudio presentado por Villar (2012) donde se analizan los resultados referidos al sistema educativo español en el informe PISA 2009 y donde se recogen conclusiones muy semejantes a este último estudio que ponen de manifiesto la inmovilidad de los resultados académicos obtenidos por el alumnado español. A continuación rescatamos algunas de estas conclusiones:

- No se detectan cambios significativos desde el año 2000, fecha de la que data el primer informe PISA, hasta el año 2006. Los resultados españoles permanecen estables en sus valores e inferiores a los promedios del resto de países de la OCDE.
- El informe PISA 2009 insiste en la permanencia en el tiempo de los malos resultados del alumnado español que repite curso, ya que se trata de un porcentaje muy elevado y con puntuación muy baja.

La diferencia en los resultados educativos tiene consecuencias importantes sobre el desarrollo, la generación de riquezas y el mercado laboral y como prueba de ello, las regiones con un mayor rendimiento educativo en España han mostrado una mayor capacidad para resistir el impacto de la crisis. El referido estudio identifica el fracaso escolar y la excelencia educativa como los dos problemas que debieran abordarse con urgencia en el sistema educativo español.

Casi paralelamente a estos resultados, el *Informe de Evaluación de 2010* emitido por el Ministerio de Educación, también hace especial referencia a la tasa de idoneidad⁵ que presenta el sistema de enseñanzas obligatorias y en base a ello recoge:

- En el conjunto de España, el 83,5% de los niños/as de 12 años estaban escolarizados en sexto de Educación Primaria, curso que les corresponde por edad.
- De forma que el 16,5% del alumnado español a los 12 años sufre un retraso en su formación producido en al menos uno de los años anteriores.
- En segundo curso de ESO, a los 14 años, este retraso casi se duplica afectando como promedio al 32,9% del alumnado español.

Todos estos datos de significativo alcance, nos ofrecen una visión bastante preocupante del sistema educativo español y como sabemos, las consecuencias del fracaso escolar pueden ser especialmente graves, debido principalmente a las grandes dificultades de inserción laboral posterior y en definitiva al mayor riesgo de exclusión social que puede presentar el alumnado que abandona tempranamente su etapa de educación obligatoria sin concluirla.

En el *Libro Blanco de la Comisión Europea: Un nuevo impulso para la juventud en Europa 2001*, la Comisión Europea establece que los temas en los que debería tenerse en cuenta a la juventud como colectivo prioritario son la educación, el aprendizaje permanente, la movilidad y el empleo. Para la consecución de estos objetivos, señala más tarde, la UE tiene la necesidad de poner en marcha políticas para la mejora de los sistemas de educación y de formación que reduzcan consecuentemente el número de jóvenes que abandonan prematuramente la enseñanza obligatoria. A pesar de las directrices fijadas por la UE, la realidad en nuestro país nos presenta un panorama algo diferente al deseado, visibilizándose altos índices de jóvenes que abandonan el sistema educativo antes de finalizar la enseñanza obligatoria viendo mermada sus posibilidades de participación social.

Asimismo, el Consejo de Europa en Lisboa en 2010⁶ alerta sobre la dificultad para alcanzar los resultados ya fijados en el año 2000. En ese momento el Consejo hace especial hincapié en:

- El abandono escolar sigue siendo demasiado elevado a pesar de que la UE ha hecho de la lucha contra el fracaso escolar una de sus prioridades. En 2002 casi el 20% de los jóvenes de 18 a 24 años habían abandonado los estudios prematuramente situándose al

⁵Fernández, Mena y Riviere (2010). La tasa de idoneidad es la relación entre los efectivos escolares que se encuentran matriculados en el curso teórico adecuado para su edad y la población de dicha edad, las edades se computan a 31 de diciembre.

⁶ Consejo de la Unión Europea (2004). La Comisión Europea recoge medidas urgentes que deben adoptarse para acelerar la transición de la Unión Europea hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento, como prevé uno de los objetivos recogidos en la Estrategia de Lisboa, en la comunicación Educación y Formación 2010: urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa.

margen de la sociedad del conocimiento, por lo que los ministros de educación de la UE se pusieron de acuerdo sobre el objetivo de reducir este porcentaje al 10% antes de 2010 y aunque es cierto que se ha avanzado considerablemente en la consecución de este objetivo, la mayoría de los estados miembros tienen que seguir manteniendo el esfuerzo para alcanzar este objetivo a mediados ya del año 2014.

- Finalización del segundo ciclo de la educación secundaria. Concluir el segundo ciclo de la educación secundaria reviste cada vez mayor importancia, no solo porque posibilita entrar con buen pie en el mercado de trabajo sino también porque los estudiantes podrán hacer uso de las oportunidades de aprendizaje y formación que ofrece la educación superior posterior. Por ello, en el inicio del siglo XXI, los Estados miembros de la UE convinieron que antes de llegar a 2010 al menos el 85% de los jóvenes de 22 años de la Unión Europea deberían haber concluido el segundo ciclo de la educación secundaria. En 2002 había concluido esta etapa el 76% del alumnado. En 2010, aproximadamente el 14,1 % de los jóvenes de 18 a 24 años de edad en la EU-27 estaban clasificados como personas que habían abandonado prematuramente la educación con un porcentaje ligeramente superior de hombres, el 16,0% que de mujeres, el 12,1% y dicho porcentaje decreció levemente en 2011, cuando se registró un nivel de abandono prematuro del 13,5% de los jóvenes.
- En este sentido, el sistema educativo español sigue presentando de los niveles más altos de abandono temprano de la educación en relación con países de la UE de su entorno, como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla 2. Abandono temprano en la UE.

PAÍS	TASA DE ABANDONO
Bélgica	12,3
Grecia	13,1
Italia	18,2
Francia	12,0
Alemania	11,5
Holanda	9,1
Reino Unido	15,0
Luxemburgo	6,2

PAÍS	TASA DE ABANDONO
Portugal	23,2
España	26,5
Irlanda	10,6

Fuente: Comisión Europea Eurostat (2011).

En el intento de ampliar nuestro conocimiento sobre la realidad educativa en España, hemos querido reflexionar sobre los resultados mostrados por el *Informe Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2012*, según el cual la situación es bastante preocupante debido a:

- Desde el año 2000 la población adulta española con estudios no superiores a los obligatorios se ha reducido en 15 puntos porcentuales, sin embargo, aún está lejos de las medias de la OCDE y de la Unión Europea. Aunque es cierto que España ha mejorado el nivel educativo de la población adulta entre los años 2000 y 2010, pasando del 38% al 53% el porcentaje de población entre 25 a 64 años, las diferencias respecto a los promedios de los países de la OCDE siguen siendo acusadas ya que cuartas partes de su población poseen estudios superiores a la primera etapa de educación secundaria frente a algo más de la mitad de la población española.
- Las mayores diferencias se establecen en los de segunda etapa de Educación Secundaria y aunque la evolución ha sido positiva al pasar del 16% en 2000 al 22% en 2010, aún estamos lejos de las cifras de la OCDE situada en el 44% y de la Unión Europea en el 48%.
- El porcentaje de graduados en el conjunto de programas de segunda etapa de Educación Secundaria en España ha aumentado 14 puntos en los últimos 9 años, reduciéndose la distancia con la OCDE de 11 puntos en 2001 a 4 puntos en 2010. La segunda etapa de Educación Secundaria se ha convertido, según la OCDE, en la cualificación mínima para poder acceder con éxito al mercado laboral y reducir el riesgo de desempleo. En España, se ha producido un incremento considerable del número de alumnos que ha obtenido un título de segunda etapa de Educación Secundaria, aumentando desde el año 2001 en 14 puntos porcentuales y a un ritmo mayor que las de la OCDE y de la UE. Esto ha permitido que se reduzca considerablemente la diferencia de España con la media de ambas organizaciones, pasando de los 11 y 13 puntos en 2001 a los 4 y 3 puntos respectivamente en 2010, pero a pesar de este avance los resultados no son suficientes para cerrar el déficit de titulados en España en estudios secundarios.

En esta tesis doctoral hemos podido constatar que existe un gran volumen de estadísticas oficiales a nivel internacional, europeo y español que ofrecen indicadores sobre idoneidad, graduación en la ESO, abandono prematuro de la educación u otros indicadores similares. Con tales datos se realizan diversas interpretaciones acerca de los avances, estancamientos o retrocesos del propio sistema, pero poco o nada se dice acerca de los procesos o motivos que han derivado en tales resultados educativos, de modo que la naturaleza de las causas de estas cifras parece estar fuera del interés social en muchas ocasiones.

Todos los datos a los que hemos hecho referencia se refieren casi en exclusiva a resultados del aprendizaje. Se obvia por tanto, las dimensiones personales, familiares, sociales esenciales en la construcción de los fracasos escolares y fundamentales para comprenderlo y erradicarlo y refiriéndose a ello, se argumenta que las cifras y estadísticas oficiales son contundentes al respecto pero también resultan abstractas y frías cuando en realidad el fracaso tiene “color de clase social, de minorías, etnia, sexo o capital cultural de las familia” (Escudero, González y Martínez, 2009:45), características que la lógica de los grandes números tiende a dejar en la sombra. Este hecho hace invisible una parte de la realidad de la vida escolar de muchos estudiantes referida al desinterés, desenganche, falta de sentido, incompreensión, sufrimiento e inseguridad. Igualmente, ocultan las formas en que los profesores viven y ejercen la docencia, la idiosincrasia en el interior de las escuelas o cuáles son las relaciones que sostiene la institución educativa con las familias y las comunidades de referencia. Tales omisiones limitan seriamente la comprensión de los éxitos y los fracasos escolares según apuntan los autores Escudero, Muñoz y Martínez (2009:45-46).

4.2 Legislación de un sistema en continuo cambio

Si hay un elemento que nos parece clave en la construcción del sistema educativo es por supuesto, el marco normativo que lo regula. Esta razón, nos ha llevado a tratar en la segunda parte del capítulo, con la mayor profundidad que nos ha sido posible, los cambios legislativos que ha sufrido el sistema educativo y en el que se ha ido construyendo y desarrollando la educación básica obligatoria. Las modificaciones que ha ido sufriendo el sistema educativo, iniciadas en la década de los años noventa y prorrogadas hasta la actualidad, han sido recogidas fundamentalmente en los siguientes textos normativos:

- a) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- b) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- c) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- d) Y Ley Orgánica 3/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa.

Antes de iniciar nuestro análisis de los textos normativos queremos aclarar que en esta tesis doctoral cuando nos referimos a la etapa de Educación Secundaria estamos haciendo mención, exclusivamente, a las dos etapas de que constituyen la educación obligatoria excluyendo de nuestro análisis la formación profesional que dentro de nuestro ordenamiento educativo recibe un tratamiento específico.

Desde 1990 el sistema educativo español ha ido sufriendo profundas transformaciones sujetas la mayor parte de las veces a criterios políticos. Dichos criterios han constituido la base de las posteriores modificaciones del marco normativo y regulador del sistema, sustituyéndose en cada etapa la legislación reguladora del sistema educativo por otras normas que, en teoría, lo optimizaban. Con todo ello, parece más que evidente que las concepciones ideológicas que han operado en cada momento han ido influyendo en las respuestas que se han ido ofreciendo a la comunidad educativa mediante las modificaciones de la legislación educativa oportunas.

Las consecuencias de cada una de estas modificaciones no han quedado circunscritas al marco normativo sino que dada la amplitud de campos sobre lo que han incidido, han terminado por modificar de forma notable la vida escolar y social a todos los niveles, resultando de especial trascendencia para el sistema (Merino, 2003).

Hasta el momento, tanto promotores como detractores de cada una de las citadas reformas educativas han ido elaborando discursos pedagógicos en coherencia con sus posiciones. Hay quienes piensan que la pedagogía más tradicional ha estado defendida por una parte del profesorado mientras y que, las bases de la pedagogía moderna las hemos podido encontrar en los argumentos a favor de cada una de estas reformas (Merino, 2000). También hay quienes afirman que las reformas educativas se han insertado en la tradicional y recíprocamente enfrentada dualidad educativa española: una laicista, asentada en el derecho de todos a la educación y otra confesional, vinculada a la libertad de enseñanza. La primera de ellas más identificada con la igualdad y la escuela pública y la segunda con la libertad referida sobre todo a los centros privados y a sus titulares. Por último, algunos autores hacen una clasificación de estas reformas educativas, no en función de sus orientaciones ideológicas sino en función de los aspectos que modifica dentro del sistema educativo. De esta forma, Viñao (2006:23) identifica varios tipos de reformas que pueden encontrarse en el ordenamiento educativo:

- Estructurales: modifican etapas, niveles o ciclos del sistema y junto con ellos, los requisitos para acceder a los mismos, a los títulos y a sus efectos académicos.
- Curriculares: intentan establecer por vía administrativa o legal una determinada concepción del curriculum en relación con sus contenidos, metodología y evaluación.

- Organizativas: aquellas que afectan a la organización y/o estructura de los centros docentes.
- Político-administrativas: modifican el modo de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos.

4.2.1 Reformas y cambios legislativos

Como hemos referido al inicio del epígrafe, consideramos que la ley se ha convertido en el elemento central y esencial para llevar a cabo cada una de las reformas que los gobiernos han planteado en relación al sistema educativo. Si bien es cierto que el sistema educativo se encuentra en permanente dinámica de cambio y que dentro del mismo se gestan transformaciones constantes que lo definen y lo configuran.

Son a nuestro juicio, las reformas legales quienes han ejercido una influencia notable en la configuración de las relaciones educativas. Estas reformas legales han ido configurando y construyendo el propio sistema educativo e introduciendo paulatinamente algunos de los cambios que a continuación precisamos.

4.2.1.1 Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990

El 3 de octubre de 1990 se aprueba en nuestro país la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE). Con su aprobación se regula el sistema educativo vigente hasta el momento y que se conforma una nueva estructura de enseñanzas que se ha venido mantenido prácticamente en su totalidad hasta nuestros días. Se dice que “por primera vez se iniciaban unas reformas de modo experimental, camino largo y complicado que llevaría a la ambiciosa decisión de acometer una reforma general del sistema educativo” (Puelles, 1996:36).

a) Configuración del Sistema Educativo.

La reforma educativa propuesta por esta norma dejaba configurado un sistema educativo definido por rasgos de especial relevancia por su novedad y repercusión a todos los niveles. Básicamente estas fueron las modificaciones más relevantes que dicha norma introdujo en el sistema:

1. Universalización de la educación a través del establecimiento de una educación básica, gratuita y obligatoria hasta la edad de 16 años.

2. Establecimiento de dos sistemas de enseñanza, uno de enseñanza de carácter general y otro de enseñanza de régimen especial.
3. Nueva ordenación del sistema educativo a partir de este momento queda estructurado en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (que comprendía la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio), Formación Profesional de Grado Superior y Educación Universitaria.
4. Incorporación al sistema educativo del primer grado de la Formación Profesional en la enseñanza obligatoria, garantizando que todo el alumnado reciba una formación profesional inicial. Esta intención de preparar al alumnado para su inserción en el mercado laboral quedará establecida en uno de sus fines, de forma que si a partir de ese momento muchas de las áreas curriculares de las distintas etapas iban encaminadas al aprendizaje de aspectos que favorecieran la inserción laboral.

A continuación, detallamos en la siguiente tabla la configuración del sistema educativo tras la aprobación de este marco normativo.

Tabla 3. Estructura del sistema educativo según LOGSE.

NO OBLIGATORIA	Educación infantil	1º Ciclo (1ª a 3 años)
		2º Ciclo (3 a 6 años)
OBLIGATORIA	Educación primaria	1º Ciclo (6 a 8 años)
		2º Ciclo (8 a 10 años)
		3º Ciclo (10 a 12 años)
	Educación secundaria obligatoria	1º Ciclo (12 a 14 años)
		2º Ciclo (14 a 16 años)
POST- OBLIGATORIA	Bachillerato / Formación profesional superior	1º Curso (17 años)
		2º Curso (18 años)

Fuente: Elaboración propia según la LOGSE.

Centrándonos en la etapa educativa en la que se enmarca este trabajo añadimos que desde la aprobación de LOGSE, la educación secundaria comprende dos etapas:

- La etapa de educación secundaria obligatoria que completa la enseñanza básica y se desarrolla en cuatro años, desde los doce a los dieciséis años y en dos ciclos educativos. Un primer ciclo, de los doce a los catorce años, que pretende coincidir con el periodo preadolescente donde el alumnado se encuentra en el llamado periodo piagetiano de las operaciones concretas, primándose la atención a la comprensividad. Un segundo ciclo, de los catorce a los dieciséis años, centrado ya en la primera etapa adolescente y donde el alumnado se encuentra en el periodo de operaciones formales y prioriza la atención a la diversidad según Piaget (1978).
- La etapa posobligatoria compuesta por el bachillerato, que se desarrolla en dos cursos académicos y/o la formación profesional de grado medio y que comprende la educación hasta los dieciocho años de edad. De forma que, la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO) aunque posee un carácter unitario se estructura en dos ciclos de dos años de duración cada uno.

La LOGSE enunció como uno de sus fines “alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad del alumno/a” entendiéndolo por ello el desarrollo de todas sus potencialidades sociales e individuales a través de “la comprensividad⁷ y la diversidad”. Desde la comprensividad, pretendió aglutinar a clases sociales distintas en los mismos centros y grupos escolares con el objetivo de integrar a todo el alumnado a través de una educación común que posibilitara la integración en una sociedad plural y cambiante y proporcionando los mismos contenidos formativos a todos los alumnos/as en el mismo currículum básico. Y desde la diversidad, eliminar la segregación tan temprana que anteriormente se producía en las dos ramas escolares de posteriores de bachillerato unificado polivalente (B.U.P.) y formación profesional (F.P.)

Pero no todos fueron éxitos ni medidas consideradas idóneas y según algunos autores como Bolívar (2004) y Viñao (2001), esta doble vertiente integradora e inclusiva generó una configuración contradictoria de la ESO como etapa educativa. Su condición híbrida supuso un problema perenne para la Educación Secundaria y “si bien, en objetivos la LOGSE expresa una identidad más cercana a la educación básica o primaria como educación obligatoria: después el diseño de su currículum, en organización de centros y en profesorado responde a un carácter cercano al Bachillerato” Bolívar (2004:1).

⁷ Steedman (1992) afirma que la comprensividad como modelo educativo nace en EEUU a finales del s. XIX en las High School donde el alumnado se incorpora atendiendo a un criterio de edad. En los años 60 es importado a Inglaterra y Suecia implantándose más tarde como modelo educativo con la extensión del Estado del Bienestar.

Como sistema de enseñanza, la Educación Secundaria Obligatoria recogida en la LOGSE ha tratado de:

- Ofrecer un tipo de enseñanza adaptado a las características individuales de los alumnos/as.
- Fomentar el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo.
- Evaluar mediante un seguimiento continuo, atendiendo no sólo al rendimiento académico sino también a las capacidades que se pretenden desarrollar.
- Dotar a los centros de secundaria de un departamento de orientación que sirviese de apoyo a padres y madres, profesorado y alumnado.

En relación a la anterior normativa anterior a la Ley General de Educación⁸ que regía desde el sistema educativo desde 1970, la LOGSE incluyó cambios significativos para el desarrollo de la educación como fueron:

- Nueva concepción del currículo. Este marco normativo pretendió potenciar un aprendizaje significativo para el alumnado a través del diseño de actividades enseñanza-aprendizaje, superando los antiguos modelos conductistas de los procesos educativos.
- Promoción automática de curso. En la nueva normativa se entiende que la repetición de curso es un recurso excepcional que sólo debe aplicarse cuando se tengan las suficientes garantías de que esta medida será una solución eficaz para superar las dificultades del alumnado.

Quedó establecido que en la educación primaria la evaluación se realizaría al finalizar los ciclos y se promocionaría de forma automática una vez alcanzado los objetivos, pudiendo repetir el alumno curso escolar, si no los hubieran alcanzado, en una ocasión durante esta etapa. Este criterio se hace extensible a la educación secundaria, en la que se realiza la evaluación al finalizar el primer ciclo y en cada uno de los cursos del segundo ciclo.

Desde sus inicios, la Educación Secundaria Obligatoria tuvo que enfrentarse a distintos retos que han ido influyendo con cada vez con mayor incidencia en los resultados sobre éxito y fracaso escolar del alumnado y proporcionar una respuesta educativa adecuada a colectivos con diversas necesidades de formación e intereses personales así como, garantizar la permanencia del alumnado matriculado en los centros escolares hasta el cumplimiento de la edad de escolarización obligatoria.

⁸ Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la reforma educativa. Con ella se estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, dicha reforma estructuraba la Educación General Básica en dos etapas cursadas durante ocho años, tras esta primera fase el alumnado accedía al Bachillerato Unificado Polivalente o a la recién creada, en aquel momento, Formación Profesional. Con esta ley se reformó todo el sistema educativo desde la educación preescolar hasta la universitaria. Rigió el sistema educativo que fue derogada y sustituida por la LOGSE en 1990.

En relación al absentismo escolar, tenemos que admitir que la obligatoriedad de este período de enseñanza ha sido tal, que desde la aprobación de la LOGSE, su incumplimiento ha llevado aparejada en muchos casos la posibilidad de sanciones administrativas y penales que han recaído en los padres/madres y tutores del alumnado que no asistía de forma regular a sus centros educativos. No solamente la legislación educativa ha regulado y sancionado la obligatoriedad de la educación a todos los menores hasta la edad de escolarización establecida, también la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de protección jurídica del menor contenía referencia explícita al problema del absentismo escolar al incluir dentro de las obligaciones de los ciudadanos en relación con la protección de los derechos de los menores, “cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el período obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización” (art. 13.2). De la misma manera, la autoridad educativa competente ha entendido de tal relevancia la conclusión con éxito de este tramo educativo que se ha resistido a autorizar, por ejemplo, que familias aisladas o asociadas educaran a sus hijos fuera del sistema educativo oficial para hacerlo de forma autónoma y/o alternativa⁹.

La LOGSE supuso en su momento, una reforma educativa con bastantes reacciones contrarias al respecto. La obligatoriedad de permanencia en el sistema hasta la edad de 16 años, sumada a la incapacidad tanto del personal docente del resto de la estructura del centro educativo para darles una respuesta de acuerdo a sus necesidades originó una situación de conflicto e inadaptación que la convirtió en la etapa que con mayor incertidumbre, “therefore an important part of the teaching staff position edit self against the comprehensive form and generated reactive responses to students likely to be candidates for absenteeism and dropping out” (García, 2008:264).

De igual forma, se ha constatado en múltiples ocasiones que desde la aprobación de la LOGSE, el tránsito de la educación primaria a la ESO ha generado auténticas dificultades de adaptación para muchos estudiantes. La adaptación a un nuevo tipo de enseñanza y a un nuevo medio escolar provocó desajustes importantes que llevaron a muchos estudiantes a descolgarse del sistema educativo, dando lugar al fracaso y abandono escolar posterior. En el trabajo realizado por Merino (2003), el autor analiza en los discursos de doce grupos de discusión de alumnos y de profesores de secundaria los cambios que proponía la LOGSE y recoge la opinión que este modelo de enseñanza les suscita a todos los participantes. Estas opiniones son básicamente:

⁹ Sentencia Sala Primera. Sentencia 133/2010 de 2 de diciembre de 2010 (BOE núm. 4 de 5 de enero, 2011) por la que el Tribunal Constitucional rechaza que los padres eduquen a sus hijos en casa (*home schooling*) sin ser matriculados en un centro oficial. El Constitucional argumenta que la facultad de los padres de elegir una formación ajena al sistema de escolarización por motivos pedagógicos no está comprendida en el artículo 27 de la Constitución sobre libertades educativas aunque deja la puerta a que el legislador regule este tipo de educación.

- Una bajada de nivel provocada por la menor calidad de la enseñanza, también referenciada por Giné (1997).
- La percepción social extendida de que todo el mundo aprueba, que ha contribuido al desprestigio y valoración negativa de la ESO.

El discurso dominante de la segregación que utiliza dos tipos de argumentos: los que apuntan al perjuicio que supone la comprensividad a los buenos estudiantes que no pueden adquirir más «nivel» y los que apuntan a que perjudica también a los alumnos que no quieren estudiar y que se les obliga llamados «objetores escolares».

4.2.1.2 Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002

Una vez conseguida la universalización de la educación pretendida por la LOGSE, el reto educativo se centró en dotar al sistema educativo español de una enseñanza de calidad que garantizara el rendimiento óptimo de todos los integrantes y a todos los niveles. La percepción social del bajo nivel del alumnado o del alto índice de fracaso escolar que presentaba la educación obligatoria fueron en su momento argumentos políticamente defendidos en el intento de formalizar la reforma del sistema educativo vigente hasta el momento. Los legisladores que promovieron esta reforma argumentaban la necesidad de una mejora en la calidad educativa y en los resultados académicos obtenidos por el alumnado que cursaba estudios de Educación Secundaria hasta el momento, como argumentos de peso para una nueva reforma legal. En este contexto, el nuevo marco normativo denominado Ley Orgánica 10/2002 de calidad de la educación (en adelante, LOCE) se aprueba el 23 de diciembre de 2002. La LOCE recogió medidas encaminadas a promover la mejora de la calidad del sistema educativo que se exponían y desarrollaban en su preámbulo que estuvo organizado en torno a cinco ejes fundamentales:

- a) La cultura del esfuerzo como garantía del progreso personal, ya que sin esfuerzo no hay aprendizaje que compense las diferencias de origen social.
- b) Intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto. De este modo, unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora.
- c) Reforzar significativamente un sistema de oportunidades de calidad para todos en todos los niveles. El sistema educativo debe procurar una configuración flexible que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, debido a la propia diversidad del alumnado aconseja una cierta variedad de trayectorias.

- d) Potenciar la calidad de la relación profesor-alumno como facilitadora de los buenos resultados escolares. El elevado efecto multiplicador que dicha relación comporta que las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación.
- e) Potenciar el desarrollo de la autonomía de los centros educativos y el estímulo de la responsabilidad de éstos en el logro de buenos resultados de sus alumnos.

Esta autonomía relativa a los centros educativos se concreta según Bajos (2004: 761-762) en a) especialización curricular, b) autonomía pedagógica, c) autonomía organizativa y d) autonomía de gestión económica. En coherencia con sus principios inspiradores, este texto legislativo modificó:

- La estructura curricular rompiendo con los ciclos establecidos anteriormente de la ESO para organizarla en base a cuatro cursos académicos.
- Los itinerarios formativos de educación secundaria de forma que permitieran un nuevo modelo de articulación de los contenidos de enseñanza por asignaturas.
- Estableció su reforma más polémica en base al establecimiento de distintos itinerarios formativos a partir del tercer curso de la ESO. En tercer curso el alumnado podía elegir entre el itinerario tecnológico y científico-humanístico y en cuarto curso se establecieron de forma diferenciada por una parte, tres itinerarios que se concretaron en tecnológico, científico y humanístico y por otra parte, un cuarto con un marcado carácter tendente a la orientación laboral.
- La realización de una prueba general de evaluación cuya única finalidad fue facilitar tanto a las administraciones educativas, centros, padres y alumnos, datos e información precisa sobre el grado de consecución de los objetivos relacionados con las competencias básicas del correspondiente nivel educativo.
- La evaluación y promoción que se efectuarían al finalizar cada uno de los cuatro cursos que componen esta etapa educativa de la siguiente forma:
 - La evaluación sería continua y diferenciada según las distintas asignaturas del currículo, de forma que aquellos alumnos que no superen todas las asignaturas de cada curso podrían realizar una prueba extraordinaria. Una vez realizada la prueba anterior y cuando el número de asignaturas no aprobadas fuera más de dos, el alumno deberían repetir otro año el mismo curso.
 - Cada curso podría repetirse una sola vez. En el caso de que el alumno tras la repetición del curso no cumplieran los requisitos necesarios para pasar de curso, el equipo de evaluación con el asesoramiento del departamento de orientación podría decidir su incorporación a un grupo de refuerzo o a un itinerario más adaptado a sus necesidades.

- En los dos últimos cursos de educación secundaria obligatoria se estableció la inclusión de medidas orientadas a atender las diversas aptitudes, expectativas e intereses de los alumnos con el fin de promover, de conformidad con el principio de calidad, el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno de ellos.
- Introdujo programas de iniciación profesional (PIP) que se concibieron como una alternativa presidida por los principios de la máxima inclusividad y la adecuada flexibilidad del sistema educativo a aquellos alumnos de más de quince años que rechazaban la escuela en su concepción más tradicional y optaban por no cursar ningún itinerario formativo. De este modo, quienes los cursaran con aprovechamiento podían conciliar cualificación profesional y competencias básicas de carácter general mediante una adaptación franca de los contenidos, de los ritmos y de la organización escolar.
- De acuerdo con las demandas existentes así como el establecimiento de una prueba general de nivel, se redujo a tres modalidades el nivel de bachillerato respondiendo así a la necesidad de homologar nuestro sistema educativo con los de los países de nuestro entorno.
- Se estableció la obligatoriedad en los niveles de Educación Primaria y Secundaria de cursar las enseñanzas de las religiones y de sus manifestaciones culturales por su importancia para una formación integral.

En resumen, se configuró un sistema orientado a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria que permitió reducir las cifras de abandono del sistema y abrió un mayor número de alumnos/as las oportunidades de formación y cualificación que ofrece la enseñanza posobligatoria así como, el acceso con mayores garantías a la vida laboral. En la siguiente tabla presentamos los contenidos recogidos en cada uno de los cursos de la educación secundaria según esta reforma educativa.

Tabla 4. Diversificación curricular de la ESO recogida en la LOCE.

1º CURSO	2º CURSO	3º CURSO	4º CURSO
Enseñanzas comunes	Enseñanzas comunes	Itinerario tecnológico	Itinerario tecnológico
		Itinerario humanístico- científico	Itinerario científico
			Itinerario humanístico
		PIP	PIP

Fuente: Elaboración propia según LOCE.

Como cabía esperar, esta reforma educativa no contó con el consenso social deseado por los reformadores legislativos ni con el apoyo de algunos expertos y autores como Digón (2003), quienes rechazaron la norma al considerar que propiciaba una reforma de corte claramente neoliberal y neoconservador. Se argumentó que traía consigo cambios muy profundos en el sistema educativo español y que suponía la negación de muchos de los avances logrados en los últimos años para favorecer una educación comprensiva y, se criticó el proceso seguido en su elaboración que “se caracterizó por el apresuramiento y la falta de diálogo y debate, así como por el secretismo, la dosificación intencionada de información a través de los medios de comunicación y por negar el acceso a documentos a los distintos grupos y sectores sociales” (Digón, 2003:6).

Otros autores, añadieron que “el sistema educativo español aparecía atravesado por conflictos ideológicos con raíces muy antiguas, tensiones y enfrentamientos que reaparecen con ocasión de cualquier movimiento legal o presupuestario, de la autoridad o autoridades educativas y así la LOCE, lo acaba de poner de manifiesto” (González-Anleo, 2002:187). Este mismo autor argumentó una serie de motivos a favor y en contra de la norma que recogemos a continuación.

Motivos a favor de la norma:

- Propuesta de nuevos itinerarios en función de las capacidades diversas que trataban de dar respuesta al alumnado que permanecía en la escuela en contra de su voluntad y calificados como objetores escolares.
- Fuerte restricción de las repeticiones de curso.
- Una cultura escolar de rigor y excelencia que daba respuesta a una sociedad competitiva.
- Medidas de apoyo al profesorado, como el reconocimiento de la función tutorial, sustitución de jornadas lectivas para profesores mayores de 55 años y premios de excelencia.
- Generalización de la gratuidad de los centros infantiles que lo eliminaría una importante desigualdad en la educación primaria.

Motivos en contra de la norma:

- Los itinerarios en la Educación Secundaria, no hacían más que reproducir las desigualdades en lugar de compensarlas.
- Más exámenes y reválidas sólo suponía una mayor desconfianza en el sistema.
- Segregación del alumnado a partir de los 14 años, que reforzaba la distancia social según apunta González-Anleo (2002:223-224).

Otras de las críticas formuladas por los expertos a esta reforma educativa fueron, las medidas de financiación propuestas por la reforma que se entendía privatizadoras y reflejaban la falsedad de las declaraciones respecto a la importancia de la educación (Digón, 2003), los relevantes intentos de favorecer a los centros de titularidad privada con la regulación de la gratuidad de la educación infantil que implicaba el aumento de conciertos con estos centros junto con la posibilidad de contratación de profesorado en prácticas en centros privados.

Este hecho podía suponer la reproducción del modelo de contrato que se realizaba en otros sectores empresariales y por el que los docentes en prácticas percibirían un salario inferior al del resto de sus colegas, según añade De Pablos (1983). También se decía que bajo el concepto de itinerario se confundían dos cuestiones relacionadas pero distintas, por una parte la especialización de las letras frente a las ciencias y por otra, la agrupación por niveles o capacidades que diferencian entre ciencias y letras como itinerarios nobles y la tecnología como itinerario vulgar, según apunta Fernández (2002).

Según algunas opiniones, la LOCE no previno el fracaso escolar sino que expulsó del sistema a quienes presentaban mayores dificultades para mantenerse en él; por ello que fue considerada como segregadora, elitista y clasista. La educación se convirtió en una forma de *darwinismo social* con tantas trabas que sólo unos pocos podrán superarlas, en lugar de ofrecer las condiciones adecuadas para que todos tuvieran éxito (Digón, 2003).

Pero no todos fueron críticas al nuevo marco educativo y como hemos mencionado anteriormente, hubo quienes se manifestaron a favor de la norma alegando que anteriores reformas educativas habían estado más centradas en los factores sociales y la igualdad de todos más que por la diversidad individual y que no condujeron a los resultados esperados. De esta forma, la LOCE se permitía considerar otras medidas que pudieran alcanzar los objetivos que la reforma socialista pretendió había intentado alcanzar por caminos equivocados (Bajo-Santos, 2004).

Debido al calendario previsto para su implementación y al cambio de signo político que tuvo lugar tras las elecciones generales de 2004, la LOCE sólo tuvo tiempo de consolidar las reformas relativas a la etapa de enseñanza secundaria y sobre todo en lo relativo a los requisitos de obtención del título de Graduado en Educación Secundaria obligatoria, que entró en vigor en el curso durante 2003/2004. En 2006 se reformuló nuevamente la normativa educativa aprobándose la Ley Orgánica de Educación de 2006, a la que a continuación nos referimos.

4.2.1.3 Ley Orgánica de Educación de 2006

En la misma exposición de motivos la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación (en adelante, LOE), reconoce que en la última década se había producido una proliferación de leyes educativas que provocaban una situación bastante confusa en cuanto a la aplicación de la normativa. Por lo que, la LOE se fijó la derogación de los dos marcos legislativos anteriores: la LOGSE y la LOCE.

La publicación de la LOE representó el final de un laborioso proceso de revisión legislativa puesto en marcha en abril de 2004 e impulsado por la demanda reiterada de las organizaciones representativas del mundo educativo que demandaban encontrar un acuerdo que permitiese evitar los vaivenes legislativos y las continuas reorientaciones políticas de la educación, Tiana (2007). A pesar de ello, el pacto educativo nunca llegó a firmarse entre los diferentes actores sociales implicados. Se dijo de ella que fue una ley-puente que asumía los principios, criterios y estructura de las leyes que derogaba, aportando sobre una base conciliadora nuevas soluciones a los problemas detectados por la comunidad educativa, Puelles (2008), aunque los opositores introdujeron en el debate social una concepción diferente del derecho a la educación, como una educación más entendida con la libertad de los padres, centros o individuos y menos entendida como derecho a la igualdad, según señala Fernández (2008). En la reforma presentada por la LOE, el Ministerio de Educación propuso como uno de los objetivos prioritarios combatir el fracaso escolar sin perder de vista que el derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales que los poderes públicos debían garantizar. Y así, la LOE contenía tres principios fundamentales que la presidían:

- El primero consistía en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos y en todos los niveles del sistema educativo. Tras haber conseguido que todos los jóvenes estuvieran escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo marcado consistía en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios.
- El segundo principio consistía en la necesidad de propiciar que todos los componentes de la comunidad educativa colaboraran para conseguir el éxito escolar del alumnado. Una responsabilidad que no sólo debía recaer sobre el alumnado individualmente considerado sino también sobre las familias, el profesorado, los centros docentes, las administraciones educativas y en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto.

- El tercer principio fue el compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los siguientes años. El proceso de construcción europea estaba llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación que se había traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI.

En cuanto a la educación secundaria obligatoria, la LOE estableció específicamente:

1. La etapa de educación secundaria obligatoria comprendía cuatro cursos que se siguieron ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad (manteniendo lo dictado por la LOCE).
2. En esta etapa se prestó especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.
3. Se contempló la adaptación curricular, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, los programas de refuerzo y los programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
4. En uno de los tres primeros cursos, todos los alumnos cursarían la materia de educación para la ciudadanía y los derechos humanos en la que se prestaría especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres.
5. El cuarto curso tendría carácter orientador tanto para los estudios posobligatorios como para la incorporación a la vida laboral.
6. Las administraciones educativas establecerían las condiciones para permitir que, en los primeros cursos de esta etapa, los profesores con la debida cualificación impartieran más de una materia al mismo grupo de alumnos.
7. El alumno podría repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de una misma etapa, con carácter general.
8. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro dentro de una etapa, serían adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno, atendiendo a la consecución de los objetivos.
9. El alumnado que hubiera cursado segundo curso y no estuviera en condiciones de promocionar a tercer curso habiendo repetido previamente, podría incorporarse a los Programas de Diversificación Curricular orientados a la extensión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
10. Se implementaron los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) dirigido al alumnado de 16 años que no hubiera obtenido el título de Graduado en Educación

Secundaria y con el objetivo de que estos alumnos/as alcanzaran las competencias profesionales que les permitiera continuar su educación profesional.

4.2.1.4 La Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa, 2013

Cuando el sistema educativo parece haber superado la fase de universalización de la escolarización y presenta un alto grado de integración y atención a los sectores sociales más desfavorecidos, se pretende continuar desarrollando la educación inclusiva hasta alcanzar un alto nivel de calidad en la atención a colectivos con necesidades educativas especiales. De igual manera, actualmente el sistema educativo se enfrenta al reto de la calidad educativa de una manera más decidida y con una especial preocupación por el fracaso escolar y por la elevación del nivel cualitativo que ofrece a la sociedad (Villamandos, 2010).

Es más que evidente que el sistema educativo español ha conseguido alcanzar en los últimos años un reto bastante ambicioso: la universalización de la educación y el avance considerable en la consecución de la igualdad de oportunidades en la educación, pero a pesar de estos logros educativos, los distintos informes de las instituciones europeas, a los que hemos hecho referencia al comienzo del capítulo, han evidenciado las limitaciones y/o deficiencias de este mismo sistema: bajos índices de titulación, alto abandono temprano, bajísima tasa de idoneidad y unos resultados muy alejados de la excelencia, siguen siendo características de nuestro sistema educativo.

Por otra parte, en las dos últimas décadas se ha puesto de relieve de forma tangible, que los modos hasta ahora expresados de entender la educación, su gobierno y sus prácticas están resultando cada vez menos capaces de responder satisfactoriamente a las condiciones complejas y contradictorias en las que se encuentra inmerso nuestro sistema educativo. Prueba de ello, tenemos las preocupantes cifras sobre fracaso y abandono escolar que se muestran en los últimos datos estadísticos referidos, hecho que evidencia que a pesar de los esfuerzos y de las buenas intenciones, el fracaso escolar sigue siendo una de las grandes problemáticas que presentan los sistemas educativos de todos los países más desarrollados del siglo XXI.

En el sistema español la escuela ha sido pensada y dispuesta para ayudar a los estudiantes a obtener aquel aprendizaje que se considera indispensable para garantizar la plena participación social. A pesar de ello encontramos que es esta misma institución la que sanciona y certifica sus fracasos y en consecuencia, sus mecanismos de exclusión (Escudero, González y Martínez, 2009:44). De forma que hay quienes piensan que “el éxito escolar bien entendido debe garantizar el mejoramiento en las capacidades de aprendizaje de los alumnos y lograr que esas capacidades les

permitan resolver los problemas que les presenta el mundo, adquirir nuevos aprendizajes, autorregularse y alcanzar paulatinamente la autonomía” (Moreno, 2009:186).

En este marco de opiniones y realidades confrontadas y a pesar de la insistente oposición de ciertos sectores sociales encabezados por los partidos de izquierda, sindicatos y asociaciones de padres y de alumnos de la enseñanza pública que mostraron su rechazo a esta ley desde el inicio del debate social y político, la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante, LOMCE) fue aprobada en el Congreso el pasado 28 de noviembre de 2013.

Algunos autores definen este nuevo marco normativo como “el esfuerzo necesario y valiente para lograr lo que aún queda por hacer” (Magdaleno, 2013:16-17) y entiende que esta ley recoge medidas tendentes a promover los factores generadores de una clara mejora educativa: la cultura de la evaluación externa, la autonomía de los centros educativos, la simplificación y clarificación del currículo y la flexibilización de las trayectorias, para otros y una vez más se reproduce el mismo contexto de desacuerdo social vivido en las anteriores reformas educativas, “los cambios y mejoras son siempre deseables, pero a condición de que se acometan con el consenso o al menos el acuerdo necesario para darles la continuidad y estabilidad igualmente necesarias” (COPOE, 2013:17).

En cambio otros autores, consideran que el proceso educativo que se deriva de la ley es una carrera de obstáculos ya que al final de cada tramo educativo el alumnado tendrá que superar unas pruebas cuando “las pruebas estandarizadas que se plantean son de carácter censal; no son pruebas de diagnóstico, sino reválidas que abren o cierran la posibilidad de continuar estudiando y sacar el título correspondiente y marcan al alumnado para el resto de su vida” (Angulo, 2012:13) y los países con mejores resultados en las pruebas internacionales, como PISA, no tienen pruebas externas.

En cuanto a la nueva gestión de los centros, hay quienes piensan que los centros públicos serán financiados con dinero privado introduciendo los ideales privados en la escuela pública y así somete a la escuela pública a las exigencias del mercado mediante la “competitividad, estableciendo pruebas externas a nivel nacional, para ofrecer una clasificación de colegios según resultados” (López, 2012:17). Y añaden que con este modelo competitivo se quiere instaurar el pago por resultados propio del mundo empresarial, se trata de aplicar refuerzos e incentivos a los centros, no ya en función de las necesidades del alumnado sino de acuerdo con los resultados que obtengan en las evaluaciones convirtiendo los centros en escuelas antidemocráticas.

La LOMCE se configura en base a la consecución de los siguientes objetivos generales:

- Introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía.

- Reducir la tasa de abandono temprano de la educación.
- Mejorar los resultados educativos de acuerdo con los criterios internacionales.
- Mejorar la empleabilidad y el espíritu emprendedor de los estudiantes, con el impulso de la Formación Profesional, que conlleve la modernización de la oferta y su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos.
- Reforzar la autonomía y capacidad de gestión de los centros educativos y exigencia de la rendición de cuentas.
- Implementar evaluaciones externas al finalizar cada etapa educativa.
- Racionalizar la oferta educativa reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias instrumentales.
- Flexibilización de las trayectorias.

Se promoverán las acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros educativos mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva.

Capítulo V. Marco metodológico de la investigación.

En este capítulo que se desarrolla a continuación, se expone el marco metodológico seguido en esta tesis doctoral. Previamente a definir cuál iba a ser el diseño de investigación más adecuado y mediante el que pudiéramos dar respuesta a los objetivos planteados, como en cualquier investigación que trata de obtener resultados que pudieran considerarse científicos, hemos querido tener en cuenta una serie de criterios generales tomados de Pérez, Rojas y Fernández (1998:27) que exponemos a continuación:

1. Grado adecuación a las características del objeto de estudio de nuestra investigación y más concretamente, a las hipótesis de partida por tratarse de un objeto científico.
2. Posibilidad de llevar a cabo la investigación, que dependerá de los siguientes aspectos: capacitación del personal participante en la investigación, acceso a las fuentes de información necesarias, el tiempo, los recursos disponibles y los costes humanos, sociales y económicos.

Partiendo de estos criterios, hemos ido conformando el diseño de nuestra investigación como un trabajo descriptivo que pretende “reflejar en una instantánea lo más fiel posible, la realidad” González (1997: 38-39). Una realidad que en nuestro caso se concreta en la descripción de las características que presentan los procesos de fracaso y absentismo escolar en los centros que componen nuestra muestra de estudio. Para tal fin, nos hemos valido de una metodología pluralista, es decir, de una combinación de técnicas de recogida y análisis de datos cuantitativos y cualitativos que hemos utilizado de modo complementario.

En sus inicios, la investigación educativa comenzó a utilizar en la mayor parte de los casos, métodos y técnicas asociadas a las ciencias naturales como herramienta de estudio. Pronto se dio paso a la idea de que lo más conveniente y adecuado por su objeto de estudio sería aplicar conceptos, teorías y metodologías propias de las ciencias sociales como recoge Gordillo (1992:179). De hecho, uno de los persistentes intentos de los investigadores sociales ha sido precisamente evidenciar la dificultad de la investigación educativa para predecir situaciones educativas y controlarlas, en contraposición a la epistemología positivista y a su creencia de que los métodos utilizados en ciencias naturales son aplicables de la misma forma a los estudios sobre fenómenos humanos. De esta forma, surge paralelamente el enfoque interpretativo desarrollado por Alfred Schutz (1932) y por la sociología del conocimiento que desarrollaron Berger y Luckman (1966) como método de investigación más adecuado para explicar los fenómenos sociales. Según explican estos autores, en el trabajo anteriormente citado, la interpretación hermenéutica trata de aportar una alternativa al tradicional positivismo en ciencias sociales.

En este mismo cometido encontramos, según Gordillo (1992:185) a la Escuela de Frankfurt cuyo objetivo se centró en la emancipación del pensamiento positivista, dando incluso un paso más allá que el enfoque interpretativo y “tratando la identificación de aquellos aspectos del orden social que dificultan el logro de fines racionales”.

Otros autores, como Cook y Reichardt (1986:28) argumentaron que “frente al paradigma cuantitativo, que se dice que tiene una concepción global positiva, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales encontramos el paradigma cualitativo que en contraste postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, orientada al proceso y propia de la antropología social”.

Así mismo, entendemos que la investigación cualitativa aplicada a la educación se orienta hacia la resolución de problemas prácticos y está interesada en indagar, cuestionar y resolver problemas. La investigación cualitativa difiere de otro tipo de investigaciones, en el sentido en que comprende que los problemas prácticos precisan la búsqueda de soluciones cuyo fin no se dirige principalmente a la búsqueda del conocimiento, aunque no renuncie al mismo, sino que se orienta a la transformación radical de esa realidad y a la mejora de la calidad de vida, tal y como expone Pérez (2007:6).

Pensamos que en general, “el pensamiento actual respecto a la tradición, defiende posturas epistemológicas más abiertas y plurales, ya que el conocimiento científico no se construye desde una perspectiva única” (Pérez, 2007:3). No por ello, omitimos el hecho de que esta aproximación mixta no está exenta de contradicción y polémica que ha generado ríos de tinta, el mismo Bunge (2001:311-330) se muestra contrario al uso de métodos cualitativos en el desarrollo de estudios etnográficos por entender que sería como realizar “anticiencia académica” y presentando los enfoques cuantitativos y cualitativos como metodologías contrapuestas e irreconciliables.

A pesar de todo este discurso enfrentado, ha sido nuestra elección utilizar finalmente un enfoque multimetodológico y pluralista “como una estrategia de investigación, en la que se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio, a través de los diferentes momentos del proceso de investigación” (Ruiz 2008:17). Teniendo en cuenta la dimensión de la realidad educativa a la que hemos pretendido acercarnos, así como, la diversidad de sus componentes y/o actores, optamos desde el inicio del estudio por un enfoque pluralista que combinara las técnicas cuantitativas más tradicionales con otras técnicas más cualitativas, entre las que incluimos las entrevistas personales y el análisis de redes sociales¹⁰.

¹⁰ Ruiz (2008:18) considera el análisis de redes una técnica mixta afirmando que “la mayor flexibilidad para adaptarse a las demandas de comprensión y explicación de una realidad, caracterizada por su multidimensionalidad y complejidad, lo cual nos permite ir más allá en el conocimiento del objeto de lo que podrían aportar de forma independiente cada uno de los componentes individuales”.

5.1 Desarrollo metodológico de la investigación

La primera etapa de este trabajo de investigación se inicia en octubre de 2010 y se prolonga hasta febrero de 2011. Durante este periodo, una vez concretado el tema de investigación que nos interesaba abordar, los procesos de fracaso escolar en la educación secundaria onubense y el absentismo escolar, continuamos con la revisión de la literatura existente acerca de nuestro objeto de estudio incluida en la fase preparatoria de cualquier trabajo de investigación, de forma que tal y como apunta Buendía (1999:74) “una vez delimitado el campo de investigación se debe revisar los estudios anteriores sobre el tema, para aclarar conceptos sobre los que se pretende indagar o conseguir ideas para plantear las cuestiones de interés en nuevas situaciones, con nuevos sujetos y nuevos datos”.

De esta forma, proseguimos nuestro trabajo dando lugar a la selección muestral seguida de la elección de técnicas y el diseño de los instrumentos metodológicos con los que posteriormente trabajamos y que a continuación detallaremos junto con el resto del proceso de desarrollo metodológico seguido.

Desde el inicio de este trabajo, hemos sido conscientes de la complejidad que entrañaba la observación de fenómenos educativos como el fracaso y absentismo escolar nos exigía tomar rápidamente conciencia de la necesidad de apoyarnos en diversas técnicas de recogida de datos que nos posibilitaran un conocimiento más exacto de la realidad observada. Sobre la convicción de que una metodología plural era la más adecuada para abordar nuestro objeto de estudio, nos hicimos eco del pluralismo metodológico que propone Beltrán (1985) en las cinco vías de acceso a la realidad social que el autor identifica en el método histórico, el método comparativo, el método crítico-racional, el método cuantitativo y el método cualitativo y en nuestro caso, intentamos abordar nuestro objeto de estudio desde este pluralismo metodológico, aproximándonos a él a partir de dos fuentes primarias ineludibles como son el personal de los centros educativos y el alumnado que cursa estudios en ellos y combinándolas a su vez con las fuentes secundarias a las que hemos tenido acceso.

Para lograr tal fin, nos hemos basado en la aplicación de las siguientes técnicas de investigación: la entrevista personal estructurada aplicada a responsables y docentes de los centros educativos y la encuesta aplicada a los estudiantes, así como, en el análisis de fuentes secundarias, que ha consistido básicamente en esta tesis doctoral, en el programa Séneca perteneciente a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, al que tuvimos acceso previa autorización de esta administración (consultar anexo 1), la legislación en materia educativa y otros estudios educativos elaborados por distintas administraciones públicas al respecto.

Avanzamos en este punto, aunque lo desarrollamos posteriormente en este mismo capítulo, que para las dos primeras técnicas de investigación citadas se desarrolló como instrumento para entrevistar a los equipos directivos y docentes un guión que nos permitió llevar a cabo una entrevista formal al personal de los centros seleccionados. La elección del guión estructurado fue determinada por el interés de poder comparar sistemáticamente las diferentes estrategias aplicadas por cada centro en el abordaje del fracaso y absentismo escolar y en segundo lugar, se diseñó un cuestionario dirigido al alumnado de educación secundaria, donde se incluía además de un conjunto de preguntas habituales en este tipo de investigaciones, un conjunto de preguntas que permitieron efectuar un posterior análisis de las redes sociales y personales de los estudiantes.

Entendemos que esta diversidad metodológica en referencia a las fuentes de producción de datos y a la combinación de distintos puntos de aproximación a la realidad educativa se ha convertido en uno de los puntos fuertes e innovadores de este trabajo de investigación.

5.1.1 Determinación del universo y de la muestra

Universo de estudio

Aunque esta investigación comienza a realizarse a principios del curso escolar 2010/11, los datos referidos al universo que utilizamos para la afijación de la muestra pertenecen al periodo escolar anterior, es decir, al curso académico 2009/10¹¹ y para comenzar a presentar la realidad educativa de la etapa de enseñanza secundaria en Huelva durante este periodo citado, queremos hacer una apreciación importante que hace referencia a la disparidad observada en los datos oficiales de matriculación. En este sentido, queremos especificar que las fuentes oficiales consultadas en esta investigación han sido básicamente dos, por una parte, la base de datos perteneciente a la Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que puede consultarse de forma generalizada a través de su sitio web y, en segundo lugar, el programa Séneca perteneciente a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y del que obtuvimos parte de los datos a través de una explotación propia que pudimos realizar gracias a la autorización oficial anteriormente mencionada, mientras que otros datos fueron facilitados por la propia administración pública previa solicitud.

¹¹ El motivo por el que tuvimos que retroceder al curso académico anterior no fue otro que la disponibilidad de los datos oficiales a los que podíamos acceder. Los organismos oficiales contaban en este momento con los datos de escolarización relativos al curso anterior y fue así como este curso escolar se convirtió en nuestra referencia para la afijación de la muestra.

A continuación mostramos en la siguiente tabla la falta de coincidencia de datos a la hemos hecho referencia con anterioridad.

Tabla 5. Datos sobre matriculación en Educación Secundaria Huelva.

FUENTE	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	TOTAL
Unidad Estadística Consejería Educación Andalucía	6616	6408	5517	4795	23336
Delegación Provincial de Educación Huelva	5080	4855	4495	3840	18270

Fuente: Elaboración propia a partir de datos oficiales de la Consejería de Educación y Delegación Provincial Educación de Huelva. Curso 2009/10.

Teniendo en cuenta estas circunstancias, nos vimos obligados a tomar una decisión metodológica para poder comenzar la fase de muestreo y decidimos trabajar sobre los datos obtenidos en la explotación del programa Séneca, complementando los datos que por una parte habíamos extraído nosotros mismo y por otra parte nos había facilitado la misma Delegación de Educación de Huelva. La decisión se fundamentó en la consideración de que estos datos eran más completos al contener una información más amplia relativa tanto al volumen de matriculación como al absentismo escolar registrado.

En último lugar, determinamos que nuestro universo quedara circunscrito al alumnado que dentro de la Educación Secundaria Obligatoria cursaba estudios incluidos entre el 1º y 4º curso escolar dentro de la provincia de Huelva, ambos incluidos.

La muestra de estudio

En relación a la muestra, añaden Colás y Buendía (1994) que la selección previa de una muestra representativa cuantitativa y cualitativamente de la población, será requisito imprescindible para la generalización de los resultados, así pues, la muestra se convierte en un subconjunto de sujetos pertenecientes a una población determinada, de forma que, la tarea de muestreo consiste básicamente en “seleccionar una serie de sujetos para obtener información de ellos, en investigación cuantitativa, el muestreo se suele realizar con la intención de que el análisis de la muestra sirva para tener una idea más o menos aproximada de la población de la que proviene la muestra” (Hueso y Cascant, 2012:10).

En nuestro caso, hemos obtenido la muestra a partir de un tipo de muestreo estratificado polietápico con afijación proporcional y en los que hemos considerado como conglomerados los centros

clasificados previamente en función de tres criterios¹²: el volumen total de alumnado matriculado por centro, la tasa de promoción educativa por municipios y los datos sobre absentismo escolar registrado por los centros, todos estos datos referidos al curso escolar 2009/10. Para realizar la de afijación de la muestra, que intentamos fuera lo más representativa posible del universo de estudio y de sus características particulares, seguimos el proceso metodológico que detallamos a continuación.

En primer lugar, el tamaño de los centros había sido conectado con anterioridad en otras investigaciones a las relaciones que se establecen en el interior de los centros entre alumnos/as y entre alumnado-profesorado por González (2006), de modo que, tomando como referencia el número total de alumnado matriculado en cada uno de los centros educativos de Huelva, cuya tasa de matriculación osciló entre 630 de tasa máxima y 74 de tasa mínima durante el curso 2009/10, clasificamos los centros educativos en función de su tamaño en centros de alumnado alto, alumnado medio y alumnado bajo.

En segundo lugar y dado que nuestro objeto central de estudio es la observación y análisis de los procesos de fracaso escolar, nos centramos en la tasa de promoción por municipio¹³. Este indicador que nos fue facilitado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a partir de una petición expresa que hicimos a esta institución pública, hace referencia a la tasa de promoción del alumnado por municipio. En nuestro caso hallamos que las tasas de matriculación desagregada por municipios que pudimos observar oscilaban entre una tasa máxima de promoción del 100% del alumnado y una tasa mínima del 50% del alumnado. Por ello, pudimos clasificar los municipios en aquellos con tasa de fracaso alta, municipios con tasa de fracaso media y municipios con tasa de fracaso baja (consultar en el anexo 2, tabla 51).

Como último elemento para determinar nuestra muestra nos centramos en los datos que pudimos obtener sobre absentismo escolar registrado. Como ya hemos hecho alusión, el absentismo escolar es objeto especial de nuestro interés por dos motivos fundamentales, en primer lugar, por entenderlo como una de las problemáticas educativas de mayor calado en la etapa de educación secundaria en general y, en segundo lugar, por considerarlo como uno de los elementos facilitadores de los procesos de fracaso escolar y abandono prematuro del sistema educativo. Estas observaciones sobre la realidad educativa la habíamos observado previamente gracias a nuestra experiencia profesional en la Comisión Provincial de Absentismo Escolar de Huelva, donde desarrollamos durante dos años diferentes tareas dirigidas a la prevención e intervención social en

¹² Estos criterios siempre han estado determinados por la disponibilidad de datos a la que hemos podido tener acceso y que normalmente ha estado sometida a los criterios de acceso de las distintas administraciones públicas y centros educativos.

¹³ Porcentaje total de alumnado que promociona de curso en relación al alumnado matriculado por municipios en la etapa de educación secundaria obligatoria.

los casos de absentismo escolar detectados en los centros educativos. Todas estas apreciaciones nos hicieron tomar conciencia de la repercusión educativa del absentismo escolar y de la relevancia que podía tener en los procesos de fracaso educativo, razones por las que decidimos incluirlo en nuestro análisis de forma prácticamente paralela al análisis del fracaso escolar. Los datos referidos al absentismo escolar pudimos extraerlos directamente del programa Séneca donde detectamos las particularidades anteriormente comentadas y referidas a la duplicidad en la contabilidad de datos de menores absentistas en más de un mes por curso escolar

Para un mejor tratamiento de los datos referidos a las conductas absentistas registradas por los centros educativos en Séneca, construimos un indicador al que denominamos tasa de absentismo escolar¹⁴. Con este indicador pudimos establecer el índice de alumnado absentista con respecto al alumnado matriculado en los centros educativos en términos generales. Los datos calculados nos dieron una tasa mínima de absentismo escolar registrado del 0.07 en aquel centro donde la proporción de alumnado absentista con respecto al total era menor y una tasa máxima de absentismo escolar del 47.2 en el centro que presentaba una mayor proporción de alumnado absentista (consultar anexo 2, tabla 52).

A partir de aquí y teniendo en cuenta que el diferencial entre ambos valores era de 47,13, construimos una base de datos compuesta por tres escalas equitativas que diferenciaban las siguientes categorías, centros con absentismo escolar alto, centros con absentismo medio y centros con absentismo bajo, tal y como puede verse a continuación.

Tabla 6. Tasa de absentismo registrado en centros educativos de Huelva.

Tasa mínima de absentismo escolar	0.07
Tasa máxima	47,2
Diferencia tasa	47,13

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Séneca. Curso 2009-10.

Tabla 7. Tipos de absentismo por tasas registradas en los centros educativos de Huelva.

Absentismo bajo	0.07 al 15,78
Absentismo medio	15,78 al 31,49
Absentismo alto	31,49 al 44.04

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Séneca. Curso 2009-10.

¹⁴ La tasa de absentismo escolar no es más que el resultado del número total de alumnado absentista registrado por el centro educativo en el programa Séneca con respecto al número total de alumnado matriculado en el centro educativo.

Teniendo en cuenta que contábamos con dos tipos de datos, por una parte con datos sobre centros educativos (volumen de matriculación y tasa de absentismo) y por otra parte, con datos sobre municipios (tasa de promoción), el primer paso para la selección muestral consistió en, sobre la base de datos de promoción educativa por municipios, elegir aleatoriamente municipios representativos de cada una de las tres tipologías de tasas de promoción (alta, media y baja) para posteriormente cruzar estos datos con los otros dos criterios muestrales de centro, el volumen de matriculación y la tasa de absentismo escolar.

Queremos precisar en este punto que por indicación de las administraciones públicas con las que hemos trabajado en esta fase de la investigación y en cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 de 13 diciembre de Protección de datos de carácter personal, tuvimos que anonimizar toda la información que a partir de este momento mostraremos. De esta forma y a partir de este momento, utilizaremos un código de identificación diseñado para cada uno de los centros educativos que tomará como referencia la zona geográfica en la que está ubicado el centro, seguido del volumen de matriculación y en último lugar, de la tasa de fracaso y absentismo escolar registrado. Como ejemplo de ello, utilizaremos CAPITAL3.G.A para referirnos a uno de los tres centros de nuestra muestra ubicado en la capital de provincia, que cuenta con un volumen de matriculación o tamaño grande y con una tasa de fracaso y absentismo escolar alta.

En total seleccionamos once centros educativos ubicados en la provincia, tres de estos centros se ubican en la misma capital de provincia, uno en la comarca Cinturón Agroindustrial, uno en la comarca del Andévalo, tres centros en la comarca del Condado y otros tres centros en la comarca Costa. Posteriormente, durante el desarrollo de la fase de trabajo de campo pudimos ver que en uno de los centros educativos se venía desarrollando un proyecto de atención socioeducativa con el objetivo de prevenir el abandono escolar de estudiantes de secundaria, por lo que decidimos ampliar la muestra en este centro educativo e incluir dos grupos muestrales, uno referido a uno de los cursos normalizados de ESO y otro grupo perteneciente a este proyecto denominado proyecto Olont¹⁵ y que se viene llevando a cabo en el IES Odiel desde el curso escolar 2006/07. El resultado de todo lo expuesto, se detalla en la siguiente tabla.

¹⁵ El proyecto socioeducativo de prevención del absentismo escolar para alumnos de secundaria en riesgo social “Proyecto Olont”, es un proyecto organizado conjuntamente entre el IES Odiel, los servicios sociales municipales del Ayuntamiento de Gibraleón y los servicios sociales comarcales “Cinturón Agroindustrial” de la Diputación Provincial de Huelva. Dicho proyecto se lleva a cabo con el propósito de diseñar estrategias e infraestructuras que permitan el desarrollo e integración de actividades dentro del entorno escolar, dirigidas a trabajar con alumnos que presentan una falta absoluta de motivación e interés hacia los estudios y que no se integran al trabajo del currículo formal debido a un importante desfase académico por lo que presentan fracaso escolar. Muchos de estos alumnos/as se encuentran en una situación sociocultural desfavorecida, mostrando conductas antisociales y presentan alto riesgo de abandonar los estudios antes de los 16 años.

Tabla 8. Centros seleccionados para la muestra de esta tesis doctoral.

	VOLUMEN ALUMNADO BAJO	VOLUMEN ALUMNADO MEDIO	VOLUMEN ALUMNADO ALTO
TASA DE FRACASO Y ABSENTISMO BAJO	CAPITAL3.B.B	CAPITAL1.M.B	COSTA1.G.B
TASA DE FRACASO Y ABSENTISMO MEDIO	ANDÉVALO1.B.M	CONDADO3.M.M COSTA2.M.M.	COSTA3.G.M
TASA DE FRACASO Y ABSENTISMO ALTO	CONDADO1.B.A CAPITAL2.B.A	CONDADO2.M.A	CINTURON1.G.A

Fuente: Elaboración propia a partir de datos Séneca. Curso 2009-10.

Para complementar esta información acerca de la realidad educativa de los centros seleccionados, a continuación nos parece importante incluir un análisis más detallado de las características sociodemográfica de cada uno de los centros escolares que han participado en esta tesis doctoral ya en el curso escolar 2010/11, periodo en el comenzamos este trabajo de investigación y en que se realizó el trabajo de campo.

Tabla 9. Características del alumnado matriculado en los centros del estudio.

DENOMINACIÓN	TAMAÑO	GRUPOS EDUCATIVOS				GÉNEROS		PROCEDENCIA ÉTNICA				
		Total	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	Masculino	Femenino	Español	EU-27	América L.	Norte África
COSTA3GM	503	6	5	4	2	49%	51%	91,5%	2,2%	1%	5,3%	0%
CONDADO2MA	299	3	4	2	2	55%	45%	84,8%	8,4%	0%	6,8%	0%
COSTA2MM	399	5	5	3	2	53%	47%	87,7%	8%	1,2%	3,1%	0%
CONDADO3MM	306	3	4	3	2	52%	48%	83,8%	12,9%	0%	3,3%	0%
ANDEVALO1BM	143	2	2	2	2	50%	50%	88,7%	7,9%	0%	3,4%	0%
CINTURON1GA	483	5	5	4	3	51%	49%	97,2%	1,6 %	0%	1,2%	0%
COSTA1GB	703	7	7	6	6	51%	49%	94,5%	3,2%	0%	2,3%	0%
CONDADO1BA	201	2	2	2	2	66%	34%	92,3%	4,8%	1,6%	1,3 %	0%
CAPITAL3BB	268	3	3	2	2	51%	49%	89,5%	2,7%	5,2%	1,8%	0,8%
CAPITAL1MB	352	4	4	3	2	52%	48%	86,2%	4,5%	6,8%	1,4%	1,1%
CAPITAL2BA	151	2	2	2	2	51%	49%	83,4%	7,2%	5,6%	3,8%	0%

Fuente: Elaboración propia con datos recogidos del Programa Séneca pertenecientes al curso 2010/11.

5.1.2 Técnicas de la investigación.

Una vez determinada la muestra sobre la que íbamos trabajar, debíamos seleccionar las técnicas y diseñar los instrumentos y estrategias mediante las que pretendíamos obtener los datos para posterior análisis. Dicha selección entendíamos no debía responder a la pregunta de “¿qué puedo estudiar con las técnicas que poseo?” (González 1997:40) sino, ¿qué debemos buscar los más adecuados frente a los interrogantes que nos planteamos?

Las aproximaciones teóricas nos llevaron a identificar cuatro grandes áreas a investigar como posibles factores influyentes en los procesos de éxito y/o fracaso escolar del alumnado de educación secundaria:

1. El alumno/a con sus motivaciones propias.
2. La implicación familiar en los procesos educativos.
3. La organización escolar.
4. Las redes sociales dentro y fuera del centro educativo del propio alumnado.

Esta clasificación dejaba claro que necesitaríamos más de una técnica metodológica para aproximarnos a las problemáticas educativas que nos ocupaba y teniendo en cuenta que pretendíamos abordar a dos grupos claramente diferenciados de la realidad educativa, el personal directivo y docente de los propios centros educativos y el alumnado que cursaba estudios de educación secundaria en estos centros, decidimos utilizar dos técnicas distintas y diferenciadas a los que hacemos referencia a continuación, la entrevista estructurada dirigida a directivos y docentes de los IES y la encuesta dirigida al alumnado.

Como hemos explicado anteriormente, nuestra muestra se concretaba en once centros de educación secundaria de la provincia de Huelva y para conocer la casuística de cada uno de ellos y los recursos con los que contaban para prevenir y tratar el fracaso y absentismo escolar, invitamos a participar en una entrevista personal y estructurada a distintos miembros del personal directivo y docente de cada uno de los centros. En todo momento, la elección de la persona o personas que participaron en cada una de estas entrevistas estuvo quedó siempre a la elección y disponibilidad del personal de cada uno de ellos.

La entrevista

La entrevista es definida como “un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los

informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones” (Taylor y Bogan, 1986:100). Esta técnica de recogida de datos nos permite un acercamiento directo a la realidad, ya que mientras el investigador pregunta acumulando respuestas objetivas, tiene la posibilidad de captar opiniones, sensaciones y estados de ánimo, enriqueciendo la información y facilitando la consecución de los objetivos propuestos, razones por las que pensamos que era la técnica más apropiada en nuestro caso.

Para la entrevista dirigida a los equipos directivos y docentes abordamos, como primer paso metodológico, la planificación previa y cerrada de los contenidos que queríamos tratar relativos fundamentalmente a la organización escolar y al tratamiento del absentismo en cada uno de los centros educativo y que se estructuró en un total de tres bloques. En el primer bloque se incluyeron los datos de identificación y composición del centro escolar, así como los datos relativos a los recursos o programas educativos de compensación educativa con los que contaban. En el segundo bloque, desarrollamos las cuestiones relativas a los criterios de organización de centro que tanto nos interesaba observar con el objetivo de testar su incidencia en el rendimiento del alumnado que cursa estudios en estos centros escolares. Y el tercer bloque, se dirigió íntegramente a la consideración y tratamiento que hacen los centros del absentismo escolar, al ser esta problemática un elemento de estudio clave en esta tesis doctoral. Para la información relativa a la codificación de las variables incluidas (consultar anexo 2, tablas 61 a 63).

Paralelamente a este proceso de obtención de información de los equipos directivos y docentes, tratamos de obtener información personal y directa de manos del alumnado que cursa estudios de secundaria en la provincia de Huelva. Para ello, solicitamos a cada uno de los centros educativos colaboración para realizar una encuesta a uno de los grupos escolares que cursaban estudios en su centro, conscientes de la limitación de tiempo y disponibilidad que los centros educativos nos manifestaban, dejamos siempre la elección del grupo a criterio de cada uno de los centros, siempre que se respetaran las características técnicas. En total pudimos acceder a doce grupos educativos, uno perteneciente a cada centro a excepción del centro CINTURON1.G.A., en el que pudimos acceder, como hemos explicado anteriormente, a dos grupos educativos. Todas estas particularidades conformaron una muestra compuesta por 206 alumnos/as matriculados en alguno de los cursos desde primero a cuarto de educación secundaria en la provincia de Huelva.

La encuesta

Como instrumento para obtener información del alumnado, y dado que necesitábamos el registro de la información solicitada a los sujetos mediante una serie de preguntas previamente preparadas que nos facilitara su posterior tratamiento sistematizado, elegimos la encuesta.

La encuesta es una herramienta de obtención y registro de datos considerado un clásico dentro de las ciencias sociales. Ha sido identificado como una técnica de recogida de información que suele asociarse a diseños y enfoques de investigación típicamente cuantitativos y por esta razón, algunos autores lo han definido como un conjunto de preguntas que se consideran relevantes para las características, dimensión o rasgos que pretendemos medir y a partir del cual obtenemos información relevante y han dicho de ella que “pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador” (Buendía, 1999:207).

La utilización de la encuesta como método de obtención de datos tiene adeptos y detractores dentro de la investigación social. Así hay quienes argumentan a favor de ella afirmando que “facilita la confidencialidad ya que el encuestado puede responder con franqueza y sinceridad, contribuyendo el cuestionario a asegurar su anonimato” (Padilla, González y Pérez, 1998:117) mientras que otros autores, muestran una opinión más dividida “las preguntas suelen ser cerradas en su mayoría por lo que no se da opción a que quién responde se exprese con sus propias palabras sino que se marcan unas opciones de respuesta limitadas entre las que elegir” (Hueso y Cascant 2012:10).

En nuestro caso, se adecuaba perfectamente a nuestra necesidad de efectuar una recogida sistemática de la información sobre diversos aspectos de la realidad educativa que nos interesaba tratar, ya que nos ha permitido recoger esta información de manera ordenada y comprensible para y del alumnado. Asimismo, la codificación de las respuestas generadas nos ha facilitado el análisis de datos más rápidamente y, aunque pudiera ser en detrimento de la profundidad y matización de las respuestas, la hemos considerado la mejor opción.

Dado que la construcción del cuestionario se convierte por tanto en un factor esencial para el posterior desarrollo de la investigación, al comenzar la tarea de elaboración de estos instrumentos tuvimos en cuenta alguna de las recomendaciones que Gil (2011:171) y Buendía (1999:207) indican sobre la estructura que debe seguir el mismo:

1. Al inicio del cuestionario se debe incluir una presentación solicitando la cooperación del encuestado y especificando los objetivos de la investigación.
2. Los cuestionarios deben ser anónimos, para que sean respondidos con sinceridad.
3. Las primeras preguntas deben ser de carácter general y sencillo.
4. El flujo en el proceso de las preguntas debe ser lógico y, al mismo tiempo, las preguntas deben agruparse en función de su temática, para evitar el desconcierto del entrevistado.
5. Se debe evitar colocar preguntas juntas en las que la respuesta a una pueda influir en el sentido de la respuesta a otra.

Con criterio general podemos comentar que en cuanto a la estructura del cuestionario, hemos tratado de presentarlo de forma no comprimida facilitando así su lectura y comprensión. Cada ítem pretende una función orientadora en cuanto al contenido y al posterior procesamiento informático de las respuestas y, en la mayor parte de los casos salvo algunas pequeñas excepciones, los ítems solicitan una única respuesta.

Y con respecto al contenido, comentar que las aportaciones expuestas del marco teórico han sido la base para la construcción de nuestros cuestionarios metodológicos ya que, como ya hemos referido anteriormente, este trabajo intenta testar la influencia de cada una de las variables atribuidas al fracaso educativo y absentismo escolar en el contexto.

En este sentido recordamos que el marco teórico apunta a que existen cinco grandes bloques que podemos encontrar:

- a. Un modelo demasiado académico y no inclusivo, (García, 2008).
- b. La familia y la comunidad son responsables de la educación de unos jóvenes, frecuentemente expuestos a situaciones educativas inapropiadas, (Pallas, 2008).
- c. Las expectativas personales son un elemento clave para el éxito escolar, (Fernández, Mena y Riviere, 2010).
- d. El capital social es un elemento decisivo para la permanencia y abandono en el sistema educativo, (Rúa, 2008).
- e. La escuela es un lugar crucial para la integración y las redes sociales que en ella se generan son determinantes para la integración, (Baerveldt et al., 2004).

El cuestionario dirigido al alumnado está estructurado en un total de cuatro bloques. Un primer bloque en el que abordamos la caracterización socio-demográfica del alumnado donde se recoge información sobre su edad, país de procedencia, localidad de residencia, etc. Un segundo bloque, más amplio que contiene cuestiones relativas al rendimiento escolar anterior así como las motivaciones y expectativas educativas del alumnado y donde posteriormente se abordan las cuestiones relativas al grado de participación del alumnado en las estructuras escolares así cuestiones de opinión sobre algunas medidas de organización escolar adoptadas por el centro. En el tercer bloque del cuestionario hemos recogido las cuestiones relativas a la asistencia al centro y la percepción del alumnado sobre el absentismo escolar y en el cuarto bloque se incluyen preguntas relativas a la implicación familiar percibida por el alumnado en sus procesos educativos.

Además de este grupo de preguntas estandarizadas y ya que pretendíamos conocer las características de las relaciones que el alumnado mantiene con sus compañeros/as, diseñamos un módulo de análisis de redes dirigido al alumnado y que completaba el cuestionario dirigido al alumnado.

Para la información relativa a la codificación de las variables incluidas (consultar anexo 2, tablas 53-58).

Tabla 10. Dimensiones contenidas en cada uno de los instrumentos.

CUESTIONARIO DEL ALUMNADO
<ul style="list-style-type: none">• Perfil sociodemográfico• Rendimiento académico• Motivaciones y expectativas educativas• Percepción de la organización escolar• Participación activa en las estructuras del centro• Percepción sobre el absentismo escolar• Implicación familiar en los procesos educativos• Composición de las redes personales
ENTREVISTA ESTRUCTURADA DE LOS EQUIPOS DOCENTES
<ul style="list-style-type: none">• Composición y estructura del centro educativo• Criterios de organización escolar del centro• Tratamiento del absentismo escolar• Tratamiento de otras problemáticas con el alumnado del centro

Fuente: Elaboración propia.

Fuentes secundarias

Cuando a finales del primer trimestre del curso 2010/11 nos planteamos comenzar el trabajo metodológico de esta investigación y determinar cuál sería la muestra de estudio, comenzamos utilizando como fuente secundaria de datos, el programa para la gestión de centros dependientes de la Junta de Andalucía denominado “Séneca” al que tuvimos acceso autorizado por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Una de las funcionalidades que configuran esta herramienta informática es precisamente la recogida de toda la información educativa pormenorizada del alumnado matriculado en cualquier centro escolar oficial de la comunidad andaluza, incluida consecuentemente, toda la información relativa tanto a los resultados escolares como a cualquier tipo de absentismo escolar que pueda producirse en el aula. Esta tarea de registro viene encomendada además por la normativa legal a la que están sujetos todos los centros que acogen a alumnado en edad obligatoria de escolarización, razón por la que consideramos en un principio que nos proporcionarían el suficiente rigor científico para el diseño del marco muestral, basándonos en la creencia de que:

- Por una parte, estos datos tendrían el rigor y validez inherentes a una fuente oficial de información perteneciente a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Y por otra parte, al ser una aplicación donde se registran todos los datos educativos tanto a nivel de centro como de alumnado, intuimos que trabajar desde ella podría revelarnos una visión más completa sobre circunstancias y determinantes que pudieran concurrir en la realidad educativa onubense y que en un principio podíamos desconocer.

Aunque esta fue nuestra primera idea el inicio del trabajo de recogida de datos y la observación directa nos desveló dos circunstancias con las que no contábamos en principio y que nos parecen importantes y a destacar:

- En primer lugar, los datos más recientes de los que disponíamos en este momento de la investigación eran los datos referidos al curso escolar 2009/2010. Al iniciar nuestra investigación en los primeros meses del curso escolar 2010/2011, el curso escolar 2009/2010 era el último periodo escolar con datos completos y cerrados relativos a resultados académicos y prácticas absentistas de la población escolar de secundaria con los que contábamos, como ya hemos precisado anteriormente.
- En segundo lugar, durante el trabajo de campo y a través de las entrevistas y contactos personales que tuvimos con los centros de la provincia, pudimos apreciar que contrariamente a las prescripciones normativas y a los requerimientos que tanto de los Servicios de Inspección Educativa de la Delegación Provincial de Educación como de la Comisión Provincial de Absentismo Escolar se hace a los centros educativos, observamos que en algunos de los centros no se estaba realizando de manera exhaustiva esta tarea de grabación de datos en el programa Séneca, sobre todo en lo referido a los datos sobre conductas absentistas del alumnado.

Aunque más adelante trataremos de explicar alguna de las causas que hemos identificado por las que en algunos IES no se graban de forma detallada y rigurosa las ausencias del alumnado a los centros educativos, en este momento solo queremos hacer referencia al hecho de que ya desde el inicio fuimos conocedores de la existencia de un absentismo oculto que no se registra en el sistema y que quedaba fuera de nuestra posible observación.

- Por último, en el análisis sobre los datos relativos al absentismo que extrajimos del programa Séneca, pudimos observar que la información sobre datos globales sobre absentismo que nos proporcionaba esta base de datos, para cada uno de los centros

escolares, estaba sesgada. En el sumatorio total se contabilizaba cada alumno/a que faltaba en un mes como un caso distinto, de modo que, si el menor era absentista más de un mes a lo largo del curso escolar era contabilizado como un menor diferente cada mes.

La legislación en materia educativa ha sido otra de las fuentes secundarias de datos que hemos analizado con detalle. Como puede observarse en la estructura de esta tesis doctoral, hemos dedicado un capítulo íntegramente a su conocimiento y análisis. Entendemos que los centros educativos como elementos de un sistema están sujetos a la normativa de dicho sistema y esta normativa determina, en muchos casos el tratamiento y la atención que se ofrece a los miembros del mismo. Hemos querido analizar a través de los cambios legislativos la evolución del sistema educativo y concretar el momento en el que se encuentra en la actualidad, este análisis nos ha permitido profundizar y complementar el funcionamiento de la organización escolar que hemos observado a través de las otras técnicas citadas.

Asimismo, también han sido objetos de nuestra atención otras fuentes secundarias referidas a los informes y estudios oficiales en relación a la enseñanza secundaria o a las problemáticas generadas en este sistema, en concreto los informes PISA 2009 y 2012 han sido objeto de nuestro análisis como fuente secundaria en la observación de la realidad educativa de nuestro país.

5.1.3 Tratamiento de los datos

Tras la construcción de los instrumentos metodológicos y una vez fueron testados, iniciamos el trabajo de campo en cada uno de los centros educativos seleccionados. La realización del trabajo de campo tuvo lugar desde febrero hasta junio de 2011 y concluyó coincidiendo con la finalización del curso escolar 2010/11, momento en que pudimos comenzar la grabación y tratamiento de los datos obtenidos que se prorrogó hasta octubre de 2012.

El análisis estadístico de los datos se ha realizado fundamentalmente con SPSS, a partir de una base integrada de datos obtenidos de las dos fuentes primarias y del programa Séneca como fuente secundaria. Esta base de datos la elaboramos volcando para cada uno de los alumnos/as encuestados la información procedente de las tres fuentes citadas: a) la encuesta, b) las entrevistas personales estructuradas realizadas a personas de los equipos directivos y/o docentes de los centros en los que se hallaban matriculados estos alumnos/as y c) información más objetiva acerca de las características de centro y relativas al volumen de matriculación, la tasa de fracaso y el absentismo recogidas del programa Séneca.

De esta forma obtuvimos una base de datos de SPSS que contenía:

- Información obtenida del cuestionario del alumnado relativa a cada uno de los bloques de contenidos más la información relativa a las relaciones con sus compañeros/as obtenida del módulo de análisis de redes que incluimos en el cuestionario.
- Información de la entrevista estructurada realizada a los centros educativos y que contenía información sobre la organización escolar, medidas de apoyo a diversidad y el tratamiento del absentismo escolar.
- Información obtenida de Séneca sobre características de cada uno de los centros relativas a su volumen de matriculación y tasa de fracaso y absentismo escolar.

Entendemos que esta herramienta es uno de los puntos fuertes de nuestra tesis doctoral al poder integrar datos de carácter subjetivo y objetivo y aproximarnos de esta forma al contexto personal y mesosocial de los estudiantes. Esta estrategia nos permite observar la realidad educativa combinando los datos obtenidos desde la aproximación del alumnado, la aproximación del personal directivo y docente y la propia administración pública.

Posteriormente, en la fase de grabación y paralelamente al análisis de los datos, iniciamos un periodo de formación que se prorrogó durante diez meses en el departamento de sociología y antropología social de la Universidad Le Mirail II de Toulouse. En esta institución contamos con la inestimable colaboración de los miembros del grupo LISST¹⁶ y donde pudimos realizar una formación continua que nos permitió llevar a cabo el análisis de las redes sociales completas pertenecientes a cada uno de los grupos educativos, así como adiestrarnos en la utilización de las herramientas informáticas con las que hemos trabajamos para realizar estos análisis y poder presentar los resultados, en concreto pudimos trabajar con las aplicaciones de Ucinet 6.0 y Pajek y para la representación de las redes, con Netdraw y por último, Inkscape.

Coincidiendo con la finalización del curso académico 2012/13 y una vez concluidos los análisis que nos habíamos propuesto realizar con anterioridad, pudimos centrarnos en este trabajo de tesis doctoral en la redacción y elaboración del informe final en el que hemos tratado de plasmar los resultados obtenidos, las conclusiones finales y futuras de la investigación que puedan desarrollarse a partir de ellos, así como dar paso a la posible discusión de todos ellos.

¹⁶ Laboratorio interdisciplinar solidaridad, sociedades y territorios. En francés, Laboratoire interdisciplinaire solidarités, sociétés et territoires.

5.1.4 ¿Por qué el análisis de redes sociales?

Cuando en Estados Unidos, Moreno (1934) investiga a un grupo de jóvenes que se escapaban de una institución en serie, descubrió que estas personas estaban ligadas entre ellas formando una red. Este concepto identificó la existencia de relaciones de un nivel superior a las relaciones grupales y que están estructuradas, reguladas y organizadas de forma que permiten un trasvase de información y cierta forma de comunicación entre las partes que puede llegar incluso a facilitar la formación de una opinión colectiva. Posteriormente, Lewin (1939), en su investigación sobre liderazgo, afirmó que la esencia de un grupo no reside en la similitud o no de sus miembros sino es su interdependencia. De esta forma, la estructura de un grupo así como la percepción y el comportamiento de los individuos del mismo, se ubica en un espacio social configurado por un conjunto de relaciones que pueden ser analizadas matemáticamente.

Dos décadas más tarde, el antropólogo John A. Barnes, investigó las relaciones interindividuales de la parroquia noruega de Bremnes, una pequeña localidad dedicada a la pesca donde analizó las relaciones de amistad, parentesco y vecindad. Barnes destacó en su investigación la existencia de un tercer campo de relación, además del orden territorial e industrial ya identificado. Un tercer campo donde la estructura de las redes de amistad y parentesco podía ser entendida como una red sin fronteras y que se convertía a su vez en elemento de regulación social del propio sistema, “el tercer campo social no tiene unidades o fronteras (...). Está formado por los lazos con amigos y conocidos que cualquiera que haya crecido en la sociedad de Bremnes hereda parcialmente y sobre todo crea para sí mismo (...), esta red atraviesa la sociedad en su totalidad y no se detiene en las fronteras parroquiales. Relaciona gente de Bremnes con sus parientes y amigos en otras parroquias al igual que los entreteje dentro de la parroquia. “Una red de este tipo no tiene fronteras externas, ni tiene ninguna división interna clara” (Barnes, 1954:237).

Por todo lo expuesto, el análisis de redes puede definirse como una aproximación intelectual que trata de identificar las estructuras sociales que emergen de las diversas formas de relación o como un conjunto específico de métodos y técnicas para el estudio formal de las relaciones entre actores y el análisis de las estructuras sociales que surgen de la recurrencia de esas relaciones. En gran parte de los casos, el análisis de redes sociales se ocupa del estudio de la conducta de los individuos a nivel micro, los patrones de relaciones o estructuras de red a nivel macro y las interacciones que se establecen entre ambos niveles, es decir, se ocupa de analizar las formas en que individuos u organizaciones se conectan. Uno de sus objetivos es determinar la estructura general de la red y de sus grupos y la posición de los individuos u organizaciones en la misma (Sanz, 2003:21-23), razones por las que nos resulta especialmente atractiva para esta investigación.

En la literatura consultada, hemos encontrado una definición especialmente adecuada a nuestro objeto de estudio así como a la influencia de las redes puede estar desempeñando en los procesos de fracaso y abandono escolar del alumnado de secundaria, “las redes son un conjunto de lazos entre un definido grupo de personas, con la propiedad adicional de que las características de estos lazos como un total pueden ser usados para interpretar los comportamientos sociales de las personas implicadas” (Michell, 1969:2). A esta misma influencia de las relaciones, hacen referencia otros autores, “el enfoque de redes personales está diseñado para determinar la influencia de cada miembro de la red sobre el encuestado” (McCarty, 2010:245), porque las redes constituyen “el pequeño mundo social” a través del cual una persona forma parte de la estructura mayor que llamamos sociedad (Ávila, 2008: 64) y de esta forma “la perspectiva de redes es tanto teoría como método de análisis (e intervención) u objeto de estudio” (González y Molina, 2003:1).

Además de esta doble aproximación a las conexiones entre individuos, uno de los puntos que a nuestro juicio, hace más interesante el análisis de las redes sociales es que “incorpora simultáneamente dimensiones cualitativas y cuantitativas, pues a las mediciones disponibles se añaden las interpretaciones que los mismos protagonistas hacen de su mundo social y de los cambios observados en la relaciones” (Molina, Lerner, Gómez, 2008:36), por lo que al utilizarla estamos trabajando con una metodología mixta.

La teoría nos explica que si definimos un conjunto de actores, de un tipo particular de relaciones, y si además dichas relaciones son observables, ya sean existentes o inexistentes entre esos actores, podremos identificar una red de relaciones (De Federico, 2008) y la literatura nos habla de dos tipos de redes:

- Las redes personales o egocéntricas, que McCarty, (2010:243) define como aquellas que se centran en las relaciones sociales del individuo y que permiten al investigador estudiar las características de la red de apoyo social o la influencia de las redes en los comportamientos personales. O, se hablará de red personal o egocéntrica si podemos pedir a un ego que describa las relaciones con sus *alteri* es decir, el conjunto de personas que componen su red personal, llegando a formar lo que se ha llamado estrella relacional, sinónimo del conjunto formado por las relaciones directas de un actor focal encuestado (*ego*) con otras personas (*alteri*)” (De Federico, 2008:10-12).
- Las redes completas o sociocéntricas, que estudian los patrones de relaciones entre los encuestados que forman un grupo social definido, midiendo la fuerza de los lazos entre sus miembros (McCarty, 2010:243).

Respecto a la morfología de las redes (Requena, 1989:139-144), presenta los elementos previamente recogidos por Michell (1969) y estructurados de la siguiente forma:

- Posición del actor en la red: las posiciones dentro de la red no son iguales ni equivalentes y vendrán a determinar la posibilidad de acción del actor. Esta posición del actor en la red determina su estructura de oportunidades y el comportamiento del actor. Referidas a la posición encontramos, en la teoría de grafos, dos niveles de posición: *centralidad* y *periferia*.
- Morfología de la red:
 - *Anclaje o localización*. La red es trazada desde algún punto de anclaje o actor inicial cuya conducta se requiere interpretar.
 - *Accesibilidad*. La fuerza con la cual el comportamiento de un actor está influenciado *por sus relaciones con* otros. Y en una red se pueden distinguir dos magnitudes de accesibilidad: la proporción de actores que pueden contactar con cada actor determinado en la red y el número de vínculos o intermediarios que hay que atravesar para alcanzar a un actor determinado.
 - *Densidad*. La densidad de una red variará en función al número de vínculos que exista dentro de ella, así, una red donde todos los actores estén vinculados con todos los demás, diremos que tiene una densidad máxima.
 - *Rango*. En una red personal podría definir el rango como el número de personas que están vinculadas directamente con el individuo, así un individuo mejor relacionado que otro tendrá una red personal de mayor rango.
- Contenido de la red: los vínculos entre personas siempre están establecidos en función de intereses o propósitos reconocidos y, en este sentido, podemos hablar de contenido de un vínculo en la red de una persona.
 - *Direccionalidad*. Aunque existen muchas relaciones de amistad y/o parentesco, donde la dirección de la relación es bidireccional y, en este caso, este indicador no es muy significativo, existen otras relaciones donde no se da esta cualidad y según la dirección de la interacción existirá influencia de un actor sobre otro o no.
 - *Duración*. Al igual que los grupos sociales las redes tienen un periodo de tiempo y lo normal es que vaya variando a lo largo de la vida.
 - *Intensidad*. Puede entenderse como el grado de implicación de los actores vinculados entre sí, es decir, la mayor o menor incidencia que sobre el comportamiento de un actor tienen los demás actores con los que está vinculado en la red.

- *Frecuencia*. Es la repetición de contactos entre actores vinculados en la red, que no tiene por qué ser proporcional a la intensidad de la influencia.

De esta forma, a partir del estudio de las redes personales podemos avanzar en la comprensión simultánea de los fenómenos “*micro*” y de los fenómenos sociales de rango “*meso*”, es decir aquellos en los que se presentan simultáneamente interacciones individuales, instituciones y/o estructuras sociales (Ferrand 2002; De Federico 2002) y precisar las características específicas de las relaciones, de las cualidades de los miembros de la relación (sexo, edad, origen étnico, nivel educativo), cualidades del vínculo (antigüedad o polivalencia), característicos de las interacciones (frecuencia, tipos de intercambio) e incluso, cualidades comparadas de los miembros que constituyen la red social (proximidad y distancia geodésica) y cualidades de estructura de la red (centralidad).

El análisis de redes personales puede considerarse como un caso particular dentro del análisis de redes, en la medida en que no se describen grupos o conjuntos sino más bien el entorno relacional de una persona o miembro de una red, aunque hay autores que sugieren que las redes personales son instrumentos de contextualización dentro de un red total a partir del estudio de entornos relacionales personales, Bidart y Degenne (2005).

Por otra parte, la aproximación sociocéntrica “explica las propiedades de un grupo de conexiones existentes entre un grupo de nodos definidos previamente tanto por un criterio realista como por un criterio nominalista (...) la aproximación egocéntrica, en cambio, parte de las conexiones que se pueden trazar a partir de un ego dado” (Molina, 2005:73), de forma que en este caso, el análisis de redes no presta tanta atención a los atributos de los actores que están en la red como a los vínculos que relacionan a unos con otros, para dar una posible explicación de la conducta de los actores implicados en la red (Requena, 1989:140). Los *estudios de comunidad*, llevados a cabo por sociólogos americanos en la década de los 70-80 se centraron también en la localización de las redes de apoyo social, es decir, redes de iguales constituidas por parientes, amigos y vecinos que proporcionan información y ayuda, utilizando para ellos los generadores de hombres que tendían a identificar los lazos fuertes de las redes de apoyo.

Nuestro trabajo empírico, finalmente se ha centrado en la observación de cada una de las redes sociocéntricas que se forman en cada uno de los grupos escolares encuestados y con las que hemos pretendido:

- Conocer y describir la red social de cada uno de los grupos escolares entrevistados, así como la posible influencia de su estructura en rendimiento académico.

- Describir las posiciones estructurales que presenta el alumnado entrevistado en función de su rendimiento académico y su patrón de asistencia al centro escolar.
- Conocer la incidencia de los distintos tipos de relaciones que pueden llevarse a cabo en los grupos escolares.

Intentando conocer la estructura que presentan las diferentes unidades de análisis y las posiciones y apoyos con los que cuentan el alumnado encuestado, construimos una matriz de recogida de datos sobre las redes que insertamos en el cuestionario dirigido al alumnado y donde se presentaba a cada encuestado una relación del grupo de clase donde estaba matriculado, es decir, de toda la red sociocéntrica del aula y se le preguntaba acerca de diferentes tipos de relaciones posibles entre ellos/as. Se trataba, por tanto, de redes cerradas y circunscritas al alumnado perteneciente a cada clase o grupo escolar y donde se trabajaban las variables incluidas en la tabla 60 (consultar anexo 2). Quisimos también efectuar un registro de la posible existencia de relaciones negativas entre del alumnado, al considerar que este tipo de relaciones podían estar afectando de especial manera el grado de integración escolar, aunque finalmente en esta tesis doctoral no hemos podido explotar este tipo de relaciones y ha quedado aplazado para análisis futuros.

Redes personales y capital social

Las últimas dos décadas han sido un periodo de proliferación de los estudios sobre capital social. Tanto en la sociología, como en la economía o las ciencias políticas, se ha discutido y escrito sobre este concepto como variable independiente de algunos fenómenos sociales contemporáneos. Aunque el debate se ha identificado como en los conceptos anteriores, no existe consenso en cuanto a su definición, ni en cuanto a su aproximación o a los indicadores que se emplean para medirlo. Existe, un mayor acuerdo al señalar que la presencia de capital social se relaciona con un abanico amplio de beneficios y posibilidades para individuos y sociedades, como recoge Gualda (2004).

Como precursores de esta teoría sobre capital social encontramos a Pierre Bourdieu y James Coleman quienes lo definieron como “un conjunto de recursos disponibles para el individuo derivado de su participación en las redes sociales” (Herrero, 2002:130). O como, “la capacidad que tienen los actores de disponer de ciertos recursos gracias a su acceso a conexiones y redes sociales” (Álvarez de Sotomayor, 2007:3). Lo cierto es que capital social y redes sociales parecen tener una fuerte conexión y asociación. Para el sociólogo francés “el capital social es la suma de los recursos reales o potenciales que están unidos a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 1986:248).

Por su parte Coleman hace mención a los recursos que se derivan de las relaciones de los individuos con sus estructuras y define el capital social por su función (Coleman, 1990:300). Para el autor existen tres formas de capital social:

- a. Obligaciones y expectativas, refiriéndose a los compromisos que asume una persona ante las acciones que en su favor realiza otra.
- b. Canal de información, ya que las relaciones sociales posibilitarán la obtención de la información como bien.
- c. Normas y sanciones, que son aceptadas por los grupos y se convierten así en capital social.

Tanto obligaciones y expectativas como normas, son generadas sobre todo a través de redes sociales de estructuras cerradas (Coleman, 2001). Por otra parte, “la pertenencia a redes de relaciones sociales es la que determina la reserva potencial de capital social con la que cuenta un individuo” (Sandefur y Lauman 1998, citado en Herrero, 2002: 131).

En la revisión de la literatura de estos tres conceptos se habla del “capital social centrado en la persona, el capital social centrado en la red y el capital social centrado en la red de asociaciones cívicas” (Molina, 2005:91). El capital social parece ser inherente a la persona (Bourdieu, 1977 y Coleman, 1988) y sitúan su origen en las propiedades de la red de relaciones más que en las propias personas. Por otra parte, Burt (1992) hace referencia a los agujeros estructurales, de forma que será la estructura de la red la que determine el capital social y se añade que “la estructura social es un tipo de capital que, para ciertos individuos o grupos, puede crear una ventaja competitiva para alcanzar sus fines. Las personas mejor conectadas en una estructura social obtienen mayores beneficios personales, esto implica suponer que las personas exitosas lo son porque de una u otra forma se encuentran mejor posicionadas dentro de una estructura de intercambio social” (Velázquez y Rey 2007:2). Y aunque existen estudios donde se habla de la existencia de formas de capital negativo (Portes, 1998), la mayor parte de los trabajos publicados recogen los efectos positivos de las redes en la generación del capital social. La tendencia en investigaciones sociales en las que se relacionan capital social y redes se centra en el efecto agregado que el capital social representa para la propia red, se busca sobre todo identificar las normas de conducta que pueden estar incidiendo positivamente sobre acciones colectivas (Velázquez y Rey, 2007).

La confianza es fuente de capital social porque se deriva de la pertenencia a una red social y, según (Herrero, 2002, Coleman 2001), quien despliega expectativas benévolas de confianza acerca de otro individuo es recompensado por un comportamiento similar. En cuanto a la información, el autor afirma que el tipo de red al que se pertenece influye en la calidad o cantidad de información a la que se tiene acceso y añade que confianza e información, aunque estén asociadas con el capital

social, juegan un papel opuesto en la generación de éste. En una red grande con lazos débiles donde no existe demasiado grado de confianza porque las relaciones son de simples conocidos, se puede intercambiar más información que en redes de amigos y familiares directos con vínculos fuertes entre ellos (Granovetter, 1974; Herrero, 2002:131).

Son muchos ya los trabajos que conectan de forma clara el capital social y las redes y donde se afirma que la diversidad en la estructura de la red personal es un indicador de capital social (Molina, 2005), de forma que la participación en una red social permite el acceso al capital social en dos formas diferenciadas: la reciprocidad derivada de las relaciones de confianza establecidas y el acceso a la información en manos de otros miembros de la red.

En este sentido, hemos encontrado investigaciones que se han aproximado a los procesos de éxito y/o fracaso de integración social de poblaciones inmigrantes a través el análisis de redes sociales, analizando los apoyos sociales recibidos por las redes en los procesos migratorios (situaciones de acceso, mantenimiento y mejora de vivienda, logro académico, apoyo afectivo, obtención de la ciudadanía) (Gualda, 2005; Maya, 2001).

En el ámbito educativo, se ha identificado el capital social como recurso que ha permitido el éxito académico de los estudiantes. De esta forma, Coleman (2001) identificó el capital social como facilitador del éxito académico de los estudiantes americanos de bachillerato en su estudio. Recientemente se ha introducido el análisis de redes en el estudio de las relaciones étnicas en los centros educativos (Baerveldt et al., 2004; Álvarez de Sotomayor, 2007) o en la influencia de las redes sociales sobre el rendimiento académico (Martín, 2010) donde se analiza la influencia de las redes sociales dada la importancia que cobran las relaciones de amistad en la adolescencia y juventud, pero también se ha escrito mucho sobre las relaciones de grupos de pares en el desarrollo e integración educativa y sobre el motivo de los vínculos que movilizan estas relaciones (Bidart, 1997, 2009).

Capítulo VI. La realidad educativa onubense.

Si algo parece haber quedado claro hasta el momento, es que no podemos hablar de calidad en la educación si nos centramos únicamente en los resultados académicos. Entendemos como calidad educativa, la satisfacción de las expectativas y necesidades del alumnado y no podemos hablar de calidad en la educación si el alumnado no se convierte en protagonista de un contexto inclusivo en el que da respuesta a las demandas y características de todo el alumnado (Soler, 1998). De igual forma, creemos que tampoco es posible hablar de calidad en la educación en una realidad educativa en la que el profesorado se sienta insatisfecho con su labor y desarrollo profesional.

Las políticas y prácticas educativas de la última década han apostado por una educación que promueve la integración y participación de toda la comunidad educativa en condiciones de igualdad e intentando ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad. En este sentido, ya la LOE 2/2006 recogía expresamente en su preámbulo, la necesidad de ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad que se aprecia en los centros educativos “con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y el acceso a la educación de nuevos grupos estudiantiles, las condiciones en que los centros desarrollan su tarea se han hecho más complejas, por lo que resulta necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera”. Este era entonces y sigue siendo uno de los mayores retos al que el sistema educativo se enfrenta aun en la actualidad.

De acuerdo con Campo, Fernández y Grisaleña (2005) cuando afirman que cada centro tiene una identidad propia que lo convierte por derecho en una unidad de análisis, nos hemos querido aproximar más explícitamente a cada una de estas realidades educativas y a continuación, queremos ofrecer al lector, un análisis más pormenorizado de alguna de las características referidas a la organización escolar, que entendemos inciden en el clima escolar de cada centro educativo y que por consiguiente, pueden influir en el rendimiento educativo de su alumnado.

El clima escolar que se genera en los centros, ya sea positivo o negativo, no puede explicarse sólo por el origen social de sus alumnos ni tampoco por el emplazamiento geográfico en el que esté ubicada la escuela. De hecho, en la realidad podemos observar cómo centros educativos de primaria y/o secundaria comparables por su entorno y condiciones estructurales ofrecen climas escolares muy diferentes.

Existen multitud de variables que convergen a la vez en el contexto educativo y que condicionan su desarrollo, el origen y clase social del alumnado, la actitud de los padres hacia el estudio, el clima afectivo-familiar, la formación del profesorado¹⁷, las dinámicas de trabajo en las aulas y las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa son algunas de las

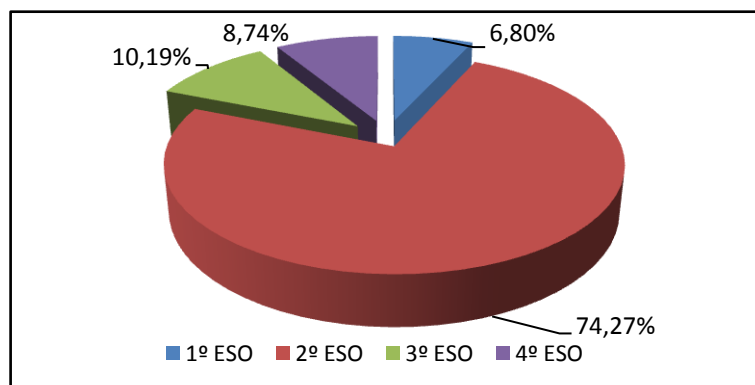
¹⁷ OCDE (2009). El personal docente demanda la adquisición de competencias para la intervención con alumnos con necesidades educativas especiales y el manejo en las aulas con alumnado que presenta problemas de conducta según se recoge en el *Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje TALIS*.

variables que de forma extrínseca se han identificado como factores que influyen en los ambientes educativos. Por todo ello, a partir de este momento pasamos a mostrar los resultados de los análisis que hemos ido efectuando en relación a estas variables.

En un primer momento, queremos presentar formalmente las características sociodemográficas que presenta el alumnado que hemos podido entrevistar, así como algunas de las características estructurales y de organización de centro observadas en los centros educativos que componen nuestro trabajo. Entendemos que estos datos nos pueden ayudar a conocer y comprender de forma más detallada los procesos de fracaso y absentismo escolar que se viene produciendo en la educación secundaria onubense.

Antes de comenzar con los resultados de estos análisis, nos gustaría precisar que los componentes de nuestra muestra se concentran en su mayor parte, entre los cursos de segundo y tercero de ESO, seguidos por los alumnos/as que cursan tercer curso de ESO. El resto de cursos escolares, que componen la etapa educativa de secundaria, tienen una representación algo menor como puede observarse en la siguiente ilustración.

Ilustración 2. Distribución de la muestra por curso escolar de matriculación.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos de matriculación obtenidos del programa Séneca.

Si observamos la siguiente tabla sobre la distribución por cursos del alumnado que cursó estudios de educación secundaria durante el año 2010/11 podemos apreciar que existen bastantes similitudes respecto a los datos de escolarización de España, Andalucía y Huelva para este mismo periodo escolar. Los cómputos globales de la agrupación por cursos guardan bastante correlación en estos tres niveles geográficos, lo que nos garantiza cierta representación de resultados teniendo en cuenta que nuestra muestra está calculada para la población escolar de Huelva.

En la tabla podemos observar la tendencia repetida a una mayor concentración o densidad de matriculaciones en los cursos de 1º y 2º ESO, pauta que se repite desde nuestra provincia a los datos generales de España.

Tabla 11. Distribución del alumnado por curso de matriculación.

	HUELVA		ANDALUCÍA		ESPAÑA	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	6.365	27,8%	103.213	27,8%	489.361	27,8%
2º ESO	6.488	28,4%	101.595	27,4%	475.010	25,5%
3º ESO	5.464	23,8%	88.373	23,8%	433.737	24,7%
4º ESO	4.600	20%	78.132	21%	388.646	22%
Total	22.917	100%	371.313	100%	1.786.754	100%

Fuente: INE (2012). Datos relativos al curso 2010/11.

6.1 Caracterización sociodemográfica de la muestra general.

Imaginamos que al lector le interesará conocer algunas de las características sociodemográficas del alumnado al que nos estamos refiriendo en este trabajo, es decir, ¿cuáles son las edades, sexo y lugar de origen de los alumnos/as a los que hacemos referencia en esta tesis? Trataremos por ello, de componer una descripción del alumnado entrevistado a partir de las variables sociodemográficas para analizar posteriormente, la posible influencia de estas variables en el rendimiento académico y/o absentismo escolar.

Para efectuar este análisis hemos tenido en cuenta la naturaleza de la tipología de las variables y consecuentemente, hemos agrupado las respuestas mediante la aplicación del cuestionario para posteriormente efectuar un análisis bivariado en función de las variables educativas y que en nuestro caso han sido, la edad, el sexo género y el lugar de procedencia.

A modo introductorio, podemos añadir que según los datos oficiales¹⁸ con los que trabajamos, en la provincia de Huelva durante el curso escolar 2010/11 cursaron estudios de educación secundaria obligatoria un total de 18270 alumnos/as. La mayor parte del alumnado de secundaria era de origen

¹⁸ Delegación Provincial de Educación (2011). Datos obtenidos a partir de la explotación programa Séneca.

español, siendo el porcentaje de alumnado extranjero del 11,3% con respecto al total. Los países con mayor proporción de alumnos/as matriculados en Huelva han sido, Rumania, Marruecos, Polonia, Colombia y Ecuador¹⁹

6.1.1 La edad, el sexo y el país de origen

Como ya hemos expuesto anteriormente, el espectro de variables que se han asociado el rendimiento académico van desde el contexto social y familiar del estudiante (Piñero y Rodríguez, 1998) a la organización escolar y los aprendizajes escolares (Pizarro y Crespo, 2000) hasta otras características más individuales como las inteligencias múltiples, el autoconcepto y la motivación del propio alumno/a (Almaguer, 1998).

Edad

En esta investigación hemos querido comenzar incluyendo la edad como primera variable de estudio, haciéndonos eco de la identificación que en la literatura consultada se hace de la adolescencia como el periodo de la vida con mayor riesgo de aparición de conductas desviadas provocadas por los cambios psicológicos y físicos que conlleva la transición a la vida adulta.

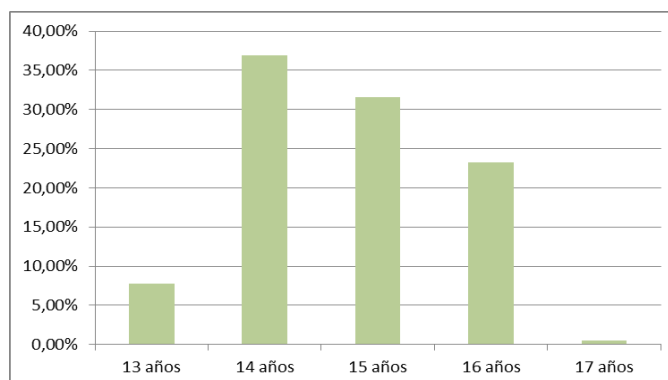
En este sentido, identificamos entre los estudiantes encuestados en este trabajo un 36,8% de alumnado que cuenta con 14 años²⁰, seguidos por los alumnos/as con 15 años y que conforman el 31,5% del total. El alumnado con 16 años representan el 23,3% y con bastante diferencia hallamos al alumnado que ha cumplido 13 años de edad y que representa el 7,7% y aquellos alumnos/as con 17 años de edad, que suponen un porcentaje del 0,4% del total.

En la siguiente ilustración podemos observar con más detenimiento estos datos, aunque no podemos mostrar estos mismos datos referidos a la provincia de Huelva al no darse a conocer estos datos por las entidades con competencia educativa.

¹⁹ Consejería de Educación Junta de Andalucía (2012). Estos datos sobre población extranjera matriculada en los ciclos de enseñanzas medias obligatorias han sido obtenidos del informe *Estadística sobre el alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz a excepción del universitario, datos avance curso 2010/2011*.

²⁰ En este punto presentamos los datos de edad en años redondeados, para posteriormente realizar una descripción más detallada de la muestra con respecto a esta variable sociodemográfica.

Ilustración 3. Distribución de la muestra en función de la edad del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado participante.

Para tener una aproximación más exacta de la edad del grupo de población con el que estamos trabajando, hemos calculado su media de edad que como podemos observar es de 14,7 años.

Tabla 12. Edad media de la muestra.

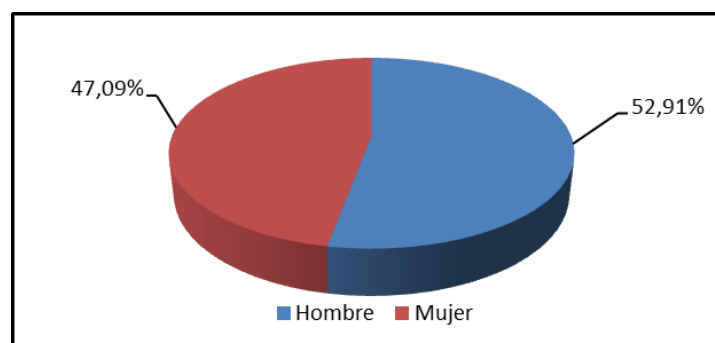
	n	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	ERROR TÍPICO DE LA MEDIA
Edad en años	206	14,7	,89	,06

Fuente: Elaboración propia (n=206).

Sexo

En cuanto al sexo del alumnado entrevistado, podemos afirmar que contamos con una representación de hombres y mujeres bastante equitativa, aunque es cierto que se observa un ligero incremento de la presencia del alumnado masculino con respecto al alumnado femenino como viene siendo habitual en términos demográficos en estas edades y podemos comprobar a continuación.

Ilustración 4. Distribución de la muestra por sexo.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado participante.

Esta equidad la hemos podido observar igualmente en datos más globales referidos a la distribución por sexo del alumnado matriculado en educación secundaria de los centros educativos de España, Andalucía o el resto de la provincia de Huelva para el mismo curso escolar 2010/11 y que se desprenden de las fuentes oficiales. Según el Ministerio de Educación (2011) durante el curso 2010/11, el 51,3% de alumnado matriculado en la Educación Secundaria en España pertenecía al sexo masculino mientras que el 48,7% era alumnado femenino. Estos resultados, que pueden consultarse en la siguiente tabla, nos muestran la representatividad de los resultados en función del sexo del alumnado de nuestro trabajo.

Tabla 13. Porcentaje de matriculados en Educación Secundaria en función del sexo (% de fila).

	MUESTRA		HUELVA		ANDALUCÍA		ESPAÑA	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Total	52,9	47,0	51,5	48,4	51,5	48,5	51,3	48,6

Fuente: Elaboración propia. Resultados detallados referidos al alumnado matriculado durante el curso 2010/11 en los cursos de 1º a 4º de ESO y obtenidos del programa Séneca y del Ministerio de Educación (2011).

País de origen

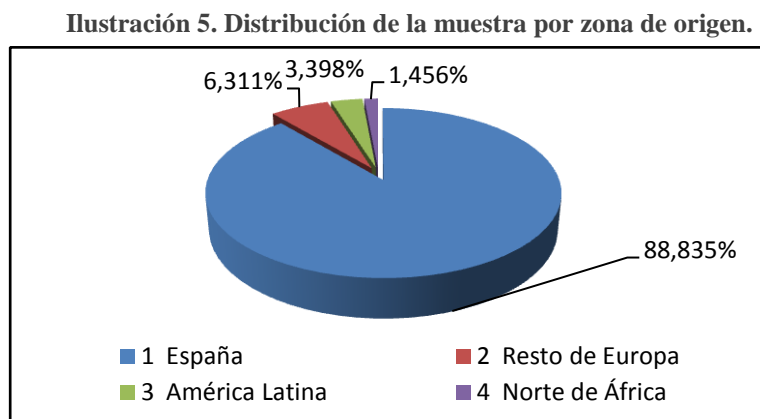
Provenir de un país extranjero diferente a España y pertenecer a una cultura diferente, aunque sea siempre una oportunidad de enriquecimiento cultural para nuestros centros educativos, puede fomentar la aparición de dificultades en el proceso de adaptación y convivencia en el centro escolar, tanto del grupo receptor como del grupo de alumnado inmigrante.

A primera vista, podríamos pensar que el país de origen no parece una variable a destacar en nuestro estudio, ya que su representatividad con respecto al total de la muestra podemos considerar es baja. Aun así, basándonos en otros estudios empíricos recientes llevados a cabo en nuestro país que han confirmado diferencias educativas y rendimiento escolar observadas entre la población autóctona y de origen inmigrante (Álvarez, 2008; Gualda, 2004), hemos querido considerar esta variable de análisis en nuestro trabajo y aunque más adelante trataremos de determinar en qué medida la procedencia étnica puede estar influyendo, en los procesos de fracaso y abandono escolar, en este momento nos centraremos en describirla.

Durante el curso escolar 2010/11, según el Ministerio de Educación (2012), la tasa más alta de matriculación de alumnado extranjero en la educación secundaria en España se registraba en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) con un porcentaje total del 17,9%, seguida de la primera etapa de la ESO donde el 11,3% de alumnado matriculado eran alumnos/as

inmigrantes. En nuestra muestra de estudio en cambio, la incidencia de alumno extranjero es más baja y la mayor parte del alumnado con el que trabajamos es de origen español frente a solo el 11,2% que procede de un país extranjero.

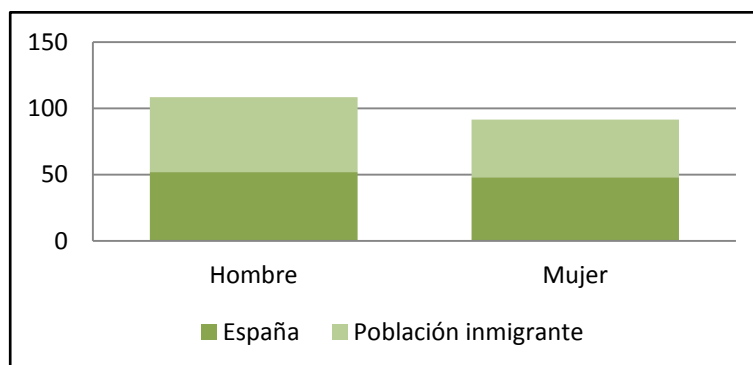
Si nos detenemos en analizar la procedencia de este grupo de alumnado extranjero podemos decir que la mayor parte del grupo proviene de algún país europeo. El 6,3% del alumnado inmigrante proviene de algún país de la UE-27, Rumania y Polonia, debido al flujo de familias temporeras procedentes de estos países que se han ido trasladando en la última década a nuestra provincia para desarrollar alguna actividad profesional fundamentalmente en el sector agrícola onubense. Con un porcentaje menor hallamos en nuestra muestra un 3,4% de alumnos/as que provienen de países de América Latina como Brasil, Colombia, Venezuela y en último lugar un 1,4% procedente del Norte de África, principalmente de Marruecos. Detallamos estos datos en la siguiente ilustración.



Fuente: Elaboración propia. (n=206). Datos obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado participante.

En cuanto al sexo, se observa un pauta de representación similar entre el alumnado inmigrante a la ya observada para el alumnado en general y donde de la población inmigrante es mayoritariamente masculina con un 56,5% de chicos frente al 43,5% de chicas.

Ilustración 6. Distribución de la muestra sexo y lugar de procedencia



Fuente: Elaboración propia. (n=206). Datos obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado participante.

En resumen, si tuviéramos que describir al alumnado que compone nuestra muestra de estudio en términos generales, podríamos decir que se trata de un grupo con una edad media situada en casi quince años de edad, compuesto prácticamente por el mismo porcentaje de chicos y chicas y donde la mayor parte del alumnado es de origen español, a excepción de un pequeño grupo que procede básicamente de la Europa del Este, Latinoamérica y en menor medida de Marruecos.

Pero como hemos citado anteriormente, entre nuestros objetivos además de conocer las características sociodemográficas de este conjunto de alumnos también nos interesa conocer si estas variables aparecen de alguna forma asociadas a los procesos de fracaso o absentismo escolar de nuestro alumnado, sin perder de vista que no podemos considerar estas posibles relaciones como determinantes en la aparición de ambos fenómenos educativos.

6.1.2 Características sociodemográfica, fracaso educativo y absentismo escolar.

En nuestro objetivo de seguir ahondando en el conocimiento sobre las variables que pudieran estar asociadas a los resultados académicos obtenidos por nuestros/as entrevistados/as, hemos querido comenzar analizando la posible relación entre las variables edad, sexo y país de origen con los resultados académicos obtenidos y con las prácticas absentistas desarrolladas por los estudiantes entrevistados.

La primera tarea ha sido comprobar si existe asociación entre la edad del alumnado y los resultados académicos obtenidos durante el curso escolar en que han sido entrevistados/as. Y en este caso, podemos afirmar que no se aprecia asociación estadísticamente significativa entre estas variables y de igual forma, tampoco se aprecia esta asociación estadísticamente significativa entre la edad y las conductas absentistas. Por lo que podemos afirmar que en nuestro estudio, no parece apreciarse que la edad pueda estar asociada a ninguno de los procesos educativos analizados y que por tanto, los procesos de éxito o fracaso escolar se dan de igual manera en todos los grupos de edad, hecho que se reproduce en el desarrollo de conductas absentistas y que analizaremos íntegramente en el capítulo dedicado al análisis del absentismo escolar.

En cuanto a la relación que pudiera darse entre el sexo y el rendimiento académico y el sexo y absentismo escolar, podemos afirmar que aunque los valores que hemos obtenido del análisis bivariable no muestran asociación significativas para ambos análisis, existen multitud de trabajos científicos que coinciden en la importancia de la variable sexo para explicar las diferencias en el

rendimiento académico²¹. De hecho, desde la sociología del género se ha resaltado las diferencias detectadas en cuanto a actitudes y comportamientos del género femenino como fruto del orden social aprendido. Algunos autores, como Terrail (1992), afirman que este aprendizaje tiene como una de sus consecuencias la acomodación de las chicas con mayor facilidad a los requisitos del sistema escolar aprovechando al máximo y repercutiendo a su vez en su rendimiento escolar y es que, la cuestión del género y su influencia en los procesos de absentismo y abandono escolar están más que demostrada en la literatura al respecto. Debido quizás a este orden social aprendido hemos apreciado una mayor incidencia del absentismo escolar entre las chicas que entre los chicos de nuestro estudio.

El trabajo de Bourdieu (2001) hace referencia a la “violencia simbólica” de los hombres sobre las mujeres. Esta violencia induce a las mujeres a naturalizar el orden social de los géneros asumido y determina de forma concluyente la asistencia a los centros educativos de las niñas. En este sentido, el análisis de los datos nos ha llevado a apreciar que en nuestra muestra contamos con niñas adolescentes de otros países o culturas que en ocasiones se ven sometidas por sus familias a un control extremo y en las que “los temores familiares a que a la chica le pase algo malo si sale del entorno conocido, tiene igualmente consecuencias en la escolaridad y la generación de absentismo ya que existe prohibición explícita para las chicas de traspasar los límites del barrio” (Asensio, 2011:116) e igualmente a niñas que dejan de asistir de forma regular a la escuela y asumen el cuidado de hermanos mayores o abuelos mientras sus padres trabajan en el sector agrícola principalmente²².

En cuanto al país de origen, encontramos estudios a nivel nacional que han puesto de manifiesto el más bajo rendimiento académico del alumnado inmigrante con respecto a los estudiantes nativos debido, en parte, a las desigualdades derivadas de su condición de inmigrante (Álvarez de Sotomayor, 2007). Y aunque en el análisis de nuestra muestra no se halla una asociación estadísticamente significativa entre el país de origen y los resultados académicos y los resultados entre alumnado español y extranjero no parecen estar asociados al origen de ambos grupos, tal y como puede apreciarse en la siguiente tabla.

²¹González y Rodríguez (2008). La psicología cognitiva y la evolucionista ha apuntado diferencias innatas entre las capacidades cognitivas de varones y mujeres, así como a predisposiciones distintas hacia el aprendizaje.

²² La práctica profesional como trabajadora social de la Comisión Provincial de Prevención del Absentismo Escolar en Huelva, me ha llevado en multitud de ocasiones durante los cursos escolares 2009/10 y 2010/11 a realizar visitas a domicilio a padres y madres de las menores inmigrantes absentistas, encontrándolas a ellas mismas en muchas ocasiones encargadas del cuidado de sus hermanos/as pequeñas ante la ausencia de sus padres.

Tabla 14. Resultados académicos según sexo y país de origen (% de columna).

	SEXO			PAÍS DE ORIGEN	
	Alumnos	Alumnas		Nacionales	Extranjeros
Promociona	29,1	28,1	Promociona	52,4	4,8
Repite	23,8	19,0	Repite	36,4	6,4
Total	52,9	47,1	Total	88,8	11,2

Fuente: Elaboración propia (n=206). Curso 2010/11.
Resultados detallados obtenidos de la encuesta efectuada al alumnado.

En cambio, sí hemos hallado una asociación estadísticamente significativa con un valor entre el país de origen y el absentismo escolar registrado en el programa Séneca del alumnado entrevistado perteneciente a cada uno de los centros educativo. Esta asociación puede indicarnos la mayor vulnerabilidad del alumnado de procedencia extranjera en el desarrollo de conductas absentistas. En la siguiente tabla mostramos los datos obtenidos en este análisis bivariable.

Tabla 15. Porcentaje de absentismo registrado según sexo y país de origen (% de columna).

	SEXO		PAÍS DE ORIGEN	
	Hombres	Mujeres	Nacionales	Extranjeros
Absentistas	21,1	29,9	43,5	77,0
No absentistas	80,9	70,1	56,5	23
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia. (n=206). Datos sobre absentismo obtenidos del programa Séneca. Cruce estadísticamente significativo entre absentismo y país de origen ($X^2=4652^*$).

Con carácter general, podemos decir que en nuestro trabajo el porcentaje de absentismo del alumnado español es del 43,5% y este porcentaje casi se duplica al referirnos al alumnado de origen extranjero, entre quienes hallamos que el 77,0% del alumnado entrevistado presenta conductas absentistas. Estos datos guardan bastante coherencia con los resultados del análisis de la pregunta incluida en la encuesta dirigida al alumnado: “¿asistes regularmente a clases?”, en cuyos resultados se aprecia una diferencia significativa entre las respuestas de los estudiantes nacionales y la de estudiantes de origen extranjero, ya que los chicos/as de origen extranjero autoevalúan su asistencia a clase como menos regular proporcionalmente que los chicos y chicas nacionales.

Según (Martín y Cámara, 2004:58) las razones más evidentes que explican esta conducta absentista y que en buena parte mayor parte de los casos derivará en el abandono prematuro del sistema

educativo parte de los estudiantes extranjeros que cursa estudios de secundaria, podemos encontrarlas en:

- Las dificultad del aprendizaje de la lengua cuando se trata de alumnos/as no castellanos-hablantes.
- El retraso escolar con el que se incorporan desde sus sistemas educativos de origen y que manifiestan sobre todo niños/as magrebíes.
- La incorporación al nivel que corresponde a su edad y no a su nivel de conocimiento.
- Padres más pendientes de su propia adaptación que del seguimiento educativo de sus hijos.
- Asunción por parte de los menores de las cargas familiares.
- Falta de empatía y desconocimiento de algunos profesores de las diferencias culturales de algunos colectivos inmigrantes.

En el primer apartado de este capítulo, hemos hecho referencia a algunas de las características sociodemográfica que presenta el alumnado de nuestro estudio, así como a la posible incidencia de estas características sobre el rendimiento académico y la práctica de conductas absentistas.

Como conclusión de este análisis podemos afirmar que a excepción del país de origen, variable que en nuestro estudio se presenta asociada estadísticamente al absentismo escolar desarrollado por los alumnos/as y registrado por los centros educativos, ninguna de las restantes características sociodemográficas parece estar asociada ni al rendimiento académico ni al absentismo escolar del alumnado.

Continuamos en el apartado siguiente, haciendo referencia a quienes podíamos definir como nuestro segundo sujeto de investigación, los centro educativos, ya que desde el inicio hemos sido conscientes de que un conocimiento aproximado a la realidad educativa exigía esta doble perspectiva de estudio y por ello, hemos querido observar la realidad educativa secundaria onubense observando tanto al alumnado, como a sus familias de estos alumnos/as y por supuesto, a los propios centros educativos.

6.2 La organización escolar en los centros de secundaria

La diversidad cultural es un rasgo característico de nuestra sociedad contemporánea que se refleja en la estructura y composición de nuestros centros educativos. Para poder atender a la diversidad sociocultural, los centros educativos deben contar con un margen de autonomía y de organización que les permita una atención individual y personalizada y que garantice una educación de calidad (Gairín, 2000).

En una revisión que hace Rodríguez (2004) del *Informe Red de Menores Extranjeros escolarizados en Andalucía, 2003*²³ sobre la comunidad andaluza, la autora afirma que dada la diversidad cultural a la que deben enfrentarse los centros escolares, un 81% de los centros de educación secundaria se ven obligados a introducir cambios en cuanto a la agrupación del alumnado y de apertura a la comunidad educativa, ya que tres son los pilares que para Fernández (2002) sostiene la organización educativa: alumnado, familias y profesorado.

La lucha contra la exclusión educativa y el intento de construcción de escuelas inclusivas pasa necesariamente por evaluar que las características de la organización escolar estén haciendo lo posible por fomentar la inclusión del alumnado (González, 2008), ya que bajo el concepto de cultura organizativa hay que dar cabida a diversas subculturas que conviven dentro del centro, pues la organización escolar es una construcción de los miembros de la institución escolar (Lorente, 2006).

En la actualidad de los centros de educación secundaria, los departamentos didácticos se han convertido en los órganos de coordinación y punto de referencia para la comunidad educativa y especialmente para el profesorado. Se comenta por parte de algunos investigadores que la pertenencia a un departamento produce identidad profesional y sentido de la comunidad profesional porque los departamentos son espacios dónde se comparten presupuestos sobre el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Por otra parte, no queremos pasar por alto el papel que los equipos de gobierno y en especial, el que los/as directores y directoras desempeñan en el desarrollo de la vida del propio centro. Las investigaciones sobre las funciones de la dirección escolar comenzaron a llevarse a cabo paralelamente al resto de estudios educativos y en la actualidad, podemos encontrar multitud de trabajos que versan sobre su eficacia y su relación con el rendimiento del alumnado (Murillo et al., 1999; Murillo y Hernández, 2011), hay quienes afirman que el director o directora posee una

²³ Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones (2003). Informe en el que recoge datos sobre la situación actual de la población inmigrante menor de edad en nuestra comunidad autónoma en un momento en el que Andalucía se convirtió en destino migratorio de un amplio volumen de población inmigrante.

posición privilegiada para orientar y movilizar los procesos que tienen lugar dentro del centro escolar (López et al., 2003).

Desde el anterior marco legislativo, se concede mayor autoridad a los equipos directivos que al resto del consejo escolar llegando incluso a otorgárseles una función más, la del ejercicio de la dirección pedagógica. La atribución de competencias que se adjudicó a directores/as revistió el cargo de mayor autoridad en materias como la resolución de conflictos, imposición de medidas disciplinarias así como tareas de relaciones públicas con los agentes externos al centro. Esta nueva adjudicación de competencias ha sido calificada como la profesionalización de la dirección de centros (Teixidó, 2008).

Ahora el reto se ha fijado en determinar si el profesorado que acaba desempeñando las funciones de director/a tiene la formación específica necesaria para el adecuado desarrollo de la gestión de la diversidad y sus necesidades existentes en los centros educativos. A pesar de estas dificultades, lo que sí parece más constatado es la relación existente entre el estilo de dirección y el rendimiento escolar del alumnado del centro educativo.

Cierto es que los centros escolares están constituido por profesionales y estudiantes pero es al profesorado a quien se le atribuye una especial capacidad de influencia a través de los procesos de interacción y negociación tanto interna como externa (Lorente, 2006), aunque los estudios más recientes sobre liderazgo en las escuelas apuntan hacia el liderazgo distribuido, es decir, aquel liderazgo que elimina la identificación de esta función exclusivamente del director/a y que lo concibe a través de una estructura de gestión en todos los niveles en la comunidad escolar.

Es precisamente, en estos procesos de organización escolar dónde queremos detenernos en este punto de la investigación. Entendemos que el análisis y reflexión sobre los criterios de organización escolar que siguen los centros puede ayudarnos a conocer qué respuestas se está ofreciendo a la diversidad y en qué medida se está favoreciendo la construcción de una escuela inclusiva.

A partir de ahora, mostraremos algunos de los resultados a nivel descriptivo obtenidos del análisis de las entrevistas estructuradas llevadas a cabo a los responsables de los equipos directivos de los centros educativos con los que hemos trabajado. Y posteriormente, expondremos los resultados de los análisis bivariantes obtenidos de agrupar estos datos con los datos del cuestionario del alumnado en algunos casos y en otros, con los datos obtenidos del programa Séneca y relativos fundamentalmente al rendimiento académico y al absentismo escolar registrado por los centros educativos del alumnado encuestado. En cualquier caso, intentaremos detallar la fuente de nuestros datos en todos nuestros análisis.

El haber construido una base de datos conjunta con todos estos datos que hemos descrito, tal como explicamos en el apartado 5.1.3. de este trabajo, nos ha permitido a lo largo de la tesis trabajar sobre las respuestas de los escolares (perspectiva micro) contextualizándolas en múltiples ocasiones con respecto a las políticas educativas de cada centro (perspectiva meso), condición que entendemos de vital relevancia en cuanto al resultado de los análisis que hemos efectuado.

Interesados en conocer todas las dimensiones del fracaso y absentismo escolar y todos los factores que puedan asociarse de alguna manera a estas problemáticas, abordamos a continuación los resultados obtenidos relativos a los criterios sobre organización escolar tomados por los propios centros en el desarrollo de la práctica educativa.

Agrupación del alumnado

La formación de los grupos pasa a convertirse, cuando el centro no hace una asignación más o menos aleatoria, en un aspecto fundamental que ocupa gran parte del debate teórico entre los expertos educativos. Algunos de estos criterios previamente establecido para la configuración de los grupos escolares ha evidenciado, entre otros aspectos, uno de los peligros inherentes a la agrupación del alumnado en función de su rendimiento académico, que se concreta en el peligro de la formación de grupos diferenciados, donde coexisten grupos de itinerarios más bajos con alumnado procedente de minorías étnicas o condiciones socioeconómicas más desfavorecidas con otros grupos de nivel más alto cuyo alumnado también proviene de grupos sociales normalizados.

Esta decisión, lleva emparejada en muchos casos la configuración en los centros escolares de grupos etiquetados como de alumnos/as lentos, inútiles, problemáticos. A estos grupos de alumnos/as no es infrecuente que se les ofrezca una educación menos estimulante y que aburridos de sus procesos educativos, terminen abandonando el sistema escolar (González, 2002; Feito, 2000), lo que sin duda constituye un claro mecanismo de segregación y un atentado a la equidad educativa (González, 2002).

Como hemos explicado anteriormente, en este trabajo hemos querido interrogar a los centros escolares sobre los criterios más comunes que utilizan para la formación de grupos, ofreciendo en el cuestionario algunas opciones identificadas en la literatura y según hemos identificado, los criterios para la constitución de grupos se basan principalmente en el rendimiento académico, la edad del alumnado, el orden alfabético de sus nombres y la elección de optativas.

Una vez analizado los resultados de las entrevistas personales realizadas al personal directivo y/o docente de cada centro referidas a esta cuestión, podemos afirmar que el criterio más utilizado para la formación de grupos escolares por los centros que conforman nuestro estudio, es justamente el criterio de agrupación por rendimiento académico. Este criterio es el primero utilizado para casi la mitad de casos de los casos de alumnos/as.

A pesar de contar con fuerte oposición por parte de los expertos en educación que aseguran que no existe evidencia empírica que indique que el alumnado separado en aulas diferenciadas logre mejores resultados académicos que el alumnado agrupado en aulas heterogéneas, casi la mitad del alumnado de nuestro estudio es agrupado sobre la base de su logro académico.

En segundo lugar, encontramos que la elección de materias optativas se convierte en el segundo de los criterios utilizados con mayor incidencia por lo centros educativos, seguido de otros criterios como la edad o el orden alfabético en el menor de los casos.

Reflejamos en la tabla mostrada a continuación estos datos.

Tabla 16. Rendimiento académico del alumnado en función del criterio seguido por el centro para la agrupación del alumnado (% de columna).

CRITERIO	RESULTADO	
	Promociona	No promociona
Rendimiento académico	53,9	40,9
Edad	14,4	17,0
Orden alfabético	12,7	6,8
Elección de materias optativas	19,5	35,2
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia. Datos académicos del alumnado obtenidos del programa Séneca y datos sobre los criterios obtenidos de las entrevistas realizadas a los equipos directivos y docentes. Cruce estadísticamente significativo ($X=8,339^*$).

Si analizamos la posible incidencia de los criterios que siguen los centros educativos entrevistados para la agrupación del alumnado y los resultados académicos obtenidos por sus respectivos alumnos/as, los resultados obtenidos del análisis de Chi-cuadrado muestran que existe una asociación estadísticamente significativa entre los criterios de agrupación del alumnado y los resultados escolares obtenidos por ellos/as.

Aunque podemos afirmar que en nuestro estudio existe una tendencia que identifica un mayor porcentaje de alumnado que no promociona de curso entre aquellos alumnos/as en cuyos centros han tomado como criterio para la configuración de grupos escolares el rendimiento académico del alumnado, por encima de otros criterios más aleatorios como el orden alfabético.

Sin embargo, no se halla una asociación estadísticamente significativa entre los criterios seguidos por los centros para la configuración de grupos escolares y las prácticas absentistas registradas en el programa Séneca del alumnado perteneciente a cada uno de los grupos escolares encuestados. Aunque es cierto, que como ya hemos explicado en el capítulo de metodología, en el trabajo de campo observamos algunas irregularidades en el registro de las faltas de asistencia del alumnado

por parte de los centros educativos en el programa Séneca, hecho que puede estar incidiendo sin que podamos asegurarlo en los resultados de los análisis efectuados.

Acción tutorial

El objetivo de la acción tutorial es “optimizar el rendimiento de la enseñanza a través de una ayuda adecuada al alumno/a a lo largo de su avance por el sistema educativo, dando respuesta a la atención de la diversidad” (Serrano, 2009). La estrecha vinculación entre tutoría y currículum escolar, actitudes e intereses permite que la acción tutorial fomente un buen clima de trabajo y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta repercusión relevante de la acción tutorial se incrementa doblemente si nos referimos al alumnado que cursa estudios de ESO, ya que sus necesidades de formación, la complejidad de sus relaciones y sus cambios de personalidad asociados al desarrollo vital durante esta etapa formativa, requieren un especial tratamiento por parte de la comunidad educativa.

La Orden 20 de agosto de 2010, por la que se regula la Organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado establece con carácter general “los departamentos de coordinación didáctica propondrán a la dirección del instituto la distribución entre el profesorado de las materias, módulos, ámbitos, cursos, grupos y, en su caso, turnos que tengan encomendados, de acuerdo con el horario, la asignación de tutorías y las directrices establecidas por el equipo directivo, atendiendo a criterios pedagógicos y respetando, en todo caso, la atribución de docencia que corresponde a cada una de las especialidades del profesorado de conformidad con la normativa vigente” (art. 19.1).

Como puede apreciarse, corresponde a los departamentos didácticos proponer la distribución de las enseñanzas procurando el acuerdo de todo el profesorado, atendiendo a las directrices del equipo directivo, a los criterios pedagógicos, de horarios, de asignación de tutorías y a las especialidades del profesorado y por otra parte, en el caso de no existir acuerdo, será a la dirección del centro a la que corresponderá la asignación de las enseñanzas una vez haya sido oída la jefatura del departamento.

En cuanto a la asignación y gestión de las tutorías, el Decreto 327/2010, de 13 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los IES, dispone que “cada unidad o grupo de alumnos y alumnas tendrá un tutor o tutora que será nombrado por la dirección del centro, a propuesta de la jefatura de estudios de entre el profesorado que imparta docencia en el mismo” (art. 90).

En nuestro caso, interrogamos a los centros educativos sobre los criterios que se siguen para la asignación de tutores a cada uno de los grupos escolares y según los datos obtenidos para el total de la muestra de alumnos revelan que el 67,6% del alumnado encuestado cursa estudios en centros

que acometen la normativa sin otra consideración al respecto, mientras que el 32,4% restante lo hace en centros que manifiestan que utilizan otros criterios para gestionar todo lo relativo a las tutorías del centro.

En cuanto al análisis bivariable para determinar la posible asociación estadística entre estos criterios de gestión de la actividad tutorial y los resultados académicos obtenidos por el alumnado encuestado, podemos afirmar que el resultado de la prueba de Chi-cuadrado muestra que en nuestro caso, existe una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables. De forma que observamos que el alumnado que promociona se encuentra en mayor porcentaje en los centros que cumplen las indicaciones contenida en la normativa al respecto para la gestión de las tutorías, mientras que el alumnado que no promociona se identifica en mayor proporción en los centros que siguen otros criterios fuera de la normativa para la gestión de las tutorías.

Tabla 17. Rendimiento académico de alumnado en función del criterio seguido por el centro para la gestión tutorial (% de columna).

CRITERIO	RESULTADO	
	Promociona	No promociona
Sigue la normativa vigente	64,3	42,4
Sigue otros criterios	35,7	57,6
Total	100,0	100,0

Fuente: Elaboración propia. Datos académicos del alumnado obtenidos del programa Séneca y datos sobre criterios obtenidos de las entrevistas realizadas a los equipos directivos y docentes. Cruce estadísticamente significativo ($X=8,761^{**}$).

En cambio, esta asociación estadísticamente significativa no se ha hallado al analizar la posible asociación entre los criterios de asignación y gestión de tutorías que siguen los centros y las prácticas absentistas registradas en el programa Séneca del alumnado perteneciente a cada uno de los grupos escolares encuestados.

Elección de Grupo

Complementariamente al art. 19.1 de la Orden de 20 de agosto de 2010, enunciado anteriormente, el art. 92.2 j) del Decreto 327/2010 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de educación Secundaria establece que “corresponde a los departamentos de coordinación didáctica proponer la distribución de las materias, módulos o ámbitos que tengan encomendados de acuerdo con el horario y las directrices establecidas por el equipo directivo”. A tenor de la norma, parece

que serán los departamentos quienes propongan a los centros la distribución de materias y grupos en función de las directrices previamente establecidas por los equipos directivos.

De una u otra forma, lo que nos interesa en este trabajo es conocer en qué medida se siguen en los centros a los que nos aproximamos la normativa al respecto y observar si existen diferencias en cuanto al rendimiento académico y las prácticas absentistas entre el alumnado que cursa estudios en los centros que siguen la normativa al respecto y entre aquellos que cursan estudios en centros que establecen otros criterios para la asignación de grupo-profesor/a. Y en este sentido, los resultados del análisis muestran que para la elección de grupo, la antigüedad del profesorado en el centro es la directriz seguida en el 51% de los centros educativos entrevistados, mientras que en el restante 38,8% de los centros educativos es el departamento didáctico quien asigna profesorado a cada grupo escolares y tan solo en el 10,2% del total, parece primar el criterio de dirección a la hora de adjudicar grupos a profesores/as. Estos datos podemos observarlos en la siguiente tabla.

Tabla 18. Criterio seguido para la elección de grupo por parte del profesorado (% de columna).

CRITERIO	RESULTADO
Antigüedad del profesorado	51,0
Criterio Dirección	10,2
Criterio Departamento	38,6

Fuente: Elaboración propia. Resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los equipos directivos y docentes. Cruce estadísticamente significativo ($X^2=8,088^{**}$).

Dada posible repercusión de estos criterios en el rendimiento escolar, que ya referenciábamos anteriormente, quisimos realizar el análisis bivariado entre los criterios seguidos por los centros para la asignación de profesorado a grupos y el rendimiento académico que presentaba el alumnado que cursa estudios de secundaria en estos centros.

En el resultado de tal análisis hallamos en nuestro caso, una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables, de forma que identificamos un porcentaje más elevado de alumnado que no promociona de curso escolar en aquellos centros educativos utilizan la antigüedad de profesorado en el centro como criterio para asignar profesorado a grupo educativo, tal y como mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 19. Rendimiento académico del alumnado en función del criterio seguido por el centro para la elección de grupo por el profesorado (% de columna).

CRITERIO	RESULTADO	
	Promociona	No promociona
Antigüedad profesorado en el centro	30,5	50,0
Decisión de la dirección de centro	11,9	8,0
Decisión del departamento	57,6	42
Total	100	100

Fuente: Elaboración propia. Datos académicos alumnado obtenidos del programa Séneca y datos sobre criterios obtenidos de las entrevistas realizadas a los equipos directivos y docentes.

Este criterio de elección ha planteado en las investigaciones educativas gran controversia y rechazo, ya que puede dar lugar a agrupar a profesores con más antigüedad, que tiene preferencia en el orden de elección, en los grupos con mejor rendimiento mientras que los profesores con menos experiencia docente quedarán en ese caso adscritos a los grupos con bajo rendimiento escolar en su mayor parte.

En cambio, como ya viniera sucediendo en los análisis anteriores no podemos hablar de asociación estadísticamente significativa entre el absentismo escolar registrado en el programa Séneca del alumnado perteneciente a cada uno de los grupos escolares encuestados y estos criterios de elección grupal que siguen los profesores/as en sus respectivos centros educativos. Y a pesar de ello, como puede observarse en la siguiente tabla, en los centros que registran una tasa de absentismo²⁴ medio y alto la elección de grupo por parte del profesorado se establece en mayor proporción en función de la antigüedad del profesorado. Mientras que los centros que registran un absentismo bajo basan esta elección en mayor medida en los criterios establecidos por los departamentos.

Tabla 20. Criterios para elección de grupo según tasa absentismo registrado por el centro educativo (% de columna).

	ABSENTISMO	ABSENTISMO	ABSENTISMO
	ALTO	MEDIO	BAJO
Antigüedad profesorado	50,0	67,7	25,0
Criterio dirección	25,0	0,0	0,0
Criterio departamento	25,0	33,3	75,0

Fuente: Elaboración propia. Tasa de absentismo obtenida del programa Séneca y datos sobre criterios obtenidos de las entrevistas realizadas a los equipos directivos y docentes.

²⁴ Esta tasa de absentismo escolar registrado la elaboramos en función del absentismo registrado en el programa Séneca por cada uno de los centros educativos, tal y como explicamos en el capítulo de metodología de la investigación.

Confección del horario escolar

La Orden 20 de agosto de 2010, regula la Organización y funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. En dicha normativa se establece que en “los institutos de educación secundaria, la jefatura de estudios elaborará en colaboración con los restantes miembros del equipo directivo, el horario general del instituto, el horario lectivo del alumnado y el horario individual del profesorado” (art. 10.1).

Al interrogar a nuestros centros por el proceso de elaboración que siguen para la configuración del horario escolar, el 69,4% de los profesionales entrevistados afirmaron que en sus respectivos centros educativos se seguía un criterio distinto al referido en la norma al respecto y tan solo el 30,6% de ellos/as admitieron que sus respectivos centros seguían la normativa.

En estos centros que no se sigue la normativa se utiliza otros criterios para la confección del horario escolar que viene determinada, en primera instancia, por la decisión del equipo directivo de centro en el 78,2% de los casos, en función de la antigüedad del profesorado en el 11,3% de los casos y en el restante 10,6% de los casos por el criterio del departamento de coordinación el que determina la confección del horario escolar y la asignación al profesorado de las distintas franjas horarias.

Siguiendo con nuestro proceso de análisis de algunos de los criterios de organización escolar sobre los resultados académicos que presenta su alumnado, y al analizar si los criterios que se siguen para la confección del horario escolar puede tener alguna asociación con el rendimiento académico del alumnado, hallamos en nuestro análisis bivariable que no existen diferencias estadísticamente significativa. Tampoco hemos hallado esta asociación entre el absentismo escolar del alumnado participante registrado en Séneca y estos criterios de confección del horario escolar.

Planes de compensación educativa.

El principio de equidad se incorpora de forma transversal a todas las actuaciones que se llevan a cabo en la escuela inclusiva. Desde este principio, en el desarrollo de la práctica educativa debe contemplarse las circunstancias individuales, sociales y culturales de cada persona, favoreciendo el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades.

Con el fin de hacer efectivo este principio de igualdad, se establece que las administraciones públicas podrán desarrollar actuaciones de carácter compensatorio en relación a los grupos y personas en situación desfavorable. Ya la LOE, 2006 recogía que las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo, para evitar o paliar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Así

mismo, se entiende como educación compensatoria “aquella que se dirige a apoyar la inserción socioeducativa del alumnado con necesidades educativas asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas que se escolariza en los centros del sistema educativo español” (CODAPA, 2011:4).

En Andalucía, a partir de la aprobación de la Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación y el Decreto 167/2003, de 17 de junio de Atención educativa en situación social desfavorecida, se estableció que los destinatarios/as de las acciones y programas de educación compensatoria sería el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones de desventaja sociocultural, el alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales que se encuentre en situación desfavorable para su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, el alumnado que por razones sociales o familiares no puede seguir un proceso normalizado de escolarización y el alumnado que por decisiones judiciales o razones de salud necesite atención educativa fuera de las instituciones escolares.

Por todo ello, hemos querido en este trabajo ahondar más sobre la atención a la diversidad que recibe el alumnado que compone nuestra muestra, ya que si bien es cierto, que todos los centros que hemos entrevistados cuentan con algún programa o medida de educación compensatoria, no todos los centros educativos entrevistados cuentan con los mismos recursos. La descripción y objetivos de los programas de educación compensatoria, a nivel general podrán consultarse en el anexo (consultar anexo, tabla 61).

En nuestro estudio y cómo podemos observar en la tabla que detallamos a continuación, parece ser que uno de los retos a los que la realidad educativa de Educación Secundaria en Huelva ha tenido que dar respuesta de manera ágil y reforzada ha sido la incorporación en la última década de un alto número de alumnado inmigrante a nuestros centros educativos, debido a que gran parte del alumnado inmigrante que ha solicitado la incorporación a nuestro sistema educativo presentaba diferencias acusadas en el nivel curricular y un importante desconocimiento de la lengua castellana, según datos aportados por los equipos directivos y docentes en la respectivas entrevistas estructuradas que hemos realizado. Quizás condicionados por estas circunstancias, hemos observado que los programas más implementados por los centros educativos a los que nos hemos dirigido en este trabajo han sido el programa de refuerzo escolar que se pone en marcha en más de la tercera parte de los centros entrevistados y los programas de apoyo lingüístico y de mediación intercultural. Ambas acciones están pensadas para atender de manera específica a alumnos/as que presentan de dificultades de deficiencias en áreas instrumentales, dificultades generalizadas de aprendizaje asociadas a problemas de adaptación al trabajo del aula así como, dificultades de desconocimiento del español o carencias lingüísticas de la lengua española.

Es decir, parece evidente que el alumnado inmigrante conforma en la realidad educativa a la que nos hemos aproximado el grupo más destacados dentro de la consideración de alumnado con necesidades educativas especiales. Como hemos referenciado anteriormente, en la siguiente tabla mostramos el porcentaje de alumnado que en nuestra muestra está matriculado en centros que llevan a cabo algunas de las actuaciones de educación compensatoria.

Tabla 21. Porcentaje de actuaciones de educación compensatoria en los centros educativos (% de fila).

MEDIDAS	CENTROS
Plan de compensación educativa	20,9
Programa refuerzo áreas instrumentales	77,7
Prevención del absentismo escolar	25,7
Apoyo lingüístico inmigrante	61,2
Mediación intercultural	41,3
Atención domiciliaria	7,8
Programa educadores sociales	15,5

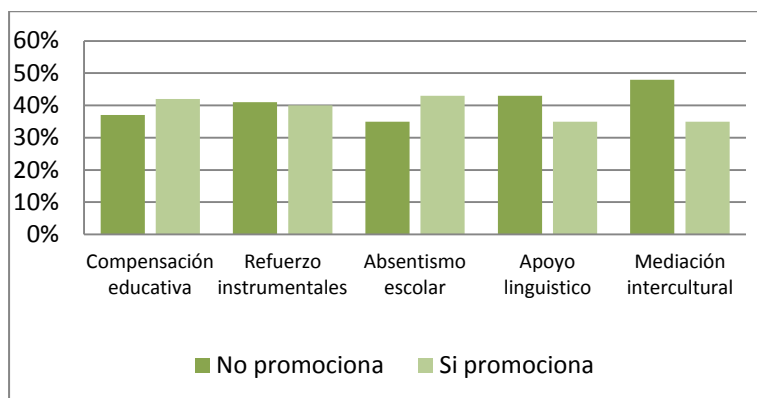
Fuente: Elaboración propia. Resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los equipos directivos y docentes.

Teniendo en cuenta la finalidad de estas medidas y su carácter compensador, hemos querido analizar de alguna forma el alumnado beneficiario de estas medidas presenta diferencias académicas con respecto al alumnado que no se beneficia de la misma forma, o quizás patrones de absentismo diferenciados.

En este sentido y en nuestro caso, no hemos hallado una asociación estadísticamente significativa entre los resultados académicos obtenidos por el alumnado encuestado y el desarrollo de alguna de estas medidas de educación compensatoria en sus propios centros. Es decir, parecer ser que en nuestro estudio la puesta en marcha de estas medidas no puede asociarse ni al rendimiento académico que presenta el alumnado ni al absentismo escolar registrado en el programa Séneca de estos alumnos y alumnas.

Tal y como puede apreciarse en la siguiente tabla, los estudiantes que promocionan de curso y los que repiten presentan porcentajes muy similares en los centros entrevistados, a pesar de desarrollarse en ellos, algunas de las citadas medidas de compensación educativa. La mayor diferencia de resultados académicos la encontramos entre el alumnado cuyos centros educativos ha puesto en marcha los programas de mediación intercultural, apoyo lingüístico y absentismo escolar y la menor diferencia en los resultados académicos entre los alumnos/as cuyos centros han desarrollado los programas de compensación educativa y sobre todo de refuerzo instrumental.

Ilustración 7. Rendimiento académico según actuaciones compensación educativa.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos académicos obtenidos del programa Séneca y datos sobre criterios obtenidos de las entrevistas realizadas a los equipos directivos y docentes.

En conclusión, y en relación a los criterios analizados relativos a la organización escolar, podemos afirmar que en nuestro trabajo hemos identificado algunos de estos criterios como criterios asociados con mayor incidencia a los resultados académicos presentados alumnado que cursa estudios en estos centros educativos. Estos elementos pertenecientes a la organización escolar son básicamente los criterios en función a los cuales se realiza la agrupación del alumnado, la gestión tutorial y la elección de grupo escolar por parte del profesorado.

A continuación presentaremos en una tabla resumen los resultados de Chi-cuadrado obtenidos en cada uno de los análisis bivariados realizados en este capítulo y en los que se han apreciado asociación estadísticamente significativa entre alguna de las variables testadas y el rendimiento académico y absentismo escolar registrado por el alumnado.

Tabla 22. Resultados Chi-cuadrado de los análisis bivariados.

VARIABLES		RENDIMIENTO ACADÉMICO			ABSENTISMO ESCOLAR		
		X ²	GL	P	X ²	GL	P
Sociodemográfica	País de origen	n.s.	n.s.	n.s.	4,562	1	0,030
	Agrupación alumnado	8,339	3	0,040	n.s.	n.s.	n.s.
Organización escolar	Gestión tutorial	8,761	1	0,003	n.s.	n.s.	n.s.
	Elección grupo-profesor/a	8,088	2	0,018	n.s.	n.s.	n.s.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo VII. Implicación educativa del alumnado.

Este capítulo contiene una de las partes que consideramos centrales de esta tesis doctoral, ya que en las sucesivas páginas trataremos de dar respuesta a algunas de nuestras preguntas de investigación.

- ¿Qué variables pueden estar diferenciando los procesos de fracaso²⁵ y/o absentismo escolar²⁶ de los estudiantes de educación secundaria?
- ¿Qué papel desarrolla los distintos niveles de la implicación educativa del alumnado en relación a su rendimiento educativo y asistencia al centro escolar?

Desde el inicio de esta investigación desconocíamos en qué medida íbamos a ser capaces de dar respuesta a cada una de estas cuestiones, a pesar de ello, no hemos disuadido en nuestro intento de aproximarnos a estas realidades educativas motivados por la idea de que esta aproximación nos permitirían obtener un conocimiento más exacto y real de las mismas.

Este capítulo está estructurado en tres partes diferenciadas, cada una de las cuales recoge el análisis de una dimensión específica de la implicación del alumnado en su proceso educativo, procediendo los resultados del análisis de las encuestas realizadas a los alumnos/as de nuestra muestra.

Antes de comenzar, nos gustaría añadir que no nos ha resultado nada fácil la acotación conceptual del propio término implicación educativa. En la aportación que sobre este concepto realiza González (2010), la autora alude justamente al escaso consenso que existe en relación a la definición del término, así como a la forma de operativizarlo entre las diversas líneas y focos de investigación que se entrelazan en torno a este tema. En nuestro caso, nos hemos hecho eco de la definición elaborada por Simon-Morth y Chen (2009:4) en la que define la implicación como “el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos con la escuela y motivados para aprender y rendir” y hemos completado esta definición con la aportación de Fredericks et al. (2003) quien plantea la implicación o enganche escolar como concepto estático con tres componentes básicos: conceptual, afectivo y cognitivo.

²⁵Teniendo en cuenta la amplia controversia que existe en torno a la definición del concepto fracaso escolar queremos precisar que cuando hacemos mención a él en nuestro trabajo, nos hacemos eco de las definiciones aportadas por Marchesi (2003:8) “se refiere a aquellos alumnos que al término de la educación obligatoria no se sienten interesados en realizar nuevos aprendizajes o no se sienten capaces para ello” y Marchesi (2003:7) “alumnos que abandonan el sistema educativo sin preparación suficiente”. Bajo nuestro criterio en ambos casos estaríamos hablando de fracaso escolar dada la repercusión del desarrollo educativo en los procesos de integración social.

²⁶Teniendo en cuenta que los datos sobre absentismo con los que hemos trabajado en esta investigación provienen del Programa Séneca tomaremos la misma definición que utilizan los centros educativos de Andalucía. Esta definición está recogida en el art. 5 de la Orden 19 septiembre 2005 de la Consejería de Educación por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo expresa que: 1. “Se entenderá por absentismo la falta de asistencia regular y continuada del alumnado en edad de escolarización obligatoria a los centros docentes donde se encuentre escolarizado, sin motivo que lo justifique” y 2. “Se entenderá que existe situación de absentismo escolar cuando las faltas de asistencia sin justificar al cabo de un mes sean de veinticinco horas de clase en Educación Secundaria, o el equivalente al 25% de días lectivos o de horas de clase, respectivamente”

A su vez, basándose en la aportación de Fredericks et al. (2003), González (2010) hace una clasificación de las conductas incluidas en cada una de las dimensiones de la implicación escolar del alumno/a que puede resumirse en:

- *Dimensión conductual*, referida a las conductas observables que exhibe el alumnado y que indicarán el mayor o menor nivel de participación en la clase y la escuela. Podrían ser consideradas como tales la asistencia al centro educativo, la participación en clase, la participación en las actividades extraescolares o la ausencia de conductas disruptivas.
- *Dimensión afectiva*, en esta dimensión destaca la importancia de las conexiones afectivas en el centro escolar y las aulas, abarcando los sentimientos de afección, disfrute, pertenencia y lazos así como, la valoración del alumnado del centro, profesorado, compañeros, etc.
- *Dimensión cognitiva*, es definida como “la inversión psicológica del estudiante y el esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje, la comprensión y el dominio del conocimiento” (Newman et al. 1992:12, citado en González, 2010:22). Esta dimensión incluye las percepciones y creencias sobre ellos mismos, la escuela, profesores y compañeros/as, el aprendizaje y la disponibilidad para ir más allá de las exigencias básicas.

En esta tesis, hemos querido trabajar sobre esta definición de implicación y sobre las tres dimensiones citadas anteriormente, con el objetivo de conocer el grado y características de la implicación educativa del alumnado encuestado. Para ello, comenzamos por incorporar en nuestro cuestionario algunas cuestiones relativas al grado de participación y satisfacción autopercibido por el alumnado, con la intención de sondear el grado de implicación que presentaban los encuestados. A partir de este momento y en base a ello, trataremos de aportar datos sobre el grado de implicación del alumnado de nuestra muestra.

7.1 Dimensión conductual

Con el objetivo de analizar la dimensión conductual de la implicación del alumnado entrevistado, hemos tomado como base tres variables incluidas previamente en el cuestionario que cumplimentaron los estudiantes encuestado: el rendimiento académico actual y los resultados académicos anteriores con la posible repetición curso, el tiempo dedicado a las tareas para casa (en

adelante, TPC) y el patrón de asistencia al centro escolar que consideran presentan cada uno de ellos y ellas. Como puede observarse, todas estas variables recogen aspectos conductuales del alumnado con respecto al centro educativo y a su educación.

7.1.1 El rendimiento académico

El análisis sobre rendimiento académico es objeto de una gran diversidad de estudios que van desde aquellos centrados en la propia definición del concepto hasta los que inciden en las consecuencias que produce a todos los niveles que el rendimiento académico para los estudiantes. A estas aportaciones hemos hecho referencia anteriormente en el capítulo tercero sobre las consideraciones teóricas, por lo que en este momento no volveremos a incidir en él.

En cambio, sí estamos interesados en conocer las características que en función del rendimiento académico presenta el alumnado que compone nuestra muestra de estudio. Para tal fin, hemos tomado como referencia la definición que Edel (2003:2) hace del rendimiento académico cuando lo define como “el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, matizando que en nuestro caso, el nivel de conocimientos estará referido a todas las áreas incluidas en el año de escolarización del alumnado, o dicho de otra manera, en este trabajo el rendimiento escolar está referido a la calificación final obtenida por el alumnado al finalizar el curso académico que cursaba a fecha septiembre de 2011.

Sabemos que medir el rendimiento académico es un proceso mucho más complicado que calcular un indicador de evaluación final, aunque es cierto que en nuestro sistema educativo con este indicador se sigue midiendo el rendimiento académico y “en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares” (Cascón, 2000:2) el indicador de rendimiento utilizado por antonomasia.

El rendimiento académico es definido, en muchos casos, por los centros educativos como la aptitud escolar y el desempeño académico. Generalmente estas diferencias son semánticas y utilizadas como sinónimos, asegura Edel (2003:2). De forma que, reiterando lo dicho anteriormente y teniendo en cuenta que pueda utilizarse uno u otro concepto, el rendimiento académico en nuestros centros va de la mano de las calificaciones escolares, que son a su vez “el reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” (Cascón, 2000: 1–11).

A esta complejidad del concepto hacen referencia los autores Pizarro y Crespo (2000), cuando aluden al papel de la inteligencia para explicar o evaluar los procesos de éxito y fracaso académico cuando en sí misma la conducta inteligente no es un constructor bien definido ni consensuado. Igualmente, se hace referencia a la riqueza del contexto del estudiante como elemento influyente en el rendimiento académico (Piñero y Rodríguez, 1998) y a la motivación escolar que involucra tanto variables cognitivas como afectivas como la autovaloración, el autoconcepto, etc. (Alcalay y Antonijevic, 1987:29) o incluso se identifican los estilos de pensamiento como predictores del rendimiento académico, tal como hiciera Gargallo et al. (2009).

A nuestro entender, la educación es un proceso complejo y el rendimiento académico puede estar influido tanto por elementos de naturaleza personal como la motivación, el autoconcepto, las expectativas futuras, como por otros elementos de naturaleza más académica, por ejemplo, los resultados académicos anteriores, el grado de implicación y de participación en la vida del centro. En cualquier caso, “si pretendemos conceptualizar el rendimiento académico a partir de su evaluación, será necesario considerar no solamente el desempeño individual del estudiante sino la manera en que es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo” (Edel, 2003:3).

Este análisis es el que tratamos de hacer a lo largo de toda esta investigación educativa y teniendo en cuenta que uno de los objetivos centrales de esta tesis es comprender qué relación puede estar dándose entre el rendimiento académico final y las demás variables a las que acabamos de hacer referencia. Para comenzar y tal y como han venido haciendo docentes e investigadores, hemos considerado las calificaciones escolares como indicador del rendimiento académico del alumnado. De esta forma cuando en este trabajo nos refiramos al fracaso académico estaremos haciendo referencia a la situación que se produce cuando el alumnado no promociona y debe repetir el curso escolar en el que haya matriculado, diferenciándose por tanto del fracaso escolar, que para nosotros es un fenómeno mucho más complejo y difícil de medir y sobre todo, no reducible a un indicador.

Ya hemos recogido con anterioridad, la referencia que en PISA 2009 se hace a la permanencia en el tiempo de los malos resultados del alumnado que repite curso en el sistema educativo español, como si la repetición de cursos anteriores pudiera estar siendo un factor predictor de los malos resultados escolares posteriores. Basándonos en esta aportación, quisimos comenzar con el análisis de los resultados escolares obtenidos al finalizar el curso académico en que realizamos el trabajo de campo, es decir, el curso académico 2010/11 para remitirnos posteriormente, a los resultados académicos anteriores que presentaba el alumnado y sobre todo hacer referencia a la repetición de cursos escolares anteriores.

Resultados académicos actuales.

En primer lugar, queremos explicar que los resultados académicos aquí analizados no han sido recogidos de la encuesta del alumnado. En dicha encuesta preguntamos a los estudiantes por la repetición de cursos anteriores y por sus expectativas educativas, pero los datos sobre rendimiento académico quisimos obtenerlo de una fuente objetiva como es el programa Séneca. Para poder obtener estos datos, tuvimos que esperar finalizara el curso escolar en el que se había iniciado este trabajo y a partir de este momento pudimos registrar la evaluación final obtenida por cada uno de los encuestados/as.

En segundo lugar, queremos precisar que los datos sobre rendimiento educativo en nuestro estudio hacen evidente un rendimiento escolar en nuestra muestra más bajo que el recogido para el resto de la comunidad autónoma andaluza o la provincia de Huelva, donde los porcentajes de alumnado que deben repetir curso son menores en nuestro estudio.

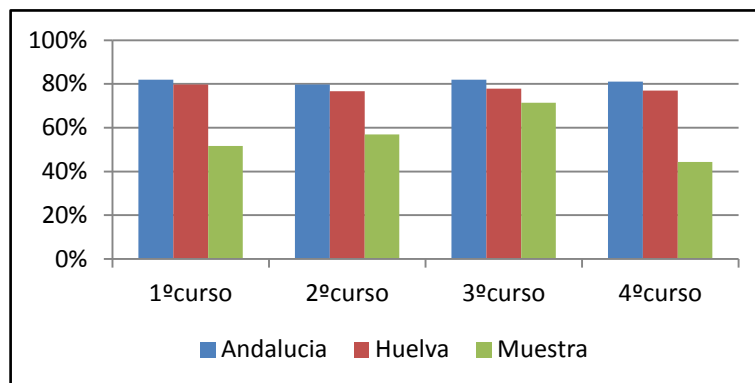
Según se desprende de los datos estadísticos elaborados por la Consejería de Educación de Andalucía²⁷, en Andalucía durante el curso académico 2010/11 el 81,1% del alumnado matriculado en Educación Secundaria promocionó con éxito al siguiente curso escolar siendo algo menor fue el porcentaje de alumnado que promocionó en la provincia de Huelva, situado en el 77,8% del total de alumnado matriculado, quedando por tanto fijado el porcentaje de fracaso escolar en el 22,2% del alumnado matriculado en Educación Secundaria .

En cambio, en nuestro estudio los datos muestran una diferencia bastante significativa y al finalizar el curso escolar 2010/11 el porcentaje de alumnado que promocionó se situaba en el 56,1% del total mientras que el restante 43,9% de los encuestados, no había adquirido el nivel de conocimientos mínimos exigido y por consiguiente, debía repetir el curso escolar.

En la siguiente ilustración puede observarse cómo los resultados académicos de éxito escolar que presenta la muestra, según los datos obtenidos en Séneca, son más bajos que los que se recogen para la comunidad andaluza y la provincia de Huelva. Si comparamos los datos mostrados, podemos observar que el porcentaje de alumnado que no promociona de curso y debe repetir en nuestra muestra es superior al del resto de ámbitos analizados. Estos datos que presentamos son en los tres ámbitos analizados relativos a la finalización del curso escolar 2010/11 y como puede verse presentan mayores diferencias en nuestra muestra sobre todo en los cursos de primero y cuarto curso, con respecto a los datos para Huelva y el resto de Andalucía.

²⁷ Instituto Estadística y Cartografía (2012).Informe Estadística de Educación en Andalucía. Curso 2010/11. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

Ilustración 8. Porcentaje de alumnado que promociona en Andalucía, Huelva y muestra.



Fuente: Datos de Andalucía y Huelva obtenidos del Instituto de Cartografía (2012) y datos de la muestra obtenidos del programa Séneca relativos curso 2010/11.

Dada la infinidad de causas que puede ser origen de este desnivel educativo y que a buen seguro escapa de lo que podemos llegar a comprobar en este estudio, intentaremos al menos seguir analizando este nivel de implicación educativa a través de otras variables de estudio como son los resultados académicos anteriores o historial educativo, que abordamos a continuación.

Resultados académicos anteriores.

En la mayoría de países de nuestro entorno, el progreso académico se expresa con estas calificaciones al finalizar el curso académico. La decisión de si el alumnado progresa o no, se toma en función de las calificaciones obtenidas y el número de materias evaluadas negativamente determinará si es necesaria la repetición de curso, las notas o calificaciones “son la síntesis de diferentes aspectos tales como los resultados en las pruebas de conocimiento, la motivación, el comportamiento y las competencias adquiridas” (Agencia Ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural, 2011).

Hasta el momento, nuestro sistema educativo es un sistema centrado igualmente en los resultados y el rendimiento académico de un alumno/a se resume finalmente en un indicador cuantitativo al que denominamos comúnmente como calificaciones o evaluaciones finales.

Diversos estudios han ido mostrando cómo el fracaso escolar está relacionado con los objetivos de aprendizaje del alumnado, según Dupeyrat (2006), las teorías contemporáneas de la motivación describen estos objetivos como objetivos del logro y diferencian dos tipos: *los objetivos del aprendizaje, centrados en la tarea y los objetivos del desempeño, centrados en el individuo.*

Por esta razón, en contextos escolares centrados en el aprendizaje de la tarea, el alumnado se comprometerá con ella y mantendrá una actitud positiva frente a los fracasos y por el contrario, en contextos educativos centrados en las personas y su habilidad, el alumnado tratará de verificar y

demostrar la calidad con lo que su reacción frente al contexto escolar será positiva o negativa dependiendo de los resultados finales (Moreno, 2010). Se afirma así que “los alumnos con metas de rendimiento suelen interpretar el fracaso como una falta de capacidad que provoca sentimientos de incompetencia y reacciones afectivas negativas en relación con las tareas, lo cual se traduce en una menor implicación en el aprendizaje” (Martínez-Otero, 2009:78).

En educación, parece haberse establecido una relación directa entre los resultados académicos, la percepción individual del alumnado de sus posibilidades y el fracaso escolar y abandono prematuro del sistema educativo. De hecho, añade Cerezo (2001) que el alumnado que repite curso en la Educación Primaria o Secundaria es muy probable que además del retraso escolar, presente otros muchos tipos de deficiencias en competencias sociales, de autoestima y de memoria o razonamiento que dificultará su normalizado desarrollo educativo.

Con respecto a la educación de curso, se añade concretamente que “el abandono del sistema educativo sin titulación es una primera consecuencia de la repetición y además pedagógicamente no mejora el rendimiento de los alumnos” (Bolívar y López, 2009:53).

En este contexto teórico, las preguntas parecen bastante claras *¿quiénes están repitiendo curso? ¿Se sucede el fracaso académico en el alumnado que ya ha repetido curso con anterioridad? ¿Están influyendo las variables sociodemográficas en el fracaso? ¿Y la motivación y expectativas personales en la educación?*

Interesados en profundizar más sobre la trayectoria educativa que han venido desarrollando nuestros entrevistados, incluimos en nuestro cuestionario tres cuestiones en las que interrogábamos al alumnado sobre los resultados obtenidos con anterioridad: *¿has repetido alguna vez?, ¿cuándo has repetido? y ¿cuál consideras que fue la razón para que repitieras?*

Los datos que resultan del análisis que hemos llevado a cabo son bastantes significativos a nuestro parecer. En el momento de realización de la encuesta y según el alumnado manifestó el alumnado encuestado, el 45% de los ellos/as habían repetido curso con anterioridad mientras que el 55% restante, había superado cada curso escolar sin necesidad de repetición.

Estas cifras revelan un importante desnivel en la tasa de idoneidad²⁸ de la muestra, ya que casi la mitad del grupo de alumnado que entrevistamos había repetido con anterioridad en algún curso de su etapa educativa y esto supone un desfase entre la edad de estos estudiantes y el curso en el que debieran estar matriculados.

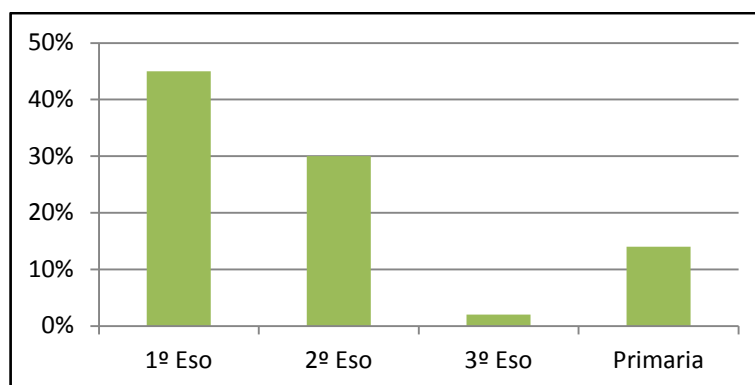
Para tener una imagen más global de los cursos escolares que han supuesto una mayor dificultad para el alumnado que ya había repetido anteriormente algún curso de su itinerario educativo,

²⁸ Consejería de Educación Andalucía (2013). Se define, en el Informe sobre la evolución del sistema andaluz de enseñanzas no universitarias, como tasa de idoneidad el porcentaje de alumnos/as que están escolarizados en el curso o cursos teóricos correspondientes a su edad.

agrupamos todas las respuestas referidas a algún curso de primaria en la categoría primaria y dejamos por curso sin agrupar aquellos referidos a la etapa de secundaria.

En la siguiente tabla pueden observarse de forma visual los resultados finales obtenidos y la diferenciación que se aprecia en cuanto a los cursos donde la incidencia de repetición ha sido mayor para esta parte de la muestra que ha presentado fracaso educativo con anterioridad.

Ilustración 9. Distribución de los cursos repetidos por el alumnado repetidor.



Fuente: Elaboración propia (n=91). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado de la muestra que ha manifestado haber repetido algún curso académico con anterioridad al curso 2010/11.

Parece evidente que las dificultades en el aprendizaje se sitúan de forma diferenciada en la Educación Secundaria, mientras que la Educación Primaria parece haber resultado más factible a las capacidades del alumnado y ha presentado menos dificultades de superación. Como puede observarse, los datos manifiestan claramente que el porcentaje más alto de repetición de curso se sitúa justamente en la etapa de educación secundaria, donde se halla el 87,8% del alumnado que ha repetido algún curso algún durante su etapa escolar frente al 12,2% que repitió algún curso de los que componen la etapa de educación primaria. Por otra parte, según puede apreciarse en la ilustración es justamente 1º curso de la ESO donde se registra un mayor número de repeticiones de curso, frente a 3º curso de ESO que parece registrar la tasa más baja de repeticiones.

Como venimos haciendo en los análisis del capítulo anterior, hemos analizado la posible asociación de esta variable con el rendimiento educativo en general. Para ello, hemos comenzado analizando la posible incidencia de la variable sexo en la repetición de cursos anteriores a través del análisis bivariable y por el resultado obtenido de Chi-cuadrado de tal análisis, podemos afirmar que la variable sexo no parece estar asociada entre los participantes de nuestra muestra a la repetición anterior de curso. De hecho, los resultados para ambos sexos son muy bastantes similares, encontrándose entre el conjunto de estudiantes que habían repetido con anterioridad una proporción

bastante equilibrada en función del sexo, con un 50,4% de alumnado masculino y un 49,6% de alumnado femenino.

Influencia de los resultados académicos anteriores en los resultados actuales.

Como hemos comentado al comienzo de este epígrafe, nos interesa ahondar en esta cuestión y sobre todo aclarar si la repetición de cursos puede sucederse, es decir, *¿son los alumnos/as que ya han repetido curso anteriormente los mismos que siguen presentado resultados académicos de fracaso?, ¿es continuado el fracaso académico?*

En el intento de responder a estas cuestiones, realizamos en primer lugar un análisis bivariante de ambos aspectos educativos. Los datos obtenidos revelan que más de la mitad del alumnado que había repetido curso anteriormente vuelve a repetir en el curso 2010/11, año académico en que realiza la encuesta.

Como ya se viene advirtiendo desde otras fuentes oficiales, en nuestro estudio se observa que para una alta proporción de estudiantes repetidores, la repetición de curso se sucede y así, el 52,3% del alumnado que repitió con anterioridad en algún curso de su proceso educativo vuelve a presentar fracaso académico en el actual curso, frente al 47,7% del alumnado que aun habiendo repetido algún curso anteriormente, consigue superar con buenos resultados el curso académico 2010/11.

Tabla 23. Resultados académicos en función de los resultados académicos anteriores (% de fila).

RESULTADOS ACTUALES	RESULTADOS ANTERIORES	
	Repetido alguna vez	Nunca ha repetido
Promociona	39,0	61,0
No promociona	52,3	47,7

Fuente: Elaboración Propia. Datos de rendimiento académico actual obtenidos de Séneca y datos sobre repetición de curso anterior obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado, curso 2010/11. Cruce estadísticamente significativo (3,602*).

Prueba de ello, son los resultados obtenidos al testar la asociación entre ambas variables que mostraron un valor para Chi-cuadrado que evidencia una asociación estadísticamente significativa entre la repetición de curso anterior y la repetición actual. En nuestro estudio parece hallarse mayores posibilidades de no promocionar en el curso actual entre aquel grupo de alumnos/as que han repetido curso con anterioridad en su vida escolar.

7.1.2 Participación en las estructura escolares.

El centro educativo es el principal lugar de relación de los estudiantes, es el espacio donde el alumnado pasa la mayor parte de su jornada escolar y donde el clima de relaciones, el ofrecimiento y la asunción de responsabilidades, la participación en las actividades de clase, la interacción con otros grupos a través de sus delegados y delegadas, constituyen factores que pueden influir de forma decisiva en el desarrollo de sus actitudes y hábitos participativos.

Según la normativa al respecto, la principal forma de participación en la organización de los centros para el alumnado que cursa estudios de secundaria es el Consejo Escolar²⁹. Esta participación está recogida y garantizada por ley y en este sentido la LOE 2/2006, en sus artículos 126 y 127, recoge la composición y competencias de los consejos escolares en los distintos centros educativos. También la LOMCE recoge expresamente que “corresponde a las administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros, a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar en todos los centros públicos y concertados”³⁰ (art. 119).

Otra de las formas de participación con la que cuenta el alumnado en sus respectivos centros educativos, son las Juntas de Delegados/as del alumnado³¹. Como delegado/a, el alumnado podrá tratar con el profesorado en los asuntos que afecten al funcionamiento de la clase y en su caso, trasladarán al tutor o tutora las sugerencias y reclamaciones del grupo al que representa, convirtiéndose esta figura en un cauce más de participación activa del alumnado en la vida escolar de su centro.

Hemos querido profundizar en el conocimiento de la participación del alumnado en los órganos de gobierno de sus respectivos centros y conocer en qué medida los componentes de nuestra investigación participan en alguna estas estructuras establecidas, participación que quizás podría hablarnos de un mayor nivel de implicación escolar.

Como puede observarse y en líneas generales, el nivel de participación del alumnado entrevistado en las estructuras establecidas legalmente de participación no es muy significativo. La práctica totalidad de ellos/as no han sido miembros nunca del Consejo Escolar de sus centros con la

²⁹ De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 mayo, el Consejo Escolar es el órgano de participación en el control y gestión del centro de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa. Estará compuesto por el director del centro, que será su presidente, el jefe de estudios, un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro, un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo, un número de padres y alumnos elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo, un representante del personal de administración y servicios del centro y el secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto (art. 81).

³⁰ La LOMCE define el consejo escolar, como un órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento al gobierno (art. 2 bis).

³¹ La junta de delegados/as del alumnado así como, las funciones y competencias de los delegados/as están recogidas en el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los centros de educación secundaria.

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

excepción de un 4,9% del total. La participación como delegado/a de su clase que se ha registrado es algo más alta, ascendiendo al 37,9% el total de estudiantes quienes manifiestan haber sido delegados/as de su clase durante el transcurso de algún año académico.

Tabla 24. Participación del alumnado en las estructuras de sus centros educativos (% de fila).

	CONSEJO ESCOLAR	JUNTA DE DELEGADO/A
Sí	4,9	37,9
No	95,1	62,1

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado participante.

Pero, ¿podríamos decir que el alumnado con mejor rendimiento educativo es más participativo también? o ¿que el alumnado que asiste con regularidad participa con mayor frecuencia en la vida de su centro educativo que quien muestra conductas absentistas?.

Si incluimos en nuestro análisis las variables de rendimiento académico y/o conductas absentistas que presentan nuestros alumnos/as con el objetivo de comprobar si estas variables están asociadas de alguna manera con el nivel de participación del alumando en las estructuras de participación de sus respectivos centros educativos, los datos resultantes revelan que no existe asociación estadísticamente significativa. En la siguiente tabla podemos observar los datos relativos a este análisis donde a pesar de ello, parece apreciarse una tendencia a un mayor nivel de participación entre el alumando que presenta éxito en los resultados académicos y asiste de manera regular al centro educativo.

Tabla 25. Porcentaje de participación del alumnado en las estructuras escolares según su rendimiento académico y asistencia al centro (% de fila).

	RENDIMIENTO ACADÉMICO		ASISTENCIA AL CENTRO	
	Promociona	No promociona	No absentista	Absentista
Consejo Escolar	80,0	20,0	80,0	20,0
Junta de delegados/as	59,0	41,0	25,6	74,4

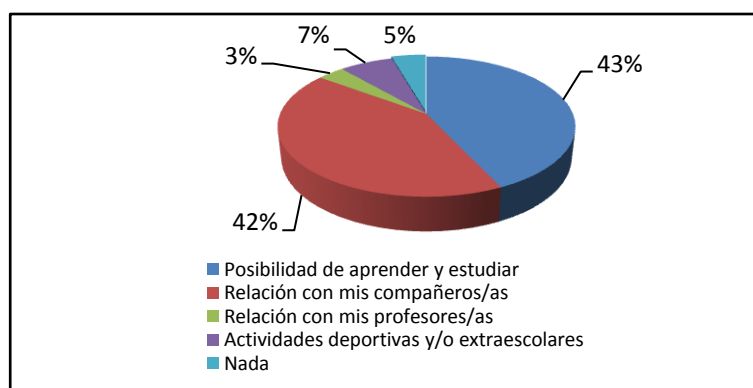
Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado participante.

7.2 Dimensión afectiva.

Tal y como referenciábamos anteriormente, González (2010) añade que la dimensión afectiva de la implicación en las escuelas está referida al interés, valores y sentimientos hacia la escuela y en general, referida a los estados afectivos de los estudiantes respecto al centro escolar. En este trabajo hemos pretendiendo sondear los sentimientos y las valoraciones que nuestros participantes poseen con respecto a sus respectivos centros escolares y a las relaciones que en ellos establecen. Para ello, hemos interrogado en primer lugar al alumnado sobre las posibles contribuciones que consideran aporta la escuela a sus experiencias vitales para posteriormente, centrarnos en las autopercepción que poseen de las relaciones entre compañeros/as y entre alumnado-profesorado. La práctica de preguntar al alumnado sobre determinados aspectos de las instituciones educativas para así evaluarla no es nueva, García y Congosto (2000) considera al alumnado como un elemento indispensable a la hora de evaluar al profesorado y a la institución educativa debido a la convivencia diaria que se desarrolla en el centro y con los profesores/as.

En este estudio, en cuanto a los resultados del análisis de los aspectos que más valorado por el alumnado entrevistado de su respectivo centro educativo, hallamos algunos datos que nos parecen especialmente significativos. En relación a ello, podemos apuntar que según los datos obtenidos a través de la encuesta que realizados a estos mismos, el aspecto más valorado con carácter general por el alumnado de sus respectivos centros educativos es “la posibilidad de aprender” que ha sido citada por el 43,6% del total de alumnos encuestados, seguido de la posibilidad de relacionarse con sus compañeros/as referida por el 38,6% del total de estudiantes encuestados. Todos los aspectos valorados por el alumnado encuestado pueden observarse en la ilustración que mostramos a continuación.

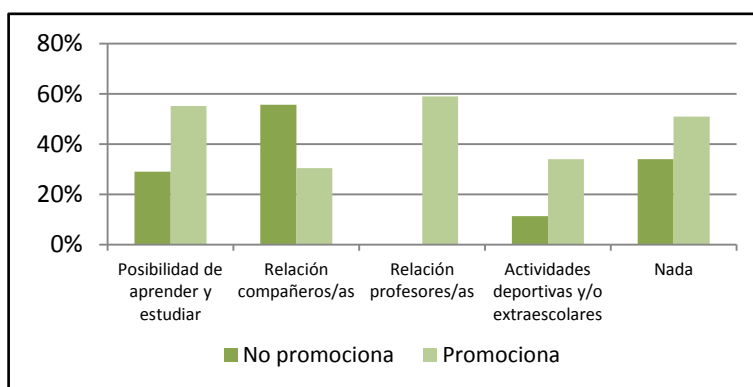
Ilustración 10. Valoración distintos aspectos educativos por parte del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado participante.

Si analizamos esta opinión en función del rendimiento y la pauta de asistencia al centro educativo del alumnado, los resultados obtenidos muestran diferencias apreciables en cuanto a su patrón de valoración con respecto al rendimiento académico, apreciándose que no son los mismos aspectos los más valorados por el alumno que promociona de curso que los aspectos valorados por el alumnado que debe repetir curso escolar de nuestra muestra. Prueba de ello, es el valor Chi-cuadrado obtenido en el análisis bivariable que evidencia que existe una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento escolar del alumnado y los aspectos que son más valorados de sus centros educativos. En este análisis, puede apreciarse cómo la relación con el profesorado en el 100% de los casos y la posibilidad de estudiar, en el 71,4% de ellos, son los aspectos más valorados por el alumnado que presenta buen rendimiento académico y promociona de curso escolar, como puede verse en la siguiente ilustración.

Ilustración 11. Valoración de los aspectos educativos según rendimiento académico del alumnado.

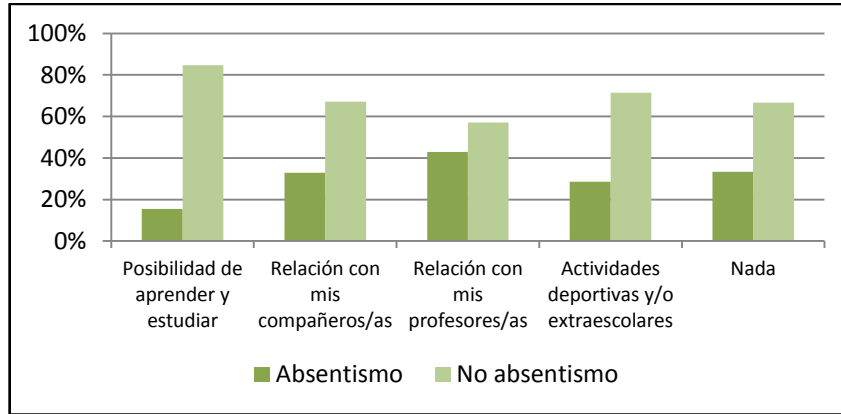


Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos académicos obtenidos del programa Séneca y datos sobre los aspectos más valorados obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante. Cruce estadísticamente significativo (25,444***).

Mientras que las actividades extraescolares en el 71,4% de los casos y la relación con los compañeros en el 57,6% de ellos, son los aspectos más valorados por el grupo de alumnos/as que no promocionan y se ven obligados a repetir el curso escolar. Asimismo, destacamos en último lugar que el alumnado que no promociona no valora en ningún caso la relación con sus profesores/as. Por otra parte, no se evidencia asociación estadísticamente significativa entre los aspectos educativos más valorados por los estudiantes y el patrón de asistencia al centro escolar que desarrollan los chicos y chicas encuestados. De los resultados del análisis realizado entre estas variables, destacamos que la posibilidad de aprender y estudiar es valorada por el 84,6% del alumnado que asiste a clase con regularidad mientras que solo es valorada por el 15,4% del alumnado que presenta absentismo escolar, de igual forma, la relación con profesores y

compañeros es valorada en mayor medida por los estudiantes asistentes con regularidad al centro educativo.

Ilustración 12. Valoración de los aspectos educativos según patrón de asistencia del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre absentismo obtenidos del programa Séneca y datos sobre los aspectos más valorados obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Finalmente, puede observarse una mayor apatía por el desarrollo de la vida escolar por el alumnado absentista que por el alumnado que asiste con regularidad, ya que el porcentaje de estos chicos y chicas que no valoran en especial “ningún aspecto educativo” de sus respectivos centros representan casi el doble, como puede observarse en la siguiente ilustración.

7.2.1 El clima escolar

El clima escolar ha sido abordado en la literatura especializada de diversas formas distinguiéndose del clima de clase, en cuanto que la clase es una unidad funcional dentro del centro y puede estar influida por variables específicas de procesos que inciden en un contexto determinado, dentro de la propia institución, según Rodríguez (2004).

De esta forma, se entiende por clima escolar “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante de los distintos productos educativos” (Rodríguez, 2004:1).

De acuerdo con esta definición, el clima escolar hace referencia al ambiente del centro en su totalidad y a los diferentes elementos que lo determinan, como pueden ser los espacios físicos, las características personales de los integrantes del centro, el sistema de valores, etc.

A su vez, hallamos clasificaciones de los tipos de clima escolar casi en dos extremos opuestos, uno favorable que representa “un clima abierto, participativo, ideal y coherente y en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, y otro que hace referencia a lo que sería un clima escolar desfavorable y que estaría representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente” (Moreno et al. 2011:73). En este sentido, recoge Tuvilla (2004) que existe cierto consenso entre los autores al estimar que un buen clima escolar se caracteriza por relaciones interpersonales positivas, un sistema de reglas y normas claras y un bajo nivel de victimización, intimidación o maltrato.

Para abordar este aspecto en nuestro estudio, nos aproximaremos al clima escolar de los centros educativos en los que hemos realizado nuestra investigación a través de dos indicadores que hemos identificado como básicos para nosotros: la convivencia escolar y la valoración de los espacios físicos que hace el alumnado.

Las relaciones en el centro educativo.

Entendemos que la convivencia es uno de los componentes básicos del clima escolar, tal y como cita Hernández y Sancho (2004). La buena convivencia escolar no ha de entenderse solo como un espacio con ausencia de violencia sino más bien como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyen a establecer un clima de confianza, respeto u apoyo mutuo en la institución escolar y que a su vez, favorece las relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar (Ortega, 2005).

En nuestro estudio, las relaciones son uno de los aspectos centrales de nuestra investigación y por ello, las hemos querido abordar desde una perspectiva más global cuando preguntamos en nuestro cuestionario sobre aspectos generales de valoración que los alumnos/as hacen sobre las relaciones que tienen lugar en sus centros educativo y más específicamente, a través del módulo de análisis de redes que posteriormente abordaremos y donde posteriormente trabajamos de forma concreta sobre las relaciones específicas que se dan en cada uno de los grupos escolares.

En este momento de la investigación, hacemos referencia a la perspectiva relacional que desarrolla el alumnado en sus respectivos centros educativos en relación a dos tipos de relaciones, las relaciones del alumnado con el profesorado y las relaciones del alumnado entre sí.

Aunque difícilmente puede imaginarse un centro escolar que presente alto índice de rendimiento académico entre su alumnado con un clima escolar negativo, ya que de sobra es sabido, que la interrelación entre los diferentes miembros de un proceso educativo incide de manera significativa

en el desarrollo ético, socio–afectivo e intelectual de su alumnado (García-Hierro y Cubo, 2009) lo cierto es que, cada centro es capaz de crear un microcosmos y un clima de relación singular (Cid, 2004).

Según la revisión bibliográfica realizada por Ainscow (2012) en relación a las prácticas inclusivas exitosas que deben llevar a cabo los centros escolares para garantizar la inclusión y participación de todo el alumnado, el autor entiende como incuestionable la eliminación de las barreras entre los distintos grupos de alumnos y el personal docente. Del mismo modo, se entiende que “el inadecuado funcionamiento de la relación alumno-profesorado puede desencadenar múltiples dificultades en el proceso socializador del estudiante y de manera irremisiblemente inherente, en la construcción de su identidad en ese espacio social” (Camacaro de Suárez, 2008: 190).

Para ser capaces de precisar más acerca del clima escolar que se desarrolla en los centros de secundaria con los que hemos trabajado, así como sobre las posibles diferencias percibidas entre el alumnado en función de su rendimiento y patrón de asistencia al centro, hemos interrogado a los/as alumnos/as sobre la valoración que ellos/as mismos/as hacen sobre dos de los tipos de relaciones que tienen lugar en sus centros educativos: las relaciones del profesorado con los alumnos/as y las relaciones de los alumnos/as entre sí.

Los resultados de este análisis muestran que en una escala de 0 a 10, donde 0 indica que las relaciones se valoran como muy poco adecuadas y 10 como muy adecuadas, la consideración que el alumnado hace de la relación que se mantiene entre ellos/as y sus profesores/as se sitúa en una media de 6,79. Dicho de otra manera, podríamos afirmar que el alumnado encuestado hace una valoración media de sus relaciones con el profesorado bastante buena.

Pero además de conocer esta valoración global, en este trabajo nos preguntábamos si existían o no, diferencias en la valoración de las relaciones entre el alumnado en función de su rendimiento académico y de las pautas de asistencia al centro escolar. Para ello, hemos en primer lugar comparado las medias de valoración diferenciadas por alumnado con éxito y fracaso académico y alumnado absentista y no absentista y por otra parte, hemos realizado una tabla de contingencia con todas estas variables. Los resultados de estos datos analizados que hemos extraído del programa Séneca aquellos relativos a los resultados académicos y de asistencia al centro y de la encuesta que realizamos a los estudiantes los relativos a la valoración que hacen de algunos de los aspectos educativos de sus centros, los detallamos a continuación.

Como puede apreciarse en la siguiente tabla, en la que hemos comparado los valores medios de la valoración que hace el alumnado de la relaciones con sus profesores, podemos afirmar que en la comparación para los dos grupos independientes, los estudiantes que puntúan mejor a sus profesores/as son los que promocionan y asisten de forma regular a sus centros educativos.

Tabla 26. Valoración de las relaciones con el profesorado según rendimiento y patrón de asistencia del alumnado.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Alumnado no promociona	6,52	2,45
Alumnado promociona	6,99	2,02
Alumnado absentista	6,55	2,59
Alumnado no absentista	6,87	2,08

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento académico y absentismo obtenidos del programa Séneca y datos sobre los aspectos más valorados obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Asimismo, no encontramos diferencias significativas en cuanto a la valoración de las relaciones con el profesorado que hacen los estudiantes en función de su rendimiento académico e igualmente y tampoco hallamos estas diferencias entre la valoración que hacen de las relaciones entre profesores y alumnos el alumnado entrevistado en función de su patrón de asistencia al centro educativo.

En conclusión, solo apreciamos a modo de tendencia una mayor puntuación en la media de los alumnos/as que promocionan frente a quienes repiten curso académico (6,99 –6,52) y entre quienes asisten con normalidad al centro frente a quienes no lo hacen (6,87 – 6,55), ya que básicamente todos hacen una valoración bastante buena de estas relaciones, cercana a 7.

Como apuntábamos al inicio del epígrafe, además de las relaciones con el profesorado, nos interesa observar las relaciones que tienen lugar entre los compañeros de los distintos grupos educativos, ya que, la falta de respeto entre los compañeros ha sido identificada por algunos autores como uno de los principales problemas de la convivencia escolar y se entiende que las relaciones informales de afecto o desagrado van marcando el clima social y consecuentemente, el ritmo de aprendizaje en el grupo y cuando estas relaciones se establecen adecuadamente se proporciona la principal fuente de apoyo emocional (Cerezo, 2001). Interesados como estamos en identificar los posibles factores que de forma general inciden en los procesos de fracaso educativo y de absentismo escolar, llegados a este punto, hemos intentado clarificar si el grado de implicación del alumnado en sus respectivos centros educativos puede estar de alguna manera asociado a la valoración que hacen de las relaciones personales con sus compañeros.

Para abordar esta cuestión, en nuestro cuestionario interrogamos al alumnado sobre la valoración que hacían sobre las relaciones que mantiene con sus compañeros/as y pedimos la respuesta en una escala de intervalo del 0 al 10, donde el 0 representa una valoración de la relación como muy poco

adecuada y el 10 una valoración de la relación como muy adecuada. Los datos resultantes apuntan que el alumnado sitúa la valoración que hacen de las relaciones entre ellos/as en un valor medio de 8,09, por lo que podemos afirmar que el alumnado valora estas relaciones con sus compañeros/as como relaciones muy adecuadas, algo por encima de la valoración que hacían con el profesorado. Si desagregamos esos datos en función del rendimiento académico y del absentismo escolar y repetimos el mismo procedimiento seguido para el caso de las relaciones con el profesorado, observamos que las medias no difieren en gran medida en cada uno de los grupos. De esta forma, podemos afirmar que ni los resultados escolares ni la asistencia al centro parece influir en la valoración que hacen de las relaciones entre compañeros/as de centro, siendo esta valoración en general bastante buena e incluso mayor que la que el propio alumnado hace en relación al profesorado, tal y como puede apreciarse en la ilustración siguiente.

Tabla 27. Valoración de las relaciones con los compañeros/as según rendimiento y patrón de asistencia del alumnado.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Alumnado no promociona	8,50	7,70
Alumnado promociona	7,78	2,07
Alumnado absentista	7,57	2,39
Alumnado no absentista	8,26	5,93

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento y absentismo obtenidos del programa Séneca y datos sobre la valoración de las relaciones entre iguales obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

A pesar de ello, puede observarse que entre el alumnado que promociona de curso de observa una elevada desviación típica que refleja valoraciones menos homogéneas hacia sus compañeros/as de lo que se apreciaba en el caso anterior cuando nos referíamos a las relaciones entre ellos/as con el profesorado. Por último, en nuestro análisis del cuestionario hemos encontrado un resultado que nos gustaría comentar. Además de solicitar a los entrevistados que nos hicieran una valoración general sobre sus valoraciones de las relaciones, preguntamos también si ciertas relaciones eran habituales o no en sus centros educativos, relaciones que nosotros clasificamos en función del sexo, país de origen y rendimiento escolar. De esta forma, preguntamos si normalmente el alumnado del mismo sexo, del mismo país de origen y con resultados académicos similares se relacionaba entre sí y estos fueron los resultados hallados:

Tabla 28. Frecuencia de relaciones entre compañeros manifestadas por el alumnado (% de fila).

	SÍ	NO
Alumnos/as de otros países y españoles hacen actividades juntos	94,7	5,3
Alumnos y alumnas hacen actividades juntos	91,3	8,7
Alumnos/as de mejores notas hacen actividades junto con los/as de peores notas	60,7	39,3

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

En conclusión, según los resultados observados el nivel de convivencia percibido los participantes en sus respectivos centros educativos parecer ser bueno si nos centramos en las relaciones establecidas con el profesorado, mientras que en referencia a la valoración que hacen de las relaciones entre iguales, a pesar de obtener una valoración media más alta en general, no podríamos decir lo mismo ya que se registran valoraciones más heterogéneas de estas entre el alumnado que presenta éxito escolar. Por ello, parece el alumnado encuestado se relaciona con sus compañeros/as de forma normalizada con independencia del sexo o país de origen, mientras que el rendimiento académico parece ser un elemento algo más influyente a la hora de determinar con quienes se relacionan nuestros alumnos/as.

Los espacios físicos de los centros educativos.

Tras hacernos eco de aportaciones de diferentes autores, como Gonder (1994) quien concluye que el clima social está compuesto por cuatro elementos: académico, social, físico y afectivo y en cuanto al elemento físico, el autor añade que se trata de los aspectos físicos y materiales de la escuela, que como el resto son determinantes para el clima social que se gestó en los centros escolares. O del estudio que llevan a cabo León y Arjona (2011) donde las investigadoras evalúan las condiciones organizativas y metodológicas de una muestra de Instituto de Enseñanza de Secundaria situado en Granada y ponen de manifiesto como los propios docentes del centro han señalado los entornos escolares, entendidos como instalaciones, aulas y servicios como elementos que pueden actuar de barrera a la inclusión del alumnado y por tanto, como debilidades o aspectos que deben ser superadas con distintas propuestas de mejoras en los centros educativos, no hemos querido dejar pasar la oportunidad de analizar esta influencia que puede ejercer el medio donde se desarrollan la vida escolar en los procesos educativos.

En este trabajo, hemos preguntado al alumnado entrevistado acerca de la valoración que tienen en relación a las instalaciones y medios materiales con los que cuentan en sus respectivos centros

educativos y hemos querido conocer, tal y como se lo preguntaron en su investigación sobre el clima escolar Hernández y Sancho (2004), si estos espacios físicos de los actuales centros de enseñanza son los más apropiados para dar respuesta a las necesidades educativas de la población actual, no la de hace diez, veinte o treinta años. Para ello, hemos vuelto a utilizar una vez más como criterio de análisis, la opinión del alumnado con respecto a la cuestión.

Una vez preguntado a los encuestados qué valoración les merecía las instalaciones de sus respectivos centros escolares en una escala del 0 al 10, donde 0 representa que estas instalaciones les parecía totalmente inadecuado y 10 que dichas instalaciones les parecía muy adecuadas, los resultados obtenidos en nuestro caso nos muestran un valor de media para situado en 7,67.

En base a ello, podemos afirmar que con criterio general parece que el alumnado entiende que las instalaciones de su centro educativo son adecuadas, pero como venimos haciendo en los análisis anteriores, queríamos también conocer si existen diferencias en la valoración que hace el alumnado en función de su rendimiento y pautas de asistencia al centro, para lo que hemos repetido la metodología de análisis utilizada anteriormente.

Los resultados de estos análisis indican como ya ocurriera anteriormente, que diferencias mínimas entre los subgrupos de alumnos que promocionan o repiten curso escolar y quienes acuden de forma continua al centro educativo o presentan absentismo, que podemos apreciar en la anterior siguiente.

Sin embargo encontramos una alta dispersión de valoraciones entre el grupo de estudiantes que presentan fracaso académico, que como puede verse en la tabla, aunque registran una media bastante alta, su desviación típica también lo es mostrándose una heterogeneidad de opiniones en el grupo.

Tabla 29. Valoración de las instalaciones de sus centros escolares según rendimiento académico y patrón de asistencia del alumnado.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Alumnado no promociona	8,68	12,35
Alumnado promociona	6,93	2,04
Alumnado absentista	6,48	2,27
Alumnado no absentista	8,08	9,41

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento y absentismo obtenidos del programa Séneca y datos sobre la valoración de las instalaciones obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Valoración de las dinámicas de trabajo en el aula.

Si en el apartado anterior atendíamos al entorno en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado encuestado, en este apartado centra nuestro interés conocer un poco más acerca de la dinámica de trabajo y aprendizaje que se establecen dentro de las aulas a las que asiste dicho alumnado.

Para tal fin, incluimos en nuestro cuestionario una cuestión acerca de la opinión que el alumnado encuestado tenía sobre las dinámicas de trabajo que se generan en el interior de sus grupos educativos. Es decir, pretendíamos conocer un poco más sobre la opinión que les merece a los alumnos/as la forma de trabajar que se sigue en cada una de sus clases.

En primer lugar, los resultados de los análisis del cálculo de las medias de cada grupo, muestran que en una escala de 0 a 10, donde el 0 representa que hacían una valoración de estas dinámicas de trabajo como poco adecuada y 10 representa una valoración de la misma como muy adecuada y facilitadora del aprendizaje, el valor de media para todos los participantes en nuestra muestra de las dinámicas de trabajo en el aula es de 6,53.

Si hacemos una comparación de estas medias en función del rendimiento académico y patrón de asistencia al centro escolar que presentan los chicos y chicas, de nuevo y como resultado de la comparación de medias vemos que no se detectan diferencias mínimas en las medidas calculadas entre los subgrupos de alumnos que promocionan o repiten curso escolar y entre quienes acuden de forma continua al centro educativo o presentan absentismo, tal y como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 30. Valoración de las dinámicas de trabajo seguidas en el aula según rendimiento y patrón de asistencia del alumnado.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Alumnado no promociona	6,59	2,20
Alumnado promociona	6,50	2,15
Alumnado absentista	6,17	2,48
Alumnado no absentista	6,66	2,04

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento y absentismo obtenidos del programa Séneca y datos sobre la valoración de las dinámicas de trabajo obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

7.2.2 Integración autopercebida en el centro educativo

Argumentan Guerrero y Arjona (2001) que la inclusión educativa no es un estado físico sino un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar continuamente su cultura escolar, sus políticas y sus prácticas con el objeto de detectar barreras que puedan estar limitando el aprendizaje y la participación de los alumnos en sus propios centros escolares. Por ello, para concluir nuestro análisis sobre la dimensión afectiva de la implicación escolar del alumnado encuestado, hemos querido interrogarles sobre el grado en que se sienten integrados y partícipes en las dinámicas que se generan en sus respectivos centros educativos. Con este valor, hemos entendido que podríamos obtener información sobre la autopercepción de integración que el alumnado posee.

Para obtener este dato, incluimos en nuestro cuestionario una pregunta acerca del grado de integración autopercebido por el alumnado en sus respectivos centros escolares y pedimos al alumnado que nos indicaran en una escala del 0 al 10, donde 0 representaba que no se sentía integrado y 10 representaba que se sentía muy integrado, el grado en que se sentían integrados en sus centros escolares. Los resultados resultantes de calcular el valor de media para el total de la muestra, muestran un valor de media de 7,15. Es decir, según se desprende de la propia valoración que hacen los estudiantes, a nivel general se siente bastante integrados/as en las dinámicas que se generan en sus centros educativos, sintiéndose partícipes de ellas.

Tal y como hemos venido haciendo anteriormente, hemos calculado el valor de las medias para cada uno de los grupos independientes y en este caso, pudiendo afirmar que según los resultados obtenidos no se aprecian diferencias significativas en las medias calculadas cada grupo en función de su rendimiento académico ni absentismo escolar.

Tabla 31. Grado integración autopercebida por el alumnado según rendimiento y patrón de asistencia.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Alumnado no promociona	6,92	2,82
Alumnado promociona	7,32	2,20
Alumnado absentista	6,90	2,62
Alumnado no absentista	7,23	2,44

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento y absentismo obtenidos del programa Séneca y datos sobre la valoración de las relaciones entre iguales obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

A pesar de ello, sí es cierto que como puede observarse en la tabla, el alumnado absentista es el alumnado que manifiesta sentirse menos integrado su respectivo centro educativo, según se desprende del valor de la media calculada para este grupo.

7.3 Dimensión cognitiva.

En este estudio, entendemos la dimensión cognitiva como la implicación psicológica del alumno en el aprendizaje y su motivación intrínseca por aprender (González, 2010). Por ello, en un primer momento quisimos abordar la importancia que el alumnado atribuye a la etapa educativa, medida en nuestro cuestionario a través de la utilidad que los encuestados entienden poseen los estudios para el desarrollo de sus vidas y proyectos personales y profesionales. Este indicador nos parece muy relevante ya que entendemos que a mayor consideración de la etapa educativa y de las posibles contribuciones de esta para la vida personal y profesional, posiblemente mayor sea también el nivel de implicación del alumnado con esta etapa educativa, por ello, llegados a este punto continuamos nuestro análisis centrándonos en algunos de los indicadores que en nuestro cuestionario nos podría facilitar la comprensión de la dimensión cognitiva de la implicación del alumno/a en la escuela.

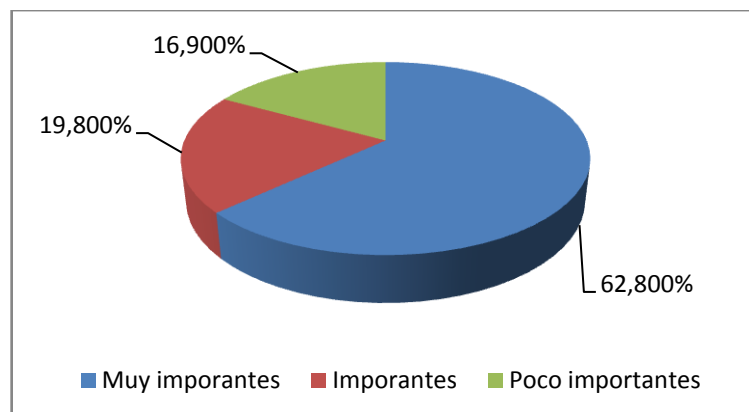
7.3.1 Utilidad de los estudios.

Estudios llevados a cabo en diferentes países, como Estados Unidos, Canadá o Alemania han puesto de manifiesto que las metas de los estudiantes van cambiando a lo largo de su proceso educativo y que conforme pasan los años y llegan a secundaria, estas metas parecen más dirigidas a “la obtención de beneficios como las calificaciones y menor preocupación por el aprendizaje” (Flores y Gómez, 2010:4), aun así entendemos que la consideración acerca de la utilidad de este aprendizaje está conectada con la motivación por aprender.

Abordamos consecuentemente, la valoración que hace el alumnado encuestado sobre de la importancia de los estudios para su futuro. Para ello pedimos a los/as participantes que valoraran en una escala del 0 al 10, donde 0 representa que los estudios no son nada importantes para el futuro y 10 la consideración de que dichos estudios son muy importantes para la vida futura, su valoración sobre la aportación de la etapa educativa en sus vidas. Posteriormente y para mostrar los datos de forma más clara, hemos agrupado las variables siguiendo esta pauta: de 0 a 3= poco importantes, de 4 a 6= algo importantes) y (de 7 a 10= bastante importantes). Según los resultados obtenidos si tenemos en cuenta la totalidad de la muestra (n=206), el 62,8% de los encuestados, consideran los estudios muy importantes para sus vidas, seguidos por el 19,8% del total, que consideran que los

estudios son al menos algo importantes y por último, el restante 16,9%, que consideran los estudios poco importantes en sus vidas y para la consecución de sus proyectos futuros.

Ilustración 13. Valoración de la importancia de los estudios para el alumnado.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Estas consideraciones varían significativamente en función de los resultados académicos del alumnado y el análisis bivariable nos muestra que existe una asociación estadísticamente significativa entre la importancia atribuida a los estudios y los resultados escolares obtenidos por los estudiantes. De esta forma, los chicos y chicas que consideran que los estudios son poco importantes para sus vidas futuras presentan mayor proporción de fracaso en los resultados académicos, que los chicos y chicas que considera que los estudios son bastante importantes para el desarrollo de sus vidas futuras, tal y como puede observarse en la siguiente tabla.

No se halla en cambio, asociación estadísticamente significativa entre esta importancia atribuida a los estudios y el patrón de asistencia que desarrolla el alumnado. De hecho, las diferencias entre el alumnado que asiste y no asiste al centro con regularidad son bastante pequeñas y no reseñables.

Tabla 32. Valoración de la importancia de los estudios según rendimiento y patrón de asistencia del alumnado (% de fila).

	MUY IMPORTANTES	IMPORTANTES	POCO IMPORTANTES
Alumnado no promociona	37,5	27,3	35,2
Alumnado promociona	82,2	14,4	3,4
Alumnado absentista	50,0	21,2	28,8
Alumnado no absentista	63,1	19,9	17,0

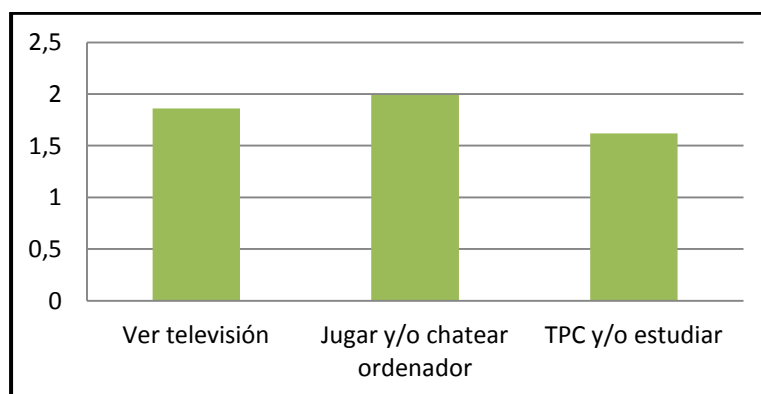
Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento y absentismo obtenidos del programa Séneca y datos sobre la importancia de los estudios obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante. Cruce estadísticamente significativo (50,228***).

Complementariamente, nos centramos seguidamente en el análisis de las actividades que desarrollan los encuestados fuera del centro educativo y en especial, en la observación del tiempo que dedican al estudio o a la realización de las tareas escolares para casa (en adelante, TPC), tomando esta variable como un indicador de su grado de compromiso y exigencia con la etapa educativa.

Esta variable ha sido considerada previamente como un indicador del nivel de implicación escolar del estudiante y hemos encontrado autores que establecen que “existe una relación directa entre el hábito de trabajo y el rendimiento escolar” (Guirao, 2013:247).

Para poder obtener información sobre ella, incluimos en nuestro cuestionario una pregunta elaborada para tal fin que solicitaba a los alumnos información acerca del tiempo que dedican a diversas actividades que desarrollan fuera del centro educativo, tales como, ver la televisión, jugar con el ordenador o estudiar. Una vez calculado el tiempo de media que los encuestados dedican a ver la televisión, jugar/chatear con el ordenador y estudiar (horas/día), los resultados obtenidos muestran que las actividad a la que el alumnado encuestado dedica más tiempo de media fuera del centro educativo es a jugar y/o chatear con el ordenador, con una media de 1,99 horas/día, seguido del tiempo que dedican a ver la televisión, con una media de 1,86 horas/día, y en último lugar, el tiempo que dedica a realizar las TPC y/o estudiar, actividades a las que dedican menos tiempo en la generalidad de los casos, con una media de 1,62 horas/día. Mostramos tales datos en la siguiente ilustración.

Ilustración 14. Horas que el alumnado dedica a diversas actividades desarrolladas fuera del centro educativo.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Una vez realizado el análisis bivariable hemos podido comprobar que no existe una asociación estadísticamente significativa entre las actividades que realiza el alumnado fuera del centro educativo y el rendimiento educativo que presenta o su patrón de asistencia al centro escolar. De

esta forma, se constata que no existen diferencias estadísticamente significativas en la manera en que consumen su tiempo libre en función de su rendimiento académico.

7.3.2 Abandono de los estudios.

En nuestro país, una vez conseguido el reto de la escolarización obligatoria, el abandono escolar prematuro se ha convertido para las autoridades educativas en un problema educativo de primer orden. Debido al aumento de la demanda de cualificación para el acceso al mercado de trabajo y a la cada vez más evidenciada relación entre el abandono del sistema educativo y exclusión social, la disminución de la tasa de abandono escolar es uno de los objetivos clave de las políticas de desarrollo económico y social tanto en nuestro país como en el resto de la UE, tal y como se recoge en el marco de la Estrategia de Lisboa.³² A pesar de los esfuerzos de legisladores y políticos, la realidad devuelve una imagen bastante preocupante de la realidad educativa, marcada por altos índices de abandono prematuro como ya hemos expuesto en capítulos anteriores.

En este estudio entendemos que la motivación del alumnado es un factor clave para que continúen sus procesos educativos y ante el alto índice de fracaso académico que presenta el alumnado de nuestro estudio, nos hemos preguntado si nuestro alumnado ha pensado en algún momento abandonar su formación educativa dando lugar a lo que denominamos abandono prematuro del sistema. Para abordar tal cuestión, incluimos en nuestro cuestionario una pregunta clara y sencilla dirigida a todo el alumnado encuestado, *¿has pensado abandonar alguna vez los estudios?*

Los resultados obtenidos revelan que con carácter general, la mayor parte de los encuestados no desea abandonar sus estudios educativos de enseñanza secundaria obligatoria, ya que el 76,2% del total que ha expresado su deseo de continuar su etapa educativa, mientras casi un tercio, el 23,8% del total, sí manifestó valorar la posibilidad de abandonarlos antes de concluirlos con éxito.

En relación a la diferencia o no que pudiera darse de esta cuestión en función del rendimiento académico y absentismo que presenta el alumnado y tras realizar el análisis bivariante, podemos afirmar que hallamos una asociación estadísticamente significativa entre la motivación para continuar los estudios y los resultados escolares que presenta el alumnado.

Como puede apreciarse en la tabla presentada a continuación, el grupo de alumnos/as que no promocionan presenta una mayor reticencia a continuar con sus estudios y el 62,5% de ellos manifiesta estar pensando en abandonarlos. Entendemos este porcentaje como bastante alto y significativo y consideramos a este grupo de alumnos/as como potencialmente vulnerables ante el

³²Comisión de las Comunidades Europeas, 2002 y Consejo de la Unión Europea, 2004.

abandono escolar, ya que como advierten algunos autores “el riesgo académico puede implicar en un sector del alumnado el peligro de iniciar situaciones de absentismo” (Arregui y Sainz, 2007:91). Como sucede en otros análisis anteriores, el alumnado absentista sigue manteniendo cierta homogeneidad con respecto al total de la muestra y a pesar de mantener una conducta irregular en su asistencia al centro escolar, el 67,3% de ellos/as manifiestan no plantearse la posibilidad de abandonar los estudios, siendo sólo el 34,7% de ellos/as, quienes lo admiten.

En la misma línea, no se halla una asociación estadísticamente significativa en este análisis entre la conducta absentista y la motivación para continuar los estudios.

Tabla 33. Porcentaje de alumnado está pensando en abandonar los estudios según rendimiento académico y patrón de asistencia al centro (% de fila) .

	SÍ	NO
Alumnado no promociona	35,5	62,5
Alumnado promociona	13,6	86,4
Alumnado absentista	32,7	67,3
Alumnado no absentista	20,8	79,2

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento y absentismo obtenidos del programa Séneca y datos sobre la intención de abandono de los estudios obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante. Cruce estadísticamente significativo (15,936***).

Motivos del posible abandono.

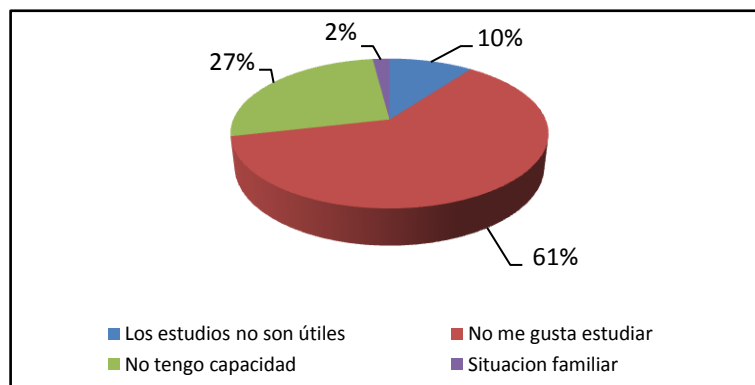
Otro de los aspectos en el que estamos interesado en conocer son las razones principales sobre las que el alumnado fundamenta su posible decisión de abandonar los estudios. Es decir, conocer cuáles son los motivos expresados por los chicos y las chicas para justificar la posibilidad de abandonar los estudios de secundaria que cursan. Para ello, hemos analizado las respuestas de los alumnos y alumnas que han respondido afirmativamente a la pregunta anteriormente citada, *¿has pensado abandonar alguna vez los estudios?*, y que suponen el 23,7% del total de la muestra.

El principal motivo aportado por los/as alumnos/as se concreta en la afirmación “*no me gusta estudiar*” citada por el 61% de estos estudiantes³³. En este sentido, nuestros datos coinciden con otros estudios llevados a cabo de características similares, como por ejemplo, el estudio realizado por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2010), en el que se identifica la falta de motivación como un factor decisivo, afirmándose que alrededor de la mitad de los adolescentes

³³ Instituto de Evaluación (2007). La desmotivación hacia el estudio ha sido detectada como segunda causa facilitadora del abandono escolar con un 61,3% y la falta de capacidad como la cuarta causa, con un 19,4% de incidencia entre el alumnado encuestado, en este estudio llevado a cabo en el País Vasco.

entrevistados manifestaron que no les gustan los estudios. Por otra parte, “*no me gusta estudiar*” es una de las explicaciones que García (2003) identifica en su estudio sobre absentismo escolar como el argumento que ofrecen los jóvenes que presentan un absentismo libremente escogido, mientras que “*yo no sirvo*” es la explicación que dan los jóvenes absentistas que han interiorizado el discurso meritocrático de la escuela para justificar su ausencia de los centros escolares.

Ilustración 15. Motivos expresados por el alumnado que piensa abandonar los estudios.



Fuente: Elaboración propia (n=49). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante que respondió afirmativamente a la pregunta *¿has pensado en abandonar los estudios?*

En segundo lugar y en menor proporción, hallamos “*no tengo capacidad para estudiar*” como segundo motivo referido por los estudiantes para abandonar los estudios en nuestro caso, los/as alumnos/as que manifiestan carecer de la capacidad requerida para concluir su formación conforman el 27% del total de esta submuestra.

En relación a ello, Adame y Salvá (2010:189) afirman que “el fracaso escolar y la percepción de la imposibilidad de obtener suficientes resultados académicos aparecen como detonante en el momento de tomar la decisión de dejar la escuela”. Seguidamente hallamos al restante 10% de esta submuestra, quienes responden que consideran que “*los estudios no son útiles*” para el trabajo o actividad que quieren desarrollar en el futuro. En último lugar, encontramos a quienes justifican esta decisión por “*situaciones familiares*” que les imposibilita continuar su educación y cuyo porcentaje tan solo asciende al 2% de los casos.

Asimismo, el análisis bivariable sobre la posible asociación entre el rendimiento académico sobre la decisión de abandonar los estudios y sus motivos vuelve a dejar claro que existe una asociación significativa entre los motivos que fundamentan la posible decisión de abandonar el sistema educativo y el rendimiento académico del alumnado. En nuestro estudio, puede afirmarse que el

alumnado que no promociona identifica en mayor proporción la causa de esta decisión en lo poco atractivo que le resultan los estudios.

Por el contrario, no se halla una asociación estadísticamente significativa entre los motivos argumentados para abandonar los estudios y el patrón de asistencia al centro escolar que presenta el alumnado. Todos los datos referidos pueden consultarse en la siguiente tabla, a modo de resumen.

Tabla 34. Motivos del posible abandono según rendimiento académico y patrón de asistencia al centro (% de fila).

	LOS ESTUDIOS NO SON ÚTILES	NO ME GUSTA ESTUDIAR	NO TENGO CAPACIDAD PARA ESTUDIAR	SITUACIÓN FAMILIAR
Alumnado no promociona	9,1	66,7	21,2	3,0
Alumnado promociona	12,5	50,0	37,5	0,0
Alumnado absentista	11,8	64,7	17,6	5,9
Alumnado no absentista	9,4	59,4	31,3	0,0

Fuente: Elaboración propia (n=49). Datos sobre rendimiento y absentismo obtenidos de Séneca y datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante que respondió afirmativamente a la pregunta *¿has pensado en abandonar los estudios?* Cruce estadísticamente significativo (17,871**).

7.3.3 Expectativas futuras.

La *teoría del aprendizaje social* de Bandura (1977) se centra en la interacción diádica entre los determinantes cognitivos personales y la conducta expresada, de forma que si una persona, ante una actividad, se autopercebe a sí misma como eficaz y además anticipa consecuencias deseables para sí misma, se aumenta la probabilidad de que desarrolle intereses estables hacia ese tipo de actividad según Hernández y Sancho (2004). Por consiguiente, nos hemos preguntado en esta investigación las siguientes cuestiones, *¿podría esta regla ser aplicable al alumnado con el que trabajamos, ¿qué ocurre entonces si lo que el alumnado percibe es su propio fracaso académico?, ¿repercute esta percepción en los resultados académicos?*

En relación a estas cuestiones, algunos de los resultados de nuestro trabajo parecen sugerirnos que existe una mayor proporción de alumnado que no promociona entre quienes presentan menores expectativas educativas futuras y que a la inversa, son mayores las expectativas educativas entre el alumnado que finalmente logra alcanzar los objetivos propuestos para su curso de matriculación y

promocionan al curso siguiente. Como puede observarse en la siguiente tabla, entre nuestros encuestados hallamos mayor proporción de alumnos que no promocionan entre quienes manifiesta aspirar a un nivel de estudios máximo comprendido entre bachillerato y/o formación profesional, mientras afirman tener una aspiración educativa más alta, quienes fijan su objetivo en los como los estudios universitarios como el nivel deseado. En este caso, este grupo de chicos y chicas coinciden en su mayor parte con el alumnado que presenta éxito escolar.

Tabla 35. Nivel de estudios deseados por el alumnado según rendimiento y patrón de asistencia (% de fila).

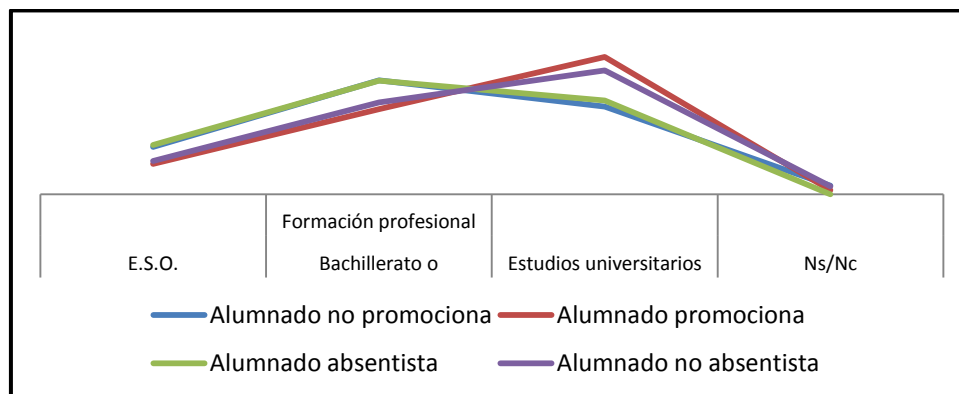
	E.S.O.	BACHILLERATO O FORMACIÓN PROFESIONAL	ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	NS/NC
Alumnado no promociona	18,2	44,3	34,1	3,4
Alumnado promociona	11,9	33,1	53,4	1,7
Alumnado absentista	19,2	44,2	36,5	0,0
Alumnado no absentista	13,0	35,7	48,1	3,2

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento y absentismo obtenidos de Séneca y datos sobre el nivel de estudios deseados obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante. Cruce estadísticamente significativo ($X^2=840^*$).

Una vez realizado el análisis bivariable para comprobar la posible asociación estadística que pueda darse entre el rendimiento académico actual y el nivel de estudios deseado por el alumnado, encontramos una asociación estadística significativa entre ambas variables. Es decir, en nuestro estudio parece hallarse mayores expectativas educativas entre el alumnado que promociona de curso sin incidencia y sigue un ritmo normalizado. Por el contrario, una vez analizada las expectativas educativas en función de la asistencia al centro, encontramos que no existe asociación estadísticamente significativa entre ambas variables, tal y como puede apreciarse en la siguiente ilustración que aportamos a modo gráfico.

En la siguiente ilustración podemos observar las curvas que representan la intención de abandono que manifiesta el alumnado encuestado en función de su rendimiento y patrón de asistencia al centro escolar y cuyos datos hemos presentado en la anterior tabla.

Ilustración 16. Intención de abandono según rendimiento y patrón de asistencia al centro.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento y absentismo obtenidos de Séneca y datos sobre el nivel de estudios deseados obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

En el intento de resumir todos los datos obtenidos a lo largo de los análisis efectuados en este epígrafe, hemos elaborado la siguiente tabla resumen donde pueden observarse los resultados de alguno de los indicadores de mayor relevancia que hemos utilizado para observar esta dimensión cognitiva. Como puede observarse, en nuestro caso parece apreciarse una asociación entre la importancia atribuida a los estudios para la vida o para la consecución de proyectos futuros, el tiempo de dedicación a ellos fuera del horario lectivo, el nivel de estudios que se desea obtener y la intención de abandonar los estudios sin concluir el proceso educativo. Es decir, según muestran nuestros datos, los chicos y chicas que consideran los estudios más importantes para sus vidas, dedican mayor tiempo a estudiar fuera del horario lectivo, tienen una aspiración educativa mayor y a su vez, una menor intención de abandono del proceso educativo, son los chicos y chicas que a su vez presentan mejores resultados académicos y promociona con normalidad al curso siguiente.

Tabla 36. Resumen de indicadores cognitivos observados según rendimiento y patrón de asistencia al centro (% de fila).

	CONSIDERAN MUY IMPORTANTES LOS ESTUDIOS	ESTUDIAN MEDIA DE 4 HORAS/DIA	QUIEREN ABANDONAR LOS ESTUDIOS	NIVEL ESTUDIOS DESEADOS
Alumnado no promociona	37,5	6,8	35,5	Bachillerato o formación profesional
Alumnado promociona	78,8	9,3	13,6	Estudios universitarios
Alumnado absentista	51,9	7,8	32,7	Bachillerato o formación profesional
Alumnado no absentista	63,3	9,6	20,8	Estudios universitarios

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento y absentismo obtenidos de Séneca y datos sobre indicadores cognitivos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Por el contrario, quienes tienen una menor consideración de la importancia de los estudios para la vida futura, dedican menos tiempo al estudio fuera del horario lectivo, manifiestan una menor aspiración educativa y una mayor intención de abandono, presentan en mayor proporción fracaso escolar y deben repetir en su mayor parte el curso académico que cursan en 2010/11.

De la misma forma, también encontramos este patrón asociativo entre estas variables y el absentismo escolar, de forma que el alumnado que manifiesta una menor consideración de la importancia de los estudios para sus vidas, que dedica menos tiempo al estudio fuera del horario lectivo, acompañado de una aspiración educativa más baja y una mayor intención de abandono del sistema, se encuentra en mayor proporción entre el alumnado que no asiste con regularidad al centro educativo y desarrolla conductas absentistas.

Capítulo VIII. La implicación familiar en los procesos educativos.

De la misma manera que variables personales, como la motivación y el autoconcepto, se han asociado a las estrategias de aprendizaje desarrolladas por el alumnado, también es conocida la relación atribuida a la implicación familiar en los procesos educativos y el rendimiento académico del alumnado, justamente por incidir de forma indirecta sobre las variables personales anteriormente mencionadas, de forma que un gran número de investigaciones educativas se han hecho eco del impacto que tienen los diferentes patrones de comportamiento parentales en el resultado académico de sus hijos (Kaplan, Liu y Kaplan, 2001).

Esta influencia ha sido explicada desde dos perspectivas bien distintas según Martínez-Pons (1996). Una primera perspectiva que analiza la relación entre el rendimiento y factores sociofamiliares, como las características socioeconómicas y culturales de la familia y el clima educativo familiar y una segunda perspectiva, que analiza la relación entre el rendimiento, los procesos de aprendizaje y los modos en que la familia se implica en estos procesos de aprendizaje, o dicho de otra manera, sobre los procesos de autorregulación del aprendizaje y el rendimiento académico.

En general, los resultados de las investigaciones realizadas parecen coincidir en que “las variables que definen las conductas de implicación de los padres en la educación de sus hijos tienen un mayor poder explicativo que las variables que definen las características de la familia en sí misma” (González-Pienda et al. 2002:853). Basándonos en estas aportaciones, en este trabajo hemos querido hacer referencia a los trabajos que han tratado de explicar cómo distintas conductas de los progenitores han influido en la motivación, el autoconcepto y la actitud de los hijos/as hacia el estudio, asumiendo que tales variables inciden en el rendimiento educativo posterior (Castejón y Pérez, 1998; García, Pelegrina y Lendínez, 2002; González-Pienda et al., 2002; Núñez, 2005) y a los trabajos que analizan cómo los padres se implican favoreciendo o dificultando el propio proceso de aprendizaje mediante su influencia sobre las conductas de autorregulación.

Dentro del tradicional modelo de aprendizaje cognitivo encontramos *la teoría del aprendizaje social* también conocida como aprendizaje vicario u observacional y desarrollada por Bandura (1977) y a la que hechos hecho referencia con anterioridad. En dicha teoría, el autor explica cómo a través de la observación se realiza el aprendizaje es decir, como se aprende a través de modelos que desarrollan una conducta que en primer lugar se observa, después se retiene en la memoria y finalmente se imita. Aunque en otros los experimentos llevados a cabo, se asegura que la conducta no tendrá necesariamente que ser recompensada para ser desarrollada sino que bastará con ser observada, lo cierto es que el modelado es particularmente influyente cuando los modelos son percibidos como competentes y poderosos y poseen habilidades y destrezas que los niños valoran

(Suárez et al., 2012). De aquí la importancia de los modelos familiares para el proceso educativo de los menores y su posterior participación en el sistema escolar.

Paralelamente a esta aproximación teórica, se ha puesto de manifiesto que el interés de los padres por el desarrollo escolar, su implicación en la realización de las tareas para casa a la que hace referencia Rosário et al. (2006), las recompensas o castigos o incluso las expectativas educativas que ponen en sus hijos/as, inciden sobre la motivación personal y el patrón actitudinal hacia el estudio del propio estudiante. Inciden hasta el punto que una implicación familiar positiva disminuye la probabilidad de que el estudiante abandone la educación secundaria, tal y como expone Martínez y Álvarez (2006).

Superando el modelo cognitivo más tradicional, también recogemos alguno de los trabajos que se han desarrollado desde *el modelo de aprendizaje autorregulado* (Martínez-Pons, 1996; Zimmerman, 2000). En este modelo, se parte de la premisa de que la autorregulación mejora la gestión de aprendizaje y se explica cómo los factores cognitivos y motivacionales facilitan los procesos de aprendizaje según Zimmerman (2000). En este sentido, Martínez-Pons (1996) desarrolló el cuestionario de evaluación de la inducción parental a la autorregulación, donde se postula que las conductas de inducción a la autorregulación académica desplegadas por los padres y madres en sus tareas habituales en el hogar inciden significativa y positivamente sobre la percepción de competencia como estudiante que van desarrollando. Y ésta a su vez, sobre el rendimiento académico obtenido en las diversas áreas curriculares.

De esta forma el autor clasifica los tipos de conducta de la familia en los procesos de autorregulación en:

- Conductas de modelado: los padres ofrecen ejemplos de autorregulación mediante sus conductas que pueden ser observadas e imitadas por sus hijos/as.
- Conductas de estimulación: los padres favorecen la persistencia de los hijos ante condiciones adversas.
- Conductas de facilitación o ayuda: los padres facilitan en el aprendizaje aportando recursos o medios.
- Conductas de recompensa: los padres recompensan conductas que impliquen la autorregulación de sus hijos/as.

Aunque en la actualidad de nuestros centros educativos el rol del profesorado ha ido modificándose y adquiriendo cada vez más un papel de facilitador de los aprendizajes y superando el de ser mero transmisor de contenidos como refieren Del Moral y Villalustre (2010), se obtiene evidencia de que estas dimensiones de la implicación parental respecto a la educación de sus hijos incide indirecta

pero significativamente en el rendimiento académico de sus hijos a través de su incidencia en variables personales como el autoconcepto y la autoestima, tal y como recoge González-Pienda et al. (2002).

Finalmente, no queremos omitir la importancia del capital social y cultural que añade a los procesos de socialización de los estudiantes su propia familia. En esta línea, Bourdieu (1983) propone una definición y clasificación de las distintas formas de capital social, es decir, de recursos actuales o potenciales relacionados con la participación en redes duraderas y que posibilitan relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo.

En relación al ámbito educativo, podríamos entender el capital social como los recursos que tiene el alumnado a su alcance en este ámbito, incluidas las relaciones que pueden establecerse entre familias e instituciones educativas, tal y como añade Coleman (1994). Aunque Bourdieu (1986), también asegura que los beneficios potenciales que se obtienen del capital social dependen de la posición que tengan las familias en el orden social, de forma que tendrán más acceso al capital social las familias con mejor posición social y además, este capital les servirá para mantener dichas posiciones. Como ejemplo de ello, hallamos la afirmación de Lareau (2003), quien afirma que las familias de clase media obtendrán mayores beneficios que las de clase trabajadora ya que muestran una mayor capacidad para movilizar sus recursos, obtener información y con ello, beneficios educativos mientras que las familias de clase baja tenderán a cerrar sus círculos de relaciones con otras familias en situación similar, dificultándose así el acceso al sistema educativo y en contra de esta aportación.

Autores como Portes (1998) reflexiona sobre la diferencia entre los recursos que se obtienen del capital social y la habilidad para obtenerlos, de forma que, el capital social está cada vez más asociado no sólo a la posición estructural desde la que se accede a él sino más bien a la habilidad de los actores para asegurarse sus beneficios.

Con el objeto de analizar la relación entre la implicación familiar en los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico que presenta el alumnado en nuestro estudio, hemos querido conocer la percepción que nuestros alumnos/as tienen sobre la actitud e implicación de sus padres en su proceso educativo y si esta implicación puede de alguna manera estar asociada a su rendimiento académico y al desarrollo de conductas absentistas.

Para ello, esta implicación parental hemos querido medirla asociándola a las cuatro áreas de la autorregulación de Martínez-Pons (1996) que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 37. Conductas de evaluación de la implicación parental en nuestro trabajo.

ÁREAS	CONDUCTAS
Modelado	Nivel de estudios de los progenitores / Clima educativo familiar
Estimulación	Interés por los resultados escolares, la relación con iguales y la relación con los compañeros
Facilitación	Apoyo en la realización de tareas para casa
Refuerzo	Recompensas y castigos ante los resultados escolares

Fuente: Elaboración propia.

Queremos hacer una aclaración previa antes de comenzar con la exposición de los resultados. En nuestro estudio no se han llevado a cabo encuestas a los padres/madres de los chicos y chicas, de forma, que los resultados que mostramos a partir de este momento son los resultados de las percepciones que el alumnado de nuestro estudio tiene acerca de la implicación de sus padres en sus procesos educativos. Entendemos que esta información es de gran interés, ya con ella recogemos las concepciones e interpretaciones que los estudiantes poseen del nivel de compromiso que sus padres tienen en sus estudios y que a su vez, puede estar influyendo en el compromiso que ellos/as también desarrollan. Por otra parte, entendemos que nuestros resultados pueden arrastrar una limitación importante al no ser esta una investigación longitudinal y no poder discernir de manera determinante factores de causa o efecto, aunque sí podemos intentar explorar su tendencia en nuestra muestra.

8.1 Conductas familiares de modelado: nivel educativo de los progenitores.

El nivel educativo de los padres ha sido probablemente una de las variables con las que más se ha relacionado el rendimiento escolar y la implicación de las familias en los procesos educativos. En la literatura encontrada se alude a la relación existente entre el nivel educativo de la familia y su implicación en el sistema escolar, considerándose que las familias con menor nivel educativo tendrán mayores dificultades para establecer una comunicación dinámica y fluida tanto con los equipos directivos como con el profesorado de los centros (Epstein et al., 2002; Aguado et al, 2003; Aparicio, 2003). A la vez, se apela a que esta deficiencia educativa dificultará el apoyo a sus hijos/as en la realización de las tareas para casa.

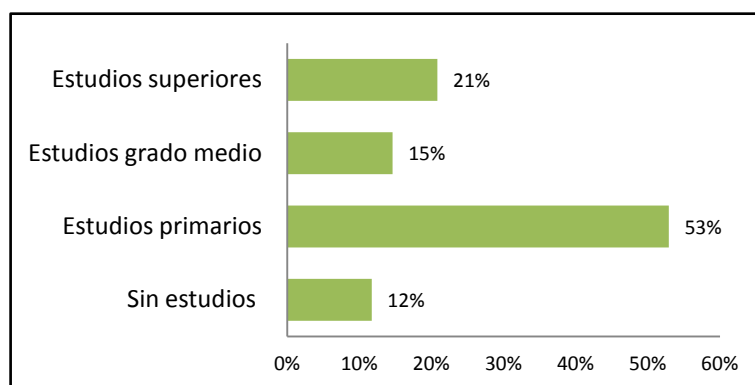
De una u otra manera, lo que tales autores parecen afirmar es que, como ya hemos mencionado con anterioridad, parece existir una relación significativa entre el nivel educativo de los progenitores y

el rendimiento académico de los hijos/as. Sin embargo, Clark (1983) concluyó en su estudio llevado a cabo con familias residentes en barrios urbanos y con bajos niveles educativos, que los resultados escolares de sus hijos no estaban determinados por esta variable sino más bien por sus estilos de vida, por las relaciones interpersonales que se establecían dentro de la familia y por la motivación por el aprendizaje que eran capaces de transmitir los padres a sus hijos/as. Aun así, nosotros hemos querido sondear esta variable cualitativa dentro de nuestro trabajo empírico, bajo la consideración de que el nivel educativo alcanzado por los padres guarda relación con las actividades que dentro de la familia se realizan y que pueden servir de modelo a los estudiantes.

Para efectuar el análisis del nivel educativo de los progenitores del alumnado encuestado tomamos como referencia la etapa de estudios más alta completada por el padre o la madre, tomando en cualquier caso aquel nivel de estudios superior de entre los dos progenitores

Los datos obtenidos pueden observarse en un primer momento en la siguiente ilustración que posteriormente pasamos a comentar.

Ilustración 17. Grado de estudios mayor obtenido entre los progenitores del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado participante.

El nivel superior de estudios registrado con mayor frecuencia entre los progenitores del alumnado entrevistado son los estudios de nivel primario. A este nivel de estudios le siguen en representación, los estudios superiores y los estudios de grado medio con algo menos de incidencia entre los padres y madres de nuestros estudiantes y en menor proporción, encontramos a padres/madres sin formación reglada. Es decir, parece que el alumnado sobre el que trabajamos proviene mayoritariamente de familias con un nivel de estudios medio-bajo.

Si analizamos la posible asociación del nivel superior de estudios registrado por el padre o la madre en los resultados académicos del alumnado o su patrón de asistencia al centro educativo, los resultados del análisis bivariable muestran que no se halla una asociación estadística significativa entre el nivel superior de estudios de los progenitores y los resultados académicos del alumnado.

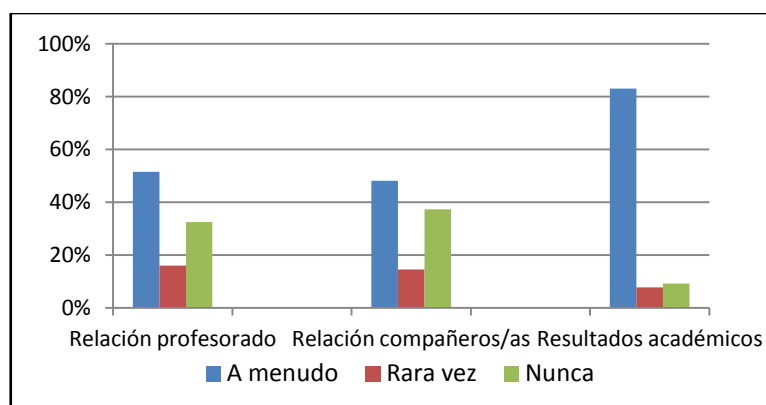
En referencia al absentismo escolar, los resultados son bastante similares y tampoco hallamos una asociación significativa entre el nivel superior de estudios de los padres y el posterior patrón de asistencia de sus hijos e hijas al centro educativo.

8.2 Conductas de estimulación: interés por las relaciones y resultados académicos

Algunos trabajos hacen referencia a la relación que sobre el rendimiento académico genera la percepción que el alumnado tiene sobre la importancia que sus padres conceden al estudio en casa, según los resultados obtenidos del trabajo de Castejón y Pérez (1998). Por este motivo, además de preguntar al alumnado sobre la implicación familiar en el desarrollo de las tareas para casa en nuestro cuestionario, incluimos otras variables que nos ayudara a sondear el grado de implicación que los padres y madres muestran por el desarrollo educativo de sus hijos/as y preguntamos a nuestros encuestados por la frecuencia en que sus padres se interesan por el desarrollo de su vida escolar y les preguntan sobre las relaciones que mantienen con el profesorado y con el resto de sus compañeros, además de por los resultados académicos obtenidos a lo largo del curso escolar.

Para hacer más comprensibles los resultados obtenidos, recodificamos las categorías de respuestas incluidas en nuestra encuesta para este grupo de cuestiones (muchas y bastantes veces= a menudo, pocas veces= rara vez y nunca=nunca) de forma que pudiera ser más comprensible para el lector. Este mismo proceso de recodificación lo hemos seguido cuando posteriormente nos referimos a la frecuencia con que los padres se interesan por los resultados académicos o de exámenes, tareas para casa. Los resultados de los análisis obtenidos en cuanto a estas variables en nuestro estudio han sido los siguientes:

Ilustración 18. Interés de los progenitores por distintos aspectos educativos.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Según los datos resultantes obtenidos, parece ser que los resultados académicos son motivo de interés constante por parte de los padres y madres de nuestros estudiantes, ya que la mayor parte de ellos/as, el 83%, preguntan a menudo a sus hijos/as por los resultados de los exámenes realizados, quedando otros aspectos relacionales de la vida educativa en un segundo plano de interés para los padres, según percibe el alumnado de nuestro estudio. Como norma general, parece existir una comunicación bastante fluida entre el alumnado y sus padres/madres en cuanto a los aspectos educativos, que se centra principalmente en el interés por los resultados académicos y en segundo lugar, las relaciones que sus hijos/as mantienen con los profesores y compañeros.

En este caso, tal y como apunta la literatura consultada, *¿podríamos afirmar que la preocupación o implicación de los padres incide en el resultado académico o en la práctica de comportamientos absentistas, entre nuestros alumnos/as?, ¿puede tener algún tipo de influencia sobre el resultado final del alumnado esta preocupación e interés por parte de los padres?* A partir de este momento, trataremos de dar respuesta a estas cuestiones.

En nuestro trabajo y según los resultados obtenidos en algunos de los análisis bivariable en este sentido, no hallamos asociación estadísticamente significativa entre algunas de estas variables. De forma que, no parece que el interés por parte de sus padres/madre que el alumnado percibe en relación a las relaciones que mantiene con sus profesores o con sus compañeros/as tenga algún tipo de influencia sobre su rendimiento académico ni tampoco sobre su patrón de asistencia al centro escolar. En cambio, sí hemos hallamos una asociación estadísticamente significativa entre el interés que perciben chicos y chicas por parte de sus padres y madres en relación a sus resultados académicos y los mismo resultados. Hemos observado que entre el alumnado cuyos padres y/o madres se interesan a menudo por los resultados de sus exámenes encontramos mayor proporción de alumnado que promociona que entre aquellos estudiantes cuya percepción es el desinterés de sus padres/madres por los resultados finales.

Tabla 38. Rendimiento del alumnado según el interés de los progenitores por los resultados académicos (% de fila).

	A MENUDO	RARA VEZ	NUNCA
Alumnado no promociona	38,6	63,2	62,5
Alumnado promociona	61,4	36,8	37,5

Fuente: Elaboración propia (206). Datos sobre rendimiento académico obtenidos del programa Séneca y datos sobre el interés de los progenitores obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante. Cruce estadísticamente significativo ($X^2=6,900^*$)

Por el contrario, no obtenemos la misma asociación para el caso de absentismo escolar, donde según los análisis no se advierte una asociación estadísticamente significativa.

8.3 Conductas de facilitación: apoyo en la realización de las tareas para casa.

Las tareas escolares para casa tienen una larga tradición histórica y se han considerado como una buena práctica por casi todos los sistemas educativos del mundo. Las tareas escolares para casa (en adelante, TPC) fueron definidas por Cooper (1989) como las tareas que los profesores prescriben a los alumnos para realizar fuera del horario lectivo.

En este sentido, los informes PISA 2000 y 2006 constatan que los países cuyas escuelas prescriben más tareas para casa presentan mejores niveles de rendimiento académico y hay quienes aseguran incluso que “la dedicación de tiempo en la realización de tareas para casa es sin duda un factor determinante en el rendimiento académico de los alumnos” (Rosário et al., 2006:173).

Una parte de los expertos en el tema aceptan la influencia positiva de las tareas para casa en el resultado escolar de los alumnos aunque también es cierto que actualmente se cuestionan también algunos aspectos relacionados como el tiempo de dedicación y la etapa educativa en que se incluyen, como referencia Cooper (1998). Otros autores como Suárez et al. (2012) y Núñez (2009) sostienen que muchos estudiantes con fracaso escolar poseen un contexto familiar escasamente favorable y con pocas posibilidades para influir positivamente sobre el trabajo de los hijos en casa, identificando en la estructura familiar, en el origen de procedencia y en el clima educativo familiar, las variables explicativas asociadas al bajo rendimiento escolar de los estudiantes. Ya que, si bien hay padres que se esfuerzan por ayudar a sus educandos a crear un ambiente propicio a la realización de las tareas para casa propuestas por los profesores, otros que dimiten de tal responsabilidad o desconocen la forma de hacerlo.

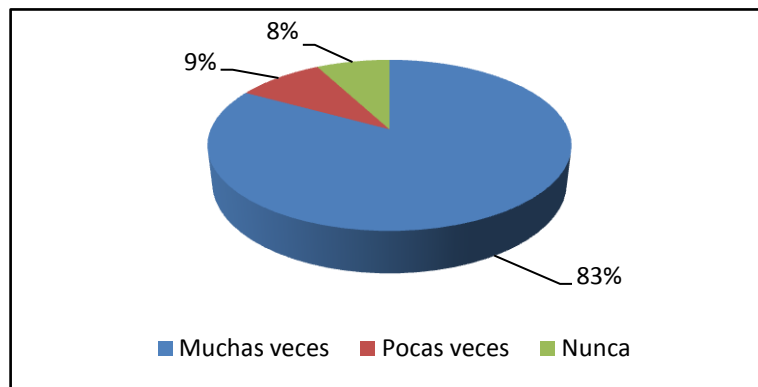
En nuestro estudio, hemos querido abordar de forma directa esta implicación familiar que el alumnado percibe de sus padres/madres a la hora de realizar las tareas escolares para casa. Para ello, incluimos en nuestro cuestionario dos cuestiones relacionadas con estas tareas escolares.

Una primera cuestión, que trataba de sondear el grado o nivel de interés perciben los alumnos/as por parte de sus progenitores en cuanto a la relación a estas tareas y una segunda cuestión, que abordaba si dentro del núcleo familiar los estudiantes cuentan con apoyo para la realización de estas tareas escolares para casa.

Como viene siendo habitual en el desarrollo de esta parte empírica, además de conocer datos globales que puedan ayudarnos a describir esta parte de la realidad, nuestro interés estaba en conocer si este interés e implicación percibido de los estudiantes en relación de sus padres y madres pudiera de alguna forma estar asociado al posterior rendimiento académico de los alumnos/as y a su patrón de asistencia al centro escolar.

Del análisis realizado, se desprende que el interés que percibe el alumnado encuestado por parte de sus padres y madres en lo referido a relación a las tareas escolares para casa es bastante alto. En este sentido, la mayor parte de los/as entrevistados/as, el 83% de los estudiantes, afirman que sus padres y/o madres les preguntan muchas veces por las tareas escolares en contraposición al 9,2% de los estudiantes que afirman que son pocas veces en las que son interrogados por sus padres acerca de las tareas escolares y al 7,8% del total, quienes añaden que sus padres y/o madres nunca le preguntan por la realización de las tareas escolares para casa.

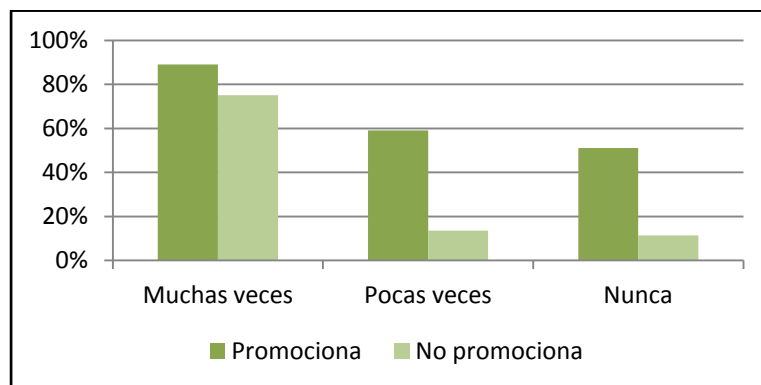
Ilustración 19. Interés de los progenitores por las tareas escolares para casa percibido por el alumnado.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

En segundo lugar, tal y como puede verse en la siguiente ilustración, los estudiantes que promocionan de curso manifiestan percibir en mayor proporción muchas veces el interés de sus progenitores por sus tareas para casa que aquellos alumnos/as que obtienen peores resultados escolares y por lo tanto no promociona de curso escolar.

Ilustración 20. Rendimiento del alumnado según el interés de los progenitores por los resultados académicos.



Fuente: Elaboración propia (206). Datos sobre rendimiento académico obtenidos del programa Séneca y datos sobre el interés de los progenitores obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante. Cruce estadísticamente significativo

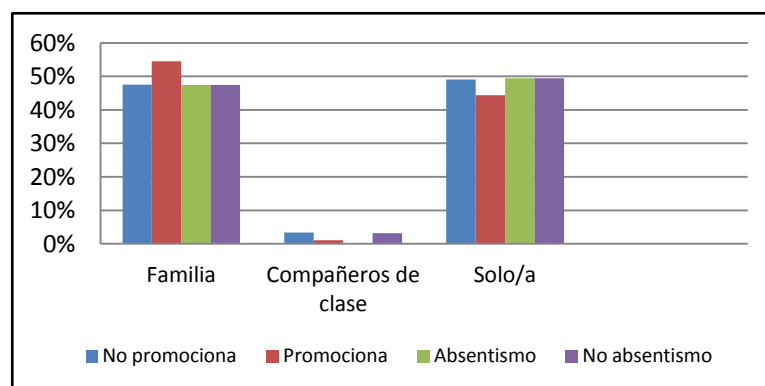
($X^2=6,990^*$)

Finalmente, el valor de Chi-cuadrado en el análisis bivariable que hemos efectuado sobre posible la asociación de esta variable y el rendimiento académico del alumnado, muestra que tal hallamos una asociación estadísticamente significativa entre el interés que percibe el alumnado por parte de sus padres y/o madres y los resultados académicos que finalmente obtienen.

Para algunos autores como Jeynes (2005), las expectativas educativas son una dimensión más de la implicación parental en el proceso educativo mientras que para otros, como Englund et al (2004), los conceptos están bien diferenciados y las expectativas están asociadas a creencias e ideas mientras que la implicación educativa hace referencia a las conductas familiares concretas.

En este trabajo y como decíamos al comienzo del epígrafe, nos interesaba profundizar en esta cuestión por lo que además de preguntar por el interés percibido de los padres, quisimos explorar si este interés se traduce finalmente en algún tipo de apoyo para los estudiantes. Exploramos sobre las diversas fuentes de apoyo con las que el alumnado cuenta en la realización de las tareas escolares para casa y para ello, con la pretensión de hacer más comprensible el análisis recodificamos nuevamente la pregunta del cuestionario en la que hacíamos referencia al apoyo que reciben los estudiantes en casa para la realización de las tareas escolares y agrupamos algunas categorías incluidas para facilitar el análisis (padre, madre, hermanos/as=familia), manteniendo iguales el resto de ellas. El análisis de estos resultados concluye que es bastante similar el porcentaje de alumnado que cuenta con ayuda para la realización de las tareas escolares en casa y quienes no cuentan esta ayuda en nuestro estudio. Observamos cómo la mitad del alumnado encuestado, el 50,5%, admite contar con la ayuda de algún miembro de su familia para realizar las tareas escolares mientras que algo menos de la otra mitad, el 46,9%, manifiesta que las realiza solo/a y tan solo el 2,4% de los alumnos/as encuestados/as manifiestan reunirse con compañeros/as para realizar las tareas escolares propuestas, como se muestran en la siguiente ilustración.

Ilustración 21. Apoyo que recibe el alumnado para la realización de las tareas escolares para casa según rendimiento y patrón de asistencia al centro.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento académico y absentismo obtenidos del programa Séneca y datos sobre el apoyo para la realización de las tareas escolares obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

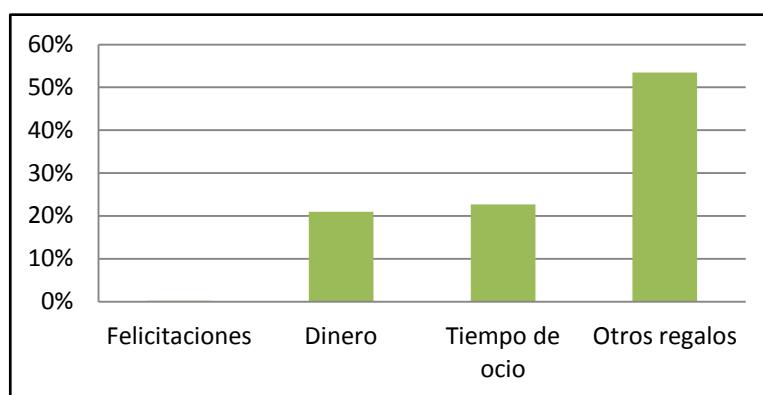
Por otra parte, aunque veíamos anteriormente que los progenitores del alumnado que presenta absentismo escolar estaban interesados en la realización de las tareas para casa, comprobamos en este punto que a la hora de realizar las tareas participan en menor medida de entre trabajo junto con sus hijos. Por último, destacamos que el alumnado absentista de nuestro estudio no se reúne con sus compañeros/as de clase para la realización de las tareas escolares en ningún caso, según los resultados obtenidos.

8.4 Conductas de refuerzo: recompensas y castigos ante los resultados académicos

Centrándonos en las conductas de refuerzo y/o castigo que tanto padres como madres llevan a cabo con sus hijos/as en relación a los resultados académicos que estos obtienen, los resultados que hemos podido obtener de nuestro análisis del cuestionario, muestran que no todo el alumnado al que hemos encuestado recibe recompensas por parte de sus padres como medida de refuerzo para la consecución del logro académico. De hecho, independientemente de cuáles sean sus resultados académicos, tan solo el 51,5% de los estudiantes reciben algún tipo de recompensa por sus resultados escolares mientras que el restante 48,5% del total, no recibe recompensa alguna. Pero en primer lugar, *¿qué tipo de recompensa reciben nuestros estudiantes que son recompensados por sus padres y/o madres?*

En nuestro caso, las recompensas que recibe el alumnado por sus resultados escolares varían de la siguiente forma:

Ilustración 22. Recompensas que recibe el alumnado que es recompensado por parte de sus progenitores.

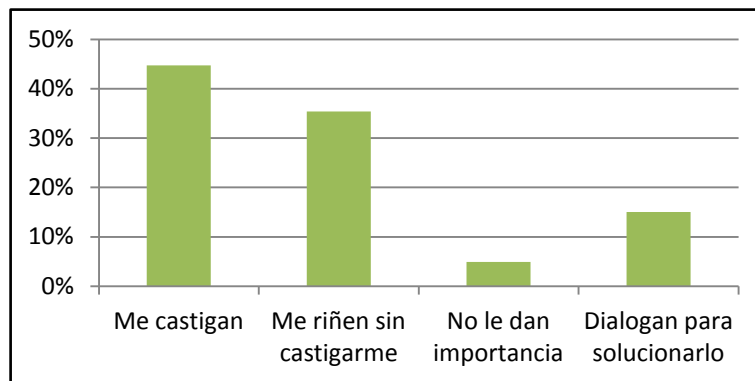


Fuente: Elaboración propia (n=101). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante. En este caso los datos son relativos al alumnado que ha contestado afirmativamente a la pregunta, *¿te dan tus padres algún tipo de premio para que consigas un buen resultado en los estudios?*

Seguidamente, nos hemos preguntado si las conductas de refuerzo positivo por parte de los padres y madres de los estudiantes están asociadas con el rendimiento académico de sus hijos/as. Los resultados que hemos obtenido en este sentido apuntan a que no se aprecia una asociación estadísticamente significativa entre los resultados académicos obtenidos y las conductas de refuerzo positivo o las recompensas por parte de sus padres, de hecho entre nuestro alumnado que es recompensado hallamos un 53,2% que promociona de curso escolar frente al 46,8% que a pesar de ser recompensado, no supera el curso escolar de matriculación

Y en segundo lugar, *¿ocurre de igual de manera cuando el refuerzo es negativo? Es decir, ¿ante los malos resultados académicos el alumnado recibe un castigo?*

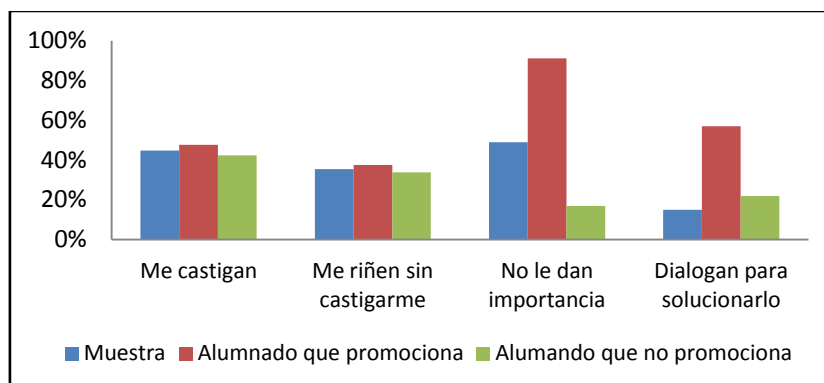
Ilustración 23. Reacciones de los padres ante los malos resultados académicos del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Los resultados que hemos podido obtener indican que los padres muestran algún tipo de reacción cuando el alumnado les presenta malos resultados de evaluación, es decir, en mayor proporción padres/madres deciden castigar a sus hijos/as o al menos muestran su actitud de enfado aunque posteriormente no les castiguen cuando estos/as les presentan resultados académicos negativos. En menor proporción hallamos a quienes optan por dialogar con ellos/as buscando una solución conjunta y por último, a aquellos progenitores que restan importancia a los resultados escolares de sus hijos/as sin que muestren ningún tipo de reacción ante el fracaso escolar de estos. Podemos apreciar estos datos en la anterior ilustración.

Ilustración 24. Reacciones de los padres ante los malos resultados académicos según rendimiento del alumnado.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos sobre rendimiento académico obtenidos del programa Séneca y datos sobre las reacciones de los progenitores obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante. Cruce estadísticamente significativo ($X^2=15,145^{**}$)

Paradójicamente, tal y como podemos apreciar en esta ilustración, el análisis bivariante que hemos realizado entre la reacción de los padres y madres ante los malos resultados académicos de los estudiantes y estos resultados académicos, ha revelado que existe una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables. Entre los estudiantes de nuestra muestra obtienen mejores resultados académicos, los estudiantes cuyos padres y madres desarrollan algún tipo de castigo ante el fracaso académico de sus hijos/as que aquellos cuyos padres y madres restan importancia a los malos resultados académicos sin mostrar ningún tipo de conducta de rechazo.

Capítulo IX. El absentismo escolar.

El absentismo escolar es considerado en la actualidad una de las principales problemáticas de nuestro sistema educativo debido fundamentalmente a que gran parte de los procesos que comienzan como conductas absentistas concluyen con el abandono prematuro del sistema educativo.

En la comunidad andaluza, ya el *Informe del Defensor del Pueblo Andaluz: el absentismo escolar, un problema social y educativo* 1998, hacía referencia a esta problemática habida cuenta de los numerosos documentos oficiales, trabajos y estudios de expertos que ponían de manifiesto, la existencia de un importante nivel de absentismo escolar en las diferentes provincias del territorio andaluz. Asimismo, se establecía una relación entre la problemática y la elevada tasa de abandono que se registraba en el sistema educativo que se identificaba el absentismo como antesala del abandono según Rué (2005).

A esta misma realidad se hace referencia en el posterior *Informe del Defensor del Pueblo Andaluz al Parlamento sobre Educación, 2011*, en el que la institución hace mención expresa a las especiales dificultades existentes en el desarrollo de los programas de lucha contra el absentismo escolar y en particular, a las dificultades de colaboración interadministrativa en esta materia entre las distintas administraciones públicas. Se recoge expresamente en dicho informe que “la administración educativa ya nos anticipaba que no podía ofrecernos información exacta en relación al absentismo escolar en los centros y en cada una de las zonas que se indicaban en nuestra petición, por no contar con esa segregación de datos en la aplicación informatizada para la gestión de los centros educativos” (p.:383). En consonancia con estas apreciaciones, los últimos datos oficiales expuestos en el marco teórico de esta investigación sobre absentismo y abandono temprano ofrecen una imagen de la realidad educativa que consideramos cuando menos preocupante.

En Andalucía, la *tasa bruta de graduación*³⁴ en Educación Secundaria, aunque ha sufrido un incremento en el último periodo, evidencia el hecho de que en esta comunidad autónoma el porcentaje de alumnado que concluye con éxito su etapa obligatoria es menor que el porcentaje total hallado para el resto de España. A su vez, la tasa de abandono escolar prematuro³⁵ también es más elevada en nuestra comunidad que la tasa registrada en muchas otras comunidades autónomas. Todos estos datos dejan constancia de los efectos que tanto el absentismo escolar como el

³⁴ El Instituto de Evaluación (2011) define la tasa bruta de graduación se define como la relación entre el alumnado que termina las enseñanzas conducentes a una titulación y el total de la población de la “edad teórica” de comienzo del último curso de dichas enseñanzas.

³⁵ La Consejería de Educación Andalucía (2013) define la tasa de abandono educativo temprano como el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Segunda Etapa, y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas. En Andalucía en los últimos 6 años el abandono educativo ha descendido casi 10 puntos, pasando del 38,1 al 28,8%, por primera vez bajamos del 30%, pasando de estar a 8 puntos de la media española a estar a 4 puntos. Evolución del sistema educativo andaluz en enseñanzas no universitarias.

abandono producen en las trayectorias escolares del alumnado matriculado en nuestro sistema educativo.

Suponemos que en el intento de reducir la incidencia del absentismo en el medio educativo, la Consejería de Educación de Andalucía aprueba en 2005 la Orden de 19 de septiembre por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar. En dicha normativa se recoge expresamente, en su artículo 8, las medidas encaminadas al control y registro de la asistencia que los centros educativos deben realizar y que se concretan en:

- Los tutores y tutoras de cada grupo llevarán un registro diario de la asistencia a clase con el fin de detectar posibles casos de absentismo escolar.
- Cuando se produzcan conductas absentistas, el profesorado mantendrá una entrevista con los padres, madres o representantes legales del alumnado a fin de tratar del problema e indagar las posibles causas del mismo.
- En aquellos casos en los que la familia no acuda a la entrevista, no justifique suficientemente las ausencias del alumno o alumna, no se comprometa a resolver el problema o incumpla los compromisos adquiridos, la dirección del centro lo pondrá en conocimiento de los servicios sociales o de los equipos técnicos de absentismo.
- Si las intervenciones descritas no dieran resultado, se derivarán los casos a la Comisión y/o Subcomisión Municipal de absentismo escolar para que en el desarrollo de sus funciones, adopte las medidas oportunas.

Con estas indicaciones se ha pretendido establecer y coordinar un protocolo de actuación para la detección temprana y tratamiento del absentismo escolar que debe desarrollarse en la educación obligatoria en nuestra comunidad.

Algunas de estas actuaciones puestas en marcha a partir de la aprobación esta normativa han comenzado a dar sus frutos y en la actualidad, contamos en Andalucía con sentencias judiciales que condenan a los padres/madres a penas, incluso de prisión, por el incumplimiento de la obligación de escolarización con sus hijos³⁶.

A pesar de estos avances en la lucha contra el absentismo escolar, durante la realización del trabajo de campo de esta investigación gracias al análisis de los datos de obtuvimos de la aplicación Séneca y al trabajo de campo desarrollado en los centros educativos, hemos podido observar que los mecanismos de control y registro del absentismo aún muestran considerables limitaciones.

³⁶ Europa Press (2011). Noticia publicada por este medio informativo sobre la repercusión de las sentencias judiciales que condenan a padres y madres en Andalucía por no garantizar la asistencia al centro educativo de los menores durante su etapa de educación obligatoria.

Estas deficiencias en el control de las conductas absentistas de los escolares mantienen la invisibilidad estadística de una parte de este fenómeno.

Tuvimos la ocasión de detectar, gracias a la observación directa y a las entrevistas estructuradas realizadas a los responsables de los centros educativos, dos circunstancias que nos parecieron de especial relevancia. En primer lugar, pudimos observar que en ocasiones no se registra la ausencia de los menores al centro sobre todo, cuando estos menores generan frecuentes problemas de conducta en el aula. En segundo lugar, en ocasiones se aplican expulsiones a estudiantes con perfiles absentistas, generando así confusión entre la obligación de asistir y el cumplimiento de la sanción y cronificando el proceso de desafección del centro educativo y en último lugar, observamos que en algunos centros no se computan los retrasos o ausencia en tramos horarios como ausencia al centro, no sancionándose una forma de absentismo reconocido por expertos en educación como Blaya (2005) e incumpléndose la normativa dictada para la prevención y control de absentismo escolar.

La autora antes referida, expone que el proceso de control y contabilización del absentismo debería suponer un ejercicio simple de las instituciones escolares que deberían recoger estos datos, sin embargo, las diferencias entre las cifras oficiales y las investigaciones científicas evidencian un volumen de absentismo invisible, al que ella califica como *absentismo negro*, es decir, un absentismo no recogido ni mostrado. Consecuentemente a todo lo expuesto hasta aquí, en este epígrafe intentaremos:

- Abordar el significado que, tanto el alumnado como los equipos docentes, atribuyen al concepto de absentismo escolar.
- Conocer detalladamente las prácticas y programas llevados a cabo en los centros educativos para el abordaje del absentismo escolar.
- Detectar si en nuestro estudio existente alguna asociación entre absentismo y fracaso escolar.

9.1 El absentismo escolar en Huelva.

En Andalucía se reguló legalmente la obligación de las administraciones públicas de velar por el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, de prevenir y evitar el absentismo escolar y de denunciar y tomar medidas alternativas en los casos en que hubiera que resolverse en interés del menor a través de la aplicación de dos normativas esenciales, la Ley 1/1998 de 20 de abril, de los Derechos y atención al menor y la Ley 17/2007 de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

En este sentido, promovida por las instituciones públicas competentes en la materia y como herramienta básica en la lucha contra el absentismo escolar, se crea en Huelva la Comisión Provincial de Absentismo Escolar. Esta comisión es responsable de impulsar la coordinación y participación de las administraciones y de realizar el posterior seguimiento de las actuaciones programadas a través del equipo técnico provincial de absentismo (en adelante, ETPA).

En esta comisión participan además de las administraciones públicas con competencia en educación, representantes municipales de la provincia en materia de servicios sociales así como entidades sin ánimo de lucro que desarrollan su actividad asociada a la educación. La comisión desarrolla sus actuaciones dentro del marco normativo que establece el Plan Provincial de Absentismo Escolar, que tiene a su vez como finalidad establecer un procedimiento de actuación para prevenir, detectar y actuar ante las posibles situaciones de absentismo que se den en la provincia de Huelva favoreciendo actuaciones coordinadas y conforme al protocolo establecido. Y promover la creación de Comisiones Municipales de absentismo escolar que velarán por el cumplimiento de la normativa y la intervención adecuada en todos y cada uno de los casos detectados de absentismo escolar en el ámbito municipal.

A pesar de estas indicaciones educativas, el sistema educativo onubense presenta una realidad que difiere bastante de una realidad educativa sin absentismo escolar y a la que nos referimos a continuación. La provincia de Huelva cuenta con un total de 79 municipios y tan sólo en 14 de ellos existe una Comisión Municipal de Absentismo Escolar. El resto de administraciones municipales no han promovido ninguna acción al respecto y aunque es cierto que entre los municipios que cuentan con comisiones de absentismo escolar se encuentran algunas de las localidades con mayor volumen de población y mayor número de alumnos/as matriculados en enseñanzas secundarias, el volumen de alumnado con el que puede trabajarse desde estos equipos es mínimo con respecto al total de estudiantes de la provincia.

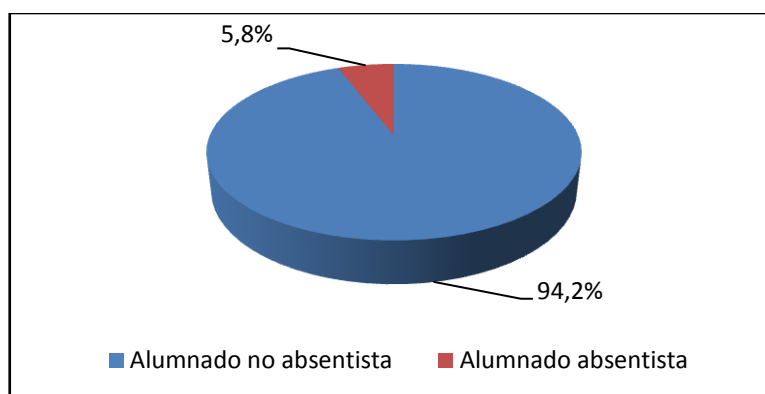
Según los datos que durante la fase de trabajo de campo pudimos obtener de la explotación del programa Séneca facilitada por la Delegación Provincial de Educación, durante el curso escolar 2009/10 en Huelva cursaban estudios de enseñanza secundaria un total de 18.270 alumnos/as. La tasa media de absentismo registrada para este periodo por los centros educativo en Séneca en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, tal y como ya hemos explicado en el capítulo de metodología, ascendió a una tasa media de absentismo del 23,5%. Del total del alumnado matriculado, 1.064 alumnos/as fueron derivados al Equipo Provincial de absentismo escolar³⁷ por

³⁷ El Equipo Provincial de Absentismo Escolar está formado por profesionales de la Delegación Provincial de Huelva la Fiscalía de Menores y la Policía Autonómica e interviene de manera coordinada en los casos de absentismo escolar derivados por los centros educativos provinciales cuando el absentismo es grave y reiterado por parte de los menores. Para que dicho equipo pueda intervenir en la resolución del caso, este ha debido de ser previamente derivado por el

los centros educativos en los que cursaban estudios y a través del programa Séneca. Es decir, según los datos oficiales, el 5,8% del alumnado que cursaba estudios de Educación Secundaria en Huelva presentó un absentismo escolar grave y reiterado³⁸ que tuvo que ser derivado para su intervención al Equipo Provincial de absentismo escolar.

Esta cifra nos da una imagen de la magnitud del problema que analizamos y de la repercusión en los procesos de integración social que puede traer consigo en el futuro del alumnado.

Ilustración 25. Porcentaje de absentismo escolar derivado al Equipo Técnico de absentismo escolar de Huelva.



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Séneca relativos al curso escolar 2009/10.

Si nos centramos en los datos sobre absentismo escolar presenta el alumnado que compone nuestro estudio, como explicamos en el capítulo sobre la metodología seguida en este trabajo, la explotación de los datos obtenidos de Séneca nos permitió elaborar un indicador al que llamamos *tasa de absentismo* y sobre el que pudimos hacer una clasificación de nuestros centros educativos en función de su tasa de absentismo de manera que esta muestra fuera lo más representativa posible al universo, por lo que en nuestra muestra contamos con tres centros que presentan una tasa de absentismo escolar alta, cuatro centros con una tasa media y otros tres centros con una tasa de absentismo baja. Esta muestra pretende reflejar la heterogeneidad una realidad educativa donde se visualizan realidades escolares muy diversas e incluso opuestas en relación al absentismo escolar.

centro educativo en colaboración con los servicios sociales municipales que son los primeros niveles de actuación en el tratamiento del absentismo escolar.

³⁸ Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar, en la que se recoge que se considerará que existe una situación de absentismo escolar cuando las faltas de asistencia sin justificar al cabo de un mes sean de cinco días lectivos en Educación Primaria y veinticinco horas de clases en Educación Secundaria Obligatoria o el equivalente al 25% de días lectivos o de horas de clase, respectivamente.

9.2 El absentismo escolar desde los centros educativos.

Aunque un considerable número de investigaciones realizadas al respecto han focalizado en el alumno/a y su entorno familiar la causa principal de aparición del absentismo escolar, lo cierto es que nuestra opinión al respecto está más en consonancia con la de autores como Marchesi y Hernández (2003) que consideran el fracaso y al abandono escolar como un problema multicausal, un problema donde convergen multitud de factores que promueven su aparición y desarrollo y donde se entremezclan los factores individuales asociados a la capacidad cognitiva y a la motivación a otros de naturaleza familiar, escolar o comunitaria. Estos autores, entienden el absentismo escolar como un fenómeno donde se entremezclan elementos que recogen la contraposición cultural entre la familia y la escuela y elementos estrictamente educativos más relacionados con los contenidos, exigencias y modos de trabajar en el aula que con la forma de responder a las dificultades que el alumnado pueda presentar. A estos últimos factores queremos aproximarnos a partir de este momento, ya que como añade Ainscow (2005), plantearse el fracaso escolar remite necesariamente a reflexionar sobre en qué medida la organización escolar y sus dinámicas de funcionamiento educativo están respondiendo adecuadamente a las necesidades del alumnado.

En esta tesis doctoral, nos interesan de manera particular conocer los conceptos construidos en relación absentismo escolar de todos los agentes implicados en los procesos educativos que se desarrollan en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Guiados por este objetivo, nos hemos querido detener en conocer la opinión que los equipos directivos y docentes tienen acerca del absentismo escolar, ya que “la idea de fondo de una educación inclusiva y de la provisión de una enseñanza rica y valiosa para todos los alumnos, constituye un reto un reto para el centro escolar en su conjunto, cuestiona muchas de sus prácticas y exige un cambio cultural en él” (González, 2008:84). Por esta razón, construimos un guión estructurado de recogida de datos dirigido expresamente a los equipos directivos y docentes de los centros que ha participado en este estudio (ver tabla 8) y donde hemos planteado varias cuestiones que pretenden abordar el concepto y tratamiento que tienen y hacen los profesionales de la educación en torno al absentismo escolar en cada uno de los centros educativos. A partir de este momento expondremos el análisis de estos datos.

9.2.1 ¿Qué se entiende por absentismo escolar?

Establecer una definición de absentismo escolar unificada no es tarea fácil, como ya comentábamos en el cuerpo teórico de este trabajo, no existe consenso a la hora de definir el término absentismo escolar ni entre los expertos ni entre los docentes educativos. Las conductas consideradas como conductas absentistas tienen multitud de matices y estos matices resultan especialmente significativos a la hora de entender o conocer qué tipo de absentismo se está recogiendo en nuestros centros educativos. Esta cuestión resulta especialmente significativa en el abordaje de la problemática educativa ya que, como recoge González (2005), cualquier vía para paliar el problema del absentismo y/o abandono escolar en un centro concreto o en el sistema general de enseñanzas, pasa ineludiblemente por sacar a la luz esta problemática, conocer su intensidad y bajo qué circunstancias y condiciones se está produciendo. Completamente de acuerdo como estamos con esta consideración, añadimos que será además necesario conocer y tener una visión lo más fidedigna y clara posible, del concepto que tienen sobre ella tanto alumnos como profesores de nuestro ámbito educativo. Es decir, para comenzar a diseñar estrategias de intervención eficaces de intervención debemos previamente profundizar en qué entienden por absentismo escolar, cuáles son las conductas incluidas en el término y qué tratamiento se hace en relación a esta problemática. En nuestro caso todas estas cuestiones la incluimos de forma paralela tanto en el cuestionario elaborado para el alumnado, en el que preguntamos sobre su concepto que tenían del problema, las prácticas absentistas que desarrollaban y las medidas que conocían se lleva a cabo para la prevención del absentismo en sus respectivos centros escolares, como en las entrevista estructurada elaborada para los centros educativos, en la que también abordamos tanto la concepción como tratamiento que del absentismo se llevaba a cabo desde el punto de vista de cada uno de ellos.

A continuación, comenzamos por mostrar los resultados del análisis de los conceptos que los equipos directivos y docentes encuestados han reconocido como conductas que identifican con el absentismo escolar y resultado de la pregunta, *¿qué definición de las aportadas se adecua más a sus conceptos de absentismo?* y que admitía respuestas múltiples (ver anexo 2, P.17 del guión de entrevista estructurada al centro educativo).

De las posibles definiciones que sugeríamos en la entrevista, las personas entrevistadas han mostrado un grado de acuerdo superior al 50% sólo en las siguientes definiciones relativas al absentismo escolar:

- La ausencia injustificada durante días completos.
- La ausencia injustificada encubierta por los padres.

Siendo el grado de acuerdo mostrado por los profesionales directivos y docentes pertenecientes a los centros educativos encuestados, menor al 50% en aquellas conductas relacionadas con el

absentismo escolar y reconocidas por los investigadores y expertos educativos como Blaya (2004) y García (2001), tales como:

- Ausencia injustificada en tramos horarios.
- Ausencia injustificada esporádica.
- Ausencia de participación en el aula.
- Retrasos diarios.

Todos estos datos pueden comprobarse en la siguiente tabla que aportamos a modo ilustrativo.

Tabla 39. Grado de acuerdo con diferentes definiciones de absentismo escolar (% de fila).

DEFINICIÓN	GRADO DE ACUERDO
Ausencia injustificada durante días completos	82,0
Ausencia injustificada en tramos horarios	43,7
Ausencia injustificada esporádica	13,1
Ausencia injustificada encubierta por los padres	91,3
Ausencia participativa en el aula del alumnado	18,4

Fuente: Elaboración propia (n=11). Datos obtenidos de la entrevista estructurada realizada a los equipos directivos y/o docentes de los centros educativos.

Las conductas asociadas con mayor frecuencia al absentismo escolar, están muy relacionadas con la definición recogida en el Decreto 167/2003 de 17 de junio, de Ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, es decir, la definición más frecuente empleada por los directivos y docentes entrevistados es de corte claramente administrativo.

Sabemos que el absentismo escolar es una problemática tan compleja que atribuir su aparición a un solo factor resulta demasiado simplista, entendemos además que el absentismo escolar reiterado no es sino una manifestación en el plano educativo de la existencia dentro del ámbito que rodea al alumno de un problema de tipo social o familiar que incide directamente en su proceso formativo, impidiéndole o condicionando su asistencia a clase como afirma Delgado y Álvarez (2004) por lo que, además de interesarnos por las prácticas que los equipos docentes reconocen como conductas absentistas, pretendimos también conocer las causas que estos equipos atribuyen a la aparición del absentismo escolar.

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos que como puede apreciarse, se refleja cómo de forma generalizada el profesorado se muestra de acuerdo con la naturaleza multicausal de esta problemática. También se aprecia un alto grado de consenso en alguno de los elementos que puede estar influyendo en la generación y el desarrollo de prácticas absentistas, sobre todo a la hora de identificar algunos elementos pertenecientes a la organización escolar.

En nuestro caso, los equipos docentes han identificado con mayor incidencia el inadecuado desarrollo de la acción tutorial junto al sistema de sanciones que se lleva en la práctica como posibles factores facilitadores de las conductas absentistas entre el alumnado de educación secundaria. A este respecto referenciamos otros trabajos de investigación similares que han identificado la falta de formación del personal y en especial, la formación orientada a la atención individualizada de los alumnos con necesidades educativas especiales como situación facilitadora del absentismo escolar entre el alumnado al que se refieren por Delgado y Álvarez (2004).

Casi paralelamente en nuestro trabajo, se identifican también con medias de citación bastante altas entre los entrevistados los factores individuales como la desmotivación al estudio como factores que provocan absentismo escolar y por otra parte, se identifican por ellos/as los problemas asociados a la familia como facilitadores del absentismo escolar entre su alumnado, pero quizás el dato más significativo que podemos apreciar en nuestro análisis es que casi la totalidad de los profesionales entrevistados pertenecientes a los centros educativos han identificado los problemas en el desarrollo de la acción tutorial como causa que facilita el absentismo escolar entre su alumnado.

Tabla 40. Motivos que provocan absentismo escolar según componentes de los equipos directivos y/o docentes de los centros educativos (% de fila).

DIMENSIONES	MOTIVOS	% DE ACUERDO
Causas individuales	Malos resultados académicos	15,5
	Desmotivación para el estudio	80,2
	Problemas de relación con los compañeros/as	17,9
	Problemas de relación con el profesorado	8,7
Causas familiares	Problemáticas familiares asociadas	81,6
Causas relativas a la organización escolar	Problemas desarrollo acción tutorial	99,5
	Acumulación de sanciones	10,6

Fuente: Elaboración propia (n=11). Datos obtenidos de la entrevista estructurada realizada a los equipos directivos y/o docentes de los centros educativos.

Es decir, según se desprende de los resultados, además de los factores individuales y familiares ya referidos anteriormente, los profesionales entrevistados muestran el mayor porcentaje de acuerdo a la hora de identificar una problemática relacionada con la organización del centro educativo como es el desarrollo de la acción tutorial, como factor de gran incidencia en la aparición de conductas absentistas entre sus estudiantes. Dado que nuestra realidad educativa en relación al absentismo escolar es diversa y heterogénea, también hemos querido analizar si existen diferencias reseñables

en cuanto a las causas identificadas por los equipos directivos y docentes como facilitadoras del absentismo escolar, en función de la tasa de absentismo registrado en Séneca en cada uno de estos centros educativos.

En este análisis, hemos observado algunas diferencias que entendemos considerables y que pasamos a exponer. En primer lugar, se observa que los profesionales educativos entrevistados pertenecientes a los centros educativos que registran una alta tasa de absentismo identifican como elemento facilitador clave del absentismo escolar la dimensión relacional y todos están de acuerdo en identificar los problemas de relaciones entre compañeros o entre alumnado-profesorado como los elementos facilitadores con mayor incidencia en las conductas absentistas observadas por ellos/as. En cambio, los profesionales educativos entrevistados pertenecientes a la totalidad de centros que presentan una tasa de absentismo bajo han identificado como el elemento facilitador con mayor incidencia en el desarrollo de conductas absentistas entre sus estudiantes, el sistema de sanciones que se desarrolla en cada uno de sus centros educativos seguido de los malos resultados académicos obtenidos por los estudiantes y que según manifiestan, desmotivan al alumnado a continuar con su asistencia al centro de forma regular. Este mismo factor ha sido identificado por la mitad de los profesionales entrevistados de los centros que registran una tasa de absentismo medio, aunque tenemos que precisar que estos profesionales han mostrado una mayor variedad de factores identificados como facilitadores del absentismo escolar como son la desmotivación al estudio, las problemáticas familiares o el inadecuado desarrollo de la acción tutorial como más destacables. Todos estos datos los mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 41. Factores identificados como facilitadores del absentismo escolar por los profesionales de los centros educativo según tasa de absentismo registrada por el centro (% de fila).

	CENTROS CON ABSENTISMO ALTO	CENTROS CON ABSENTISMO MEDIO	CENTROS CON ABSENTISMO BAJO
Malos resultados académicos	0	50	50
Desmotivación al estudio	40	42	18
Relación con los compañeros/as	100	0	0
Relación el profesorado	100	0	0
Problemáticas familiares asociadas	39	31	30
Acción tutorial	42	33	25
Sistema de sanciones	0	0	100

Fuente: Elaboración propia (n=11). Datos obtenidos de la entrevista estructurada realizada a los equipos directivos y/o docentes de los centros educativos.

9.2.2 Tratamiento del absentismo escolar en los centros de secundaria.

En esta investigación hemos querido conocer en qué medida se están cumpliendo las recomendaciones hechas por el Defensor del Pueblo Andaluz en el *Informe el absentismo escolar: un problema educativo y social*, 1998 al que hicimos referencia al comienzo de este capítulo y conocer si se está trabajando en la prevención del absentismo escolar desde programas y acciones específicas y complementarias construidas para tal fin.

Aclaremos en este punto, que aunque esta comunidad autónoma cuenta con protocolos de actuación establecidos para el tratamiento del absentismo escolar, en pocas ocasiones estos programas son evaluados y si lo son, son normalmente las instituciones donde se desarrollan quienes efectúan dichas evaluaciones como expone Blaya (2003), careciendo del control externo.

Constatamos que todos centros educativos entrevistados participan a través de sus representantes en sus respectivas comisiones municipales de absentismo escolar, cumpliendo con esta recomendación específica elaborada por la administración autonómica para tal fin. Aun así, para continuar con nuestro análisis sobre el cumplimiento de las recomendaciones hechas hace más de una década, interrogamos a los profesionales educativos de los centros sobre otras actuaciones o medidas incluidas en el plan de centro anual dirigidas a la prevención del absentismo escolar. Los resultados obtenidos muestran que el 72,7% de los profesionales entrevistados han reconocido que en sus respectivos centros educativos no llevar a cabo ninguna otra medida complementaria, además de la participación en la comisión municipal correspondiente, orientada a la prevención y/o tratamiento del absentismo escolar. Tan solo el 27,2% de estos profesionales manifestaron llevar a cabo programas y/o actuaciones tendentes a facilitar la integración de alumnos/as de necesidades educativas especiales y consecuentemente, prevenir así el posible absentismo escolar. Entre las acciones citadas por estos los centros destacamos las siguientes:

- Plan de atención a la diversidad para adecuar los contenidos formativos a las capacidades del alumnado.
- Campañas informativas dirigidas a las familias sobre el absentismo escolar.
- Proyectos y actuaciones lúdicas que fomentan la asistencia del alumnado absentista al centro.

Una vez que hemos visualizada la baja incidencia en cuanto a actuaciones complementarias de prevención del absentismo desarrolladas por los centros, nos centramos en este punto en evaluar

cómo se están desarrollando en el protocolo de actuación establecido desde la Consejería de Educación para la prevención y tratamiento del absentismo escolar. Para tal fin comenzaremos con el análisis de las pautas de control y registro de la asistencia a los centros educativos.

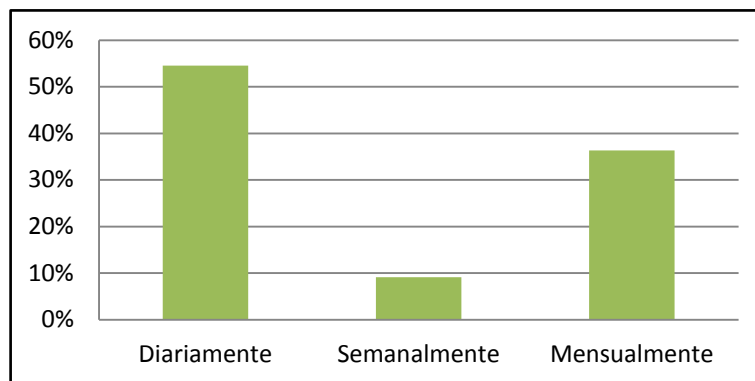
Control y seguimiento de la asistencia al centro escolar.

Como hemos precisado, entendemos que el registro de las ausencias al centro escolar está estrechamente relacionado con el concepto que cada centro tiene sobre el absentismo escolar, así como, con su compromiso por visibilizar cualquier irregularidad que se produzca en la asistencia al centro del alumnado. El *Plan Provincial de Prevención de Absentismo Escolar de Huelva*, recoge expresamente que corresponde al profesorado, efectuar el control y seguimiento de los casos de absentismo que puedan producirse, mantener contactos con las familias y derivar la información de los casos que no se hayan resuelto en el ámbito escolar a los organismos competentes, por lo que queda expresamente establecido que la primera función a realizar en materia de absentismo escolar por la comunidad educativa será el control de la asistencia diaria al centro. Esta tarea no es baladí y de hecho González (2005) también hace alusión a la importancia de establecer mecanismos de registro, control e información que proporcione al profesorado y a las familias información inmediata de las ausencias a clase en días completos o tramos horarios como medidas de prevención del absentismo.

Con la intención de valorar en qué medida se están llevando a cabo estas actuaciones, incluimos en nuestro cuestionario dirigido a los centros dos cuestiones al respecto, *¿con qué frecuencia se registran las faltas de asistencia en Séneca en su centro?*, y *¿quién es la persona encargada en su centros educativos de efectuar dicho registro?*

Los resultados de los análisis efectuados, según han respondido los directivos y/o docentes de los centros educativos a las cuestiones realizadas nos muestran que se cumplen las recomendaciones efectuadas por la administración autonómica relativas al control de la asistencia del alumnado y en más de la mitad de los centros entrevistados, en el 54,5%, se efectúa un control diario de la asistencia mientras que el 9% se registra semanalmente y en el 36,5% restante se hace una vez al mes, tal y como puede apreciarse en la siguiente tabla.

Ilustración 26. Frecuencia de registro de la asistencia escolar.

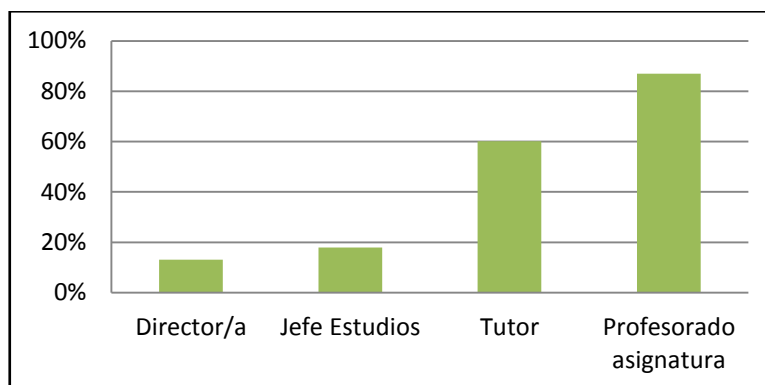


Fuente: Elaboración propia (n=11). Datos obtenidos de la entrevista estructurada realizada a los equipos directivos y/o docentes de los centros educativos. Cruce estadísticamente significativo ($\chi^2=105,884^{***}$)

Como hemos mencionamos anteriormente, en este trabajo atribuimos una especial relevancia al registro de la asistencia por los centros, de forma que quisimos analizar si existía algún tipo de relación o tendencia entre algunas cuestiones relacionadas con la tarea y frecuencia de registro de la asistencia del alumnado al centro y la tasa registrada de absentismo por el centro educativo, Según los resultados obtenidos, podemos observar que los centros con una tasa de absentismo bajo registran a diario la asistencia al centro por parte del alumnado en el 74, 5% de los casos, mientras que los centros con una tasa de absentismo alto lo registran mensualmente en el 87,4% de ellos. Por lo que parece apreciarse una tendencia a encontrar una menor tasa de absentismo en los centros que hacen un control continuado registran a diario la asistencia de su alumnado al centro.

En cuanto al profesional que realiza el seguimiento de la asistencia al centro y su registro, parece que esta función es asumida en el 60,2% de los centros por el tutor de cada grupo escolar, quien tras recibir los partes de asistencia del resto de profesores registra en el programa Séneca la asistencia del grupo. Tan solo en el 13,1% de los centros, esta función es asumida por el director/a que debe encargarse de efectuar el registro en estos casos de todos los grupos escolares de su centro de forma personal. En el resto de los centros educativos, esta función es llevada a cabo por el jefe de estudios en el 18,1% de los casos y/o el profesor de la materia en el restante 8,7% de los centros. Igualmente se comprueba que en la totalidad de centros donde la tasa de absentismo es baja esta función es asumida por el tutor de cada grupo escolar mientras que en el caso de los centros con tasa de absentismo alta no se detecta una pauta común y esta función es asumida por distintos profesionales según la coyuntura del centro. Estos datos se especifican en la tabla a mostrada a continuación.

Ilustración 27. Profesionales que registran la asistencia.



Fuente: Elaboración propia (n=11). Datos obtenidos de la entrevista estructurada realizada a los equipos directivos y/o docentes de los centros educativos. Cruce estadísticamente significativo ($\chi^2=122,77^{***}$)

Protocolo de actuación y derivación.

Las actuaciones que han de llevarse a cabo para el tratamiento del absentismo aparecen recogidas en el Plan Provincial de Absentismo Escolar de Huelva. Este marco normativo recoge de forma explícita las actuaciones que deberán llevar a cabo los centros escolares así como el procedimiento de derivación que ha de seguirse en caso de que el absentismo siga siendo recurrente, ya que de acuerdo con Martí y Pinto (1986), el absentismo escolar no es un problema que deba ser tratado aisladamente sino de forma global con una intervención multidisciplinar.

Algunas de las actuaciones específicas encomendadas a los centros educativos según este documento son las siguientes:

- El profesorado llevará control y registro diario de la asistencia a clase con el fin de detectar posibles casos de absentismo escolar.
- Una vez que los tutores y tutoras detecten casos de absentismo, lo notificarán por escrito a la familia y citarán a los representantes legales para mantener una entrevista con el fin de tratar el problema, indagar las posibles causas del mismo y adoptando las medidas necesarias y estableciendo un compromiso de actuación conjunta.
- En aquellos casos en que la familia no acuda a la entrevista, no justifique suficientemente las ausencias del alumno o alumna, no se comprometa a resolver el problema o incumpla los compromisos que hubieran asumido, la dirección del centro comunicará por escrito a los representantes legales del alumnado.
- Si la situación de absentismo persiste, los centros educativos realizarán la derivación del caso a los servicios sociales comunitarios para su posterior intervención profesional.

Interesados como estamos en evaluar el nivel de cumplimiento de los acuerdos adoptados por los centros educativos en materia de absentismo escolar, hemos preguntado también sobre las acciones desarrolladas por los centros educativos con el alumnado y su familia y sobre el procedimiento de derivación a otros servicios que se sigue en caso de reincidencia o agravamiento de la situación de absentismo por parte del menor. Aunque los resultados se concretan a continuación, precisamos que tal y como puede observarse en la siguiente tabla, la mayor parte de los centros educativos de nuestra muestra cumple el protocolo establecido de atención y derivación de los casos de absentismo escolar registrados en sus centros. Las actuaciones seguidas con mayor incidencia son la entrevista del tutor con los padres del alumnado que se llevan a cabo en todos los centros entrevistados, la notificación escrita a los padres en el 90,9% de los centros y la derivación a los servicios sociales comunitarios cuando la conducta absentista persiste en el 72,7% de los centros.

Tabla 42. Actuaciones del protocolo que se siguen en los centros educativos (% de fila).

ACTUACIONES	PORCENTAJE DE CUMPLIMIENTO
Entrevista del menor con el tutor	84,5
Entrevista del menor con el equipo orientación	69,4
Entrevista del menor con el equipo directivo	65,5
Notificación por escrito a los padres	92,2
Entrevista del tutor con los padres	100
Entrevista del equipo de orientación con los padres	74,3
Entrevista del equipo directivo con los padres	47,6
Derivación a los servicios sociales municipales	64,4

Fuente: Elaboración propia (n=11). Datos obtenidos de la entrevista estructurada realizada a los equipos directivos y/o docentes de los centros educativos.

Como en el análisis anterior, observamos también diferencias considerables en las actuaciones que se llevan a cabo con el alumnado que presenta absentismo escolar en los centros.

En los centros de bajo nivel de absentismo se otorga un protagonismo mayor a la figura del tutor de cada curso escolar, a quien corresponde el control y registro de la asistencia y se entrevista personalmente con cada alumno/a. Asimismo, en estos centros el volumen de casos derivados a servicios sociales comunitarios es mayor que en el resto de centros escolares, por el contrario, en los centros escolares donde se registran altos niveles de absentismo es el director/a quien realiza el registro de la asistencia y la proporción de casos derivados a servicios sociales, a pesar de contar con un volumen mayor de casos de absentismo es menor que en el resto de centros educativos.

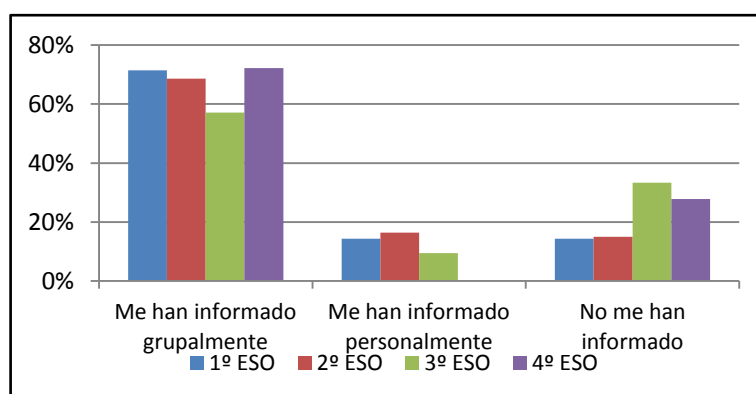
En conclusión, nuestros datos parecen sugerir que un control más directo y continuo por quienes mantienen una relación más constante y estrecha con el alumnado y la derivación a los servicios sociales comunitarios de los casos más graves de absentismo escolar pueden estar incidiendo en la prevención del absentismo escolar.

Información sobre absentismo escolar al alumnado.

Bajo nuestro punto de vista, la repercusión de los programas de prevención del absentismo escolar vería mermada su efectividad si el alumnado los desconociera. Por ello, hemos querido preguntar al alumnado sobre el conocimiento que tiene de las actuaciones y programas que en su centro educativo se llevan a cabo para prevenir y tratar el absentismo escolar. Asimismo, nos interesa conocer qué información que se le ha facilitado por el propio centro acerca de las repercusiones educativas y judiciales que conlleva la no asistencia a los centros educativos.

Consecuentemente incluimos en el cuestionario dirigido al alumnado una cuestión acerca de si recibe información acerca de los programas y actuaciones de prevención del absentismo escolar por parte del profesorado y/o equipo directivo. La mayor parte del alumnado encuestado respondió afirmativamente, manifestando que reciben información sobre las acciones que se toman para prevenir el absentismo por parte de los responsables dentro del aula y en una actividad dirigida a todo el grupo, mientras que casi en idénticas proporciones otros alumnos/as admitieron que fueron informados de forma individual o que no recibían ningún tipo de información al respecto.

Ilustración 28. Actuaciones preventivas del absentismo llevadas a cabo en los centros según manifiesta el alumnado agrupado por curso escolar.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de encuesta realizada al alumnado participante.

En cuanto al espacio en que se llevan a cabo actuaciones de puede ser consideradas como preventivas del absentismo escolar, encontramos que gran parte de las actuaciones de prevención e

información en los centros entrevistados se lleva a cabo dentro del grupo escolar, apreciándose además una reducción en estas medidas en los cursos superiores conforme el alumno va promocionado de curso y por tanto cumpliendo años y así, en los cursos superiores fuera ya de la edad obligatoria de escolarización las actuaciones preventivas se difuminan tal y como puede apreciarse en la anterior ilustración.

9.3 Autopercepciones del alumnado en cuanto al absentismo escolar.

Otro de los objetivos que nos ha ocupado desde el inicio ha sido el de conocer las percepciones que el alumnado de secundaria tiene sobre la problemática que nos ocupa. Como explica Rué (2003), lo importante será en este momento concentrar nuestro foco de atención en el modo en que el alumnado vive emocional, social e intelectualmente su proceso de escolarización. En este sentido y contrarios a los postulados de *la teoría del déficit social* que han explicado el absentismo escolar como resultado de una determinada orientación particular de determinados grupos sociales o étnicos, hacemos referencia a la aportación de García (2007), quien añade que esta orientación teórica omite una reflexión sobre la heterogeneidad interna del colectivo de alumnos/as absentistas.

En este trabajo hemos pretendido en todo momento no ser reduccionistas ni olvidar que dentro de ese colectivo todos los sujetos no se comportan de manera idéntica. Compartimos la creencia de que considerar el absentismo como resultado de un hándicap social no nos permitiría interrogarnos sobre el papel inclusivo de los centros escolares.

Pero el absentismo escolar tiene una dimensión psicológica y biográfica, percepciones sociales significativas para los jóvenes y la subjetividad con la que viven su escolarización. Todos estos elementos pueden actuar como factores desencadenantes de este tipo de conductas por lo que, incluimos en nuestro cuestionario preguntas sobre la consideración propia que el alumno tiene del absentismo escolar así como sobre el tratamiento que a su juicio se hace en sus respectivos centros educativos, como ya hiciera García (2005).

Anticipándonos a los resultados, queremos resaltar que no somos pioneros con esta intención de análisis ya que han sido numerosos los trabajos en los que han tratado de explorar las perspectivas o percepciones que el alumnado tiene de su paso por los centros educativos. En muchos de ellos, estos alumnos/as han evidenciado su malestar por no haberse sentido integrados en las escuelas y de no haber podido gozar de un ambiente de protección y respuesta a sus necesidades más específicas como recogen Bergeson et al. (2003).

La asistencia a los centros educativos.

En este epígrafe, al hablar de asistencia al centro lo haremos desde dos puntos de vista distintos que queremos detallar a continuación. Por una parte, ofreceremos datos sobre absentismo escolar extraídos de la aplicación informática Séneca perteneciente a la Junta de Andalucía, a la que venimos haciendo referencia continuamente. Esta aplicación recoge datos sobre absentismo de acuerdo con la definición oficial de absentismo escolar identificada en el marco normativo vigente³⁹, es decir, datos sobre absentismo escolar desde lo que podríamos entender como un plano objetivo o administrativo del absentismo. Por otra parte, ofreceremos datos sobre absentismo escolar procedentes de nuestra encuesta, es decir, desde un plano que consideramos más subjetivo y relacionado con la autopercepción que el alumnado encuestado tiene sobre su patrón de asistencia al centro escolar, y por lo tanto, sobre su posible absentismo escolar.

Anteriormente comprobamos que la tasa de absentismo registrado en nuestra provincia para el curso 2009/10 revelaba una tasa de absentismo del 23,5% en el universo de educación secundaria de Huelva, mientras que entre el alumnado que compone nuestra muestra se recoge un porcentaje mayor de absentismo registrado que asciende al 25,2%. Esta diferencia entre la tasa media de absentismo escolar registrado en el universo y la tasa de absentismo registrada en la muestra estudiada puede estar motivada por la selección de centros de alta y media tasa de absentismo que hemos incluido en nuestro estudio.

La segunda aproximación desde la que hemos querido abordar el absentismo escolar ha sido desde la aproximación a la percepción individual que el alumnado encuestado tenía sobre su patrón de asistencia al centro. Con el objetivo de ser capaces de describir qué concepto o conceptos tiene el alumnado respecto a esta problemática, incluimos en el cuestionario dirigido al alumnado una pregunta sencilla, *“¿asistes a tu centro educativo con regularidad?”*

Los resultados mostraron que el 15,5% del alumnado encuestado admitía que su asistencia al centro educativo no era regular. A pesar de ser un alto porcentaje el de alumnos/as que cuando son interrogados en la encuesta admiten no asistir de forma normalizada al centro educativo, la diferencia entre estos datos y el absentismo registrado oficialmente en los centros que componen nuestra muestra sigue siendo significativo. A nuestro parecer, este hecho puede revelar que no todo

39 La Orden de 19 de septiembre de 2005 y las Instrucciones de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación de 23 de Octubre de 2007, de aplicación en los Centros Docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, consideran que existe una situación de absentismo cuando las faltas de asistencia sin justificar al cabo de un mes sean de cinco días lectivos en Educación Primaria y veinticinco horas de clase en Educación Secundaria Obligatoria o el equivalente al 25% de días lectivos o de horas de clase, respectivamente.

el alumnado que no acude con regularidad al centro y desarrolla una conducta absentista se considera alumno/a absentista.

En nuestra fase de construcción de los instrumentos metodológicos, incluimos en nuestro cuestionario algunas preguntas para facilitar que el alumnado de la muestra pudiera identificarse con diferentes formas de absentismo escolar y poder así profundizar en sus comportamientos en relación a esta problemática. Esto lo hicimos tomando como referencia el estudio sobre el absentismo escolar desarrollado en el área de Barcelona por García (2001) en el que la investigadora ofrece una clasificación sobre diferentes tipos de absentismo: *absentismo esporádico de aula, impuntual de aula y/o centro, recurrente o periódico de aula o centro, desescolarización limitada o absentismo crónico, desescolarización* y complementados por otros tipos definidos por la investigadora francesa Blaya (2003, 2004): *absentismo elegido, absentismo crónico, absentismo de retraso y absentismo encubierto por los padres*.

En la siguiente tabla podemos observar las conductas que consideramos pueden incluirse en cada tipo de absentismo, identificadas en los cuestionarios respondidos por el alumnado.

Tabla 43. Tipos de absentismo incluidos en la encuesta del alumnado.

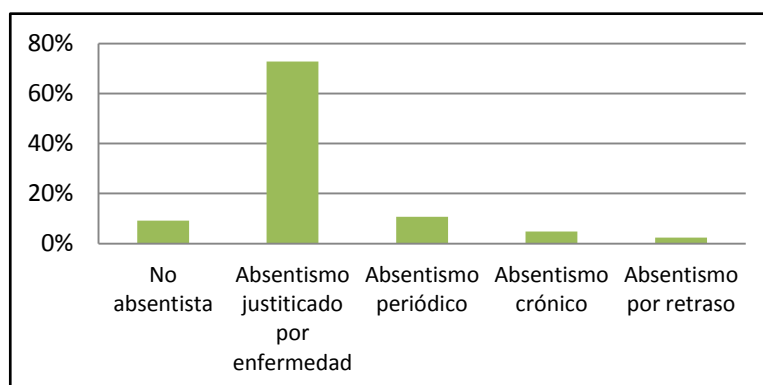
CATEGORÍA DE RESPUESTA	TIPO DE ABSENTISMO
Nunca faltó al IES	No absentista
Solo faltó en ocasiones justificadas (por enfermedad)	Absentismo justificado
No asisto al centro en algunos periodos del centro escolar (algunas semanas al año)	Absentismo recurrente o periódico
Faltó más de dos días por semana al centro	Absentismo crónico
Nunca faltó el día entero, pero sí tengo retrasos y no cumplo el horario completo	Absentismo por retraso

Fuente: Las denominaciones de los distintos tipos de absentismo proceden de García (2001) y Blaya (200,2004).

La primera de las conclusiones que podemos extraer es que aunque el porcentaje de alumnado absentista en nuestro estudio es elevado, la mayor parte de este alumnado no se percibe como alumno/a absentista y cuando reconoce no asistir regularmente al centro justifica su comportamiento estableciendo una diferenciación específica entre desarrollar alguna práctica absentista puntual o ser y considerarse alumno/a absentista, ya que de la totalidad de los encuestados, el 9,2% manifestó no cesar nunca en su asistencia al centro escolar no considerando que incurriera en ningún tipo de absentismo. El 75,3% admitió ausentarse solo del centro en contadas ocasiones y por razones justificadas como por ejemplo, ausencia por enfermedad, por lo

que entendía que su absentismo podría calificarse como “justificado” y en contraposición, solo el restante 17,9% del total, admitió incurrir en comportamientos absentistas incluyéndose en algunas de las prácticas anteriormente citadas, es decir, están incluidos en este grupo el alumnado que reconoce no asistir al centro educativo durante periodos señalados en el transcurso del curso escolar, quienes admiten faltar al centro más de dos días por semana y quienes entienden que su aunque no cesa en su asistencia al centro en días completos sí presentan retrasos considerables en determinadas franjas horarias. Los datos sobre las conductas absentistas reconocidas por el alumnado, se recogen en la siguiente tabla.

Ilustración 29. Prácticas en relación al patrón de asistencia al centro educativo reconocidas por el alumnado.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Observamos así, que el porcentaje de alumnos/as que se perciben como absentistas en las encuestas realizadas a ellos/as, el 15,5% del alumnado, es menor a la tasa de absentismo registrada en Séneca.

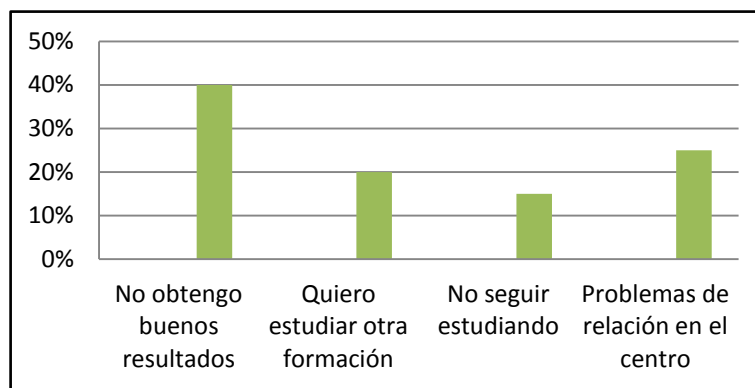
Motivos que justifican la ausencia al centro educativo.

Posteriormente, hemos centrado nuestro análisis en el grupo de alumnos/as que en nuestro cuestionario han respondido que no asisten con regularidad al centro educativo, es decir, en el grupo de alumnos/as que consideran presentan una conducta absentista (n=32), de forma que en este punto hemos excluido del análisis al grupo de alumnos/as encuestados que afirman mantener una asistencia regular al centro y no incurrir en prácticas absentistas.

Nuestro primer interés era conocer las razones por las que este grupo de encuestados explican o justifican su ausencia del centro educativo por ello, les preguntamos acerca de los motivos por los que temporalmente suspendían su asistencia a los centros educativos en el que estaban matriculados. Los resultados obtenidos muestran que algo más de la tercera parte, el 40%,

manifestó ausentarse del centro por su dificultad para continuar con los estudios y su incapacidad para obtener buenos resultados académicos ya que éstos les resultan demasiado difíciles. El 25%, argumentó que la razón principal para no acudir al centro educativo se encontraba en los problemas de relación con sus profesores y/o compañeros del centro educativo. En un porcentaje menor, referido al 20%, hallamos al alumnado que manifestó que la razón de su ausencia era las desmotivación general que sentían hacia los estudios y que motivaba su deseo de no continuar esta etapa educativa, en último lugar, encontramos a quienes manifestaron su deseo de continuar su proceso educativo pero precisaban que su deseo era continuar cursando otra formación diferente y que conformaban el 15% de ellos. En la siguiente ilustración se detallan estos datos.

Ilustración 30. Motivos del alumnado que se considera absentista para explicar su absentismo.



Fuente: Elaboración propia (n=32). Datos obtenidos del alumnado que previamente afirmó no asistir regularmente al centro educativo.

Característica de las prácticas absentistas del alumnado.

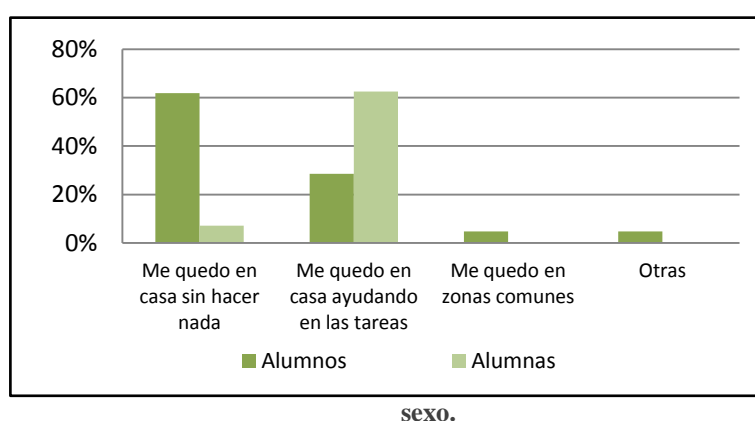
Hemos querido conocer de forma precisa en este estudio, algunas de las características particulares en que se desarrollan las prácticas absentistas por el alumnado encuesta que considera que las desarrolla. Por una parte, nos interesaba conocer si el alumnado cuando falta al centro educativo lo hace solo o en compañía de otros compañeros/as y en segundo lugar, cuáles son las actividades que desarrolla el alumnado en ese tiempo de ausencia al centro educativo.

En relación con estas dos cuestiones, analizando solamente las respuestas dadas por el grupo anteriormente mencionado que considera desarrolla algún tipo de conductas absentistas, podemos afirmar que con respecto a la decisión de no acudir al centro educativo y al desarrollo de la práctica absentista en sí misma, el 78,2% afirma que toma la decisión solo/a, sin la compañía de ningún compañeros/as. Tan solo el absentismo se convierte en una práctica grupal para el 15,6% de

estos/as alumnos/as, quienes reconocen faltar a clase en compañía de otro compañeros/as de centro o con compañeros/as que cursan estudios en otros centros educativos de la localidad.

Por ello, afirmamos que en nuestro caso el absentismo escolar es una conducta que se desarrolla en la mayor parte de los casos de forma individual, tal y como después podremos observar detenidamente en el análisis de las relaciones que tienen lugar entre los compañeros/as de un mismo grupo educativo y que hemos desarrollado en el capítulo siguiente. En cuanto a las actividades que este grupo de alumnos lleva a cabo durante el tiempo de ausencia al centro, en la siguiente ilustración mostramos los resultados de nuestro análisis.

Ilustración 31. Actividades que realiza el alumnado absentista durante la ausencia al centro según



Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado participante. Cruce estadísticamente significativo ($X^2= 17,663^{**}$).

Como puede observarse, la mitad de ellos manifiesta quedarse en casa ayudando en las tareas domésticas mientras que el 43,8% se queda en casa pero sin hacer ninguna tarea precisa. En porcentajes idénticos del 3,1%, encontramos a quienes manifiestan que pasan ese tiempo de ausencia al centro en las zonas comunes de su localidad, acompañados de amigos/as y compañeros/as y a quienes responden dedicarse a otras actividades sin precisarlas. Queremos destacar, las notables diferencias en función del género que apreciamos en relación a las actividades que se desarrollan mientras que el alumno/a no acude al centro educativo. En este caso, hemos realizado la tabla de contingencia y se aprecia una asociación estadísticamente significativa entre el sexo del alumnado absentista y las actividades que se realiza en el tiempo que no se acude al centro escolar. La mayor parte de las niñas, el 90,9% se quedan en casa ayudando en la realización de tareas domésticas frente al 14,3% de los chicos que realizan esta misma actividad. En cambio, el 66,7% de los chicos admiten quedarse en casa sin hacer nada mientras que en caso

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

de las chicas este porcentaje se reduce al 9,1%. En último lugar, se constata que el 14,6% de estos chicos absentistas se quedan en las zonas comunes de la localidad con otros compañeros o amigos mientras que las niñas no presentan en ningún caso esta conducta.

Capítulo X. Las redes sociales en los grupos escolares.

Como venimos exponiendo durante toda esta tesis doctoral, el fracaso educativo es motivo de preocupación constante de legisladores y expertos en educación desde hace años. Con anterioridad, nos hemos estado refiriendo a algunos de los factores como la motivación del alumnado, las condiciones sociofamiliares y la organización escolar de los centros, que la comunidad científica en mayor o menor medida, ha identificado como factores asociados al éxito y/o fracaso escolar. En cambio, las relaciones que se establecen entre el alumnado dentro de los centros educativos ha recibido una menor atención en los trabajos realizados sobre rendimiento académico, a pesar de la importancia que las relaciones entre iguales tienen en la etapa de la adolescencia y/o juventud. En este momento de la vida, las relaciones “tienen un significado multidimensional para los jóvenes en la medida en que constituyen redes al interior de las cuales encuentran afecto, reconocimiento e información, forjan subculturas y reglas de comportamiento” (Santos, 2010:10).

Este ha sido el principal motivo por el que hemos querido incorporar en nuestro trabajo el análisis de las relaciones que se han gestado dentro de los grupos educativos con los que hemos trabajado. Evidentemente, somos conscientes de la multitud de factores que influyen en el rendimiento académico y entendemos que las relaciones sociales quizás no sean determinantes para la gestación de estos procesos educativos, pero sí consideramos que las relaciones en el ámbito educativo y los distintos apoyos que comparten los alumnos/as entre sí, pueden constituir un importante apoyo para la integración escolar y por consiguiente, facilitar el buen rendimiento académico. Esta creencia es la razón por la cual, este último capítulo se inscribe dentro del marco del análisis de redes sociales (en adelante, ARS).

El ARS no es tan solo un conjunto de técnicas para conocer datos reticulares sino que constituye un paradigma teórico y epistemológico desde el que nos aproximamos a los fenómenos sociales, a través de la observación de las relaciones que se establecen entre sus miembros, tal y como afirman Lozares (1996). Esta perspectiva se interesa, de modo particular, por el estudio directo y sistemático de las relaciones entre actores de un grupo social más o menos delimitado ya que entiende que las redes personales constituyen “el mundo social de los individuos y podemos considerar que su conocimiento es suficiente para explicar las limitaciones que ejerce sobre los individuos y las oportunidades que les ofrece” (Requena, 1999:194).

Desde el análisis de redes sociales, las investigaciones sobre rendimiento académico han estado asociadas en muchos casos a los efectos de los pares dentro de los grupos escolares. Desde estas aportaciones se ha considerado que los pares pueden influir en el rendimiento académico debido a que la interrelación en el interior de los grupos hace posible la aparición de algunas formas de influencia como la persuasión, el consejo, o la presión de grupo a las que han hecho alusión Bidart (1997) y Santos (2010), habiendo sido también explorada por Requena (1998) la influencia de las

redes sociales de amistad sobre el rendimiento académico distinguiendo esta influencia en función del sexo de los actores.

Las redes sociales pueden clasificarse en función de su composición, de su estructura, de los apoyos intercambiados o la combinación de algunos de estos caracteres. En la literatura al respecto, encontramos diversas clasificaciones. Algunos ejemplos son: la elaborada por Maya (2001) sobre las redes de los inmigrantes residentes en Marbella en función de su composición, la clasificación de Ferrand (1998) basada en las redes en función de su estructura global al trabajar sobre las dinámicas de transmisión de enfermedades o la clasificación que hacen Gualda y Márquez (2010) de las relaciones establecidas entre la población inmigrante camerunesa residente en Huelva en función del tipo de apoyos compartidos en los procesos de integración en la comunidad de acogida.

Uno de los objetivos que nos hemos planteado en esta investigación ha sido el de conocer la estructura que presenta cada una de las redes que se configuran en cada uno de los grupos escolares con los que hemos trabajado. También hemos querido conocer la incidencia de las diferentes relaciones que se establecen, en función del tipo de apoyos compartidos, entre el alumnado que conforma cada uno de los grupos escolares y, en último lugar, hemos querido observar si existe algún tipo de asociación entre la estructura y composición de estas redes y el rendimiento académico que presentan sus componentes.

La búsqueda de la interpretación de comportamientos en base al análisis de las similitudes en la organización de las relaciones no es algo novedoso: ya fue objeto de estudio de Moreno (1934) cuando trataba de explicar la fuga en serie y no aleatoria de un grupo de jóvenes de un internado. Nuestro trabajo algo menos ambicioso se ha centrado en estudiar las relaciones que coexisten entre estudiantes de un mismo grupo escolar, es decir, en observar las redes sociocéntricas que se conforman en cada uno de los grupos educativos que componen nuestra muestra de estudio.

El análisis de redes sociocéntricas o redes completas está interesado en estudiar los patrones de relaciones que se establecen entre los componentes de un grupo social definido y concreto, en nuestro caso, los distintos grupos escolares. Este análisis mide la fuerza de los lazos entre los miembros del grupo y con ello obtiene una “matriz de proximidades que representa los patrones de relaciones” (McCarty, 2010:243), permitiéndonos “la observación de los miembros o grupos periféricos y su conectividad con el resto de la red, así como, los miembros centrales o intermediarios de las relaciones” (Vivas, 2001:94).

10.1 Aproximación Estructural

La observación de la frecuencia, densidad o agrupamiento de la totalidad de vínculos establecidos entre los actores de la red, nos permitirá obtener una visión general y completa de la estructura de estas redes. Tal y como Requena (1999) y Ferrand (1993) han hecho, nos aproximaremos a las redes de cada uno de los grupos escolares a través del análisis reticular de su densidad, centralidad y agrupamiento porque estas características de las redes han sido definidas por como “las variables independientes que permiten interpretar el comportamiento social de las personas implicadas” (Ferrand, 1997:37).

10.1.1 Densidad de las redes

La primera característica de estructura de la red que a la que hacemos referencia es el tamaño de las mismas. A este respecto, queremos matizar que las redes con las que hemos trabajado son bastante heterogéneas y su composición varía entre 10 y 27 actores.

Tomando como referencia las tasas mínimas y máximas de componentes con los que contábamos desde el inicio en cada uno de los grupos educativos entrevistados y para facilitar la ordenación de los resultados y el análisis de los datos, hemos elaborado tres tipos de redes en función de su tamaño. De esta forma y dado que nuestra red más pequeña contenía 10 actores y la red mayor 27 actores, agrupamos las redes en redes pequeñas (10-15 actores), redes medianas (16-21 actores) y redes grandes (22-27 actores).

En el módulo de redes sociales que incluimos en el cuestionario diseñado para el alumnado, interrogamos a los estudiantes acerca de todas las relaciones que entendimos como más frecuentes y posibles dentro de un grupo escolar, para preguntarles seguidamente por algunas de las actividades en las que compartían apoyo con sus compañeros/as de clase, considerándolas estas relaciones como relaciones positivas. También preguntamos sobre las relaciones en las que el alumnado percibía rechazo o exclusión por parte de sus compañeros/as, considerándolas a su vez, relaciones de carácter negativo.

En un principio estuvo en nuestra intención abordar estas dos tipologías de relaciones entre compañeros/as de grupos escolares, pero finalmente descartamos de nuestro análisis las relaciones negativas para abordarlas en otro momento, como explotación posterior de esta tesis, centrándonos exclusivamente en las relaciones positivas en las que el alumnado comparte algún tipo de apoyo con los compañeros/as de su grupo educativo.

Por estructura de la red entendemos el patrón de relación que emerge de los vínculos que se establecen entre todos los actores que la forman. Dicha estructura es considerada como un recurso que puede facilitar o dificultar la interacción entre los componentes de la red, de forma que como hemos mencionado anteriormente, nos aproximaremos a la estructura de las redes que conforman cada grupo escolar a través de indicadores básicos relativos a la densidad global y la cohesión social de la red.

La densidad, como indicador estructural del análisis de redes se relaciona con la proporción de relaciones que existen en una red sobre el total de relaciones posibles, o lo que es lo mismo, con los ligámenes encontrados entre todos los miembros de la red entre el número total de relaciones posibles, tal y como cita Molina (2005). Esta propiedad se refiere al volumen de interconexión, “representa una medida de la cohesión de una red, que puede ser calculada también a través del estudio de las distancias geodésicas que separan a sus miembros” (Vivas: 2001:95).

Para calcular la densidad global de cada una de las redes de clase, tuvimos en cuenta todas las relaciones de apoyo citadas por todos los miembros de cada uno de los grupos escolares entrevistados, información detallada que puede consultarse en la tabla 65 (consultar anexo 2), aunque posteriormente separamos cada tipo de relación y tomamos en cuenta solamente aquellas relaciones bidireccionales o simetrizadas, es decir, las relaciones que habían sido nombradas por las dos partes o actores implicados en ella.

En relación a su densidad, podemos afirmar que las doce redes sociocéntricas analizadas presentan densidades globales que oscilan entre 0,30 y 0,68, con una media global de 0,50 y donde divididas en proporciones similares, hallamos la mitad de las redes por encima de la media global y la otra mitad por debajo. Es decir, en general las redes pertenecientes a los distintos grupos escolares no son especialmente densas y registran una densidad media global del 50%.

Además del valor de la densidad global de cada uno de los grupos escolares, nos interesaba conocer si esta densidad estaba asociada al tamaño del propio grupo, ya que, como se recoge en la literatura al respecto, “la densidad es inversamente proporcional al tamaño de la red” (Olmeda, 2007:8).

Los resultados del análisis bivariable al respecto ofrecen un valor ($\chi^2(2gl) = 71,332$ $p=0,000$), por lo que podemos afirmar que existe una asociación estadísticamente significativa entre el tamaño de red y su densidad global, de forma que cuanto mayor es tamaño de la red de cada uno de los grupos educativos menor es su densidad global.

De esta forma, observamos que en los grupos escolares con mayor número de alumnado matriculado, el número de relaciones que se identifican entre ellos son mejores que las relaciones que se hallan en aquellos otros grupos escolares con menor número de alumnado matriculado. O dicho de otra manera, los alumnos/as matriculados en grupos escolares de mayor tamaño tienden a mantener menor número de relaciones entre ellos que los alumnos matriculados en grupos

pequeños, donde se localiza un mayor número de relaciones entre sus componentes. Investigaciones realizadas sobre estudiantes universitarios han concluido que el hecho de presentar una menor densidad en sus redes puede deberse a que estos jóvenes mantienen relaciones sociales en entornos distintos y diferentes al educativo, tal y como afirman Degenne y Lebeaux (2005). Los valores relativos a la densidad global de las redes en función de su tamaño se ofrecen en la siguiente tabla.

Tabla 44. Densidad global de las redes en función de su tamaño (% de fila).

	DENSIDAD ALTA	DENSIDAD BAJA
Red grande	0,0	100
Red media	34,7	65,3
Red pequeña	100	0,0

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante y analizados con Ucinet 6.

En segundo lugar, como análisis central de nuestro trabajo, nos interesaba conocer si existe algún tipo de asociación entre la densidad global de las redes de cada grupo escolar y los resultados académicos que presenta su alumnado. Para poder analizar si existe o no esta asociación en las redes estudiadas, las agrupamos en función del valor de la densidad global hallado anteriormente en redes densas (por encima de la densidad media) y redes no densas (por debajo de la densidad media) y posteriormente, analizamos la asociación entre la densidad y los resultados académicos de sus miembros. El resultado de este análisis bivariable nos muestra que existe una asociación estadísticamente significativa entre la densidad de la red y el rendimiento académico de sus miembros. Así se observa que con un valor ($\text{Chi}^2(1\text{gl})= 4,840, p=0,028$), las redes que registran una densidad por debajo de la media agrupan mayor proporción de alumnado que promociona mientras que sucede al contrario si hacemos referencia a las redes de los grupos escolares con predominio de alumnado que no promociona. Es decir, se asocian las redes con baja densidad al alumnado que obtiene buenos resultados académicos y promocionan de curso escolar y las redes con una alta densidad con el alumnado que no promociona de curso y presenta fracaso escolar.

10.1.2 Subgrupos de la red

La cohesión se utiliza en el análisis de redes como una de las aproximaciones para identificar las posiciones de los miembros en una red completa, referida genéricamente a las relaciones de

confianza, identidad, valores comunes, solidaridad, inserción social, redes, etcétera, en un colectivo (Lozares et al. 2011:82). Asimismo, se entiende que un grupo cohesionado (o cliqué) es un conjunto de actores entre los cuales existen lazos positivos, intensos y directos o fuertes de forma que, la idea de homogeneidad tanto en los valores como en las creencias y los comportamientos son centrales en esta aproximación. De todas las posibles medidas de cohesión, en esta investigación nos hemos centrado en los cliqués. Un cliqué es un subconjunto de una red en el cual los actores están más cercana y fuertemente conectados entre ellos de lo que lo están con respecto al resto de los integrantes de la red (Hanneman 2000:6). Por cliqué se entiende “el subconjunto de al menos tres actores en los cuales cada actor está ligado directamente a cada uno de los otros” (Velázquez y Rey, 2007:6). Matizamos de nuevo, que en este análisis de las relaciones que convergen en la red completa, hemos tenido en cuenta todos los vínculos citados por todos los actores en su conjunto, es decir, tanto las relaciones unidireccionales como las relaciones bidireccionales.

A continuación, exponemos en la siguiente tabla, los resultados del análisis de datos en cuanto a cohesión social se refiere, basado en número de cliqués observados en la red completa de cada grupo escolar analizados. Como puede observarse, el número máximo de cliques hallados en una misma red completa es de 16 y el número mínimo es de 1 cliqué, por lo tanto la media de cliques se sitúa en 7,94 cliques. En función de esta media de cohesión, hemos vuelto a agruparlos grupos de clase en dos grupos escolares en un primer grupo compuesto por los grupos con alta cohesión, es decir, aquellos que presenta un índice de cohesión por encima de la media y un segundo grupo compuesto por los grupos de baja cohesión, es decir, aquellos centros que presentan un índice de cohesión por debajo de la media, todo ello con la intención de comprobar si la cohesión social del grupo puede tener estar asociada a los resultados académicos del alumnado, analizamos estos datos en una tabla de contingencia. Como ya observamos en el caso de la densidad, volvemos a apreciar una asociación estadísticamente significativa entre la cohesión de la red y el rendimiento académico que presenta el alumnado con un valor ($\text{Chi}^2 (1\text{gl})= 4,125, p=0,042$). En este caso, son las redes con menor cohesión aquellas que agrupan una mayor proporción de alumnado que promociona y las redes más cohesionadas las que agrupan mayor proporción de alumnado que no promociona. Detallamos estos datos en la tabla expuesta a continuación.

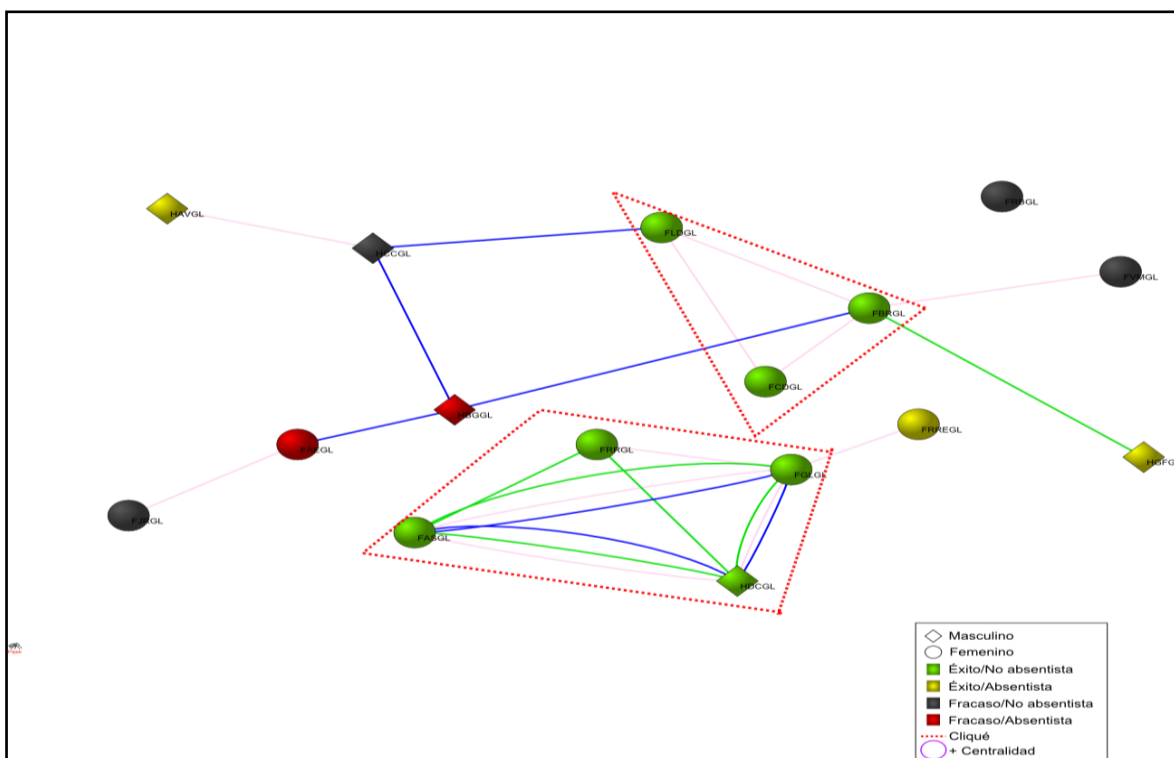
Tabla 45. Datos sobre cohesión de las redes y rendimiento del alumnado (% de fila).

	COHESIÓN ALTA	COHESIÓN BAJA
Alumnado promociona	47,5	52,5
Alumnado no promociona	61,9	38,1

Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante y analizados con Ucinet 6.

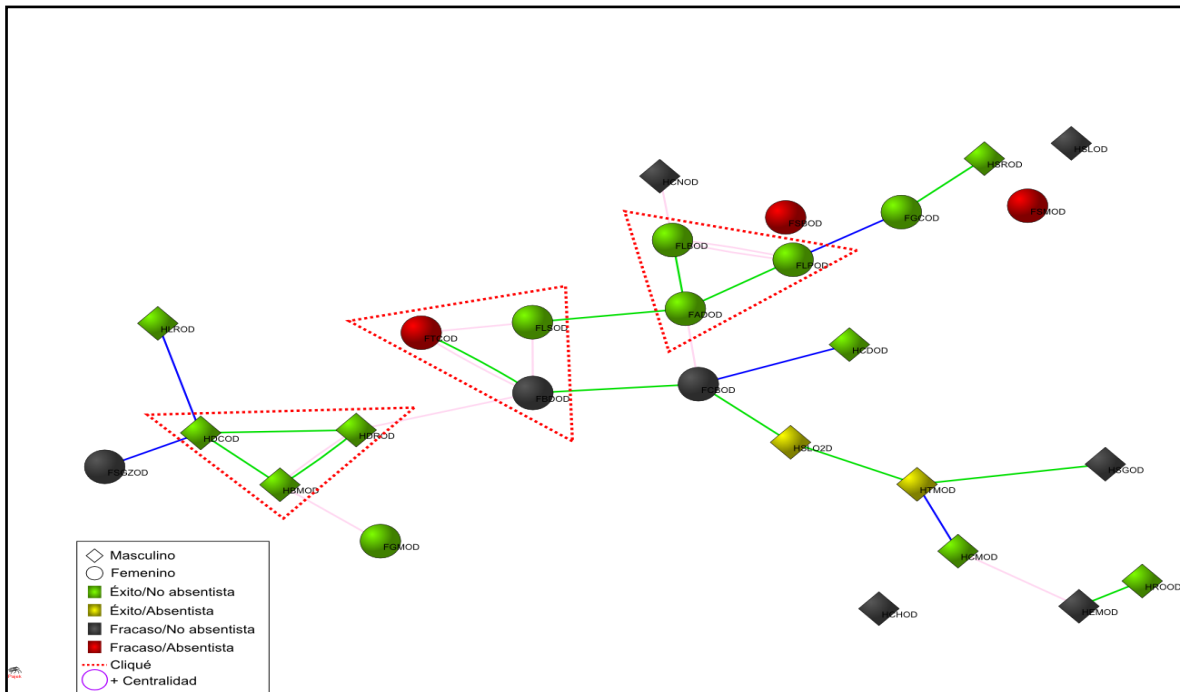
En nuestro caso, son las redes que con predominio de alumnado que promociona las que presentan menor número de grupos cohesionados o cliques. En estas redes se observan en primer lugar, pequeños grupos focales con una fuerte densidad entre los actores pero con vínculos bidireccionales que no llegan a formar una estructura fuertemente cohesionada y en segundo lugar, la presencia de actores desconectados en la red que en la gran mayoría de casos se caracterizan por presentar fracaso o absentismo escolar o, en algunos casos, incluso ambas problemáticas simultáneas. A continuación, para que el lector pueda tener una imagen gráfica de los datos que hemos ido describiendo, mostramos algunas ilustraciones que avalan los datos referidos y que pueden aclarar al lector las apreciaciones efectuadas. En todas las ilustraciones que mostramos a partir de este momento, hemos dibujado cada una de las relaciones analizadas diferenciándolas por colores, de esta forma hemos destacado de color verdes las relaciones referidas a los apoyos instrumentales (apoyos al estudio y a la relación de tareas para casa), de color rosa las relaciones referidas al apoyo emocional (confidencias y secretos entre los estudiantes) y de color azul las relaciones de tipo social (ocio y diversión entre los estudiantes).

Ilustración 32. Red completa con predominio de alumnado que promociona (COSTA3.G.M).



Fuente: Elaboración propia (n=16). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Ilustración 33. Red completa con predominio de alumnado que promociona (CINTURON1.G.A).



Fuente: Elaboración propia (n=27). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Paralelamente a la agrupación de los miembros hemos querido analizar las distancias geodésicas⁴⁰ que presentan estas redes. Las distancias entre actores puede ser una característica importante de la red ya que, cuanto mayor sea ésta más tiempo puede llevar la difusión de la información entre sus miembros. Y de esta forma, los actores que están más próximos a otros pueden ejercer una mayor influencia en estos.

Una vez analizadas las distancias geodésicas de cada una de las redes que conforman los distintos grupos educativos, resumimos los datos resultantes en el siguiente cuadro, aclarando que, como puede apreciarse, las distancias medias oscilan entre 2,127 y 1,605 como distancia más corta. Estos datos que nos indica que la distancia geodésica promedio es bastante pequeña para todos los grupos escolares analizados y dentro de estas redes, en general, cualquier tipo de información alcanzará rápidamente a todos los miembros de la red. Sin embargo, hemos observado una diferencia a destacar en las relaciones que se establecen en cada uno de los grupos educativos en función del predominio de éxito o fracaso escolar que presentan sus componentes.

En los centros con predominio de alumnado que no promociona se observa que además de observar que presentan distancias geodésicas mayores, como puede apreciarse en la siguiente ilustración, observamos que todos los actores de la red están conectados entre sí y los grupos más cohesionados no están ligados en exclusividad con ninguno de los apoyos examinados. Es decir, en estas redes

⁴⁰ Wasserman, S. y Faust, K (1994) definen como distancia geodésica el camino más corto entre dos nodos.

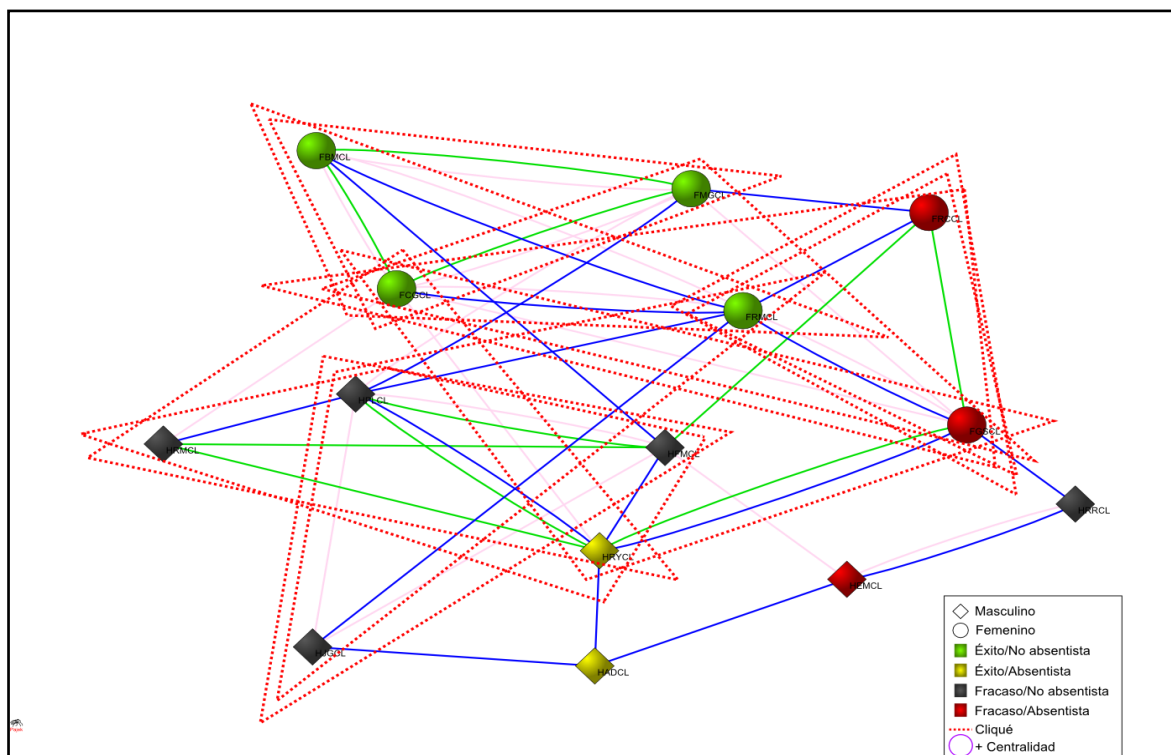
encontramos vínculos flexibles entre los actores que intercambian entre ellos diversos tipos de relaciones. De forma, que podríamos definir estas redes, en general, como redes más horizontales y democráticas, con alta interrelación entre todos los componentes y con multitud de subgrupos, agrupados en cliques complementarias. Igualmente, mostramos algunas ilustraciones al respecto donde se aprecia el solapamiento y la mayor densidad.

Tabla 46. Distancia geodésica.

	CAPITAL 2BA	COSTA2 MM	CINTURON 2GA	COSTA3 GM	COSTA1 GB	CONDADO2 MA	CINTURON 1GA
Distancia	1,867	1,617	1,622	2,127	1,690	1,605	1,781

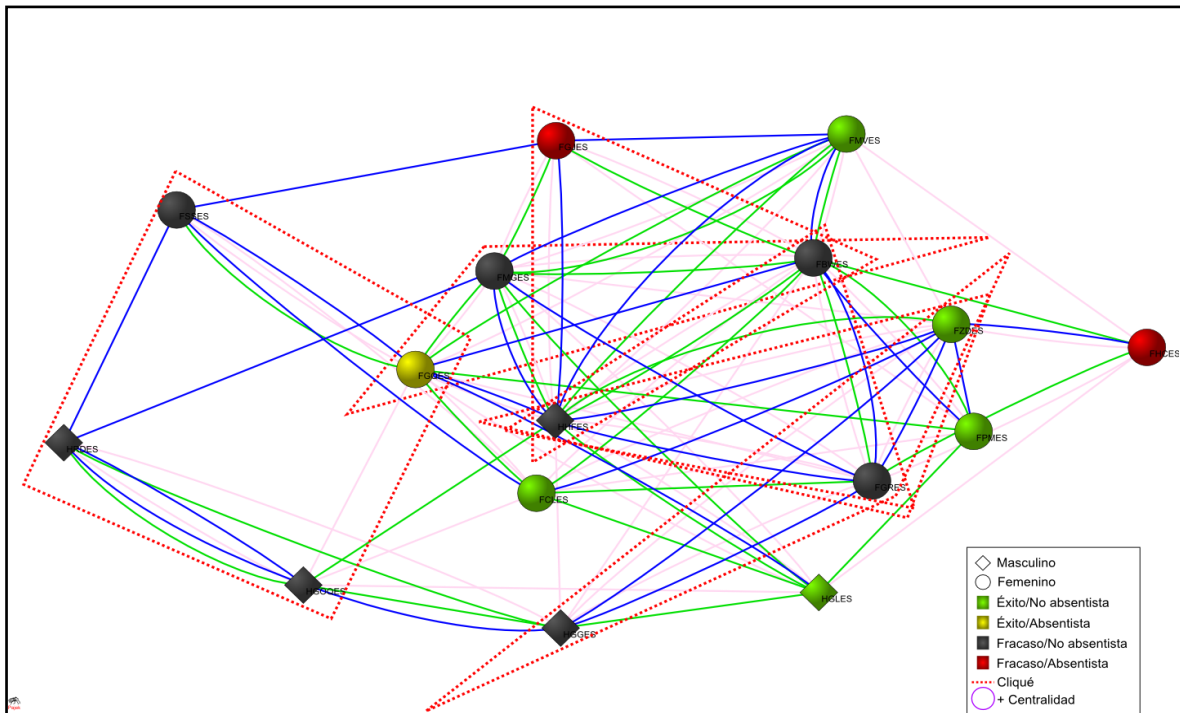
Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante y analizados con Ucinet 6.

Ilustración 34. Red completa con predominio alumnado no promociona (CAPITAL1.M.B).



Fuente: Elaboración propia (n=14). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Ilustración 35. Red completa con predominio alumnado no promociona (CAPITAL3.B.B).



Fuente: Elaboración propia (n=16). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Por el contrario, para los grupos escolares con predominio de alumnado que promociona, hallamos las menores distancias geodésicas entre los actores que componen la red y como se puede apreciarse en la siguiente tabla, las distancias medias más cortas entre los alumnos/as en este sistema de ayuda o apoyo oscilan entre 1,647 y 1,392 por lo que, entendemos que será más fácil para los alumnos de estas redes alcanzarse o difundir información entre ellos porque los caminos entre unos y otros son más aún cortos.

Tabla 47. Distancia geodésica.

	CAPITAL1 MB	CAPITAL3B B	CONDADO1B A	CONDADO3M M	ANDEVALO1B M
Distancia	1,647	1,433	1,392	1,517	1,526

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante y analizados con Ucinet 6.

En resumen, en los análisis llevados a cabo, hallamos que las estructuras de las redes con predominio de alumnado que fracasa presentan una densidad superior a la media de la densidad global. Éstas, son a su vez redes más horizontales y con una alta interrelación entre sus componentes, con un mayor número de grupos cohesionados o cliques donde los componentes

comparten apoyos entre ellos de distinta naturaleza (instrumental, emocional y social) y donde la distancia geodésica, es decir, el traspaso de la información de entre sus miembros se realiza de forma más corta y rápida que en las redes con predominio de alumnado con éxito académico. Pero además de la densidad en las relaciones, entendemos que es igual de necesario observar por qué se relacionan los estudiantes, es decir, en función de qué intereses se relacionan, *¿son relaciones en las que se comparte apoyo para estudiar?*, o, *¿son relaciones de otra naturaleza?* Esta cuestión guía nuestro siguiente paso de análisis porque como ya hemos visto anteriormente, la densidad de la red nos aporta información sobre la cantidad de relaciones que se establecen entre los miembros de la red pero hasta ahora conocemos estos datos a nivel general para cada una de las redes completas de los distintos grupos escolares pero desconocemos cuáles son los motivos por los que el alumnado se relaciona con mayor frecuencia con sus compañeros/as de clase.

10.2 Aproximación relacional

Los intereses que mueven a las personas a relacionarse nos permiten completar nuestro estudio de las redes de los grupos escolares, a partir del análisis de las fuerzas que las acercan y los motivos que fundamentan sus relaciones. El motivo de una relación es “aquello que anima la fuerza de atracción entre dos personas, se trata de aquello que los mantiene juntos, más allá de las diversas cualidades de la relación” (Bidart, 2009:181).

En nuestro interés por conocer el peso que tienen las relaciones entre los compañeros/as de una misma clase en sus posteriores resultados académicos, nos parece de vital importancia ahondar en el conocimiento de los motivos por los que estos alumnos/as se agrupan y comparten tiempo, información y por qué no, relaciones que se establecen en relación al estudio.

Para abordar este análisis, a partir de este momento y como venimos anticipando, variamos en parte nuestra metodología de análisis de las redes en dos aspectos importantes:

- Analizaremos cada una de las subredes de forma independiente a partir del tipo de apoyos compartidos por el alumno/a con el resto de su grupo escolar. Es decir, generaremos una subred diferente en función de cada uno de los apoyos compartidos:
 - Una subred para las relaciones de apoyo emocional, en la que se comparten confidencias, secretos e información personal.
 - Una subred para las relaciones de apoyo instrumental, en la que se comparten estudio y realización de tareas para casa.
 - Una subred para las relaciones de apoyo social, que se llevan a cabo fuera del centro educativo y en la que se comparten actividades lúdicas y de ocio.

- En cada una de estas subredes, centraremos nuestro análisis en la búsqueda de la posible influencia de las relaciones personales en el rendimiento académico, de forma que el primer paso para el tratamiento de las redes fue simetrizarlas⁴¹. Por ello, solo hemos considerado aquellas relaciones en las que los dos componentes admiten mantenerla y hemos desechado aquellas relaciones en las que solo una de las partes afirmaba tener relación con la otra.

Tras un primer análisis con carácter descriptivo del motivo que fundamenta la relación entre compañeros/as de los mismos grupos educativos, podemos afirmar que tras analizar las doce redes completas, en el 50,5% de estas redes, la subred con una densidad global más alta registrada es la subred de tipo social, seguida en el 35,4% de los casos, por la subred de apoyo emocional y en el restante 14,1% de los casos, por la subred de apoyo instrumental. Es decir, según el número de relaciones que se establecen en cada una de ellas, el principal motivo por el que el alumnado se relaciona es de tipo social, de forma que, el principal apoyo que comparte el alumnado entrevistado con sus compañeros/as de clase lo comparte para la realización de actividades lúdicas y/o de ocio que se trasladan fuera del centro educativo.

Por otra parte, es cierto que más de la tercera parte del alumnado construye dentro de su grupo escolar una relación de confianza con alguno de sus compañeros/as en la que se comparten secretos y confidencias personales. Sin embargo, es justamente en la subred de apoyo instrumental donde menos relaciones se detectan y parece que el alumnado encuestado se vincula en menor medida con sus compañeros/as de clase para estudiar o para la realización de las tareas para casa, siendo esta subred la que presenta una menor densidad global.

Los datos detallados de cada una de las densidades de las diferentes subredes pueden observarse a continuación.

Tabla 48. Densidad media de cada una de las subredes de apoyo.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Subred emocional	0,067	0,036
Subred instrumental	0,077	0,047
Subred social	0,101	0,075

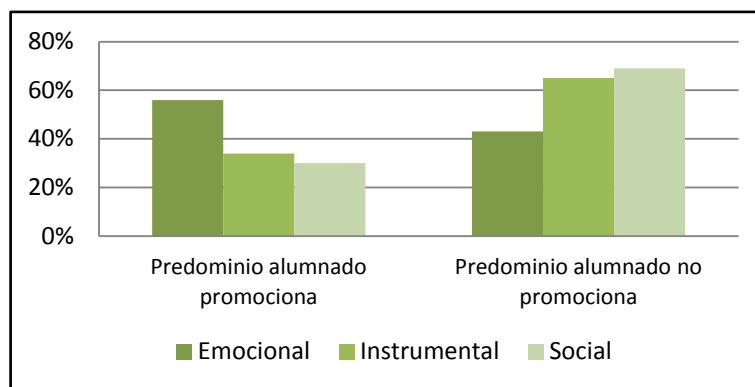
Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante y analizados con Ucinet 6.

⁴¹ Wasserman, S. y Faust, K (2003:293) aclara que una matriz simétrica es aquella en la que solo se consideran los lazos recíprocos compartidos por los actores.

Pero esta pauta general no presenta los mismos resultados si analizamos estos datos generales en función de la tasa de promoción de cada uno de los grupos escolares. Si distinguimos los grupos escolares con predominio de alumnado que promociona de los grupos con predominio de alumnado que no promociona, podemos concluir que en los grupos escolares con predominio de alumnado que promociona se observa que las subredes con mayor densidad registradas son las subredes emocionales mientras que en los centros con predominio de alumnado que no promociona son las subredes sociales las que con mayor frecuencia registran mayor densidad. Si anteriormente, observábamos que las redes con mayor proporción de alumnado que promociona son las redes menos densas, ahora podemos añadir que gran parte de las relaciones bidireccionales que se registran entre ellos/as son de tipo emocional. Este dato puede llevarnos a preguntarnos por la incidencia del apoyo emocional en el proceso de integración en el centro escolar y en consecuencia, por su influencia en los resultados académicos de los alumnos/as. Contrariamente, para los casos de los grupos escolares con predominio de alumnado que presenta fracaso escolar, observamos que la mayor proporción de relaciones son las relaciones que se llevan a cabo con compañeros/as de clase fuera del centro educativo siendo de tipo social.

En la siguiente ilustración mostramos esta diferencia a la que hemos hecho referencia.

Ilustración 36. Densidad media de cada una de las subredes de apoyo.



Fuente: Elaboración propia (n=206). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Una vez constatado dónde mencionar que la subred de apoyo instrumental es la red con menor incidencia dentro del conjunto de relaciones que mantiene el alumnado con sus compañeros/as de todos los grupos educativos analizados, nos seguimos preguntando si el hecho de sentirse parte de la red que comparte apoyo para estudiar puede ejercer algún tipo de influencia en el rendimiento académico de sus componentes porque entendemos que el contenido de la red hace referencia al tipo de relación o relaciones que vinculan a sus actores así como, a los comportamientos o actitudes prevalentes en la red, tal y como recoge Haynei (2001).

Teniendo en cuenta que el grado de influencia en las redes sociales obedece a lo que se denomina regla de los tres grados de influencia porque todo lo que hacemos o decimos tiende a difundirse como las olas por nuestra red y tiene cierto impacto en nuestros amigos, en los amigos de nuestros amigos e incluso en los amigos de los amigos de nuestros amigos” (Christakis y Fowler, 2010:41), nos hemos preguntado si, *¿podrá un actor o subgrupo con buen rendimiento académico servir de modelo e influencia al resto del grupo?*

Aunque apreciamos la complejidad de estas cuestiones y lo arriesgado de ofrecer al lector una respuesta sólida, la primera conclusión podemos extraerla de nuevo del análisis efectuado anteriormente de las cuestiones incluidas en el generador de nombres del análisis de redes.

Si nos centramos en las subredes instrumentales de los grupos escolares analizados, hemos observado una mayor densidad de estas redes para los casos de los grupos escolares con predominio de alumnado que no promociona. Mientras que el 35,9% del alumnado que promociona admite estudiar con compañeros/as de clase, hallamos a un 64,1% del alumnado que no promociona que también responde agruparse con sus compañeros y compañeras para estudiar. Dicho de otra manera, en nuestro trabajo el alumnado que fracasa admite compartir estudio en mayor proporción que el alumnado que promociona de curso escolar. Estos datos refuerzan los resultados del análisis efectuado en el capítulo séptimo, cuando ya pudimos observar que el porcentaje de alumnado que se reúne con sus compañeros/as para la realización de tareas para casa es mayor entre el alumnado que fracasa que entre el alumnado que promociona de curso.

Aún así, en el intento de responder a todas estas cuestiones de la manera más seria posible, vamos hemos centrado la segunda parte de nuestro análisis al respecto en el grado de centralidad⁴² de estos actores dentro de sus respectivas subredes de apoyo al estudio. Precisamos previamente que el estudio de la posición que cada actor ocupa dentro de la red en conjunto se hace habitualmente a través del análisis de centralidad de los actores participantes en la misma (Sanz, 2003:26), por lo que la dimensión de la centralidad de cada actor se puede abordar desde las tres medidas reconocidas de centralidad: *la centralidad de grado, la centralidad de proximidad o cercanía y la centralidad de intermediación.*

En nuestro caso, hemos centrado nuestro análisis en la centralidad de grado, es decir el número de veces que un actor es citado por el resto de la red, o dicho de otra manera, “el número de conexiones que un alter tiene con otros alteri de la red en relación a las conexiones posibles” (Bidart, 2009:192). De esta forma, presuponemos que si un actor recibe muchos vínculos del resto

⁴² McCarty (2010:249). La centralidad de grado “es una medida de actividad en la red, un alter tiene una alta centralidad en la medida en que está conectado a otros muchos alteri”.

de los integrantes de la red es porque otros actores desean entablar relación con él/ella y esto puede ser indicativo de su prestigio e influencia en el resto del grupo.

Como apunte general queremos anotar que el número de vínculos contabilizados entre los actores más centrales teniendo en cuenta todas las relaciones analizadas en cada uno de los grupos escolares oscilan normalmente entre los 2 y 7 vínculos. Sin embargo, si nos centramos solamente en las subredes de tipo instrumental observamos que los actores más centrales de cada una de las redes registran entre 2 y 3 vínculos como máximo, por lo que no podemos hablar de centralidades de grado altas.

Tabla 49. Porcentaje de vínculos del alumnado más central de las redes instrumentales (% de fila).

	2 VÍNCULOS	3 VÍNCULOS	4 VÍNCULOS	5 VÍNCULOS	6 VÍNCULOS
Alumnos con un índice de centralidad más alta	34,4	53,1	6,3	3,1	3,1

Fuente: Elaboración propia (n= 32). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Siguiendo en nuestro trabajo el ejemplo de Bidart (2009), hemos agrupado los índices de centralidad de cada uno de los miembros de las subredes instrumentales en centralidad nula cuando la centralidad es 0, es decir, no existe conexión del ego con ningún alter, centralidad media cuando existen entre 1-3 vínculos y centralidad alta cuando se registran entre 4 y más vínculos del ego. En nuestro caso, la mayor parte de nuestros egos presentan una centralidad baja-media situada entre los dos y tres vínculos, como ya hemos mencionado anteriormente. Seguidamente, profundizamos para conocer más sobre el perfil académico del alumnado que concentra los índices de centralidad de grado más altos en sus respectivas subredes instrumentales al objeto de determinar si podría existir algún tipo de asociación estadística entre esta variable y el rendimiento académico. Para ello, elaboramos una tabla de contingencia tomando como referencia la centralidad de grado del alumnado que concentraba la centralidad de grado más alta en cada una de las subredes de apoyo al estudio.

Con carácter general, los resultados de la tabla de contingencia nos dieron un valor de $(\text{Chi}^2 (1\text{gl})= 6,726, p=0,010)$, dato que nos muestra que se evidencia una asociación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico del alumnado y la centralidad de grado. Se observa que el 78,1% del alumnado que presentan buen rendimiento académico y promociona de curso, es además el alumno/a más central en su subred instrumental. Hemos repetido este análisis entre las prácticas absentistas que presenta el alumnado y su índice de centralidad de grado, obtenemos un valor de $(\text{Chi}^2 (1\text{gl})= 5,505, p=0,025)$, de forma además de promocionar, el 71,8% del alumnado

con una centralidad más alta en cada una de las subredes de apoyo instrumental asiste con regularidad al centro educativo. Estos datos los detallamos en la siguiente tabla.

Tabla 50. Resultados académicos y asistencia en porcentaje del alumnado más central (% de fila).

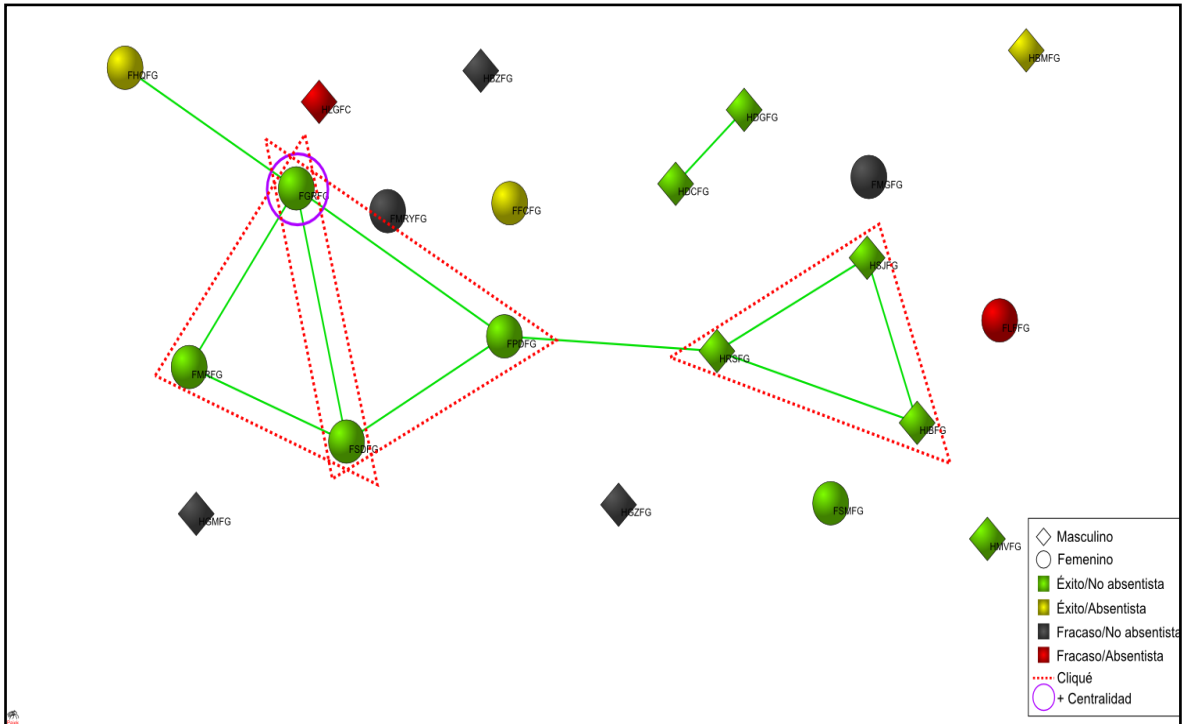
	RESULTADOS ACADÉMICOS		ASISTENCIA AL CENTRO	
	Promociona	No promociona	No absentismo	Absentismo
Alumnado con índices de centralidad más alta subredes instrumentales	78,1	21,9	71,8	28,2

Fuente: Elaboración propia (n=32). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Si asociamos la centralidad de grado con los resultados académicos del alumnado obtenemos que, aunque no observa una asociación significativa desde el punto de vista estadístico, la mitad del alumnado que no promociona registra una centralidad nula y no mantiene ninguna relación con sus compañeros/as de clase para estudiar. Asimismo, se observa una tendencia al alza entre el grado de centralidad y los buenos resultados académicos, de forma que el alumnado que promociona es el que en mayor medida concentra un alto grado de centralidad. Según estos datos, parece apreciarse que el alumnado que presenta buen rendimiento académico y asistencia regular al centro escolar es en la mayor parte de los casos el alumnado más reclamado y citado por sus compañeros/as.

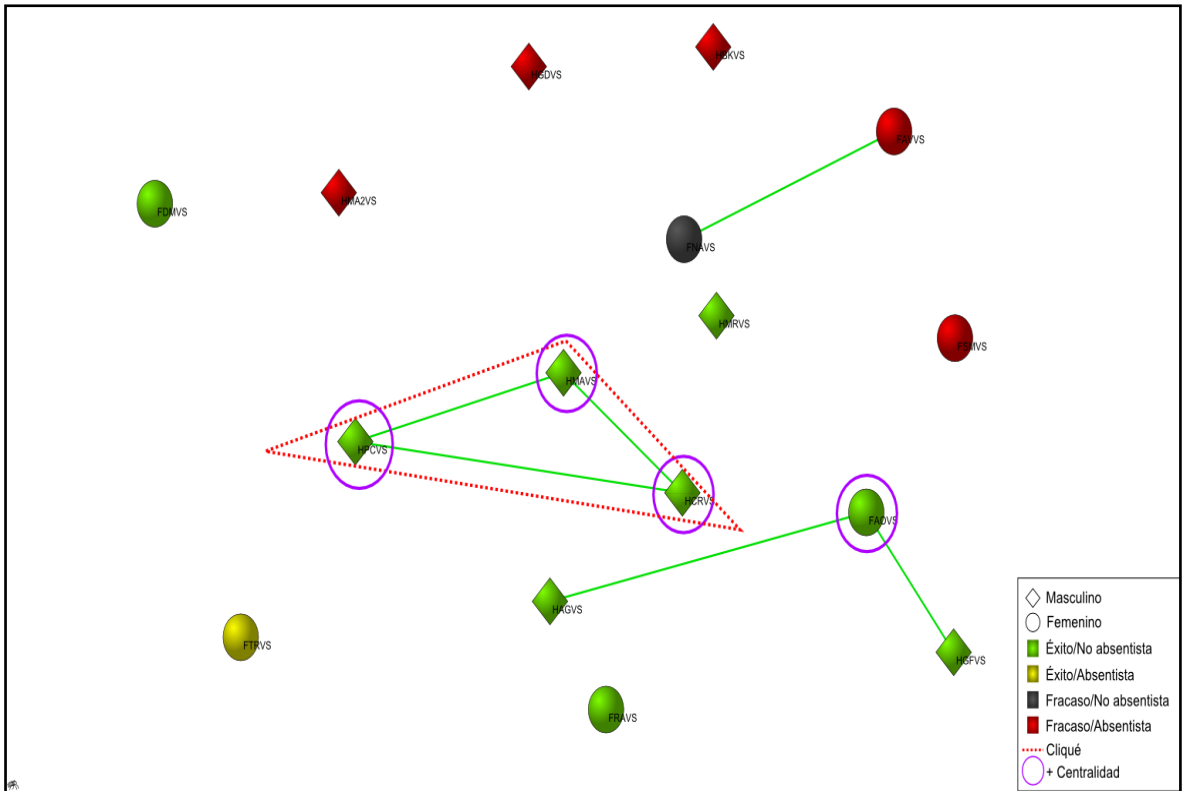
Para continuar con nuestro análisis al respecto, hemos querido testar si se aprecian algún tipo de diferencias en los dos grupos que establecemos en función del rendimiento académico, es decir, si existe diferencias en cuanto a la centralidad de grado y rendimiento de sus componentes en los grupos con predominio de alumnado que promociona y en las redes con predominio de alumnado que fracasa. Los resultados del análisis bivariable muestran resultados en dos direcciones distintas. En el caso de los grupos que presentan predominio de alumnado que promociona, se evidencia una asociación estadísticamente significativa entre la centralidad de grado y el rendimiento académico del alumnado, con un valor ($\chi^2(1gl) = 10,275, p=0,001$) el alumnado que concentra los índices de centralidad de grado más alto presenta, en el 94,1% de los casos, un buen rendimiento académico, tal y como puede apreciarse en las siguientes ilustraciones.

Ilustración 37. Red instrumental con predominio del alumnado que promociona (CONDADO2.M.A).



Fuente: Elaboración propia (n=21). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

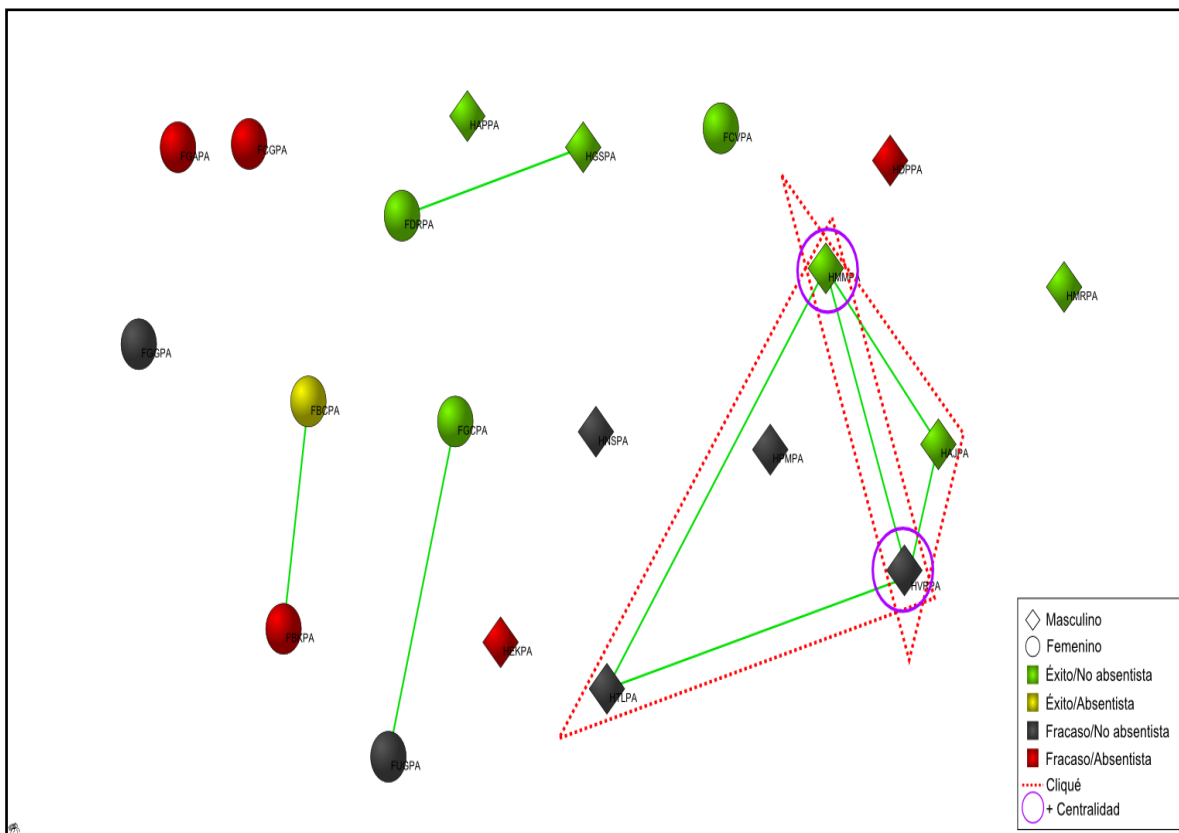
Ilustración 38. Red instrumental con predominio de alumnado que promociona (COSTA2.M.M.).



Fuente: Elaboración propia (n=16). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

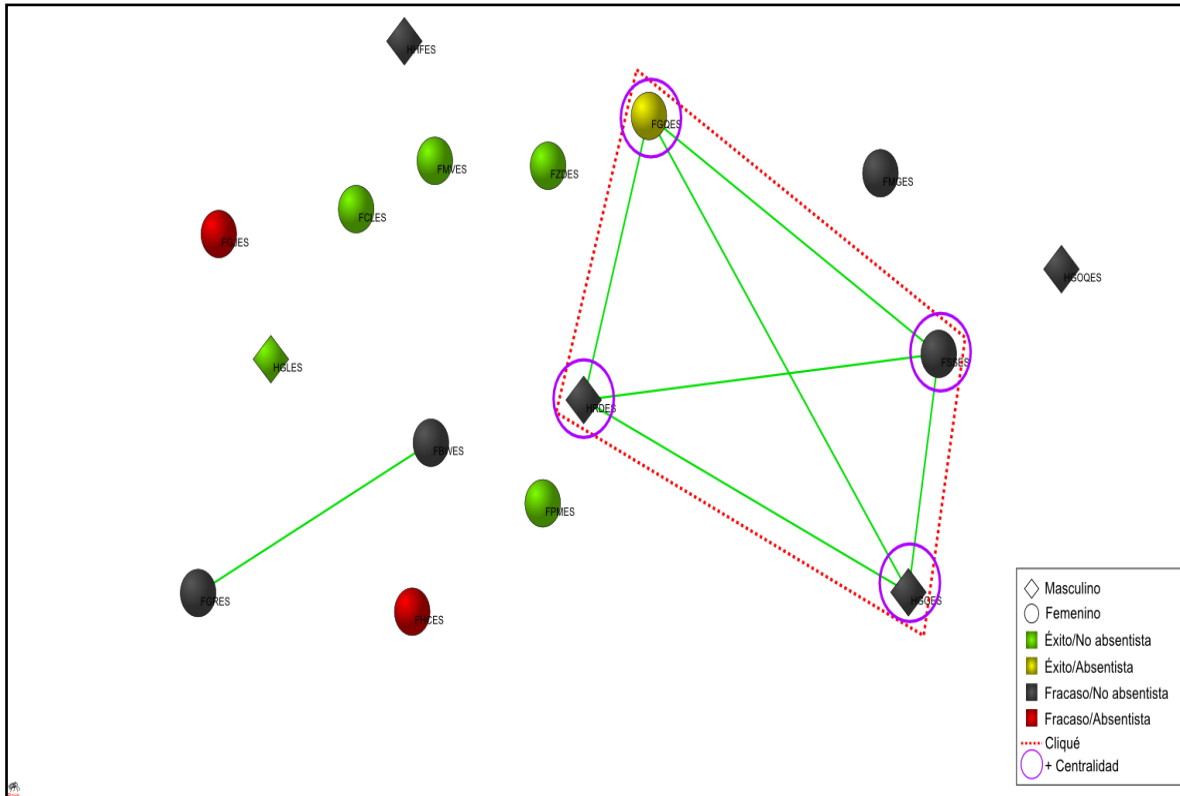
Por lo que respecta a los grupos escolares con predominio de alumnado que no promociona, los resultados son diferentes. Para estos casos, no se evidencia una asociación estadísticamente significativa entre la centralidad de grado y los resultados escolares. Según se desprende del análisis de estas redes, el 54,5% del alumnado que concentra los índices de centralidad más alto fracasan académicamente frente al 45,5% que promocionan. Es decir, en los grupos con predominio de alumnado que fracasa no se observa un perfil concreto en el alumnado que concentra la centralidad de grado más alta en su grupo escolar, siendo casi equitativos los perfiles hallados entre el alumnado que promociona y el alumnado que fracasa. En cuanto al absentismo escolar, tampoco se evidencia una asociación estadísticamente significativa y parece que el alumnado absentista no es un referente de centralidad en ninguno de los centros analizamos y suele presentar posiciones aisladas o muy desconectadas del resto de su grupo educativo en cuanto a las relaciones para el estudio. A continuación queremos mostrar algunas de las representaciones gráficas de las subredes instrumentales con predominio de alumnado que no promociona en el conjunto.

Ilustración 39. Red instrumental con predominio de alumnado que no promociona (ANDEVALO1.B.M).



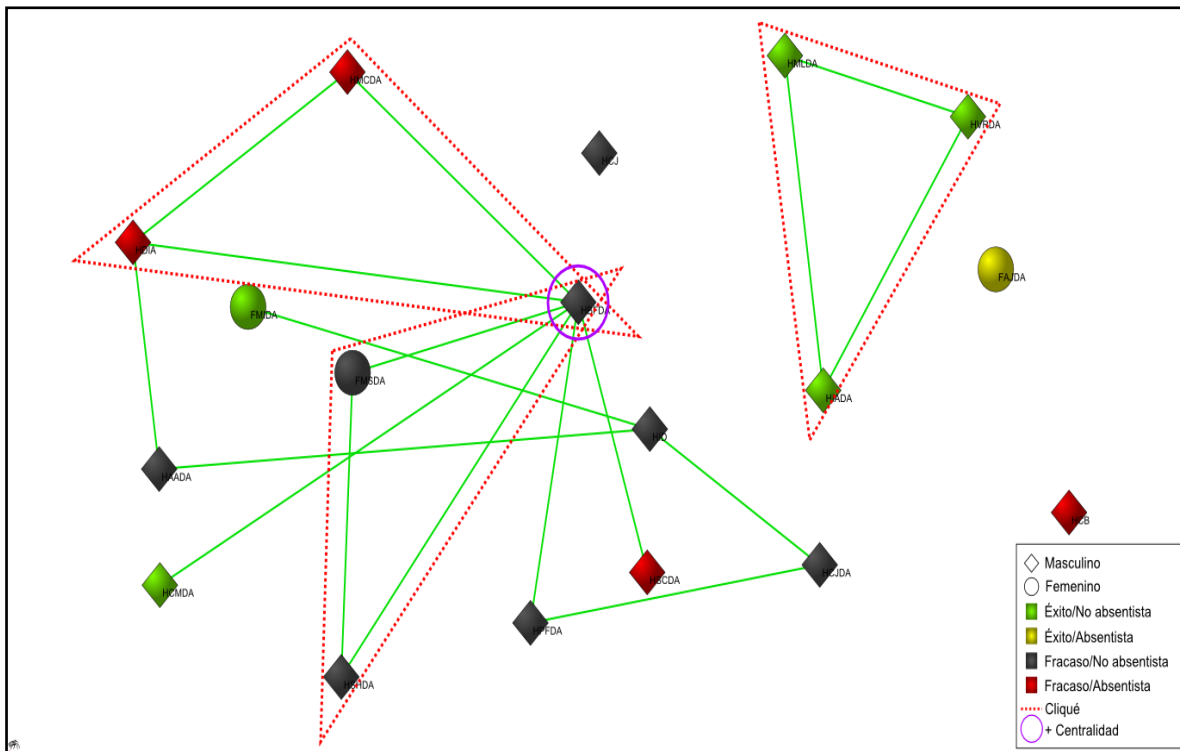
Fuente: Elaboración propia (n=20). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Ilustración 40. Red instrumental con predominio de alumnado que no promociona (CAPITAL3.B.B.).



Fuente: Elaboración propia (n=16). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Ilustración 41. Red instrumental con predominio de alumnado que no promociona (CONDADO1.B.A.).



Fuente: Elaboración propia (n=18). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

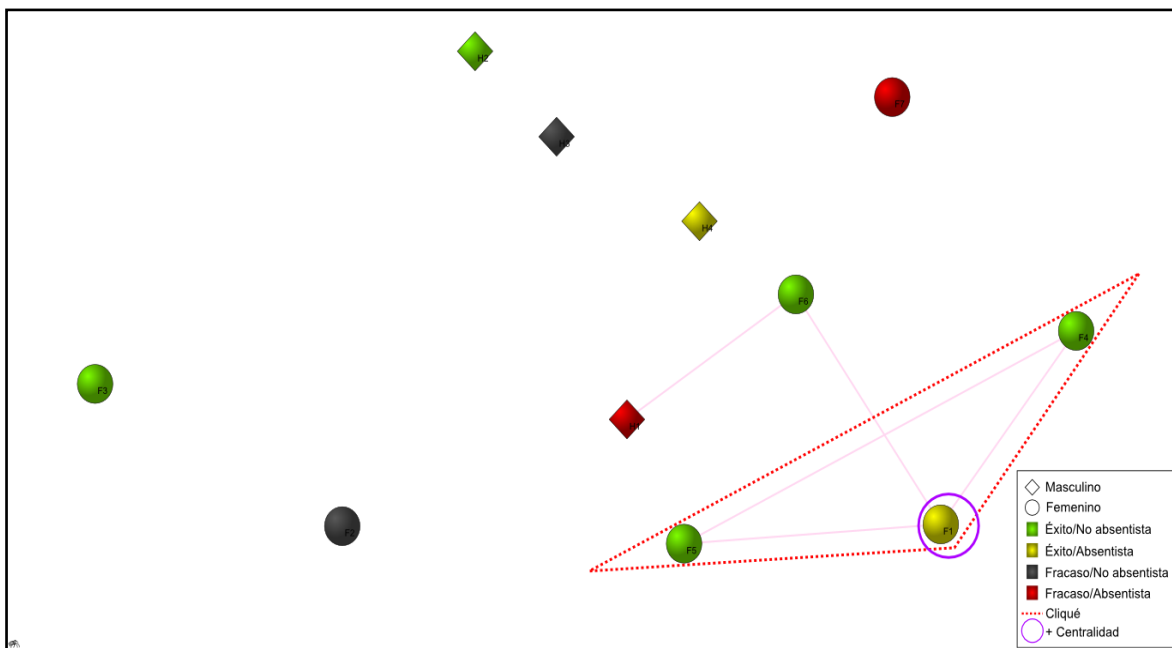
En resumen, aunque hemos podido observar que con carácter general el alumnado más central y con más posibilidades de influencia en sus compañeros es aquel estudiante que presenta un buen rendimiento académico, evidenciándose así la influencia de los factores individuales asociados al rendimiento de cada alumno/a en su centralidad de grado, también parecen hallarse otros factores contextuales que pueden estar influyendo en esta centralidad, de modo que cuando analizamos grupos escolares donde la mayor parte del alumnado no promociona, la centralidad de grado se concentra casi por igual entre estudiantes con buen rendimiento académico y con fracaso escolar.

El apoyo emocional también ha sido analizando en nuestro trabajo, las relaciones de confianza y afecto también nos han parecido relevantes entre compañeros/as de un mismo contexto escolar. Para poder analizarlas y siguiendo el mismo procedimiento llevado a cabo anteriormente, hemos calculado en primer lugar la densidad de cada una de las subredes instrumentales de cada grupo escolar y posteriormente hemos dividido estas subredes en subredes emocionales densas, con valores de densidad por encima de la media, y subredes emocionales no densas, con valores por debajo de la media. Posteriormente hemos elaborado una tabla de contingencia asociando la densidad de estas subredes a los resultados académicos de sus componentes y nuevamente observamos que se establece una asociación estadísticamente significativa entre la densidad de las subredes de tipo emocional y el rendimiento académico del alumnado, con un valor ($\text{Chi}^2(1\text{gl})= 17,204, p=0,00$).

En este sentido, los resultados concluyeron que las subredes de tipo emocional son más densas en aquellos grupos escolares con mayor proporción de alumnado que presenta buen rendimiento académico y promociona. Al contrario, hallamos menor densidad en la subred emocional en el caso de los grupos escolares con mayor proporción de alumnado que presenta fracaso escolar.

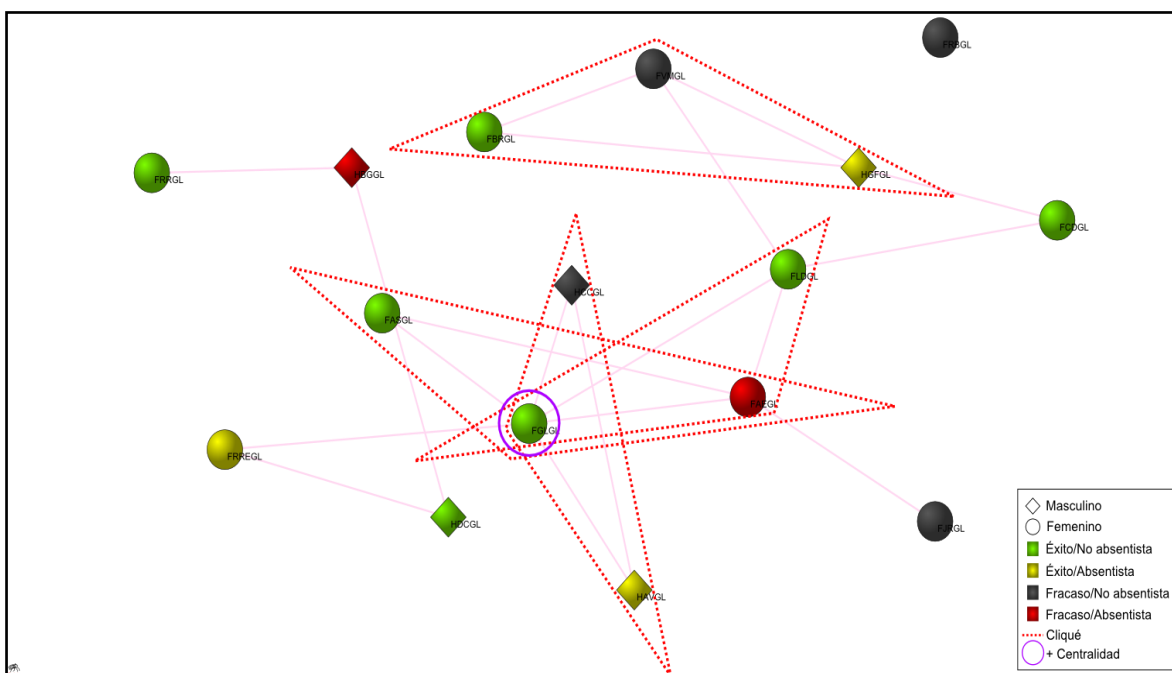
A continuación mostramos algunas ilustraciones con ejemplos de ambos casos:

Ilustración 42. Red emocional con predominio de alumnado que promociona (CAPITAL2.B.A).



Fuente: Elaboración propia (n=11). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

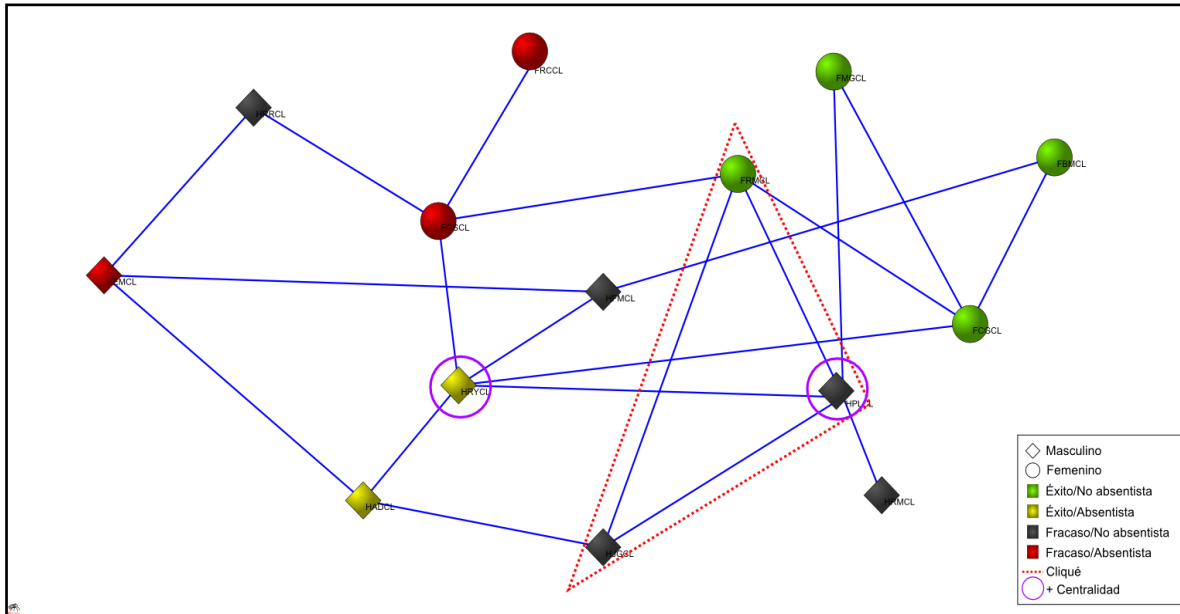
Ilustración 43. Red emocional con predominio de alumnado que no promociona (COSTA3.GM).



Fuente: Elaboración propia (n=16). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Las subredes sociales también han sido analizadas por nuestra parte. Al contrario que sucedía en el caso anterior relativo a las subredes emocionales, en este caso, no se halla una asociación entre la densidad de las subredes sociales y el rendimiento académico del alumnado en ninguno de los grupos analizados.

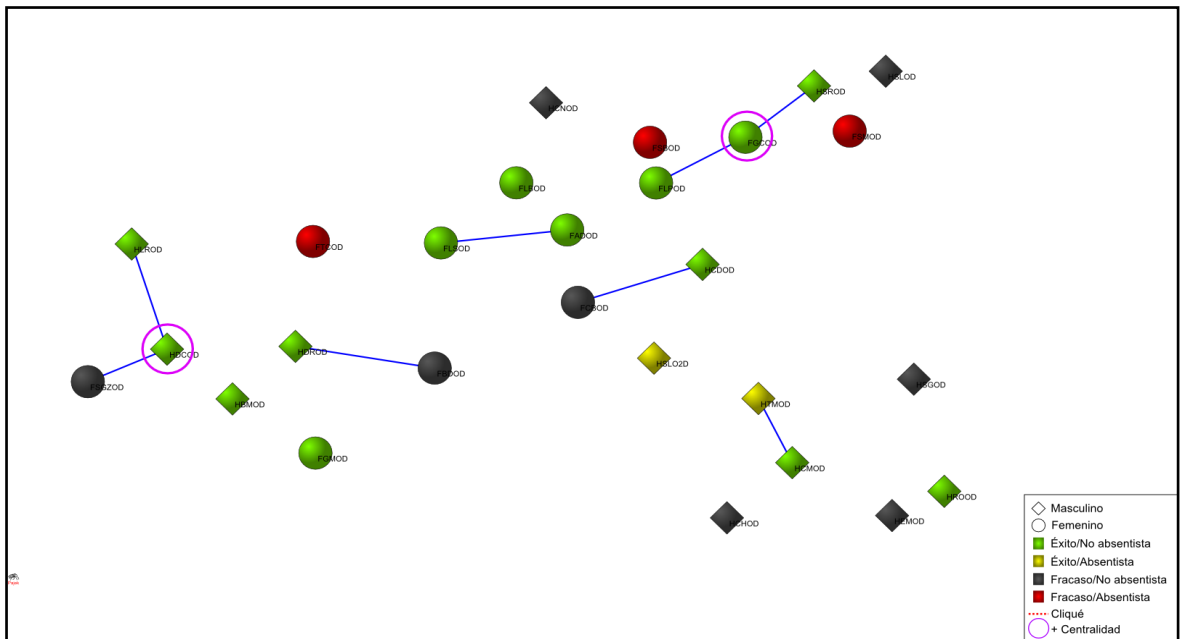
Ilustración 44. Red social con predominio de alumnado que no promociona (CAPITAL1.B.M).



Fuente: Elaboración propia (n=14). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Tampoco se observa asociación estadística entre estadísticamente significativa entre el índice de centralidad del alumnado y su rendimiento académico, debido quizás al tipo de apoyo que se comparte en este tipo de relación y al entorno donde se desarrollan, fuera del centro educativo.

Ilustración 45. Red instrumental con predominio de alumnado que promociona (CINTURON1.G.A).



Fuente: Elaboración propia (n=27). Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

En general encontramos en nuestro análisis de las redes completas pertenecientes a cada uno de los grupos escolares, las siguientes características:

- La densidad de las redes analizadas no es especialmente alta en ninguno de los grupos educativos analizados, presentando una densidad media global del 50%. Asimismo, la densidad de las redes de cada uno de los grupos educativos está asociada estadísticamente al tamaño, de forma que cuanto mayor es la red menor su densidad.
- Una vez diferenciadas las redes según los resultados académicos de sus componentes, podemos afirmar que en nuestro caso, las redes con predominio de alumnado que fracasa suelen ser redes más horizontales y democráticas, donde prácticamente todos los actores están conectados entre sí, apreciándose un traspaso de información rápido entre ellos/as pero en las que no observan grupos fuertemente cohesionados en exclusividad por ninguno de los apoyos compartidos. Contrariamente, las redes con predominio de alumnado que promociona se caracterizan por ser redes más verticales y donde se observa, por una parte, pequeños grupos focales con una fuerte densidad y cohesión de relación entre ellos y por otra parte, actores desconectados de la red que suelen presentar fracaso académico y absentismo escolar y en algunos casos, ambas problemáticas paralelas.
- En cuanto a los motivos para relacionarse entre compañeros de un mismo grupo educativo, encontramos que la subred con mayor incidencia entre los escolares es la red social. Esto nos indica que el centro educativo puede estar sirviendo de plataforma para establecer relaciones que posteriormente se desarrollan fuera del centro educativo. En segundo lugar, destacamos también la escasa incidencia en el conjunto de relaciones de las relaciones de naturaleza instrumental, es decir, aquellas en las que se comparte apoyos al estudio.
- Sin embargo, si nos centramos en este tipo de relación de ayuda o apoyo en el estudio, observamos que los actores más centrales de estas redes suelen ser los estudiantes que presentan un mejor rendimiento académico, de modo que podemos observar una relación entre estos factores de tipo individual y asociadas al rendimiento académico y la centralidad de grado de los estudiantes. Asimismo, esta posible influencia entre compañeros también apreciamos que puede estar condicionada por factores contextuales, ya que en grupos escolares con predominio de fracaso escolar hemos observado que los perfiles educativos del alumnado más central es casi equitativo entre alumnos que promocionan y alumnos que fracasan.

- El apoyo emocional también está asociado con los resultados académicos del alumnado que conforma cada uno de nuestros grupos escolares y de esta forma se aprecian mayor densidad de relaciones de apoyo y confianza en los grupos con predominio de alumnado que promociona.

Capítulo XI. Conclusiones.

El objetivo de esta tesis doctoral se ha centrado en conocer la naturaleza y los rasgos fundamentales de los procesos educativos de fracaso escolar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva, durante el transcurso del año académico 2010/11.

La aproximación a esta realidad educativa, hemos querido enmarcarla considerando las principales aportaciones teóricas al respecto. Estas aportaciones determinaron nuestros ámbitos de estudio e investigación y concretaron las áreas de estudio, en aquellos factores reconocidos como factores influyentes en los procesos de éxito y/o fracaso escolar. Estos factores se han concretado fundamentalmente en los factores relacionados con las características individuales del alumnado, los factores de implicación educativa familiar, la organización del centro educativo y las relaciones personales del alumnado dentro de su grupo escolar, siendo este último, el ámbito más novedoso en el abordaje de los procesos de fracaso escolar. Asimismo, como segunda problemática observada, hemos centrado nuestra atención en el absentismo escolar al considerarlo íntimamente relacionado a los procesos de fracaso escolar.

En ambos casos, hemos querido analizar la posible influencia que los factores anteriormente mencionados pueden estar teniendo en los procesos de fracaso y abandono de la enseñanza secundaria obligatoria. De esta forma, los objetivos sobre los que hemos centrado las conclusiones de este trabajo pueden resumirse en: *objetivos relacionados con el alumnado, objetivos relacionados con la implicación familiar en los procesos educativos, objetivos relacionados con la organización de centro, objetivos centrados en el absentismo escolar y objetivos centrados en el análisis de las relaciones en el medio educativo.*

En cuanto al abordaje de los objetivos relacionados con el alumnado, los hemos querido abordar desde tres de las dimensiones distintas y complementarias que constituyen su perfil educativo. Nuestra primera tarea ha consistido en analizar sus características sociodemográficas y la posible repercusión de estas características en su rendimiento educativo. Posteriormente hemos abordado su implicación individual en la vida educativa de sus centros desde una dimensión conductual referida sobre todo a los resultados académicos actuales y anteriores (como la repetición de cursos), una dimensión afectiva, en la que se ha abordado la percepción que del clima escolar hace el estudiante y una dimensión cognitiva, en la que nos centramos en evaluar sus expectativas educativas y la consideración que del abandono escolar hace el alumnado participante en esta investigación. Por último, hemos analizado el entramado relacional en el que se desarrolla la vida escolar de nuestros participantes.

Esta tarea la hemos llevado a través de la autopercepción que tiene el alumnado de las relaciones que se desarrollan en cada uno de los doce grupos educativos, ya que entendemos que la naturaleza de estas relaciones puede dificultar o promover los procesos de éxito y/o fracaso escolar así como

repercutir de forma directa en los patrones de asistencia al centro escolar. Para lograr este objetivo, nos hemos valido del análisis de redes sociales, una metodología que nos ha permitido observar de forma exhaustiva diferentes tipos de relaciones desarrolladas en cada uno de los grupos escolares por el alumnado que los integra.

En relación a la participación e implicación familiar en el proceso educativo de los estudiantes y su posible influencia en los resultados académicos de estos, este trabajo se ha centrado básicamente en conocer el grado de implicación de las respectivas familias en los procesos educativos de los estudiantes. Este análisis lo hemos efectuado desde la percepción que el alumnado manifiesta sobre distintas conductas de modelaje, estimulación, facilitación y refuerzo que sus padres y madres desarrollan en relación con sus procesos educativos.

Igualmente, consideramos los criterios sobre los que se configura la organización escolar como posibles dificultadores o facilitadores de los procesos de éxito y/o fracaso escolar del alumnado. Entendemos esta organización educativa como fruto de un sistema regulado y configurado en base a una normativa específica y por ello, nuestro primer objetivo de investigación en este sentido ha sido conocer la normativa educativa que regula el sistema y en especial, la etapa de Educación de Secundaria Obligatoria. Seguidamente, hemos desarrollado un trabajo de análisis más concreto y centrado en la observación los criterios de organización educativa que cada centro lleva a cabo en relación a la acción tutorial, la confección de horarios escolar, la agrupación educativa o los programas de educación compensatorias desarrollados en cada uno de los centros escolares. Y posteriormente, hemos analizado la asociación de estos criterios en el rendimiento académico del alumnado cursa estudios de educación secundaria en estos centros educativos

Como hemos mencionado al comienzo de este capítulo, aunque el fracaso escolar ha sido nuestro principal objeto de investigación, hemos ido desarrollando casi paralelamente la observación y análisis de otra de las grandes problemáticas de nuestro sistema educativo, el absentismo escolar. Por esta razón hemos incluido en el estudio de todas de las dimensiones mencionadas anteriormente, la observación constante del alumnado que presentaba un patrón de asistencia irregular a su centro educativo, dedicando un capítulo íntegramente al abordaje de esta problemática.

En este capítulo, hemos querido distinguir las dos dimensiones que consideramos esenciales para el conocimiento de absentismo escolar, Por una parte, la consideración y conceptualización que desde los centros educativos se tiene sobre esta problemática escolar así como las actuaciones y programas que se llevan a cabo para su prevención y tratamiento en los centros educativos. Y en segundo lugar, el análisis de la percepción que el alumnado posee de esta problemática y de sus posibles prácticas absentista.

Este trabajo hemos tratado de elaborarlo desde una primera dimensión descriptiva, en la que hemos tratado de analizar y explicar las características que estos factores presentaban en nuestra muestra en particular. Y desde una segunda dimensión de análisis bivariable, en la que hemos tratado de analizar la posible asociación de cada uno de estos factores, previamente identificados, con el rendimiento académico y absentismo escolar que ha presentado nuestro alumnado.

En resumen, las conclusiones que se derivan de esta tesis se orientan en dos direcciones. La primera dirección se concreta en la constatación de las hipótesis que han guiado nuestro trabajo desde el inicio de la investigación y la segunda dirección orientada más a situar nuestros resultados en el marco teórico general que encuadra esta investigación.

A continuación exponemos los resultados en función de estos sentidos.

11.1 Conclusiones con respecto a las hipótesis de investigación

Este trabajo de investigación se ha centrado en tres objetivos, cada uno de los cuales incluye un conjunto específico de hipótesis que hemos trabajado a lo largo de cada uno de los capítulos que lo integran. Exponemos a continuación desarrollamos los resultados obtenidos en base a ellos.

11.1.1 Centradas en el alumnado

La primera tarea planteada en esta tesis doctoral ha consistido en conocer el perfil socioeducativo del alumnado con el que trabajábamos, con la intención de efectuar una comparación con marcos educativos más generales como el onubense y andaluz. Como segunda tarea, hemos tratado de analizar la posible asociación entre estas características sociodemográficas y el rendimiento educativo y patrón de asistencia que presentaba el alumnado participante.

En este estudio hemos trabajado con una muestra 206 estudiantes matriculados en alguno de los cuatro cursos que componen la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en la provincia de Huelva.

La edad media de los estudiantes con los que hemos trabajado se sitúa en 14,8 años de edad, edad que algunos autores como Trianes (2000) califican como vulnerable y con un alto riesgo de aparición de problemáticas asociadas al contexto escolar, ya que durante este periodo el alumnado

comienza tener relaciones sociales fuera del control de sus padres pero aún carecen de la madurez suficiente para asumir las consecuencias que estas implican.

La distribución por sexo entre nuestros estudiantes es bastante equitativa. Aunque se aprecia que la presencia masculina ligeramente es superior a la femenina, esta diferencia cuantitativa es bastante similar a las diferencias observadas entre la población estudiante de secundaria a nivel provincial, autonómico y nacional para el mismo curso escolar.

La incidencia de la inmigración en nuestro trabajo es baja, ya que la proporción de alumnado extranjero es bastante reducida, estableciéndose en el 11,2% del total de los estudiantes. La mayor parte de este grupo de alumnos/as procede fundamentalmente de la UE comunitaria, en particular de Rumania y Polonia. Le siguen los estudiantes procedentes de América Latina, en concreto de Brasil, Colombia y Venezuela, y en menor proporción de Marruecos. Aunque, según los datos del Padrón Municipal de habitantes (INE, 2010), Huelva junto con Málaga y Almería fueron, en nuestra comunidad autónoma, las provincias de Huelva con mayor concentración de menores extranjeros censados y el nivel de matriculación de este alumnado extranjero en Educación Secundaria Obligatoria ascendió en Andalucía hasta 12,1%, porcentaje muy similar al nuestro estudio, siendo algo menor su representación en Huelva, registrada en el 7,3%. De esta forma, podemos afirmar que nuestro estudio presenta características similares de representatividad en cuanto a los países de origen del alumnado al contexto andaluz y onubense, a excepción del alumnado de origen marroquí que en el contexto de Huelva tiene mayor tasa de representación que en nuestra muestra, al ser Marruecos uno de los países de origen con mayor incidencia en la inmigración de Huelva.

En cuanto a los análisis bivariantes que hemos efectuado entre las características sociodemográficas del alumnado y su rendimiento académico y/o patrón de asistencia al centro, podemos afirmar que no hemos hallado asociación estadísticamente significativa entre estas variables sociodemográficas y los resultados académicos obtenidos por el alumnado, a excepción de la asociación significativa hallada entre el país de origen del alumnado y su patrón de asistencia o absentismo escolar. En coherencia con las aportaciones referidas en el marco teórico de esta investigación y según los datos obtenidos, parece que la procedencia de origen puede estar siendo un elemento facilitador de los procesos de asistencia irregular a los centros educativos, en nuestro caso, hemos observado una mayor incidencia de absentismo escolar entre la población de origen extranjero, en comparación con la población española.

En este caso, y aunque es cierto que la representación de alumnado extranjero en nuestra muestra es muy baja, se confirmaría nuestra hipótesis inicial de investigación en lo referido a la incidencia del país de origen en el patrón de asistencia al centro educativo. En esta hipótesis, afirmábamos que el alumnado presentaría diferencias significativa de asistencia al centro en función de su país de

origen y los datos obtenidos ponen de manifiesto, que parte de la brecha entre los patrones de comportamiento y resultados educativos entre nacionales y extranjeros viene explicada por la condición de ser inmigrante y lo que ello supone, tal y como ya afirmaran anteriormente, Calero, Waisgrais y Choi (2010).

Los resultados escolares presentados por el alumnado participante durante el curso escolar 2010/11, apuntan a la existencia de una elevada desmotivación y un bajo rendimiento académico entre los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, a los que hemos encuestado. Como refieren Figueras, Freixas y Venceslao (2012), estos problemas tienen su origen en la etapa de Educación Primaria, en muchos casos se consolidan en la etapa de Educación Secundaria.

En cuanto a datos relativos al rendimiento académico del alumnado, en nuestro caso, podemos concretar que el porcentaje de alumnado que presenta fracaso escolar se establece en el 43,9% del total, es decir, casi la mitad de nuestros participantes tienen que repetir curso al finalizar el año escolar 2010/11, siendo esta tasa es muy superior a la registrada en el resto de la provincia onubense, situada en el 22,2%, según las fuentes oficiales referidas con anterioridad.

En nuestro trabajo se confirma que “el mejor predictor de la repetición de curso en secundaria es haber repetido curso en primaria” (Carabaña, 2012:33) y en coherencia con nuestra hipótesis de partida, se observa una asociación estadísticamente significativa entre el fracaso obtenido por el alumnado en el actual curso de matriculación y repetición de curso anterior, ya que los datos revelan que más de la mitad del alumnado que debía repetir al finalizar el curso 2010/11, ya había repetido con anterioridad en algún curso de su etapa educativa, en su mayor parte, en algún otro curso de la Educación Secundaria. Consecuentemente, los resultados obtenidos en este trabajo de investigación parecen sugerir que parece el fracaso académico anterior hace más vulnerable al alumnado ante la posibilidad de fracasar de nuevo.

Los niveles de implicación del alumnado en las estructuras de participación de sus respectivos centros educativos (Consejo Escolar y la Junta de Delegados de alumnos) son especialmente bajos. Tan solo el 4,9% del alumnado encuestado ha sido alguna vez, miembro del consejo escolar o en un porcentaje algo mayor, situado en el 37,9% del total, miembro de la Junta de Delegados/as del alumnado en sus respectivos centros. En cuanto al perfil de este grupo de estudiantes, podemos añadir que el 90% de ellos/as presentan éxito escolar y acuden a sus centros educativos de forma regular, en el caso del alumnado participante en el Consejo Escolar. En el caso de alumnado participante en las Juntas de Delegados, aunque en una proporción menor, observamos que el 59,5% del alumnado presenta éxito escolar y el 75,5% asiste con normalidad al centro escolar. En definitiva, parece ser que la participación del alumnado que presenta fracaso y/o absentismo escolar en las estructuras de participación educativa es bastante reducida.

A pesar de la baja participación en las estructuras escolares del alumnado observamos que el grado de integración, que ellos/as mismos manifiestan en sus respectivos centros educativos es bastante aceptable situándose en una medida de 7,15 (sobre 10). Este grado de integración autopercibida por el alumnado en su centro educativo no muestra diferencias asociadas ni de los resultados académicos ni del patrón de asistencia al centro educativo e igualmente sucede en el análisis sobre las posibles diferencias en el grado de integración percibido en función de su patrón de asistencia al centro escolar.

Tampoco hemos apreciado asociación entre la valoración que de las distintas oportunidades que ofrece la asistencia al centro en función del rendimiento educativo y/o patrón de asistencia al centro. A pesar de ello, es cierto que la posibilidad de aprender y la relación con el profesorado son los aspectos mejor valorados por el alumnado que presenta buen rendimiento académico, mientras que el alumnado que presenta fracaso escolar valora en mayor medida la relación con sus compañeros/as y la realización de actividades extraescolares.

Con respecto al entorno en el que tiene lugar el proceso educativo, hemos querido analizar la valoración que el alumnado hace con respecto a algunos aspectos referidos en la literatura al respecto. En este caso, aspectos relativos al centro, sus instalaciones y recursos y aspectos relativos a los métodos de enseñanza-aprendizaje que se siguen dentro de las aulas, las relaciones que tienen lugar en las mismas entre compañeros/as y entre alumnado-profesorado.

Los valores atribuidos a estos indicadores son bastante homogéneos para el conjunto de nuestros estudiantes, sin que se observe diferencias significativas en función del rendimiento y patrón de asistencia al centro educativo. Como resultados de estos análisis, apuntamos que el grado de satisfacción más bajo mostrado por el alumnado se centra en el método de enseñanza-aprendizaje que se sigue en las aulas con valor de media de 6,53, mientras que las relaciones entre profesorado-alumnado en las que alumnado parece encontrar algunas dificultades en ocasiones se valoran con una media de 6,79. Aún así, estas relaciones son peor valoradas que las relaciones que se establecen entre compañeros/as del mismo grupo educativo y cuya media se sitúa en 8,09. Por último, el alumnado manifiesta sentirse satisfecho con las instalaciones y recursos logísticos de sus centros educativos con un valor de media de 7,67 sobre 10.

En resumen, parece que el alumnado se siente notablemente satisfecho en sus respectivos centros educativos. Este grado de satisfacción no parece estar asociado al rendimiento educativo que presente ni de su patrón de asistencia al centro y a él contribuyen en mayor medida las relaciones que el alumnado establece con sus compañeros de centro, seguida de la valoración que los estudiantes hacen de las instalaciones y recursos materiales con los que cuentan sus centros para desarrollar los procesos de aprendizaje. El menor grado de satisfacción, se observa entre las relaciones que mantienen los estudiantes con el profesorado y que en ocasiones presentan

dificultades de comunicación, sobre todo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan dentro de las aulas y que según la consideración del alumnado no siempre cumple los objetivos de enseñanza.

En cambio, las expectativas educativas que presentan los estudiantes encuestados sí parecen estar asociadas a su rendimiento académico, según los resultados obtenidos del análisis que hemos efectuado en relación a estas variables. En este sentido, hemos podido identificar claramente dos perfiles educativos entre nuestro alumnado, un primer perfil de alumnos/as a los que podemos considerar como “*alumnado comprometido*” con sus procesos educativos, que se caracterizan por poseer una alta consideración de la utilidad de los estudios para el desarrollo de sus proyectos futuros, por no valorar la posibilidad de abandonar los estudios sin concluirlos y cuya aspiración educativa se sitúa en la obtención de estudios universitarios. A nivel académico, este grupo de alumnos/as, en su mayor parte, promociona de curso y asiste con regularidad al centro educativo.

En contraposición, hallamos un segundo perfil de alumnado al que podemos considerar como “*alumnado desmotivado*”, compuesto en gran medida por estudiantes que otorgan una menor consideración a la utilidad de los estudios para su vida futura, que presentan una aspiración educativa más baja situada en la obtención del título de Bachillerato y/o Formación Profesional y que admiten valorar la posibilidad de abandonar prematuramente su escolarización. A nivel académico, estos estudiantes suelen presentar, en en gran medida, fracaso académico que les obliga a repetir el curso y frecuentemente, un patrón de asistencia al centro educativo irregular.

11.1.2 Centradas en la familia

Las variables relacionadas con la familia son las variables que han registrado, en el conjunto total de nuestros análisis una menor incidencia que puede ser asociada al rendimiento académico y/o al absentismo escolar del alumnado participante.

La mayor parte de los padres/madres de nuestro alumnado poseen un nivel educativo que puede situarse entre estudios primarios y estudios medios, siendo inferiores los porcentajes de padres y madres que poseen un nivel de estudios superiores o que no poseen titulación alguna. Sin embargo, y contrariamente a algunas de las aportaciones teóricas que hemos recogido en este estudio, en nuestro caso, se constata que no se aprecia asociación estadística ninguna entre el nivel educativo de los progenitores y el rendimiento académico del alumnado, como presuponíamos en la hipótesis de partida. Tampoco hemos hallado esta asociación cuando analizamos la posible relación del nivel de estudios de los padres y el absentismo escolar que desarrollan sus hijos/as.

En cuanto a la implicación familiar en los procesos educativos, podemos afirmar que los datos revelan que existe una comunicación bastante fluida entre el alumnado y sus padres/madres, quienes muestran un alto interés por el desarrollo educativo de sus hijos/as y en particular, por las relaciones con sus compañeros y con el profesorado, resultados similares a los ya recogido en investigaciones similares, como por ejemplo el trabajo de García et al. (2010). Asimismo, hemos observado observamos que los resultados finales de evaluación son el aspecto que concentra mayor preocupación entre padres y madres. En relación a este aspecto sí hemos hallado una asociación estadísticamente significativa entre el interés de los padres por los resultados finales y estos resultados académicos, de modo que en nuestro trabajo puede apreciarse cómo el alumnado cuyo padres/madres muestran un mayor interés por las calificaciones finales presenta un mejor rendimiento académico, mientras que el desinterés de los padres/madres por estos resultados escolares parece estar asociado a una mayor posibilidad de fracaso escolar.

En cuanto a las conductas de facilitación que los padres y madres desarrollan con respecto a los procesos educativos de sus hijos, detectamos la influencia del apoyo prestado por la familia en la elaboración de las tareas para casa en los resultados académicos obtenidos por los estudiantes. En nuestro estudio, casi la mitad del alumnado entrevistado cuenta con ayuda familiar para la realización de tareas para casa y son precisamente estos estudiantes quienes promocionan de curso en mayor proporción. Contrariamente, el fracaso escolar se observa asociado a los alumnos/as que estudian solos, según han manifestado ellos/as mismos, confirmándose así lo esperado en nuestra hipótesis de partida, en la que ya predecíamos una asociación entre el nivel de implicación de los padres/madres y el rendimiento escolar del alumnado.

Por último, destacamos una apreciación que nos parece reseñable en nuestro análisis. Según los datos obtenidos, observamos la falta de eficacia de las conductas de refuerzo positivo de los padres y madres en la mejora del rendimiento escolar del alumnado, mientras que en cambio, sí se aprecia una asociación estadísticamente significativa entre el desarrollo de conductas de castigo por parte de los padres y los resultados escolares del alumnado encuestado. Son los estudiantes que manifiestan que sus padres reacciona con alguna forma de castigo si les presentan malos resultados escolares quienes obtienen mejores resultados académicos que aquellos estudiantes, cuyos padres/madres restan importancia a los resultados escolares.

11.1.3 Centradas en la organización escolar

A nadie le es desconocida la influencia que la escuela ejerce en el desarrollo integral de niños y niñas en edad escolar. Entendemos por ello, que algunas de los factores internos a la organización de centro pueden asociarse al rendimiento escolar de los alumnos que cursan estudios en ellos. Los análisis efectuados sobre algunos de los criterios de organización de centro escolar en nuestro caso, nos muestran algunas de las conclusiones que pasamos a detallar a continuación.

Como ya se detectaba en investigaciones similares, como la efectuada por Arnáiz (2009), el criterio más utilizado por los centros observados para la agrupación escolar sigue siendo el rendimiento académico. Este criterio es utilizado como el primer criterio para la configuración de los grupos escolares para casi la mitad de los estudiantes encuestados, a pesar de las críticas que giran en torno a él y asociadas a la segregación de grupos de alto y bajo rendimiento escolar que produce. La repercusión de este criterio en nuestro estudio es tal, que hemos hallado una asociación estadísticamente significativa entre el alumnado que estudia en centros que lo utilizan como principal criterio para la configuración de grupos escolares y el rendimiento académico por ellos/as. De esta forma, hemos observado que se registra mayor fracaso escolar entre el alumnado cuyo centros agrupan a los estudiantes en función del rendimiento y mejores resultados escolares entre el alumnado que elige otros criterios aleatorios como por ejemplo, el orden alfabético para la configuración de los grupos escolares.

En relación a la gestión de las tutorías, podemos afirmar que con la mayor parte del alumnado encuestado, se sigue la normativa establecida al respecto, comprobándose además que el cumplimiento de esta normativa incide positivamente sobre los resultados escolares que posteriormente presenta el alumnado, apreciándose una mayor tasa de éxito escolar entre los alumnos matriculados en centros que siguen normativa para todo lo relativo a la gestión de las tutorías que entre aquellos alumnos cuyos centros utilizan otros criterios registran un porcentaje más alto de fracaso escolar.

En cuanto a los criterios por los que se efectúa la elección de grupo, la antigüedad del profesorado en el centro es la directriz más utilizada por los centros en los que estudian más de la mitad del alumnado entrevistado y en menor medida, los centros utilizan la propuesta de los departamentos didácticos y de dirección a la hora de adjudicar grupos escolares al profesorado de centro. Los análisis efectuados entre estas variables y los resultados académicos de los estudiantes entrevistados parecen mostrar igualmente que existe una asociación estadísticamente significativa entre la utilización de estos criterios y el rendimiento académico del alumnado. En nuestro estudio de caso, los alumnos matriculados en grupos escolares en cuyos centros el profesorado elige grupo

en función de su antigüedad presentan una mayor tasa de fracaso escolar. Por ello, entendemos la utilización de este criterio como antipedagógica para el alumnado y discriminatorio para los equipos docentes ya que, da lugar a la preferencia de orden de los profesores con más antigüedad quienes suelen elegir grupos educativos con mejor rendimiento académico, mientras que los profesores con menos experiencia docente quedan adscritos a los grupos con bajo rendimiento escolar.

En último lugar, queremos destacar la escasa asociación estadística que hemos observado en nuestro trabajo entre el desarrollo de actuaciones y programas de compensación educativa en el rendimiento académico de los estudiantes beneficiario de muchas de estas actuaciones. En nuestro caso, no hemos podido apreciar un mejor rendimiento educativo entre el alumnado que estudia en centros dotados de programas o actuaciones de compensación educativa que entre el alumnado cuyos centros educativos cuenta con menor número de medidas de apoyo educativo. Sí, es cierto que la mayor parte de los programas que se llevan a cabo en nuestros centros tienen como objetivo la atención al alumnado inmigrante y en nuestro estudio la tasa de alumnado inmigrante es baja y esta puede ser una de las razones que justifique la desconexión entre las medidas de compensación educativa y el rendimiento académico de los estudiantes en general.

11.1.4 Centradas en el absentismo escolar

Como hemos ido aclarando durante toda esta tesis doctoral, el absentismo escolar ha sido objeto de constante análisis en este trabajo empírico. El abordaje de su significado por toda la comunidad educativa, el tratamiento institucional que se hace desde los centros educativos para su prevención y registro, así como su incidencia en el rendimiento académico del alumnado han constituido los ejes de nuestro trabajo a este respecto.

Los datos oficiales obtenidos del programa Séneca para el curso escolar 2009/10, ofrecieron una tasa de absentismo escolar del alumnado que cursaba estudios de enseñanza secundaria obligatoria en la provincia de Huelva del 5,8%. Entre el alumnado participante en nuestro estudio, la tasa de absentismo escolar registrado fue significativamente mayor situándose en el 25,2%. Esta diferencia cuantitativa puede explicarse en base a la influencia de la selección muestral de nuestro trabajo en base a este criterio y en el que incluimos gran parte de centros con media y alta tasa de absentismo escolar.

A continuación, pasamos a exponer los resultados obtenidos de los análisis realizados en relación a esta problemática educativa, incluyendo la percepción que de esta problemática y de las

actuaciones que en materia de prevención y tratamiento del absentismo poseen tanto los equipos docentes como el alumnado participante.

Para comenzar, queremos aclarar que no existe consenso a la hora de concretarse una definición unívoca sobre el absentismo escolar por los equipos directivos y docentes con los que hemos trabajado. Las conductas que se recogen en la definición del término presentan multitud de matices que resultan especialmente significativos a la hora de entender o conocer qué tipo de absentismo se está registrando en nuestros centros educativos. Aun así, la definición más reconocida por los equipos docentes entrevistados acerca del absentismo está relacionada básicamente con dos comportamientos del alumnado: las ausencias injustificadas durante días completos y las ausencias encubiertas por los padres, dejando al margen otros compartimentos absentistas como las ausencias en tramos horarios, las ausencias esporádicas injustificadas o las ausencias participativas en el aula.

Sin embargo, estos mismos profesionales no eluden la responsabilidad de la organización educativa en la prevención del absentismo escolar e identifican, como primeras causas facilitadoras del absentismo escolar, los problemas en gestión de la acción tutorial así como el mal uso del sistema de sanciones disciplinarias. A estas causas organizativas identificadas por el profesorado les siguen otros factores como la obtención de malos resultados escolares que facilitan la desafección del alumnado.

La totalidad del alumnado entrevistado estudia en centros educativos que cumplen las actuaciones de prevención del absentismo escolar establecidas por la normativa al respecto y todos ellos participan en las Comisiones Municipales de Absentismo Escolar de sus respectivas localidades, aunque también es destacable que además poner en marcha los protocolos de actuación, cuya implementación está recogida como obligatoria en el Plan provincial de absentismo escolar, el 72,7% de los centros entrevistados reconocen no poner en marcha ninguna otra medida complementaria destinada a la prevención o tratamiento del absentismo escolar de su alumnado.

El registro de la asistencia al centro escolar ha centrado gran parte de nuestro interés desde el inicio de este trabajo y como primera conclusión al respecto, podemos añadir que en nuestro estudio la totalidad de los centros manifiestan cumplir la normativa y registrar las ausencias escolares de su alumnado apreciándose variaciones con respecto a la pauta de registro. Al 54,5% del alumnado se le registra su asistencia diariamente, mientras que para el 36,3% se hace mensualmente y para el 9% restante se registra semanalmente. Los resultados observados en este análisis nos hacen pensar en la repercusión del seguimiento de la asistencia del alumnado al centro educativo en su patrón de asistencia al centro, ya que se observa que la forma en que se procede a este registro pudiera estar asociada a la prevención del absentismo escolar.

Una vez efectuado el análisis bivariante entre las variables relacionadas con el registro y la tasa de absentismo registrado por el centro hemos observado que la frecuencia de registro de la asistencia al centro de los alumnos/as está asociada estadísticamente en nuestro estudio a la tasa de absentismo medio registrado por el centro escolar. De esta forma, percibimos que los centros con una tasa de absentismo baja efectúan un registro de la asistencia del alumnado a diario en el 74,5% de los casos, mientras que el 87,4% de los centros con una tasa de absentismo alto lo registran mensualmente.

La función de registro y seguimiento de la asistencia del alumnado al centro escolar es asumida para el 60,2% de los estudiantes por los tutores de cada grupo escolar, quienes tras recibir los partes de notificaciones del resto de profesores registra los datos en el programa Séneca. Tan solo para el 13,1% de ellos/as, esta función es asumida por el director/a, quien debe encargarse de efectuar el registro de todos los grupos escolares de su centro. Asimismo, esta función es realizada por el jefe de estudios para el 18,1% de encuestados y por el profesor de la materia para el restante 8,7% del alumnado. Igualmente se observa en nuestro trabajo una asociación significativa entre el profesional encargado en asumir la función de registro de asistencia del alumnado y la tasa de absentismo registrada entre su alumnado. En la totalidad de centros con una tasa de absentismo baja y en el 76,5% de los centros con tasa de absentismo medio, esta función es asumida por el tutor de cada grupo escolar mientras que en los centros con tasa de absentismo alta no se detecta una pauta común en los centros y esta función es asumida por distintos profesionales simultáneamente, lo que entendemos puede contribuir a una más deficiente tarea de registro y seguimiento. Por ello, parece apreciarse que el registro a diario y asumido por los tutores de cada uno de los grupos escolares favorece la prevención de comportamientos absentistas por el alumnado matriculado en el centro educativo.

Una vez abordado el análisis de la detección y registro del absentismo escolar, nos interesaba conocer el desarrollo del resto de actuaciones enmarcadas en el protocolo de actuación del Plan Provincial de Absentismo Escolar de Huelva. A este respecto, los resultados muestran que la mayor parte de los centros educativos entrevistados cumplen el protocolo establecido de atención y derivación de los casos de absentismo escolar registrados en sus centros. Las actuaciones seguidas por los equipos docentes y directivos con mayor incidencia son las entrevistas del tutor con los padres del alumnado, la notificación escrita a los padres y la derivación a los servicios sociales comunitarios cuando la conducta absentista persiste, tal y como marca el protocolo de actuación.

Como ya explicamos al inicio del epígrafe, nuestra intención ha sido abordar esta problemática desde la perspectiva de los centros educativos y desde la perspectiva del alumnado matriculado en

ellos, por lo que a partir de este momento, trataremos de mostrar los resultados hallados en cuanto al absentismo escolar percibido por el alumnado participante en este estudio.

La primera consideración a destacar, según los resultados de nuestro trabajo, se concreta en que detectamos un desfase cuantitativo entre el alumnado que registra conductas absentistas según los datos ofrecidos por Séneca y el alumnado que se percibe como absentista. Aunque el porcentaje de alumnado absentista registrado es elevado y alcanza el 25,2% del total, muchos de los alumnos/as entrevistados no se percibe como tal y tan solo el 17,9% del alumnado entrevistado admite incurrir en comportamientos absentistas. Asimismo, cuando estos alumnos/as reconocen no asistir regularmente al centro educativo justifican su comportamiento en la mayor parte de los casos, estableciéndose una clara diferenciación para el alumnado entre desarrollar un patrón de asistencia irregular y considerarse alumno/a absentista. Este absentismo reconocido por el alumnado, según sus apreciaciones, es mayoritariamente absentismo justificado (por enfermedad), seguido de absentismo periódico (durante periodos concretos en el año), absentismo crónico (dos o tres días cada semana) y en último lugar, absentismo por retraso.

Dada la importancia que atribuimos a las causas por las que se produce una asistencia irregular al centro educativo, quisimos profundizar en su conocimiento preguntando al alumnado por las causas o motivos por los que incurrian en las prácticas absentistas clasificadas por los expertos como absentismo periódico, crónico y de retraso, excluyendo de este análisis la ausencia al centro por enfermedad al que considerarlo como absentismo justificado. Los resultados de este análisis muestran que una de las principales causas por la que el alumnado encuestado explica el desarrollo de su absentismo periódico, crónico o de retraso es su incapacidad para obtener buenos resultados académico y por lo tanto, para continuar con los estudios. Como segunda causa atribuible al absentismo, el alumnado argumentó los problemas generados en su relación con sus profesores y/o compañeros del centro educativo y en último lugar, aludió a la obligación de permanecer en enseñanzas que no se ajustan a sus expectativas educativas. Resumiendo, parece observarse que el desfase entre la capacidad del alumnado y la exigencia educativa impuesta y entre las expectativas educativas personales y plan de estudios que obligatoriamente debe cursar constituyen las principales razones, que según ellos mismos motivan el absentismo escolar entre los estudiantes de nuestro estudio.

En nuestro trabajo, hemos observado que las conductas absentistas son una práctica que en la mayor parte de los casos se desarrolla en solitario, es decir, la decisión de no acudir al centro educativo es una decisión que la mayor parte del alumnado absentista toma y desarrolla solo/a y sin el acompañamiento de otros compañeros/as. Tan solo para un reducido grupo del 15,6% de los estudiantes absentistas, el absentismo se convierte en una práctica grupal que desarrolla en

compañía de otros compañeros/as del centro o de otros estudiantes de su localidad, en el 6,2% de los casos.

Según ellos/as mismos manifiestan, durante el tiempo de ausencia escolar, la mitad del alumnado absentista permanece en su domicilio familiar sin desarrollar ninguna actividad o tarea específica, mientras casi la otra mitad permanece en el domicilio ayudando en la realización de tareas domésticas. En este punto, queremos destacar las notables diferencias en función del género que hemos podido apreciar en este sentido, según hemos observado las chicas utilizan su tiempo de ausencia al centro educativo para contribuir en la realización de tareas domésticas y así, mientras que el 90,9% de las niñas absentistas se quedan en casa ayudando en la realización de tareas domésticas, los chicos que realizan estas tareas solo ascienden a un 14,3%. En cambio el 66,7% de los chicos admiten quedarse en casa sin hacer nada o quedarse en las zonas comunes de la localidad con otros compañeros o amigos en el 14,6% de los alumnos absentistas, mientras que las niñas no presentan en ningún caso esta conducta. Datos que a nuestro parecer evidencian las incidencias de las desigualdades de género en el desarrollo de los comportamientos absentistas de chicos/as

Como uno de los puntos centrales de esta tesis doctoral, queremos hacer referencia a los resultados obtenidos acerca de la asociación analizada entre el absentismo escolar y el rendimiento educativo del alumnado. En este sentido, los resultados del análisis bivariable llevado a cabo en nuestro estudio en relación a estas dos variables muestran una asociación estadísticamente significativa entre el absentismo escolar y el rendimiento académico del alumnado encuestado, de forma que, hemos podido observar que más de la mitad del alumnado absentista presenta a su vez fracaso escolar. Sin poder ser determinantes en nuestra afirmación, ya que consideramos la multicausalidad de ambas problemáticas educativas, sí queremos sugerir según los resultados obtenidos en este trabajo el absentismo escolar puede convertirse en otro de los factores predictivos del fracaso escolar.

11.1.5 Centradas en el análisis de redes

Como precisamos al inicio de este capítulo, el primer objetivo definido en relación al análisis de redes ha consistido en describir algunas de las principales características estructurales de cada una de las redes pertenecientes a los distintos grupos escolares, para posteriormente analizar la posible relación entre la estructura de las redes de cada uno de los grupos educativos y el rendimiento académico del alunando que las constituyen. De este primer análisis, podemos extraer las siguientes conclusiones que detallamos a continuación.

Previamente, queremos precisar que el tamaño de cada una de las redes completas de cada uno de los grupos escolares ha sido muy heterogéneo y ha estado determinado por el número de estudiantes matriculado en cada uno de los grupos escolares, variando su tamaño entre 10 y 27 actores en total.

El primer indicador que hemos utilizado para describir la estructura de la red ha sido la densidad global de las redes y para el cálculo de este indicador estructural, como ya explicamos en el capítulo dedicado al análisis de las redes, hemos considerado la totalidad de relaciones manifestadas por los estudiantes de una misma red de clase.

La primera de las conclusiones relacionada con las características estructurales de las redes de este estudio es la confirmación de la asociación estadísticamente significativa entre la densidad global de las redes y su tamaño, pudiendo observarse cómo las redes con mayor tamaño presentan una menor densidad global y por el contrario, en las redes más pequeñas hemos detectado una mayor densidad global.

Dicho de otra manera, en nuestro trabajo parece apreciarse que el alumnado matriculado en grupos escolares más pequeños presentan un mayor número de relaciones entre ellos que aquellos alumnos/as que se encuentran matriculados en grupos escolares mayores, donde las relaciones independientemente del tipo de apoyo compartido son menos numerosas. Esta asociación es remarcable, ya que corrobora la relación ya establecida en la literatura al respecto entre tamaño y densidad de las redes personales.

Asimismo en nuestro estudio, hemos observado que la densidad global de las redes también presenta una asociación estadísticamente significativa con el rendimiento académico del alumnado que las compone. Observamos, que las redes con mayor densidad global agrupan una mayor proporción de alumnado presenta fracaso escolar mientras que las redes con menor densidad global agrupan mayor proporción de estudiantes que presentan buen rendimiento académico y promocionan de curso.

Como segundo indicador descriptor de la estructura de las redes, hemos utilizado un indicador de cohesión grupal, de manera que nuestro trabajo se ha centrado en el análisis de la presencia de pequeños grupos cohesionados o cliques dentro de cada una de las redes completas. En este sentido, podemos añadir que el número medio de cliques hallados para las doce redes analizadas ha sido de 8 cliques. Este valor nos habla de redes donde existe una cohesión grupal baja, es decir, contamos con redes en las que el alumnado no suele agruparse de forma significativa.

Como ya ocurriera en el análisis de la densidad de las redes, se evidencia una asociación estadísticamente significativa entre la cohesión de las redes y el rendimiento académico de su alumnado, de forma que observamos que las redes que presentan menor cohesión grupal agrupan a una mayor proporción de alumnado que obtiene buenos resultados académicos y promociona de

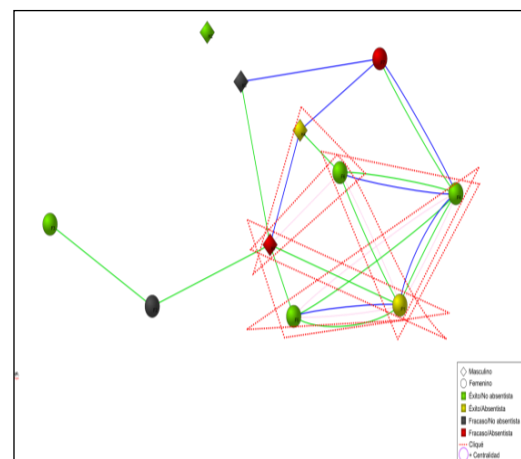
curso, mientras que el alumnado de los grupos escolares con mayor cohesión grupal presenta mayor proporción de fracaso escolar. En resumen, según los datos estructurales obtenidos hemos podido establecer dos modelos de redes completas que presentamos a continuación.

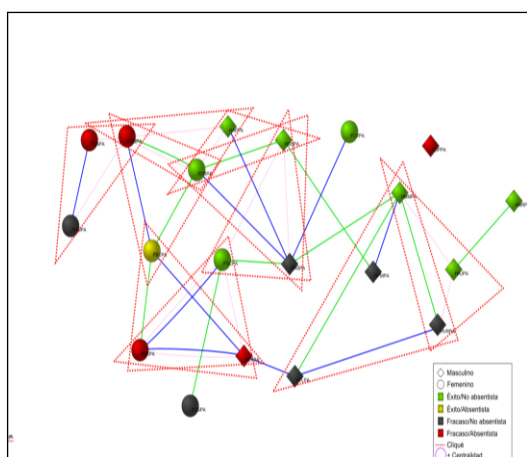
- Un primer modelo compuesto por redes de tamaño pequeño, que presentan una alta densidad global y cohesión grupal. Estas son redes horizontales y democráticas, con pequeñas distancia geodésicas y en las que prácticamente todos los actores del grupo se relacionan entre sí, apreciándose multitud de subgrupos que comparten apoyos complementarios de distinta naturaleza y donde la información o influencia entre sus componentes fluye con mayor rapidez. En cuanto al rendimiento académico de sus componentes, tenemos que señalar que muchos de sus actores que componen este tipo de red presentan fracaso escolar y/o absentismo escolar.
- Un segundo modelo compuesto por redes de mayor tamaño, con una baja densidad global y una menor cohesión grupal. Estas redes se caracterizan por presentar mayores distancias geodésicas entre sus componentes y una estructura en la que se observan pequeños grupos focales con una fuerte densidad pero con vínculos bidireccionales que no llegan a formar una estructura fuertemente cohesionada, por lo que es mayor la dificultad en el traspaso de información o influencia entre sus miembros. En estos casos, la mayor parte del alumnado que las componen presenta buen rendimiento académico, aunque es cierto que se aprecia la presencia de actores desconectados del resto de la red que presentan frecuentemente fracaso o absentismo escolar o algunos casos, incluso ambas problemáticas a la vez.

A continuación mostramos dos ilustraciones que pueden servir de ejemplo de estos modelos.

Modelo 1

Modelo 2





En cuanto al tipo de relaciones que se estructuran en base a los distintos tipos de apoyo que el alumnado de un mismo curso escolar puede compartir, en este trabajo nos hemos centrado en la observación de tres de las relaciones que pueden compartirse por estudiantes de un mismo grupo escolar: las relaciones en las que se comparte apoyo emocional, las relaciones en las que se comparte apoyo al estudio y las relaciones en las que se comparte apoyo social.

Los primeros resultados obtenidos muestran que no todos los tipos de relaciones tienen el mismo peso o importancia entre los estudiantes entrevistados y aunque este patrón relacional no es homogéneo en todos los grupos observados. Se aprecian particularidades que parecen asociadas al rendimiento académico medio del alumnado que compone estas redes, es decir, se observa una asociación estadística entre el tipo de subred con mayor densidad global y el rendimiento académico de sus componentes. Los grupos escolares con predominio de alumnado que promociona presentan una mayor densidad en las subredes emocionales, mientras que los grupos escolares con predominio de alumnado que fracasa tienen en las subredes sociales su densidad global más alta registrada. Es decir, parece sugerirse que los alumnos/as que presentan éxito escolar suelen compartir, con mayor incidencia, relaciones de apoyo y confianza con sus compañeros/as de clase, mientras que el alumnado que presenta fracaso escolar comparte, en mayor medida, relaciones de ocio y tiempo libre con sus compañeros/as, por lo que parece que la principal actividad compartida por los alumnos/as con sus compañeros/as de clase está relacionada con la realización de actividades lúdicas y de ocio fuera del centro educativo y los grupos escolares se convierten en plataforma de relación donde el alumnado construyen relaciones que traslada fuera de las fronteras del ámbito educativo.

Como segundo objetivo de análisis nos planteamos en este trabajo conocer más sobre las características que presentaban las relaciones en las que el alumno/a comparte apoyo para estudiar o para la realización de tareas para casa, es decir, conocer más acerca de las redes instrumentales,

de manera que pudiéramos profundizar en el perfil académico del alumnado que concentra los índices de centralidad de grado más altos en sus respectivas subredes instrumentales.

Para efectuar este análisis tomamos como referencia el valor de la centralidad de grado de cada uno de los actores de las doce redes completas analizadas y efectuamos un análisis bivariable entre estos valores y los resultados escolares obtenidos por los estudiantes.

De acuerdo, con los resultados obtenidos podemos concluir que se evidencia una asociación estadísticamente significativa entre la centralidad de grado y el rendimiento académico de los alumnos/as para el caso de los grupos educativos que presentan predominio de alumnado que promociona. En estas redes completas, hemos observado que en estos grupos escolares el alumnado que concentra los índices de centralidad de grado más alto presenta un perfil educativo de éxito escolar y asistencia regular al centro. En cambio, en las redes completas de los grupos educativos con predominio de alumnado que fracasa no se evidencia esta asociación estadísticamente significativa, apreciándose una mayor diversidad de perfiles educativos. Por último, observamos que el alumnado que presenta absentismo escolar no es central en ninguno de los casos.

Con todo ello, queremos decir que en nuestro estudio parece apreciarse cómo el alumnado con buen rendimiento tiene mayor centralidad y por lo tanto, mayor influencia entre sus iguales, sobre todo cuando las condiciones contextuales relativas al rendimiento académico del resto del grupo también son buenas y en cambio esta influencia personal se difumina en contextos escolares en los que predomina el fracaso escolar entre su alumnado.

11.2 Conclusiones con respecto a las aportaciones teóricas.

En este trabajo de investigación hemos querido mantener una mirada lo más amplia posible sobre el fracaso escolar, abordando su delimitación en el sistema de Educación Secundaria Obligatoria en Huelva desde una perspectiva multifactorial a la que han hecho referencia expertos en la materia como Marchesi (2003) y González (2009). Conscientes de que nuestro trabajo es una investigación de caso y por tanto, sus resultados no pueden asociarse de forma determinante a la génesis del fracaso ni del absentismo escolar ni trasladarse sus resultados a nivel general, sí queremos aportar lo observado en nuestra realidad educativa.

Los resultados obtenidos parecen poner de manifiesto que en nuestro caso, se aprecia una asociación estadísticamente significativa entre el fracaso escolar y tres tipos de factores: los factores individuales relacionados con la motivación y expectativas educativas, los factores contextuales de la organización educativa como la agrupación por rendimiento académico, la

acción tutorial o la asignación de profesorado a grupos educativos a los que ya hicieron referencia Martínez-Otero (2009) y González-Pienda (2003) y otros factores de tipo relacional, como la cohesión grupal de las relaciones entre compañeros/as de un mismo grupo educativo o la centralidad de grado de los estudiantes.

De igual manera, queremos destacar los factores sobre los que en nuestra investigación no hemos hallado asociación estadísticamente significativa con el rendimiento escolar de los alumnos/as. En primer lugar, los factores individuales relacionados con las características sociodemográficas como el sexo o el país de procedencia, no se asocian en nuestro caso con el rendimiento académico actual ni con las pautas de asistencia al centro educativo y tan solo el país de procedencia aparece asociado entre nuestros estudiantes, con la pauta de asistencia al centro, de forma que el alumnado procedente de países extranjeros concentran mayor porcentaje de absentismo escolar que el alumnado español. Sí se observa en cambio, asociación estadísticamente significativa entre otros factores como los resultados académicos anteriores, en concreto la repetición de curso, identificados anteriormente por Calero, Waisgrais y Choi (2010) y Martínez (2009) y el rendimiento académico actual, así como con el grado de implicación educativa.

De igual manera, hemos podido apreciar la incidencia de los resultados académicos anteriores en los resultados académicos actuales que presenta el alumnado, de forma que como ya observó Tinajas (2009), muchos de los procesos educativos que comienzan con una trayectoria de fracaso educativo en primaria eclosionan en la etapa secundaria con la sucesión de repeticiones de curso progresiva. Este dato mantiene cierta conferencia con la permanencia en el tiempo de los malos resultados del alumnado repetidor en España, a la que hace alusión el estudio PISA, 2009.

Por otra parte, el concepto de implicación educativa cobra un especial significado en nuestro estudio y los resultados obtenidos nos permiten asociar la utilidad que el alumnado atribuye a los estudios para la consecución de sus proyectos futuros, a sus expectativas educativas y a la posibilidad de abandono con los resultados que obtiene y por lo tanto, con los procesos de éxito y fracaso escolar que presenta. En este sentido, entre nuestros estudiantes se observan dos grupos claramente diferenciados, un primer grupo de estudiantes que se caracterizan por estar implicados en su proceso de aprendizaje y mostrar un alto grado de compromiso con su formación, por presentar altas expectativas educativas y poseer una alta valoración de los estudios y que en la mayor parte de los casos, buenos resultados académicos. Y un segundo grupo de estudiantes, que poseen una valoración baja de los estudios, menores expectativas educativas, así como alta probabilidad de abandono del sistema educativo y un bajo rendimiento educativo que en muchos casos se traduce en fracaso escolar.

Como ya hiciera Simon-Morth y Chen (2009), en nuestro trabajo hacemos referencia a la implicación educativa asociada al grado en que el alumnado está conectado a la escuela y motivado para aprender y rendir en la escuela o en nuestro caso, en los Institutos de Educación Secundaria.

También queremos destacar que según los datos obtenidos en nuestro caso, el fracaso escolar parece guardar una asociación significativa con la escuela como institución educativa, como ya observaran Escudero (2005) y Lorente (2006), sobre todo asociada a ciertos criterios de organización escolar como la agrupación en función del rendimiento académico del alumnado que sigue generando mayor fracaso educativo y constituyendo un mecanismo de segregación educativa, Cucurella (2002), González (2002) y Feito (2000). Asimismo, destacamos la especial incidencia de las problemáticas derivadas de la inadecuada gestión tutorial, que han sido identificados por los equipos directivos y docentes entrevistados como facilitadores de los procesos de fracaso escolar entre el alumnado y de la aparición de prácticas absentistas. Así como la elección de grupo escolar por parte del profesorado en función de su antigüedad que en nuestro caso también parece asociada al fracaso en los resultados educativos de los alumnos/as entrevistados, mientras que en cambio las infraestructuras educativas con las que cuentan nuestro centros escolares han sido valoradas positivamente por el alumnado y comprobamos no inciden en sus resultados escolares del alumnado encuestado, tal y como afirmaba Choque (2009).

Los factores asociados al nivel educativo de los padres y madres no parecen estar asociado en nuestro estudio a los resultados académicos de sus hijos/as ni a la aparición de posibles conductas absentistas entre los estudiantes. Como apuntaba Marchesi (2003), parece que el bajo nivel educativo de los padres puede compensarse por el interés y compromiso de estos en la educación de sus hijos, ya que hemos podido identificar que el seguimiento por parte de los progenitores de la realización de las tareas para casa y el interés por los resultados escolares mostrado por ellos/as, aparecen asociados como factores facilitadores de los procesos de éxito escolar de sus hijos/as, en los casos observados en este trabajo.

En tercer lugar, hemos abordado las relaciones entre compañeros que tienen lugar en cada uno de los grupos escolares y a nivel general, podemos afirmar que las relaciones que se establecen entre compañeros han sido identificadas por los estudiantes entrevistados como uno de los aspectos más valorados de su asistencia a los centros escolares. Una vez analizadas en profundidad, también hemos observado que en primer lugar, parece existir una asociación estadísticamente significativa entre la densidad de estas relaciones grupales y el rendimiento académicos de los componentes de cada uno de los grupos educativos. Por otra parte, hemos observado cómo cuanto mayor es el tamaño de los grupos escolares menor es la vinculación que se establece entre sus miembros y más

difícil resulta para el alumnado establecer de relaciones entre sus iguales, incluso en grupos de tamaño pequeño.

Asimismo, se evidencia que las relaciones en las que los estudiantes comparten apoyo o ayuda para el estudio o la realización de las tareas para casa son precisamente las relaciones menos comunes entre los estudiantes de un mismo grupo educativo, respecto a otro tipo de relaciones que pueden darse entre ellos/as, como por ejemplo, relaciones afectivas o de ocio. Es decir, aunque el contexto educativo es un contexto de relación decisivo en la vida de los adolescentes, los motivos por los que el alumnado parece relacionarse con sus compañeros/as de clase están más ligados a la realización de actividades de ocio y tiempo libre que al estudio. Igualmente, aunque no podemos afirmar que las relaciones determinan los procesos de éxito o fracaso escolar, sí se aprecia una mayor influencia del alumno que promociona entre sus iguales, concentrando estos estudiantes mayores índices de centralidad que quienes no promocionan de curso.

Para finalizar, queremos hacer referencia a la influencia que puede ejercer el absentismo escolar en los procesos educativos del alumnado, dado que sabemos que el absentismo se convierte en uno de los mayores desencadenantes de la desafección escolar y, por tanto, en un factor que puede generar fracaso escolar, como recogen autores como García (2001) y González (2005). En nuestro trabajo, hemos observado cómo el continuado registro de la asistencia a clase del alumnado y la práctica de las actuaciones recogidas en los protocolos de actuación para la prevención del absentismo escolar, pueden estar convirtiéndose en factores preventivos del absentismo, ya que estos factores han aparecido en nuestro caso asociados a una menor tasa de absentismo en los centros educativos. Asimismo, observamos que existe una necesidad de formación especializada dirigida a los equipos docentes y directivos de los centros educativos, tendentes a favorecer la identificación de las prácticas absentistas y a un mejor tratamiento de estas, algo ya demandado por otros autores como Rué (2005), Chozas (2007) y Hernández y Sancho (2004).

Todas estas conclusiones, las hemos querido resumir en la siguiente ilustración, en la que mostramos las variables que en nuestro estudio pueden asociarse al rendimiento académico del alumnado y por tanto a los procesos de éxito y fracaso escolar.

Ilustración 46. Factores asociados al fracaso escolar.

TIPO DE FACTORES	RENDIMIENTO ACADÉMICO	ABSENTISMO ESCOLAR
Factores individuales		
País de origen	n.s.	4,565*
Repetición de curso	3,602*	n.s.
Aspectos más valorados	25,444***	n.s.
Utilidad de los estudios	50,228***	n.s.
Posibilidades de abandono	15,936***	n.s.
Motivos para el abandono	17,871**	n.s.
Expectativas educativas	7,840*	n.s.
Factores familiares		
Interés resultados	6,900*	n.s.
Interés en la tareas para casa	6,900*	n.s.
Refuerzo negativo	15,145**	n.s.
Factores organización de centro		
Criterio de agrupación	0,040*	n.s.
Gestión acción tutorial	8,761**	n.s.
Criterio elección de grupo	8,088**	n.s.
Frecuencia registro de asistencia	n.s.	105,884***
Profesional encargado del registro	n.s.	122,27***
Factores relacionales		
Densidad de la red	4,4840*	n.s.
Cohesión grupal	4,125*	n.s.
Centralidad grado subred instrumental	6,726**	5,505*
Centralidad grado subred emocional	17,204***	n.s.

Fuente: Elaboración propia (n=206).

Como puede apreciarse, hemos constatado que muchas de las variables identificadas en la literatura al respecto se comprueban como factores asociados al fracaso escolar en nuestro estudio. Entre estos factores son de carácter múltiple, habiéndose identificado factores de todos los ámbitos, desde los más individuales pasando por los factores familiares, organizativos y relaciones. En cambio, el absentismo escolar se muestra como una problemática cuya génesis y mantenimiento aparece más asociado a los factores estructurales de la propia organización del centro educativo y con una pequeña matización referida al país del origen del alumnado.

Esta investigación que concluye en este punto, entiende que hasta el momento no ha hecho más que una primera aproximación a la realidad educativa que le ha ocupado. Nos proponemos seguir avanzando en sucesivos momentos y abordar de forma más amplia algunos de los aspectos aquí

estudiados. En especial, nos gustaría seguir ahondado en los criterios de organización de los centros educativos y en especial, en la repercusión que la nueva ley educativa, la LOMCE, puede traer consigo en este aspecto. También nos gustaría ocuparnos con mayor detalle de la incidencia de la motivación del alumnado como facilitador del éxito educativo, ya que éste ha sido uno de los factores identificado en esta investigación para la consecución de los estudios de enseñanza obligatoria.

En último lugar, nos gustaría seguir ahondado en el entramado de relaciones que se desarrollan entre el alumnado de los centros educativos y en especial, en el análisis de las relaciones negativas sobre las que interrogamos a nuestros alumnos/as y que hemos dejado para futuros trabajos de análisis por una cuestión de tiempo. Pensamos que todos estos aspectos pueden ayudarnos a comprender con mayor precisión parte de las causas que sostienen tanto el fracaso como el absentismo escolar en nuestro sistema educativo.

L'objectif central de cette thèse doctorale s'est concentré sur la connaissance de la nature et les caractéristiques fondamentales qui ont présenté les processus éducatifs d'échec scolaire dans l'étape d'Éducation Secondaire en Huelva, pendant le cours académique 2010/11.

L'approximation à cette réalité éducative nous avons voulu l'encadrer en considérant les principales contributions théoriques à ce sujet. Ces contributions ont déterminé notre cadre d'étude et de recherche dans les facteurs reconnus comme facteurs influents dans les processus de succès et/ou d'échec scolaire. Ces facteurs se bornent fondamentalement dans les caractéristiques individuelles de l'effectif scolaire, l'implication éducative familiale, l'organisation scolaire du centre éducatif et l'analyse des relations personnelles entre élèves, en étant ce dernier aspect le plus nouveau dans l'abordage des processus d'échec scolaire de notre recherche. De même, comme seconde problématique observée, nous avons centré notre attention à l'absentéisme scolaire parce que nous avons considéré cette problématique intimement liée aux processus d'échec scolaire.

Dans les deux cas, nous avons voulu évaluer la possible influence que les mentionnés facteurs peuvent avoir dans les processus d'échec et d'abandon scolaire de l'enseignement secondaire obligatoire. Ainsi, les objectifs sur lesquels nous avons axé les conclusions de ce travail, ils peuvent être résumés dans les objectifs liés à l'effectif scolaire, les objectifs liés à l'implication familiale dans les processus éducatifs, les objectifs liés à l'organisation du centre scolaire, les objectifs liés à l'absentéisme scolaire et les objectifs liés à l'analyse de réseaux sociaux.

En relation aux objectifs liés à l'effectif scolaire nous avons voulu les aborder depuis trois dimensions différentes et complémentaires qui constituent leur profil éducatif, de sorte que notre première tâche a consisté à analyser ses caractéristiques sociodémographiques et la possible répercussion de celles-ci dans son rendement éducatif. Postérieurement, nous avons abordé leur implication individuelle dans la vie éducative de leurs centres depuis une dimension comportementale relative surtout aux résultats académiques actuels et précédents (répétition de cours), une dimension affective dans laquelle nous avons abordé la perception que les élèves font du climat scolaire et une dimension cognitive dans laquelle nous avons évalué leurs attentes éducatives et la considération que l'effectif scolaire fait de l'abandon scolaire. En dernier lieu, nous avons analysé les réseaux sociaux dans lesquels se développe la vie scolaire de nos participants. Cette tâche a été portée vers l'autoperception, qui a l'effectif scolaire, des relations qui sont développées dans chacun des douze groupes éducatifs, puisque nous comprenons que la nature de ces relations peut rendre difficile ou promouvoir les processus de succès et d'échec scolaire ainsi que répercuter de manière directe dans les patrons d'assistance au centre scolaire. Pour obtenir cet objectif, nous avons travaillé avec les analyses de réseaux sociaux, une méthodologie qui nous a

permis d'observer de manière exhaustive différents types de relations développées dans chacun des groupes scolaires.

Par rapport à la participation familiale dans l'éducation des étudiants et sa possible influence dans ses résultats académiques, ce travail est axé sur la connaissance du degré d'implication familiale dans les processus éducatifs des élèves. Cette analyse a été effectuée depuis la perception que l'effectif scolaire manifeste sur les différentes conduites de modelage, de stimulation, de fourniture et de renforcement que ses pères et mères développent par rapport à leurs processus éducatifs.

Également, nous considérons les critères d'organisation éducative comme possibles éléments compliqués ou fournisseurs des processus succès et/ou échec scolaire de l'effectif scolaire. Cette organisation éducative nous la comprenons comme résultat d'un système réglé et formé sur la base d'une réglementation spécifique et, pour cette raison, le premier objectif de notre recherche a été connaître la réglementation éducative qui règle le système et, notamment, l'étape d'éducation secondaire. Postérieurement, nous avons développé un travail d'analyse plus concrètement sur l'observation des critères d'organisation éducative que chaque centre effectue par rapport à l'action tutorial, à la confection d'horaires scolaire, au regroupement éducatif ou aux programmes d'éducation compensatoires développés dans chacun des centres scolaires. Deuxièmement, nous avons analysé l'association de ces critères avec le rendement académique de l'effectif scolaire d'éducation secondaire dans ces centres éducatifs.

Comme nous avons évoqué au début de ce chapitre l'échec scolaire est notre principal objet de recherche mais nous avons développé presque parallèlement l'observation et l'analyse d'une des autres grandes problématiques de notre système éducatif, l'absentéisme scolaire. Pour cette raison nous avons inclus dans l'étude de toutes les dimensions mentionnées précédemment l'observation constante de l'effectif scolaire que présentait un patron d'assistance irrégulière dans son centre éducatif. En plus, nous avons consacré un chapitre complètement à l'abordage de cette problématique. Dans ce chapitre nous avons voulu distinguer les deux dimensions que nous considérons essentielle pour la connaissance d'absentéisme scolaire. D'une part la considération et la conceptualisation que depuis les centres éducatifs on a sur cette problématique scolaire ainsi que les activités et les programmes qu'ils sont développés pour sa prévention et traitement. De suite, nous avons analysé la perception que l'effectif scolaire possède de cette problématique et de ses possibles pratiques absentéistes.

Nous avons essayé de développer tout ce travail depuis une première dimension descriptive dans laquelle nous avons analysé et expliqué les caractéristiques que ces facteurs présentaient dans notre échantillon en particulier et une seconde dimension d'analyse bivariable dans laquelle nous avons

essayé de tester l'association de chaque facteur préalablement identifié dans le rendement académique et l'absentéisme scolaire qui présente notre effectif scolaire.

En résumé, nous comprenons que les conclusions qui dérivent de cette thèse sont orientées dans deux directions: la première direction se concrète dans la constatation des hypothèses qui ont guidé notre travail depuis le début de la recherche et la seconde direction en visant plus à situer nos résultats dans le cadre théorique général qui encadre cette recherche.

Ensuite nous exposons les résultats en fonction de ces deux directions.

11.1 Conclusions liées aux hypothèses de recherche

La recherche s'est centrée dans trois objectifs, chacun d'entre eux comprendre un groupe spécifique d'hypothèses qui a été travaillé au long de chacun des chapitres qui intègrent ce travail. Ensuite nous développons les résultats obtenus sur la base de ces objectifs.

11.1.1 Objectifs liés à l'effectif scolaire.

La première tâche posée dans cette thèse doctorale a consisté à décrire le profil socioéducatif de l'effectif scolaire sur lequel nous avons travaillé, avec l'intention d'effectuer une comparaison avec deux cadres éducatifs plus généraux comme le cadre Onubense et le cadre Andalouse, et la deuxièmement tâche a consisté à analyser la possible association entre ces caractéristiques sociodémographiques et le rendement éducatif des élèves et le patron d'assistance au centre scolaire qui présente l'effectif scolaire participant.

En ce sens, nous pouvons apporter que dans cette étude nous avons travaillé avec un échantillon de 206 étudiants inscrites dans les quatre cours qui composent l'étape d'enseignement secondaire obligatoire dans la province de Huelva.

L'âge moyenne des étudiants est 14.8 années, âge que quelques auteurs comme Trianes (2000) qualifient comme âge vulnérable et avec un haut risque d'apparition de problématiques associées au contexte scolaire, puisque pendant cette période l'effectif scolaire commence à avoir des relations sociales hors du contrôle de ses pères mais encore ils manquent de la maturité suffisante pour assumer les conséquences que celles-ci impliquent.

La distribution par sexe est assez équitable, bien que la présence masculine est légèrement supérieure à la féminine, cette proportion est assez semblable entre les deux sexes et à celles que nous avons observé entre la population étudiant de secondaire au niveau provincial, autonome et national pendant la même période.

L'incidence de l'immigration dans notre travail est réduite et s'est établi au 11.2% des participants. Ce groupe des élèves viennent fondamentalement de l'UE communautaire, en particulier de la Roumanie et de la Pologne, suivi des immigrantes de l'Amérique Latine, concrètement du Brésil, la Colombie et le Venezuela, et dans une plus petite proportion du Maroc. Selon les données du Recensement Municipal d'habitants (I.N.S., 2010), Huelva avec Malaga et Almeria ont été en Andalousie les provinces avec une plus grande concentration de populations étrangers recensés pendant cette période.

En ce qui concerne au niveau d'inscription de cet effectif scolaire étranger à l'Éducation Secondaire, nous pouvons affirmer qu'à l'Andalousie on a enregistré un pourcentage très semblable à notre échantillon pendant le cours scolaire 2010/11 avec le 12.1%, étant quelque chose plus petit dans le cas de Huelva qui se concentre dans le 7.3%. De cette manière, notre recherche présente caractéristiques semblables de représentativité en relations aux pays d'origine de l'effectif scolaire au contexte Andalousie et Onubense, à l'exception des élèves d'origine marocaine que dans la région de Huelva présentent un plus grand taux de représentation que dans notre échantillon parce que le Maroc est le pays d'origine avec une plus grande incidence dans l'immigration à Huelva.

En relations aux analyses bivariabiles que nous avons effectuées entre les caractéristiques sociodémographiques de l'effectif scolaire et le rendement académique et l'absentéisme scolaire d'entre eux, nous pouvons affirmer que nous n'avons pas trouvé une association de ces variables sociodémographiques dans les résultats académiques obtenus par les élèves à l'exception de l'association significative trouvée entre le pays d'origine de l'effectif scolaire et son patron assistance ou absentéisme scolaire au centre éducatif.

En cohérence avec les contributions relatives dans le cadre théorique de cette recherche et selon les données obtenues, nous pouvons dire que le pays d'origine peut être un élément fournisseur des processus d'assistance irrégulière aux centres éducatifs en ayant trouvé une plus grande incidence d'absentéisme scolaire entre les élèves d'origine étrangère qu'entre les élèves espagnoles.

Dans ce cas, bien qu'il soit certain que la représentation d'effectif scolaire étranger dans notre échantillon est très petite, nous pouvons confirmer notre hypothèse initiale de recherche dans laquelle nous affirmons qu'il est relatif à l'incidence du pays d'origine dans le patron d'assistance au centre éducatif et, ce fait, met en évidence que la brèche entre les patrons comportementaux et les

résultats éducatifs parmi les élèves nationaux et étrangers peut être expliquée par la condition d'être immigrant, comme déjà apprécieraient Chaufourrier, Waisgrais et Choi (2010).

Les résultats scolaires présentés par l'effectif scolaire participant pendant le cours scolaire 2010/11, tendent à l'existence d'une démotivation importante et un bas rendement académique entre les étudiants de secondaire, que comme renvoient Figueras, Freixas et Venceslao (2012), ces problèmes commencent à émerger dans l'Éducation Primaire et finalement sont consolidés dans l'étape d'éducation secondaire.

En ce qui concerne les données sur le rendement académique, dans notre cas, nous pouvons concrétiser que le pourcentage d'effectif scolaire qui présente échec scolaire est établi au 43.9% du total, c'est à dire, presque la moitié de nos participants doivent répéter cours à la fin de l'année scolaire 2010/11, en étant ce taux très supérieur à celle enregistrée dans le reste de la province onubense que se situe au 22.2%, selon des sources officielles mentionnées précédemment. De la même manière, à notre travail nous confirmons que "le meilleur prédicteur de la répétition de cours dans secondaire est d'avoir répété un cours dans primaire" (Carabaña, 2012:33) et en cohérence avec notre hypothèse du départ, une association statistique est observée entre l'échec obtenu par les élèves dans l'actuel cours d'inscription et la répétition de cours antérieur, puisque les données révèlent que plus de la moitié des élèves qui devait revenir au fin du cours 2010/11, le 52,3 % du total, ils étaient déjà revenus auparavant dans un autre cours de son étape éducative, majoritairement dans un autre cours de l'Education Secondaire.

Par conséquent, les résultats obtenus dans ce travail de recherche semblent suggérer que l'échec académique antérieur fait plus vulnérable aux élèves devant de la possibilité d'échouer à nouveau.

En ce qui concerne aux niveaux d'implication des élèves dans les structures de participation de ses centres éducatifs, comme ces sont le Conseil Scolaire et la Délégation d'élèves, parmi nos élèves interrogées nous observons qu'ils sont spécialement bas et seulement le 4,9 % l'effectif scolaire interrogé a été une fois membre du Conseil Scolaire et dans un pourcentage un peu plus grand, le 37,9 % du total, nous avons observé qu'ils ont été membres de l'Assemblée de Délégués dans ses respectifs centres scolaires. Le profil de ce groupe d'étudiants, nous pouvons ajouter que le 90 % des élèves qui ont été membres du Conseil Scolaire présentent du succès scolaire et qu'ils vont à ses centres éducatifs d'une façon régulière et dans le cas des élèves qui ont participé aux Assemblées de Délégués, une moindre proportion, le 59,5 % du total présente du succès scolaire et le 75,5 % présente une assistance régularisée au centre. En vertu de quoi paraît que la participation des élèves qui échouent et qui présentent d'absentéisme scolaire dans les structuradas de participation éducative est assez réduite. De la même manière, l'analyse bivariable réalisée indique qu'il n'y a pas de différences significatives appréciées entre le degré de participation et le rendement académique comme nous avons signalé dans notre hypothèse du départ.

Malgré la basse participation dans les structures scolaires de l'effectif scolaire, le degré d'intégration dans ses centres éducatifs respectifs est assez acceptable en se situant dans une mesure de 7.15 (sur 10). En général, nous pouvons affirmer que le degré d'intégration manifesté par l'effectif scolaire dans son centre éducatif ne montre pas de différences associées ni des résultats académiques ni du patron d'assistance au centre éducatif et également on arrive dans l'analyse du degré d'intégration perçu par l'effectif scolaire dans son centre éducatif en fonction de son patron d'assistance au centre scolaire. On n'apprécie pas d'association entre l'effectif scolaire classés par rendement et patron d'assistance au centre et l'évaluation qui fait l'effectif scolaire des différentes opportunités qu'offre l'assistance au centre éducative. Malgré cela, c'est certain que la possibilité d'apprendre et la relation avec le professorat sont les aspects les plus évalués par l'effectif scolaire qui présente bon rendement académique, lors que l'effectif scolaire qui présente échec scolaire évalue dans une plus grande mesure la relation avec ses camarades et la réalisation des activités extrascolaires.

En ce qui concerne l'environnement où a lieu le processus éducatif, nous avons voulu analyser aussi l'évaluation que l'effectif scolaire fait sur quelques aspects relatifs dans la littérature à ce sujet. D'abord, les aspects relatifs au centre, leurs installations et ressources et deuxièmement, les aspects relatifs aux méthodes d'enseignement-apprentissage qui sont suivies dans les salles de classe et les relations qui ont lieu entre camarades et entre l'effectif et le professorat.

Les valeurs attribuées à ces indicateurs sont assez homogènes dans tout l'échantillon sans différence significative en fonction du rendement et du patron d'assistance au centre éducatif. Comme résultats de ces analyses, nous avons obtenu que le degré de satisfaction plus faible montré par l'effectif scolaire se base sur la méthode d'enseignement-apprentissage qui est suivie dans les cours avec une valeur de moyenne de 6.5, tandis que les relations entre professorat-effectif scolaire dans lesquelles l'effectif scolaire paraît trouver quelques difficultés parfois sont évaluées avec une moyenne de 6.79. Même ainsi, ces relations sont pire évaluées que les relations qui sont établies entre camarades du même groupe éducatif et dont la moyenne se place dans 8.09. Finalement, l'effectif scolaire manifeste sentir satisfaits avec les installations et les ressources logistiques de ses centres éducatifs avec une valeur de moyenne de 7.67 sur 10.

En résumé, il paraît qu'en général, l'effectif scolaire est consigné notamment satisfait dans ses centres éducatifs respectifs. Ce degré de satisfaction ne paraît pas être associé au rendement éducatif qui est présente, ni de son patron d'assistance au centre et à ce degré de satisfaction contribuent dans une plus grande mesure les relations que l'effectif scolaire établit avec ses compagnons de centre, suivie de l'évaluation que les étudiants font les installations et les ressources matérielles lesquelles disposent ses centres pour développer les processus d'apprentissage.

Le plus petit degré de satisfaction est détecté dans les relations que maintiennent les étudiants avec le professorat et qui présente parfois des difficultés de communication et surtout, dans les processus d'enseignement-apprentissage qui sont développés dans les classes et qui selon la considération de l'effectif scolaire n'accomplit pas toujours les objectifs d'enseignement.

Par contre, les expectatifs éducatifs que présentent les étudiants enquêtés en effet paraissent être associés à leur rendement académique, selon les résultats obtenus de l'analyse que nous avons effectuée par rapport à ces variables. Nous avons pu identifier clairement deux profils éducatifs entre notre effectif scolaire, un premier profil des élèves auxquels nous pouvons considérer comme « engagé » avec leurs processus éducatifs et qui se caractérisent par posséder une haute considération de l'utilité des études pour le développement de leurs projets futurs, qui n'évaluent pas la possibilité d'abandonner les études sans les conclure et dont l'aspiration éducative se établie dans l'obtention d'études universitaires. Au niveau académique, ce groupe des élèves se caractérise pour favoriser le cours et l'assistance avec régularité au centre éducatif.

En opposition, nous trouvons un second profil d'effectif scolaire auquel nous pouvons considérer comme « démotivé » et dans lequel se trouvent des étudiants qui accordent une plus petite considération à l'utilité des études pour leur vie future, qui présentent une aspiration éducative baisse située dans l'obtention du titre Baccalauréat et/ou Formation Professionnelle et qui admettent d'évaluer la possibilité de quitter prématurément sa scolarisation.

Au niveau académique, ces étudiants se caractérisent par présenter dans une grande mesure d'échec académique qui les oblige à répéter le cours académique d'immatriculation et, fréquemment, un patron d'assistance au centre éducatif irrégulier.

11.1.2 Objectifs liées à la famille

Les variables en rapport avec la famille sont les variables qui ont enregistré dans notre travail une plus petite incidence associée au rendement académique et l'absentéisme scolaire de l'effectif scolaire participant. La plupart des pères/mères de notre effectif scolaire possède un niveau situé entre les études primaires et les études moyennes, étant inférieurs les pourcentages des pères et mères qui possèdent un niveau d'études supérieures ou qui ne possèdent aucun diplôme. Cependant, nous avons constaté qu'on n'apprécie aucune association statistique entre le le niveau éducatif des géniteurs et le rendement académique de l'effectif scolaire, comme nous présupposions dans l'hypothèse de départ. Nous ne trouvons pas non plus cette association quand nous analyserons la possible relation du niveau d'études des pères et mères et l'absentéisme scolaire qui développent ses enfants.

En ce qui concerne à l'implication familiale dans les processus éducatifs, nous pouvons affirmer que les données font allusion à qu'il existe une communication assez fluide entre l'effectif scolaire et ses pères et mères, ceux qui montrent un haut intérêt pour le développement éducatif de leurs enfants et en particulier, par les relations avec ses camarades et avec le professorat, à niveau général. Des résultats semblables sont rassemblés dans d'autres recherches, comme par exemple le travail de García et al. (2010). De même, nous observons que les résultats finaux d'évaluation sont l'aspect qui concentre une plus grande préoccupation parmi les pères et mères.

Par rapport à cet aspect, en effet nous avons trouvé une association statistiquement significative entre l'intérêt des pères et des mères pour les résultats finaux et ces résultats académiques, de sorte que dans notre travail nous pouvons apprécier comment l'effectif scolaire dont les pères et les mères montrent un plus grand intérêt pour les qualifications finales présente un meilleur rendement académique, tandis que le désintérêt des pères et des mères par ces résultats scolaires paraît être associé à une plus grande possibilité d'échec scolaire.

En ce qui concerne aux conduites de facilitations que les pères et les mères développent au sujet des processus éducatifs de leurs enfants, nous détectons l'influence du soutien prêté par la famille dans l'élaboration des devoirs scolaires dans les résultats académiques obtenus par les étudiants. Dans notre étude, presque la moitié de l'effectif scolaire compte avec l'aide familiale pour la réalisation des devoirs scolaires et ce sont précisément ces étudiants qui réussissent de cours dans une plus grande proportion. Par contre, l'échec scolaire est observé associé aux élèves qui étudient seuls, selon ils ont manifesté, en confirmant ainsi ce qui nous attendions dans notre hypothèse du départ entre le niveau d'implication des géniteurs et le rendement scolaire des élèves.

Dans dernier lieu, nous soulignons une appréciation qui nous paraît remarquable dans notre analyse, selon les données obtenues, nous observons le manque d'efficacité des conduites de renforcement positif en provenance des géniteurs dans l'amélioration du rendement scolaire de l'effectif scolaire. Toutefois, en effet nous apprécions une association statistiquement significative entre le développement des conduites de punition en provenance des pères et des mères dans les résultats académiques de l'effectif scolaire enquêté, de sorte que les étudiants qui déclarent que ses géniteurs réagissent avec une certaine forme de punition s'ils présentent de mauvais résultats scolaires, ils obtiennent meilleurs résultats académiques que ces étudiants dont les pères et les mères rendent plus d'importance aux résultats scolaires.

11.1.3 Objectifs liées à l'organisation scolaire.

Il n'est pas inconnue l'influence de l'école dans le développement intégral d'enfants en âge scolaire, ce pour cela que nous comprenons que certains facteurs internes à l'organisation du centres scolaires peuvent être associées au rendement scolaire de ses élèves. Les analyses effectuées sur certains des critères d'organisation des centres scolaires dans notre cas, nous montrons certaines conclusions que nous mettons ensuite à détailler.

Comme on était déjà détecté dans d'autres recherches similaires, comme le travail effectué par Arnáiz (2009), le critère le plus utilisé par les centres observés pour le groupement scolaire continue à être le rendement académique. Ce critère est utilisé comme le premier critère pour la configuration des groupes scolaires pour presque la moitié des étudiants enquêtés, malgré les critiques qui tournent autour de lui et associées à la ségrégation de groupes de haut et sous rendement scolaire qu'il produit. La répercussion de ce critère peut être telle, que nous avons trouvé une association statistiquement significative dans les centres qui l'utilisent comme principal critère pour la configuration des groupes scolaires et le rendement académique obtenu par ses élèves. En ce sens, nous observons qu'on enregistre un plus grand échec scolaire entre l'effectif scolaire dont ses centres groupent à ses étudiants en fonction du rendement et nous observons des meilleurs résultats scolaires entre l'effectif scolaire qui choisit d'autres critères aléatoires comme par exemple, l'ordre alphabétique pour la configuration des groupes scolaires.

Par rapport à la gestion des tutelles, nous pouvons affirmer que dans la plupart les élèves enquêtés, avec le 68.6%, on suit la réglementation établie à ce sujet et on vérifie que l'accomplissement de la réglementation établie à cet effet influence positivement les résultats scolaires, en appréciant un plus grand taux de succès scolaire dans les élèves dont ses centres que suivent réglementation pour tout ce qui est relatif à la gestion des tutelles, tandis que les élèves dont les centres utilisent d'autres critères enregistrent un pourcentage plus haut d'échec scolaire.

En relation aux critères par lesquels on effectué l'élection de groupe par le professorat, l'antiquité du professorat dans le centre est la directive la plus utilisée dans plus de la moitié des centres de nos étudiants. Dans une moindre mesure, les centres utilisent la proposition des départements didactiques et de direction au moment d'attribuer des groupes scolaires au professorat du centre scolaire.

L'analyse effectuée entre ces variables et les résultats académiques des étudiants enquêtés montrent également une association statistiquement significative entre ces critères et le rendement académique de l'effectif scolaire, de sorte que dans notre étude de cas, les élèves des groupes

scolaires dans lesquels le professorat choisit groupe en fonction de son antiquité présentent un plus grand taux d'échec scolaire et pour cette raison, nous soulignons l'utilisation de ce critère comme antipédagogique pour l'effectif scolaire et discriminatoire pour l'équipes d'enseignantes, puisque, on donne lieu à la préférence d'ordre des professeurs avec davantage d'antiquité qui choisissent généralement des groupes éducatifs avec un meilleur rendement académique tandis que les professeurs avec moins d'expérience enseignante sont assignés aux groupes avec un bas rendement scolaire.

Dans dernier lieu, nous voulons souligner la faible association statistique qui est observée entre les activités de compensation éducative dans le rendement académique des étudiants. Dans notre étude, on n'apprécie pas un meilleur rendement éducatif entre l'effectif scolaire des centres mieux dotés avec des programmes ou des activités de compensation éducative, bien qu'il soit certain que la plupart des programmes qui sont menés à bien dans nos centres ont pour objectifs l'attention à l'effectif scolaire immigrant et dans notre étude le taux d'effectif scolaire immigrant est faible et celle-ci peut être une des raisons que justifie le débranchement entre les mesures de compensation éducative et le rendement académique des étudiants en général.

11.1.4 Objectifs liées à l'absentéisme scolaires

Comme nous avons évoqué pendant toute cette thèse doctorale, l'absentéisme scolaire a fait l'objet d'analyse constante dans ce travail empirique. L'abordage de sa signification par toute la communauté éducative, le traitement institutionnel qui est fait depuis les centres éducatifs pour sa prévention et registrement, ainsi que son incidence dans le rendement académique de l'effectif scolaire ont constitué les axes de notre travail.

Les données officielles obtenues du programme Séneca pour le cours scolaire 2009/10, ont offert un taux d'absentéisme scolaire de l'effectif scolaire qui faisait des études d'enseignement secondaire obligatoire dans la province de Huelva de 5.8%. Entre l'effectif scolaire participant dans notre étude, le taux d'absentéisme scolaire enregistré a été significativement plus grand, en se situant dans le 25.2%. Cette différence quantitative peut être expliquée sur la base de l'influence de la sélection d'échantillonnage de notre travail sur la base de ce critère et dans lequel nous incluons une grande partie de centres avec moyen et haut taux d'absentéisme scolaire.

Ensuite, nous exposons les conclusions obtenues des analyses effectuées par rapport à cette problématique éducative, y compris la perception que de cette problématique et des activités que en

matière de prévention et de traitement de l'absentéisme possèdent tant les équipements enseignants comme les élèves participants.

Pour commencer, nous voulons clarifier qu'il n'existe pas de consensus au moment de donner une définition univoque sur l'absentéisme scolaire par les équipes de direction et d'enseignants avec lesquels nous avons travaillé. Les conduites qui sont rassemblées dans la définition du terme présentent multitude d'ombres qu'elles s'avèrent spécialement significatifs au moment de comprendre ou de connaître quel type d'absentéisme est enregistré dans nos centres éducatifs.

Encore ainsi, la définition la plus reconnue par les équipements enseignants enquêtés sur l'absentéisme est mis en relation principalement avec deux comportements de l'effectif scolaire: les absences injustifiées pendant des jours complets et les absences cachées par les géniteurs, laissant à la marge d'autres compartiments absentéistes comme les absences dans des tronçons des horaires, les absences sporadiques injustifiées ou les absences participantes dans la classe.

Cependant, ces mêmes professionnels n'éluent pas la responsabilité de l'organisation éducative dans l'apparition de l'absentéisme scolaire et ils identifient comme premières causes facilitateurs de l'absentéisme scolaire, les problèmes dans la gestion de l'action tutorial ainsi comme la mauvaise utilisation du système disciplinaire. À ces causes organisationnelles identifiées par le professorat les suivent d'autres facteurs comme l'obtention de mauvais résultats scolaires qui peuvent aider à la désaffection de l'effectif scolaire.

En ce qui concerne aux activités de prévention de l'absentéisme scolaire nous pouvons affirmer que la totalité de nos élèves étudient dans centres scolaire qui accomplissent la réglementation établie à ce sujet et tous prennent part des Commissions Municipaux d'Absentéisme Scolaire dans leurs respectives localités, bien en plus de remplir les protocoles obligatoires rassemblés dans le Plan provincial d'absentéisme scolaire, le 72.7% des centres enquêtes reconnaissent ne pas mettre en œuvre aucune autre mesure complémentaire destinée la prévention ou le traitement d'absentéisme scolaire.

Le registre de l'assistance au centre scolaire a centré une grande partie de notre intérêt depuis le début de ce travail, comme première conclusion à ce sujet nous pouvons ajouter que dans notre étude la totalité des centres manifestent accomplir la réglementation et enregistrer les absences scolaires de son effectif scolaire en étant apprécié variations en ce qui concerne la règle de registre. Ainsi, le 54.5% des centres participant effectuent le registre de l'assistance de l'effectif scolaire journallement, le 36.3% le fait mensuellement et le 9% restant le fait façon hebdomadaire.

Les résultats observés dans cette analyse nous font penser à l'importance dans le suivi de l'assistance de l'effectif scolaire au centre éducatif, la manière dans laquelle on procède à ce registre peut être associée à la prévention de l'absentéisme scolaire que présentent les centres scolaires, puisqu'on observe que la manière dans laquelle on procède à ce registre pourrait être associée à la

prévention de l'absentéisme scolaire. Une fois effectuée l'analyse bivariable entre les variables en rapport avec le registre et le taux d'absentéisme enregistré par le centre, nous avons observé que la fréquence de registre de l'assistance au centre des élèves est associée statistiquement au taux d'absentéisme moyen enregistré et les centres avec un taux d'absentéisme bas effectuent un registre journalière dans le 74.5% pendant que le 87.4% des centres avec un taux du haut absentéisme l'enregistrent de façon mensuel.

La fonction registre et le suivi de l'assistance de l'effectif scolaire au centre scolaire est réalisée dans le 60.2% des cas par les tuteurs de chaque groupe scolaire, ceux qui après avoir reçu les parties de notifications du reste de professeurs enregistrent les données dans le programme Séneca. Seulement dans le 13.1% des cas, cette fonction est réalisée par le directeur, celui qui est chargé d'effectuer le registre de tous les groupes scolaires de son centre. De même, cette fonction est effectuée par le conseiller d'éducation dans le 18.1% des cas et par le professeur de la matière dans ce qui est le 8.7% restant des centres éducatifs. Nous avons observé également dans notre travail une association significative entre le professionnel chargé d'assumer la fonction de registre d'assistance de l'effectif scolaire et le taux d'absentéisme enregistré par le centre. Nous avons remarqué comment dans les centres avec un taux d'absentéisme bas et dans le 76.5% des centres avec un taux d'absentéisme moyen, cette fonction est assumée par le tuteur de chaque groupe scolaire tandis que dans les centres avec un haut taux d'absentéisme on ne détecte pas une règle commune dans les centres et cette fonction est assumée par différents des professionnels simultanément, ce que nous comprenons peut contribuer à une plus déficiente tâche registre et suivi. Pour cette raison, il paraît être apprécié que le registre journalier et assumé par les tuteurs de chacun des groupes scolaires favorise la prévention de comportements absentéistes par l'effectif scolaire enregistré dans le centre éducatif.

Une fois abordée l'analyse de la détection et le registre de l'absentéisme scolaire, c'est intéressant à connaître le développement du reste d'activités encadrées dans le protocole d'activité du Plan Provincial d'Absentéisme Scolaire de Huelva. À ce sujet, les résultats montrent que la plupart des centres éducatifs enquêtés accomplissent le protocole établi d'attention et dérivation des cas d'absentéisme scolaire enregistrés dans ses centres. Les activités suivies par les équipements enseignants et les directeurs avec une plus grande incidence sont les entretiens du tuteur avec les géniteurs de l'effectif scolaire, la notification écrite aux pères et aux mères et la dérivation aux services sociaux communautaires quand la conduite absentéiste persiste, comme indique le protocole d'activité.

Comme nous avons déjà expliqué au début de l'épigraphie, notre intention a été d'aborder cette problématique du point de vue des centres éducatifs et du point de vue de l'effectif scolaire enregistré dans ces derniers, ce pourquoi à partir de ce moment, nous essayerons de montrer les

résultats trouvés quant à l'absentéisme scolaire perçu par l'effectif scolaire participant dans cette étude.

La première considération à souligner, selon les résultats de notre travail, se limite à que nous détectons un déséquilibre quantitatif entre l'effectif scolaire qui enregistre des conduites absentéistes selon les données offertes par Séneca et l'effectif scolaire qui est perçu comme absentéiste, puisque que le pourcentage de l'effectif scolaire absentéiste enregistré soit élevé et atteigne jusqu'à le 25.2% du total, beaucoup des élèves ne sont pas perçus comme tels et seulement le 17.9% de l'effectif scolaire admet encourir dans de comportements absentéistes. De la même façon, quand ils reconnaissent ne pas assister régulièrement au centre éducatif ils justifient leur comportement dans la plupart des cas, en établissant une claire différenciation entre développer un patron d'assistance irrégulière et se considérer un élève absentéiste.

Cet absentéisme reconnu par l'effectif scolaire, selon ses appréciations, est majoritairement absentéisme justifié (par maladie), suivi d'absentéisme périodique (pendant des périodes concrètes durant l'année), absentéisme chronique (deux ou trois jours chaque semaine) et dans dernier lieu, absentéisme par retard.

Étant donné l'importance que nous attribuons aux causes par lesquelles se produit une assistance irrégulière au centre éducatif, nous avons voulu approfondir dans la connaissance de ces racines, en demandant à l'effectif scolaire pour les causes ou les motifs pour lesquels ils encouraient ans les pratiques classées par les experts comme absentéisme périodique, chronique et de retard, en excluant de cette analyse de l'absence au centre par maladie aux élèves auxquels nous considérons comme absentéisme justifié. Les résultats de cette analyse montrent que la principale cause par laquelle l'effectif scolaire enquêté explique le développement de son absentéisme périodique, chronique ou de retard est son incapacité pour obtenir de bons résultats académique et par conséquent, pour continuer avec les études. Comme seconde cause imputable à l'absentéisme, l'effectif scolaire a argumenté les problèmes produits dans ses relations avec ses professeurs et les camarades du centre éducatif et dans dernier lieu, ils ont fait allusion à l'obligation de rester dans des enseignements qui ne sont pas adaptés à leurs attentes éducatives. En résumant, il paraît s'observer que le déséquilibre entre la capacité de l'effectif scolaire et l'exigence éducative imposée et entre ses attentes éducatives personnels et le programme scolaire qu'il doit obligatoirement suivre constituent les principales raisons, qui comme eux-mêmes, motivent l'absentéisme scolaire entre les étudiants de notre étude.

Dans notre travail, nous avons observé que les conduites absentéistes sont une pratique qui dans la plupart des cas se sont développée en solitaire, c'est à dire, que la décision de ne pas aller au centre éducatif c'est une décision que la plus grande partie de l'effectif scolaire absentéiste prend et

développe en solitaire et sans l'accompagnement d'autres camarades. Seulement pour un groupe réduit du 15.6%, l'absentéisme se transforme dans une pratique collective qui développe en compagnie d'autres camarades du centre éducatif ou d'autres étudiants de sa localité, dans le 6.2% des cas. Selon ils mêmes manifestent, pendant le temps d'absence scolaire, la moitié de l'effectif scolaire absentéiste reste dans son domicile familial sans développer aucune activité ou tâche spécifique, tandis que presque l'autre moitié reste dans le domicile en aidant dans la réalisation de tâches ménagères. Dans ce point, nous voulons souligner les différences remarquables en fonction du genre que nous avons pu apprécier en ce sens, comme nous avons observé les filles utilisent leur temps d'absence au centre éducatif pour contribuer dans la réalisation de tâches ménagères et ainsi, tandis que le 90.9% des enfants absentéistes restent en maison en aidant dans la réalisation de tâches ménagères, les garçons qui effectuent ces tâches seulement s'élèvent au 14.3% du total. Par contre le 66.7% des garçons admettent rester à la maison sans rien faire ou le 14.6% parmi eux manifestent rester dans les zones communes de la localité avec d'autres camarades ou amis, tandis que les enfants ne présentent, dans aucun cas, cette conduite.

Comme un point central de cette thèse doctorale, nous voulons faire référence aux résultats obtenus par l'association entre l'absentéisme scolaire et le rendement éducatif de l'effectif scolaire.

En ce sens, les résultats de l'analyse bivariable effectuée dans notre étude par rapport à ces deux variables montrent une association statistiquement significative entre l'absentéisme scolaire et le rendement académique de l'effectif scolaire enquêté, de manière que, nous avons pu observer que plus de la moitié de l'effectif scolaire absentéiste présente à même temps d'échec scolaire, sans pouvoir être déterminants dans notre affirmation, puisque nous considérons la multicausalité des deux problématiques éducatives

11.1.5 Objectifs liées aux réseaux sociaux

Comme nous avons évoqué au début de ce chapitre, le premier objectif défini par rapport à l'analyse de réseaux a consisté à décrire certaines des principaux caractéristiques structurelles de chacune des réseaux appartenant aux différents groupes scolaires, pour analyser postérieurement la possible relation entre la structure des réseaux de chacun des groupes éducatifs et le rendement académique des élèves qui les constituent. De cette première analyse, nous pouvons extraire les conclusions que nous détaillons ensuite.

Préalablement, nous voulons spécifier que la taille des réseaux complets de chacun des groupes scolaires a été très hétérogène et a été déterminé par le nombre d'étudiants enregistré dans chacun des groupes scolaires, en variant sa taille entre 10 et 27 acteurs en total.

Le premier indicateur que nous avons utilisé pour décrire la structure des réseaux sociaux a été la densité globale de ces réseaux et pour le calcul de cet indicateur structurel, comme nous expliquons déjà dans le chapitre consacré à l'analyse des réseaux, nous avons considéré la totalité de relations manifestées par les étudiants d'un même réseau de la classe.

La première des conclusions par rapport aux caractéristiques structurelles des réseaux de cette étude est la confirmation de l'association statistiquement significative entre la densité globale des réseaux et sa taille, de sorte que nous avons observé comment les réseaux avec une plus grande taille présentent une plus petite densité globale et au contraire, dans les réseaux plus petits nous avons détecté une plus grande densité globale.

Autrement dit, dans notre travail il paraît s'apprécier que l'effectif scolaire enregistré dans des groupes scolaires plus petits présentent un plus grand nombre de relations entre eux que les élèves que sont enregistrés dans des groupes les plus grandes, où les relations scolaires, indépendamment du type de soutien partagé, sont moins nombreuses. Cette association est considérable parce qu'elle renforce la relation déjà établie dans la littérature à ce sujet entre taille et densité des réseaux personnels. Dans notre étude, nous avons observé de même que la densité globale des réseaux présente aussi une association statistiquement significative avec le rendement académique de l'effectif scolaire qui la compose. Nous observons que les réseaux avec une plus grande densité globale regroupent une plus grande proportion de l'effectif scolaire qui présente d'échec scolaire tandis que les réseaux avec une plus petite densité globale regroupent une plus grande proportion d'étudiants qui présente bon rendement académique et réussi de cours.

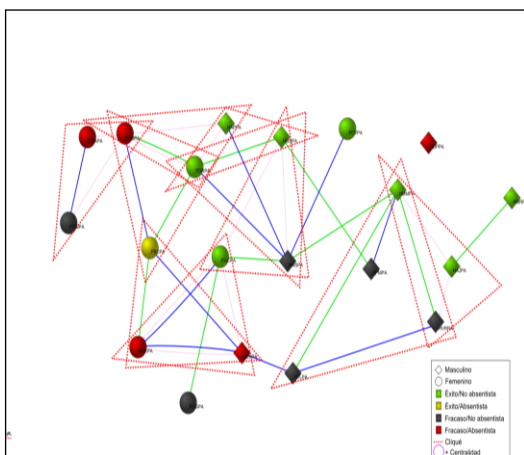
Comme deuxième indicateur descripteur de la structure des réseaux, nous avons utilisé un indicateur de cohésion collective de manière que notre travail s'est centré dans l'analyse de la présence de petits groupes adhérents ou cliques, dans chacune des réseaux complets. En ce sens, nous pouvons ajouter que le nombre moyen des cliqués trouvés dans les douze réseaux analysés a été de 8 cliqués. Cette valeur nous montre des réseaux où existe une cohésion collective basse, c'est à dire, réseaux dans lesquels l'effectif scolaire n'est pas groupé généralement de manière significative. Bien que comme il se produirait déjà dans l'analyse de la densité des réseaux, on démontre une association statistiquement significative entre la cohésion des réseaux et le rendement académique de son effectif scolaire, de façon que nous avons observé que les réseaux qui présentent une plus petite cohésion collective regroupent à une plus grande proportion de l'effectif scolaire qui obtient de bons résultats académiques et réussi en cours, tandis que l'effectif scolaire des groupes scolaires avec une plus grande cohésion collective présente une plus grande proportion d'échec scolaire

En résumé, selon les données structurelles obtenues nous avons pu établir deux modèles de réseaux complets que nous présentons ensuite.

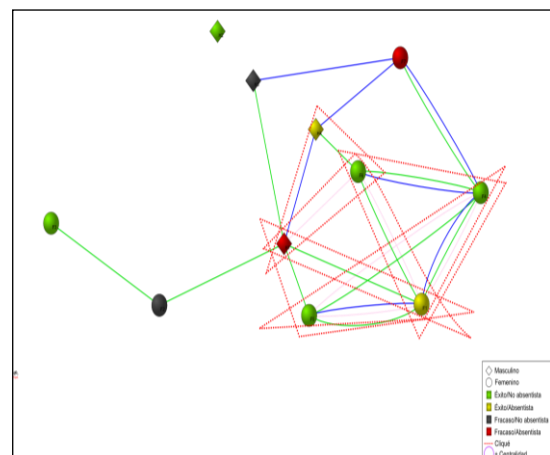
- Un premier modèle composé de réseaux de petite taille, avec une haute densité globale et une cohésion collective. Celles-ci sont des petits réseaux horizontaux et démocratiques, avec une distance géodésiques et dans lesquels pratiquement tous les acteurs du groupe se mettent d'accord entre eux, en étant apprécié multitude de sous-groupes où on partage des soutiens complémentaires de différente nature, ce pourquoi que l'information ou l'influence entre ses composants coule avec une plus grande rapidité. En ce qui concerne au rendement académique de leurs composants, nous devons indiquer que dans ces cas, beaucoup de leurs acteurs qui composent ce type de réseau sociaux présentent d'échec scolaire et/ou absentéisme scolaire.
- Un second modèle composé de réseaux de grande taille, avec une basse densité globale et une plus petite cohésion collective. Ces réseaux se caractérisent pour présenter des distances géodésiques entre leurs composants plus grandes et une structure dans laquelle on observe de petits groupes focaux avec une forte densité entre les acteurs mais avec des liens bidirectionnels qui n'arrivent pas à former une structure fortement, ce pourquoi c'est la plus grande la difficulté dans la cession information ou influence entre ses membres. Dans ces cas, la plus grande partie de l'effectif scolaire qui les composent présente un bon rendement académique et par conséquent succès scolaire, bien qu'il soit aussi certain qu'on apprécie la présence d'acteurs débranchés dans le réseau et qu'ils présentent fréquemment échec ou absentéisme scolaire ou quelques cas, y compris les deux problématiques à la fois

Ensuite nous montrons deux illustrations qui peuvent servir d'exemple de ces modèles.

Modèle 1



Modèle 2



En ce qui concerne le type de relations qui sont structurées sur la base des différents types des soutiens que l'effectif scolaire d'un même cours scolaire peut partager, dans ce travail nous nous avons centré dans l'observation de trois types des relations qui peuvent être partagées par des étudiants d'un même groupe scolaire : les relations dans lesquelles on partage le soutien émotionnel, les relations dans lesquelles on partage le soutien à l'étude et les relations dans lesquelles on partage le soutien social.

Les premiers résultats obtenus montrent que tous les types de relations n'ont pas le même poids ou importance entre les étudiants enquêtés et bien que ce patron relationnel n'est pas homogène dans tous les groupes observés on apprécie des particularités qui paraissent associées au rendement académique moyen de l'effectif scolaire qui compose ces réseaux, c'est à dire, on observe une association statistique entre le type de sous-réseaux avec une plus grande densité globale et le rendement académique de ses composants. Les groupes scolaires avec prédominance d'effectif scolaire qui réussit en cours présentent une plus grande densité dans les sous-réseaux émotionnelles tandis que les groupes scolaires avec prédominance d'effectif scolaire qui échouent présentent dans les sous-réseaux sociale leur densité globale plus haute enregistrée. C'est à dire, il paraît suggéré que les élèves qui présentent succès scolaire partagent généralement, avec une plus grande incidence, des relations d'appui et confiance avec leurs camarades, tandis que l'effectif scolaire qui présente échec scolaire partage, dans une plus grande mesure, des relations de loisir et temps libre avec ses camarades, ce pourquoi il paraît que la principale activité partagée par les étudiantes avec ses camarades est en rapport à la réalisation des activités ludiques et de loisir hors du centre éducatif et les groupes scolaires se transforment en plate-forme de relation où l'effectif scolaire construit des relations qu'il transfère hors des frontières du cadre éducatif.

Comme deuxième objectif d'analyse nous nous proposons dans ce travail d'approfondir dans les caractéristiques qui présentaient les relations dans lesquelles les étudiants partagent soutien pour étudier ou pour la réalisation des devoirs, c'est-à-dire, connaître plus sur les réseaux instrumentaux, de sorte que nous puissions approfondir dans le profil académique de l'effectif scolaire qui concentre les indices de caractère central de degré plus hauts dans ses sous-réseaux instrumentaux respectifs. Pour effectuer cette analyse nous prenons comme référence la valeur du caractère central de degré de chacun des acteurs des douze réseaux complets analysés et nous effectuons une analyse bivariable entre ces valeurs et les résultats scolaires obtenus par les étudiants. D'accord, avec les résultats obtenus dans l'analyse nous pouvons conclure qu'on démontre une association statistiquement significative entre le caractère central de degré et le rendement académique des élèves pour le cas des groupes éducatifs qui présentent prédominance d'effectif scolaire qui réussit.

Dans ces réseaux complets, nous avons observé que dans ces groupes scolaires l'effectif scolaire qui concentre les indices de caractère central de degré plus haut présentent un profil éducatif de succès scolaire et assistance régulière au centre. Par contre, dans les réseaux complets des groupes éducatifs avec prédominance d'effectif scolaire qui ne réussit pas, ne se démontre pas cet association statistiquement significative et on observe une plus grande diversité de profils éducatifs. Finalement, nous observons que l'effectif scolaire qui présente absentéisme scolaire n'est pas central dans aucun des cas.

Avec tout cela, nous voulons dire que dans notre étude paraît s'apprecier comment l'effectif scolaire avec un bon rendement a une plus grande centralité et par conséquence, une plus grande influence entre ses égaux, surtout quand les conditions contextuelles relatives au rendement académique du reste du groupe elles sont aussi bonnes et par contre cette influence personnelle s'estompe dans des contextes scolaires dans lesquels prédomine l'échec scolaire parmi son effectif scolaire.

11.2 Conclusions liées aux contributions théoriques.

Dans ce travail de recherche nous avons voulu maintenir un regard le plus vaste possible sur l'échec scolaire, en abordant sa délimitation dans le système d'enseignement Secondaire Obligatoire à Huelva dans une perspective plurifactorielle à laquelle font référence des experts en la matière comme Marchesi (2003) et González (2009). Conscients que notre travail est une recherche de cas et par conséquent, ses résultats ne peuvent pas être associés de manière déterminante à la genèse de l'échec ni de l'absentéisme scolaire ni transférer ses résultats au niveau général, en effet nous voulons apporter ce qui est observé dans notre réalité.

Les résultats obtenus dans notre travail nous mettent en évidence que, dans notre cas au moins, il paraît exister une association statistiquement significative entre l'échec scolaire et trois types de facteurs : les facteurs individuels en rapport avec la motivation et les expectatives éducatifs, les facteurs contextuels de l'organisation éducative comme le groupement par rendement académique, l'action tutorial ou l'assignation de professorat à des groupes éducatifs à auxquels ils ont déjà fait référence Martínez-Otero (2009) et González-Pienda (2003) et autres facteurs de type relationnel, comme la cohésion collective des relations entre camarades du même groupe éducatif ou du degré de centralité des étudiants.

Au même temps, nous voulons souligner les facteurs sur lesquels dans notre recherche nous n'avons pas trouvé une association statistiquement significative avec le rendement scolaire des

élèves. D'abord, les facteurs individuels en rapport avec les caractéristiques sociodémographiques comme le sexe ou le pays d'origine ne sont pas associés dans notre cas avec le rendement académique actuel ni avec les règles d'assistance au centre éducatif et seulement le pays d'origine est associé parmi nos étudiants, avec la règle d'assistance au centre, de sorte que l'effectif scolaire des pays étrangers concentrent un plus grand pourcentage d'absentéisme scolaire que l'effectif scolaire espagnol. En effet on observe par contre, une association statistiquement significative entre d'autres facteurs comme les résultats académiques précédents, concrètement la répétition de cours, identifiés précédemment par Chaufournier, Waisgrais et Choi (2010) et Martínez (2009) et le rendement académique actuel, ainsi qu'avec le degré d'implication éducative.

Dans notre travail, nous avons pu apprécier l'incidence des résultats académiques précédents dans les résultats académiques actuels qui présente l'effectif scolaire, de sorte que comme a déjà observé Tinajas (2009), beaucoup des processus éducatifs qui commencent avec une trajectoire d'échec éducatif dans primaire éclosent dans l'étape secondaire avec la succession de répétitions de cours progressive. Cette donnée maintient une certaine conférence avec la permanence dans le temps des mauvais résultats de l'effectif scolaire répétiteur en Espagne auquel fait une allusion l'étude PISE, 2009. D'autre part, le concept d'implication éducative prend une signification spéciale dans notre étude, puisque les résultats obtenus nous permettent d'associer l'utilité que l'effectif scolaire attribue aux études pour la réalisation de ses projets futurs, à ses attentes éducatifs et à la possibilité d'abandon avec les résultats qu'il obtient et par conséquent, avec les processus de succès et échec scolaire qu'il présente.

En ce sens, entre nos étudiants on observe deux groupes clairement différenciés, un premier groupe d'étudiants qui se caractérisent par être impliqués dans leur processus d'apprentissage et montrent un haut degré de compromis avec leur formation, pour présenter de hautes attentes éducatifs et posséder une haute évaluation des études et de ceux qui présentent pour la plupart, de bons résultats académiques. Et un second groupe d'étudiants, qui possèdent une basse évaluation des études, plus petites attentes éducatifs et ainsi comme une haute probabilité d'abandon du système éducatif et qui présentent un bas rendement éducatif, qui, dans beaucoup de cas, est traduit en échec scolaire. De sorte que, comme il ferait déjà Simon-Morth et Chen (2009), dans notre travail nous faisons référence à l'implication éducative associée au degré dans lequel l'effectif scolaire est relié à l'école et motivé pour apprendre et retourner à l'école ou dans notre cas, dans les Instituts d'Éducation Secondaire.

Nous voulons aussi souligner que selon les données obtenues dans notre cas, l'échec scolaire paraît garder une association significative avec l'école comme institution éducative, comme déjà observeraient Escudero (2005) et Lorente (2006), surtout associée à certains critères d'organisation

scolaire comme le groupement en fonction du rendement académique de l'effectif scolaire qui continue à produire un plus grand échec éducatif et en constituant un mécanisme de ségrégation éducative, Cucurella (2002), González (2002) et Feito (2000). De la même façon, nous soulignons l'incidence spéciale des problématiques dérivés de la gestion tutorial inadéquate, qu'ont été identifiées par les équipes de direction et d'enseignants enquêtes comme facilitateurs des processus d'échec scolaire entre l'effectif scolaire et de l'apparition de pratiques absentéistes, ainsi que l'élection de groupe scolaire par le professorat en fonction de son antiquité qui dans notre cas il paraît aussi associée à l'échec dans les résultats éducatifs des élèves enquêtes. Tandis que par contre, les infrastructures éducatives lesquelles disposent le nôtre des centres scolaires ont été évaluées positivement par l'effectif scolaire et nous vérifions qu'ils n'influencent pas les résultats scolaires de l'effectif scolaire enquêté, comme il affirmait Choc (2009).

Les facteurs associés au niveau éducatif des pères et des mères ne semblent pas, dans notre étude, être associé aux résultats académiques de leurs enfants ni à l'apparition de possibles conduites des absentéistes parmi les étudiants. De sorte que, comme il signalait Marchesi (2003), il semble que le bas niveau éducatif des pères peut être compensé par l'intérêt et le compromis de ceux-ci dans l'éducation de ses fils, puisque nous avons pu identifier que le suivi par les géniteurs de la réalisation des devoirs et l'intérêt pour les résultats scolaires montré par eux, sont associés comme facteurs des fournisseurs des processus de succès scolaire de leurs enfants, dans les cas observés dans ce travail.

En troisième lieu, nous avons abordé les relations entre des compagnons qui ont lieu dans chacun des groupes scolaires et au niveau général, et nous pouvons affirmer que les relations qui sont établies entre compagnons ont été identifiées par les étudiants interviewés comme un des aspects plus évalués. Une fois analysées en profondeur, nous avons aussi observé d'abord, qu'il paraît exister une association statistiquement significative entre la densité de ces relations collectives et le rendement académiciens des composants de chacun des groupes éducatifs. D'autre part, nous avons observé comment plus grande est la taille des groupes scolaires, moins lien s'établit entre ses membres et l'effectif scolaire trouve une plus grande difficulté pour l'établissement de relations entre égaux, même dans des petits groupes.

De même, on démontre que les relations dans lesquelles on partage l'appui ou l'aide pour l'étude ou la réalisation des tâches à la maison sont précisément les relations moins communes entre les étudiants d'un même groupe éducatif, en ce qui concerne un autre type de relations qui peuvent être données entre eux. C'est-à-dire, bien que le contexte éducatif soit un contexte de relation décisif dans la vie des adolescents, les motifs pour lesquels l'effectif scolaire semble mettre d'accord avec ses camarades de classe ils sont plus attachés à la réalisation d'activités de loisir et temps libre qu'à

l'étude. Également, bien que nous ne puissions pas affirmer que les relations conditionnent les processus de succès ou échec scolaire, en effet on apprécie une plus grande influence de l'élève qu'elle favorise ses égaux, puisque ces étudiants, dans notre échantillon, ils concentrent un plus grand indice de centralité que ceux qui ne réussit pas.

Pour finir, nous voulons faire référence à l'influence qui peut exercer l'absentéisme scolaire dans les processus éducatifs de l'effectif scolaire, puisque nous savons que l'absentéisme se transforme dans un des plus grands déclencheurs de la désaffection étudiant et par conséquent, c'est un facteur qui peut produire d'échec scolaire comme García (2001) et González (2005) reprennent dans ses travail.

Dans notre travail, nous avons observé comment le registre continu de l'assistance à classe de l'effectif scolaire et la pratique des activités reprises dans les protocoles d'activité pour la prévention de l'absentéisme scolaire, établies par l'administration publique à cet effet, ils peuvent être transformés dans des facteurs préventifs de l'absentéisme scolaire dans l'étape d'éducation secondaire, puisque ces facteurs ont été, dans notre cas, associés à un plus petit taux d'absentéisme dans les centres éducatifs. De même, nous avons observé qu'il existe une nécessité de formation spécialisée visant aux équipements enseignants et aux directeurs des centres éducatifs, visant à favoriser l'identification des absentéistes pratiques et un meilleur traitement de celles-ci, quelque chose déjà exigé par d'autres auteurs comme Rué (2005), Chozas (2007) et Hernández et Sancho (2004).

Nous avons voulu résumer toutes ces conclusions dans l'illustration suivante, où nous montrons les variables qui dans notre étude peuvent être associées avec le rendement académique de l'effectif scolaire et par conséquent avec leurs processus de succès et échec scolaire.

Ilustración 47. Facteurs associés à l'échec scolaire

TYPE DE FACTEURS	RENDEMENT ACADÉMIQUE	ABSENTÉISME SCOLAIRE
Facteur Individuelle		
Pays d'origine	n.s.	4,565*
Répétition du cours	3,602*	n.s.
Aspect plus évalués	25,444***	n.s.
Utilité des études	50,228***	n.s.
Possibilités d'abandon	15,936***	n.s.
Motives pour l'abandon	17,871**	n.s.
Expectatives éducatives	7,840*	n.s.
Facteur familiares		
Intérêt par les résultats	6,900*	n.s.
Intérêt par les devoirs	6,900*	n.s.
Renforcement négative	15,145**	n.s.
Facteur d'organisation du centre		
Critère de groupement	0,040*	n.s.
Gestion action tutorial	8,761**	n.s.
Critère élection de groupe	8,088**	n.s.
Fréquence registre d'assistance	n.s.	105,884***
Professionnelle représentant du registre	n.s.	122,27***
Facteurs relationnels		
Densité du réseau	4,4840*	n.s.
Cohésion groupal	4,125*	n.s.
Centralité dégréée sub-réseaux instrumentale	6,726**	5,505*
Centralité dégréée sub-réseaux émotionnel	17,204***	n.s.

Fuente: Elaboration prope (n=206).

Comme il peut être apprécié, nous avons constaté que beaucoup des variables identifiées dans la littérature à ce sujet sont vérifiées comme facteurs associés à l'échec scolaire dans notre étude. Entre ces facteurs prédomine le caractère multiple, en ayant identifié facteurs de tous les domaines, depuis le plus individuel en passant par les facteurs familiales, organisationnels et relationnels. Par contre, l'absentéisme scolaire est montré comme une problématique dont la genèse et le maintien apparaît davantage associé aux facteurs structurels de l'organisation elle-même du centre éducatif et avec de petites nuances relatives au pays de l'origine de l'effectif scolaire.

Cette recherche qui conclut dans ce point, comprend que jusqu'à présent elle n'a pas fait plus qu'un premier rapprochement à la réalité éducative qui lui a occupée. Nous nous proposons de continuer à avancer et d'aborder de manière plus vaste certains des aspects ici étudiés. Spécialement, nous aimerions encore approfondir dans les critères d'organisation des centres éducatifs et spécialement, dans la répercussion que la nouvelle loi éducative, la LOMCE, peut apporter dans cet aspect. Aussi nous aimerions nous occuper en détail de l'incidence de la motivation de l'effectif scolaire comme fournisseur du succès éducatif, puisque celui-ci a été un des facteurs identifiés dans cette recherche pour la réalisation des études d'enseignement obligatoire.

Dans dernier lieu, nous aimerions encore approfondir dans le cadre de relations qui se sont développées spécialement entre l'effectif scolaire des centres éducatifs et, dans l'analyse des relations négatives sur lesquelles nous interrogeons à notre élèves et que nous avons laissé pour de futurs travaux d'analyse par une question de temps, nous pensons que tous ces aspects peuvent nous aider à comprendre avec une plus grande précision une partie des causes qui soutiennent tant l'échec comme l'absentéisme scolaire dans notre système éducatif.

Bibliografía.

Adame, T. y Salvá, F. (2010). Abandono escolar prematuro y transición a la vida activa en una economía turística: el caso de Baleares. *Revista Educación*, vol. 351, pp. 185-210.

Aguado, P. (2005). Programa de prevención y control del absentismo escolar en el Ayuntamiento de Madrid. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, núm. 6, pp. 249-257.

Aguado, T.; Ballesteros, B.; Malik, B.; Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), pp. 323-348.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, núm. 349, pp.78-83

(2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 5, pp. 39-49.

Albert, M. (2009). La laboriosa lucha contra el absentismo escolar de los alumnos. *El País*, 2 de febrero 2009.

Disponible:http://elpais.com/diario/2009/02/02/andalucia/1233530534_850215.html. Consultado: febrero, 2012.

Alcalay L. y Antonijevic, N. (1987). "Motivación para el aprendizaje: Variables afectivas". *Revista de Educación*, núm. 144, pp. 29-32.

Alonso, I. (1980). Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación. *Revista Reis*, núm. 11, pp.55-74.

Álvarez de Sotomayor (2007). ¿La etnia como fuente de capital social? Una lectura crítica del análisis de las redes co-étnicas como factor del logro educativo de los alumnos inmigrantes. *Instituto de Estudios Sociales Avanzados de Andalucía. Documento de trabajo*, núm. 4.

Aparicio, R. (Coord.) (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados. La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero*. Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.

Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación* núm. 349, pp. 203-223.

Arregui, A. y Sainz, A. (2007). *Abandono escolar. Segundo ciclo de la ESO*. Donostia-San Sebastián. ISEI-IVEI Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Disponible: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Abandono_ult.pdf. Consultado: octubre 2013.

Ávila, J. (2008). Redes personales de africanos y latinoamericanos en Cataluña. España. Análisis reticular de integración y cambio. *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol. 5, pp. 61-94.

Baerveldt, C., Van Duijn M.A.J., Vermeij L. y Van Hemert D. A. (2004). Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks. *Social Networks*, núm. 26, pp.55-74.

Bajo-Santos (2004). Los cinco ejes de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). *Anuario jurídico y económico escurialense*, núm. 37, pp. 741-768.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. General Learning Press.

Barnes, J.A. (1954). Class and Community in a Nonvegian Island. *Humans Relations*, núm 7, pp. 235-245.

Barreiro, F. (2001) La conceptualización del fracaso escolar en la comunidad educativa gallega. *Revista Innovación Educativa*, núm. 11, pp. 257-273.

Beltrán, M. (1985). Cinco vías de acceso a la realidad social. *Revista Reis*, núm 29 pp.7-41

Berger, L. y Luckman, T. (1966). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Bergeson, T. y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*.

Disponible: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498351.pdf>. Consultado: enero 2014.

Bidart, C. (1997). *L'amitié, un lien social*. Editorial La découverte. Paris

(2009). En busca del contenido de las redes sociales: los motivos de las relaciones. *REDES Revista hispana para el análisis de las redes sociales*, núm. 16, pp. 178-202

Birbili, M. (2005). Constants and Contexts in Pupil Experience of Schooling in England, France and Denmark. *European Educational Research Journal*, núm. 4 (3), pp. 313-320.

Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: recherches Internationales et politiques de prévention*. Rapport de recherche. PIREF.

BOE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

BOE (1990). *Ley Orgánica General del Sistema Educativo*.

BOE (2002). *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*.

BOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.

BOE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*

BOJA (2009). Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar.

Bolívar, A. (2004). La Educación Secundaria Obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2 (1), pp. 1-22.

Bolívar, A. y López, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de la exclusión educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, núm. 13(3), pp.3-24.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En Richardson, J. (Ed.), *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*, pp. 241-258. Greenwood Press, New York.

(2001). El capital social: apuntes provisionales. *Zona Abierta*, núm. 95-95, pp. 83-87.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ediciones Laia, Barcelona.

Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist American. Educational reform and the contradictions of economics*. Life RKP, London.

Buendía, L. (1999). La investigación por encuesta. En Buendía, L et al. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill, Madrid.

Bunge, M. A. (2001). *Systems and emergence, rationality and imprecision, free-wheeling and evidence, science and ideology: Social Science and its philosophy according to Van der Berg*.

Burt, R.S. (1992). *Structural holes: the social structure of competition*. University Press Cambridge: Harvard.

Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias*. Documento de trabajo de la Fundación Alternativas, núm. 83(06).

(2007): *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE, Madrid.

Calero, J., Waisgrais, S. y Choi, A. (2010). Determinantes del fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 225-256.

Campo, A., Fernández, A., y Grisaleña, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, pp. 121-145.

Carabañas, J. (2012). La escuela del futuro. *Clave de razón práctica*, núm. 222, pp. 8-19

Casal, J., García, M. y Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, núm. 317, pp. 301-317

Cascón, D. (2000). *Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico*. Colegio Público Juan García Pérez, España. En Red.

Disponible: <http://www3.usal.es./inico/investigacion/jornadas/jornada2/comunc/c17>. Consultado: septiembre 2013.

Casquero, A. y Navarro M.L. (2010). Determinantes del abandono escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, pp.191-223.

Castejón J.L. y Pérez A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón* 50 (2), pp. 174-185.

Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Editorial Pirámide, Madrid.

Charlot, B. (2000): *Da relação como saber*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.

Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Orense. Su estadio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 22, pp. 113-144.

Clark, R. (1983). *Family life and school achievement. Why poor black children succeed or fail*. Universidad de Chigago Press, Chicago.

Christakis, N. y Fowler, J. (2010). *Conectados: El sorprendente poder de las redes sociales y cómo nos afectan*. Barcelona: Taurus.

Choque, R. (2009). Eficacia en el desarrollo de capacidades TIC en estudiantes de educación secundaria de Lima, Perú. *Revista de medios y educación*, núm. 35, pp. 5-20.

Chozas, A. (2007). Notas sobre el lugar del educador social en la comunidad educativa. *Revista Trobada d'educació social*, núm. 1, pp.16-19.

Colás, M.P. y Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. (2ª Ed). Sevilla: Alfar.

Coleman, J. C. (1990). *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

(1994). Family, School and Social Capital. En Husen, T. (comp.). *The International encyclopedia of education*, pp. 2272-2274. Oxford: Pergamon Press.

(2001) Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes. En Byram, M. y Fleming, M. (Ed.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* pp.51-81.

University Press, Cambridge.

Consejo de la Unión Europea (2004). Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. 6905/04. Bruselas. Disponible: <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%206905%202004%20INIT>. Consultado: marzo, 2012.

Comisión Europea. (2002). Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa, Comunicación de la Comisión 629-final. Bruselas.

(2011). La enseñanza de la lectura en Europa. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

Consejería Educación (2013). *Evolución del sistema educativo andaluz en enseñanzas no universitarias*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Disponible: http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1378114298195_informe_evolucion.pdf. Consultado: noviembre, 2013.

Consejería de Educación (2012). *Estadística sobre el alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz, a excepción del universitario, datos avance curso 2010/2011*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion>. Consultado: octubre, 2011.

Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cooper, H. (1989). *Homework*. New York: Longman.

Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B., y Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, núm. 90, 70-83.

Cucurella, S. (2002): *La diversitat com a avantatge*. En Joaquim Prats (ed.). La secundària a examen. Barcelona. Edicions Proa.

De Federico, A. (2002). Presentación: Tendiendo puentes, de Lilnet. REDES Revista hispana para el análisis de redes sociales, vol.3 (1).

Defensor del pueblo andaluz, (1998). *El absentismo escolar un problema educativo y social*. Disponible: <http://www.defensor-and.es/informes/ftp/absentis.htm>. Consultado: mayo 2013.

(2011). *Informe del Defensor del Pueblo Andaluz al Parlamento sobre Educación, 2011*.

Disponible:

<http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/descargar.aspx?id=3570&tipo=documento>. Consultado: octubre 2012.

Degenne, A. y Lebeaux, M. (2005). The dynamics of personal networks at the time of entry into adult life. *Social Networks*, núm. 27, pp. 337-358.

Delgado, A.; Álvarez, J. (2004). Absentismo escolar: un problema social. *Revista Digital Investigación y Educación*, núm. 1, pp. 7-21.

Digón, P. (2003). La Ley orgánica de calidad de la educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista electrónica de investigación educativa*. vol. 5, pp. 1-15.

Dupeyrat, C. (2006). Buts d'accomplissement et qualité de l'engagement dans l'apprentissage: le coût de la compétition. *En B. G. Bourgeois, (Se) Motiver a apprendre*. Paris: PUF.

Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 1, núm. 2, pp- 2-15.

Elmore, R. (1985). Teaching, learning and School Organization: Principles of Practice and the regularities of Schooling. *Educational Administration Quarterly*, 31(3), pp. 355-374.

Englund, M., Luckner, A., Whaley, G. y Egeland, B. (2004). Children's achievement in Early Elementary School: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, núm. 96 (4), pp. 23-730.

Epstein, J., Sanders, M., Simon, B., Clark Salinas, K., Rodriguez N. y Van Voorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. London: Sage Publications.

Escudero, J.M. (2005): El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa, en J. García Molina (coord.): *Exclusión social, exclusión educativa: lógicas contemporáneas*, Madrid: Diálogos, pp. 83-108.

Escudero, J. M. y Bolívar, A. (coords.) (2008). Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. *X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (Actas). Madrid: Wolters Kluwer.

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, pp.41-64.

Escudero, J.M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 174-193.

Estruch, J. (2002). *Per un canvi en la direcció dels instituts*. En Joaquim Prats (ed.), *La secundària a examen*. Barcelona. Edicions Proa.

Europa Press (2011). Condenan a tres meses de prisión a un hombre por el reiterado absentismo escolar de su hijo. *Europa Press*.

Disponible:<http://www.europapress.es/nacional/noticia-condenan-tres-meses-prision-padre-chiclana-cadiz-reiterado-absentismo-escolar-hijo-20110217174333.html>. Consultado: febrero, 2011.

Eurostat (2011). Young educational attainment and early leavers from education and training.

Disponible: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-HA-13-001-04/EN/KS-HA-13-001-04-EN.PDF. Consultado: abril 212.

- Feito, R: (2000). Los retos de la escolaridad obligatoria. Madrid: Ed. Ariel.
- (2002). Una educación de calidad para todos. Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, M. (2001): Educar en tiempos inciertos. Madrid: Morata.
- (2003). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. *Papeles de Economía Española*, 1, pp.15-28.
- Fernández, T. (2002). Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de educación primaria de Argentina y Uruguay, 1999. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 501-536.
- Fernández, M, Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona. Fundación La Caixa.
- Fernández , J.M. (2008). Derecho a la educación y libertad de enseñanza en la reforma educativa (LOE). *Revista de Educación*, núm. 346, pp. 245-26.
- Ferrand A. y Mounier L. (1996). Talking about sexuality: An analysis of relations between confidants. En M. Bozon et H. Leridon (eds), pp.265-288. *Sexuality and the social sciences*. Dartmouth.
- Ferrand, A. (1997). La structure des systèmes de relations. *L'Année Sociologique*, núm. 47(1), pp.37-54.
- Figuera, P., Freixas, M. y Venceslao, M. (2012). Factores de riesgo de fracaso y abandono escolar educativo: un estudio para la mejora educativa. *Revista Contrapontos*, vol. 12 (2), pp. 136-144.
- Finn, J.D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, U.S. Department of Education.
- Disponible: <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>. Consultado: enero 2012.

Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J. y Paris, A. (2003). School Engagement.

Disponible: http://www.childtrends.org/Files/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfFBFP.pdf.

Consultado: diciembre 2013.

Freeman, L. C. 1989. Network representations. In *Research Methods in Social Network Analysis*. C. Freeman, D. R. White and A. K. Romney, (eds). pp. 11-40. Fairfax, VA: George Mason University Press.

Gairín, J. (2000): La colaboración entre centros educativos. En Gairín, J. y Darder, P: (coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. Barcelona: Praxis.

García, M. (2001). Prácticas de intervención contra el absentismo en secundaria y culturas de centro en zonas socialmente desfavorecidas. El caso de la ciudad de Barcelona. Comunicación presentada en el VIII Congreso Español de Sociología, Salamanca.

- (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria

Obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, núm. 338, pp. 347-376

- (2007). *Claves para el análisis y la intervención contra el absentismo escolar*. En

Merino R. y de la Fuente G. *Sociología para la intervención social y educativa*. Madrid: Editorial Complutense.

- (2008). *La definición del absentismo, sus tipologías y factores causales: algunas claves para una intervención integrada en el marco de una escuela inclusiva*.

Barcelona: Departamento Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona.

García, P., Gomáriz, M.A., Hernández, M.A. y Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y los centros educativos desde la perspectiva de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, vol. 28 (1), pp. 157-188.

García, M.C., Pelegrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33, 79-95.

García-Estañ, R., Banet, E. y Valcárcel, M. (1995). La formación inicial de profesores de secundaria en un modelo sumativo: dificultades en la modificación de concepciones inductivistas. En Hernández y Jiménez (eds): *La Didáctica de las Ciencias Experimentales a debate*, pp. 83-89. Murcia: Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.

García-Hierro García, M.A. y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista REIFOP*, vol. 12 (1), pp. 51-62. Disponible: <http://www.aufop.com/>. Consultado: octubre 2012.

Gargallo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C., Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista REOP*, vol. 2, pp16-28.

Gimeno, J. (2004). *¿Quién fracasa cuando hay fracaso escolar?* En I Congreso anual sobre el fracaso escolar. Disponible: <http://www.fracasoescolar.com/congrescat/conclusions2004.html>. Consultado: abril 2012

Gil Pascual, J.A. (2011). *Metodología cuantitativa en Educación*. Madrid. UNED.

Giné, N. (1997). El paso a secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, núm.63-64, pp.43-46.

Guirao, P. (2013). Técnicas y hábitos de estudio de la asignatura de Historia en Secundaria y Bachillerato. *Revista digital para estudiantes de geografía y ciencias sociales*, vol. 4, núm. 42, pp. 240-265.

González-Anleo, J. (2002). Panorama de la educación en la España de los cambios. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 100, pp. 185-229.

González, M. T. (2002). Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, 167-182.

(2005). El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, vol. 1 (1), 1-12.

Disponible: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART4.pdf>. Consultado: octubre 2012

(2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 4(1). Disponible: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>.

(2009). El abandono escolar: etiología, causas y vías para su reducción. Escuela Española. Monográfico, pp. 7-8.

(2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno a la implicación. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm.4, pp. 10-31.

González-Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar: un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7, pp. 240-247.

González, M. J. (1997). *Metodología de la Investigación Social. Técnicas de recolección de datos*. Aguacilar: Alicante.

González, J.J. y Rodríguez, J.C. (2008). *Los orígenes del fracaso escolar en España: un estudio empírico*. Colección Mediterráneo Económico, núm 14. Cajamar.

González, R. L. y Molina, J. L. (2003). Introducción: redes para repensar lo social. *REDES Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol. 4 (1).pp. 16-28

Gonder, P. (1994). *Improving school climate & culture*. Arlington, VA, American Association of School Administrators.

Goodlad, J.I. (1984). *A place Called School*. Nueva York: McGraw-Hill.

Gordillo, M.V. (1992). *Desarrollo moral y educación*. Pamplona: EUNSA.

Granovetter, M. (1974). *Getting a Job*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Gualda, E. (2004). Actitudes hacia las migraciones y capital social: la participación de los europeos en redes sociales y sus lazos con la mayor o menor aceptación de la población extranjera. *REDES. Revista Hispana para el análisis de las redes sociales*, vol. 7, (3).

Disponible: <http://revistes.uab.cat/redes/issue/view/13>. Consultado: octubre, 2011.

(2005). Capital social, ciudadanía e integración social desde la perspectiva de las actitudes hacia la población extranjera. J. Andreu (comp.). *Desde la Esquina de Europa. Análisis comparado del capital social en Andalucía, España y Europa*. Biblioteca Nueva. Centro de Estudios Andaluces, pp. 197- 238.

Hanneman, R. (2000). *Introduction to social network methods*. Riversade: University.

Haynei, D. (2001). *Delinquent Peers Revisited: Does Network Structure Matter?* Albany: State University of New York.

Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49 (8). Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>. Consultado: febrero, 2012.

Hernández, F.; Sancho, J.M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: M.E.C. Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Herrán, A. y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex, S.L.

Herrero, R. (2000). La terminología del análisis de redes. Problemas de definición y de traducción. *Política y Sociedad*, núm. 33, pp. 199-206.

(2002). *¿Por qué Confiar? El Problema de la creación de Capital Social*. Madrid: CEACS

Hueso, A. y Cascant, M. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación (1ª ed.)*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.

Instituto Estadística y Cartografía (2012). Informe Estadística de Educación en Andalucía. Curso 2010/11. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Disponible: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/mantenimiento/educacion/portalweb>.

Consultado: mayo, 2012.

Instituto de Evaluación (2007). Revista de Educación nº 343. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343.pdf>. Consultado: octubre, 2011.

(2011). Sistema estatal de indicadores de la educación. Ministerio de Educación y Ciencia. Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/seie-2011.pdf?documentId=0901e72b810b3cc3>. Consultado: enero, 2012.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010). *PISA 2009. Informe español*. Madrid. Ministerio de Educación.

Disponible: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>. Consultado: marzo, 2011.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español Resultados y Contexto*. Madrid. Ministerio de Educación. Disponible:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8195d643>. Consultado: mayo, 2014.

Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones (2003). *Informe red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Ireson, J. y Hallan, S. (1999). Raising Standars: Is Ability Grouping the Answer? *Oxford Review of Education*, 25 (3), pp. 344-360.

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2009). *Estudio Efectos de las repeticiones de curso en los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado*. ISEI-IVEI. Departamento de Educación. Gobierno Vasco.

Disponible: http://www.isei-ivei.net/cast/pub/Repeticiones_cas.pdf. Consultado: marzo, 2012.

Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, núm. 40 (3), pp. 237-269.

Kaplan, D., Liu, X. y Kaplan, H. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, núm. 94, pp. 360-370.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race and family life*. Berkeley: University of California.

Leithwood, K., y Jantzi, D. (1999). The Relative Effects of Principal and Teacher Sources of Leadership on Student Engagement with School. *Educational Administration Quarterly*, núm. 35(5), pp. 679-706.

León, M.J. y Arjona, Y. (2011). Pasos hacia la inclusión escolar en los centros de educación secundaria obligatoria. *Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 201-221.

Lin, N., Cook, K. y Burt, R. (2001). *Social Capital: Theory and Research*. New York: Aldine de Gruyter.

López, M. (2012). Al pan, pan y al vino, vino: la LOMCE es una ley franquista en toda regla. *Revista Fundación 1º de Mayo*, núm. 44, pp. 14-20.

Lorente, A. (2006). Cultura docente y organización escolar en los Institutos de Secundaria. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm.10 (2), pp. 1-13.

Limones, I. (2011). Adolescentes y percepción del sí mismo: la construcción de una imagen realista de la adolescencia desde la familia la escuela. *Etic@net*, núm. 11, pp. 233-252

López- Yáñez, J. (2003). Abriendo la caja negra: una perspectiva sistemática sobre el camino en las organizaciones educativas. *XXI. Revista de educación*, núm., 5. pp. 139-155.

Lozares, C. (1996). “La teoría de redes sociales”, *Papers*, núm. 48, pp. 103-126.

(2006). *Valores, Campos y Capitales sociales, Redes*, volumen especial, Bellaterra: Publicaciones UAB, pp. 51-89.

Lozares, C., López, P., Verd, J. y Molina, J.L. (2011). Cohesión, vinculación e integración sociales en el marco del capital social. *REDES, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol. 20, pp.1-19.

Magdaleno M. (2013). Aproximación a la reforma educativa. *Fórum Aragón*, núm.7, pp.16-19.

Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, pp.135-164

(2003). El fracaso escolar en España. Fundación Alternativas. Documento de trabajo del Laboratorio 11/2003.

(2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación*, núm. extra 1, pp. 337-355

Marchesi, A. y Hernández, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

Marchesi A. y Martín E. (2002). *Evaluación de la educación obligatoria. Fotografía de una etapa polémica*. Instituto IDEA: Madrid.

Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Martín Rojo, L. (2010). *Constructing inequality in multilingual classroom*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Martín, E. y Cámara, A. El absentismo escolar en la población inmigrante de Azueca de Henares. *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 66, pp. 55-61.

Martín, J. y Pinto, L. (1986). El absentismo escolar: contrastes, problemática y proyecto. *Revista Educar*, núm. 9, pp. 14-24.

Martínez, J. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, pp. 56-85.

Martínez, R. y Álvarez, L. (2005): Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de las familias y centros escolares. *Aula abierta*, núm. 85, pp. 127-146.

Martínez-Otero, V. M (1997). Los adolescentes ante el estudio. Causas y consecuencias del rendimiento académico. Madrid: Fundamentos.

(2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXIX, (1), pp. 11–38.

Martínez-Pons, M. (1996). Test of a model of parental inducement os academic self-regulation. *The Journal of Experimental Education*, núm. 64, pp. 213-227.

Martínez, M., García, M., y Maya, I. (1999). El papel de los recursos sociales naturales en el proceso migratorio. *Intervención Psicosocial*, núm. 8 (2), pp. 221-232.

Maya, I. (2001). Tipos de redes personales de los inmigrantes y adaptación psicológica. *REDES, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol.1 (4).

Disponible: <http://revista-redes.rediris.es>. Consultado: diciembre, 2011.

McCarty, C. (2010): La estructura de las redes personales. *REDES, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol.19. Disponible: <http://revista-redes.rediris.es>. Consultado: diciembre, 2011.

McMahon, W. (2009). *Higher Learning, Great Good: The Private and Public Benefices of Higher Education*. John Hopkins University Press.

Melendro, M. (2008). Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa. *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 60, pp. 65-77.

Merino, J. V. (2000). La animación sociocultural como forma de educación. Madrid. Universidad Complutense.

(2003). Programas de animación sociocultural. Madrid: Nancea.

Mitchell J.C. (1969). *Social Networks in Urban Settings*. Manchester, England: Manchester University Press.

Ministerio Educación, Cultura y Deporte (2012). *Las cifras de la educación en España. La comparación Internacional. Abandono educativo temprano*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD.

Ministerio Educación, Cultura y Deporte (2011). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2011. Informe español*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/>. Consultado: junio, 2011.

Ministerio Educación, Cultura y Deporte (2013). *Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/>. Consultado: noviembre, 2013.

Ministerio Educación, Cultura y Deporte (2013). PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español, volumen II. Análisis secundario. Madrid. Disponible:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumenii.pdf?documentId=0901e72b817ab56d>. Consultado: abril, 2013.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, (2010). *Estudio Adolescentes de Hoy. Aspiraciones y Modelos*. Liga Española de la Educación Pública. Madrid.

Molina, J.L (2005). El estudio de las redes personales. Contribuciones, métodos y perspectivas. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, núm. 10, pp.71-105.

Molina, J.L., Lerner, J., Gómez, S. (2008). Patrones de cambio en las redes personales de inmigrantes en Catalunya. *REDES, Revista hispana para el análisis de redes sociales*, núm.15 (4).Disponible: http://revista-redes.rediris.es/html-vol15/Vol15_4.htm. Consultado: enero, 2012.

Moreno, J.L. (1934). *Who Shall Survive*. Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Company.

Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en secundaria: algunas razones del fracaso escolar. *Revista de curriculum y formación de profesorado*, vol. 14 (2) pp. 241-255.

Moreno, M. (2009). ¿Por qué aprenden los estudiantes? Los objetivos de logro y su relación con el éxito o fracaso escolar. *Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte*, núm. 11, pp. 186-195.

Murillo, F., Barrio, R., Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9 (4), pp. 4-16.

Núñez, J.C. (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje. *InfocopOnline*. Disponible: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540.

OCDE (2009). *PISA 2009. Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science, PISA*. OECD Publishing.

OCDE (2011). *Students on Line - Digital Technologies and Performance. PISA 2009 Results-vol.VI*. París: OECD.

OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Disponible: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852>. Consultado: abril, 2012.

Olmeda, C. (2007). *Análisis estructural y visualización de redes de colaboración científica en la Comunidad de Madrid*. Universidad Carlos III Madrid. Disponible: http://orff.uc3m.es/bitstream/handle/10016/10125/proyecto_analisis_2007.pdf?sequence=1. Consultado: marzo, 2012.

Padilla, J.L., González, A. y Pérez, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En A.J. Rojas, J.S. Fernández y C. Pérez, *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid. Alianza, pp. 115-140.

Pareja, J. A. y Pedrosa, B. (2009). Una experiencia de cambio para paliar los procesos absentistas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm13 (3), pp. 273- 297.

Pérez, G. (2003). *Pedagogía Social, Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea Ediciones.

(2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Chile. Disponible:

http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200711151514230.6conferencia_gloria_perez_serano.pdf. Consultado: enero, 2012.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

(2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo XXI.

Piñeros, L. J. y Rodríguez, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Washington, DC: Banco Mundial.

Pizarro, R. y Crespo, N. (2000). *Inteligencia múltiples y aprendizajes escolares*.

Disponible: <http://www.uniacc.cl/talon/anteriores/talonaquiles5/tal5-1.htm>. Consultado: abril, 2012.

Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Sociology*, núm. 24, pp. 1-24.

Proyecto Presentia (2005). *Guía Práctica para la intervención sobre absentismo escolar en menores de 12 a 16 años. Protocolo europeo*. Cartagena: Unión Europea y Ayuntamiento de Cartagena.

Puelles, M. (1996). Educación y Autonomía en el modelo español de descentralización. *Revista de Educación*, núm. 309, pp.163-193.

(2007) ¿Pacto de estado?: La educación entre el consenso y el disenso. *Revista de Educación*, núm. 344, pp.12-40.

(2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *Participación Educativa*, núm. 7, pp. 9-17.

Rojas, A.J., Fernández, J.S. y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y prácticos*. Madrid: Síntesis.

Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. Disponible://11/http://www.nwrel.org/request/2004june/textonly.html.

Requena, F (1989). El concepto de red social. *Revista española de investigaciones sociológicas*, núm. 48, pp. 136-152.

(1999). Redes sociales y cuestionarios. *PAPERS. Revista de Sociología*, núm. 58, pp.191-201

Ribaya, F. (2004). El absentismo escolar en España. Saberes. *Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, vol.2, pp. 1- 24.

(2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, XLIV, pp.579-596.

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

Rodríguez, R.M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela: propuestas de intervención sociopedagógicas. *Educación y futuro*, vol. 10, pp. 37-47.

Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Solano, P. (2006). Escuela-Familia: ¿Es posible una relación recíproca y positiva? *Papeles de Psicólogo*, 27(3), pp. 171-179.

Rué, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.

Rué, J. et al. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.

Ruiz, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de filosofía y socio política de la educación*, núm. 8, pp. 13-28.

Sammons, P. (1995). Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*, vol. 21(4), pp. 465-485.

Santos, M. (2010). Análisis de redes sociales y rendimiento académico: lecciones a partir del caso de los Estados Unidos. *Debates en Sociología*, núm.35, pp. 7-44.

Sanz, L. (2003). *Análisis de redes o cómo representar las estructuras sociales subyacentes*. Unidad de políticas comparadas CSIC. Documento de trabajo 03-07.

Disponible: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1569/1/dt-0307.pdf>. Consultado: febrero, 2012.

Schutz, A. (1972). *La Construcción Significativa del Mundo social*. Buenos Aires: Paidós.

Serra, C., y J.M. Palaudàrias (2010). *Continuar o abandonar. L'alumnat estrangera l'educació secundària*, Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Simón-Morth y Chen, (2009). El alumnado ante la escuela y su propio aprendizaje. Disponible: www.rinace.net/reice/números/arts/vol8núm4/art1.pdf. Consultado: enero, 2012.

Steedman, H. (1992). Instituciones determinantes: las endowed grammar schools y la sistematización de la educación secundaria inglesa. En D. K. Müller, F. Ringer y B. Simon (comps.) *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, pp. 161-193.

Symeou, L. (2006). Capital cultural y social: ¿qué podemos aprender para investigar y reforzar la colaboración entre la familia y escuela? *Cultura y Educación*, núm. 18 (3-4), pp- 219- 229.

Suárez, N., Fernández, E., Cerezo, R., Rodríguez, C., Rosário, P., y Núñez, J. (2012). Tareas para casa, implicación familiar y rendimiento académico. *Aula Abierta 2012*, Vol. 40, núm. 1, pp. 73-84.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Teixidó, J. (2008). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo de directivos, en Fernández, R. y García, J. (coord). *Competencias profesionales para la dirección de los centros educativos*. Ed. FEAEC Castilla La Mancha. Albacete.

Terrail, J. P. (1992). Destins scolaires de sexe: une perspective historique et quelques arguments. *Population*, núm. 47, pp. 645-676.

Tiana, A. (2007). A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. *Revista de Educación*, núm. 344, pp.83-100.

Tinajas, A. (2009): La formación de grupos y la atención a la diversidad en un centro de enseñanza secundaria. Estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 50 (3), pp. 1-9.

Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. y Frame, B. (2003). Inclusion: A gender perspective. *Policy Futures in Education*, núm. 1(4), pp. 640-652.

Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe

Unesco (1997). ED/97WS/52. Disponible:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110752so.pdf>. Consultado: febrero, 2012.

Vaquero (2011). La reducción del fracaso escolar. Asignatura pendiente del sistema educativo español. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, núm. 14. Disponible:

http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=281&Itemid=70.

Consultado: enero, 2012.

Vélaz de Medrano, C. y De Paz, A. B. (2010). Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, extraordinario, pp.17-30.

Velázquez, A, y Rey, L. (2007). El valor agregado de las redes sociales: propuesta metodológica para el análisis del capital social. *REDES, Revista Hispana para el Análisis de Redes*, vol. 13 (5), pp. 1-20.

Villamandos, F. (2010). El proceso de convergencia con una oportunidad para la reforma educativa integral en España. *XXI Revista de Educación*, vol. 12, pp. 29-39.

Villar, A. (Ed) (2012). *Educación y Desarrollo. PISA 2009 y el Sistema Educativo Español*. Madrid: Fundación BBVA.

Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones, posibilidades", en José Gimeno Sacristán, *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, Madrid: Morata, pp. 43-60.

Vivas, J. (2001). Análisis de redes sociales y procesos de influencia en toma de decisión grupal. *Interdisciplinaria*, núm. 18 (1), pp. 87-113.

Wasserman, S. y Faust, K.(1994). *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willms, J.D. (2000). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Disponible:

<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>.

Consultado: enero, 2012.

Yogan, L. (2000). School Tracking and Student violence. *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, vol. 567, pp. 108-123.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, núm. 41(2), 64-70

Anexos.

Anexo I. Autorización.

María del Carmen Márquez Vázquez
DNI: 44.223.210 Y
Departamento de Sociología y Trabajo Social (Universidad de Huelva)

El siguiente escrito tiene como finalidad garantizar que puedo llevar a cabo un estudio sobre las causas más frecuentes que pueden provocar absentismo escolar en la provincia de Huelva. En ningún momento se emplearán nombres, ni siglas, ni se hará un uso de los datos que pueda vulnerar los derechos de privacidad del menor encuestado. Como resulta de este estudio se espera obtener una respuesta sobre los factores que inciden directamente en el hecho de que un menor no vaya a la escuela o asista de forma irregular. En cualquier caso, será útil para detectar en un futuro posibles casos de absentismo, o aplicar medidas de prevención antes de que estos se produzcan. Las actuaciones consistirán en:

- Visita a los centros educativos en horario lectivo.
- Cuestionarios al alumnado o al profesorado previa autorización de la dirección del centro.

Este estudio puede ser un punto de partida para intentar erradicar el absentismo escolar a partir del conocimiento de las causas que lo provocan e interviniendo de forma conjunta administración, escuela y familias. Por ello solicito el Visto Bueno para llevarlo a cabo.

JUNTA DE ANDALUCÍA **CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**
Dirección General de Participación e Innovación Educativa

JUNTA DE ANDALUCÍA
Consejería de Educación

11 FEB. 2011


REGISTRO GENERAL
52 04371 SEVILLA


Fecha: 7 de febrero de 2011
Ref: 03.04 (Compensatoria)
Asunto: Estudio Absentismo Escolar.
Servicio: Orientación y Atención a la Diversidad

Dña. Carmen Márquez Vázquez
C/San Juan, 52
Gibraleón- 21500
HUELVA

En relación a su solicitud y siempre desde el respeto de la privacidad de datos que puedan relacionarse con un/a alumno/a concreto/a, no existe ningún inconveniente para la realización de su investigación en los centros dependientes de esta Consejería. Igualmente le solicitamos que, una vez finalizada su investigación, nos informe de las conclusiones de su estudio.

EL DIRECTORA GENERAL DE PARTICIPACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA


Aurelia Calzada Muñoz



Edif. Torretriana, C/ Juan A. de Vizarrón, s/n. 41071 Sevilla
Tel.: 95 506 40 00. Fax: 95 506 40 03
e-mail: informacion.ced@juntadeandalucia.es

Anexo II. Tablas.

Tabla 51. Datos tasa de promoción por municipio (% de fila).

MUNICIPIOS CON FRACASO BAJO		MUNICIPIOS CON FRACASO MEDIO		MUNICIPIOS CON FRACASO ALTO	
Municipio	Tasa de promoción	Municipio	Tasa de promoción	Municipio	Tasa de promoción
Ayamonte	84,99	Almonte	70,84	Cumbres de San Bartolomé	50,00
Alájar	86,46	Alosno	74,68	Lucena del Puerto	58,15
Aljaraque	86,85	Aroche	71,18	Paymogo	66,50
Almonaster la Real	94,79	Bonares	79,18	Bollullos Par del Condado	79,24
Aracena	84,18	Cala	77,08	Gibraleón	65,72
Arroyomolinos de León	91,88	Calañas	80,89	Moguer	64,35
Beas	88,80	Cañaveral de León	70,83		
Berrocal	100,00	Cartaya	73,42		
Cabezas Rubias	83,33	Corteconcepción	75,00		
Chucena	92,08	Cortegana	78,65		
El Campillo	89,76	Cumbres Mayores	73,90		
El Cerro de Andévalo	93,22	Encinasola	70,69		
El Granado	100,00	Gibraleón	75,72		
Escacena del Campo	88,89	Isla Cristina	72,12		
Fuenteheridos	92,86	Jabugo	68,40		
Galaroza	92,71	La Palma del Condado	79,68		
Higuera de la Sierra	83,13	Lepe	72,18		
Hinojos	82,15	Moguer	74,35		
La Granada de Rfo Tinto	87,50	Nerva	78,56		
Los Marines	85,71	Niebla	76,95		
Manzanilla	92,50	Palos de la Frontera	75,17		
Minas de Riotinto	89,28	Paterna del Campo	76,18		
Rosal de la Frontera	97,73	Puebla de Guzmán	77,83		

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

MUNICIPIOS CON FRACASO BAJO		MUNICIPIOS CON FRACASO MEDIO		MUNICIPIOS CON FRACASO ALTO	
Santa Bárbara de Casa	85,83	Punta Umbría	71,33		
Trigueros	84,18	Rociana del Condado	77,94		
Villalba del Alcor	85,70	San Bartolomé de la Torre	77,15		
Villarrasa	95,83	San Juan del Puerto	82,44		
Zalamea la Real	88,23	Santa Olalla del Cala	75,92		
Huelva	85,12	Valverde del Camino	81,58		
		Villanueva de los Castillejos	70,38		
		Zufre	71,88		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por Séneca. Curso 2009/10.

Tabla 52. Datos volumen de matriculación en Educación Secundaria.

DENOMINACIÓN DEL CENTRO	Nº MATRICULADOS	ABSENTISMO	TASA ABSENTISMO
IES Fuente Juncal	339		
IES La Ribera	373	1	0,1
IES La Alborá	146	12	8,2
IES Doñana	549	23	4,1
IES González Aguilar	278	9	3,2
IES Guadiana	718	17	2,3
IES San Blas	515	1	0,1
IES Turobriga	165	65	39,3
IES La Campiña	166	3	1,8
IES Delgado Hernández	218	71	32,5
IES San Antonio	428		
IES Catedrático Pulido	345		
IES Diego Macías	193	66	34,1
IES Rafael Reyes	419	194	46,3
IES Sebastián Fernández	425	131	30,8
IES José Antonio Pérez	355		
IES San José	267		

DENOMINACIÓN DEL CENTRO	Nº MATRICULADOS	ABSENTISMO	TASA ABSENTISMO
IES José María Morón	120		
IES Odiel	472	149	31,5
IES El Valle	162		
IES Alonso Sánchez	357		
IES Alto Conquero	288		
IES Clara Campoamor	358	7	1,9
IES Diego Guzmán Quesada	210		
IES Estuaria	256	2	0,7
IES Fuentepiña	293	1	0,3
IES José Caballero	266	66	24,8
IES La Marisma	110	52	47,2
IES La Orden	286	9	3,14
IES La Rábida	257	1	0,3
IES La Ría	74		
IES Pablo Neruda	355	36	9,2
IES Pintor Pedro Gómez	180	6	3,3
IES San Sebastián	202		
IES Galeón	487	125	25,6
IES Padre Mirabent	561	21	3,7
IES San Miguel	133		
IES El Sur	607	16	2,6
IES La Arboleda	630	112	17,7
IES Odón Betanzos	154		
IES Cuenca Minera	205		
IES Francisco Garfias	325	109	33,5
IES Juan Ramón Jiménez	416	1	0,2
IES Vázquez Díaz	262	69	26,3
IES Alfonso Romero	215	9	4,18
IES La Palma	321	30	9,3
IES Carabela	436	106	24,3
IES Campo Tejada	329	1	0,30
IES Andévalo	180	2	1,1
IES Saltes	506	3	0,5
IES V Socorro	338	81	23,9

DENOMINACIÓN DEL CENTRO	Nº MATRICULADOS	ABSENTISMO	TASA ABSENTISMO
IES Puerta Andévalo	136	34	25
IES Diego Estrada	361	6	1,6
IES Puerta Andalucía	236	6	2,5
IES Dolme de Soto	369	2	0,5
IES Diego Angulo	243		
IES Don Bosco	169	1	0,5
IES Alcor	162	19	11,7
IES Tres Molino	183		
IES Nuevo Milenio	131		
TOTAL	18,270		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos facilitados por Séneca. Curso 2009/10.

Tabla 53. Ítems identificación sociodemográficos.

DIMENSIONES DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS	ÍTEMS
Identificación personal	1,2,3,4
Identificación familiar	5,6

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 54. Ítems motivación y expectativas.

DIMENSIONES	ÍTEMS
Resultados académicos	6,6.1,6.2,7
Interés y esfuerzo	9
Gestión del tiempo	8
Expectativa de futuro	12,13,14,14.1,15,16,16.1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 55. Ítems autoconcepto.

DIMENSIONES	ÍTEMS
Autoconcepto académico	6.2,36
Autoconcepto social en el centro educativo	9, 30

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 56. Ítems escala relacional y absentismo.

DIMENSIONES	ÍTEMS
Integración	17, 18, 20, 21
Cohesión y apoyo en el centro educativo	22, 23,24,25,26,27
Implicación participativa	28, 28.1, 29, 29.1,
Factores de riesgo abandono	31,32,33,34,35,37,38,39,40

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 57.Ítems escala habilidades para estudio.

DIMENSIONES	ÍTEMS
Nivel socioeducativo de los padres	11
Implicación de los padres en la educación	42
Control de los padres en los hábitos de estudio	41,43,43.1,44

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 58. Detalle del cuestionario dirigido al alumnado.

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
DATOS SOCIO DEMOGRÁFICOS	Género	V01	Dicotómica	(1)Hombre (2)Mujer
	Edad	V02		
	Residencia	V03		
	Origen étnico	V04		
	Origen étnico familiar	V05		
MOTIVACIÓN Y EXPECTATIVAS	Repetición curso escolar	V06	Dicotómica	(1)Sí (2)No
	Cursos escolares repetidos	V06.1		

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
	Razón principal repetición	V06.2	Politómica	(1)No me esforcé suficiente (2)Me dan igual los estudios (3)Llegué al instituto cuando había comenzado el curso (4)Tuve problemas en el instituto (5)Tuve problemas en mi familia (6)Tuve problemas de salud (7)Tuve problemas con el idioma (8)Los contenidos me resultaron difíciles (9)Otros
	Nota media obtenida	V07		
	Tiempo de dedicación a ver la tele, jugar ordenador y estudiar	V08a a V08c	Politómica	(1)De 0 a 1 hora (2)De 2 a 3 horas (3)De 4 a 5 horas (5)De 6 a 7 horas (6) No sé
	Posición por resultados	V09	Politómica	(1)Entre las mejores notas (2)Entre las notas medias (3)Entre las peores notas
	Nota media que espera obtener	V10	Politómica	(1)Sobresaliente (2)Notable (3)Aprobado (4)Suspenso
	Importancia de los estudios en el futuro	V12	Likert	Escala de 0 a 10
	Grado de estudios que desea alcanzar	V13	Politómica	(1) 1º ciclo ESO (2) 2º ciclo ESO (3)Formación profesional media (4)Formación profesional superior (5)Bachillerato (6)Estudios Universitarios
	Has pensado abandonar los estudios	V14	Dicotómica	(1)Sí (2)No
	Motivo del abandono	V14.1	Politómica	(1)No me gusta estudiar (2)Estoy trabajando (3)No necesito estudiar para trabajar en lo que quiero (4) No tengo capacidad para estudiar (5)Mi familia no puede financiar mis estudios superiores (6)En mi familia necesitan que yo trabaje (7)Otros motivos

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
	En qué quieres trabajar	V15		
	Consideración del trabajo deseado	V15.1	Politómica	(1)Bajo (2)Medio (3)Alto (4)NS/NC
	Trabajo con anterioridad	V16	Dicotómica	(1)Sí (2)No
	Dónde	V16.1		
INTEGRACIÓN Y RELACIONES	En qué medida te sientes integrado	V17	Likert	0 al 10
	Qué valoras más de tu centro	V18	Politómica	(1) Posibilidad de aprender (2) Relación iguales (3) Relación profesorado (4) Actividades extraescolares (5) Nada
	Frecuencia de situaciones en clase	V19	Likert	(1) Clases rígidas (2) Clases flexibles
	Frecuencia de situaciones personales en clase	V20	Likert	(1) Me gustan las clases (2) Me aburro en clase (3) Tengo dificultades comprensivas para seguir las clases (4) Pregunto dudas (5) Nunca pregunto al profesor
	Frecuencia de situaciones de relaciones con iguales	V21	Likert	(1) Chicos nativos e inmigrantes (2) Chicos/as (3) Chicos/as con mejor y peor rendimiento
	Valoración de las instalaciones	V22	Likert	0 al 10
	Valoración de la relación del alumnado con el profesorado	V23	Likert	0 al 10
	Valoración de las relaciones entre los alumnos/as	V24	Likert	0 al 10
	Valoración de la forma de trabajo en el aula	V25	Likert	0 al 10
	Valoración del horario lectivo	V26	Dicotómica	(1) Adecuado (2) No adecuado
	Valoración de las normas de convivencia	V27	Dicotómica	(1) Adecuado (2) No adecuado

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
	Participación en el Consejo Escolar	V28	Dicotómica	(1)Sí (2)No
	Cuántos cursos de participación	V28.1		
	Participación en la delegación clase	V29	Dicotómica	(1)Sí (2)No
	Cuántos cursos de participación	V29.1		
	Comparándote con los iguales, evaluación de tu participación	V30	Politómica	(1) Mucho menos que la mayoría (2) Menos que la mayoría (3) Más o menos igual (4) Más que la mayoría (5) Mucho más que la mayoría
ABSENTISMO ESCOLAR	Asistes a clase	V31	Dicotómica	(1)Sí (2)No
	Definición de tu absentismo	V32	Politómica	(1) Nunca faltó (2) Faltas justificadas (3) Faltó por periodos (4) Faltó algunos días/semana (5) Retrasos
	Motivos del absentismo	V33	Politómica	(1) Dificultad de los estudios (2) Quiero cursar otra formación (3) Problemas profesores (4) Problemas compañeros (5) Problemas familiares (6) Problemas de salud (7) Quiero trabajar
	Con quién faltas a clase	V34	Politómica	(1) Solo/a (2) Con un/a compañero/a (3) Grupo de compañeros/as (4) Alumnos/as de otros centros
	Qué haces cuando eres absentista	V35	Politómica	(1) Me quedo en casa (2) Ayudo en cuidados familiares (3) Ayudo a mis padres en sus trabajos (4) Me quedo a las afueras del centro (5) Me quedo en zonas comunes

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
	Responsabilidad de la educación	V36	Likert	(1) Yo soy el único responsable (2) Mis padres se preocupan por mi educación (3) Mis padres no se preocupan por mi educación (4) Mis padres justifican mi absentismo (5) Mis profesores se preocupan por mi educación (6) Mis profesores no se preocupan por mi educación
	Conoces los programas de prevención del absentismo	V37	Dicotómica	(1)Sí (2)No
	Comunicación del absentismo a los padres por el centro	V38	Politómica	(1) Comunican el absentismo el primer día (2) Comunican el absentismo al quinto día (3) Nunca comunican el absentismo
	Comunicación medidas judiciales	V39	Politómica	(1) Las han explicado al grupo (2) Las han explicado personalmente (3) Nunca las han explicado
	Procedimiento del centro en caso de absentismo	V40		
IMPLANTACIÓN FAMILIAR	Nivel estudios padre y nivel estudios madre	V11a V11b	Politómica	(1)No sabe leer ni escribir (2)Sin estudios, pero sabe leer y escribir (3)Estudios primarios (4)ESO (5)Bachillerato (6)Formación profesional media (7)Formación profesional superior (8)Diplomatura Universitaria (9)Licenciatura Universitaria (10)Posgrado
	Implicación familiar en la vida del centro	V41	Politómica	(1) Interés por las tareas (2) Interés relación profesores (3) Interés relación iguales (4) Interés rendimiento académico

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
	Apoyo en las tareas	V42	Politómica	(1) Madre (2) Padre (3) Hermano/a (4) Amigo/ Compañero (5) Sin apoyo
	Recompensas rendimiento	V43	Dicotómica	(1) Sí (2) No
	Qué premio	V43.1		
	Castigo al rendimiento	V44	Politómica	(1) Castigo (2) Llamada de atención sin castigo (3) Nada (4) Diálogo para encontrar solución

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 59. Detalle del cuestionario para obtener la red personal.

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN VARIABLE	VALORES DE LA VARIABLE
ATRIBUTOS DEL ALTER	Nombre	V68a	
	País de nacimiento	V68b	
	Sexo	V68c	(1) Hombre (2) Mujer
	Relación	V68d	(1) Padre (2) Madre (3) Compañero clase (4) Amigo (5) Conocido
CARÁCTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN	Lugar de Residencia	V68e	
	Desde cuándo os relacionáis	V68f	
	Con qué frecuencia os relacionáis	V68g	(1) Casi nunca (2) Una vez al mes (3) Algunos días a la semana (4) A diario

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN VARIABLE	VALORES DE LA VARIABLE
APOYOS RECIBIDOS	Dónde os relacionáis	V68h	(1) Casa (2) Colegio (3) Barrio (4) Discoteca, pubs (5) Redes Sociales
	Compartís temas privados y muy personales	V68i	(1) Sí (2) No
	Compartís ayuda para estudiar	V68j	(1) Sí (2) No
	Compartís prácticas deportivas	V68k	(1) Sí (2) No
	Compartís actividades de diversión	V68l	(1) Sí (2) No
	Suele estar de acuerdo	V68m	(1) Sí (2) No
	Suele estar en desacuerdo	V68n	(1) Sí (2) No

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 60. Detalle del cuestionario para obtener la red sociocéntrica.

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
ATRIBUTOS DEL ALTER	Nombre	V71a	
	Sexo	V71b	(1) Hombre (2) Mujer
APOYOS RECIBIDOS	Ayuda para estudiar	V68i	(1) Sí (2) No
	Prácticas deportivas	V68j	(1) Sí (2) No
	Diversión	V68k	(1) Sí (2) No
	Temas privados y muy personales	V68l	(1) Sí (2) No
CARACTERÍSTICAS DE LA RELACION	No lo/la conozco	V71g	(1) Sí (2) No
	No tengo ninguna relación con él/ella, solo nos vemos en clase y no tenemos ninguna relación, pero no me cae mal	V71h	(1) Sí (2) No
	No lo/la conozco pero tenemos amigos/as comunes	V71i	(1) Sí (2) No
	No tengo ninguna relación con él/ella porque no tenemos nada en común y me cae mal	V71j	(1) Sí (2) No
	Me siento desplazado/a por él/ella me insulta, ridiculiza)	V71k	(1) Sí (2) No

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 61. Ítems de identificación centro educativo.

DIMENSIONES	ÍTEMS
Identificación del centro	1
Composición alumnado del centro	2,3

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 62. Ítems organización del centro.

DIMENSIONES	ÍTEMS
Integración educativa	4
Cohesión	5, 6, 6a, 7, 8, 8a, 18, 18ª, 19, 20
Implicación preventiva abandono escolar	9, 10, 11, 12, 13, 15, 17
Participación educativa	14, 16,

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 63. Instrumentos de medida.

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN DE LA VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
DATOS SOCIO IDENTIFICACIÓN	Denominación	V01		
	Responsable de dirección			
	Dirección postal			
	Web			
	Origen étnico familiar			
COMPOSICIÓN	Grupos	V2	Numérica	
	Alumnado por sexo		Numérica	
	Alumnado total		Numérica	
	Procedencias étnicas	V3	Numéricas	

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN DE LA VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	Programas educativos	V4	Politómica	(1)Programa de compensación educativa (2)Programa de apoyo y refuerzo (3)Programa acompañamiento escolar (4)Programa extensión escolar (5) Programa de apoyo lingüístico (6)Programa ATAL (7)Programa de mediación intercultural (8)Programa de lengua árabe (9)Programa colegios rurales (10)Programa atención domiciliaria (11) Programa de educadores sociales (12) Proyecto MUSE
	Criterios de organización de grupo	V5	Politómica	(1) Rendimiento académico (2) Procedencia étnica (3) Edad (4) Orden alfabético (5) Elección de asignaturas (6) Dificultades de aprendizaje (7) No existen especialistas (8) Ratio de grupo (9) Otros
	Criterios adjudicación tutorial	V6	Dicotómica	(1)Sí (2)No
	Criterio de adjudicación al centro	V7	Politómica	(1) Por antigüedad al centro (2) Por criterio de dirección (3) Por decisión del departamento (4) Otros

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN DE LA VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
	Normativa horario escolar	V8	Dicotómica	(1)Sí (2)No
	Programa Absentismo	V9	Dicotómica	(1)Sí (2)No
	Participación Comisión Absentismo	V10	Dicotómica	(1)Sí (2)No
	Registro absentismo Séneca	V11		(1) A diario (2) Semanalmente (3) Mensualmente (4) No se registran
TRATAMIENTO DEL ABSENTISMO ESCOLAR	Definición absentismo	V12	Likert	(1) Ausencia en días continuada (2) Ausencia en tramos (3) Ausencia en días esporádica (4) Ausencia en días encubierta padres (5) Ausencia participativa
	Protocolo de actuación	V13	Politómica	(1) Entrevista tutor (2) Entrevista EOE (3) Entrevista dirección (4) Notificación padres correo (5) Notificación telefónica a los padres (6) Citación de los padres por parte el tutor (7) Citación de los padres por parte la dirección (8) Citación de los padres por el EOE (9) Visita al domicilio familiar (10) Derivación SS.SS.CC. (11) Otros

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN DE LA VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
	Finalidad de la actuación	V14	Politómica	(1) Información situación menores (2) Establecimientos medidas conjuntas (3) Solicitar medidas a la familia (4) Información derivación a servicios sociales comunitarios
	Causas del absentismo escolar	V15	Politómica	(1) Malos resultados académicos (2) Desmotivación al estudio (3) Problemas de relación compañeros (4) Problemas relación profesorado (5) Familias problemáticas asociadas (6) Sin implicación familiar al estudio (7) Medio social desfavorecido (8) Nomadismo familiar (9) Bajas expectativas profesorado (10) Dificultades acción tutorial (11) Acumulación sanciones
	Información al centro de actuaciones por parte de instituciones externas		Politómica	(1) SS.SS.CC. (2) Policía Local (3) Inspección Educativa (4) Equipo Provincial Educación (5) Policía Autonómica

	ETIQUETA DE LA VARIABLE	CODIFICACIÓN DE LA VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	ETIQUETA DE LOS VALORES DE LA VARIABLE
	Responsables absentismo escolar	V17	Politómica	(1) Perfil sociofamiliar del menor (2) Características individuales menor (3) Organización del centro educativo (4) Multicausal
TRATAMIENTO PROBLEMÁTICAS ASOCIADAS	Utilización partes disciplinarios	V18	Dicotómica	(1) Sí (2) No
	Criterios de utilización	V18a	Politómica	(1) Por utilidad (2) Establecimiento anterior (3) Otros
	Ejecución de los partes	V19	Politómica	(1) Automática en función del número (2) Automática en función de la gravedad (3) Análisis de las características alumnado
	Lugar de cumplimiento de las medidas sancionadoras	V20	Politómica	(1) Domicilio familiar (2) Aula de alumno/a (3) Aula de convivencia centro educativo (4) Aula de convivencia municipal

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 64. Programas y actuaciones en educación compensatoria.

DENOMINACIÓN	DESCRIPCIÓN
Planes de compensación educativa	Tienen la finalidad de atender específicamente al alumnado que por diversas circunstancias, personales o sociales, se encuentran en situación de desventaja para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo. Estas medidas y actuaciones, una vez incorporadas en los planes de centro, contarán con la cobertura extraordinaria de recursos humanos y económicos en función de cada una de las situaciones descritas.
Programa de refuerzo en áreas instrumentales	Su objetivo es incrementar el rendimiento académico del alumnado a partir del refuerzo en las áreas instrumentales, además de mejorar sus habilidades sociales para fomentar una mayor integración educativa.
Programa de prevención del absentismo escolar	Está destinado a mejorar el rendimiento escolar, la integración social y las expectativas escolares de alumnos y alumnas con dificultades en el aprendizaje o en situación de desventaja socioeducativa. Se dirige a alumnado escolarizado, preferentemente, en el tercer ciclo de educación primaria y en los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria.
Programa apoyo lingüístico alumnado inmigrante	Tiene como objetivo facilitar el aprendizaje del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje; mejorar la integración social del alumnado en el grupo y en el centro y facilitar el conocimiento del sistema educativo español y las normas de organización y funcionamiento del centro.
Programa de mediación intercultural	A través de subvenciones concedidas a entidades sin ánimo de lucro, la Consejería de Educación ha creado una red andaluza de mediación intercultural para favorecer la integración escolar y social del alumnado inmigrante y de sus familias. Los mediadores y mediadoras, cada vez más integrados en las actividades diarias de los centros educativos, realizan tareas destinadas a facilitar la comunicación, promover la autonomía y la inserción social, fomentar la cohesión social y gestionar la diversidad como factor de calidad en los centros educativos andaluces.
Programa atención domiciliaria	La Consejería de Educación atiende con personal docente al alumnado con problemas de salud escolarizado en Primaria y Secundaria Obligatoria que, por prescripción médica debe pasar largos periodos de tiempo en su domicilio, garantizando así la atención en el período de escolaridad obligatoria. Esta intervención se completa con la que realizan los voluntarios y voluntarias de la Fundación Save The Children.
Programa de educadores sociales	Programa dirigido a los colectivos que, por razones geográficas, puedan encontrarse en situación desfavorecida y necesitar la compensación de sus necesidades en la educación.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 65. Tipos de relaciones establecidas en cada grupo escolar

CENTROS	N	EMOCIONAL	INSTRUMENTAL	SOCIAL	TOTAL	DENSIDAD GLOBAL
CAPITAL3.B.B	16	49	47	69	165	0,57
CONDADO1.B.A	18	58	89	97	244	0,61
CINTURON1.G.A	27	43	55	118	216	0,30
CAPITAL1.M.B	14	49	55	78	182	0,62
CONDADO2.M.A	21	53	92	88	233	0,42
CONDADO3.M.M	16	53	37	68	158	0,51
ANDEVALO1.B.M	20	30	57	86	173	0,43
COSTA3.G.M	16	35	31	45	111	0,41
COSTA1.G.B	21	47	109	64	267	0,435
COSTA2.M.M	16	39	31	63	133	0,491
CAPITAL2.B.A	11	14	27	41	82	0,518
CINTURON2.G.A	10	19	40	36	95	0,688

Fuente: Elaboración propia (n=206).

Tabla 66. Análisis cohesión social de redes pequeñas.

CENTRO	DENSIDAD		CLIQUES			
			Red relaciones positivas	Red instrumental	Red emocional	Red social
CINTURON2.G.A	Emocional	0,06	1: HO2MC HO2JE HO2JO HO2JS	1: HO2JC HO2JO FO2RR	0 cliques	1: HO2MC HO2JE HO2JG 2: HO2MC HO2JO HO2JS
	Instrumental	0,20				
	Social	0,26	2: HO2MC FO2JM HO2JS 3: HO2MC HO2VC HO2JS 4: HO2MC HO2JE HO2JG 5: HO2MC HO2JG FO2JM 6: HO2JC HO2JO FO2RR 7: HO2JC FO2JM FO2RR			
CAPITAL2.B.A	Emocional	0,09	1: F1 H1 F5	1: F1 F4 F5	1:F1 F3 H3	1:F1 F4 F6
	Instrumental	0,21	2: F1 H1 F6	2: F1 F4 F6	2:H2 H3 F7	
	Social	0,12	3: H1 F6 H4 4: F1 F4 F5 5: F1 F4 F6			

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Tabla 67. Análisis cohesión social de redes medianas.

CENTRO	DENSIDAD		CLIQUES			
			Red relaciones positivas	Red instrumental	Red emocional	Red social
COSTA2.M.M	Emocional	0,0 4	1: FAOVS HAGVS HCRVS			
	Instrumenta 1	0,0 5	2: FAOVS HCRVS HGFVS			
	Social	0,1 3	3: FAOVS HCRVS FSMVS 4: HCRVS HMAVS HMRVS 5: HCRVS HMAVS HPCVS 6: HAGVS HCRVS HPCVS 7: FAVVS FNAVS FSMVS 8: FAOVS FAVVS FSMVS 9: HGDVS HMAVS HMA2VS 10: HMAVS HMA2VS HPCVS 11: HMAVS HPCVS FTRVS			
COSTA3.G.M	Emocional	0,0 4	1: FBRGL FCDGL FLDGL	1: FASGL HDCGL FGLGL FRRGL	1: FASGL HDCGL FGLGL 2: FBRGL FCDGL FLDGL	1: FASGL HDCGL FGLGL
	Instrumenta 1	0,0 6	2: FASGL HDCGL FGLGL FRRGL			
	Social	0,0 5				

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Tabla 68. Análisis cohesión social de redes grandes.

CENTRO	DENSIDAD		CLIQUES	CLIQUES	CLIQUES	CLIQUES
			RED RELACIONES POSITIVAS	RED INSTRUMENTAL	RED EMOCIONAL	RED SOCIAL
COSTA1.G.B	Emocional	0,05	1: FJGGD FMSGD FPJGD			
	Instrumental	0,07				
			2: FJGGD FMSGD FSAGD			
			3: HDDGD FLCGD FMSGD			
		4: FMSGD HMC GD HMA2GD				
		5: HGCGD FHAGD FMRGD				
	Social	0,04	6: HHC GD FLC2GD FPJGD	1: HLRGD HMRGD HMLGD	1: HLRGD HMC GD HMA2GD	1: HMRGD HMLGD HML2GD
			7: FJGGD FLC2GD FPJGD	2: HLRGD HMLGD HML2GD	2: HLRGD HMC GD HML2GD	
			8: FJGGD FLC2GD FSAGD			
			9: HLRGD HMRGD HMLGD HML2GD			
			10: HLRGD HMC GD HML2GD			
			11: HLRGD HMC GD HMA2GD			
			12: HMC GD HML2GD FMRGD			
	Emocional	0,10	1: FGRFG FLFFG FMRFG	1: FGRFG FMRFG FSDFG	1: FMRFG FPDFG	1: FGRFG FMRFG FPDFG
	Instrumental	0,06				

CENTRO	DENSIDAD		CLIQUES	CLIQUES	CLIQUES	CLIQUES
			RED RELACIONES POSITIVAS	RED INSTRUMENTAL	RED EMOCIONAL	RED SOCIAL
CONDADO2.M.A	Social	0,05	FSDFG 2: FFCFG FGRFG FLFFG FSDFG 3: FGRFG FMRFG FPDFG FSDFG 4: HBZFG HGZFG HRSFG 5: HIBFG HRSFG HSJFG 6: FLFFG FMRFG FMRYFG 7: FMRFG FMRYFG FPDFG 8: HMOVFG HRSFG HSJFG	2: FGRFG FPDFG FSDFG 3: HIBFG HRSFG HSJFG	FSDFG 2: FGRFG FPDFG FSDFG 3: FFCFG FGRFG FSDFG 4: FGRFG FLFFG FSDFG	FSDFG 2: FFCFG FGRFG FSDFG
CINTURON1.G.A	Emocional	0,06	1: FADOD FLBOD FLPOD 2: HBMOD HDCOD HDROD 3: FBDOD FLSOD FTCOD	1: FADOD FLBOD FLPOD 2: HBMOD HDCOD HDROD	1: FBDOD FLSOD FTCOD	0 cliques
	Instrumental	0,05				
	Social	0,04				

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Tabla 69. Análisis cohesión social de redes pequeñas y fracaso

CENTRO	DENSIDAD		CLIQUES			
			Red relaciones positivas	Red instrumental	Red emocional	Red social
CAPITAL1.M.B	Emocional	0,07	1: HFMCL HPLCL HRMCL HRYCL 2: HFMCL HJGCL HPLCL 3: FCGCL FGSCl FMGCL 4: FCGCL FGSCl HRYCL 5: FCGCL FGSCl FRMCL 6: FBMCL FCGCL FMGCL 7: FBMCL FCGCL FRMCL 8: FCGCL HRMCL HRYCL 9: FGSCl FRCCl FRMCL 10: FGSCl FMGCL FRCCl 11: HJGCL HPLCL FRMCL	1: FBMCL FCGCL FMGCL	0	1: HJGCL HPLCL FRMCL
	Instrumental	0,10				
	Social	0,23				

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Tabla 70. Análisis de cohesión social de redes medianas y fracaso.

CENTRO	RED DE APOYO		CLIQUES			
			RED RELACIONES POSITIVAS	RED INSTRUMENTAL	RED EMOCIONAL	RED SOCIAL
CAPITAL3.B.B	Emocional	0,10	1: FGQES HGGES HRDES FSSES 2: FGQES FMVES FMGES 3: FBWES FGJES HHFES 4: FBWES FGRES HHFES 5: FGRES HHFES FZDES 6: FGRES HGGES FZDES	1: FGQES HGGES HRDES FSSES	0	0
	Instrumental	0,05				
	Social	0,25				
CONDADO1.B.A	Emocional	0,03	1: HBFDA HIADA HID HPFDA	1: HBFDA HDIA HMCDA	0	1:
	Instrumental	0,11				

CENTRO	RED DE APOYO		CLIQUES			
			RED RELACIONES POSITIVAS	RED INSTRUMENTAL	RED EMOCIONAL	RED SOCIAL
	Social	0,09	2: HBFDA HIADA HID HSCDA 3: HBFDA HCMDA HID HPFDA 4: HBFDA FMIDA HID 5: HBFDA HDIA HMCDA 6: HBFDA HDIA FMIDA 7: HBFDA FMSDA HPFDA HSHDA 8: FAJDA HBFDA HIADA 9: HAADA HID HPFDA 10: HAADA HID HSCDA 11: HAADA FMSDA HPFDA 12: FAJDA HCJDA HCB 13: HCJDA HID HPFDA 14: FAJDA HCB HIADA 15: HIADA HMLDA HCJ 16: HIADA HMLDA HVRDA	2: HBFDA FMSDA HSHDA 3: HIADA HMLDA HVRDA		FAJDA HCJDA HCB
CONDADO3.M.M	Emocional	0,16	1: HBGVS FGAVS HOSVS	1: FBCVS FGJVS FPOVS	1: FBCVS HBGVS	1: FBCVS HBGVS
	Instrumental	0,05				

CENTRO	RED DE APOYO		CLIQUES			
			RED RELACIONES POSITIVAS	RED INSTRUMENTAL	RED EMOCIONAL	RED SOCIAL
	Social	0,06	2: HBGVS FGAVS FTSVS 3: FBCVS HBGVS FGJVS 4: HBGVS HMGVS HOSVS 5: FBCVS FGJVS FPOVS		FGJVS 2: HBGVS FGAVS FTSVS 3: FBCVS FGJVS FPOVS	FGJVS

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Tabla 71. Análisis de cohesión social de redes grandes y fracaso.

CENTRO	RED DE APOYO		CLIQUES			
			RED RELACIONES POSITIVAS	RED INSTRUMENTAL	RED EMOCIONAL	RED SOCIAL
PTA. ANDEVALO	Emocional	0,03	1: HAPPA FDRPA HNSPA 2: FDRPA HGSPA HNSPA 3: FGCPA HGSPA HNSPA 4: FBCPA FBKPA HEKPA 5: FBCPA FCGPA FDRPA 6: FBKPA HEKPA FGCPA 7: HAPPA FCGPA FDRPA 8: FCGPA FGAPA FGGPA 9: HAJPA HMMPA HVRPA 10: HMMPA HTLPA HVRPA			
	Instrumental	0,04				
	Social	0,07				

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de la encuesta realizada al alumnado participante.

Anexo III. Cuestionarios.

Cuestionario nº1. Cuestionario dirigido al alumnado.

Número de cuestionario

--	--	--	--

				2	0	1	1
--	--	--	--	---	---	---	---

<p>Instituto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estuaria (Huelva) 2. Delgado Hernández (Bollullos del Condado.) 3. González Aguilar (Ayamonte) 4. Puerta del Andévalo (San Bartolomé) 5. San Blas (Aracena) 6. Saltés (Punta Umbría) 7. Carabela (Palos de la Frontera) 8. Clara Campoamor (Huelva) 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Padre Miravent (Isla Cristina) 10. Guadiana (Ayamonte) 11. Virgen del Socorro (Rociana) 12. La Arboleda (Lepe) 13. Francisco Garfia (Moguer) 14. Pablo Neruda (Huelva) 15. Sebastián Fernández (Cartaya) 16. Galeón (Isla Cristina) 17. Especificar _____
<p>Curso: 1. 1º de ESO</p> <p>2. 2º de ESO</p>	<p>3. 3º de ESO</p> <p>4. 4º de ESO</p>
<p>Municipio donde está el colegio o instituto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aracena 2. Ayamonte 3. Bollullos Par del Condado 4. Cartaya 5. Huelva 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Isla Cristina 7. Lepe 8. Moguer 9. Rociana 10. San Bartolomé 11. Otros _____

El Grupo de Investigación “Estudios Sociales E Intervención Social” está llevando a cabo una investigación sobre el absentismo escolar en la Educación Secundaria Obligatoria en Huelva y provincia. Te agradecemos que rellenes este cuestionario, sabiendo que el ANONIMATO de tus respuestas está garantizado.

¡MUCHAS GRACIAS DE ANTEMANO POR TU COLABORACIÓN!

INSTRUCCIONES PARA RELLENAR EL CUESTIONARIO

Para contestar a las preguntas que siguen, rodea con un círculo o marca con una cruz la respuesta que se ajusta más a lo que piensas. Te mostramos varios ejemplos: **Dime ahora si estás “de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo” o “en desacuerdo” con las siguientes frases**

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	No sé
2. Mis padres se preocupan por mi rendimiento y asistencia al centro, pero yo no quiero acudir al instituto	1	(2)	3	88
3. Mis padres entienden mis razones para no asistir al centro y me apoyan	1	2	(3)	88

Si tienes alguna duda o si hay una pregunta que no entiendas, por favor, no dudes en consultar a la persona que te ha entregado el cuestionario.

1. PREGUNTAS DE CLASIFICACIÓN

P1. Sexo:

Hombre	1
Mujer	2

P2. Fecha de nacimiento:

--	--	--	--	--	--	--	--

P3. Pueblo o ciudad donde vives actualmente:

--

P4. ¿En qué país naciste? (Anotar país, región y municipio)

--	--	--

P5. ¿En qué país o países nacieron tus padres?

P5a. Padre	<i>No sé</i>	88
-------------------	--------------	----

P5b. Madre	<i>No sé</i>	88
-------------------	--------------	----

2. LA ESCUELA

P6. ¿Has repetido curso alguna vez?

Sí	1
No	2

P6.1. Si has contestado, SÍ. ¿Qué curso o cursos has repetido?

--

P6.2. ¿Cuál crees que fue la razón principal para que repitieses?

1. No me esforcé lo suficiente	1
2. Me dan igual los estudios	2
3. Llegué al instituto empezado el curso	3
4. Tuve problemas en el instituto (compañeros, profesores, la dirección, etc)	4
5. Tuve problemas en mi familia	5
6. Tuve problemas de salud	6
7. Tuve problemas con el idioma	7
8. Los contenidos me resultaron difíciles	8
9. Otros ¿cuál?	9

2.1. Interés y motivación general por los estudios

P7. El curso anterior, ¿qué nota media has tenido?

--

P8. Durante un día normal, en tu tiempo libre, ¿cuántas horas pasas al día viendo la tele (a), o con el ordenador (chateando, con algún juego o estudiando?(c)

	P10a. Viendo la tele	P10b. Chateando, jugando al ordenador, con la Play, DS o similar	P10c. Estudiando
De 0 a 1 hora	1	1	1
De 2 a 3 horas	2	2	2
De 4 a 5 horas	3	3	3
De 6 a 7 horas	4	4	4
<i>No sé</i>	88	88	88

P.9. Cuando comparas tus notas que estás teniendo este curso, con las del resto de compañeros/as de tu clase, ¿en qué posición respecto a los resultados te situarías?

1. Entre los que tienen mejores notas	1
2. Entre los que tienen notas medias	2
3. Entre los que tienen peores notas	3

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

P.10. ¿Qué resultados esperas obtener en el presente curso?

1. Sacar de nota media SOBRESALIENTE	1
2. Sacar de nota media NOTABLE	2
3. Sacar de nota media APROBADO	3
4. Sacar de nota media SUSPENSO	4
<i>No sé</i>	88

P. 11. ¿Cuál es el mayor nivel de estudios que han logrado tu padre y tu madre?

MAYOR NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADO	P14a. Tu padre	P14b. Tu madre
No sabe leer ni escribir	1	1
Sin estudios, pero sabe leer y escribir	2	2
Estudios primarios (EGB, Graduado Escolar o equivalente)	3	3
Estudios Secundarios ESO completa	4	4
Bachillerato	5	5
Formación Profesional de Grado Medio	6	6
Formación Profesional de Grado Superior	7	7
Estudios Terciarios Titulado universitario (Diplomado)	8	8
Titulado universitario (Licenciatura)	9	9
Formación de Posgrado	10	10

2.2. Expectativas Educativas

P12. ¿En qué medida crees que los estudios son importantes para tu vida futura? Puedes contestar en la escala que va de 0 a 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy poco importantes										Muy importantes

P13. ¿Qué grado de estudios te gustaría alcanzar como máximo?

1º ciclo de la ESO	1
2º ciclo de la ESO	2
Formación Profesional de Grado medio o equivalente	3
Formación Profesional de Grado superior o equivalente	4
Bachillerato	5
Estudios Universitarios o equivalente	6
<i>No sé</i>	88

P14. ¿Estás pensando abandonar los estudios, alguna vez?

Sí	1
No	2

P.14.1. En caso afirmativo, ¿cuál es el MOTIVO PRINCIPAL para que no tengas previsto continuar los estudios?

1. Porque no me gusta estudiar	1
2. Ya estoy trabajando	2
3. Porque para trabajar en lo que me gusta no es necesario estudiar	3
4. No me veo con capacidad para estudiar cursos más complicados	4
5. Mi familia no me puede pagar los estudios superiores	5
6. En mi casa necesitan que yo trabaje y aporte mi sueldo	6
7. Otros motivos, ¿Cuál?	7

P15. ¿En qué te gustaría trabajar en el futuro? Descríbelo

--	--

P15.1. ¿Cómo clasificarías ese trabajo?

1. Bajo (obrero, trabajador agrícola, dependiente, oficinista...)	1
2. Medio (técnico informático, trabajador social, etc.)	2
3. Alto (gerente, ingeniero, profesor, abogado, médico, etc.)	3
<i>No sé</i>	88

P16. ¿Has trabajado alguna vez?

Sí	1
No	2
<i>No sé</i>	88

P16.1. ¿En qué?

--	--

2.3. Clima del centro y clase

P17. ¿En qué medida te sientes integrado/a en tu centro educativo? Puedes contestar en la escala que va de 0 a 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No me siento integrado										Me siento muy integrado

P18. ¿Qué valoras más del centro educativo?

Posibilidad de aprender y estudiar	1
Relación con mis compañeros/as	2
Relación con mis profesores	3
Actividades deportivas o extraescolares	4
Nada	5
<i>No sé</i>	88

P19. Hablemos ahora de las circunstancias que pueden darse en tu clase. Pensando en general en todas las asignaturas del curso, de las siguientes situaciones que te voy a leer, ¿cuáles pasan con mucha, bastante, poca o ninguna frecuencia?

	Muchas veces	Bastantes veces	Pocas veces	Nunca
P.19a. Las clases son rígidas y se ciñen al temario, sin contar con nosotros los alumnos/as	1	2	3	4
P.19b. Los profesores/as os escuchan y piden vuestras opiniones sobre el tema que estamos estudiando	1	2	3	4

P20. Y pensando en lo que te ocurre a ti en clase, ¿cuáles de estas situaciones te suceden con mucha, bastante, poca o ninguna frecuencia?

	Muchas veces	Bastantes veces	Pocas veces
P.20a. Me gustan las clases y estoy atento/a a las explicaciones que da el profesorado	1	2	3
P.20b. Me aburro con lo que explica el profesorado y me pongo a pensar en otras cosas	1	2	3
P.20c. Tengo dificultades para seguir la clase por el idioma y/o las expresiones que utiliza el profesor/a	1	2	3
P.20d. Pido al profesorado que te aclare siempre las dudas	1	2	3
P.20e. Nunca pregunta al profesorado, porque me da vergüenza	1	2	3

P.21. Imagina ahora que estás en la hora del recreo o en los pasillos antes de empezar la clase. De las siguientes situaciones, ¿cuáles ocurren en tu instituto y cuáles no?

	Sí	No	Pocas veces
P.21a. Los chicos/as de otros países y españoles/as hacen cosas juntos	1	2	3
P.21b. Los chicos y las chicas hacen actividades juntos	1	2	3
P.21c. Los chicos/as que tienen mejores notas van por un lado y los/as que tienen peores van por otro	1	2	3

P22. ¿Cómo valoras la idoneidad de las instalaciones de tu centro educativo? Puedes contestar en la escala que va de 0 a 10.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy inadecuadas										Muy adecuadas

P23. ¿Cómo valoras la relación entre los profesores/as con los alumnos/as?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy inadecuadas										Muy adecuadas

P24. ¿Cómo valoras las relaciones entre los alumnos/as?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy inadecuadas										Muy adecuadas

P25. ¿Cómo valoras la forma de trabajar dentro del aula, es decir las actividades grupales, las explicaciones del profesorado, las prácticas?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy inadecuadas										Muy adecuadas

P26. ¿Qué piensas del horario de clases?

Me parece adecuado	1
No me parece adecuado	2
<i>No sé</i>	88

P27. ¿Qué piensas sobre las normas de convivencia del centro educativo?

Me parecen las adecuadas	1
No me parecen adecuadas	2
<i>No sé</i>	88

2.4. Participación

P28. ¿Has sido alguna vez miembro del Consejo Escolar?

Sí	1
No	2

P29. ¿Has sido alguna vez delegado/a de tu clase?

Sí	1
No	2

P30. En comparación con otros compañeros/as, ¿con qué frecuencia dirías que participas en actividades del centro? (como por ejemplo competiciones deportivas, actividades extraescolares, etc.)?

Mucho menos que la mayoría	1
Menos que la mayoría	2
Más o menos como todos	3
Más que la mayoría	4
Mucho más que la mayoría	5
<i>No sé</i>	88

2.5. Absentismo escolar

P31. ¿Asistes regularmente a clases?

Sí	1
No	2

P32. ¿Cómo definirías tu asistencia al centro escolar?

Nunca faltó al instituto	1
Solo faltó al instituto en ocasiones justificadas (por enfermedad)	2
No asisto al instituto en algunos periodos del curso escolar (durante algunas días y/o semanas de vez en cuando)	3
Falto más de dos días por semana al instituto	4
No faltó un día entero, pero no entro o salgo del centro a la hora establecida	5
<i>No sé</i>	88

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

P33. En caso de no acudir todos los días al centro, ¿por qué motivos no asistes al instituto? (MARCAR TODOS LOS SE APLIQUEN A TU CASO)

Los estudios me resultan difíciles y no obtengo buenos resultados	1
Quiero estudiar otra formación porque estos estudios no me gustan	2
No asisto al instituto porque tengo problemas con mis profesores	3
No asisto al instituto porque tengo problemas con mis compañeros/as	4
No asisto a clases porque tengo que ayudar a mi familia	5
Quiero dejar de estudiar y dedicarme a trabajar, en el instituto pierdo el tiempo	6
No asisto al instituto porque tengo problemas de salud	7
Otra. Especificar	88

P34. ¿Faltas a clases solo/a o con algún/os compañeros/as?

Sólo/a	1
Con un/a compañero/a	2
Con varios/as compañeros/as	3

P35. Cuando no acudes al Instituto, ¿qué haces?

Me quedo en casa sin hacer nada	1
Me quedo en casa ayudando a mi familia en las tareas o en el cuidado de algún familiar	2
Me quedo ayudando a mi padre/madre en su trabajo	3
Me quedo a las afueras del instituto o zonas comunes del pueblo (parques, plazas)	4
Otra. Especificar	5

P36. Di tu opinión respecto a las siguientes frases sobre tu educación y asistencia al instituto:

	1. Muy de acuerdo	2. De acuerdo	3. En desacuerdo	4. Muy en desacuerdo
1. Yo soy el único responsable de mi educación	1	2	3	4
2. Mis padres se preocupan por mi rendimiento y asistencia al centro, pero yo no quiero acudir al instituto	1	2	3	4
3. Mis padres entienden mis razones para no asistir al centro y me apoyan	1	2	3	4
4. Mis padres están muy ocupados y no me preguntan por mi asistencia al centro o mi rendimiento escolar	1	2	3	4
5. Los profesores se interesan por mi rendimiento y asistencia al centro y quieren ayudarme	1	2	3	4
6. Los profesores "la tienen tomada conmigo"	1	2	3	4

P37. ¿Recibís los alumnos/as algún tipo de información por parte de profesores o responsables del centro respecto a programas de prevención el absentismo escolar?

Sí	1
No	2
No sé	88

P38. ¿Sabes si tus profesores o responsables del centro, comunican a los padres tus faltas de clase del alumnado cuando estos no asisten?

Sí, comunican mis faltas aunque solo faltemos un día al instituto	1
Sí, lo comunican cuando faltamos más de cinco días al mes	2
No, el centro nunca ha comunicado las faltas de asistencia a los padres	3

P39. ¿Recibís los alumnos/as información por parte de profesores o responsables del centro respecto a las consecuencias judiciales que conllevan ellos y sus padres, el absentismo escolar?

Han explicado las consecuencias de no acudir al centro a toda la clase	1
Sí, me han explicado las consecuencias de no asistir al centro personalmente	2
No han explicado las consecuencias de no asistir al centro	3

P40. Si ha ocurrido algún caso absentismo escolar en el centro, ¿qué han hecho los responsables del centro para darle solución?

--

2.6. Percepción de la implicación familiar en la educación

P41. Por cada uno de los temas que te voy a leer, ¿con qué frecuencia te preguntan tu madre/padre/tutor?

	Muchas veces	Bastantes veces	Pocas veces	Nunca
P.41a. Por los deberes/tareas que tienes cada día	1	2	3	4
P.41b. Por la relación con tus profesores	1	2	3	4
P.41c. Por la relación con tus compañeros/as de clase	1	2	3	4
P.41d. Por las notas/resultados de los exámenes	1	2	3	4

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

P42. Cuando tienes que hacer deberes en casa, ¿quién te ayuda?

Tu madre	1
Tu padre	2
Algún hermano/a	3
Algún amigo o compañero de clase	4
Lo haces tú solo/a, sin consultar a nadie	5

P43. Para que consigas algún buen resultado en los estudios, ¿tus padres te dan algún premio?

Sí	1
No	2

P43a. ¿Qué tipo de premio?

--

P44. Y cuando tienes una nota peor de lo que ellos esperan, ¿de qué manera reaccionan principalmente tus padres?

Te echan la bronca	1
Te castigan	2
No le dan mucha importancia	3
Nunca tienes malas notas	4
Dialogan contigo y te preguntan la razón	5

P45. A continuación hay una serie de preguntas para conocer CON QUÉ PERSONAS TE RELACIONAS HABITUALMENTE Y QUÉ ASUNTOS COMPARTES CON ELLOS/AS. Puedes citar a cualquier persona, aunque no viva habitualmente en tu pueblo o ciudad.

INSTRUCCIONES

Anota abajo (a la izquierda) el nombre de las personas con las que te relacionas habitualmente. Escribe **SÓLO UNA VEZ** a la misma persona. Si esa persona te ayuda en asuntos privados, marca una X en la columna correspondiente. Fíjate en el ejemplo de María o Manolo. Si te fijas en el caso de María, verás que es importante para “temas privados: secretos...” y para “divertirse”. En cambio Manolo es importante en temas “materiales” y para “conseguir ayuda”. Anota también en cada caso el país de nacimiento, el sexo, la relación que tienes con esa persona y el país donde reside actualmente.

P45a. PERSONA (Escribe el nombre de la misma persona SÓLO UNA VEZ)	P45b. PAÍS DE NACIMIENTO	P45c. SEXO 1 Hombre 2 Mujer	P45d. RELACIÓN (padre, madre, amigo, compañero clase, conocido)	P45e. DÓNDE RESIDE (el pueblo, la ciudad o país...)	P.45f. ¿Desde cuando lo/la conoces (años y meses)	P45g. ¿Con qué frecuencia os relacionáis? 1. Casi nunca 2. Una vez al mes 3. Algunos días a la semana 4. A diario	P.45h. ¿Dónde os relacionáis? 1. Casa 2. Colegio 3. Barrio 4. Disco/bar 5. Redes Sociales (Facebook, Tuenti)	P45i. Comparto temas privados o muy personales (secretos)	P45j. Comparto ayuda para estudiar (preparamos exámenes, tareas, libros, apuntes)	P58k. Comparto prácticas deportivas o hobbies (compañeros de equipo o afición)	P45l. Comparto diversión (botellón, discoteca, pubs)	P45m. Suele estar de acuerdo con mis ideas, con las cosas que hago	P45n. Suelo tener con ellos/as algún disgusto, desacuerdo, o enfado porque no siempre están de acuerdo conmigo
María	Venezuela	2	Amiga	Cartaya	3 meses	4	2	X			X	X	
Manolo	España	1	Padre	España	2 años	1	5		X	X			X
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

P46. Y, ¿qué personas de las citadas arriba, tienen relaciones **HABITUALMENTE** entre sí a lo largo del año? **MÁRCALO CON UNA CRUZ**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															
13															
14															
15															

Cuestionario nº2. Cuestionario dirigido a los equipos directivos y docentes.

				2	0	1	1
--	--	--	--	----------	----------	----------	----------

<p>Instituto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estuario (Huelva) 2. Delgado Hernández (Bollullos del Condado) 3. González Aguilar (Ayamonte) 4. Puerta del Andévalo (San Bartolomé) 5. San Blas (Aracena) 6. Saltés (Punta Umbría) 7. Carabela (Palos de la Frontera) 8. Clara Campoamor (Huelva) 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Padre Miravent (Isla Cristina) 10. Guadiana (Ayamonte) 11. Virgen del Socorro (Rociana) 12. La Arboleda (Lepe) 13. Francisco Garfia (Moguer) 14. Pablo Neruda (Huelva) 15. Sebastián Fernández (Cartaya) 16. Galeón (Isla Cristina) 17. Especificar _____
<p>Curso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 1º de ESO 2. 2º de ESO 	<ol style="list-style-type: none"> 3. 3º de ESO 4. 4º de ESO
<p>Municipio donde está el colegio o instituto:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aracena 2. Ayamonte 3. Bollullos Par del Condado 4. Cartaya 5. Huelva 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Isla Cristina 7. Lepe 8. Moguer 9. Rociana 10. San Bartolomé 11. Otros _____

El Grupo de Investigación “Estudios Sociales E Intervención Social” está llevando a cabo una investigación sobre el absentismo escolar en la Educación Secundaria Obligatoria en Huelva y provincia. Te agradecemos que rellenes este cuestionario, sabiendo que el ANONIMATO de tus respuestas está garantizado.

¡MUCHAS GRACIAS DE ANTEMANO POR TU COLABORACIÓN!

INSTRUCCIONES PARA RELLENAR EL CUESTIONARIO

Para contestar a las preguntas que siguen, rodea con un círculo o marca con una cruz la respuesta que se ajusta más a lo que piensas. Te mostramos varios ejemplos: **Dime ahora si estás “de acuerdo”, “ni de acuerdo ni en desacuerdo” o “en desacuerdo” con las siguientes frases**

	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	No sé
2. Mis padres se preocupan por mi rendimiento y asistencia al centro, pero yo no quiero acudir al instituto	1	2	3	88
3. Mis padres entienden mis razones para no asistir al centro y me apoyan	1	2	3	88

Si tienes alguna duda o si hay una pregunta que no entiendas, por favor, no dudes en consultar a la persona que te ha entregado el cuestionario.

P1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del Centro	
Director/a:	
Dirección Postal:	
Web o Email:	
Otra observación. Indícala:	

P2. COMPOSICIÓN DEL CENTRO (A fecha de trabajo de campo)

Etapa educativa:				
Grupos	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Alumnado según sexo.	Nº Alumnos		Nº Alumnas	
Alumnado total:				
Otra observación. Indícala:				

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

P3. ¿De qué país de origen es el alumnado inmigrante que cursa estudios en su centro escolar?

País	Número de Alumnos
Español	
Rumano	
Ecuador	
Marroquí	
Portugués	
Polaco	
Ucraniano	
Bulgaria	
Otra/s. Escríbelas en los cuadros	

P4. ¿Con qué programas educativos cuenta el centro?

Programa de adaptación curricular	1
Programa de refuerzo de áreas instrumentales	2
Programa de recuperación aprendizaje no adquirido	3
Programa de apoyo lingüístico de alumnado inmigrante	4
Programa de mediación intercultural	5
Programa de atención domiciliaria	7
Programa de educadores sociales	8
Otro. Especificar:	88

ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

P.5. ¿Qué criterios sigue el centro escolar para asignar el alumnado a los grupos o para configurar los grupos? (respuesta múltiple)

Por rendimiento académico	1
Por procedencia étnica	2
Por fecha nacimiento (edad)	3
Por orden alfabético	4
Por elección de asignaturas optativas del alumnado	5
Por dificultades de aprendizaje	6
Por la no existencia de profesorado especialista	7
Por la ratio de cada grupo	8
Otros, especificar:	9

P6. Además del cumplimiento de la normativa al respecto, ¿tiene el centro criterios de adjudicación de profesorado a la actividad tutorial?

Sí	1
No	2

P6.a En caso de contestar SÍ, ¿cuáles son estos criterios?

Por antigüedad de profesorado al centro	1
Por criterio de dirección. En este caso, especifica los criterios:	2
Por decisión del departamento. En este caso, especifica los criterios:	3
Por otro, especificar :	4

P.7. ¿Con qué criterios elige el profesorado, grupo en el centro?

Por antigüedad de profesorado al centro	1
Por criterio de dirección. En este caso, especifica los criterios	2
Por decisión del departamento. En este caso, especifica los criterios:	3
Por otro, especificar:	4

P8. Además del cumplimiento de la normativa al respecto, ¿tiene el centro criterios establecidos para la confección del horario escolar del profesorado?

Sí	1
No	2

P8.a En caso de contestar SÍ, ¿cuáles son estos criterios?

Por antigüedad de profesorado al centro	1
Por criterio de dirección. Especificar criterios:	2
Por elección del profesorado	3
Por características puntuales del profesorado (reducción horaria)	4

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

ABSENTISMO ESCOLAR

P9. Existe en un centro, ¿algún tipo de programa o medida específica de prevención del absentismo escolar?

Sí. Descripción	1
No	2

P10. ¿Participa su centro en la Comisión Municipal o Zonal de Absentismo Escolar?

Sí	1
No	2

P11. ¿Con qué frecuencia se registran las faltas de asistencia en Séneca? ¿Y quién es la persona encargada de registrarlas? (Respuesta múltiple)

Frecuencia de Registro en Séneca		Responsable	
A diario	1	Director/a	1
Semanalmente	2	Jefe Estudios	2
Mensualmente	3	Tutor/a	3
No se comunican	4	Profesor/a de cada asignatura	4

P12. De las siguientes frases, indica cuál de las definiciones se adecua más a la definición de absentismo escolar

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
P12. Es la ausencia injustificada durante días completos al centro escolar	1	2	3	4
P12. Es la ausencia injustificada a determinados tramos horarios	1	2	3	4
P12. Es la ausencia injustificada y esporádica a clase porque el alumno/a opta por acudir a otra actividad	1	2	3	4
P12. Es la ausencia injustificada del alumnado a clase y encubierta por los padres/madres	1	2	3	4
P12. Es la ausencia (aunque no física) pero sí participativa del alumno/a en la dinámica escolar	1	2	3	4

P13. ¿Qué protocolo se sigue en el centro cuando un alumno/a falta al centro de forma injustificada? (Indique el orden de las actuaciones que realizan)

Se realiza una entrevista del tutor/a con el menor para detectar las causas	
Se realiza una entrevista del equipo de orientación con el menor para detectar causas	
Se realiza una entrevista por otro profesional del equipo directivo con el menor	
Se notifica el hecho a los padres por correo ordinario del absentismo del menor	
Se notifica el hecho a los padres por otras vías del absentismo del menor. <i>Especifique cuál:</i>	
Se cita a los padres a una entrevista con el tutor/a del menor para informarles de la situación	
Se cita a los padres para entrevista con el equipo directivo del centro para informarles de la situación	
Se cita a los padres con el equipo de orientación del centro para informarles de la situación	
Se realiza visita al domicilio familiar por cualquiera de los miembros del equipo docente	
Derivación con Servicios Sociales Municipales y/o Comunitarios	
<i>Otros. Especifique:</i>	

P14. ¿Qué finalidad persiguen los contactos o entrevistas con la familia en materia de absentismo escolar? (Respuesta múltiple)

Informarles sobre la situación de su hijo/a	1
Establecer medidas conjuntas	2
Solicitar a la familia que tome medidas	3
Informarles sobre la derivación a otro servicio o institución	4

P15. Cuáles en su opinión son las principales razones por las que se produce el absentismo escolar en el sistema educativo? (Respuesta múltiple)

1. Malos resultados académicos	1
2. Desmotivación hacia el estudio	3
3. Problemas de relación con compañeros/as	4
4. Problemas de relación con el profesorado	5
5. Familia con problemáticas asociadas	6
6. Sin acompañamiento familiar para el estudio	7
7. Medio social desfavorecido	8
8. Nomadismo o movilidad familiar	9
9. Bajas expectativas del profesorado	10
10. Problemas para el desarrollo de la acción tutorial	12
11. Acumulación de sanciones	13

El fracaso escolar en la Educación Secundaria.

P16. ¿Los servicios o instituciones externas informan al centro sus actuaciones posteriores?

	Nunca	Alguna vez	Casi siempre	Siempre
Servicios Sociales Municipales				
Policía Local				
Inspección Educativa				
Equipo Técnico Provincial de Absentismo				
Policía Autonómica				

P17. De las siguientes frases, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas:

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
P17. Las causas del absentismo escolar se encuentran principalmente en el perfil socio familiar del menor	1	2	3	4
P17. Las causas del absentismo escolar se encuentran principalmente en las características individuales del alumnado	1	2	3	4
P17. Las causas del absentismo escolar se encuentran principalmente en la organización y currículo de los centros educativos	1	2	3	4
P17. El absentismo es multicausal, tiene componentes familiares, educativos e individuales	1	2	3	4

PROBLEMÁTICAS DEL CENTRO ASOCIADA AL ALUMNADO

P18. ¿Es habitual el uso de partes disciplinarios en la actividad docente del aula?

Sí	1
No	2

P18.a. ¿Por qué criterio se utiliza el parte disciplinario en el centro?

Por utilidad	1
Porque está establecido de cursos anteriores	2
Otro. Especificar:	3

**P19. ¿Cómo se ejecutan los partes disciplinarios en el seno de la Comisión de Convivencia?
(Respuesta múltiple)**

Ejecución automática en función del número de partes	1
Ejecución automática en función de la gravedad del problema	2
Análisis de las características del alumnado y del parte	3

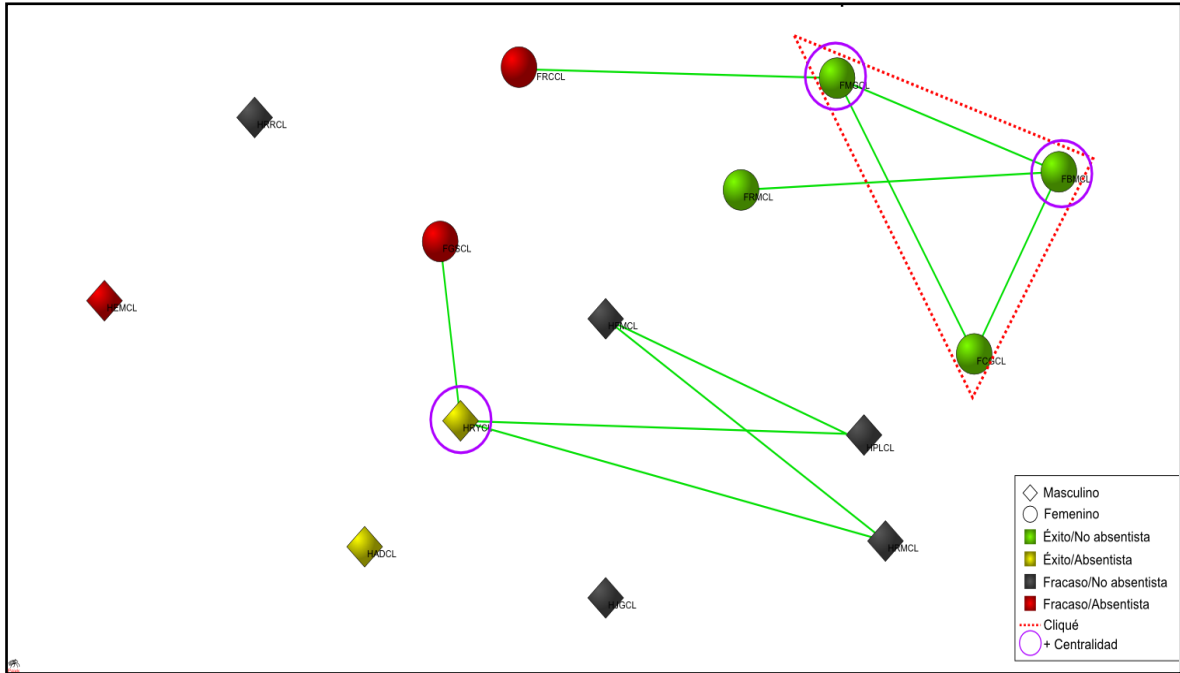
P20. ¿Dónde se cumplen las medidas sancionadoras por problemas de disciplina? (Respuesta múltiple)

En el domicilio familiar	1
En el aula del alumno	2
En el aula de convivencia	3
En el aula de convivencia municipal	4

YA HEMOS TERMINADO. GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

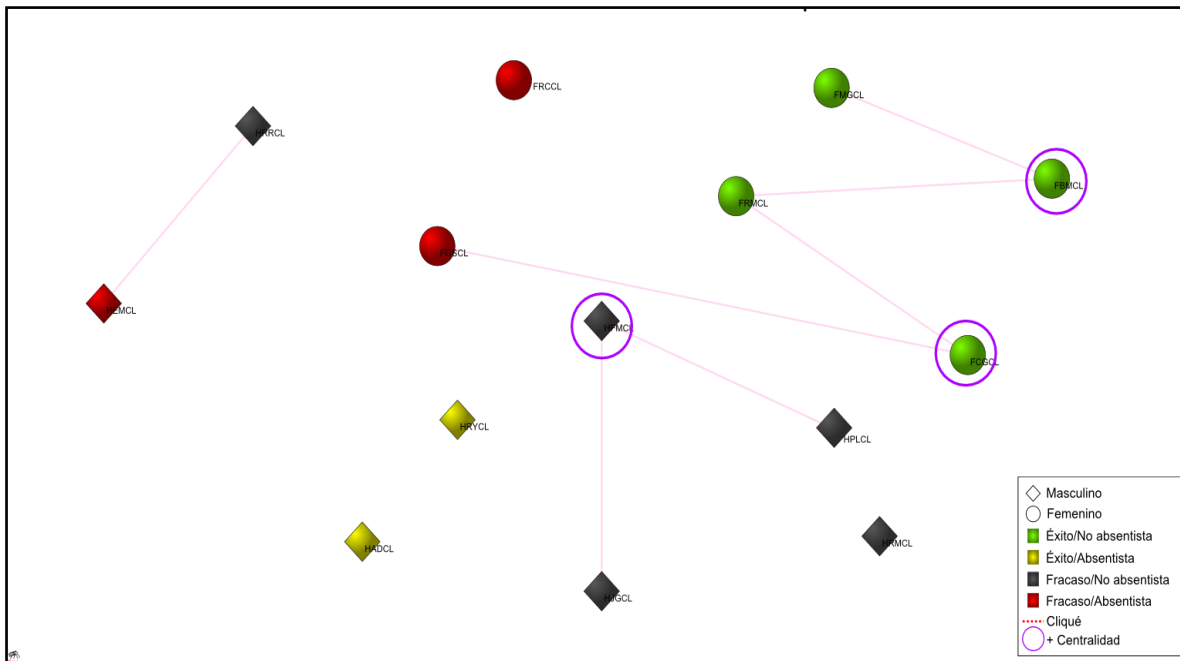
Anexo IV. Gráficos de redes.

Ilustración 48. Red instrumental con predominio alumnado no promociona (CAPITAL1.M.B).



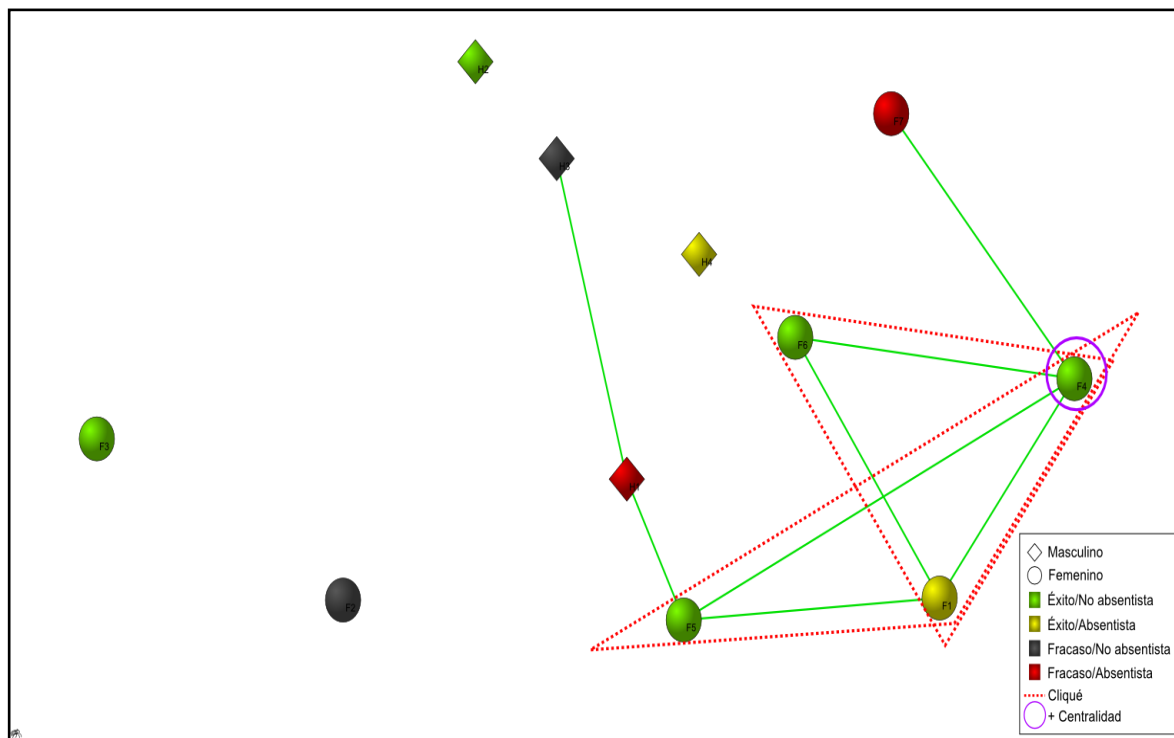
Fuente: Elaboración propia (n=14)

Ilustración 49. Red emocional con predominio alumnado no promociona (CAPITAL1.M.B).



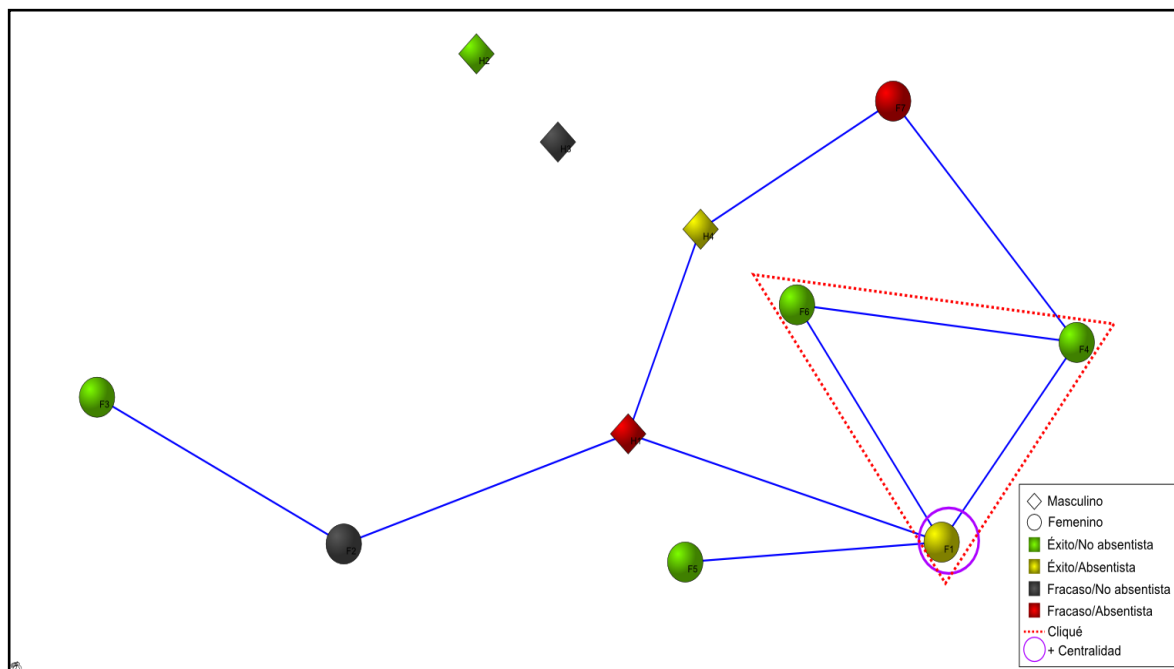
Fuente: Elaboración propia (n=14)

Ilustración 50. Red instrumental con predominio alumnado promociona (CAPITAL2.B.A).



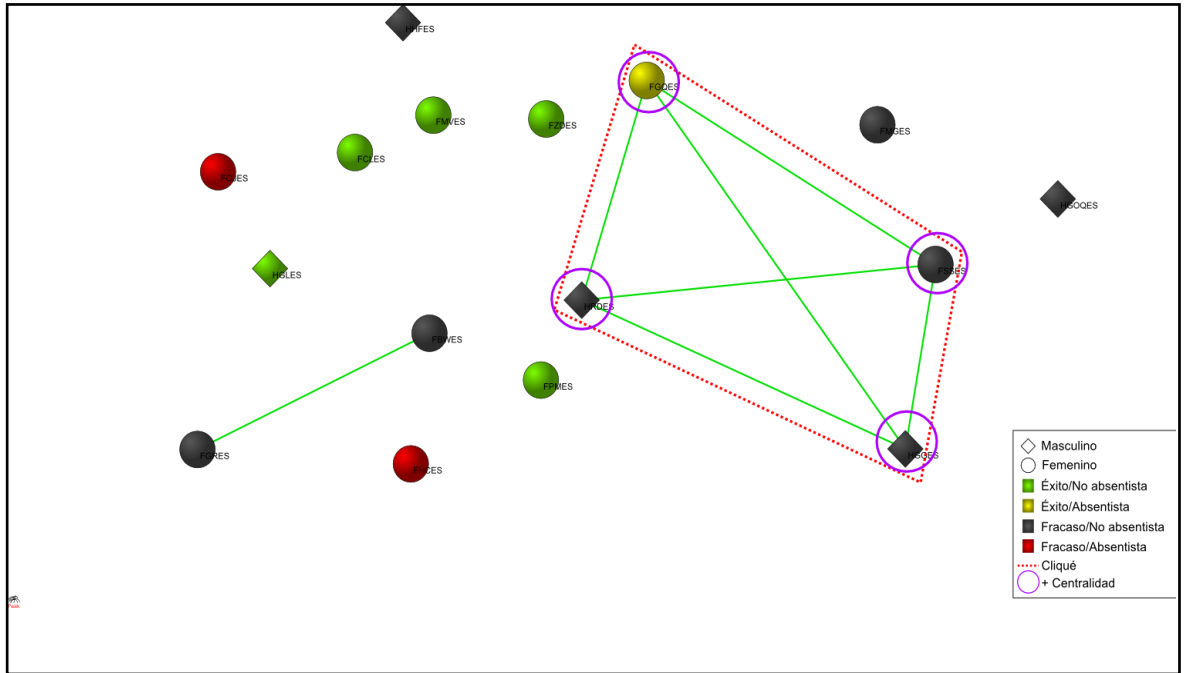
Fuente: Elaboración propia (n=11)

Ilustración 51. Red social con predominio alumnado promociona (CAPITAL2.B.A).



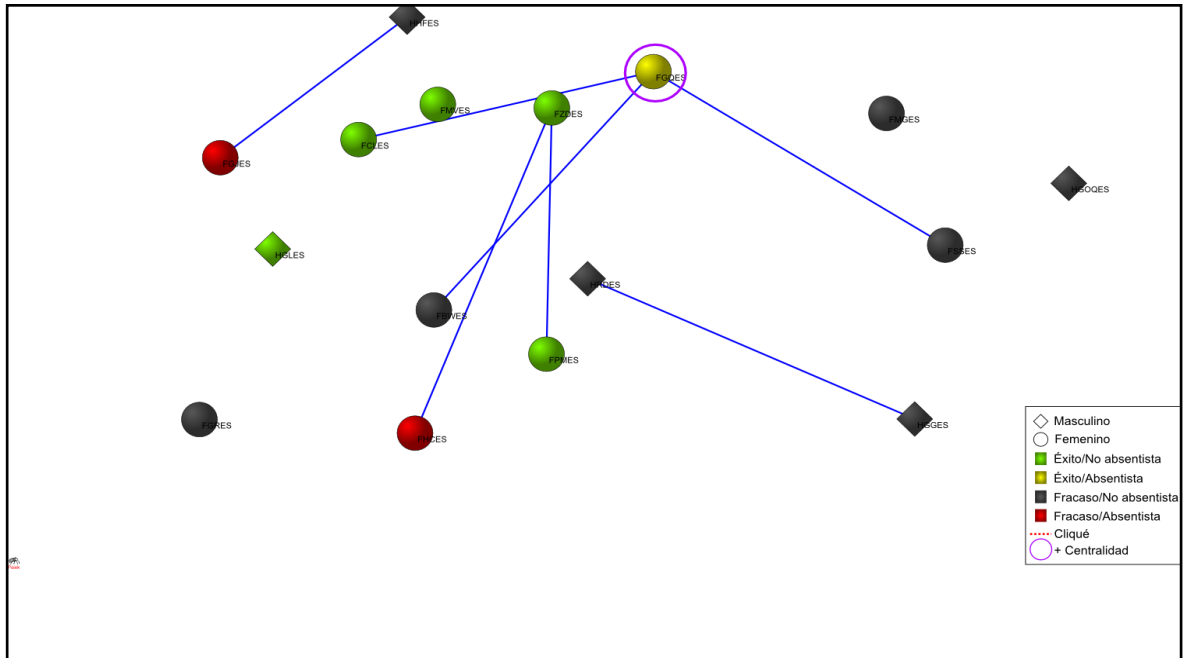
Fuente: Elaboración propia (n=11)

Ilustración 52. Red emocional con predominio alumnado no promociona (CAPITAL3.B.B).



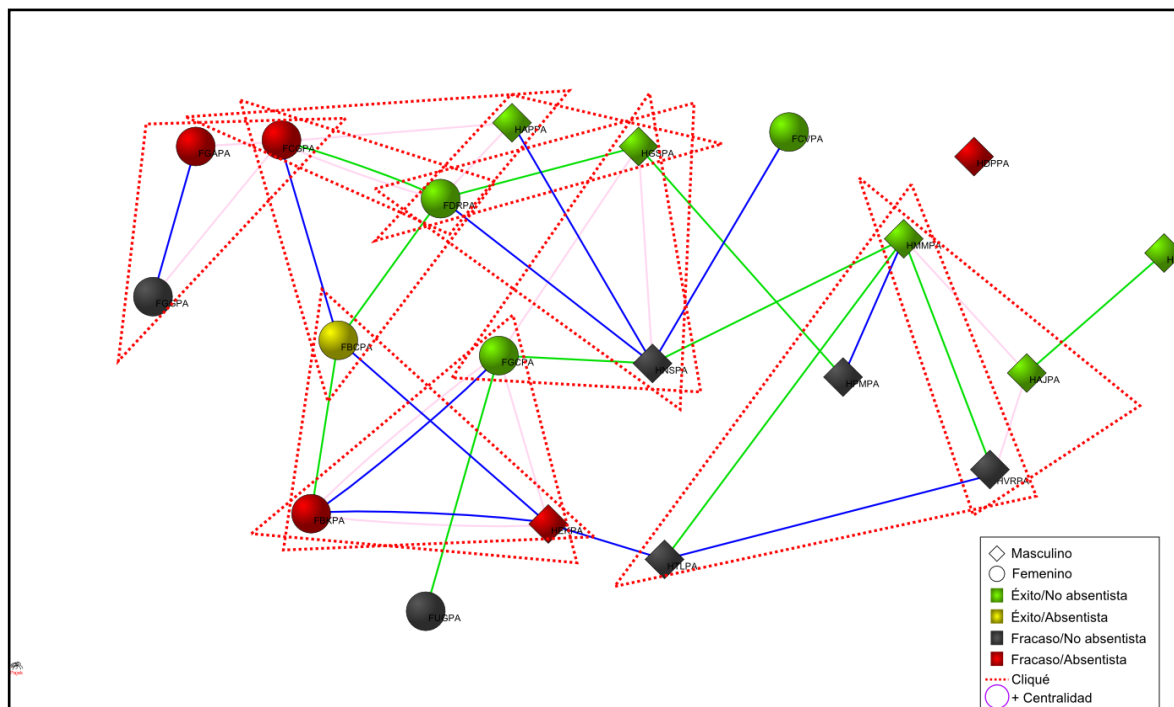
Fuente: Elaboración propia (n=16)

Ilustración 53. Red social con predominio alumnado no promociona (CAPITAL3.B.B).



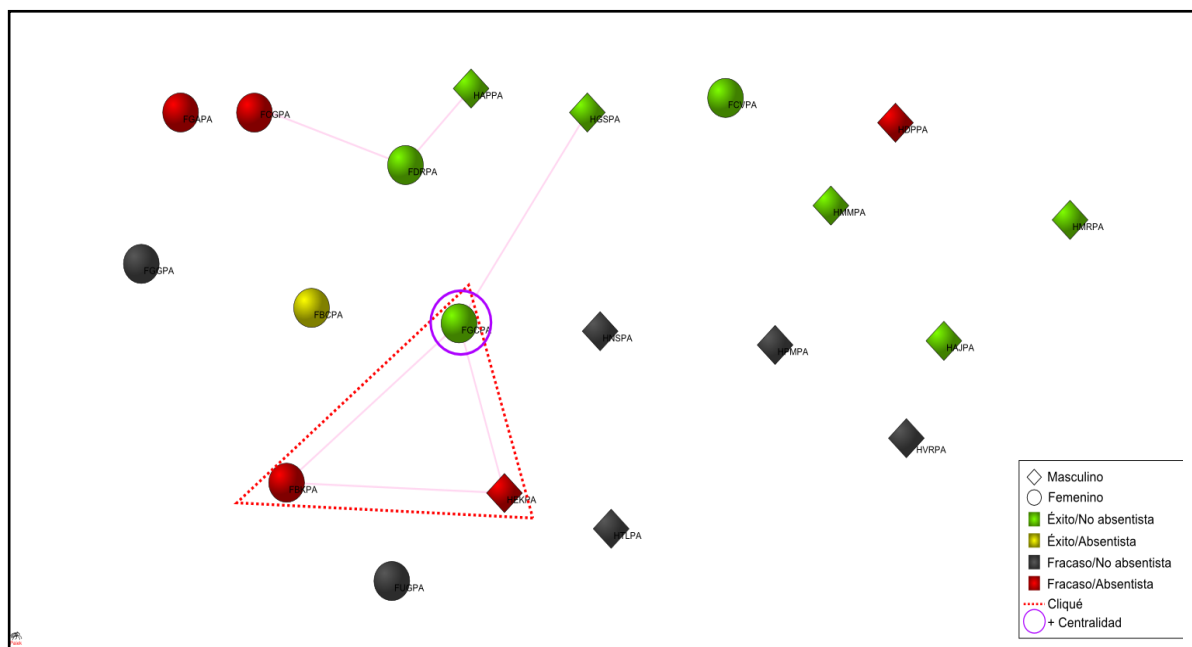
Fuente: Elaboración propia (n=16)

Ilustración 54. Red completa con predominio alumnado no promociona (ANDEVALO1.B.M).



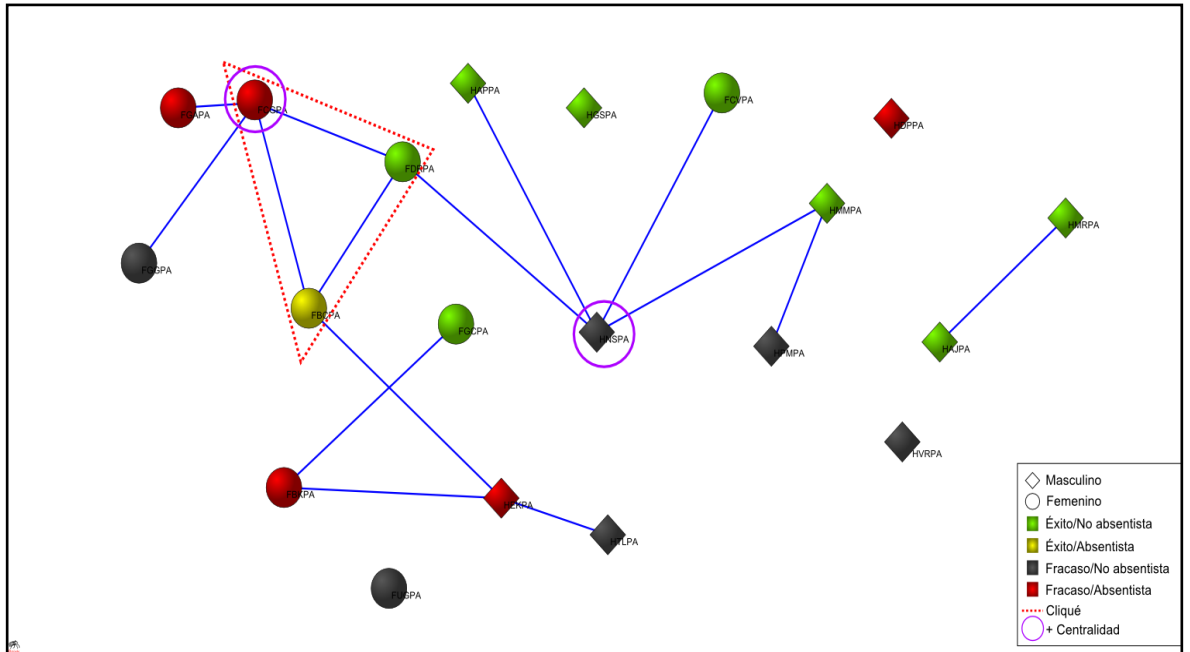
Fuente: Elaboración propia (n=19)

Ilustración 55. Red emocional con predominio alumnado no promociona (ANDEVALO1.B.M).



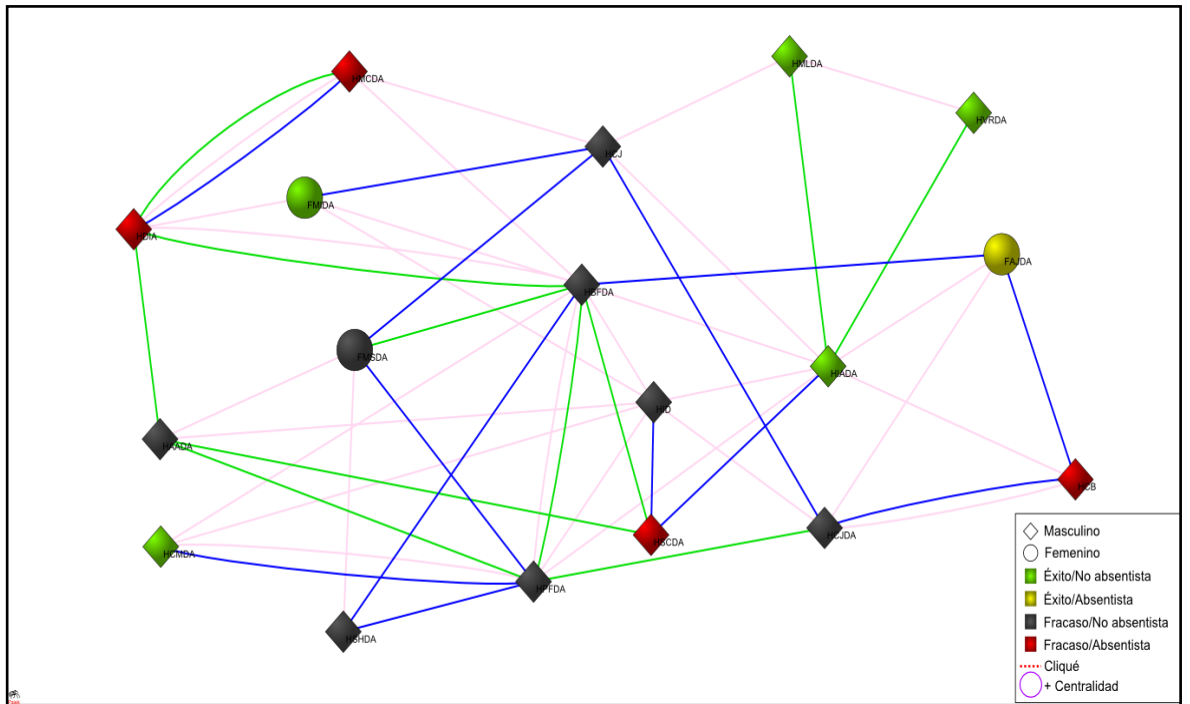
Fuente: Elaboración propia (n=19)

Ilustración 56. Red social con predominio alumnado no promociona (ANDEVALO1.B.M).



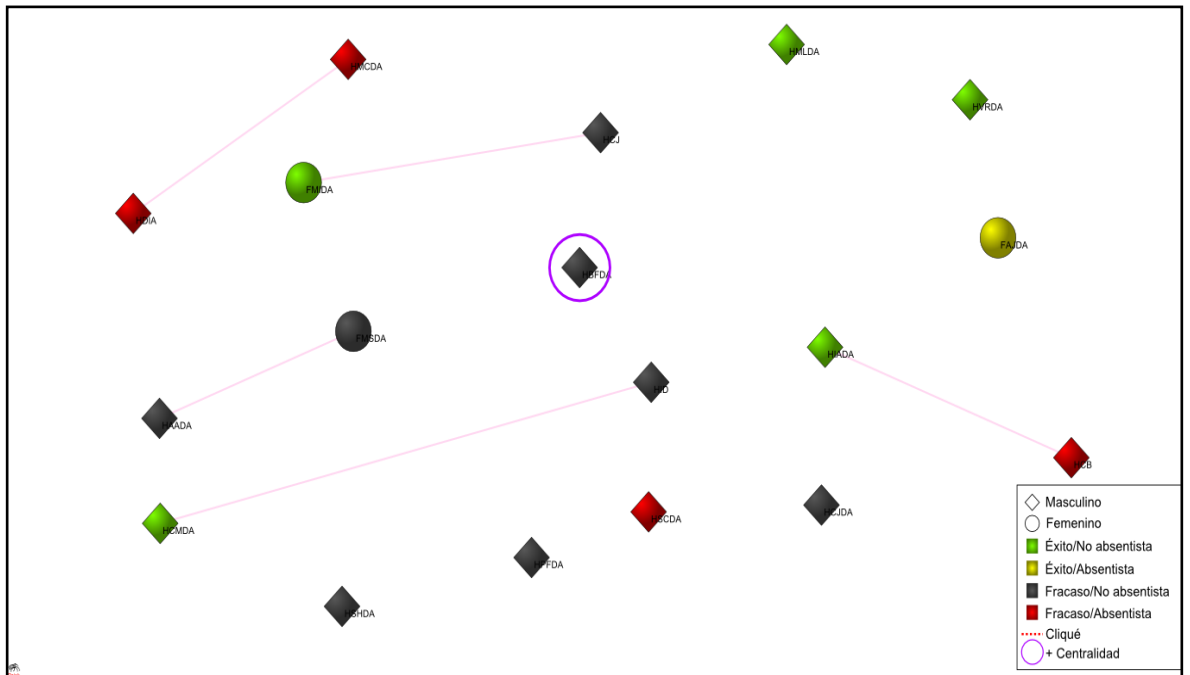
Fuente: Elaboración propia (n=19)

Ilustración 57. Red completa con predominio alumnado no promociona (CONDADO1.B.A).



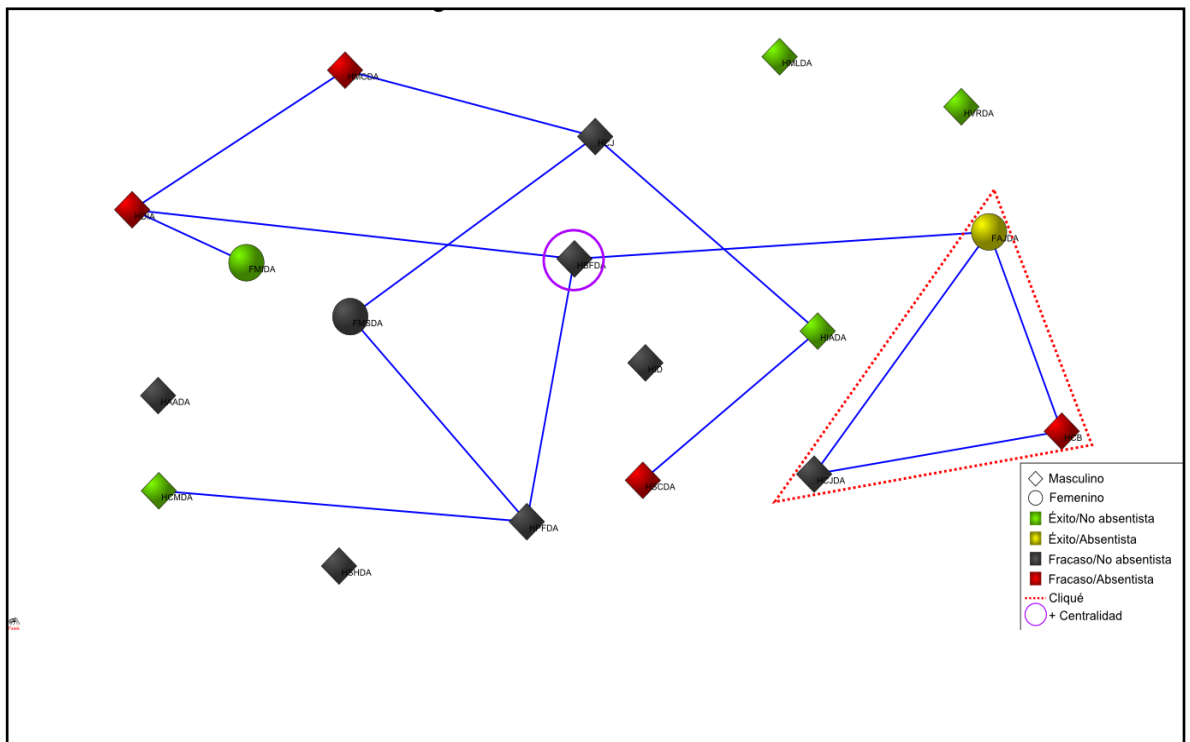
Fuente: Elaboración propia (n=19)

Ilustración 58. Red emocional con predominio alumnado no promociona (CONDADO1.B.A).



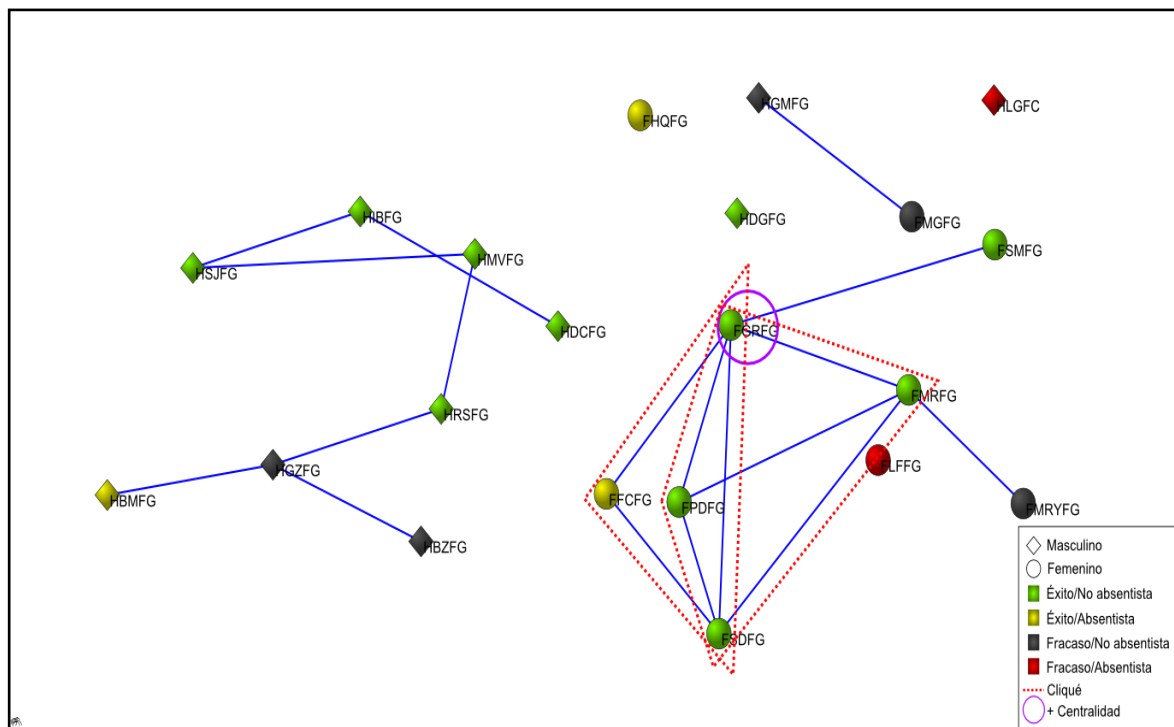
Fuente: Elaboración propia (n= 19)

Ilustración 59. Red social con predominio alumnado no promociona (CONDADO1.B.A).



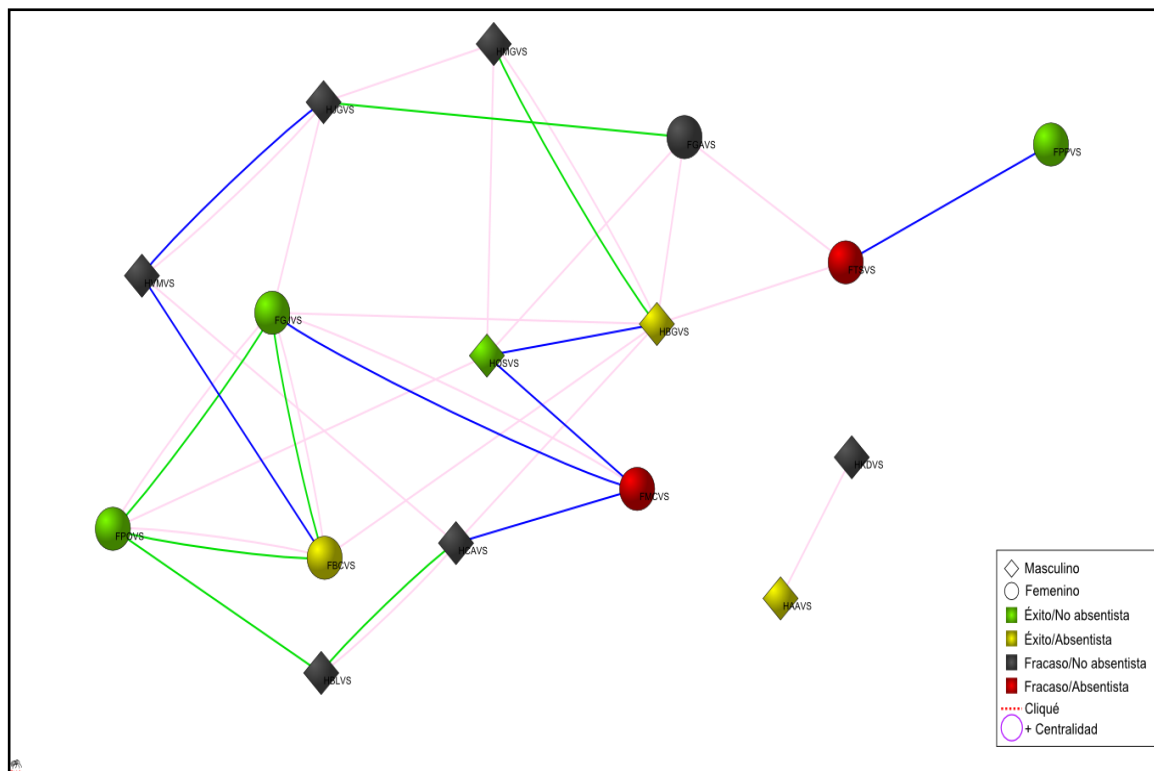
Fuente: Elaboración propia (n= 19)

Ilustración 62. Red social con predominio alumnado promociona (CONDADO2.M.A).



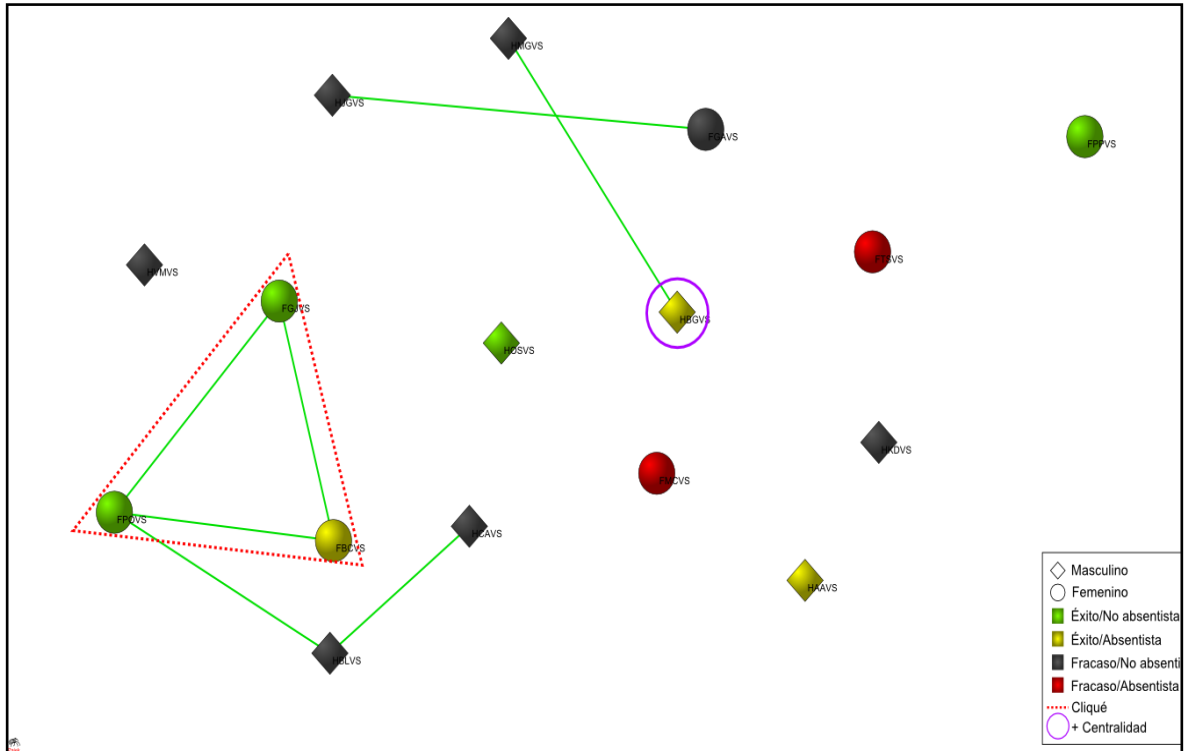
Fuente: Elaboración propia (n=21)

Ilustración 63. Red completa con predominio alumnado no promociona (CONDADO3.M.M).



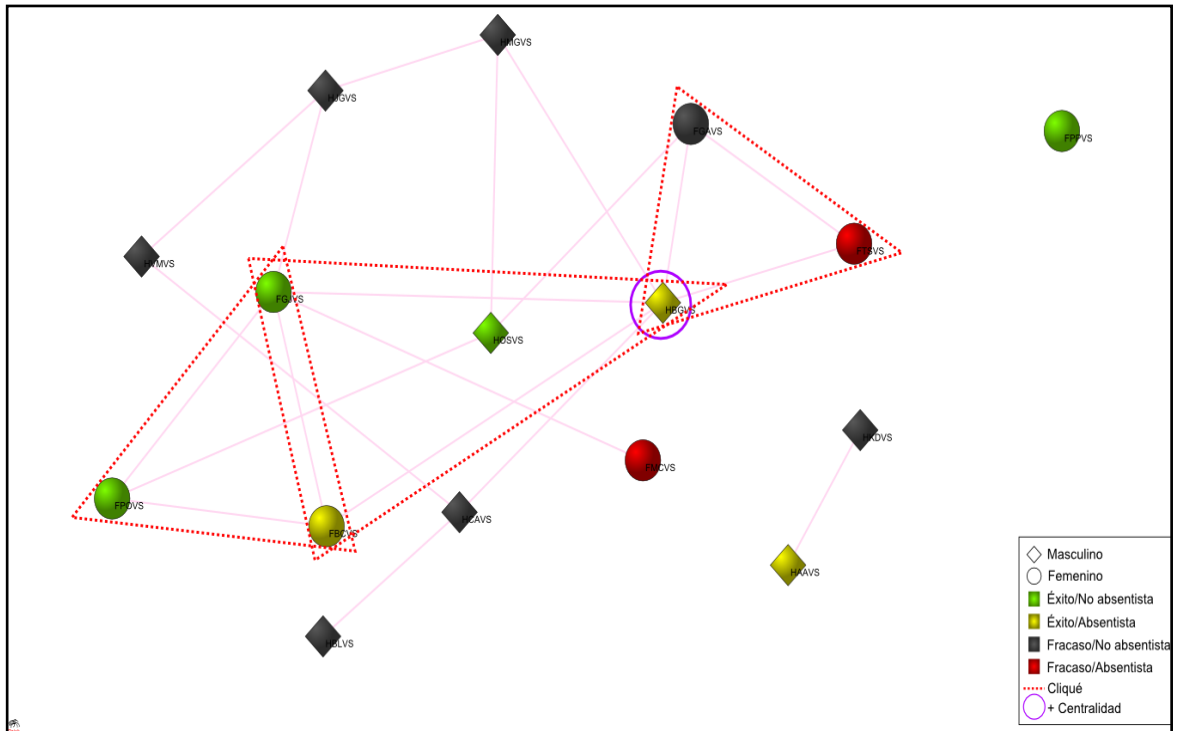
Fuente: Elaboración propia (n=16)

Ilustración 64. Red instrumental con predominio alumnado no promociona (CONDADO3.M.M).



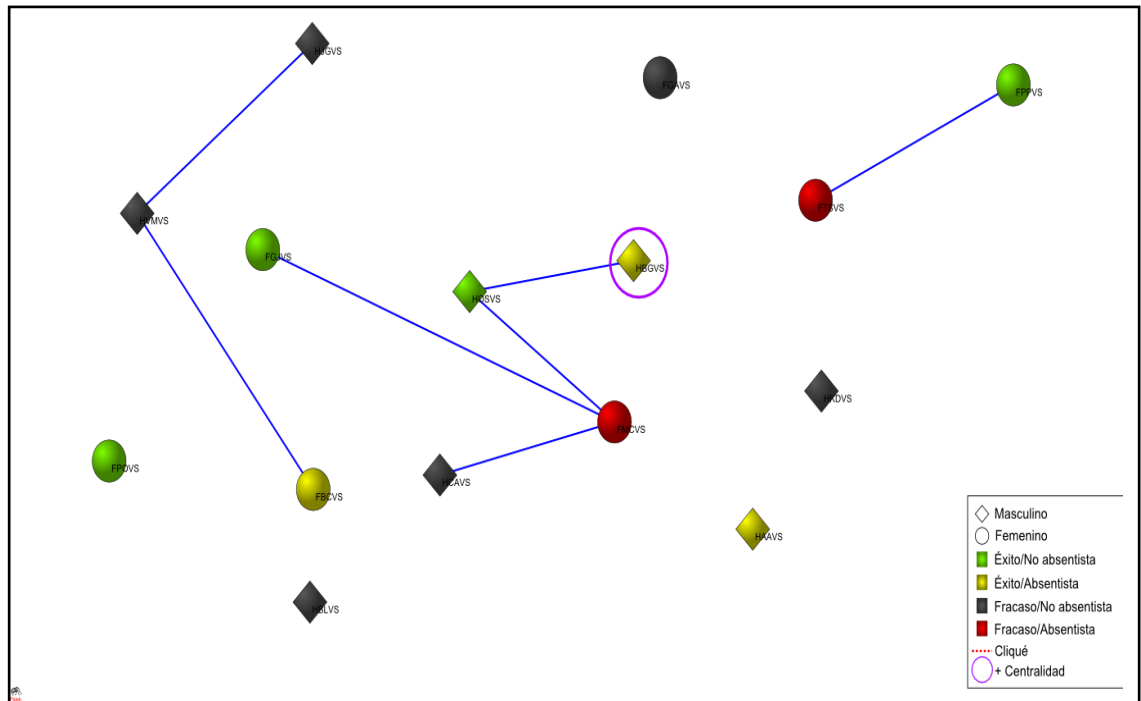
Fuente: Elaboración propia (n=16)

Ilustración 65. Red emocional con predominio alumnado no promociona (CONDADO3.M.M).



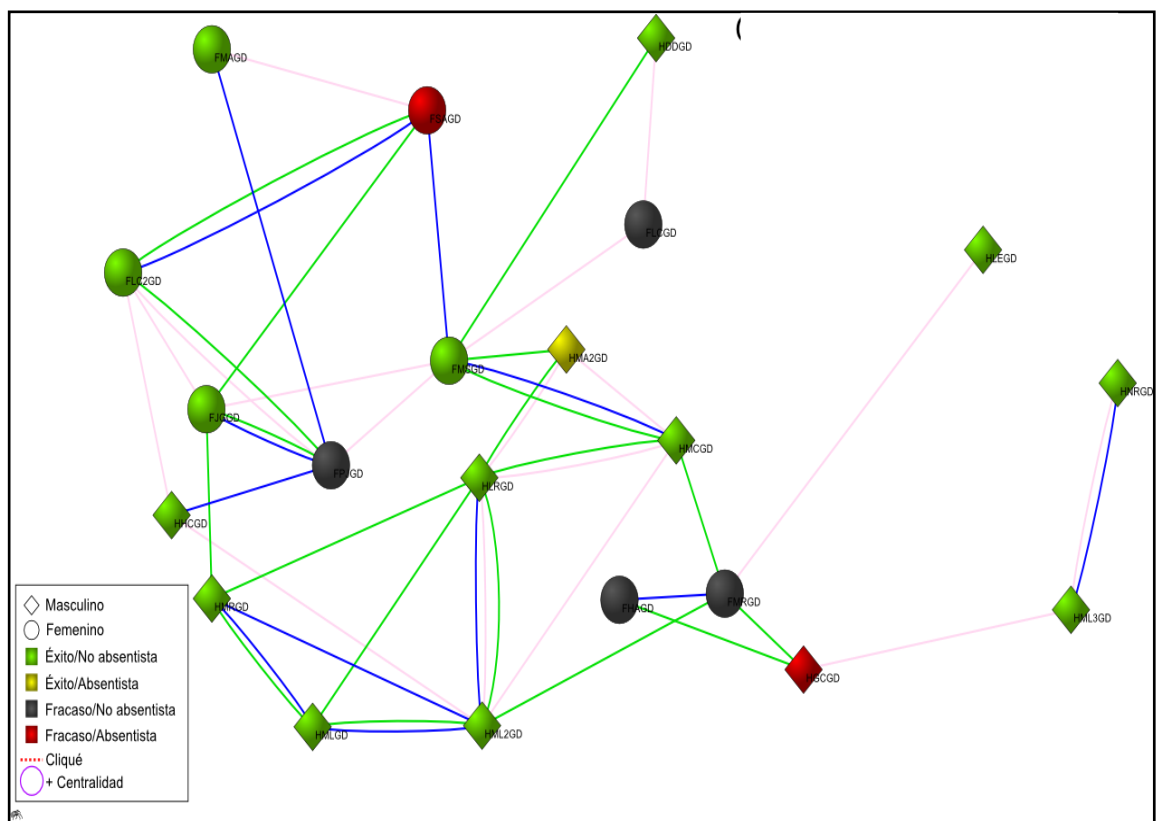
Fuente: Elaboración propia (n=16)

Ilustración 66. Red social con predominio alumnado no promociona (CONDADO3.M.M).



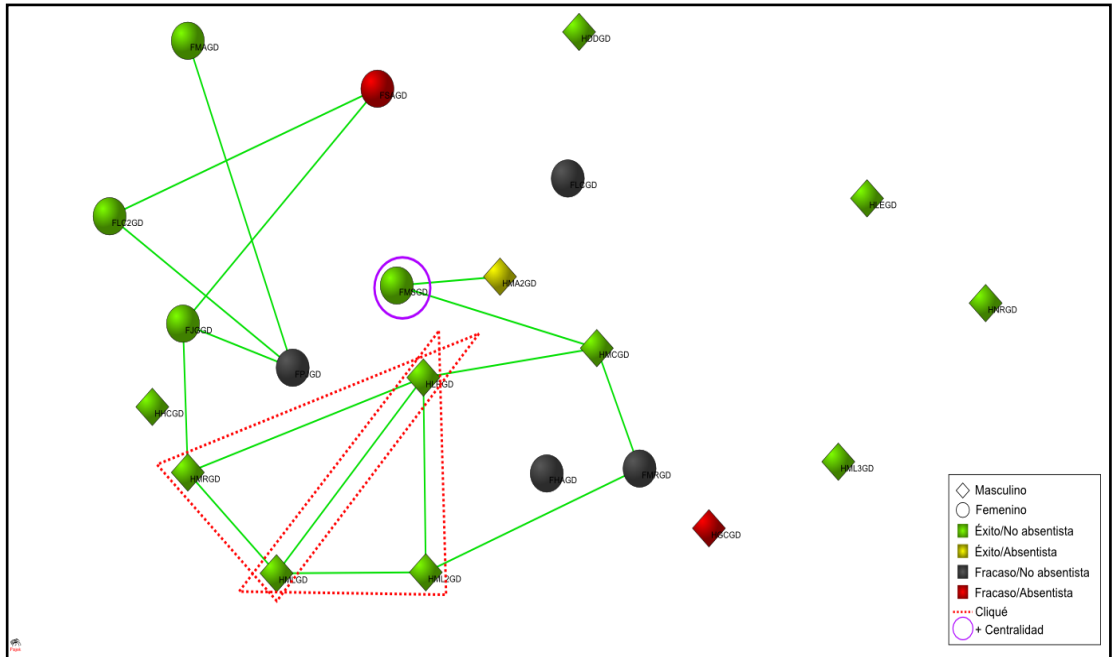
Fuente: Elaboración propia (n=16)

Ilustración 67. Red completa con predominio alumnado promociona (COSTA1.G.B).



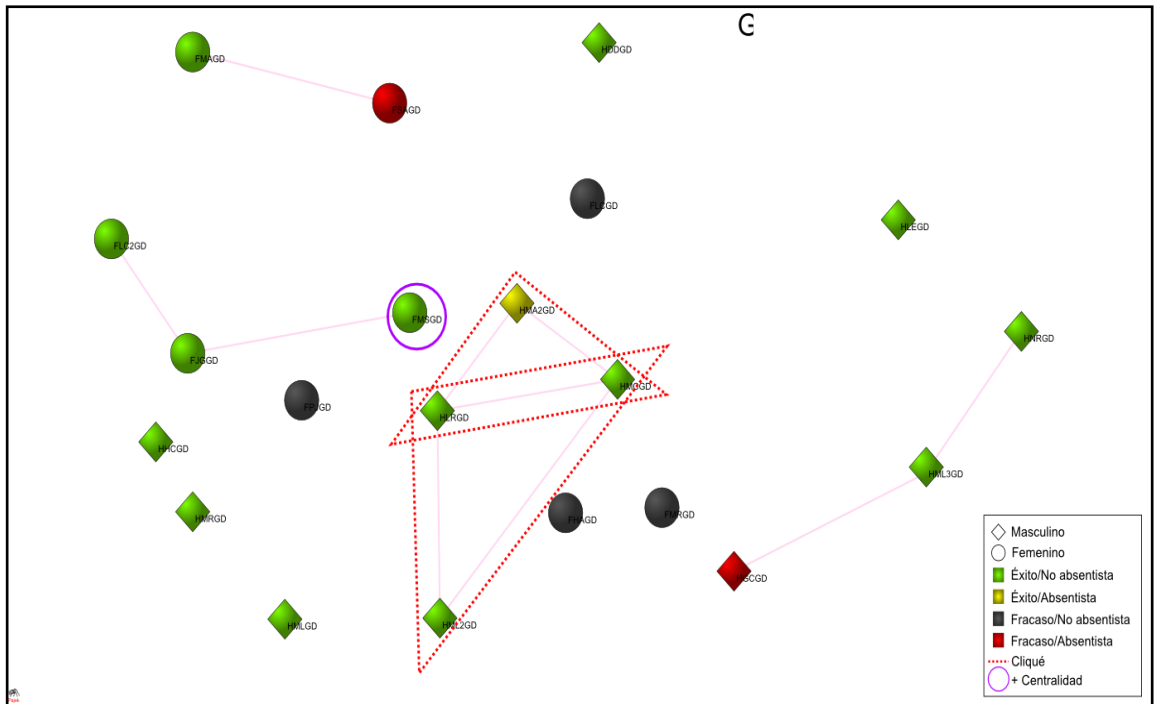
Fuente: Elaboración propia (n=21)

Ilustración 68. Red instrumental con predominio alumnado promoción (COSTA1.G.B).



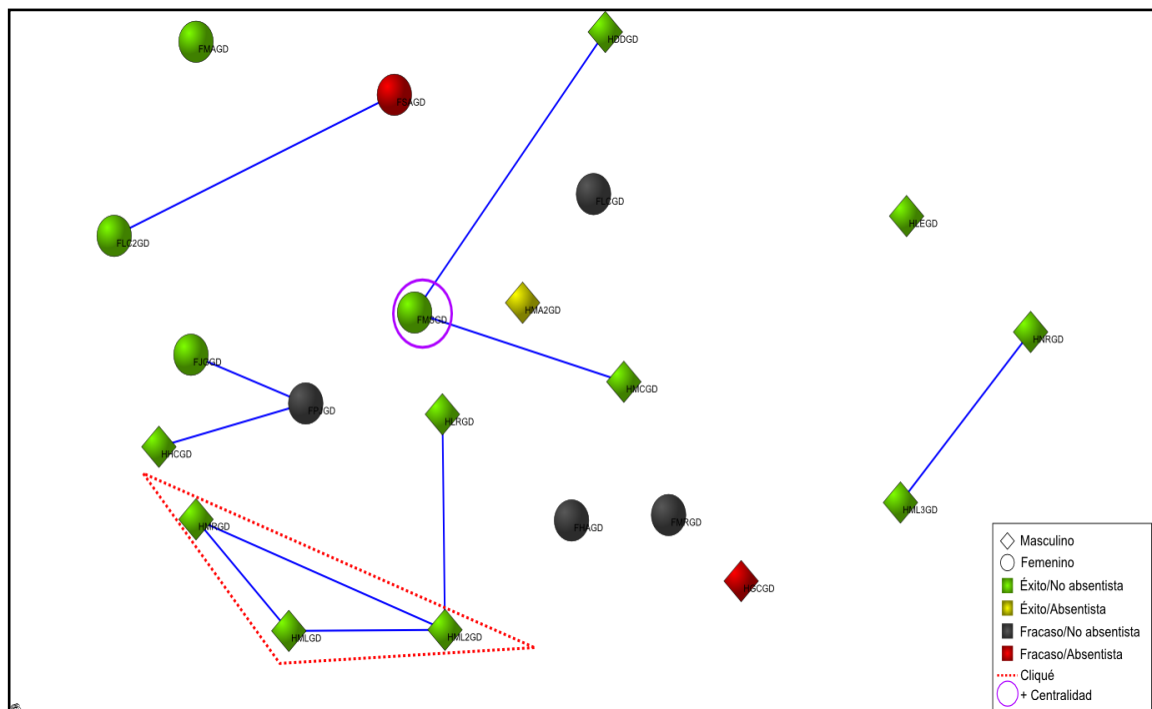
Fuente: Elaboración propia (n=21)

Ilustración 69. Red completa con predominio alumnado promoción (COSTA1.G.B).



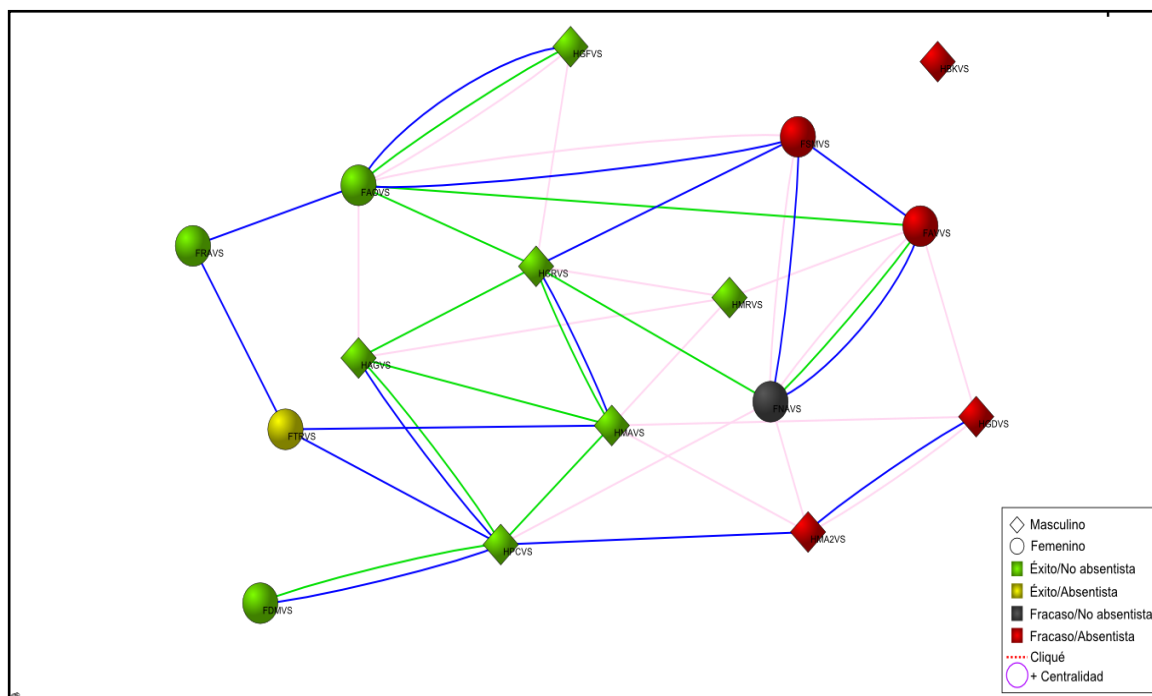
Fuente: Elaboración propia (n=21)

Ilustración 70. Red completa con predominio alumnado promociona (COSTA1.G.B).



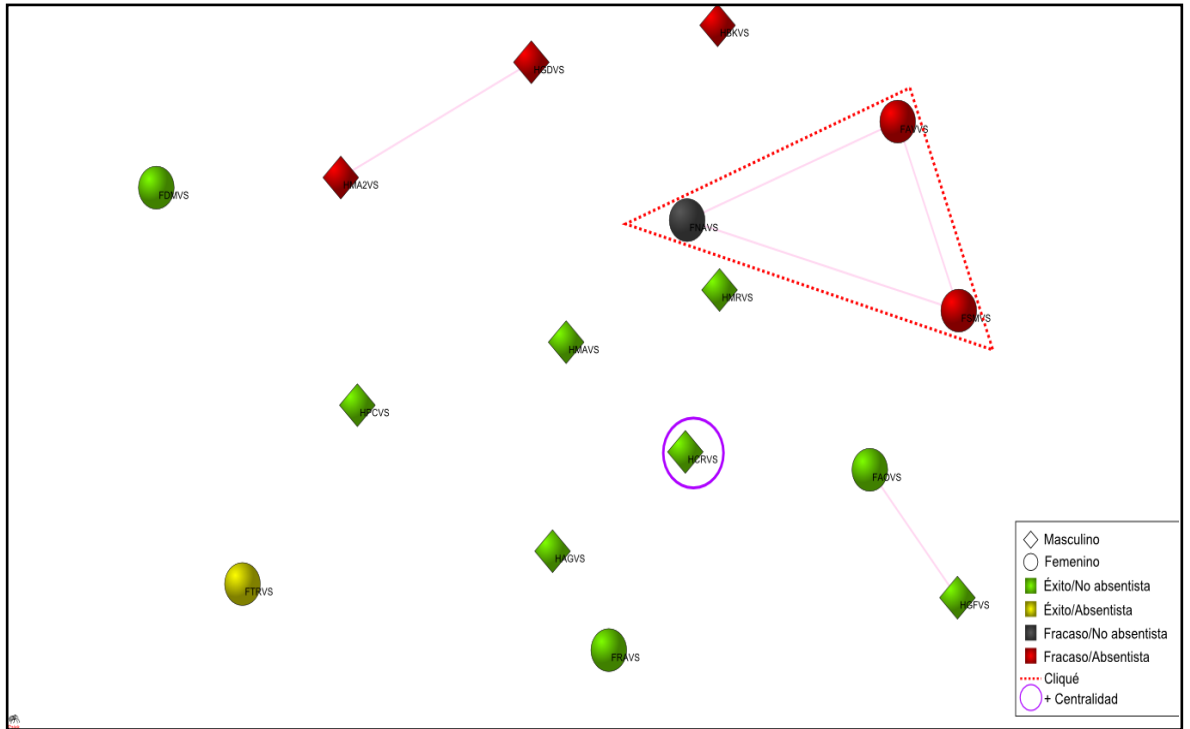
Fuente: Elaboración propia (n=21)

Ilustración 71. Red completa con predominio alumnado promociona (COSTA2.M.M.).



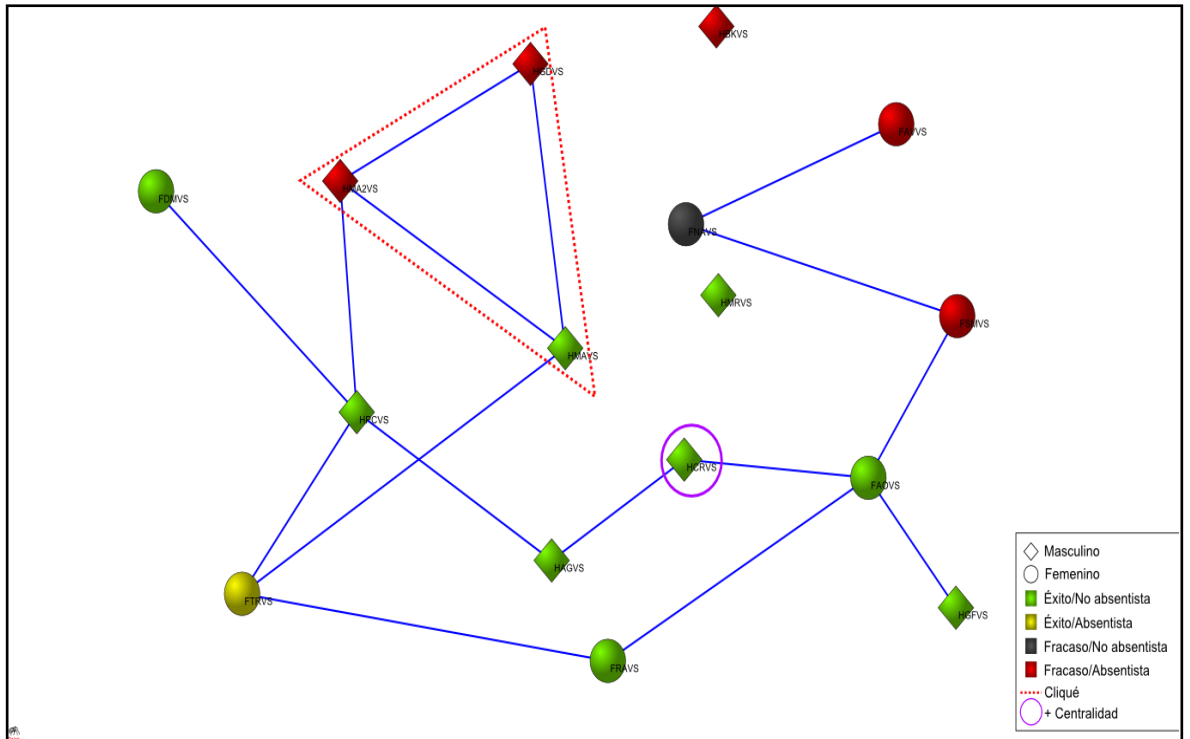
Fuente: Elaboración propia (n=16)

Ilustración 72. Red emocional con predominio alumnado promoción (COSTA2.M.M.).



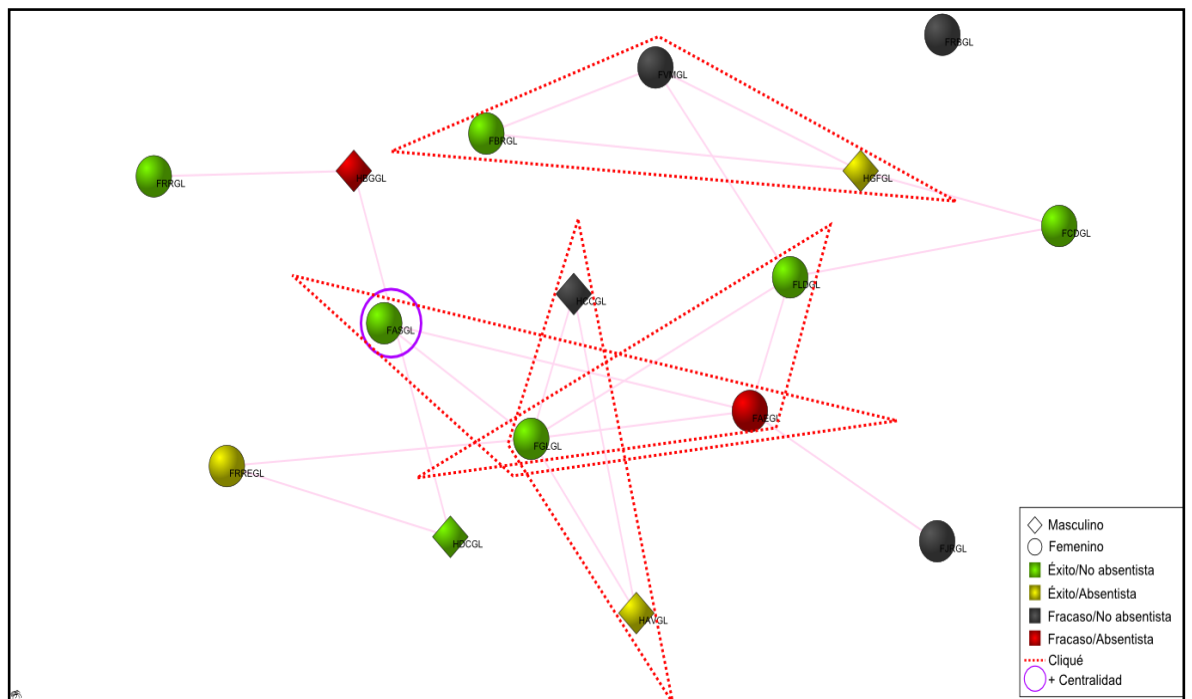
Fuente: Elaboración propia (n=16)

Ilustración 73. Red social con predominio alumnado promoción (COSTA2.M.M.).



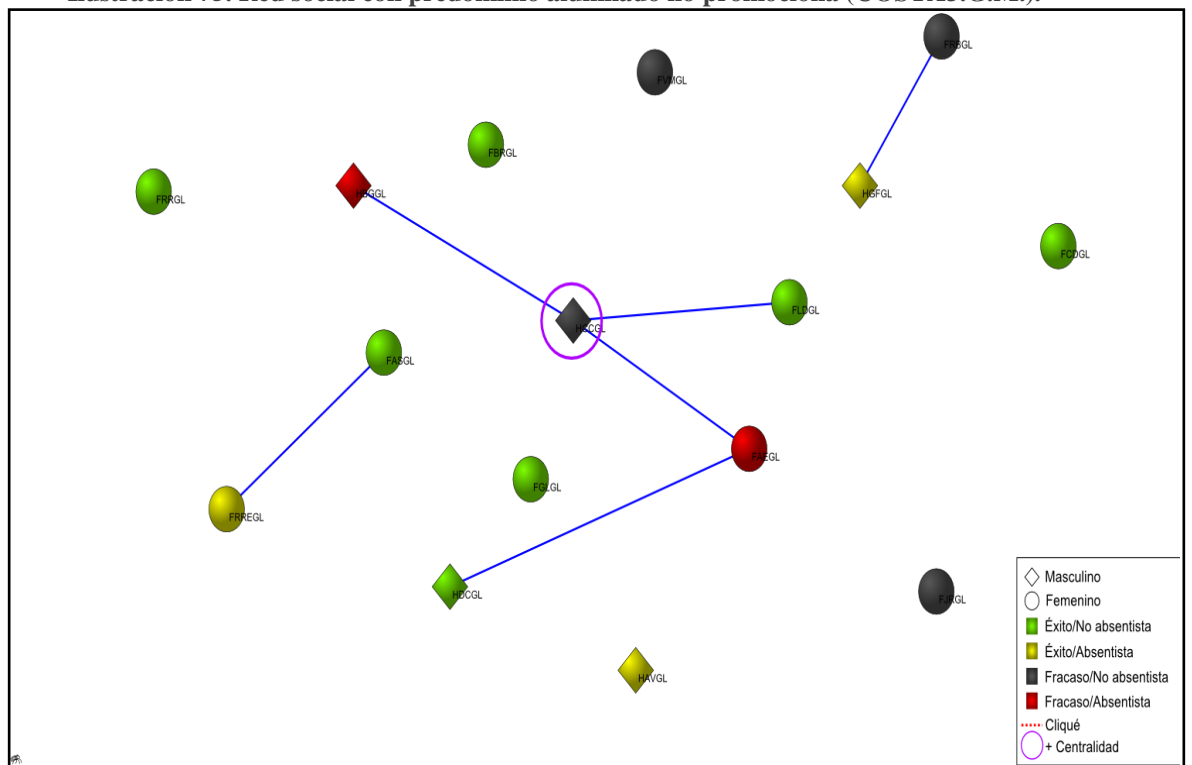
Fuente: Elaboración propia (n=16)

Ilustración 74. Red emocional con predominio alumnado no promociona (COSTA3.G.M.).



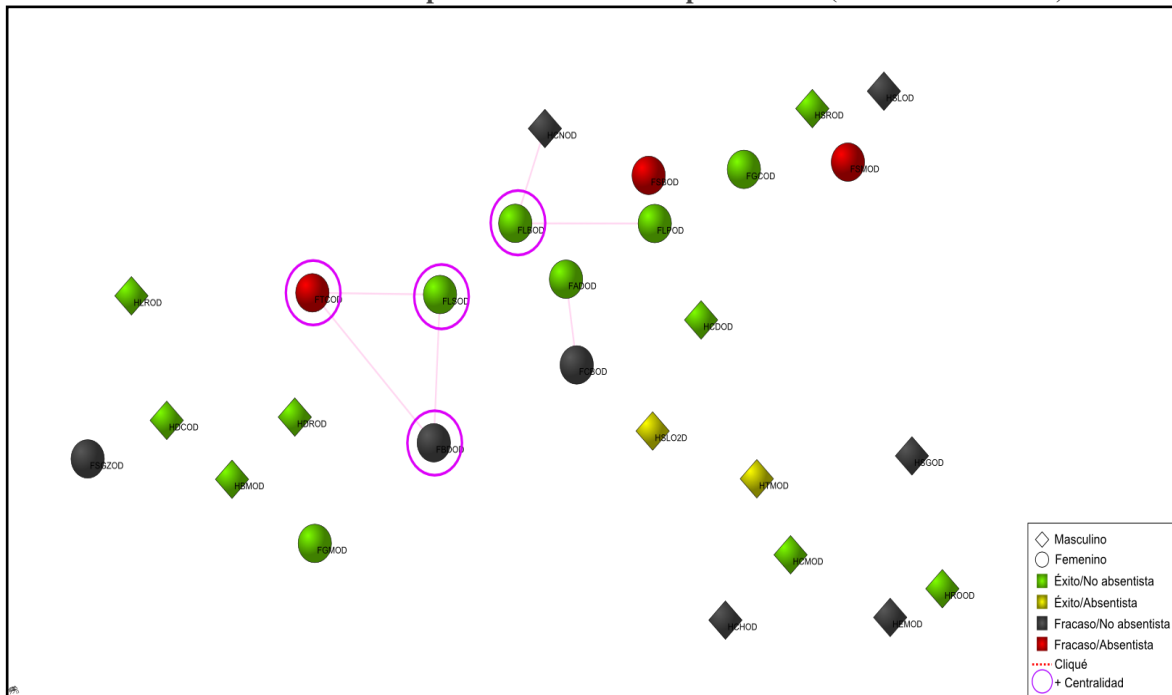
Fuente: Elaboración propia (n=16)

Ilustración 75. Red social con predominio alumnado no promociona (COSTA3.G.M.).



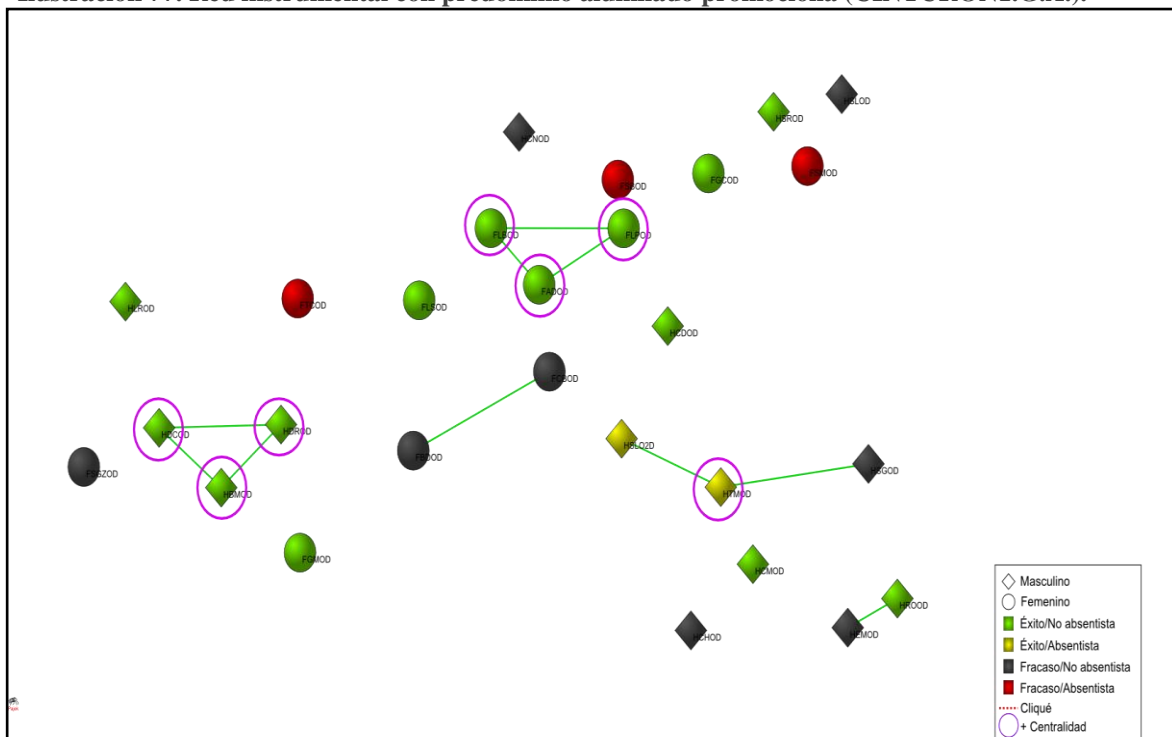
Fuente: Elaboración propia (n=16)

Ilustración 76. Red emocional con predominio alumnado promocióna (CINTURON1.G.A.).



Fuente: Elaboración propia (n=27)

Ilustración 77. Red instrumental con predominio alumnado promocióna (CINTURON1.G.A.).



Fuente: Elaboración propia (n=27)

Índice de Tablas.

Tabla 1. Definiciones sobre las distintas formas de absentismo escolar. _____	52
Tabla 2. Abandono temprano en la UE. _____	66
Tabla 3. Estructura del sistema educativo según LOGSE. _____	71
Tabla 4. Diversificación curricular de la ESO recogida en la LOCE. _____	77
Tabla 5. Datos sobre matriculación en Educación Secundaria Huelva. _____	92
Tabla 6. Tasa de absentismo registrado en centros educativos de Huelva. _____	94
Tabla 7. Tipos de absentismo por tasas registradas en los centros educativos de Huelva. _____	94
Tabla 8. Centros seleccionados para la muestra de esta tesis doctoral. _____	96
Tabla 9. Características del alumnado matriculado en los centros del estudio. _____	97
Tabla 10. Dimensiones contenidas en cada uno de los instrumentos. _____	102
Tabla 11. Distribución del alumnado por curso de matriculación. _____	118
Tabla 12. Edad media de la muestra. _____	120
Tabla 13. Porcentaje de matriculados en Educación Secundaria en función del sexo (% de fila). _____	121
Tabla 14. Resultados académicos según sexo y país de origen (% de columna). _____	125
Tabla 15. Porcentaje de absentismo registrado según sexo y país de origen (% de columna). _____	125
Tabla 16. Rendimiento académico del alumnado en función del criterio seguido por el centro para la agrupación del alumnado (% de columna). _____	130
Tabla 17. Rendimiento académico de alumnado en función del criterio seguido por el centro para la gestión tutorial (% de columna). _____	132
Tabla 18. Criterio seguido para la elección de grupo por parte del profesorado (% de columna). _____	133
Tabla 19. Rendimiento académico del alumnado en función del criterio seguido por el centro para la elección de grupo por el profesorado (% de columna). _____	134
Tabla 20. Criterios para elección de grupo según tasa absentismo registrado por el centro educativo (% de columna). _____	134
Tabla 21. Porcentaje de actuaciones de educación compensatoria en los centros educativos (% de fila). _____	137
Tabla 22. Resultados Chi-cuadrado de los análisis bivariantes. _____	138
Tabla 23. Resultados académicos en función de los resultados académicos anteriores (% de fila). _____	150
Tabla 24. Participación del alumnado en las estructuras de sus centros educativos (% de fila). _____	152
Tabla 25. Porcentaje de participación del alumnado en las estructuras escolares según su rendimiento académico y asistencia al centro (% de fila). _____	152

Tabla 26. Valoración de las relaciones con el profesorado según rendimiento y patrón de asistencia del alumnado. _____	158
Tabla 27. Valoración de las relaciones con los compañeros/as según rendimiento y patrón de asistencia del alumnado. _____	159
Tabla 28. Frecuencia de relaciones entre compañeros manifestadas por el alumnado (% de fila).	160
Tabla 29. Valoración de las instalaciones de sus centros escolares según rendimiento académico y patrón de asistencia del alumnado. _____	161
Tabla 30. Valoración de las dinámicas de trabajo seguidas en el aula según rendimiento y patrón de asistencia del alumnado. _____	162
Tabla 31. Grado integración autopercebida por el alumnado según rendimiento y patrón de asistencia. _____	163
Tabla 32. Valoración de la importancia de los estudios según rendimiento y patrón de asistencia del alumnado (% de fila). _____	165
Tabla 33. Porcentaje de alumnado está pensando en abandonar los estudios según rendimiento académico y patrón de asistencia al centro (% de fila) . _____	168
Tabla 34. Motivos del posible abandono según rendimiento académico y patrón de asistencia al centro (% de fila). _____	170
Tabla 35. Nivel de estudios deseados por el alumnado según rendimiento y patrón de asistencia (% de fila). _____	171
Tabla 36. Resumen de indicadores cognitivos observados según rendimiento y patrón de asistencia al centro (% de fila). _____	172
Tabla 37. Conductas de evaluación de la implicación parental en nuestro trabajo. _____	179
Tabla 38. Rendimiento del alumnado según el interés de los progenitores por los resultados académicos (% de fila). _____	182
Tabla 39. Grado de acuerdo con diferentes definiciones de absentismo escolar (% de fila). ____	199
Tabla 40. Motivos que provocan absentismo escolar según componentes de los equipos directivos y/o docentes de los centros educativos (% de fila). _____	200
Tabla 41. Factores identificados como facilitadores del absentismo escolar por los profesionales de los centros educativo según tasa de absentismo registrada por el centro (% de fila). _____	201
Tabla 42. Actuaciones del protocolo que se siguen en los centros educativos (% de fila). _____	206
Tabla 43. Tipos de absentismo incluidos en la encuesta del alumnado. _____	210
Tabla 44. Densidad global de las redes en función de su tamaño (% de fila). _____	221
Tabla 45. Datos sobre cohesión de las redes y rendimiento del alumnado (% de fila). _____	222
Tabla 46. Distancia geodésica. _____	225
Tabla 47. Distancia geodésica. _____	226

Tabla 48. Densidad media de cada una de las subredes de apoyo. _____	228
Tabla 49. Porcentaje de vínculos del alumnado más central de las redes instrumentales (% de fila). _____	231
Tabla 50. Resultados académicos y asistencia en porcentaje del alumnado más central (% de fila). _____	232
Tabla 51. Datos tasa de promoción por municipio (% de fila). _____	323
Tabla 52. Datos volumen de matriculación en Educación Secundaria. _____	324
Tabla 53. Ítems identificación sociodemográficos. _____	326
Tabla 54. Ítems motivación y expectativas. _____	326
Tabla 55. Ítems autoconcepto. _____	326
Tabla 56. Ítems escala relacional y absentismo. _____	327
Tabla 57. Ítems escala habilidades para estudio. _____	327
Tabla 58. Detalle del cuestionario dirigido al alumnado. _____	327
Tabla 59. Detalle del cuestionario para obtener la red personal. _____	332
Tabla 60. Detalle del cuestionario para obtener la red sociocéntrica. _____	334
Tabla 61. Ítems de identificación centro educativo. _____	334
Tabla 62. Ítems organización del centro. _____	335
Tabla 63. Instrumentos de medida. _____	335
Tabla 64. Programas y actuaciones en educación compensatoria. _____	340
Tabla 65. Tipos de relaciones establecidas en cada grupo escolar _____	341
Tabla 66. Análisis cohesión social de redes pequeñas. _____	342
Tabla 67. Análisis cohesión social de redes medianas. _____	343
Tabla 68. Análisis cohesión social de redes grandes. _____	344
Tabla 69. Análisis cohesión social de redes pequeñas y fracaso _____	346
Tabla 70. Análisis de cohesión social de redes medianas y fracaso. _____	347
Tabla 71. Análisis de cohesión social de redes grandes y fracaso. _____	350

Índice de Ilustraciones.

Ilustración 1. Clasificación de las variables que inciden en el rendimiento académico.	42
Ilustración 2. Distribución de la muestra por curso escolar de matriculación.	117
Ilustración 3. Distribución de la muestra en función de la edad del alumnado.....	120
Ilustración 4. Distribución de la muestra por sexo.....	120
Ilustración 5. Distribución de la muestra por zona de origen.	122
Ilustración 6. Distribución de la muestra sexo y lugar de procedencia.....	122
Ilustración 7. Rendimiento académico según actuaciones compensación educativa.....	138
Ilustración 8. Porcentaje de alumnado que promociona en Andalucía, Huelva y muestra. .	147
Ilustración 9. Distribución de los cursos repetidos por el alumnado repetidor.	149
Ilustración 10. Valoración distintos aspectos educativos por parte del alumnado.....	153
Ilustración 11. Valoración de los aspectos educativos según rendimiento académico del alumnado.....	154
Ilustración 12. Valoración de los aspectos educativos según patrón de asistencia del alumnado.....	155
Ilustración 13. Valoración de la importancia de los estudios para el alumnado.	165
Ilustración 14. Horas que el alumnado dedica a diversas actividades desarrolladas fuera del centro educativo.....	166
Ilustración 15. Motivos expresados por el alumnado que piensa abandonar los estudios. .	169
Ilustración 16. Intención de abandono según rendimiento y patrón de asistencia al centro.	172
Ilustración 17. Grado de estudios mayor obtenido entre los progenitores del alumnado. ...	180
Ilustración 18. Interés de los progenitores por distintos aspectos educativos.....	181
Ilustración 19. Interés de los progenitores por las tareas escolares para casa percibido por el alumnado.....	184
Ilustración 20. Rendimiento del alumnado según el interés de los progenitores por los resultados académicos.....	184
Ilustración 21. Apoyo que recibe el alumnado para la realización de las tareas escolares para casa según rendimiento y patrón de asistencia al centro.....	185
Ilustración 22. Recompensas que recibe el alumnado que es recompensado por parte de sus progenitores.....	186
Ilustración 23. Reacciones de los padres ante los malos resultados académicos del alumnado.	187

Ilustración 24. Reacciones de los padres ante los malos resultados académicos según rendimiento del alumnado.....	188
Ilustración 25. Porcentaje de absentismo escolar derivado al Equipo Técnico de absentismo escolar de Huelva.....	196
Ilustración 26. Frecuencia de registro de la asistencia escolar.....	204
Ilustración 27. Profesionales que registran la asistencia.....	205
Ilustración 28. Actuaciones preventivas del absentismo llevadas a cabo en los centros según manifiesta el alumnado agrupado por curso escolar.	207
Ilustración 29. Prácticas en relación al patrón de asistencia al centro educativo reconocidas por el alumnado.....	211
Ilustración 30. Motivos del alumnado que se considera absentista para explicar su absentismo.....	212
Ilustración 31. Actividades que realiza el alumnado absentista durante la ausencia al centro según sexo.....	213
Ilustración 32. Red completa con predominio de alumnado que promociona (COSTA3.G.M).	223
Ilustración 33. Red completa con predominio de alumnado que promociona (CINTURON1.G.A).	224
Ilustración 34. Red completa con predominio alumnado no promociona (CAPITAL1.M.B).	225
Ilustración 35. Red completa con predominio alumnado no promociona (CAPITAL3.B.B).	226
Ilustración 36. Densidad media de cada una de las subredes de apoyo.	229
Ilustración 37. Red instrumental con predominio del alumnado que promociona (CONDADO2.M.A).	233
Ilustración 38. Red instrumental con predominio de alumnado que promociona (COSTA2.M.M.).....	233
Ilustración 39. Red instrumental con predominio de alumnado que no promociona (ANDÉVALO1.B.M).	234
Ilustración 40. Red instrumental con predominio de alumnado que no promociona (CAPITAL3.B.B.).....	235
Ilustración 41. Red instrumental con predominio de alumnado que no promociona (CONDADO1.B.A).	235
Ilustración 42. Red emocional con predominio de alumnado que promociona (CAPITAL2.B.A).	237

Ilustración 43. Red emocional con predominio de alumnado que no promociona (COSTA3.GM).	237
Ilustración 44. Red social con predominio de alumnado que no promociona (CAPITAL1.B.M).	238
Ilustración 45. Red instrumental con predominio de alumnado que promociona (CINTURON1.G.A).	238
Ilustración 46. Factores asociados al fracaso escolar.	264
Illustration 46. Facteurs associés à l'échec scolaire.	287
Ilustración 47. Red instrumental con predominio alumnado no promociona (CAPITAL1.M.B).	373
Ilustración 48. Red emocional con predominio alumnado no promociona (CAPITAL1.M.B).	373
Ilustración 49. Red instrumental con predominio alumnado promociona (CAPITAL2.B.A).	374
Ilustración 50. Red social con predominio alumnado promociona (CAPITAL2.B.A).	374
Ilustración 51. Red emocional con predominio alumnado no promociona (CAPITAL3.B.B).	375
Ilustración 52. Red social con predominio alumnado no promociona (CAPITAL3.B.B). ...	375
Ilustración 53. Red completa con predominio alumnado no promociona (ANDÉVALO1.B.M).	376
Ilustración 54. Red emocional con predominio alumnado no promociona (ANDÉVALO1.B.M).	376
Ilustración 55. Red social con predominio alumnado no promociona (ANDÉVALO1.B.M).	377
Ilustración 56. Red completa con predominio alumnado no promociona (CONDADO1.B.A).	377
Ilustración 57. Red emocional con predominio alumnado no promociona (CONDADO1.B.A).	378
Ilustración 58. Red social con predominio alumnado no promociona (CONDADO1.B.A).	378
Ilustración 59. Red completa con predominio alumnado promociona (CONDADO2.M.A).	379
Ilustración 60. Red emocional con predominio alumnado promociona (CONDADO2.M.A).	379
Ilustración 61. Red social con predominio alumnado promociona (CONDADO2.M.A). ...	380

Ilustración 62. Red completa con predominio alumnado no promociona (CONDADO3.M.M).....	380
Ilustración 63. Red instrumental con predominio alumnado no promociona (CONDADO3.M.M).....	381
Ilustración 64. Red emocional con predominio alumnado no promociona (CONDADO3.M.M).....	381
Ilustración 65. Red social con predominio alumnado no promociona (CONDADO3.M.M).	382
Ilustración 66. Red completa con predominio alumnado promociona (COSTA1.G.B).	382
Ilustración 67. Red instrumental con predominio alumnado promociona (COSTA1.G.B).	383
Ilustración 68. Red completa con predominio alumnado promociona (COSTA1.G.B).	383
Ilustración 69. Red completa con predominio alumnado promociona (COSTA1.G.B).	384
Ilustración 70. Red completa con predominio alumnado promociona (COSTA2.M.M.)....	384
Ilustración 71. Red emocional con predominio alumnado promociona (COSTA2.M.M.)..	385
Ilustración 72. Red social con predominio alumnado promociona (COSTA2.M.M.).	385
Ilustración 73. Red emocional con predominio alumnado no promociona (COSTA3.G.M.).	386
Ilustración 74. Red social con predominio alumnado no promociona (COSTA3.G.M.).	386
Ilustración 75. Red emocional con predominio alumnado promociona (CINTURON1.G.A.).	387
Ilustración 76. Red instrumental con predominio alumnado promociona (CINTURON1.G.A.).	387