

ABSENTISMO ESCOLAR EN SECUNDARIA: DIFERENCIAS ENTRE NACIONALES E INMIGRANTES
EN LA PROVINCIA DE HUELVA¹

TRUANCY IN SCHOOL: DIFFERENCES BETWEEN NATIONALS AND IMMIGRANTS IN THE
PROVINCE OF HUELVA

CARMEN MÁRQUEZ VÁZQUEZ, ESTRELLA GUALDA CABALLERO
Departamento de Sociología y Trabajo Social. Universidad de Huelva

RESUMEN

La Educación Secundaria se extiende en España obligatoriamente hasta los 16 años. No obstante, los centros educativos experimentan el abandono de una parte del alumnado antes de esta edad, dejando sin concluir la etapa de educación obligatoria. Según muestran diversos estudios, el absentismo escolar, como conducta que refleja el desapego y desconexión del contexto educativo, es frecuentemente la antesala del fracaso y del posterior abandono escolar. Diferentes factores, como las propias características y expectativas del alumnado, la organización escolar y la implicación y contexto familiar del alumnado han sido estudiados al abordar la cuestión de los procesos de enganche/desenganche del alumnado.

En este trabajo nos preguntamos si el absentismo escolar que presenta el alumnado inmigrante de Secundaria en Huelva se produce con pautas similares al del alumnado español, y si parece vincularse a alguno de los factores citados arriba, u a otros recogidos en la investigación, entre los que se ha prestado especial atención al apoyo de las redes personales. Se entrevistó a 206 chavales de ambos sexos que estaban cursando Secundaria en el curso 2010/11.

PALABRAS CLAVE

Educación Secundaria; absentismo; inmigración; Spain-Huelva.

ABSTRACT

Compulsory Secondary Education in Spain finishes at the age of 16 years old. Nevertheless, many students do not complete their degree because of school dropout. As research shows, absenteeism, as a behaviour that reflects indifference and disconnection from the educational context, is frequently a prelude to failure and later dropout. Different factors, such as the same characteristics and expectations of students, same school - high school organization, and the family context and participation, were studied to deal with the processes of inclusion-dropout of students.

This article aims to ascertain whether absenteeism is similar between immigrants and non-immigrants groups in Huelva. It also seeks to investigate if it is linked to some of the factors mentioned above, or to others reported in the literature, including the influence of social and personal networks. A survey/interview was applied to a sample of 206 young, men and female, in twelve different secondary schools in the academic year 2010/11.

KEY WORDS

Secondary Education; absenteeism; immigration; España-Huelva.

Recibido: 12.02.2012 • Revisado: 20.02.2012 • Aceptado: 21.03.2012 • Publicado: 01.03.2014

¹ Este artículo presenta una pequeña parcela de una Tesis Doctoral más amplia que está en curso titulada: "El fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva", co-dirigida por la Dra. Gualda (Universidad de Huelva) y el Dr. Grosseti (Universidad Le Mirail II Toulouse).

Communication: carmen.marquez@dstso.uhu.es; estrella@uhu.es

1. INTRODUCCIÓN: ABANDONO, ABSENTISMO Y FRACASO

Como es bien conocido, en España nuestro sistema educativo establece como periodo de enseñanza obligatoria la educación secundaria que el alumnado hipotéticamente debe concluir a los dieciséis años. La primera alusión a esto la hace el texto constitucional de 1978 cuando en su artículo 27 legisla en el apartado 1 “*todos tienen derecho a la educación*” y en el apartado 4 “*la enseñanza básica es obligatoria y gratuita*”. Este concepto de educación básica es aclarado posteriormente por la Ley Orgánica 1/1990 de 3 Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, cuando recoge que “*la educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica. La educación básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis*”.

Una vez regulado el derecho a la educación básica el sistema educativo español, ya desde los años noventa ha intentado ir dando respuesta a nuevos retos y deficiencias que se hacían palpables dentro del sistema educativo. Por una parte, la calidad de la enseñanza seguía siendo una de las grandes preocupaciones dado los bajos niveles de rendimiento académico y para ello se aprueba en 1995 La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes y posteriormente en 2002 la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, donde ya los principios de calidad y equidad en la educación se consideraban indisolubles.

Esta regulación normativa que pretende adaptarse a la casuística que presenta el contexto educativo tiene su última expresión en la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación sustentada en la aspiración de garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos que permita mejorar los resultados académicos generales, responsabilizar a toda la comunidad educativa del rendimiento académico del alumnado y, la consecución de los objetivos educativos planteados de forma conjunta por la UE.

La propia ley recoge expresamente como uno de sus objetivos “*reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios*” (Ley Orgánica 2/2006 BOE 106, 4 de mayo 2006 pp:17159).

En Andalucía la actual Ley de Educación 17/2007 de 10 de diciembre de 2007 recoge como uno de sus principales objetivos el de “*favorecer el éxito escolar del alumnado*”, poniendo en marcha para ello, medidas de atención a la diversidad tales como a la ampliación del horario escolar en alguna de las materias instrumen-

tales, programas de refuerzo educativo y de apoyo lectivo fuera de la franja del horario escolar para aquellos alumnos/as que no alcancen los objetivos definidos en cada uno de sus ciclos, así como los Planes de diversificación curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial, tendentes a minimizar estos riesgos de abandono y poder ofertar una alternativa a la escolarización obligatoria. Ya que desde entonces la atención a la diversidad está vinculada a la perspectiva de éxito y de fracaso escolar (Rodríguez, 2010:1). Sin embargo, muchos jóvenes no llegan a este recurso por haberse producido el abandono con anterioridad.

Todas estas medidas, responden lógicamente por una parte, a la necesidad detectada de intervención específica dada la heterogeneidad del alumnado que en la actualidad cursa estudios de enseñanza obligatoria en la comunidad andaluza. Esta diversidad viene marcada en gran medida por los contextos familiares y la variedad de orígenes, así como por las propias dinámicas endógenas de funcionamiento de los centros escolares. Y por otra parte, por el alto grado de fracaso escolar que presenta este grupo de población, fracaso escolar que en muchas de las ocasiones viene precedido por una fase de desconexión y desapego del sistema escolar, es decir, por el absentismo escolar.

Lógicamente, dentro de la enseñanza obligatoria, la realidad de los centros de primaria y secundaria presentan bastantes diferencias, de forma que las acciones encaminadas a reforzar la integración de todo el alumnado y la consecución de los objetivos marcados en cada etapa, son así mismo, distintas y específicas. En este caso, nuestra población objeto de estudio son los alumnos escolarizados de entre 12 y 16 años, es decir, aquellos que cursan estudios de secundaria y en este subgrupo¹ vamos a centrarnos a partir de ahora.

La literatura sobre absentismo, fracaso escolar y abandono ha venido identificando algunos de los elementos que parecen conducir a estos procesos. Entre los factores vinculados de forma concreta al absentismo, la literatura científica se ha preocupado en poner en evidencia cómo hay diferentes razones, algunas de corte más individual, y otras más relacionadas con factores institucionales, que pueden conducir a un comportamiento absentista en los estudiantes (Stamm, Ruckdaschel y Templer, 2009). Entre éstas, algunos de los factores más citados de forma clásica han sido las aspiraciones y expectativas personales, el contexto familiar y el contexto educativo. Otros ele-

1 Algunas veces con edades mayores a los 16 años, si se ha repetido curso.

mentos citados específicamente son también la clase social (Ready, 2010), el control o la supervisión paterna, y los hábitos de estudio de chicos y chicas. Incluso recientemente se incorporan en el análisis aspectos como el uso de internet y sus efectos en el absentismo (Austin y Totaro, 2011).

Otro de los aspectos que ha interesado especialmente, es el vínculo entre el hecho de faltar a clase y el rendimiento académico (Spencer, 2009), siendo diversos los autores que ponen de manifiesto los efectos negativos del absentismo sobre el éxito educativo (Oezkanal y Arikian, 2011; Marvel, 2012; Carroll, 2010). A los factores que normalmente se alude respecto a esta cuestión, se añaden otros aspectos como el manejo de la lengua en la sociedad receptora, la tasa migratoria, o las expectativas de los profesores respecto a grupos minoritarios (Leman, 1991).

Por otra parte, se documenta también un desacuerdo a la hora de definir y delimitar el concepto de abandono o de acotar el propio término de absentismo escolar. Así, no es infrecuente que se entremezclen en la literatura especializada los conceptos de abandono, absentismo, fracaso, deserción, no escolarización, escolarización-tardía, desafección, enganche, etc. (González, 2006:2). Aunque “*en el lenguaje corriente el absentismo nos remite a personas que no asisten a la escuela, o abandonan la escolaridad obligatoria*” (Delgado y Álvarez, 2004), no estamos hablando del mismo hecho, cuando nos referimos a adolescentes que no asisten puntualmente a los centros de enseñanza que cuando nos referimos a aquellos otros que abandonan de forma definitiva el sistema educativo, refiriéndonos a la citada “*desescolarización, es decir, la no inscripción, la ausencia de matrícula o el abandono manifiesto de la escolaridad por un tiempo extenso y significativo*” (Rué, 2003:65), ni tan siquiera cuando hablamos del absentismo que presentan el alumnado que García (2001:37) ha definido como absentismo virtual refiriéndose a las situaciones en las que el alumno se inhibe dentro de la propia clase o el absentismo definido como “*retraso*” por Blaya (2003:21-24): “*l’absentisme de retard, c’est à dire qu’ils arrivent systematiquement en retard à la première heure de cours*”. Y aunque cada uno de los conceptos enunciados anteriormente tiende a utilizarse para nombrar el mismo hecho, lo que sí parece estar más claro es que existe una diferencia entre absentismo y sobretodo abandono escolar, entendiendo por éste la situación de abandono se produce cuando el menor se ausenta definitivamente del centro escolar sin haber concluido su etapa educativa.

Por otra parte, se argumenta que: “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... resulta notorio que cuando un centro docente carece de los medios personales y materiales necesarios para prestar a sus alumnos una atención educativa individualizada, se incrementa sustancialmente las posibilidades de que aquellos alumnos que presenten algún tipo de problemas de integración educativa, terminen convirtiéndose en alumnos absentistas” (Delgado y Álvarez, 2004: 4).

Un aspecto importante que se pone también de relieve en la bibliografía (Rué, 2003) es la importancia de identificar los indicios de riesgo para la detección precoz del absentismo, antes de que las posibilidades de intervención se vean menguadas. Otros autores destacan igualmente los factores de riesgo como elementos constitutivos de la propia definición del absentismo. Así se recoge por Sáez (2004:3).

Para una actuación óptima con la problemática del absentismo debemos analizar los factores de riesgo: integración en su entorno, situación familiar, responsabilidades asumidas por la institución escolar, situación personal del alumno y examinarlo como un fenómeno de respuesta, de resistencia activa del alumno hacia el medio escolar.

Aunque en un primer momento algunas investigaciones que se llevaron a cabo para identificar las causas del absentismo escolar se centraron en el propio alumno estudiando sus aspectos conductuales y su relación con los resultados académicos, en una relación causa-efecto, llegan autores como Lee y Burkhan (2001, en González, 2006:4) a diferenciar entre riesgo social (raza/etnia, género, edad) y riesgo académico (bajas calificaciones, expectativas, problemas de disciplina). Posteriormente, se ha focalizado la atención en las escuelas y en cómo influyen éstas en los procesos de enganche/desenganche del alumnado (González, 2006:4 y Escudero, 2005). Otros enfoques, más críticos, hablan de la necesidad de plantear otras miradas y lecturas del fenómeno centradas en los “*qué*” y los “*para qué*” (el propósito) la implicación del alumnado, es decir cuál es la justificación y la última meta de implicación del estudiante para él/ella misma. Desde esta perspectiva sociocrítica se sostiene que la implicación del alumnado ha de estar ligada a sus intereses sociales y comunitarios. De forma que parecen claras las implicaciones de estos tres elementos en los procesos de permanencia o desenganche en el ámbito escolar: las propias característi-

cas y expectativas del alumnado, el contexto familiar del propio alumnado y, por último, la organización escolar caracterizada en nuestro país por las políticas de inclusión educativa.

La legislación educativa de un país también nos ayuda a comprender los factores, condiciones y progresos que hacen que determinados sistemas educativos tengan mayor éxito que otros o se muestren mejor preparados para conseguir mejores aprendizajes de todos los estudiantes independientemente de sus condiciones personales o sociales. (Rodríguez, 2010:2).

Según todo lo expuesto, nos preguntamos en este artículo si el absentismo escolar que presenta el alumnado inmigrante en la muestra estudiada se diferencia o presenta similitudes con respecto al absentismo escolar que presenta el alumnado de origen español en los centros de secundaria que han participado en nuestro estudio.

Entendiendo por absentismo escolar como “la falta de asistencia regular y continuada del alumnado en edad de escolaridad obligatoria a los centros docentes donde se encuentra escolarizado, sin motivo que lo justifique” (Decreto 167/2003 de 17 junio por el que se establece la atención educativa a los alumnos/as de necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas).

De esta forma, 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 (Orden 19 de septiembre de 2005 por la que se desarrolla determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar).

Otras preguntas que surgen al hilo de lo anterior son: ¿Qué papel juegan las dimensiones personales, familiares y los propios procesos de adaptación a los que se ve forzada la población inmigrante en el fenómeno enganche/desenganche escolar?, ¿Existen niños/as que pueden verse afectados por su ambiente social y familiar hasta el punto de correr mayor riesgo de abandonar prematuramente la fase de educación obligatoria? (ingresos familiares, procedencia nacional y capital social y cultural de la familia).

Aunque la educación y la atención a personas inmigrantes se rige por un principio de normalización en nuestra comunidad autónoma, es bien sabido que de muchas de estas medidas está siendo beneficiaria en gran medida el alumnado de procedencia inmi-

grante que se escolariza en nuestros centros como es el caso de los programas ATAL que se dirige a alumnado extranjero, dada su especial situación de vulnerabilidad educativa y que a pesar de esto este grupo de estudiantes presentan en muchos casos una conducta de desapego y desconexión de su contexto educativo.

Es obvio que el absentismo escolar en un muy alto porcentaje se convierte en la antesala del fracaso y el posterior abandono escolar definitivo. Las consecuencias del desapego, desconexión y bajo rendimiento académico son más que notorias y considerables. La importancia de conocer más a fondo cómo se comportan estas dinámicas, máxime en una sociedad con un nivel de competencia y exigencia como la nuestra, desengancharse y fracasar en el sistema educativo, incrementa los factores de riesgo de exclusión y de marginación social.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Objetivos

En este trabajo nos proponemos comparar el *absentismo* que presenta el alumnado nacional e inmigrante de Secundaria en Huelva, entendiendo por “absentismo” lo que recoge la legislación vigente y que es documentado en los registros oficiales andaluces. Nos interesa indagar si, en la muestra seleccionada que estudiamos, algunas pautas y factores que la bibliografía viene recogiendo que afectan al absentismo, se encuentran o no presentes en nuestros datos, y si estos factores participan con pautas similares entre ambos segmentos de población. Entre los elementos que se consideran al efecto de estudiar si existen diferencias estadísticamente significativas entre nacionales e inmigrantes, se tienen en cuenta algunos como los rasgos sociodemográficos, el origen y el capital familiar, las aspiraciones y expectativas de los estudiantes, sus redes sociales, el contexto educativo y la organización familiar, así como otros tales a hábitos de estudio o control paterno/ escolar.

Metodología

La muestra fue diseñada para que pudiera recoger la diversidad existente respecto al absentismo escolar en secundaria en Huelva, dado el interés de esta investigación. Se entendió por absentismo a estos efectos el concepto recogido en la legislación vigente en la comunidad autónoma andaluza en el momento del trabajo de campo, de forma tal que cuando un chico o chica falta a clase en esos términos, el centro educativo tiene la obligación de registrarlo en la aplicación

informática Séneca con la que se gestionan los centros educativos en Andalucía².

Universo y su acotación: Alumnado matriculado en cualquier curso del ciclo educativo de Secundaria de la provincia de Huelva durante el curso escolar 2010/11 (de 1º a 4º de ESO). Para concretar bien el universo en relación al tema del absentismo, se hizo una explotación específica con el programa Séneca al que pudimos acceder gracias a la autorización concedida para dirigirnos a los centros educativos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y a la especial actitud colaboradora de todos y cada uno de los centros de educación secundaria seleccionados al efecto. Agradecemos desde aquí el apoyo recibido por todos ellos para el desarrollo de esta investigación.

Selección de centros educativos: La selección de centros que participaron en la muestra se hizo a partir de los centros que durante el curso escolar 2009/2010 habían grabado durante todo el curso académico datos de absentismo en Séneca. Estos datos eran los más actualizados y completos, en el momento de planificar el trabajo de campo. Si bien el trabajo de campo se realiza en el curso escolar 2010/11, se ha contrastado posteriormente que no han existido variaciones significativas en cuando al absentismo documentado por centros un año después.

Del total de IES con los que cuenta la provincia de Huelva, introdujeron los datos relativos al absentismo escolar en el curso 2009/2010 un total de 41 Institutos de Secundaria, lo que equivalía a un número total de estudiantes matriculados de 13.201 entre 1º y 4º de ESO. Para poder garantizar la representatividad y diversidad de la muestra en relación al absentismo, a partir de los datos del Séneca se calcularon varios indicadores a fin de que pudieran estar representados centros con alto, medio y bajo absentismo, a los efectos de estudiar posteriormente la influencia de un contexto con más o menos chicos absentistas (y de las redes personales de los estudiantes) sobre el absentismo.

Se contó con varios indicadores:

- *Número total de matriculados (proporcionado directamente por Séneca)*

- *Número total de alumnos absentistas (proporcionado directamente por Séneca)*

² El programa Séneca recoge de forma sistemática información detallada tanto del alumnado matriculado, profesorado y equipos directivos, como de programas y acciones llevadas a cabo en el centro escolar y todos los centros están obligados por directrices expresas de la Consejería de Educación a grabar los datos referidos a las ausencias del alumnado al centro.

- *Indicador de absentismo escolar* en el centro (tasa por cien)³. Elaborado *ad hoc* a partir de los anteriores. Este indicador nos sirvió para establecer una distinción entre centros en la provincia de Huelva con grados de absentismo escolar alto, medio y bajo.

Los datos obtenidos permitieron recoger realidades educativas diferentes en los centros de Huelva en razón de su absentismo, siendo la tasa de absentismo más baja localizada del 0.20 por ciento, y la mayor del 44 por ciento. Se clasificaron los centros en tres grupos equivalentes a los efectos muestrales de acuerdo con su grado de absentismo.

Absentismo alto (29,42% - 44,04%)	4 centros
Absentismo medio (14,82% - 29,41%)	3 centros
Absentismo bajo (0,20% - 14,81%)	33 centros

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

Cuadro 1. Centros según su grado de absentismo en Huelva

Posteriormente se clasificaron los centros según la población matriculada en ellos entre 1º y 4º de ESO y el grado de absentismo, estableciendo tres subgrupos equivalentes según su grado de población o absentismo fuera alto, medio y bajo.

Selección final de centros: A partir del listado potencial de centros que reunían los mismos rasgos en relación a un tamaño alto, medio o bajo de estudiantes y de absentismos, se seleccionaron aleatoriamente los 12 centros donde iba a tener lugar el trabajo de campo.

Selección final de grupos de clase y estudiantes: Los grupos dentro de los centros educativos se seleccionaron conjuntamente entre los investigadores y los propios centros educativos, de acuerdo con los criterios de representividad marcados.

Instrumentos de recogida de la información (fuentes primarias): Se diseñaron dos cuestionarios. Uno dirigido a escolares, y otro al responsable de cada centro escolar donde se aplicó la encuesta. Ambos cuestionarios tenían un conjunto amplio de preguntas para poder testar las hipótesis de interés. En el caso de la encuesta a escolares, se recogió información sobre las

³ Elaborado siguiendo la siguiente fórmula: Número de alumnos absentistas en el centro registrado en Séneca en los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO de 2009-10/ Número total de alumnos matriculados en el centro en los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO de 2009-10*100.

redes sociales sociocéntricas de cada clase donde se aplicó el cuestionario, además de las redes personales egocéntricas de cada chico o chica entrevistado.

Muestra conseguida: Se entrevistó a un total de 206 chicos y chicas de 1º a 4º de ESO durante el curso 2010/11. Igualmente, se entrevistó a los responsables de los 12 centros educativos donde tuvo lugar el trabajo de campo.

Datos oficiales de absentismo y rendimiento (fuentes secundarias): Para cada chico y chica entrevistado se añadió a su encuesta el dato oficial de absentismo del curso anterior, así como el dato correspondiente a si promocionó o no.

Procesamiento y análisis: Toda la información obtenida del centro escolar, y de la base de datos del Séneca se vuelca en Spss asociada a cada entrevistado (datos individuales y del centro). A partir de ahí se realiza un análisis estadístico destinado a responder a los objetivos planteados.

3. RASGOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE NACIONALES E INMIGRANTES Y ABSENTISMO

Antes de entrar en mayor detalle respecto a la incidencia del absentismo en la muestra estudiada, cabe describir los rasgos básicos de la misma, integrada por 206 estudiantes, así como las diferencias que hemos encontrado entre chicos y chicas con padre y madre españoles, y chicos y chicas cuyos padres integran una pareja mixta, o son ambos extranjeros⁴. Si atendemos a la columna del total en la Tabla 1 se aprecia que nuestra muestra es predominantemente integrada por chicos y chicas del primer ciclo de la ESO, por algo más de chicos que de chicas, pero con pesos bastante próximos, con edad media en torno a los 15 años, y residentes alrededor del 80 por ciento en municipios que no pertenecen a la capital. Si bien de acuerdo con el chi-cuadrado (Tabla 1), se aprecia que no existen diferencias estadísticamente significativas en las pautas básicas que describen a las submuestras de nacionales y con origen extranjero, sí las encontramos respecto al hábitat de residencia, mostrándose que nuestra submuestra de chicos y chicas de origen extranjero reside en mayor medida en la capital que en núcleos rurales.

Otra de las variables que se incorporaban en el cuestionario, además de conocerse si los padres eran

nacidos en España o no, era el lugar de nacimiento de los entrevistados. Por razones obvias, cuando vinculamos el origen familiar con el país de nacimiento del chico o chica encontramos un grado de asociación estadísticamente significativo. En este caso, las submuestras son diferentes y se constata básicamente que un 11,5 por ciento de los hijos de parejas mixtas o ambos padres extranjeros habían nacido ya en España. Gran parte de los chicos de origen extranjero nacieron, no obstante, en los países de origen de su madre o madre (88,5 por ciento).

Respecto al capital humano de los padres, medido a través del nivel de estudio alcanzado por los mismos, tampoco se constatan en principio diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas nacionales y los de origen extranjero. Así, la muestra se encuentra dividida entre alrededor de la mitad de chicos y chicas con padres y madres que alcanzaron hasta estudios primarios, mientras que el resto cuenta predominantemente con padres y madres que alcanzaron los secundarios y terciarios. Entre estos destacan los padres y madres con estudios secundarios antes que los de terciarios.

En cuanto a los rasgos sociodemográficos básicos producto del análisis bivariable, lo que observamos es la gran similitud entre ambas submuestras, a pesar del tamaño tan diferente que éstas tienen. Al no haberse establecido ninguna cuota muestral relativa al peso de chicos y chicas de origen extranjero a la hora de ejecutar el trabajo de campo el peso se viene a corresponder con los matriculados de origen extranjero de esas edades en la provincia.

Aunque por razones de espacio no mostramos las tablas, se llevaron también a cabo otros cruces de variables para constatar si existía algún tipo de asociación estadística respecto al capital familiar de madre y padre (estudios) y el grado de *absentismo objetivo*⁵ y *declarado*⁶ para el año en el que se aplicó la encuesta a chicos y chicas, controlando esta relación según el origen familiar. Estos análisis no arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre los nacionales y los de origen extranjero.

Este mismo tipo de relación entre absentismo declarado y absentismo objetivo en relación a las variables sexo, edad y hábitat de residencia se observó igualmente controlando según origen familiar sin

4 Se construyó una variable agregada con estos dos segmentos (pareja mixta y ambos padres extranjeros) dado el escaso tamaño de la muestra obtenida de chicos y chicas con origen extranjero en relación a los nacionales.

5 Llamamos así al extraído del Séneca.

6 Hemos llamado así a lo que se obtenía a partir de la pregunta 31 del cuestionario a chicos y chicas: ¿Asistes regularmente a clases?

Curso	Padre y madre españoles (n=180)	Pareja mixta/ Ambos extranjeros (n=26)	Total (206)
1º y 2º ESO	80,0	88,5	81,1
3º y 4º ESO	20,0	11,5	18,9
Total	100,0	100,0	100,0
	$\chi^2= 1,060$ n.s.	CC= ,072 n.s.	
Sexo			
Hombre	53,3	50,0	52,9
Mujer	46,7	50,0	47,1
Total	100,0	100,0	100,0
	$\chi^2= ,101$ n.s.	CC= ,022 n.s.	
Edad			
Media	14,8	15,1	14,9
Mediana	15,0	15,0	15,0
Desv. típica	0,9	0,8	0,9
	F=1,78 n.s.		
Hábitat			
Capital	17,8	34,6	19,9
No capital	82,2	65,4	80,1
Total	100,0	100,0	100,0
	$\chi^2= 4,040^*$	CC= ,139*	
País de nacimiento			
España	100,0	11,5	88,8
No España	0,0	88,5	11,2
Total	100,0	100,0	100,0
	$\chi^2= 179,243^{***}$	CC= ,682^{***}	
Mayor nivel estudios padre ^a			
Hasta Primarios	50,6	44,0	49,8
Secundarios	41,0	44,0	41,4
Terciarios	8,4	12,0	8,9
Total	100,0	100,0	100,0
	$\chi^2= ,553$ n.s.	CC= ,052 n.s.	
Mayor nivel estudios madre ^a			
Hasta Primarios	52,0	46,2	51,2
Secundarios	38,5	50,0	40,0
Terciarios	9,5	3,8	8,8
Total	100,0	100,0	100,0
	$\chi^2= 1,719$ n.s.	CC= ,091 n.s.	

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio sobre *El fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva*.

Nota: ^a Se anularon los "no sabe, no contesta" para realizar el cruce, aunque los resultados básicos son los mismos cuando se tienen en cuenta.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, n.s. = no significativo.

Tabla 1. Rasgos sociodemográficos, según origen familiar

obtener resultados estadísticamente significativos entre las mismas. Se apreció en cambio que, sólo para el caso de la submuestra de nacionales, la asociación fue estadísticamente significativa (* $p < .05$) cuando se cruzaron las variables sexo y absentismo tanto objetivo como declarado, pero esta asociación no era significativa para el caso de los de origen extranjero. Paralelamente al estudio de la significatividad estadística, teniendo en cuenta el escaso número de casos en el segmento de los de origen extranjero, se ha ido llevando a cabo siempre un análisis paralelo de porcentajes relativos, que tampoco mostraron ninguna tendencia diferencial en los casos señalados, salvo respecto a los cruces de sexo y absentismo declarado y objetivo que se mostró significativo para la muestra nacional, pero no para la muestra de origen extranjero. En este último caso, el peso relativo de hombres y mujeres era equivalente respecto al absentismo, mientras que se observó un mayor absentismo objetivo en el caso de las chicas nacionales que en los chicos, al tiempo que una mayor asistencia relativa a clase en el caso de las chicas nacionales que de los chicos (absentismo declarado).

4. ABSENTISMO, ABANDONO Y RENDIMIENTO EN NACIONALES E INMIGRANTES

En este apartado mostramos de forma comparativa los resultados que se obtienen cuando se analizan las relaciones existentes entre el lugar de origen e indicadores de absentismo y otros que normalmente la bibliografía maneja ligados íntimamente al fenómeno del absentismo, como es el caso del rendimiento académico. Consideramos aquí dos variables que se cargan en el archivo de Spss caso a caso para el análisis y que proceden del registro oficial del Séneca (promociona o repite y presenta o no presenta absentismo escolar). Para distinguir entre las variables manejadas, en este caso nos referimos a absentismo y rendimiento objetivo⁷. Cuando los datos se refieren a las propias declaraciones de chicos y chicas a través de la encuesta aplicada, entonces hablaríamos de absentismo o rendimiento declarado.

Los diferentes indicadores de absentismo y rendimiento se ponen en relación con el origen, constatándose globalmente de nuevo que no existen diferencias especialmente significativas en las dos submuestras estudiadas. Los porcentajes y medias calculadas que se muestran de manera comparativa permiten ob-

⁷ *Objetivo* sólo quiere decir aquí registrado oficialmente en el Séneca.

servar claramente este particular. Sólo en un caso, el absentismo declarado a través de la pregunta: “¿asistes regularmente a clases?” señala una diferencia más significativa entre los nacionales y los de origen extranjero, en el sentido de que los de origen extranjero autoevalúan su asistencia a clase como menos regular proporcionalmente que las de los nacionales. La imagen de normalidad y similitud entre ambas submuestras prevalece, incluso en indicadores como su auto-percepción como alumnos. Aunque los datos no son estadísticamente significativos, cuando se comparan ambos grupos a partir de porcentajes relativos y medias se observa sistemática y coherentemente una ligera tendencia de los no nacionales a autodeclarar que han repetido curso en mayor medida que los nacionales⁸, una ligera menor nota media, una percepción un poco menos optimista de su rendimiento comparativo respecto a sus compañeros y una ligera expectativa menor respecto a las notas que se espera obtener. Pero en cualquier caso, no se observan situaciones especialmente diferentes entre ambas submuestras. Estos análisis, aunque no los mostramos, se han realizado también considerando el país de nacimiento de chicos y chicas, variable similar, pero no idéntica al origen, como mostramos en la Tabla 1. Los resultados fueron exactamente en la misma línea.

5. CONTEXTO ESCOLAR EN RELACIÓN AL ABSENTISMO, REDES SOCIALES EN EL CENTRO Y COMPOSICIÓN DE LA RED PERSONAL

Se presenta en este apartado, y dado que se trata de una investigación en curso, un análisis exploratorio que aborda aspectos relativos al absentismo objetivo y el contexto absentista del centro, así como la relación entre el absentismo y algunas variables relacionadas con las redes personales y el contexto relacional del centro.

Respecto al primer aspecto, se hace un análisis segmentado intentando identificar si en contextos con mayor o menor grado de absentismo hay diferencias en la relación entre el absentismo (objetivo y declarado) y el origen familiar. O lo que es lo mismo se calculan estas tablas bivariantes controlando por el grado de absentismo del centro de educativo (nivel meso). Los resultados, Tabla 3, muestran que sólo en el caso de centros con un grado de absentismo bajo

⁸ Esto podría derivar de procesos de homologación. Por otra parte, la experiencia de repetir curso declarada por el chico o chica podría recoger tanto lo que queda registrado en Séneca como aquella experiencia previa en el lugar de origen que no recogen los registros oficiales.

	Padre y madre españoles (n=180)	Pareja mixta/ Ambos extranjeros (n=26)	Total (206)
Absentismo			
Objetivo: ¿Presenta absentismo escolar? (Curso 2010-11)			
Sí	23,3	30,8	24,3
No	76,7	69,2	75,7
Total	100	100	100
	$\chi^2= ,68$ n.s.	CC=,058	
Declarado: ¿Asistes regularmente a clases?			
Sí	87,7	65,4	84,9
No	12,3	34,6	15,1
Total	100	100	100
	$\chi^2= 8,816^{**}$	CC=,203 ^{**}	
Rendimiento			
Objetivo: Promociona/ Repite curso (2010-11)			
Promociona	60,6	61,5	60,7
Repite	39,4	38,5	39,3
Total	100	100	100
	$\chi^2= 0,01$ n.s.	CC=,007 n.s.	
Declarado: ¿Has repetido curso alguna vez?			
Sí	42,8	57,7	44,7
No	57,2	42,3	55,3
Total	100,0	100,0	100,0
	$\chi^2= 2,04$ n.s.	CC=,099 n.s.	
Declarado: En el curso anterior, ¿qué nota media tuvistes?			
Media	6,1	5,6	6,0
Mediana	6,0	6,0	6,0
Desv. típica	1,8	1,8	1,8
	F= 1,51 n.s.		
Declarado: Cuando comparas las notas que estás teniendo en este curso con las del resto de tus compañeros/as, ¿en qué posición respecto a sus resultados te situarías?			
Entre los que tienen mejores notas	30,6	23,1	29,6
Entre los que tienen notas medias	51,1	57,7	51,9
Entre los que tienen peores notas	18,3	19,2	18,4
	$\chi^2= ,63$ n.s.	CC=,055 n.s.	
Declarado: ¿Qué nota media esperas obtener en el presente curso?			
De nota media SOBRESALIENTE	11,8	8,0	11,3
De nota media NOTABLE	33,5	44,0	34,9
De nota media APROBADO	40,6	32,0	39,5
De nota media SUSPENSO	14,1	16,0	14,4
Total	100	100	100
	$X^2= 1,42$ n.s.	CC=0,85 n.s.	

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio sobre *El absentismo escolar en la educación secundaria de Huelva*.

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001, n.s. = no significativo.

Tabla 2. Absentismo, abandono y rendimiento, por origen familiar

Meso: Grado de absentismo objetivo 2009-10 en el centro educativo 1º, 2º, 3º, 4º ESO ¹	Padre y madre españoles (n=136)	Pareja mixta/ Ambos extranjeros (n=22)	Total (206)
Bajo: Sí presenta absentismo	15,4	45,5	19,1
Medio: Sí presenta absentismo	33,3	25,0	31,3
Alto: Sí presenta absentismo	0,4	14,3	28,3
	χ^2 (Bajo) = 5,64*	,244*	Resto n.s.
¿Asistes regularmente a clase? ²			
Bajo: Sí asiste regularmente	88,5	60,0	85,2
Medio: Sí asiste regularmente	91,7	100,0	93,8
Alto: Sí asiste regularmente	85,1	50,0	81,1
	χ^2 (Bajo) = 5,70*	CC=,247	Resto= n.s.
	χ^2 (Alto) = 4,28*	CC=,273	

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio sobre *El absentismo escolar en la educación secundaria de Huelva*.

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001, n.s. = no significativo.

1 Se extraen del análisis dos colegios, por no haber conseguido hasta la fecha los datos de absentismo objetivo. El grado de absentismo (alto, medio y bajo) se establece a partir del indicador de absentismo descrito en la metodología. Para simplificar la tabla, en cada fila sólo se encuentran los porcentajes correspondientes al "Sí" presenta absentismo. El resto de cada casilla hasta el 100 por cien corresponde a los "Noes".

2 Ver nota a pie anterior.

Tabla 3. Absentismo objetivo y declarado por origen familiar, controlando por grado de absentismo

las relaciones son significativas. En este caso lo que se encuentra es que el porcentaje de chicos y chicas de origen extranjero que sí presentan absentismo objetivo es notablemente superior que el de chicos y chicas nacionales en este tipo de centros. No obstante, a pesar de esta clara diferencia relativa, el número de casos donde se produce esta circunstancia es muy pequeño, pero el dato sugiere llevar a cabo en el futuro una exploración más detenida considerando otras variables del estudio y de cada centro, para intentar arrojar algunas luces más al respecto. La tendencia es la misma en el caso de la variable nacidos y no nacidos en España, aunque no mostremos la tabla.

Curiosamente, la tendencia encontrada en los centros de bajo absentismo, además de ser coherente cuando se trabaja con la variable relativa al lugar de nacimiento, se produce en la misma línea respecto al absentismo declarado (para el origen familiar, y para el lugar de nacimiento aunque no se muestre). En este caso lo que ocurre es que en centros de bajo absentismo los chicos y chicas inmigrantes muestran menor tasa de asistencia regular al centro, o lo que es lo mismo, mayor absentismo declarado que los nacionales. Aquí además esta tendencia al mayor absentismo declarado la encontramos en centros de alto grado de absentismo, lo cual obliga a realizar explotaciones futuras con más nivel de profundidad.

Por otra parte, el cuestionario a chicos y a chicas

contemplaba una diversidad de cuestiones en relación a las redes personales de cada uno de los entrevistados, así como relativas a las redes sociocéntricas de cada aula donde se realizó el trabajo de campo. Hemos explorado, en relación a las variables "número de amigos en la red personal" y "número de familiares"⁹ (Tabla 4) si algunas diferencias en la composición de la red explicaban de alguna forma la relación entre el absentismo objetivo y el origen familiar. Esta misma asociación se ha explorado en el caso del lugar de nacimiento (en vez del origen), y en el caso del absentismo declarado (en vez del objetivo). Los resultados que obtenemos es que la composición básica de la red (en cuanto a familia y amigos) no parece estar significativamente asociada a diferencias de absentismo según el origen. Análisis posteriores considerando otras variables permitirán avanzar en otras dimensiones.

6. EPÍLOGO

Llegando a este punto y considerando que este trabajo que presentamos es la primera incursión analítica

⁹ Estas variables se extraen del *generador de nombres* que cumplimenta cada chico o chica respecto a su red personal. En el cuestionario se incorporaron dos módulos para el análisis de redes sociales. Uno para obtener la red sociométrica de la clase, y otro para conocer la red personal de cada chico y chica, que es el que sirve de base para elaborar estas dos variables.

	Padre y madre españoles (n=180)	Pareja mixta/ Ambos extranjeros (n=26)	Total (206)
Familiares			
Media	3,8	2,9	3,7
Mediana	3	3	3
Desv.Típica	3,1	1,7	3,0
Amigos			
Media	11,2	12,2	11,2
Mediana	12	12	12
Desv.Típica	3,1	1,8	3,0

Fuente: Elaboración propia a partir del estudio sobre El absentismo escolar en la educación secundaria de Huelva.

* p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001, n.s. = no significativo.

Tabla 4. Composición básica de la red personal: familiares y amigos

ca que hacemos en relación al absentismo en secundaria en Huelva explorando diferencias entre chicos y chicas nacionales y de origen extranjero, quizás cabe destacar que más que un análisis cerrado y concluido, una de las cosas que aportan los datos analizados son algunas incógnitas y líneas de trabajo futuro. Una limitación a tener en cuenta es que el diseño muestral no pretendía obtener unas cuotas determinadas de extranjeros en las aulas, ni tampoco un número mínimo de encuestas aplicadas a los mismos, de forma que los 26 casos de no nacionales con los que se cuenta en esta muestra se corresponden a los chicos y chicas de origen extranjero que estaban escolarizados en las aulas donde se hizo el trabajo de campo. Dado que su número es muy reducido, una de las líneas de futuro será conocer más a fondo, cómo son sus redes personales (en términos de centralidad, densidad, intermediación, etc.) y ver si esto aporta otras luces a la cuestión del absentismo, al mismo tiempo que se indaga sobre la configuración de las redes sociocéntricas de cada clase y sus conexiones con el absentismo, pero cada una de esas temáticas requiere un tratamiento diferenciado, que no teníamos espacio de considerar en este primer trabajo exploratorio.

Un segundo aspecto que nos parece importante resaltar, y quizás contradiga algunas visiones más pesimistas en relación a la inmigración, es que, observados en perspectiva comparativa con sus pares, lo que ofrecen nuestros datos (eso sí, con una minúscula submuestra de no nacionales) es más la similitud con respecto a los nacionales que la diferencia. Nuevos análisis sobre estas submuestras así como trabajos posteriores con muestras más amplias y en otros escenarios podrán seguir abundando en esta cuestión.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Austin, Wesley A., & Totaro, Michael W. (2011). Gender differences in the effects of internet usage on high school absenteeism. *The Journal of Socio-Economics*, 40(2), pp.192-198.
- Blaya, C. (2003). Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention. <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>
- Carroll, HCM (Tim) (2010). The Effect of Pupil Absenteeism on Literacy and Numeracy in the Primary School. *School Psychology International*, 31, 2 (Apr 2010), pp.115-130.
- Decreto 167/2003 de 17 junio por el que se establece la atención educativa a los alumnos/as de necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecida. BOJA 23 de junio de 2003, nº118, pp. 13.667-13.674
- Delgado D'Antonio, Adriano y Álvarez Alcázar, Juan Antonio (2004). Absentismo Escolar: un problema social. *Revista Digital de Investigación y Educación*, vol. 1, nº7, pp.1-17.
- González González, María Teresa (2006). Absentismo y Abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.4, nº 1, pp. 1-15.
- Leman, Johan (1991). The education of immigrant children in Belgium. *Anthropology and Education Quarterly*, 22(2), pp.140-153.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. BOE 4 de mayo de 2006, nº106, pp 17.158-17207
- Oezkanal, Uemit, & Arıkan, Nadire (2011). The relation between success and absenteeism at esogu english preparatory school. *Journal of Language*

- Teaching and Research*, 2(1), pp.68-68.
- Orden 19 septiembre de 2005 por la que se desarrolla determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. BOJA 17 de octubre de 2005, nº 202, pp. 6-14
- Ready, Douglas (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive development. *Sociology of Education*, 83(4), pp.271-286.
- Rodríguez Izquierdo, Rosa M. (2010). Políticas de educación inclusiva en España: una cuestión paradójica de derechos para la equidad. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, vol. 01(03) pp. 1-2
- Rué Domingo, Joan (2005). *El Absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sáez, L. (2004). III Seminario Profesional de Educación Social sobre Absentismo Escolar y Educación Social. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, nº005. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios de La Salle, pp 285-287.
- Spencer, Andrea M. (2009). School attendance patterns, unmet educational needs, and truancy. A chronological perspective. *Remedial and Special Education*, 30(5), pp.309-319.
- Stamm, Margrit, Ruckdaschel, Christine & Templer, Franziska (2009). Facets of truancy: Empirical findings on two forms of school absenteeism. *Diskurs Kindheits- Und Jugendforschung*, 4(1), pp.107-121.