

Prevención del absentismo escolar en los centros educativos de secundaria: una aproximación al caso de las Baleares

Recepción: 29/01/2019 Aceptación: 20/04/2020

Resumen

El absentismo en la enseñanza obligatoria se asocia a la actitud del alumnado, su relación con el profesorado y su entorno social y familiar. En este sentido y desde una perspectiva pedagógica, el entorno escolar y comunitario puede ser considerado como un espacio protector en el que la educación social ocupa un rol fundamental. El objetivo del artículo es el análisis del trabajo preventivo y los programas de atención al alumnado absentista, dado que permitirá construir conocimiento de cómo los profesionales educativos de los centros comprenden, se apropian y despliegan los programas y los protocolos contra el absentismo determinados por la normativa. Como principales conclusiones del estudio destaca una valoración positiva de los planes de acción tutorial y el rol que éstos otorgan al profesorado-tutor y el equipo de orientación como agentes de prevención e intervención. En cuanto a la prevención se destaca el potencial de la intervención socioeducativa, principalmente las acciones individuales y grupales orientadas a la mejora de la educación emocional y la convivencia.

Palabras clave

Absentismo, prevención del absentismo, exclusión educativa, desenganche escolar, fracaso escolar.

Prevenció de l'absentisme escolar en els centres educatius de secundària: una aproximació al cas de les Balears

L'absentisme a l'ensenyament obligatori s'associa a l'actitud de l'alumnat, la seva relació amb el professorat i el seu entorn social i familiar. En aquest sentit i des d'una perspectiva pedagògica, l'entorn escolar i comunitari pot ser considerat com un espai protector en el qual l'educació social ocupa un paper fonamental. L'objectiu de l'article és l'anàlisi de la feina preventiva i els programes d'atenció a l'alumnat absentista, atès que permetrà construir coneixement de com els professionals educatius dels centres comprenen, s'apropien i despleguen els programes i els protocols contra l'absentisme determinats per la normativa. Com a principals conclusions de l'estudi destaca una valoració positiva dels plans d'acció tutorial i el paper que aquests atorguen al professorat-tutor i l'equip d'orientació com a agents de prevenció i intervenció. Pel que fa a la prevenció, cal destacar el potencial de la intervenció socioeducativa, principalment les accions individuals i grupals orientades a la millora de l'educació emocional i la convivència.

Paraules clau

Absentisme, prevenció de l'absentisme, exclusió educativa, desafectació escolar, fracàs escolar.

Prevention of school absenteeism in secondary schools: the case of the Balearic Islands

Absenteeism in compulsory education is linked to the attitude of students, their relationship with teachers and their social and family environment. In this sense, and from a pedagogical perspective, the school and community environment can be considered as a protective space in which social education plays a key role. The aim of the article is to analyse preventive work and care programmes for absentee students, generating knowledge about how education workers at schools understand, appropriate and implement programmes and protocols to combat absenteeism as established by the regulations. The main conclusions of the study include a positive evaluation of tutorial action plans and the role that they assign to the teacher-tutor and the guidance team as agents of prevention and intervention. With regard to prevention, the potential of socio-educational intervention is highlighted, particularly individual and group actions aimed at improving emotional education and coexistence.

Keywords

Absenteeism, prevention of absenteeism, educational exclusion, disaffection with school, failure at school.

Cómo citar este artículo:

Amer, Joan; Vives Barceló, Margarida; Pascual Barrio, Belén (2020). Prevención del absentismo escolar en los centros educativos de secundaria: una aproximación al caso de las Baleares. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 75, 171-188.

▲ Introducció

El absentismo escolar continúa siendo uno de los debates educativos y objeto de estudio tanto desde el mundo académico como el profesional. En las Islas Baleares, el trabajo titulado *L'absentisme crònic a l'ESO de les Illes Balears: estat de la qüestió* (Cañellas, Moyà, Pascual y Vidaña, 2016) fue realizado por parte de responsables de la administración educativa y en colaboración con investigadores de la Universitat de les Illes Balears. El informe final remarca la necesidad de abordar el absentismo desde un planteamiento inclusivo, adoptando metodologías participativas, el aprendizaje significativo y medidas de atención a la diversidad. El informe apunta que, ante la situación de alumnos que “no caben en ninguna parte”, se deben articular estrategias colectivas que den opciones de mantenimiento y continuidad. Se presentan cinco recomendaciones frente al absentismo: (1) la comprensión de la diversidad familiar y las situaciones de vulnerabilidad; (2) priorizar las medidas preventivas sobre la intervención: el diagnóstico temprano puede evitar casos graves; (3) la importancia del espacio de acción tutorial; (4) la necesidad de trabajar en equipo (tutores, profesores, equipos directivos, técnicos de intervención socioeducativa y orientadores); (5) la necesidad de colaborar con la comunidad y favorecer el trabajo en red.

Con la finalidad de profundizar en las recomendaciones que derivan del estudio de Cañellas *et al.* (2016), la presente investigación ahonda en las principales prácticas de aquellos centros que presentan bajos índices de absentismo. La finalidad es delimitar aquellas prácticas compartidas por parte de centros de educación secundaria diversos que logran un buen resultado en asistencia y vinculación del alumnado.

Marco teórico

El absentismo es un concepto complejo, heterogéneo y multidimensional (García Gracia, 2007; Oliver y Pascual, 2008; Salvà, 2011; Amer, 2013) cuyas causas son diversas. Desde una perspectiva sistémica (Bronfenbrenner, 1987) el análisis del absentismo nos aproxima a diferentes niveles y ámbitos, permitiendo valorar la versatilidad y diversidad de las trayectorias educativas (Longás, Cussó, De Querol y Riera, 2016).

Un primer ámbito de estudio tiene que ver con las conductas del alumnado absentista y sus vínculos con los iguales. Las conductas absentistas en la enseñanza obligatoria se asocian al bajo rendimiento, la desmotivación, la desvinculación y las conductas disruptivas del alumnado reforzadas por los iguales (García Gracia, 2007), así como la implicación en conductas de acoso escolar hacia los mismos (Cabrera y Larrañaga, 2014).

Un segundo ámbito de análisis tiene que ver con las relaciones del alumnado con el profesorado y el centro educativo en general. El desinterés y, en ocasiones, el rechazo hacia la escuela (Willis, 1988) puede sumarse a la fragilidad del vínculo entre el alumnado y el profesorado (Rué, 2005; González González, 2006), la percepción por parte del alumnado de baja aceptación del profesorado hacia ellos (Cabrera y Larrañaga, 2014) o los sentimientos de miedo hacia la escuela (Llanas, Moreno, Sandín, Valiente y Chorot, 2016). El proceso de distanciamiento, desafección y desenganche progresivo del sistema educativo (Ritacco y Amores, 2016) puede significar una desvinculación o ruptura definitiva del sistema educativo al cumplir los dieciséis años (Cañellas, Moyà, Pascual y Vidaña, 2016), aumentando el riesgo de vulnerabilidad y exclusión social.

Un tercer ámbito de estudio se refiere al entorno social y familiar. La investigación muestra que el absentismo suele afectar a jóvenes con determinados condicionantes sociofamiliares como son la procedencia, las condiciones laborales de sus progenitores o la falta de supervisión parental (Rico, 2017; Cañellas *et al.*, 2016). El contexto sociofamiliar influye sobre las trayectorias y el rendimiento escolar. Mientras tanto, el sistema educativo, el sistema de protección social y los dispositivos sociocomunitarios pueden actuar como espacios de protección con más o menos intensidad en estas trayectorias (Rico, 2017).

Ante esta realidad, ¿qué tipo de intervenciones son precisas? Desde un enfoque psicopedagógico, se considera necesario poner en marcha acciones integrales que favorezcan procesos flexibles, motivadores y adaptados a las necesidades de los alumnos que posibiliten el reajuste de las trayectorias educativas. Para favorecer la motivación se requieren estrategias de atención a la diversidad, participación del alumnado, aprendizaje significativo, así como acciones específicas como los programas de escolarización compartida (Cañellas *et al.*, 2016). Para la mejora de la comprensión y la atención individualizada del alumnado en riesgo de exclusión social destaca el potencial de la tutoría (Domingo y Martos, 2017).

Desde un enfoque socioeducativo, el centro educativo integra necesariamente las áreas académica, emocional y social, y de acuerdo con los principios de la educación social, atiende situaciones de vulnerabilidad y desarrolla un papel fundamental en la comunidad y con la comunidad (Labèrnia, 2019). Desde esta perspectiva se distinguen dos niveles de actuación. En primer lugar, las acciones preventivas de promoción de la convivencia y el bienestar del alumnado (Llanas *et al.*, 2016; Hernández Prados y Ros, 2014; Ávila, Conde y Azaustre, 2014; Rodríguez Gómez, 2014), la educación emocional (Cáceres, 2014), la resolución de conflictos, la prevención de conductas de riesgo, la promoción de la autoestima o el entrenamiento de habilidades sociales (Cañellas *et al.*, 2016). En segundo lugar, las acciones preventivas orientadas a conocer y acercar las familias a los centros (Cañellas *et al.*, 2016) y las orientadas a favorecer la cooperación entre los centros educativos, las familias y otros agentes de la comunidad (González González, 2014; Ritacco y Amores, 2016; González Sánchez, Olmos y Serrate, 2016; Méndez y Cerezo, 2018). Esta interrelación supone adoptar un enfoque

colaborativo, de trabajo cooperativo y en red (González González, 2014; Ballester y Ballester, 2014) que permita la integración de diferentes ámbitos y recursos implicados en la comunidad. Reforzar la alianza familia-escuela-comunidad puede favorecer la implicación y la relación de reciprocidad entre los distintos agentes educativos (Epstein, 2001).

Objetivos

Los objetivos del estudio son los siguientes:

1. Conocer el sistema de gestión del centro en relación con la atención del absentismo.
 - Conocer los mecanismos y la forma de organización de los centros (aplicaciones del protocolo, proyectos de centro, etc.), comisiones de absentismo, etc.
 - Analizar el grado de utilidad (operatividad, aplicabilidad, coherencia, etc.) del protocolo de absentismo.
 - Conocer el sistema de coordinación: tutores, orientadores, apoyos educativos.
2. Estudiar el trabajo preventivo y los programas de apoyo.
 - Conocer el modelo de trabajo preventivo del fracaso escolar.
 - Alternativas al alumnado que muestra indicios de absentismo.
 - Análisis de causas-motivaciones-adopción de medidas.
 - Revisar los programas que han sido útiles para dar respuesta educativa a la parte del alumnado a la que el sistema reglado no proporciona opciones.
3. Analizar las relaciones familia-escuela y el trabajo en red en relación con el absentismo.
 - Describir y valorar el modelo de relación existente entre el centro educativo y las familias.
 - Describir y valorar las redes socioeducativas existentes en la comunidad educativa.
 - Puntos fuertes y puntos débiles del trabajo con alumnado absentista.

Método

Población de estudio

La muestra del estudio se compone de cincuenta y un profesionales pertenecientes a catorce centros de las Islas Baleares. Los criterios de selección han sido que los profesionales pertenecieran a centros con un bajo nivel de

absentismo, que ocuparan distintos roles de responsabilidad (directores/as, orientadores/as, jefes/as de estudios o profesorado/tutor) y representaran distintas zonas geográficas de las islas de Mallorca, Menorca e Ibiza. El cuadro 1 muestra la distribución de profesionales que han formado parte de la muestra.

Cuadro 1. Distribución de la muestra según cargo y género

Cargo	Género			Total
		Hombre	Mujer	
Director/a	N	7	6	13
	% en el cargo	53,8%	46,2%	100,0%
Jefe de estudios	N	4	11	15
	% en el cargo	26,6%	73,4%	100,0%
Orientador/a	N	2	10	12
	% en el cargo	16,6%	83,4%	100,0%
Tutor/a	N	6	5	11
	% en el cargo	54,5%	45,5%	100,0%
TOTAL	N	19	32	51
	% en el cargo	37,2%	62,8%	100,0 %

Fuente: Elaboración propia.

La formación inicial de los participantes es variada, aunque destacan las Ciencias de la Educación (licenciatura o grado de Pedagogía, licenciatura de Psicopedagogía y diplomatura de Magisterio o grado de Maestro de Educación Primaria), con un 21,5% del total; seguido por personas formadas en filologías (licenciatura o grado de Filología Hispánica, Catalana e Inglesa), con un 19,6%; y de profesores formados en ciencias (licenciatura o grado de Física, Química y Matemáticas), con un 15,6%.

Se ha entrevistado a profesionales con largas trayectorias de experiencia académica:

- Un 61,5% de los directores entrevistados tiene más de 25 años de experiencia docente.
- Un 26,6% de los jefes de estudios tiene entre 15 y 24 años de experiencia.
- Un 33,3% de los orientadores tiene entre 10 y 14 años de experiencia.
- Un 36,3% de los tutores tiene más de 7 años de experiencia. Para realizar la entrevista, se pidió a los centros tutores que estuvieran directamente implicados en la prevención e intervención del absentismo en el centro.

Instrumento

Alineado con el objetivo del estudio de conocer de qué maneras se implementa y se concreta en cada uno de los centros aquello establecido por la normativa, se elige el método cualitativo como el más adecuado para el ob-

jetivo del artículo. Ello permitirá construir conocimiento de cómo los profesionales educativos de los centros comprenden, se apropian y despliegan los programas y los protocolos contra el absentismo determinados por la normativa. Para ello, se estructura un guión para las entrevistas. Los objetivos estructuran el árbol de contenidos para el análisis de las entrevistas. Los ítems incluidos en el guión son los siguientes: definición y diagnóstico del absentismo, conocimiento y valoración de los documentos de centro, protocolo de absentismo (detección, registro e intervención), prevención del absentismo (motivación y vinculación escolar), revisión de los programas de apoyo, valoración de la relación familia-escuela-comunidad y puntos fuertes y puntos débiles del trabajo con alumnado absentista.

Procedimiento

El Instituto de Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo (IAQSE, siglas en catalán) de la Consejería de Educación facilitó el contacto con los centros educativos donde había profesionales a entrevistar, a partir del listado definitivo que conformaba la muestra o población de estudio. En este sentido, el IAQSE promovió que el director general de Planificación y Centros dirigiera una circular a los centros seleccionados. Esta circular informaba de los objetivos del proyecto de investigación y también de los motivos por los cuales el centro había sido escogido. Además, apuntaba que el equipo de la Universitat de les Illes Balears se pondría en contacto con aquel centro para llevar a cabo las entrevistas. Estas entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas, siguiendo los estándares para estos procedimientos (Ballester, Nadal y Amer, 2014). Complementariamente, se lleva a cabo un análisis de los documentos administrativos relacionados con el absentismo, especialmente el Protocolo de Absentismo Escolar de la Dirección General de Innovación y Comunidad Educativa, puesto en marcha en todos los centros educativos (públicos y concertados) a partir del curso 2016-2017, y los documentos de cada instituto de educación secundaria (IES) que han formado parte de la muestra del estudio, especialmente el Reglamento de Organización y Funcionamiento de Centros (ROF), el Plan de Acción Tutorial (PAT) y otros documentos de centro que los IES han relacionado con el absentismo como, por ejemplo, el Plan de Convivencia (PC), el Proyecto de Atención a la Diversidad (PAD) o el Proyecto de Centro (PEC).

La propuesta metodológica utilizada es cualitativa, concretamente de análisis de contenido. Los audios de las entrevistas fueron transcritos independientemente por los tres investigadores y luego se cruzaron las transcripciones, para comprobar su idoneidad. Para el vaciado, se clasifica el contenido de las transcripciones mediante el programa NVIVO11 de análisis cualitativo de datos. La información recogida se categoriza a partir de los temas que aparecen en las respuestas de las personas protagonistas entrevistadas. Las preguntas del guión de las entrevistas estructuran las categorías generales

previas. Las subcategorías se identifican a través de múltiples lecturas de las transcripciones y la revisión y refinamiento de los temas. Aquellas informaciones que van más allá de las preguntas planteadas en el guion se recogen como categorías emergentes.

Un primer criterio de validez se establece mediante la codificación en paralelo con NVIVO y comprobando la claridad de las categorías y subcategorías (Thomas, 2006). Los codificadores compararon las respectivas codificaciones de categorías, para garantizar un marco de codificación riguroso. Un segundo criterio de validez se establece mediante la triangulación metodológica, contrastando la información aportada por equipos directivos, orientadores y tutores en cada centro (Ballester, Nadal y Amer, 2014). Por último, el volumen de entrevistas (cincuenta y uno) y centros estudiados (catorce) garantizó la saturación de las categorías.

Resultados

Los resultados se presentan desglosados en función de los objetivos. En este sentido, se recogen las aportaciones sobre los protocolos de los centros (generales y de absentismo), el trabajo en prevención, los programas de apoyo y los canales de comunicación y trabajo con las familias, así como el trabajo en red con otras instituciones.

Se recogen las aportaciones sobre los protocolos de los centros, el trabajo en prevención, los programas de apoyo y los canales de comunicación y trabajo con las familias

El marco general de la atención del absentismo

Tanto las leyes educativas como las específicas de atención a la infancia y la adolescencia regulan el derecho a la escolarización hasta los dieciséis años, y confirman la obligatoriedad de la asistencia de los menores a la escuela, a pesar de sus circunstancias sociofamiliares. La Ley 17/2006, de atención y de los derechos de la infancia y la adolescencia de las Islas Baleares, reconoce que todos los menores de edad tienen derecho (y obligación) a la educación y, en caso de que se encuentren en situación de vulnerabilidad deben recibir una atención preferente.

Las instrucciones para la intervención contra el absentismo de la Consejería de Educación del Gobierno de las Islas Baleares (protocolo de absentismo) clasifican el absentismo de acuerdo con el porcentaje de faltas no justificadas: puntual o esporádico (hasta cuatro días de faltas no justificadas al mes), intermitente (alumnado que falta semanalmente, uno o más días, o aquel que falta más de cuatro días al mes), intenso o crónico (alumnado que falta la mitad o más días a clase, falta diez o más días al mes, según los días lectivos del mes). El protocolo establece el procedimiento para detectar de forma efectiva los casos de absentismo, así como el itinerario a seguir cuando éste

se produce. El protocolo presenta una clasificación de las tipologías de absentismo, los agentes implicados en la detección, atención y prevención, así como la función de las reuniones o las entrevistas. Cada centro cuenta con un Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros (ROF), que marca el procedimiento a seguir y, entre otros aspectos, el tipo de amonestaciones o forma de notificación a las familias.

La detección de los indicios de absentismo es un requisito necesario para una atención correcta. Así, el registro diario de las faltas y el contacto rápido con las familias cuando se produce la falta son elementos fundamentales.

Los centros educativos de las Islas Baleares cuentan con una herramienta informática de gestión (GESTIB) que permite un control diario y ágil de las faltas de asistencia, así como la justificación de las mismas por parte de las familias.

Junto a la calidad del registro de la información, el traspaso coordinado de la misma es fundamental, tanto diariamente como a través de las reuniones regulares (semanales habitualmente) entre tutores, profesorado de curso, jefes de estudios y orientadores. Estas reuniones facilitan la puesta en marcha del protocolo en el caso de detectar un caso de absentismo: el tutor habla con las familias y se decide si debe intervenir el jefe/a de estudios. Se valora la atención y la constancia en el seguimiento para la prevención. También la consideración del absentismo como un reto prioritario del centro educativo y, por lo tanto, la responsabilidad compartida por parte del equipo, asumiendo cada profesional la función que le corresponde al respecto.

Este proceso permite detectar los posibles estudiantes en riesgo de absentismo y actuar con mayor celeridad. Las actuaciones son llevadas a cabo, en un primer nivel, por los tutores y profesores del curso, que son quienes pasan lista (controlan la asistencia) regularmente. Los tutores son quienes se encargan de detectar los casos problemáticos. El coordinador de ciclo o de nivel mantiene informado al tutor, que a su vez es el encargado de realizar el primer contacto con la familia.

La implicación de los jefes de estudios o coordinadores de ciclo pasa a ser un elemento importante, así como la coordinación con agentes socioeducativos, como servicios sociales o los policías-tutores o, en caso necesario, con Fiscalía o Protección de Menores.

Para intervenir lo hacemos gradualmente, primero el tutor habla con la familia y si vemos que se alarga se realiza orientación con la familia para darle más seriedad y si vemos que sigue el absentismo hacemos un informe a servicios sociales. (Jefe de estudios, instituto 3).

Los casos identificados como absentismo intermitente se derivan generalmente a través de orientación a recursos comunitarios: servicios sociales,

policía-tutor, etc. En los pocos casos detectados como absentismo crónico sí que parece que faltan herramientas.

Yo creo que en absentismo éste es el gran vacío que tenemos... La distancia que hay entre nosotros y servicios sociales, nuestras capacidades de actuación son muy pocas. (Orientadora, instituto 7).

Aparte de la articulación de los mecanismos de intervención, el protocolo de absentismo también contempla medidas preventivas. Es por ello que los distintos planes del centro educativo son los que establecen los procedimientos de apoyo a la acogida, la comunicación y la convivencia. Se valora que cada plan específico de centro sea útil y adaptado a la realidad de cada centro.

Se valora que cada plan específico de centro sea útil y adaptado a la realidad de cada centro

Los documentos propios del centro tienen sentido y nosotros nos encargamos de modificarlos constantemente y que tengan sentido con la realidad. (Director, instituto 3).

También se ha ido adaptando el régimen sancionador, porque lo que no tenía sentido era expulsar a un alumno porque no venía a clase. (Jefe de estudios, instituto 1).

Los centros cuentan con los siguientes planes y programas de atención a la diversidad:

- El Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC) facilita al alumnado inmigrado recién llegado la adaptación y el vínculo con el centro escolar a través de un referente y en coordinación con su tutor.
- El Plan de Convivencia (PC) se vincula a la prevención de conflictos, los programas de mediación y las estrategias de ayuda entre iguales. Hay centros que, siguiendo la pauta del protocolo, cuentan con comisiones de absentismo incluidas en las comisiones de convivencia. Sin embargo, en muchos centros no se dispone de esta comisión y se suple con reuniones de tutores semanales y/o reuniones en red con servicios sociales y/o policía-tutor. Frecuentemente se entiende que no hay necesidad de crearla i/o mantenerla porque las reuniones semanales de tutores funcionan, excepto cuando son casos graves.
- El Plan de Acción Tutorial (PAT) establece la forma de realizar un seguimiento y acompañamiento del alumnado, teniendo en cuenta el rol central de los tutores (en cuanto a detección y contacto con las familias) y la coordinación necesaria del equipo de orientación (también asesoramiento) y el conjunto de profesores.

Los programas de apoyo y atención a la diversidad se entienden como medidas preventivas del absentismo. Entre ellos también se encuentra el Programa de Intervención Socioeducativa-ALTER (PISE-ALTER), un programa con una orientación práctica y de aprendizaje profesional que es adecuado

tanto para el alumnado absentista como para el alumnado con conductas disruptivas. Un director de centro afirma lo siguiente: “estos chicos eran absentistas totales, se iban del sistema... El hecho de facilitarles una alternativa de escolarización ha sido una ventaja” (director, instituto 1). Como dificultad se apunta el desajuste entre el calendario del programa y el del curso académico, así como la dificultad de mantener el vínculo con el centro, aun a pesar de contar con sesiones semanales que se realizan en el mismo.

Otra alternativa de atención a la diversidad son los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR). Estos programas se desarrollan a partir del segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y plantean el uso de una metodología específica a través de la organización de contenidos, actividades prácticas y ámbitos alternativos a los del grupo ordinario, con la finalidad de que el alumnado participante logre titularse por la vía ordinaria (Amer y Mir, 2017). Los entrevistados destacan dos dificultades. En primer lugar, el desajuste del programa al perfil del alumnado absentista ya que uno de los requisitos para participar en el programa es el compromiso previo de los participantes y, en el caso del alumnado absentista, éstos suelen caracterizarse por una baja motivación. En segundo lugar, los entrevistados destacan la dificultad que puede provocar la reincorporación a la vía ordinaria en 4º de ESO (tras dos cursos de intervención en grupo específico) y el riesgo que esto supone de segregación educativa de las trayectorias: “me da la sensación de que el objetivo del PMAR es hacer una división de los alumnos de ESO hacia FP, y es muy temprano” (orientadora, instituto 11).

De acuerdo con los entrevistados, la prevención del bajo rendimiento en grupos específicos consiste en hacer agrupamientos equilibrados, especialmente en primero y segundo de ESO

Los aspectos organizativos, metodológicos y de evaluación son fundamentales en cuanto a la posibilidad de detectar dificultades de aprendizaje y situaciones de riesgo. Los centros cuentan con sesiones de evaluación que permiten analizar los resultados por grupos y las actuaciones a realizar cuando en un grupo la media de resultados es inferior a la de los otros grupos o trimestres anteriores. De acuerdo con los entrevistados, la prevención del bajo rendimiento en grupos específicos consiste en hacer agrupamientos equilibrados, especialmente en primero y segundo de ESO: “esto hace que unos tiren de los otros, en lugar de un grupo al cual nadie quiere ir y que le toca a un interino. No hacer que los niños se sientan marginados” (director, instituto 1). Además, los informes o evaluaciones intermedias o pre-evaluaciones ayudan a ajustar las medidas necesarias para atender situaciones de déficit: “previos a las fechas de evaluación que se comparten con las familias de cara a poder orientar las asignaturas, aspectos positivos y aspectos a mejorar, nunca negativos” (tutor, instituto 7) o “llegan a un acuerdo, firman padres, profesores y está la orientadora y..., se hace una sesión de pre-evaluación, ellos ya saben las notas y hacemos un poco de círculo de cada evaluación” (tutor, instituto 7).

La comunicación constante entre el tutor y los profesores del curso es fundamental para llevar a cabo un seguimiento y una atención adecuada: “a mí me paran por el pasillo: que me ha suspendido un examen, yo ya llamo a los padres” (tutor, instituto 7). “Yo en mis juntas de evaluación, son súper rápidas. Porque yo hablo cada día dos minutos con los profesores” (tutora, instituto 9). Además, los espacios de coordinación entre tutores y orientadores facilitan el traspaso de información: “Cuando se detecta algún tipo de problema, se plantea en la reunión de tutores, porque está la orientadora en la reunión” (tutor, instituto 1). La tarea de seguimiento individualizado a través del tutor es fundamental: “crear vínculo con un profesor aunque no sea su tutor. A veces un alumno se abre más a un profesor que a otro” (jefe de estudios, instituto 1).

La prevención del absentismo desde los centros educativos

Como estrategia para mantener la vinculación hacia el centro educativo se apunta la importancia de trabajar la convivencia en el centro, la dinámica de grupos (creación, mantenimiento y cohesión de los mismos), la acción tutorial y la relación con las familias. De hecho, el absentismo se relaciona con la baja motivación y la poca vinculación hacia la escuela: “la persona no encuentra el lugar en el centro y no viene” (orientador, instituto 9). Es por ello que la convivencia se convierte en un objetivo clave del centro.

Sin esta convivencia no podemos tener ni mejora de resultados, ni mejora de rendimiento, ni podemos tener nada. (Directora, instituto 14).

Intentamos crear un clima de convivencia de aula, de centro, a través de diferentes proyectos que tenemos extracurriculares y también implicando al alumno para que se sienta lo más cómodo posible para que venga al centro. (Orientador, instituto 12).

Después hay un tema de prevención, tu tienes menos absentismo si los niños vienen aquí y se lo pasan bien. Esto es así. Somos un centro demandado, la relación con los profesores es buena. (Directora, instituto 8).

Como estrategia para favorecer la convivencia (y el rendimiento educativo), se apuntan las acciones en el grupo-clase destinadas a que el alumnado se sienta integrado dentro del grupo. El profesorado destaca la importancia de que el alumnado se sienta bien en el grupo y que el clima del aula favorezca la convivencia.

Cuando ellos se sienten súper bien es cuando el grupo es realmente un grupo y no un agrupamiento como al principio. (Tutor, instituto 7).

También se recomienda el trabajo preventivo individualizado que se realiza diariamente por parte, principalmente, de los tutores, así como el asesoramiento del equipo de orientación y la aplicación de metodologías como el trabajo por proyectos, los grupos cooperativos y heterogéneos o las prácticas restaurativas. Las estrategias que se plantean son:

- Las técnicas de estudio, las conferencias y las charlas sobre temáticas que los tutores detectan que interesan al alumnado: sexualidad, drogodependencias, trastornos alimentarios, etc.
- Los proyectos que integran a todo el centro (exposiciones coordinadas y programadas que elabora cada grupo a lo largo del curso escolar).
- El trabajo sobre motivación y emociones.

La influencia de la familia en los casos de absentismo es notable y se manifiesta, por ejemplo, en forma de situaciones recurrentes (como son las excusas no congruentes) en las que la propia familia justifica, tiene conocimiento y permite el absentismo: “los padres saben que los niños están en casa y no actúan” (orientador, instituto 10); “firman conforme está justificada [la falta], es decir, realmente autorizan sin ser cierto” (director, instituto 1). En estos casos, el problema se asocia a la permisividad, la despreocupación o el malestar dentro de la familia, “yo creo que hay un malestar en la familia, con el niño, con la comunicación... La comunicación no es fluida cuando hay secretos, cuando hay malestar” (orientador, instituto 9).

La incorporación tardía al sistema debido al trabajo temporal y estacional de los padres es una variable de riesgo. Dado que las Baleares es una comunidad cuya principal actividad económica es el turismo, el trabajo estacional supone una alternancia del lugar de residencia y el contacto con el país de origen al que pueden viajar las familias durante el invierno; estos viajes obligan a interrumpir la escolarización al alumnado.

La calidad de las relaciones familia-escuela es un aspecto importante para prevenir y combatir el absentismo. En las entrevistas se pide sobre los canales generales de comunicación con las familias, así como las vías que favorezcan una mayor implicación. Las reuniones informativas y las entrevistas personalizadas son los espacios de relación más importantes, aunque la asistencia a las mismas es uno de los principales obstáculos por parte de aquellas familias que afirman no disponer de tiempo. Se comenta que la participación en ESO es más baja que en Educación Primaria. También se apuntan los diferentes grados de implicación de las familias.

La implicación de las familias es buena, lo que pasa es que generalmente las familias que se implican son las familias de los alumnos que van mejor. Las familias a las cuales nos cuesta más llegar son las de los niños que realmente necesitan que su familia se implique más. (Jefe de estudios, instituto 3).

La intervención individualizada con el alumnado debe complementarse con un trabajo, también personalizado, con las familias: “nuestro trabajo es hacer entender a los padres que venir a la escuela es un gran beneficio” (jefe de estudios, instituto 11).

Además, el trabajo de prevención e intervención en el ámbito del absentismo requiere del trabajo comunitario y en red entre centros educativos, servicios sociales municipales y policías-tutores, entre otros. Se valora positivamente el funcionamiento en red, la comunicación con los centros educativos de Educación Primaria (el traspaso de información entre etapas), así como con los servicios sociales municipales (en cuanto a estos, solicitan la posibilidad de contar con mayor apoyo dentro del centro por parte de los profesionales referentes, como son los educadores sociales). Igualmente, la coordinación con el policía-tutor en general está muy bien considerada por su utilidad e implicación.

En cuanto a los puntos fuertes en el trabajo en relación con el absentismo, se destaca: un protocolo pautado y útil, la comunicación con el alumnado, el trabajo preventivo, la creación de un ambiente positivo, el seguimiento de los casos, el trabajo con las familias, la atención individualizada, la implicación de los profesionales y el trabajo en red. Se valora la labor del jefe de estudios y del departamento de orientación, la coordinación de los tutores y la figura de los educadores sociales, que aportan su conocimiento del contexto extraescolar del alumnado y sus familias.

En relación con los puntos débiles, las dificultades para motivar a los adolescentes, la falta de más oferta formativa que pueda mejorar el vínculo escolar del alumnado con riesgo de absentismo, el seguimiento o control de las faltas por parte de los profesores, la supervisión y acompañamiento cuando el alumnado ya tiene dieciséis años, más formación en trabajo preventivo y herramientas para actuar con el absentismo crónico.

Un alumno que ha estado desescolarizado un tiempo o ha tenido una trayectoria irregular, y le obligas a estar seis o siete horas sentado. La solución no pasa por aquí. Para ellos hacerlos venir no es una cosa que les estimule, es un castigo. Tendría que haber algo que hiciera cambiar a estos jóvenes y que no fuera una cosa tan estándar como una silla, un pupitre, una pizarra, de 8 a 9, de 9 a 10... Algo más adaptado al perfil de un alumno... (Tutor, instituto 11).

Además, se destaca que los casos graves que requieren un trabajo coordinado con otros agentes (fiscalía, menores, etc.) precisan de más pautas y una mayor definición y efectividad, principalmente en las primeras derivaciones.

Discusión y conclusiones

El estudio investiga el absentismo haciendo referencia a diferentes aspectos: 1) definiciones, instrucciones y documentos de centro; 2) prevención; 3) programas de apoyo; 4) las relaciones familia-escuela-comunidad; y 5) el diagnóstico sobre fortalezas y debilidades de su trabajo en absentismo.

Se seleccionaron aquellos centros de secundaria que presentaban índices bajos de absentismo, a pesar de estar en zonas de vulnerabilidad social y con mayor riesgo. En este sentido, el objetivo del informe es recoger las buenas prácticas en la prevención, la intervención y el seguimiento del absentismo en estos centros.

Primero, tras haber estudiado las instrucciones de absentismo de la Consejería de Educación, se valoran los documentos del centro de los institutos implicados. De todos los documentos, el PAT destaca por ser el que promueve al tutor como agente de prevención e intervención, con el apoyo del departamento de orientación. Además, manifiestan tener muy incorporadas las instrucciones de absentismo en los procesos del centro.

Segundo, referente a la prevención del absentismo, las investigaciones destacan la importancia de la educación emocional (Cáceres, 2014), la convivencia (Hernández Prados, 2014; Ávila *et al.*, 2014; Rodríguez Gómez, 2014) y, sobre todo, la promoción del bienestar emocional y social del alumnado (Llanas *et al.*, 2016). Estos aspectos se trabajan en los centros analizados mediante el trabajo individual, las acciones para integrar a los alumnos en el grupo y el trabajo con las familias. Se promueve la vinculación escolar a través de diferentes propuestas como co-tutorías, proyectos de todo el centro, cohesión de grupo o charlas, entre otras.

Tercero, para reajustar las trayectorias educativas del alumnado en riesgo de absentismo se apunta la necesidad de favorecer procesos flexibles y adaptados (Cañellas *et al.*, 2016). En el estudio se destacan los programas de atención a la diversidad como medidas preventivas contra el absentismo, y especialmente el programa PISE-ALTER, con un enfoque metodológico ajustado al perfil del alumnado en riesgo. Este programa permite trabajar la motivación en grupos pequeños, adquirir competencias básicas y acercar la realidad laboral al alumnado sin que se produzca una desvinculación del centro educativo.

Cuarto, tratándose de una problemática también sociofamiliar, se requiere la cooperación entre centros educativos, familias, servicios sociales y agentes comunitarios. Las relaciones familia-escuela han sido objeto de estudio en las entrevistas. En cuanto a la comunicación con las familias, el profesorado cita las reuniones periódicas, especialmente la de principio de curso, y los canales específicos de contacto y trabajo personalizado cuando hay situaciones de absentismo. En este sentido, junto a la posibilidad de contar con profesionales especializados en intervención socioeducativa (González Sánchez *et al.*, 2016), se considera necesaria la formación del profesorado, no solo con el fin de prevenir, detectar y abordar situaciones de riesgo, sino también

Referente a la prevención del absentismo, las investigaciones destacan la importancia de la educación emocional, la convivencia y, sobre todo, la promoción del bienestar emocional y social del alumnado

de adquisición de estrategias comunicativas y colaborativas con las familias y la comunidad (Méndez y Cerezo, 2018). Compartimos con Castillo (2019) la convicción sobre la necesidad de considerar la educación como un hecho integrado e integral, con la capacidad de atender todos los espacios personales, familiares y sociales de la vida de niños y adolescentes. De acuerdo con el autor, consideramos necesario fortalecer la relación entre educación social y escuela, no de forma accesoria sino como una alianza necesaria.

Los entrevistados hacen, en conjunto, un diagnóstico sobre fortalezas y debilidades. Referente a las fortalezas, se subrayan como buenas prácticas el seguimiento del protocolo, la comunicación con el alumnado, la tarea de prevención, la implicación de los profesionales y la atención personalizada. En cuanto a las debilidades, cabe mejorar principalmente los instrumentos para trabajar con el absentismo crónico, el trabajo con las familias, el acompañamiento a partir de los dieciséis años y la insuficiencia de oferta formativa que fomente la vinculación escolar.

El estudio presenta algunas limitaciones, principalmente vinculadas a la potencial deseabilidad social en las respuestas de los entrevistados. Otra limitación viene dada por la opción de una muestra formada por centros con bajo nivel de absentismo y no contar con centros que, aun teniendo entornos de alta vulnerabilidad, disponen de dispositivos que permiten el abordaje de las problemáticas derivadas y representan una buena práctica.

En cuanto a las implicaciones prácticas, la intención era identificar buenas prácticas que se puedan generalizar. Referente a las implicaciones políticas, la evaluación cualitativa de las actuaciones en absentismo en estos centros sirve a los responsables políticos para conocer qué está sucediendo: cómo se están implementando las instrucciones (el protocolo) de absentismo y cuáles son los principales retos.

En conjunto, en los centros estudiados el protocolo funciona porque es adaptado a la realidad y al funcionamiento de cada centro, sin perder rigor. La agenda de los centros incluye el tema del absentismo y su seguimiento a través, principalmente, de las reuniones periódicas de los tutores y orientadores. Este mismo hecho supone un trabajo preventivo fundamental. El principal reto es incrementar el trabajo con las familias, mejorar la capacidad de comunicación y relación con las familias, principalmente las más inaccesibles y con más dificultades.

El principal reto es incrementar el trabajo con las familias, mejorar la capacidad de comunicación y relación con las familias, principalmente las más inaccesibles y con más dificultades

Joan Amer
Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas
Universitat de les Illes Balears
joan.amer@uib.es

Margalida Vives Barceló
Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas
Universitat de les Illes Balears
marga.vives@uib.es

Belén Pascual Barrio
Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas
Universitat de les Illes Balears
belen.pascual@uib.es

Bibliografía

Amer, J.; Mir, A. (2017). Los procesos de implementación de los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR). Perspectivas del profesorado, el alumnado y las familias. *REOP*, 28(3), 133-150.

Amer, J. (2013). L'abandonament escolar a les Illes Balears. Perspectiva de deu anys i estat de la qüestió. En M. March (Ed.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2013* (p. 480-496). Palma: UIB, Colonya Caixa Pollença.

Ávila, J. A.; Conde, S.; Azaustre, C. (2014). Investigación e intervención. Educar para la convivencia. En A. B. Amirete; M. Sánchez (Eds.). *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (p. 119-128). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Ballester, L.; Nadal, A.; Amer, J. (2014). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Ballester, L.; Ballester, M. (2014). El trabajo socioeducativo en red como estrategia política y técnica. La experiencia de los TISE en las Islas Baleares. *RES Revista de Educación Social*, 18. Recuperado de: http://www.eduso.net/res/pdf/18/e2e15_res_18.pdf

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Cabrera, M. C.; Larrañaga, M. E. (2014). Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas de ESO: diferencias en padres y alumnos. Análisis en un centro educativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 385-394.

Cáceres, J. (2014). Educación emocional. La llave para aprender a convivir. En A. B. Amirete; M. Sánchez (Eds.). *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (p.139-148). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Cañellas, B.; Moyà, P.; Pascual, B.; Vidaña, L. (2016). L'absentisme crònic a l'ESO de les Illes Balears: estat de la qüestió. En C. Orte; Ll. Ballester (Eds.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2016* (p. 218-236). Palma: UIB y Colonya-Caixa Pollença.

Castillo, M. (2019). Interrogants, debat, respostes. *Educació Social Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 6-12.

Domingo, J.; Martos, J. M. (2017). ¿Cómo investigar la exclusión educativa? *Forum: Qualitative Social Research*, 18(2), Art. 3.

Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

García Gracia, M. (2007). Claves para el análisis y la intervención contra el absentismo escolar. En R. Merino; G. De la Fuente (Eds.). *Sociología para la intervención social y educativa* (p. 340-356). Madrid: Editorial Complutense.

González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 4(1), 1-15.

González González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 12(2), 5-27.

González Sánchez, M.; Olmos, S.; Serrate, S. (2016). Análisis de la práctica profesional del educador social en centros de educación secundaria. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 28, 29-243. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/50846/31315>

Hernández Prados, M. A.; Ros, R. (2014). Convivencia escolar. Análisis de buenas prácticas en la región de Murcia. En A. B. Amirete; M. Sánchez (Eds.). *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (p. 179-188). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Labèrnia, A. (Dir.) (2019). Educació social i escola. *Educació Social Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 71, 1.

Llanas, C.; Moreno, S.; Sandín, B.; Valiente, R. M.; Chorot, P. (2016). ¿Por qué los alumnos de secundaria y bachiller rechazan ir a clase? Análisis del absentismo escolar justificado, razones del mismo y miedos escolares en una muestra de estudiantes de secundaria y bachiller. En J. L. Castejón (Ed.). *Psicología y Educación. Presente y futuro*. Madrid: ACIPE.

Ley 17/2006, de la atención y de los derechos de la infancia y la adolescencia de las Islas Baleares.

Ley 26/2015, de 28 de julio (BOIB núm. 180, de 29 julio de 2015) de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia.

Longás, J.; Cussó, I.; De Querol, R.; Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 107-127.

Méndez, I.; Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XXI*, 17(2), 337-360. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/20172>

Oliver, J. L.; Pascual, B. (2008). Abandonament escolar a les Illes Balears: anàlisi de tendències. En: M. March (Ed.). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2013*. Palma: UIB, Colònia Caixa Pollença.

Rico, J. I. (2017). Transductores de exclusión educativa: un acercamiento al absentismo escolar en el distrito Norte de Granada. Tesis doctoral: Universidad de Granada. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/48396>

- Ritacco, M.; Amores, F. J.** (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-160.
- Rodríguez Gómez, J. M.** (2014). Recursos educativos asociados a la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos. En A. B. Mirete; M. Sánchez (Eds.). *La formación del profesorado frente a los desafíos del siglo XXI* (p. 235-246). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Rué, J.** (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Salvà, F.** (Ed.) (2011). *Informe de investigación 1. Abandono escolar y retorno al sistema educativo en Baleares: historias de vida del alumnado en la Educación Permanente de Personas Adultas (EPA)*. UIB: Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación, grupo de investigación Educación y Ciudadanía.
- Thomas, D. R.** (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Willis, P.** (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.