

Margarita Jordán Mínguez

**CAUSAS DEL ABSENTISMO ESCOLAR Y ALTERNATIVAS PARA COMBATIRLO
BASADAS EN LA EVIDENCIA CIENTÍFICA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Dirigido por la Dra. Regina Gairal Casadó

Máster en Innovación en la Intervención Social y Educativa



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Murcia

2022

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	4
2.1. Marco Teórico.....	4
2.1.1. Factores relacionados con el alumnado.....	4
2.1.2. Factores relacionados con el entorno educativo.....	9
2.1.3. Comunidades de Aprendizaje.....	14
2.2. Marco Legislativo y Conceptual.....	21
3. OBJETIVOS.....	25
4. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.....	26
4.1. Pregunta de investigación.....	26
4.2. Hipótesis.....	26
4.3. Diseño metodológico.....	27
4.3.1. Muestra.....	27
4.3.2. Contexto de análisis.....	29
4.3.3. Técnicas de investigación.....	31
4.3.4. Análisis de datos.....	34
4.3.5. Consideraciones éticas.....	36
4.4. Plan de trabajo. Cronograma.....	36
5. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	37
5.1. Resultados.....	38
5.1.1. Perfil educativo y autoestima.....	38
5.1.2. Percepción del alumnado absentista sobre el instituto.....	41
5.1.3. Relación entre profesorado y alumnado.....	43
5.1.4. Relación con los compañeros/as.....	46
5.1.5. Situación escolar y de absentismo.....	47
5.1.6. Perspectivas de futuro.....	50

5.1.7. Respuesta al absentismo.....	52
5.1.8. Repercusiones de las CdA en la asistencia a clase y el éxito escolar.....	53
5.2. Discusión.....	55
6. CONCLUSIONES.....	58
7. IMPACTO SOCIAL.....	60
7.1. Relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.....	60
7.2. Medición del impacto social EX – ANTE.....	61
8. BIBLIOGRAFÍA	64
9. ANEXOS.....	68
Anexo I. Guiones de entrevistas y grupo de discusión.....	68
Anexo II. Consentimientos informados.....	74
Anexo III. Escala de autoestima de Rosenberg.....	77

1. INTRODUCCIÓN

El absentismo y el abandono escolar temprano son algunos de los problemas principales con los que nos encontramos en el sistema educativo actual. La Unión Europea, en el programa marco Horizonte 2020, marcó como uno de los objetivos generales en educación la reducción del absentismo escolar, procurando un porcentaje inferior al 10% antes de terminar el año 2020. Lejos de conseguir esta reducción, el umbral en España se situó en el 15 % (Informe Mapa del abandono educativo temprano en España, 2021).

En este mismo informe podemos encontrar que el abandono educativo temprano (AET) hunde sus raíces en el denominado “fracaso escolar”, esto es, el hecho de no haber terminado la Enseñanza Secundaria Obligatoria (a partir de ahora ESO), puesto que alrededor de las tres cuartas partes (72,5%) de los que no han obtenido el título de la ESO acaban abandonando prematuramente los estudios. Pese al importante esfuerzo realizado en lo que va de siglo con intención de reducirla, en la actualidad, la tasa de fracaso escolar en España, se sitúa por encima del 20%. Aunque en los últimos años se ha producido un proceso de convergencia, existe una notable distancia entre las distintas comunidades autónomas. Entre la región con una tasa más baja —el País Vasco, con un 14,2%— y la que presenta una tasa más alta —Castilla-La Mancha, donde la tasa de fracaso escolar se encuentra en el 27%— la diferencia es casi de 13 puntos porcentuales. La Región de Murcia se sitúa en un porcentaje del 20 % (Informe Mapa del abandono educativo temprano en España, 2021).

La presente investigación se centra en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Lorca (Murcia) donde las tasas de absentismo son muy altas, sobre todo en los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. A través de este estudio, hemos podido conocer cuáles son las causas de ese absentismo escolar y qué alternativas se han encontrado para revertirlo. Para ello, previo a la investigación de campo, se ha realizado una revisión de la literatura científica que nos aporta lo estudiado hasta el momento sobre el tema que nos ocupa.

Los datos obtenidos en el estudio reflejan claramente algunos de los factores que desencadenan y perpetúan la situación de absentismo de los chicos y chicas, y sugieren que la respuesta ofrecida desde el centro es claramente insuficiente, existiendo alternativas, que se llevan a cabo en la misma localidad, y que realmente funcionan. Como veremos en el estudio, las Comunidades de Aprendizaje (a partir de ahora CdA) son una herramienta metodológica muy eficaz a la hora de afrontar el absentismo, abandono y fracaso escolar, tal y como aparece en la Resolución de la Comisión Europea del 30 de enero de 2011 sobre la reducción del abandono escolar.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

A continuación, se señalan las cuestiones más relevantes relacionadas con el absentismo escolar. Empezaremos realizando una revisión sistemática de lo que la literatura científica y sus distintos autores aportan en relación al tema objeto de este estudio en cuanto a factores relacionados con el alumnado, con el entorno educativo y cómo funcionan las comunidades de aprendizaje para atajar esta problemática. También se hace referencia a la legislación que pretende garantizar la asistencia del alumnado a los centros educativos. Por último se realizará un breve marco conceptual para aclarar conceptos relacionados con esta temática.

2.1. MARCO TEÓRICO

Destacamos lo que recogen los autores en cuanto a factores asociados directamente al alumnado, al entorno educativo y lo referido a las CdA.

2.1.1. Factores relacionados con el alumnado

Tal y como destaca García (2005), el absentismo escolar está relacionado con diversos aspectos entre los que destacan: el contexto real en que se desarrolla el joven, las percepciones sociales significativas para él, la influencia de su propio grupo de iguales, la forma en que vive subjetivamente su escolarización, la existencia de problemas familiares, el rechazo al mundo escolar, incluso en estatus del adolescente dentro del núcleo doméstico, su posición dentro del grupo de iguales, experiencias de escolarización previas, entre otras.

El Parlamento Europeo, en su estudio sobre la Reducción del Abandono Escolar Prematuro en la UE (2011), establece que los jóvenes que abandonan los estudios proceden de orígenes diversos y que este abandono escolar prematuro se debe normalmente a un proceso acumulativo de desvinculación provocado por motivos personales, sociales, económicos, educativos o familiares. Señala que pueden ser motivos inherentes a los procesos y experiencias escolares o ajenos a los mismos, y son habitualmente muy concretos de cada persona. Manifiesta que, para muchos, la insatisfacción se debe una serie de motivos diversos tales como el acoso escolar, un rendimiento académico deficiente, una mala relación con los profesores, a la falta de motivación o al hecho de «andar en malas compañías», mientras que otros abandonan los estudios porque están atravesando problemas personales o familiares tales como abuso de drogas o carencia de hogar. No obstante, concluye que, gran parte del problema se puede atribuir a la falta de apoyo y orientación, a la desvinculación de la escolarización y a los currículos del nivel secundario que carecen a menudo de opciones suficientes en términos de variedad de cursos, pedagogías de enseñanza alternativas, oportunidades de aprendizaje experimentales o de aprendizaje empírico de otra índole o de la flexibilidad suficiente.

Se trata pues de un problema social complejo y multicausal, pudiendo destacar, tal y como recoge el artículo de García y Razeto (2019) sobre la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña, diversos factores:

❖ **Factores individuales.** El bajo desempeño académico, la repetición de curso, tener necesidades educativas especiales no identificadas, la falta de relaciones positivas con los pares, los problemas de salud mental y/o problemas de abuso de sustancias y la alienación escolar son identificados por Mallet (2016) como factores de riesgo individuales. Por su parte, Sánchez *et al.* (2016) coinciden en señalar como factores de riesgo la relación con los pares, el uso de drogas y el bajo rendimiento académico; también añaden la baja autoestima del estudiante, el bajo

autoconcepto académico, la baja aspiración educacional y el tener mucho tiempo no supervisado por un adulto después de la escuela.

❖ **Factores escolares.** Artiaga (1998) establece que el binomio adolescencia y enseñanza secundaria obligatoria es algo inseparable que interrelaciona y que puede llegar a generar situaciones conflictivas. También explica que la visión dominante de este binomio responde a una perspectiva adultocrática y reduccionista, cuya superación requiere comprender a los adolescentes como sujetos que viven una etapa evolutiva que comporta una serie de rasgos psicológicos comunes (la condición social de la adolescencia), pero también como sujetos singulares, con una historia personal y una situación social específicas, que pueden ser precipitadoras de absentismo y abandono escolar. Esterle-Hedibel (2005, como se citó en García y Razeto, 2019), identifica a las dificultades escolares como uno de los factores que acompañan a los procesos de ruptura escolar además, cuando su interacción con el profesorado les confirma y destaca esas dificultades el riesgo de desescolarización está presente. Destaca que la relación del estudiante con el profesor es determinante en el proceso de ruptura, puesto que la “desviación” (como se acostumbra a analizar el fenómeno) implica necesariamente la intervención de dos actores y el hecho de que el profesor puede provocar o atenuar tal desviación con el estilo de relación que establezca con sus alumnos. Otros factores identificados por Mallet (2016) a nivel de la escuela y que influyen en el desarrollo del absentismo, son el ambiente escolar negativo o inseguro, la ubicación académica inapropiada, la victimización por bullying y disciplinas coercitivas. Sánchez *et al.* (2016) añaden otros factores escolares, como la falta de una relación positiva con el personal de la escuela y tener lazos con pares que han tenido conductas delictivas. De acuerdo con García (2013), la prevención del absentismo pasa, entre otras condiciones, porque el docente genere un clima acogedor en el aula, el cual facilitara la integración de los estudiantes. También es

importante, según este autor, favorecer la autoestima, al hacer que los estudiantes se sientan apoyados y valorados y evitar etiquetar conductas o estigmatizar.

❖ **Factores familiares.** El medio escolar, familiar y social del estudiante condiciona la posibilidad de desarrollar una trayectoria de absentismo. En contextos de alta vulnerabilidad social, la escuela y la educación pueden no estar en el rango de las prioridades básicas, aunque también puede ser un medio protector en un contexto familiar hostil (García, 2013). Según Sánchez *et al.* (2016), entre los factores familiares relacionados con el absentismo están el conflicto familiar, la disciplina inefectiva e inconsistente en el hogar y tener solo un padre. Una revisión realizada por Esterle- Hedibel (2005, como se citó en García y Razeto 2019) indica que más que el tipo de familia, influye la calidad de las relaciones entre sus miembros, los conflictos, las rupturas biográficas, las condiciones de vida y la estigmatización; todos estos factores pueden ser influyentes en los procesos de desescolarización. Mallet (2016), identifica como factores de riesgo familiares los problemas financieros o la pobreza, la falta de transporte, no tener hogar, conflictos familiares significativos, maltrato, bajo apoyo parental y actitud de poca preocupación por la escuela. Por otra parte, las creencias de las familias sobre el absentismo del estudiante pueden ser un factor que contribuya a este fenómeno. Rogers y Feller (2018), encontraron que las familias de estudiantes con alto absentismo presentan dos creencias erradas: por una parte, subestiman la cantidad de ausencias totales, al considerar que son la mitad de las que realmente son; por otra parte, no son conscientes de las ausencias relativas o comparadas con los compañeros de clase del estudiante. Rio y Benítez (2009, como se citó en García y Razeto, 2019) identificaron en los discursos de algunos profesionales ciertas características familiares que aumentan las posibilidades de constituirse en hogares con niños absentistas, como pertenecer al grupo étnico gitano, que mayoritariamente se dedica a la venta ambulante y en el que las niñas asumen tareas de cuidado doméstico y de cuidado de hermanos en reemplazo de sus madres, con el

consecuente alejamiento de la escuela. También está el hecho de tener hermanos mayores absentistas, lo que supondría un mayor riesgo de reproducir la senda rupturista de los primogénitos.

❖ **Factores de la comunidad o vecindario.** El absentismo también es influido por la comunidad del estudiante, tanto a nivel local como en lo que respecta a la comunidad cultural. Por ejemplo, Mallett (2016) detectó que la ocurrencia de violencia cerca del entorno del hogar y/o de la escuela puede desencadenar absentismo. En el ámbito de la comunidad, se ha encontrado que estudiantes que tienen redes de apoyo, recursos institucionales, y que participan en programas comunitarios (de servicio comunitario, refuerzo académico o aprendizaje emocional) fuera del horario escolar, tienen mejores tasas de graduación en secundaria (Dusaillant, 2017).

En lo referente al **contexto familiar** del alumnado absentista, tal y como se refleja en el estudio cuantitativo realizado por Escarbajal et al. (2019), donde participaron 409 estudiantes de secundaria de contextos vulnerables de la Región de Murcia, las familias inmigrantes están formadas por más miembros que las autóctonas, lo que, en principio, sería un elemento de dificultad añadida para la atención individualizada de los hijos. Además, y en general, el considerable porcentaje de familias monoparentales en el contexto estudiado aumenta el riesgo de vulnerabilidad social, al haber sólo un progenitor a cargo de los hijos, habitualmente la madre, restando el significado que tiene la figura paterna en la familia. Del mismo modo, al no ser muy alto el nivel formativo de los progenitores en un porcentaje significativo (sobre un tercio no tiene estudios o tiene estudios primarios), situación que se acentúa en el caso de las familias inmigrantes, el seguimiento de los alumnos (por ejemplo en casos de absentismo) y la orientación y apoyo a los estudios es más problemático. Si a ello se añaden las dificultades para conciliar adecuadamente la vida laboral y familiar, como es el caso del estudio, junto a las situaciones de desempleo, con lo que tienen que ver con la merma de posibilidades socioeconómicas, se entenderá que los

alumnos afectados por esas situaciones y circunstancias tengan alterados negativamente sus itinerarios académicos.

Por otro lado, además de los factores que hemos visto hasta ahora que tienen que ver directamente con el alumnado en cuanto a sus condiciones individuales, escolares, familiares y de la comunidad, nos interesa ahondar en la mirada hacia el entorno educativo.

2.1.2. Factores relacionados con el entorno educativo

González (2006), realiza una reflexión referida a que los planteamientos y dinámicas organizativas y educativas solo sirven al alumnado más aventajado, contribuyendo así al abandono por parte de algunos. Abre otra perspectiva en la se contempla la necesidad de explorar cómo las escuelas crean condiciones (horarios inflexibles; currícula fragmentados; jerarquía de asignaturas énfasis en habilidades de orden inferior/básicas; estrategias de enseñanza inadecuadas, limitadas y rígidas; textos y otros materiales didácticos inadecuados; evaluación competitiva, creencias, actitudes y expectativas de profesores hacia los alumnos y sus padres, etc.) que empujan a algunos alumnos a abandonar. Desde esta perspectiva se plantea que, si bien las escuelas pueden hacer poco en lo que respecta a las circunstancias socio-económicas y características de los alumnos que recibe, sí tiene la obligación de proporcionar ambientes educativos efectivos y ricos para todos los alumnos, no sólo para los que responden a un modelo ideal. Todo ello depende, tal y como recoge, de la capacidad que pueda desarrollar el centro escolar y sus miembros para dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado que recibe.

Hixson (1993, como se citó en González, 2006), lo expresa claramente al referirse al alumnado en riesgo y a la investigación que se ha venido desarrollando sobre el tema, haciendo hincapié en que lo importante es llamar la atención acerca de que las condiciones organizativas del centro escolar pueden representar un entorno educativo poco estimulante para alumnos más vulnerables dadas sus características personales, familiares, etc. Ciertos aspectos curriculares y otros de naturaleza más organizativa (estructuras, relaciones, procesos, interacción con el entorno...) pueden dificultar su progreso y trayectoria escolar.

González (2006), alude a cuatro grandes aspectos:

❖ **Clima escolar y relaciones.** Diversas aportaciones acerca de cómo las escuelas influyen en el abandono, insisten en la importancia de las relaciones sociales desarrolladas en el centro escolar entre los adultos y los alumnos, aspecto éste que estaría influyendo en el grado en que los estudiantes sienten que “pertenecen” al centro escolar, en el enganche de los alumnos con la escuela o en el último acto del desenganche: el abandono. A este respecto Railsback (2004, como se citó en González, 2006) afirma que:

Quizá el resultado más importante en la investigación referida a la prevención del abandono, asistencia, enganche y escuelas pequeñas eficaces es que es más probable que los alumnos permanezcan y rindan en escuelas en las que las personas cuidan de ellos (...) Si las relaciones entre profesores y alumnos y sus familias van a afectar a los resultados de los estudiantes, deben estar basadas en la confianza, el respeto, la justicia, y la equidad. La investigación muestra que en las escuelas en las que hay confianza, cuidado y apoyo, hay mayor asistencia, mayor rendimiento del alumno y menor proporción de expulsiones (p. 12).

❖ **Políticas y procedimientos escolares respecto a la asistencia a clase.** Las políticas de disciplina también se relacionan con cuestiones de asistencia al centro, conductas de los alumnos en él, violencia escolar, etc. El análisis de la influencia de tales políticas en los niveles de absentismo y de abandono pone de manifiesto que según sean las políticas al respecto, el impacto no es idéntico. La investigación existente documenta cómo las políticas escolares relacionadas con la asistencia a la escuela, las conductas permitidas en ella y las consecuencias de tales conductas tienen efectos diversos sobre los alumnos (Raislback, 2004, como se citó en González, 2006). Este autor revisa diversos estudios norteamericanos que ponen de manifiesto que políticas de centro en el que se penalizan las “ausencias excesivas” parecían acrecentar la asistencia. Pero también alude a que políticas en las que se contemplan consecuencias muy severas, como las de “tolerancia cero”

tienen el efecto contrario. Se plantea así la cuestión de que aunque se hayan formulado con buenas intenciones, algunos procedimientos pueden tener un impacto negativo sobre ciertos alumnos, particularmente si son de carácter muy punitivo: basadas en expulsiones o suspensión de la asistencia al centro. Además, el impacto que pueden tener sobre el absentismo y, en última instancia, sobre el abandono, parece ser más notorio entre alumnos de minorías y pobres (Bergeson et al., 2003; Raislback, 2004, como se citó en González, 2006). Posiblemente la distinción entre “que los alumnos abandonen” y “que las escuelas empujen al abandono” se dibuja aquí con bastante nitidez: políticas de expulsiones y suspensiones como respuesta a las faltas de asistencia a clase o por cuestiones de disciplina, de alguna manera ejercen el efecto de desanimar al alumno a no permanecer en el centro. Representan un modo de descargarse de alumnos “molestos” y de “empujarlos hacia afuera”, animando en última instancia al abandono. Entre las sugerencias que se hacen acerca de las políticas sobre la asistencia del alumno al centro escolar, se señala que si bien pueden estar establecidos tiempos de suspensión escolar ante determinadas faltas de asistencia o de disciplina, cabe utilizar éstos no para enviar al alumno fuera del centro sino para darles apoyos y mantenerlos al día con el trabajo escolar mientras no asistan a las clases: Las suspensiones en-la-escuela, en las que se les proporciona a los alumnos apoyo académico y se los mantiene implicados en el centro escolar en lugar de ser enviados a casa, son una solución mejor (Railsback, 2004, como se citó en González 2006).

González (2006), destaca que no parece haber recetas que puedan aplicarse con iguales efectos en todos los casos y, desde luego, la solución a los problemas de absentismo y abandono no radica exclusivamente en disponer de unos u otros reglamentos y procedimientos de actuación, de tal manera que, lo que realmente importa según el autor es el cómo se utilicen realmente, las revisiones que periódicamente se realicen de ellos, el grado en que los distintos miembros del centro y la comunidad educativa han participado en su elaboración y los

comprenden, o la importancia que se les atribuye para paliar el absentismo y abandono. Señala que también es preciso atender a que las dinámicas desarrolladas en las aulas sean motivadoras, interesantes y retadoras para los alumnos y representen, por tanto, un incentivo para que asistan a la escuela.

Por otra parte, no se puede pasar por alto la influencia decisiva que ejercen ciertas creencias mantenidas en el centro escolar. Las reglas y normativas no son asepticas, ni en su gestación ni en su aplicación. Reflejan y ponen en juego convicciones y supuestos que no siempre son congruentes con la idea de que en una sociedad democrática, las escuelas están para servir a todos los ciudadanos, no sólo a los que no plantean dificultades académicas. No tiene mucho sentido establecer reglas y procedimientos que desde el punto de vista formal se planteen con carácter “educativo” y no exclusivamente punitivo si más allá de lo formalmente regulado, se mantiene la convicción de que aquellos alumnos que tienen más dificultades perjudican al resto de los compañeros y al centro escolar en general (González, 2006).

❖ **Estructuras organizativas.** Tampoco es ajena a las situaciones de absentismo y abandono, la configuración estructural de los centros. Se ha destacado, al respecto, la influencia de la departamentalización propia de los centros de secundaria, las formas de agrupamiento de los alumnos, o el carácter frecuentemente impersonal y burocrático de los centros escolares de gran tamaño (González, 2006).

❖ **Currículo escolar** El currículo que se desarrolla en el centro es, sin duda, un aspecto de crucial importancia en los debates sobre abandono escolar y, en general, sobre alumnado en riesgo (Escudero 2002, como se citó en González, 2006). Se argumenta que un currículo superficial y de pobre calidad impacta a los alumnos en riesgo de abandono, al no proporcionarles experiencias retadoras y al esperar poco de ellos. En ese sentido, uno de los aspectos destacados por la investigación, es el del aburrimiento: Los alumnos con frecuencia describen su

experiencia en las aulas y escuela como *aburrida*, y diversos autores concluyen que ello es el primer paso en retirarse de la escuela.

Un curriculum que proporcione experiencias escolares de calidad para todos los alumnos constituiría, en este sentido, un elemento fundamental para prevenir los abandonos, pues contribuiría a aminorar precursores claves del abandono incluyendo logro bajo, repetición de curso, no gusto por la escuela (Escudero 2002, como se citó en González, 2006).

Sobre la necesidad de diferenciar el currículum para aquellos alumnos con ciertos rasgos o características, ofreciéndoles programas especiales o segundas oportunidades, Lesko (1996, como se citó en González, 2006) apunta que, en general, al etiquetar al estudiante como alguien que tiene problemas sociales y emocionales, son los aspectos socio-emocionales los que pasan a ocupar un primer plano a la hora de plantear una atención a esos alumnos, mientras que sus necesidades académicas y sus necesidades de ser intelectualmente estimulados y desafiados pasan a ocupar un lugar secundario. También destaca que, entre las características que resaltadas como definitorias de programas de prevención de abandono “exitosos” no se hace mención a la atención al desarrollo intelectual, o a las pregonadas ‘habilidades de pensamiento de orden superior’ por las que se aboga en las propuestas de reforma de la secundaria. Al analizar tales programas, uno ve el perfil de una agencia de servicio social, no el de una organización educativa. Concluye que, las necesidades de los alumnos en riesgo se definen en términos administrativos y terapéuticos, no en términos de su derecho a una educación de primera clase. Una visión en términos exclusivamente terapéuticos de la problemática del absentismo y del abandono escolar provoca, en última instancia, que las vías de solución se planteen tangencialmente al currículum escolar; se desvía el tema hacia otros aspectos tales como las habilidades sociales o la conexión con el mundo del trabajo, sin recalcar en lo académico.

En este contexto, Lee y Burkan (2000, como se citó en González, 2006) sugieren, a partir de su investigación sobre la organización escolar y el abandono, que un currículo más retador en la escuela secundaria, —que según ellos vendría definido por estar articulado sobre aspectos académicos—, constituye un medio para mantener a los estudiantes en ella:

Un creciente cuerpo de investigación demuestra que los alumnos aprenden más, y el aprendizaje está más equitativamente distribuido, en escuelas con un currículo riguroso, que consiste básicamente en cursos académicos y pocos cursos de bajo-nivel. En escuelas con tal ‘currículum riguroso’ normalmente se les pide a los alumnos que completen muchos de esos curso para graduarse (p.8).

Una afirmación como la anterior pone en tela de juicio a aquéllos que defienden que los institutos de educación secundaria deben ofrecer un gran número de cursos no-académicos, o programas “especiales” para que ciertos alumnos se mantengan comprometidos en la escuela. En definitiva lo que se plantea es la pertinencia de mantener un currículo regular y unas expectativas curriculares comunes para todos los alumnos o, por el contrario, currícula “especiales” que respondan a las necesidades especiales de alumnos en riesgo. El tema, es, sin duda, complejo. Lesko (1996, como se citó en González, 2006), advierte que sobre el particular caben dos opciones, ambas con puntos flacos: rehacer el currículo a la luz de las necesidades de los alumnos, lo cual implica fuerte atención a las necesidades sociales y emocionales y poca atención a las necesidades académicas tradicionales, tal como conocimiento en matemáticas, lectura y escritura, o mantener el currículo formal común y expectativas comunes (por ejemplo de asistencia a clase), y, muchos alumnos en riesgo abandonarán. Optar por una u otra solución significa escuela de segunda clase o escolarización truncada para muchos alumnos en riesgo.

2.1.3. Comunidades de Aprendizaje

En vista de lo expuesto anteriormente, dirigimos la mirada hacia las **Comunidades de Aprendizaje**, que es un proyecto basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (a partir de ahora AEE) dirigidas a la transformación social y educativa.

Las AEE se definieron en el proyecto INCLUD-ED, dentro del VI Programa Marco de la Comisión Europea, cuyo objetivo era analizar estrategias educativas que favorecieran la superación de desigualdades y fomentaran la cohesión social (INCLUD-ED Consortium, 2012).

Tal y como aparece en comunidadesdeaprendizaje.net, un sitio que facilita el acceso a diversa información sobre CdA (<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>), este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad. Es un modelo que tiene sus orígenes en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí (1978), fundada por Ramón Flecha García, catedrático de sociología de la Universidad de Barcelona.

Las CdA implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. El proyecto, que empezó en la educación obligatoria en 1995, cuenta actualmente con más de 294 Comunidades de Aprendizaje. Debido a su éxito, las CdA se han extendido a nivel internacional, llevándose a cabo en centros educativos de Brasil, y se han estudiado, como hemos mencionado, dentro del VI Programa Marco de Investigación de la Unión Europea INCLUD-ED, como una actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación. Partiendo de los sueños de toda la comunidad educativa y a través del diálogo y la ciencia este proyecto transformador está alcanzando un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia (CREA, 2006-2011).

El marco teórico principal de las Comunidades de Aprendizaje es el aprendizaje dialógico, basado en las interacciones sociales y en la participación de toda la comunidad en un diálogo igualitario. Este marco teórico está en la línea de Vygotsky (1996) y su concepto de Zona de Desarrollo Próximo.

Es un proyecto fundamentado en las teorías más relevantes en la comunidad científica internacional y está formado por un conjunto de actuaciones que tienen una sólida base científica. Se trata de actuaciones que ya han demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en todos los lugares donde se han llevado a cabo (Diez-Palomar y Flecha, 2010).

INCLUD-ED identificó y definió las AEE como “aquellas acciones de éxito que han demostrado mejorar los resultados académicos en todos los contextos en los que se implementan” (INCLUD-ED Consortium, 2012, p. 3).

Las AEE definidas e identificadas por el proyecto INCLUD-ED, fueron (Flecha, 2015):

- ❖ **Grupos interactivos**, que multiplican y diversifican las interacciones en el aula y se incrementa el trabajo efectivo contando con la ayuda de personas adultas además del profesor o profesora.
- ❖ **Tertulias Dialógicas**, que generan intercambios enriquecedores y ayudan a profundizar en diversos temas.
- ❖ **Formación de familiares**, que permiten la interacción del alumnado con el resto de los agentes sociales implicados en su educación.
- ❖ **Extensión del tiempo de aprendizaje**, que propone espacios de aprendizaje más allá del horario escolar.
- ❖ **Participación educativa de la comunidad** en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos e hijas.
- ❖ **Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.**
- ❖ **Formación dialógica del profesorado.**

Tal y como indica Flecha y Ortega (2011), la Comisión Europea, el Consejo de Europa y el propio Parlamento Europeo han aconsejado a los Estados miembros, a los y las profesionales y a la misma ciudadanía que sustituyan las ocurrencias que se estén llevando a cabo en los centros educativos por las evidencias científicas en educación. Flecha y Ortega (2011), destacan que son diversas las resoluciones que se han emitido

comunicando que las AEE superan los problemas educativos que tenemos en muchos centros educativos de Europa, tales como la Resolución de la Comisión Europea del 30 de enero de 2011 sobre la reducción del abandono escolar, donde se hace referencia a las comunidades de aprendizaje (p. 7); Resolución de la Comisión Europea del 7 de junio de 2011 donde se hace referencia a la reducción del absentismo escolar gracias a las comunidades de aprendizaje (p. 15); Resolución de la Comisión Europea del 2 de abril de 2009 sobre la educación de los hijos de los inmigrantes; Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe Español 2010-2011. Informe del Ministerio de Educación de España que habla sobre comunidades de aprendizaje en Euskadi (p. 92); Orden de 15 de febrero de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia de Aragón por la que se autoriza la puesta en marcha del proyecto comunidades de aprendizaje; Documento marco sobre el proyecto Comunidades del Departament d'Ensenyament de la Generalitat Catalana; y Protocolo de solicitud y actuaciones del proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje del Departament d'Ensenyament de la II. Generalitat Catalana).

Ahondando en las AEE, tal y como aparece en la página web antes mencionada, a través de los **grupos interactivos** se han obtenido resultados interesantes como el incremento de los aprendizajes instrumentales y la motivación del alumnado, la reducción de los conflictos en el aula y mayor dedicación a actividades de aprendizaje, fomento de relaciones de solidaridad y tolerancia hacia la diversidad, transformación de las expectativas académicas y profesionales y transformación de las relaciones escuela-comunidad. Todos estos aspectos ayudan en el aumento de la autoestima del alumnado y en la reducción del abandono escolar ya que hacen de la escuela un entorno protector y promotor de la motivación y el gusto por el aprendizaje.

Se crea un clima de altas expectativas, referida a todo el alumnado, al profesorado, a las familias y a la comunidad. Todos y todas somos capaces de desarrollar al máximo nuestras capacidades, todos y todas tenemos muchos talentos y potencialidades que tenemos que descubrir para que reviertan en la comunidad. Se pasa de un planteamiento

compensatorio a uno enriquecedor, basado en capacidades comunicativas y de acción que todas las personas tenemos. Más que centrarse en los déficits se centra en las posibilidades. Se establecen objetivos máximos en lugar de mínimos y se ponen todos los medios para alcanzarlos (Elboj y Oliver, 2003).

Valero et al. (2018) establece que, a través de las CdA se consigue la inclusión de todos, principalmente, de aquellos con necesidades educativas especiales (a partir de ahora NEE) o aquellos pertenecientes a minorías culturales. La organización del personal docente permite que los planes individuales o las adaptaciones curriculares se eliminen para que todo el alumnado trabaje a partir del currículum general. Solo se realizan adaptaciones en cuanto a nivel de dificultad de las actividades, si es que son necesarias, y en estos casos se prioriza que se den lo menos posible. El alumnado con más dificultades puede participar en las mismas actividades que el resto de sus compañeros dentro del aula, compartiendo los mismos contenidos de aprendizaje, gracias a la reorganización del personal docente dentro del aula. El estudio realizado por Valero et al. (2018), ha demostrado que se debe mantener el contexto de la actividad y su contenido de aprendizaje. Mediante las **tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos**, todo el alumnado participa en las actividades, pudiendo completar las tareas y sacando provecho de las mismas. Es por ello que estas actuaciones educativas de éxito son una contribución fundamental para conseguir la inclusión.

En lo referente al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, las interacciones entre estudiantes con diferentes niveles de competencia benefician a las y los estudiantes con más nivel y a las y los de nivel más bajo, ya que en el propio proceso de ayudarse se dan muchos momentos para reforzar lo que se sabe, identificar lagunas y errores de comprensión y enriquecer el conocimiento con puntos de vista alternativos (Rogoff, 1993). De esta forma, y a diferencia de los discursos mayoritarios que ven la diversidad como obstáculo para aprender, las CdA están demostrando que es a través de la inclusión y la heterogeneidad e incorporando más recursos humanos en las aulas como mejoran los aprendizajes de todo el alumnado y la convivencia (INCLUD-ED, 2008a).

Siguiendo esta línea, Molina et al. (2021), hicieron el primer estudio que analizó los impactos potenciales de los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas en estudiantes sin NEE cuando comparten estos entornos de aprendizaje interactivo con estudiantes con NEE. Los resultados del estudio muestran que los estudiantes sin NEE pueden beneficiarse de participar en entornos de aprendizaje interactivos, como grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas, con compañeros con NEE en al menos tres formas diferentes:

- ❖ Desarrollando actitudes positivas a medida que aprenden a respetar a los demás, aceptar diferencias y reconocer las diferentes habilidades, creando oportunidades para nuevas amistades.
- ❖ Mejorar sus habilidades sociales, a medida que aprenden sobre habilidades relacionadas con ayudar a otros a participar y aprender, a ser pacientes y obtener satisfacción al ayudar a otros a aprender.
- ❖ Generar oportunidades para mejorar el aprendizaje académico y fomentar el desarrollo cognitivo, ya que se benefician del esfuerzo cognitivo necesario para explicarse y de las contribuciones de los compañeros con NEE de los que pueden aprender.

Es importante destacar que no se encontraron impactos negativos para los estudiantes sin NEE o para aquellos con NEE como resultado de compartir estos entornos de aprendizaje interactivo. En contraste, todos los impactos identificados, ya sea a nivel de actitud, social o cognitivo, fueron positivos para ambos grupos de estudiantes (Molina et al., 2021).

Muchas son las evidencias del impacto de las actuaciones educativas de éxito en escuelas con un alto índice de fracaso escolar y absentismo. El estudio llevado a cabo por Girbés et al. (2015), se centra en los resultados obtenidos durante el estudio de caso realizado en una de las áreas más desfavorecidas de Europa, el barrio de La Milagrosa (Albacete, España), y en el impacto generado por la transformación de la escuela situada en este contexto en una Comunidad de Aprendizaje. Los resultados de

este estudio apuntan a que las AEE aplicadas están posibilitando la superación de la exclusión educativa que sufrían los vecinos y vecinas. Transformar la escuela en una CdA ha supuesto generar nuevas oportunidades educativas desde edades tempranas hasta la educación postobligatoria, elemento que está contribuyendo a la ruptura de los círculos de pobreza que se habían cronificado en el barrio. Esta escuela ha implementado actuaciones educativas de éxito tales como grupos interactivos o tertulias literarias dialógicas, entre otras, y ahora se está logrando que niños y niñas acaben sus estudios y tengan oportunidades de inserción en el mercado de trabajo, disminuyendo muy significativamente las tasas de abandono escolar que tenían previas a la transformación (Girbés et al., 2015).

La participación de las familias y otros miembros de la comunidad en los procesos de toma de decisiones en una escuela puede prevenir el abandono escolar prematuro entre los jóvenes vulnerables y, al mismo tiempo, aumentar su matriculación en la educación secundaria (García et al., 2018).

Se han podido estudiar también los beneficios a nivel individual de las Tertulias Dialógicas y cómo estas ayudan a tener éxito escolar durante la transición escolar de primaria a secundaria. No solo mejoran los resultados académicos, sino que la posibilidad de que los participantes expresen sus propios puntos de vista y compartan opiniones y emociones contribuye a fortalecer el clima de cohesión entre los estudiantes y fomenta la amistad entre ellos (García-Carrión, 2015).

En referencia a la relación entre el fracaso y abandono escolar con la autoestima del alumnado, los datos recogidos en el estudio realizado por Díez-Palomar et al. (2020), sugieren que los alumnos que participan en los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas, tienen actitudes positivas hacia el aprendizaje en términos generales y resalta el sentimiento de confianza en sí mismos. Investigaciones previas han proporcionado mucha evidencia que sugiere la importancia de este aspecto en las actitudes que los niños pueden tener hacia el aprendizaje. Los niños y niñas que tienen confianza en sí mismos tienden a mostrar una actitud claramente positiva hacia el aprendizaje. Los datos sugieren que esto

es lo que sucede cuando los estudiantes participan en Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas, es decir, tres de cada cuatro niños afirman sentirse más seguros de sí mismos respecto al aprendizaje en la escuela de lo que normalmente se sienten. Este resultado es relevante porque sugiere que tanto los grupos interactivos como las tertulias dialógicas tienen un claro impacto en la transformación positiva de las actitudes hacia el aprendizaje. Los datos muestran que esto es cierto para los niños de las tres escuelas que participaron en la encuesta, independientemente del país o el contexto en el que se encuentren (Díez-Palomar et al., 2020).

2.2. MARCO LEGISLATIVO Y CONCEPTUAL

A continuación veremos cómo se articula legalmente el tratamiento del absentismo y por qué se lucha contra el abandono amparándonos en las leyes. Se ha realizado un recorrido por los ámbitos internacional, nacional y autonómico.

En el **ÁMBITO INTERNACIONAL** encontramos:

- ❖ **Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948**, que establece en su Artículo 26 que toda persona tiene derecho a la educación.
- ❖ **Declaración de los Derechos del Niño de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1959**, que recoge en su principio 7 el derecho a la educación de los niños.

En el **ÁMBITO NACIONAL** encontramos:

- ❖ La **Constitución Española** establece en su artículo 27, el derecho a la educación como uno de los pilares básicos de nuestro sistema educativo y de nuestro sistema social, encomendando a los poderes públicos que promuevan las condiciones necesarias y eliminen los obstáculos precisos para que este derecho sea disfrutado en condiciones de igualdad por todos los ciudadanos.
- ❖ La **Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio**, Reguladora del Derecho a la Educación, dispone en su artículo 1.1 que todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad.

❖ Por su parte, la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, reconoce, en su exposición de motivos, que tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo es ahora mejorar los resultados generales y reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios, estableciendo para ello que las administraciones educativas habrán de organizar programas y medidas destinados al alumnado en edad de escolarización obligatoria con el fin de evitar el abandono escolar.

A **NIVEL AUTONÓMICO** tenemos:

❖ **Ley 3/1995, 21 marzo, de la Infancia de la Región de Murcia**, en su artículo 10 establece el derecho a la educación. Para ello la Administración Regional colaborará con las administraciones locales y educativas en la adopción de medidas para fomentar la asistencia regular a la escuela y evitar las causas que producen el absentismo y el abandono precoz. Para este fin, los Ayuntamientos, en colaboración con los Consejos Escolares, elaborarán programas de seguimiento del absentismo y abandono escolar.

❖ **Decreto 359/2009, 30 octubre** por el que se establece la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Región de Murcia, en su Artículo 25. Escolarización irregular, absentismo y riesgo de abandono escolar. En su punto 2, que corresponde a la Consejería con competencias en educación desarrollar planes, programas y medidas de acción positiva que promuevan la continuidad del alumnado en el sistema educativo y faciliten la prevención, control y seguimiento del absentismo y abandono escolar temprano, directamente o en colaboración con otras administraciones.

❖ En cuanto al absentismo y abandono escolar, encontramos tres niveles de concreción:

 Primer nivel:

- I Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar (2010-2013)
 - II Plan Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Abandono Escolar (2014-2016)
- ✚ Segundo nivel:
- Mesa Regional del Absentismo y Abandono Escolar.
- ✚ Tercer nivel:
- La **Orden de 26 de octubre de 2012**, por la que se establece y regula el Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar (**Programa PRAE**), de la Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Centrándonos en el nivel de concreción directamente relacionado con los centros educativos, es decir, el Programa PRAE regulado por la Orden de 26 de Octubre de 2012, podemos ver en su **Art.4.1**, que la ley establece como finalidad *“prevenir y detectar lo más tempranamente posible el absentismo escolar, así como las causas que lo generan; garantizar la asistencia al centro educativo del alumnado que, siendo menor de edad, se encuentre cursando la educación obligatoria, estableciendo para ello protocolos de intervención, seguimiento y control en los centros educativos y protocolos de colaboración y derivación entre estos y las instituciones con competencias en la materia; y promover la continuidad del alumnado en el sistema educativo, evitando el abandono de los estudios con la finalidad de mejorar el éxito escolar y favorecer la integración social y laboral de todo el alumnado”*.

Para finalizar este apartado, primero haremos una aclaración de conceptos tomando como referencia el mencionado Programa PRAE:

- ❖ **Falta de asistencia.** Ausencia debidamente registrada, en cualquiera de las sesiones en las que se organiza la jornada lectiva, con o sin motivo que la justifique.

❖ **Asistencia regular.** La asistencia será considerada regular cuando la asistencia injustificada no exceda el 10%.

❖ **Asistencia irregular.** La asistencia será considerada irregular cuando la asistencia injustificada esté entre el 10% y el 20%.

❖ **Absentismo.** Falta de asistencia, frecuente o continuada, del alumnado menor de edad, que curse las enseñanzas de la educación básica a los centros docentes donde se encuentre escolarizado, sin motivo que lo justifique y consentida o propiciada por los padres, madres o tutores legales o por voluntad del propio alumno. Cuando las faltas de asistencia injustificadas superen el 20%.

❖ **Absentismo absoluto o desescolarización.** Situación en la que se encuentran los menores de edad que, debiendo cursar la educación básica, no han formalizado matrícula en un centro educativo. Quedan incluidos en este concepto los menores que no se incorporan al centro educativo a pesar de haberse matriculado en el mismo.

❖ **Abandono escolar.** Situación del alumnado que abandona los estudios obligatorios sin obtener la titulación básica.

De igual manera, en el estudio se es relevante conocer algunos términos relacionados con la atención a la diversidad, ya que estamos relacionando el absentismo con alumnado con algún tipo de necesidad de apoyo. Por lo tanto, nos vamos a referir al concepto de Alumno con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (**ACNEAE**) que, según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, son los alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar:

- Necesidades educativas especiales (NEE).
- Retraso madurativo.
- Trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación.
- Trastorno de atención o aprendizaje.
- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.

- Situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Altas capacidades.
- Incorporación tardía.
- Condiciones personales o historia escolar.

3. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta el marco teórico desarrollado y el contexto del IES donde se va a realizar la investigación, nos vamos a centrar en las causas relacionadas con el **perfil educativo del alumnado en cuanto a historia escolar de repeticiones de curso y necesidades específicas de apoyo educativo. Por otro lado, nos interesa conocer el nivel de autoestima** y el **contexto escolar** percibido por los alumnos y analizado por los profesores. No vamos a dar tanta relevancia a cuestiones sociofamiliares, aunque sí tendremos en cuenta algunos de estos elementos como el origen sociocultural y la estructura familiar, ya que el alumnado es muy homogéneo en este sentido al provenir de barrios de bajo nivel socioeconómico.

Por lo tanto, los objetivos que nos planteamos en la siguiente investigación son los siguientes:

Objetivo general:

❖ Analizar las principales causas del absentismo escolar en el alumnado de 1º y 2º ESO del un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (IES) de la ciudad de Lorca e indagar en cómo revertir esta situación.

Objetivos específicos:

- ❖ Identificar el perfil educativo del alumnado absentista.
- ❖ Comprobar el nivel de autoestima de los adolescentes absentistas.
- ❖ Indagar en la percepción que tiene este alumnado sobre su situación escolar, sus perspectivas de futuro y su relación con el entorno educativo.
- ❖ Conocer la opinión de los profesores/as sobre la situación de absentismo de los adolescentes.

- ❖ Analizar el impacto de las experiencias de éxito de otro IES de la localidad en la reducción del absentismo escolar.

4. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

A continuación se va a presentar cómo se ha estructurado la metodología seguida para el desarrollo de esta investigación, atendiendo a la pregunta que ha generado este estudio, a las hipótesis planteadas y el diseño metodológico elegido.

4.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La pregunta que se plantea en esta investigación es ¿Cuáles son las causas principales del absentismo escolar del alumnado de 1º y 2º de la ESO de un IES de la ciudad de Lorca y cómo se puede revertir esta situación?

4.2. HIPÓTESIS

Las **hipótesis** que se plantean son las siguientes:

- ❖ El absentismo está relacionado con una historia escolar de repetición de cursos y necesidades específicas de apoyo educativo.
- ❖ El absentismo escolar está relacionado con un bajo nivel de autoestima.
- ❖ En el absentismo escolar de los adolescentes influye la respuesta que se ofrece desde los centros, la relación con sus profesores y la percepción que tienen los alumnos sobre el contexto escolar.
- ❖ Las Comunidades de Aprendizaje reducen el abandono y el absentismo escolar.

Las **variables** serían:

- ❖ Fracaso escolar
- ❖ Necesidades específicas de apoyo educativo
- ❖ Autoestima
- ❖ Respuesta educativa
- ❖ Percepción del contexto escolar
- ❖ Relaciones con el profesorado

- ❖ Comunidades de Aprendizaje

4.3. DISEÑO METODOLÓGICO

La **combinación de los métodos** cuantitativo y cualitativo es la oportuna para esta investigación ya que “tiene en cuenta aspectos relacionados con datos objetivos y otros relacionados con aspectos subjetivos, de creencias, actitudes y formas de pensar, entre otras cuestiones” (Gürtler y Huber, 2007. p. 44).

Para la parte cuantitativa se ha utilizado el análisis documental y la escala de autoestima de Rosenberg. En lo referente a la parte cualitativa, se ha realizado a través de entrevistas y grupo de discusión.

4.3.1. Muestra

La muestra seleccionada para realizar la investigación es la siguiente:

- ❖ 11 alumnos y alumnas de 1º y 2º ESO, de los cuales 5 son chicos y 6 son chicas, que han tenido más de un 15 % de faltas de asistencia mensuales durante el primer trimestre del curso escolar. Se ha seleccionado este alumnado ya que son los que más problemas de absentismo presentan en el centro por diversas circunstancias. Además, es un alumnado diverso y es objeto de seguimiento continuado por parte de la Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) del centro educativo.
- ❖ 6 profesores y profesoras que imparten clases a este alumnado y que, además, son los tutores de los cursos a los que pertenecen, de tal manera que han tenido la oportunidad de conocer más a fondo la situación de absentismo de los adolescentes ya que, dentro de sus funciones de tutoría, está la coordinación con la PTSC para la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar del alumnado.
- ❖ La orientadora educativa del IES, ya que nos aporta un punto de vista relacionado con la atención a la diversidad y no tanto con la docencia directa, como es el caso del profesorado.
- ❖ La PTSC de un IES de la misma localidad que lleva cuatro años funcionando como CdA, de tal manera que nos aporta información relevante en relación a cómo se

puede revertir la situación de abandono escolar llevando a cabo actuaciones educativas con aval científico.

Las características más relevantes que consideramos de interés para este estudio se exponen a continuación en forma de tabla:

Tabla 1

Perfil del alumnado

Seudónimo	Edad	Género	Curso	País de origen/Etnia	Estructura familiar	Amonestaciones (am.)/ Expulsiones (ex.)
Abdessamad	15	Masculino	2ºESO	Marruecos	Monoparental	21 am./2 ex.
Laura	15	Femenino	1ºESO	España	Monoparental	2 am.
Bartolo	15	Masculino	1ºESO	España Etnia gitana	Monoparental	10 am. / 3 ex.
Liset	14	Femenino	1ºESO	Bolivia	Familia nuclear	11 am.
Ángel	14	Masculino	1ºESO	España	Familia nuclear	2 am.
Lázaro	14	Masculino	1ºESO	España Etnia gitana	Monoparental	11 am. / 2 ex.
Pablo	15	Masculino	2ºESO	España Etnia gitana	Familia nuclear	1 am.
Carmen	14	Femenino	1ºESO	España Etnia gitana	Monoparental	-----
Noemi	14	Femenino	1ºESO	España Etnia gitana	Familia nuclear	2 am.
Noelia	15	Femenino	2ºESO	Nicaragua	Monoparental	3 am.
Cristina	14	Femenino	1ºESO	Nicaragua	Monoparental	-----

Fuente: elaboración propia

Tabla 2*Profesorado del IES*

Seudónimo	Grupo que tutoriza	Género	Tiempo trabajando como docentes	Tiempo trabajando en este centro educativo	Cursos como tutores/as de grupos	Asignatura que imparten
Javier	1º ESO	Masculino	2 cursos	1 curso	1 curso	Matemáticas
Tomi	1º ESO	Femenino	5 cursos	1 curso	4 cursos	Ed. Física
Mónica	1º ESO	Femenino	2 cursos	1 curso	1 curso	Matemáticas
Manuela	2º ESO	Femenino	6 cursos	1 curso	3 cursos	Lengua
Eugenia	2º ESO	Femenino	20 cursos	1 curso	1 curso	Francés
Trini	2º ESO	Femenino	13 cursos	8 cursos	13 cursos	G y H
Paula	-----	Femenino	14 cursos	1 curso	-----	Orientadora

Fuente: elaboración propia

Tabla 3*Profesora del IES donde se funciona como CdA*

Seudónimo	Puesto docente	Género	Tiempo trabajando como docente	Tiempo trabajando en Comunidades de Aprendizaje
Candela	PTSC	Femenino	12 años	4 años

Fuente: elaboración propia

4.3.2 Contexto de análisis

Lorca es la tercera ciudad en importancia de la Región de Murcia, después de Murcia y Cartagena, con 96.238 habitantes, según el Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM), de los cuales 62.469 pertenecen al casco urbano. El resto vive en pequeñas agrupaciones o en las pedanías de las zonas rurales.

Hay que resaltar que, en los últimos años, ha habido inmigración principalmente de personas procedentes de los países del Magreb, así como de Latinoamérica. Según CREM, la población extranjera asciende a 20.751 personas en 2022.

Hoy, su economía se basa en gran parte en la agricultura (frutas y hortalizas como alcachofa, pimiento, brécol y lechuga), potenciadas en su vertiente más exportadora.

En cuanto al **IES objeto de esta investigación**, tiene como zona de influencia dos colegios de Enseñanza Infantil y Primaria. El centro se nutre fundamentalmente de alumnos y alumnas de estos centros aunque también, por estar liberalizada la solicitud de plaza en cualquiera de los institutos de la ciudad, proceden de otros Colegios Públicos. Esta circunstancia hace difícil definir los rasgos del entorno educativo en el que queda inmerso el centro. En cualquier caso, podemos destacar los siguientes rasgos característicos:

Barrio de “Los Ángeles”:

- Viviendas edificadas en manzana densa cerrada, con cuatro o más plantas.
- Moderada población estudiantil.
- Economía media-baja, con sectores de trabajo en la industria y servicios.
- Bajo-medio nivel de formación académica.
- Población principalmente de origen Marroquí.

Barrio “San Cristóbal”:

- Viviendas unifamiliares de una o dos plantas y construcciones bajas.
- Moderada población estudiantil.
- Economía media-baja, basada en contratos eventuales.
- Bajo-medio nivel de formación académica.
- Población principalmente de origen Marroquí.

En cuanto a los barrios limítrofes, podemos señalar la barriada existente en la zona denominada Cañada Morales, formada por:

- Viviendas sociales unifamiliares colindantes con chabolas.

- Moderada población estudiantil.
- Economía baja, con sectores dependientes de Servicios Sociales.
- Nivel bajo de formación académica.
- Población principalmente de etnia gitana.

El pluralismo es una realidad en el Centro, que se aborda con el fomento de la tolerancia como seña de identidad.

En lo que se refiere al **IES donde se lleva a cabo el proyecto de CdA**, se encuentra situado en el barrio de “San Antonio”, un barrio periférico a unos 2'5 km del centro de la ciudad. Estas condiciones no favorecen precisamente ni la elección del instituto por parte del alumnado, ni el uso de sus instalaciones fuera del horario escolar, ya que es necesario el uso de transporte para su acceso. Además, la población de los barrios de procedencia del alumnado que asiste al IES, no ha alcanzado estudios universitarios y un porcentaje aproximado del 15% solamente completa estudios de primaria.

En el curso actual hay matriculados 1.543 alumnos y alumnas con un nivel socioeconómico medio-bajo, de los cuales el 12,83 % proceden de veintitrés países diferentes.

4.3.3. Técnicas de investigación


A la hora de seleccionar las técnicas para realizar la investigación, se tuvo en cuenta cuáles de ellas nos iban a aportar una información más rica para poder contestar a nuestra pregunta de investigación, además de validar o no las hipótesis planteadas. Por lo tanto, se ha considerado oportuno utilizar:


❖ **Análisis documental** basado en fuentes secundarias. Para poder tener acceso a los datos que se consideran relevantes del alumnado que aparecen en la tabla, además de los que hacen referencia a repeticiones de curso, necesidades específicas de apoyo educativo y porcentaje de faltas durante el tercer trimestre, se ha accedido al Programa Plumier XXI que es el que se utiliza en todos los centros públicos de la Región de Murcia.


❖ **Escala de autoestima de Rosenberg.** Con el fin de poder conocer el nivel de autoestima de los alumnos y alumnas participantes, se ha utilizado esta escala, creada por dicho autor en 1965, ver ANEXO III. Está constituida por 10 ítems en una escala tipo Likert, basados en los sentimientos de respeto y aceptación de sí mismo/a, valorados del 1 al 4 según su grado de adecuación. Las preguntas miden cómo se valora la persona y que grado de autosatisfacción tiene. De las diez frases, cinco están enunciadas de forma positiva y cinco de forma negativa para controlar el efecto de la aquiescencia auto administrada. Los ítems enunciados de forma positiva se valoran del 4 al 1 (siendo 4 muy de acuerdo, 3 de acuerdo, 2 en desacuerdo y 1 muy en desacuerdo). Los ítems enunciados de forma negativa se valoran del 1 al 4 (siendo 1 muy de acuerdo, 2 de acuerdo, 3 en desacuerdo y 4 muy en desacuerdo). Por lo tanto la puntuación mínima que se puede obtener es 10 y la máxima 40.

Como señala Vázquez et al. (2012), el estudio psicométrico de la escala muestra una alta consistencia interna y satisfactoria fiabilidad temporal, además de apoyar la validez del instrumento y resaltar la facilidad de aplicación y sus aceptables características psicométricas. Destaca que “se trata de una de las escalas más utilizadas para la medición global de la autoestima para la evaluación de la autoestima en adolescentes” (Vázquez et al., 2012, p. 248).

La interpretación de la escala según la puntuación obtenida es:

 De **30 a 40 puntos:** Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.

 De **26 a 29 puntos:** Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.

 **Menos de 25 puntos:** Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

Para realizar la escala, se ha llevado al alumnado de manera individual a una sala del centro educativo contigua al departamento de orientación. Se trata de un espacio tranquilo, conocido por los chicos y chicas, de dimensiones medias, bien

iluminado y ventilado, que se suele utilizar para mantener conversaciones, reuniones y/o entrevistas que requieran un clima de tranquilidad y confianza y donde no haya interrupciones, ya que no hay teléfono y no es un espacio de trabajo de ningún docente.

❖ **Entrevistas semiestructuradas.** Se han realizado a los adolescentes para conocer más a fondo cuál es su percepción personal sobre la situación que viven en el centro educativo. Para ello, se ha realizado un guión de entrevista organizado por bloques temáticos relacionados con su percepción sobre el instituto, su relación con el profesorado, su relación con el resto de compañeros y compañeras, su situación escolar y de absentismo y sus perspectivas de futuro.

Las entrevistas al alumnado fueron grabadas con un teléfono móvil y se han realizado inmediatamente después de la escala de autoestima y en el mismo espacio descrito.

También se ha realizado una entrevista a la profesora del IES San Juan Bosco donde se lleva a cabo las Comunidades de Aprendizaje. El guión preparado para realizarla está también dividido en bloques temáticos referidos a la situación del centro antes de las CdA, el proceso de transformación, los cambios que han tenido después de cuatro años funcionando de una manera distinta.

La entrevista, que fue grabada con un teléfono móvil, se realizó en el departamento de orientación del centro donde trabaja y se garantizaron las condiciones de tranquilidad sin interrupciones.

❖ **Grupo de discusión.** Se ha llevado a cabo con los tutores y tutoras de los grupos a los que pertenece el alumnado implicado y con la orientadora educativa. Las preguntas que se han planteado van dirigidas a obtener información sobre cuál es su percepción del alumnado que falta a clase, cuál es la respuesta a nivel de centro y a nivel individual.

La discusión también fue grabada y se realizó en la biblioteca del centro, lugar donde semanalmente tienen lugar las reuniones de coordinación de los tutores

y tutoras con la orientadora educativa y la profesora de servicios a la comunidad. Por lo tanto era un entorno habitual de los docentes donde se pudieron expresar con total libertad en un ambiente de confianza y confidencialidad.

Los guiones de todas las entrevistas y del grupo de discusión están recogidos en el Anexo I.

4.3.4 Análisis de datos

En la presente investigación se ha utilizado una metodología mixta, tal y como ya hemos recogido. En referencia a los datos cuantitativos recogidos a través del análisis documental, se ha traspasado la información a una hoja Excel para obtener el porcentaje de alumnado que ha repetido curso y que presenta necesidades de apoyo educativo.

Para el análisis cuantitativo, medido a través de la escala de autoestima, una vez recogidos los datos de forma manual se han introducido al programa Excel para extraer las puntuaciones de los participantes.

Para realizar el análisis de la parte cualitativa, una vez grabadas las entrevistas, se han hecho las transcripciones literales. De estas transcripciones literales se han creado, a partir del marco teórico de referencia del estudio, unas matrices de análisis de estos datos.

El procedimiento seguido ha sido revisar todas las transcripciones e incluir en la investigación las citas más destacadas de cada uno de los elementos recogidos en las siguientes tablas.

Tabla 4

Matriz de análisis entrevistas alumnado

Elementos para el análisis de las entrevistas al alumnado
Percepción sobre el instituto
Relación con el profesorado
Relación con los compañeros
Situación escolar y de absentismo

Elementos para el análisis de las entrevistas al alumnado

Perspectivas de futuro

Fuente: elaboración propia

Tabla 5

Matriz de análisis grupo de discusión

Elementos para el análisis del grupo de discusión

Percepción del alumnado absentista

Respuesta al absentismo a nivel de centro

Respuesta al absentismo a nivel individual

Fuente: elaboración propia

Tabla 6

Matriz de análisis entrevista profesora CdA

Elementos para el análisis de la entrevista

Situación anterior a las CdA

Proceso de transformación

Resultados del cambio en cuanto a absentismo y fracaso escolar

Resultados del cambio en cuanto a relaciones y valores

Resultados en la autoestima

Tratamiento de los ACNEAE en CdA

Fuente: elaboración propia

4.3.5. Consideraciones éticas

Al realizar un trabajo de investigación el trato con adolescentes, que son menores de edad, requiere un tratamiento de la información muy cuidadoso para garantizar que no se están vulnerando sus derechos en cuanto a seguridad, anonimato y privacidad de todos y cada uno de los participantes.

Por ello, durante la realización del estudio se ha aportado información clara y por escrito sobre el objeto de estudio, la utilización de los datos y el tratamiento de los mismos.

Al realizar las entrevistas y el grupo de discusión, se ha evitado presionarlos para que den respuestas u opiniones forzadas garantizando además la confidencialidad y el anonimato.

Se han utilizado pseudónimos para codificar a los informantes y también a aquellas personas nombradas en el transcurso de la investigación. La información está almacenada en un ordenador personal que dispone de contraseña y estará disponible mientras dure la investigación.

Todos los participantes han firmado unos consentimientos informados recogidos en el Anexo II.

El alumnado, al ser menor de edad y no haber firmado el consentimiento, ha sido informado de manera oral al inicio de las entrevistas y todos ellos han aceptado participar en este estudio de manera voluntaria.

4.4. PLAN DE TRABAJO. CRONOGRAMA

A continuación se presenta, en forma de tabla, el plan de trabajo llevado a cabo para la elaboración de la presente investigación.

Tabla 7*Cronograma*

TAREA	FECHA									
	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	
Búsqueda bibliográfica										
Diseño del proyecto										
Elaboración de instrumentos de recogida de información										
Trabajo de campo										
Transcripción de entrevistas										
Análisis de información										
Redacción de informe										

Fuente: elaboración propia.

5. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan y analizan los resultados obtenidos a través del análisis de las técnicas de recogida de datos en relación a las categorías definidas en las matrices de análisis diseñadas. Posteriormente, procederemos a realizar una comparativa de los resultados obtenidos con los que nos aporta la literatura científica al respecto.

5.1. RESULTADOS

En el presente apartado vamos a exponer todos aquellos resultados extraídos de la parte cualitativa y cuantitativa de la presente investigación.

Se presentan los principales resultados obtenidos organizados por apartados temáticos para su mayor comprensión.

5.1.1. Perfil educativo y autoestima

En relación a las repeticiones de curso, alumnado ACNEAE y nivel de autoestima, recogemos los resultados en la siguiente tabla:

Tabla 8

Perfil educativo y nivel de autoestima

Seudónimo	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	Cursos que ha repetido	Nivel de autoestima (Escala de Rosenberg)
Abdessamad	-----	4º Primaria	MEDIA (27 puntos)
Laura	Trastorno de aprendizaje	2º Primaria 1º ESO	BAJA (18 puntos)
Bartolo	NEE	4º Primaria 1º ESO	MEDIA (26 puntos)
Liset	-----	1º ESO	MEDIA (26 puntos)
Ángel	NEE	1º Primaria	MEDIA (26 puntos)
Lázaro	NEE	3º Primaria	BAJA (22 puntos)
Pablo	-----	1º ESO	BAJA (23 puntos)
Carmen	Trastorno de aprendizaje	4º Primaria	BAJA (20 puntos)

Noemi	Trastorno de aprendizaje	1º Primaria	BAJA (22 puntos)
Noelia	-----	1º ESO	BAJA (11 puntos)
Cristina	NEE	1º ESO	BAJA (10 puntos)

Fuente: elaboración propia

Tal y como podemos comprobar, todo el alumnado participante ha repetido al menos un curso escolar, habiendo dos de ellos que han repetido dos cursos, uno en educación primaria y otro en educación secundaria. Por lo tanto podemos decir que el **100% del alumnado es repetidor.**

Con la metodología que se sigue en CdA, hemos comprobado cómo mejoran los resultados académicos de todo el alumnado:

“Había muchos repetidores, debido al fracaso escolar. Se ha hecho un estudio de resultados desde hace cuatro años hasta este año y ha habido una mejora de resultados en todos los cursos todos los trimestres” (Candela).

En cuanto al nivel de autoestima podemos comprobar que el **63,64% del alumnado presenta una autoestima baja** (7 de los 11 alumnos y alumnas) y el **36,36 %** tiene una **autoestima media** (4 de los 11 participantes). Se puede observar que, la mayoría de los que presentan autoestima media lo hacen con valores muy escasos, rozando la baja autoestima. Ninguno de los alumnos y alumnas participantes en este estudio presenta un nivel de autoestima alta, que es la que se considera normal.

Un aspecto a destacar en la metodología de CdA, es cómo se refuerza la autoestima del alumnado en todas y cada una de las AEE que se llevan a cabo. En este centro, según comenta Candela, se realizan todas excepto la de formación de familiares. Nos cuenta cómo estas actuaciones influyen de manera positiva para que el alumnado tenga una **autoestima alta:**

“Los chavales a los que les cuesta más, en la educación tradicional no tienen sitio, no tienen hueco. En grupos interactivos tienes tu sitio, un chaval que aporta y el voluntario te hace un refuerzo positivo, ese niño se viene arriba.

En tertulias hablas de lo que tú sientes.....habla todo el mundo, el chaval con la autoestima regular, hace una buena aportación y es reforzado, quiere ir a tertulias.

Si vienen por la tarde a la biblioteca tutorizada y se junta con unos críos y puede ayudar a alguien, le sube la autoestima. O ve una injusticia y la para.....porque ha usado la norma, sus compañeros lo refuerzan, se siente que hace cosas bien”

(Candela).

Por otro lado, los datos nos muestran que el **63,64 % presenta necesidades específicas de apoyo educativo** relacionadas con trastorno del aprendizaje y necesidades educativas especiales por algún tipo de discapacidad.

En lo que se refiere al cómo se aborda la intervención con el alumnado ACNEAE desde las CdA, la perspectiva es completamente diferente a la que se realiza en los centros de manera tradicional. Si no funcionas como CdA, el alumnado con NEE o dificultades de aprendizaje, sale de la clase y asiste a un aula de apoyo con un profesor o profesora de Pedagogía Terapéutica (PT). En CdA, el alumnado nunca sale de su clase, sino que se hace una extensión del aprendizaje por las tardes, ligada a la biblioteca tutorizada. Esto hace que el **alumnado siempre esté integrado** realmente en su grupo y que se tengan altas expectativas en lo referente a su rendimiento, a lo que es capaz de hacer, ya que las actividades en clase están diseñadas para que todos puedan aportar algo:

“Con la extensión del aprendizaje, otra actuación educativa de éxito. Tú no puedes privar a nadie de una clase de lengua o de matemáticas.....Ese chico necesita más horas de aprendizaje. Por la tarde mi instituto está abierto de par en par a través de la biblioteca tutorizada que está ligada a la extensión del aprendizaje” (Candela).

Durante esas horas por la tarde, las PT les ayudan a preparar las actividades de grupos interactivo o de tertulias que tienen esa semana, de tal manera que ellos puedan participar sin problemas.

“Las PT van por la tarde, en su horario lectivo. De 4 a 5 alumnos con dificultades. De 5 a 6 alumnos con necesidades, tenemos que preparar la tertulia de mañana. Va a pasar esto, preparamos la frase que vamos a decir porque hay que participar....Después estos chicos y chicas se quedan a la biblioteca tutorizada donde están todos sus compañeros haciendo sus tareas. Así pasan de 4 a 7 haciendo tareas y apoyos. CdA contribuye a superar las dificultades de los crío” (Candela).

Además destaca que, al participar todos en las actividades de clase, los que más saben refuerzan sus aprendizajes y los que tienen alguna dificultad tienen la oportunidad de que sus compañeros les expliquen al trabajar en grupo:

“Todos ganan, los que saben porque refuerzan y los que saben menos porque también participan y sus compañeros les ayudan” (Candela).

5.1.2. Percepción del alumnado absentista sobre el instituto

La percepción que tiene el alumnado del instituto está muy ligada a la metodología utilizada en las distintas asignaturas. Los chicos y chicas hacen referencia a que las clases a las que más les gusta asistir son las que utilizan unas **metodologías más activas**. Utilizar la gamificación, la corrección en grupos durante la clase y establecer una dinámica divertida para ellos, trabajar en grupos..., hace que tengan una percepción positiva del centro educativo. Casi todos los participantes manifiestan su deseo de que las clases sean más dinámicas y divertidas:

“estoy a gusto en educación física porque hacemos juegos” (Lázaro).

“la profesora de matemáticas nos hace juegos, a veces nos pones Kahoot” (Cristina).

“las clases eran más divertidas, porque ponía los ejercicios en Kahoot y nos divertíamos” (Noelia).

“en la de lengua me siento más a gusto, porque hablamos mucho, nos hacen preguntas y es divertido porque hacemos con la maestra los deberes” (Liset).

“Trabajo yo solo maestra...pero me gustaría que fueran grupos de trabajo.” (Abdessamad).

“me gustaría que las mesas estuvieran en grupos de cuatro, dos y dos, así enfrente, como en el colegio, porque nos ayudábamos y compartía más” (Laura).

“En vez de estudiar tanto lo que es el libro, hacer juegos para aprendértelo mejor y que no sea tan aburrido estar ahí con el libro” (Pablo).

Otro de los aspectos resaltados por todos y todas las participantes es el trato que el profesorado les da en esas clases donde se encuentran mejor. Resaltan mucho el **aspecto emocional, el establecimiento de normas y el buen trato**. Ninguno de ellos y ellas se refieren a la asignatura en sí, sino a cómo se sienten y cómo se comporta el profesorado con ellos, independientemente de los contenidos curriculares de la materia:

“En lengua me siento bien porque es muy buena la seño con nosotros....., no son como los otros que nos chillan....., ella desde que vinimos nos puso que cuando levantaba la mano nos teníamos que callar todos y con ella es con la que mejor me siento yo, porque se porta bien conmigo” (Carmen).

“en robótica me siento a gusto porque el maestro es majo, no nos deja hacer lo que queramos, pero tampoco nos chilla, ¿entiendes?” (Abdessamad).

“me gustan algunas asignaturas porque los profes ayudan a los demás, son muy cariñosos y no me gritan” (Cristina).

“el de inglés me gusta, porque me explica bien, porque me coordino bien con él. Hace que la clase esté más alegre” (Noelia).

“porque el maestro tienen un buen carácter, un buen ambiente para explicar las cosas y no está de mal rollo como algunos..., que dan las clases por darlas” (Noelia).

“me gusta que llegue la hora de lengua porque me siento bien allí. La maestra me cae bien y es cariñosa conmigo” (Noemi).

“Me gusta lengua porque si haces algo malo no te reniega como los otros maestros, lo habla contigo y deja que tu le expliques la cosas” (Noemi).

También se refieren a que **necesitan una atención más individualizada y adaptada** a sus necesidades, si no perciben las clases como aburridas. Hemos de tener en

cuenta que muchos de ellos presentan necesidades específicas de apoyo educativo y les resulta difícil funcionar de manera individual, sin apoyos:

“cuando bajo a apoyo no me aburro, porque como no entiendo casi nada, en apoyo me explican mejor” (Laura).

“no me gustan las clases porque pienso que no sé hacerlo y no me gusta llamar a los profesores para que me expliquen.....me siento más a gusto en apoyo porque me lo explica para que yo lo entienda” (Ángel).

“me aburro mucho cuando vengo a clase, y entonces me duermo en la mesa, porque me aburro mucho. Mis compañeros me tienen que despertar para ir al recreo” (Bartolo).

Candela destaca que hace diez años, cuando ella empezó a trabajar allí, la metodología dentro del aula era la tradicional, el profesor dando una clase magistral y el alumnado mero receptor de información:

*A no ser que hubiera algún rato que a alguien se le ocurriera algo novedoso....
“ocurriera” (palabra horrorosa), era tradicional. (Candela).*

5.1.3. Relación entre profesorado y alumnado

Casi todos los chicos y chicas entrevistados señalan que la relación con sus profesores y profesoras es de **respeto** y que solamente tienen **confianza** con el profesorado que está más cercano a ellos a nivel emocional:

“mis profesores son buenos aunque hay algunos que yo no me llevo bien, pero si ellos me hablan mal yo no les voy a hablar mal porque son maestros” (Lázaro).

“a veces reniegan mucho y a veces son buenos...mitad mitad” (Carmen).

“la mayoría son estrictos, pero hay otros que son muy buenos....., aunque entiendo que sean estrictos, porque hay mucho niñato en este instituto” (Abdessamad).

“me gustan los que tienen buen rollo y tengo confianza, con otros no porque son unos amargados” (Noelia).

“algunos maestros me tienen manía porque me echan la bronca mucho” (Liset).

“a los maestros tengo respeto, pero más confianza con Juan (profesor de apoyo) porque cuando salgo él me habla y yo le hablo porque estamos yo y el y otra persona” (Lázaro).

“me gustan los que se acercan más a mí, me preguntan..., no sé, porque si tú me ves como que no entiendo o no hago los ejercicios porque no sé es para que me preguntases...¿ lo entiendes?...., o me lleves a refuerzo, pero no, pasan” (Pablo).

Se nota que los adolescentes a veces sienten que los profesores y profesoras les tratan injustamente, no son conscientes de lo que hacen o creen que no se merecen algunos castigos y/o amonestaciones. También manifiestan que sienten que el **profesorado tiene mal concepto de ellos** y que no se preocupan por lo que realmente les pasa:

“con el peor maestro que yo me llevo es ese que me manda siempre al aula ATI (de convivencia) y el se piensa que yo no quiero estudiar, pero yo si quiero, pero si él me trata mal, pues yo le trato mal” (Lázaro).

“gritan mucho, si no haces los deberes te ponen una amonestación, el profe de plástica te pone amonestación si no llevas el compás y eso...siempre me ponen amonestaciones por todo” (Laura).

“creo que los profesores no se preocupan por mi...”(Abdessamad).

“nada más que mi tutora se preocupa por mí y me pregunta cómo estoy y me dice que venga” (Noemi).

“mis profesores no se preocupan por mí, les da igual si me muero” (Laura).

“la jefa de estudios.....estaba yo jugando con un compañero y él me había dado en broma y yo a él y me expulsaron y a él no.....y le dio igual, ella y el director me hablaban mal, abría la boca y no me dejaban hablar, decían que quién era yo para responderle....., se creen que por ser profesores me pueden gritar y faltarme el respeto porque gritar es una falta de respeto” (Abdessamad).

“mis profesores piensan que soy muy callada, porque nunca hablo en las clases, y piensan también que no sé casi nada....” (Cristina).

“creen que soy una gandula, no me aguantan los maestros” (Noelia).

“pienso que mis profesores creen mal de mí”(Cristina).

Sin embargo, la **percepción que el profesorado** tiene sobre su relación con este alumnado no está relacionada con aspectos emocionales, sino con aspectos más organizativos y metodológicos. Se centran sobre todo en la imposibilidad de adaptarse sus necesidades ya que tienen que atender a muchos más alumnos y alumnas. Por lo tanto, las medidas metodológicas y organizativas son las mismas para toda la clase:

“Mi relación no es ni buena ni mala, , los trato con normalidad. Pero tampoco voy a hacer un programa especial para ellos, aunque tendría que hacerlo, pero no me da la gana, porque no sé cuando vas a venir, ¿entonces qué te preparo los ejercicios de ayer, los de antes de ayer o los de mañana?” (Trini).

“las medidas que tomo son las mismas que con los demás, la vida sigue igual. El que pueda que se enganche y el que no.....a ver qué vas a hacer” (Mónica).

“Claro, ellos dicen, vengo cuando me apetece y encima el profesor me adapta el material, me dice lo que tengo que hacer a mi pasico.....De eso nada” (Manuela).

“En el día a día no me puedo adaptar, pero tengo mi plan de recuperaciones que es para ellos y para todos los demás, y cuando han venido les he dicho, estas son las actividades para recuperar.....hazlas y me las traes” (Trini).

La orientadora aporta otro punto de vista relacionado con cómo se sienten los alumnos y alumnas cuando acuden a clase:

“Yo entiendo que vosotros tenéis muchos críos en la clase, pero esa criatura está ahí sentada y le estáis hablando en chino. No es que yo critique lo que hacéis, pero ese crío no quiere venir porque viene a sufrir.....no por vosotros, por la organización del centro” (Paula).

Por último, en cuanto a su relación con el alumnado, los profesores y profesoras se ven limitados por la **falta de recursos, de continuidad del profesorado y de tiempo**:

“Necesitamos más recursos, más profesores, bajar las ratios. Porque si y tengo mis 15 alumnos y estoy un año trabajando con ellos, seguro que estarían mejor y no abandonarían” (Trini).

“Otra cosa es la es la continuidad del profesorado. Los interinos de este año, que ya más o menos los conocen, el año que viene ya no están y vuelta a empezar” (Paula).

En lo referente a la relación entre profesorado y alumnado en el IES de CdA, Candela destaca el cambio que han experimentado. Se establecen desde el **diálogo igualitario** y el profesorado crea dinámicas enriquecedoras y creadoras de conocimiento a través de los grupos interactivos:

“Ahora en grupos interactivos el profesor interviene mínimamente, se crea una dinámica en la que todos estamos relajados, estamos trabajando y el profesor aporta cuando hay dudas o cuando la actividad es de alto voltaje, de aprendizaje nuevo. Hay una sensación de que estamos todos aprendiendo, no está el profesor gritando y los chavales solos de uno en uno no dejando hablar” (Candela).

Resalta también el **poder transformador** en las relaciones que se establecen sobre todo a través de las tertulias dialógicas:

“En las tertulias, cuando tú hablas de sentimientos con un profesor, estás absolutamente conectado con tu profesor y con tus compañeros, eso transforma. Las CDA son transformadoras de verdad” (Candela).

5.1.4. Relación con los compañeros/as

El alumnado entrevistado suele manifestar que tiene amigos en el instituto y que tiene buena relación con ellos, además **se sienten valorados y respetados** por sus compañeros de clase. Normalmente tienen compañía en el recreo y se sienten bien en este aspecto:

“me llevo bien, casi todo el patio entero es mi amigo..., porque me junto con todos maestra” (Lázaro).

“me llevo casi con todos bien, los compañeros tienen mi rollo” (Noelia).

“estoy a gusto, tengo confianza y juego con mis amigas en el recreo” (Liset).

Candela destaca que, desde que son CdA, se ha notado mucho el cambio en todo lo que tiene que ver con los **sentimientos**. A través del modelo dialógico empiezan a posicionarse a favor de las víctimas y en contra de las injusticias. Esto les ayudará a lo largo

de su vida y gracias a esto se podrá construir una sociedad más justa, ya que no se discrimina a las personas, se discriminan conductas:

“agradecen que haya una asamblea donde ellos puedan decir que he usado la norma y me he posicionado a favor de fulanita porque no sé quién la estaba insultando. No discriminamos a no sé quién, pero el insulto sí” (Candela).

También se ha notado el cambio en cuanto a las relaciones entre el alumnado formándose lo que se denomina las **amistades creadoras** y favoreciéndose la unión y la **cohesión del grupo**:

“cuando trabajamos el Club de los Valientes aprenden que, si todos trabajamos en contra de algo que no nos gusta, esto se termina” (Candela).

La **ayuda** entre compañeros y compañeras es otro de los valores que ensalza Candela:

“En grupos interactivos se fomenta mucho la ayuda para resolver una tarea común, porque hay niños muy diversos en el mismo grupo. El que sabe resolverla consolida y comunica y el que no sabe aprende del compañero y aporta cuando puede, ya que las actividades están creadas para que todos puedan aportar” (Candela).

5.1.5. Situación escolar y de absentismo

A nivel escolar, el alumnado no considera que les manden muchos deberes para casa y, la mayoría no asiste a ninguna actividad extraescolar ni tiene ayuda por las tardes para hacer las tareas o estudiar. Solo hay dos alumnos, Abdessamad y Cristina, que acuden desde hace un par de meses a un programa de Cruz Roja (CaixaProinfancia) de apoyo escolar por las tardes.

En cuanto a su situación de absentismo, todos dicen que en primaria solían faltar mucho menos a clase, normalmente porque la familia los llevaba al colegio y allí se sentían a gusto:

“el colegio si me gustaba, ahí estudiaba un montón, porque iba a la academia con la Cruz Roja y hacía los deberes....., pero ahora no voy, no me gusta” (Carmen).

“en el colegio no faltaba porque vivía con mis abuelos y me llevaban todos los días al cole” (Liset).

“en el colegio me mandaban otras cosas de mi nivel, me prestaban mucha atención y ahora no puedo subir tantos escalones de golpe” (Ángel).

En cuanto a los **motivos que les hacen faltar a clase**, suelen resaltar que tienen pereza para levantarse y asistir a clase, también que, cuando vienen, se aburren mucho. Se puede observar que ellos cargan con toda la culpa a la hora de contar sus motivos para no asistir al centro:

“maestra faltó porque soy un gandul y tengo sueño y me duermo y ya está, es por eso” (Lázaro).

“maestra, no vengo porque me aburro mucho. Mi padre me trae hasta aquí, porque no se fía, pero yo no quiero venir. Una hora parecen tres para mí” (Bartolo).

“el instituto está bien maestra, es que yo soy un gandul” (Lázaro).

También hacen referencia a lo que el profesorado piensa de ellos a la hora de no venir al instituto:

“faltó mucho porque pienso que a los maestros no les caigo bien” (Cristina).

“los profesores pasan de mí, no me gusta venir, solo a apoyo” (Ángel).

La mayoría del profesorado participante, tiene la percepción de que este tipo de alumnado no acude a clase por dos motivos fundamentales. El primero está relacionado con la **familia**, su falta de seguimiento y la poca valoración que tienen hacia el sistema educativo y la educación en general. Por otro lado, también destacan la **falta de interés del alumnado** y su apatía y poco esfuerzo por los estudios:

“pienso que son alumnos que en casa tienen problemas, están solos, no tienen seguimiento familiar, no tienen apoyo familiar” (Eugenia).

“sí, pero una cosa es que no tengan apoyo familiar y yo creo también que hay por parte de los alumnos cierto abandono, dejadez, falta de valoración del estudio, de las posibilidades que te ofrece el sistema educativo, aquí se juntan varias cosas. Como no valoro la educación, me importa poco que mi hijo vaya al instituto” (Trini).

“Tienen muy poca tolerancia a la frustración, si no les sale a la primera, dejan de intentarlo, no se esfuerzan” (Tomi).

En lo referente a la relación que tienen con las **familias**, dicen que las conocen poco porque normalmente no acuden al instituto a no ser que les insistas mucho o haya ocurrido algo grave:

“A las familias se les conoce telefónicamente, en algunos casos” (Manuela).

“A las familias se les conoce cuando interviene la PTSC que es cuando ya se pone la cosa seria con servicios sociales y eso....” (Paula).

“Los padres están condenando a sus hijos, no valoran nada. Los chavales es normal que no sean conscientes, pero las familias deberían serlo” (Javier).

Algunos de ellos destacan la relación entre el **absentismo y las dificultades de aprendizaje** de los adolescentes:

“El absentismo está muy ligado a alumnos con dificultades, que por algo tienen una dificultad y no se le da la respuesta adecuada por diferente motivos. Van abandonando, cada vez crean más desfase, se desligan....” (Paula).

“Ellos se sienten mal, les da vergüenza estar en clase y no enterarse, se descuelgan y no vienen” (Javier).

“Otro problema es la integración tardía, vienen de Marruecos, vienen de otro entorno, de otra civilización, no saben el idioma, no se integran” (Manuela).

También hacen referencia a que no les interesa lo que se le ofrece desde el **sistema educativo**:

“El sistema educativo está muy alejado de ellos, vienen aquí a aprender cosas que nos les interesa.....No tengo la respuesta, pero el sistema debería ser más real para ellos, más cerca de sus intereses” (Tomi).

Por otro lado, Candela nos destaca cómo, con las CdA, mejoran los resultados y la asistencia cuando se implica a las **familias** en el proceso:

“Cuando tú metes a las familias en el aula de voluntarios de grupo, su percepción de la escuela da una vuelta. Ahí tienes un aliado, la madre o el padre en grupos interactivos” (Candela).

“Eso aporta mucha inteligencia cultural, eso forma parte de los 7 principios, cuanto más variedad, más gente haya dentro, más impacto genera esa actuación educativa de éxito” (Candela).

Las **motivaciones que encuentran para venir** son sobre todo relacionadas con sus amigos y amigas, y con las asignaturas donde más a gusto se encuentran por el trato que perciben de sus profesores y profesoras y por la metodología que utilizan:

“vengo por los juegos que hacemos en educación física...y ya está, es lo único que me gusta del instituto, y por las matemáticas, por la maestra” (Lázaro).

“vengo por mis colegas, porque si falto tanto ya no se acuerdan de mi” (Lázaro).

“me gusta escuchar a la maestra de matemáticas porque me trata bien esa maestra” (Lázaro).

“Los lunes y los viernes son los días que más me gusta venir, por las asignaturas, porque en lengua hacemos juegos.....por ejemplo, hoy toca corregir, si no tienes fallos le puedes mandar a alguien copiar, entonces te diviertes, tienes ganas de ir para decir....no he fallado, te lo mando a ti...y el otro se enfada y luego te lo manda a ti” (Pablo).

5.1.6. Perspectivas de futuro

Todos quieren **terminar la secundaria** y, la mayoría, creen que van a terminar por el itinerario de la Formación Profesional Básica. Algunos no confían en poder terminarla, aunque quieren hacerlo:

“yo que sé....., yo creo que no voy a terminar maestra” (Lázaro).

“querer quiero, pero si no vengo y eso.....va a ser difícil” (Noemi).

“por el itinerario normal, maestra...” (Liset).

Sus aspiraciones de futuro no son muy altas, tienen **bajas expectativas** en cuanto a trabajo que les espera el día de mañana y no confían en sus capacidades para el estudio.

Además, algunos de ellos, hacen referencia a la necesidad de trabajar pronto para ayudar en casa. Solo una de las chicas ha manifestado su intención de seguir estudiando para ser maestra, precisamente una de las chicas con la autoestima más alta:

“Yo no hago nada, maestra, no sirvo para el instituto” (Bartolo).

“me gustaría trabajar en una fábrica o en el campo, trabajando es lo importante” (Lázaro).

“si veo que la situación económica de mi familia es mala y tengo que ir a trabajar, me voy maestra” (Pablo).

“si encontrara un buen trabajo dejaría de estudiar....., me meto en un curso de peluquería y luego me van pagando cuando hago las prácticas” (Carmen).

“si encontrara un trabajo dejaría de estudiar dependiendo de la economía que tenga en mi casa, si trabaja solo mi madre mejor sería ayudarle.....después de la ESO me iré a trabajar” (Abdessamad).

“yo tengo claro que voy a trabajar en el bar donde está mi madre los fines de semana, porque quiero ayudar a mi madre.....quería ser arquitecta, pero mi madre dice que eso es muy difícil, yo no puedo hacer eso” (Noelia).

“quiero ser veterinaria pero no puedo porque hay que ir a la universidad” (Noemi).

“quiero ser maestra de educación física” (Liset).

En cuanto a lo que los profesores y profesoras esperan de ellos, manifiestan que poco. No creen que estudien más allá de una formación básica y con mucho esfuerzo. Sus **expectativas hacia este alumnado son muy bajas:**

“Yo no tengo ningunas expectativas, sinceramente te lo digo....Gente que no viene a clase, que cuando viene no hace nada, que se te acuesta encima de la mesa, porque están aburridos, desconectados y porque son vagos. No son solo víctimas, ellos son partícipes del desastre” (Trini).

“En unos pocos años estos críos se irán a trabajar” (Mónica).

“En cuanto cumplan los 16 años los hemos perdido, ya han repetido en primaria. Vienen aquí ya muy mayores” (Eugenia).

5.1.7. Respuesta al absentismo

El profesorado hace referencia a los **protocolos** que existen a nivel legal para la lucha contra el absentismo escolar. Son protocolos donde falta un trabajo real de prevención:

“Lo que se ofrece en todos los centros, que son las herramientas que podemos usar, los planes de absentismo, seguir los protocolos, llamar a la gente a su casa” (Trini).

“Lo que nos permite la ley, se hace” (Tomi).

“No se trabaja mucho la prevención, en la ley lo dice, pero no se hace mucho.

Reaccionamos cuando ya tenemos el problema encima y ya es difícil” (Paula).

Se refieren a que los protocolos son claramente **insuficientes** y que no se responde a las necesidades de los alumnos y alumnas, ya que no hay tiempo material contemplado en el horario para atender a la diversidad de manera correcta:

“El centro tienen que adaptarse al nivel de los críos, con grupos de apoyo dentro y fuera del aula” (Paula).

“pero todo esto requiere tiempo, no tenemos tiempo para atenderlos como ellos merecen. No hay tiempo para atenderlos individualmente, necesitamos más horas para los tutores. Con una hora de reducción de tutoría a la semana yo no llego” (Trini).

“hago llamadas a las casas por las tardes, desde mi teléfono. No puedo hacer mi labor tutorial en condiciones con el tiempo que me da el horario” (Javier).

“No se da respuesta a las necesidades de este alumnado porque el sistema no lo permite” (Manuela).

“Yo no puedo, Marga, no tengo tiempo, como mucho en ratos, en los pasillos, después de clase dos minutos....., claro, eso el día que viene” (Tomi).

En cuanto a otras experiencias que hayan resultado exitosas para la lucha contra el absentismo escolar, ningún profesor ni profesora ha oído hablar de las CdA. Solo a la orientadora le suena, pero no sabe en qué consiste:

“el inspector, en una de las visitas que hizo, nos lo aconsejó” (Paula).

Candela nos comenta que antes de convertirse en CdA, el absentismo y abandono escolar se trataban como se hace en el resto de centros, **aplicando los protocolos** que establece la legislación con muy pocos resultados evidentes:

“Se trabajaba PRAE y listo, protocolo puro y duro con poco impacto en el cambio del crío, de la familia, etc.” (Candela).

Candela hace mucho hincapié en el **gran cambio** que se ha notado en el centro en todos los sentidos. Ella vivió el proceso desde el principio y ha estado estos cuatro años muy implicada y atenta a la mejora que han experimentado los alumnos y alumnas. Cuenta cómo empezó a notarse, al principio, que alumnado que era absentista y estaba totalmente descolgado del sistema educativo, empezaba a venir cuando se llevaban a cabo las experiencias de éxito y se empezaba a dar respuesta a sus necesidades:

“yo tenía un alumno que cuando empezó CdA solo venía a grupos interactivos porque ahí podía participar..... Esto te dice que las actuaciones educativas de éxito llegan a todos, no es que a los críos no les interese venir es que las interacciones que él necesita no ocurren en una clase magistral, ocurren en un grupo interactivo” (Candela).

También resalta la **disminución cuantitativa del alumnado absentista**. Dentro del protocolo establecido en Murcia, cada mes se obtiene un listado con todo el alumnado menor de 16 años que ha faltado más del 20% de las horas y el número se ha reducido considerablemente:

“Antes me salían 5-6 hojas y ahora me salen 2” (Candela).

5.1.8. Repercusión de las CdA en la asistencia a clase y el éxito escolar

Candela narra qué pasó el día que se dieron cuenta de que no iban por el camino adecuado:

“Hubo una evaluación de un segundo trimestre en uno de los grupos que llevaba implantado uno de los programas de la región de Murcia que era el PRC. Fue un desastre, nos vimos muy defraudados con los resultados y muy invalidados porque si la región de Murcia me ofrece todos los programas que hay para atención a la

diversidad y yo no saco nada.....qué pasa, aquí pasa algo....., niños frustrados, profesores frustrados” (Candela).

Ese mismo día, por casualidad, vieron en el periódico una noticia de una escuela que les llamó poderosamente la atención:

“Casualidad nos encontramos una noticia en un periódico de Hospitalet de Llobregat de una escuela de Joaquim Ruyra. Un cole que lo tienen todo en contra, una población peor que la nuestra, tiene buenos resultados en pruebas externas, en PISA, superando a colegios privados y concertados, qué pasa? Escribimos un correo electrónico y fuimos a ver las Comunidades, esto fue en la segunda evaluación del curso 2016/2017” (Candela).

A partir de ahí se informaron a través de CREA y empezaron la transformación.

Realizando una visión general de cuáles son las experiencias que más impacto han tenido para mejorar la asistencia al centro y evitar el fracaso escolar, Candela señala que todo está interrelacionado, pero que **grupos interactivos y tertulias dialógicas** es lo que más les motiva para venir al instituto y disfrutar con el aprendizaje. El clima que se crea y las relaciones que establecen es un motor importante que les ayuda en sus dificultades:

“Grupos interactivo es muy obvio porque la metodología les gusta muchísimo.....y fomenta la motivación” (Candela).

“En una tertulia que estaban leyendo La metamorfosis de Kafka, una niña pidió la palabra porque había un fragmento en el que Gregorio Samsa se había convertido en un bicho y eso le recordaba a su hermano porque su hermano es X-Frágil. Entonces ella se había dado cuenta de que su hermano en ocasiones se había sentido así, como Gregorio Samsa. Claro, los compañeros no sabían que ella tenía un hermano X-Frágil. Ahí hubo una aproximación con los compañeros y la niña se sentía más comprendida por el resto, su asistencia mejoró mucho” (Candela).

Resalta que la **evidencia científica** es una garantía para la educación:

“Funcionan, en mi centro, que es difícil, se probaron todas las ocurrencias del universo y eso no ha funcionado, eso es parchear. Si te acoges a la evidencia

científica, las cosas funcionan. Los niños tienen derecho a la ciencia, no a las ocurrencias, ni a lo que a la consejería se le ocurre” (Candela).

5.2. DISCUSIÓN

Tal y como hemos podido comprobar a lo largo del análisis de los resultados, el absentismo escolar es un problema social complejo y multicausal, como establecen García y Razeto (2019).

Dentro de los factores individuales, los resultados coinciden con los identificados por Mallett (2016), ya se ha comprobado que la repetición de curso y la baja autoestima del alumnado intervienen a la hora de faltar a clase.

La mayoría del alumnado que ha formado parte de esta investigación, presenta necesidades específicas de apoyo educativo, es decir, dificultades escolares, que tal y como señala Esterle-Hedibel (2005, como se citó en García y Razeto, 2019), son identificadas como uno de los factores que acompañan a los procesos de ruptura escolar.

Otro de los datos relevantes que se pudo obtener del alumnado es su situación en cuanto a la convivencia. Los datos muestran cómo la mayoría tienen amonestaciones e incluso expulsiones del centro. Las disciplinas coercitivas es otro de los factores escolares identificados por Mallett (2016), como influyente en el desarrollo del absentismo. González (2006) también hace referencia al impacto negativo de las medidas basadas en expulsiones o suspensión de la asistencia al centro.

Algunos autores como Mallett (2016), hacen referencia a que la victimización por bullying influye en el desarrollo del absentismo. Sin embargo, en nuestro estudio, ninguno de los alumnos y alumnas participantes manifiestan tener problemas con los compañeros, es más, todos dicen tener amigos en el instituto y pasar los recreos jugando con normalidad.

En lo que a factores familiares se refiere, coincidiendo con Sánchez et al. (2016), vemos que las familias monoparentales también tienen más riesgo de abandono escolar. En nuestro estudio podemos comprobar cómo la mayoría de los chicos y chicas viven en familias con solo un progenitor. De igual manera, dentro de los factores familiares,

comprobamos que más del 45 % de nuestro alumnado es de etnia gitana, que según Rio y Benitez (2009, como se citó en García y Razeto, 2019), es una de las características que aumentan las posibilidades de construirse hogares con niños absentistas.

En lo que a factores de la comunidad se refiere, el no contar con refuerzo académico por las tardes, como es el caso de la mayoría del alumnado del estudio, influye a la hora de ser absentista, como señala Mallett (2016).

En cuanto a los factores relacionados con el entorno educativo, hemos podido comprobar cómo el alumnado calificaba de “aburrída” su asistencia a las clases, no encontrando entornos estimulantes excepto cuando las metodologías utilizadas por el profesorado eran motivadoras, interesantes y retadoras, como señala González (2006). Además, el aburrimiento es la primera conducta absentista y una manera de abandonar internamente (Escudero 2002, como se citó en González, 2006).

Otro aspecto importante dentro del entorno educativo son las expectativas que, tanto el alumnado como sus profesores y profesoras, tienen respecto a su rendimiento escolar y su futuro académico en general. Que el profesorado espere poco de ellos y no se les proporcionen experiencias retadoras es, como argumenta Escudero (2002, como se citó en González, 2006), un aspecto de crucial importancia en el abandono escolar.

Dentro del objetivo general de esta investigación se encuentra el indagar en alternativas que puedan revertir la situación de absentismo que existe en el centro estudiado. Las Comunidades de Aprendizaje, según hemos visto a través de la entrevista a una profesora con experiencia en este campo, han demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar, tal y como establece Díez-Palomar y Flecha (2010).

En la literatura científica hemos encontrado cómo las entidades europeas aconsejan a los y las profesionales de la educación que sustituyan las ocurrencias que se están llevando a cabo en educación por las evidencias científicas (Flecha y Ortega, 2011). El centro que se ha incluido en este estudio y que lleva cuatro años funcionando como CdA ha podido corroborar cómo ha descendido significativamente la tasa de abandono escolar llevando a cabo las experiencias de éxito.

Se nota la mejora en la autoestima del alumnado ya que todos y todas participan de las actividades planteadas, creándose un clima de altas expectativas y pudiendo desarrollar al máximo los talentos y potencialidades, pasando de un planteamiento compensatorio a uno enriquecedor, de tal manera que se corrobora lo que expone Elboj y Oliver (2003), las CdA se centran más en las posibilidades que en los déficits.

En cuanto a cómo actuar con el alumnado ACNEAE, en la investigación hemos comprobado cómo este alumnado no abandona la clase en ningún momento, participando en todas las actividades consiguiendo así la verdadera inclusión, sobre todo a través de grupos interactivos y tertulias dialógicas, tal y como destaca Valero et al. (2018).

Destacar también, como nos señaló la profesora de CdA, que las interacciones entre estudiantes con diferentes niveles de competencia, lejos de perjudicar a los que más adelantados, benefician a los estudiantes con más nivel y a los de nivel más bajo, ya que en el propio proceso de ayudarse se dan muchos momentos para reforzar lo que se sabe, identificar lagunas y errores de comprensión y enriquecer el conocimiento con puntos de vista alternativos (Rogoff, 1993). Un estudio posterior, corrobora que los grupos interactivos y las tertulias dialógicas producen beneficios en el alumnado sin NEE como desarrollar actitudes positivas, mejorar las habilidades sociales y generar oportunidades de aprendizaje (Molina et al., 2021).

En la entrevista con la profesora de CdA hemos podido comprobar cómo la inclusión de las familias como voluntarios de los grupos interactivos, mejora la situación de absentismo ya que los tenemos como aliados, tal y como establece García et al. (2018), la participación de las familias en una escuela puede prevenir el abandono escolar prematuro entre los jóvenes vulnerables.

De igual manera, en nuestra investigación ha quedado claro cómo con las tertulias dialógicas se favorecen valores como la cohesión de grupo, tal y como dice García Carrión (2015).

Otro de los sentimientos que genera, según nos ha contado Candela, es la confianza en sí mismos y la alta autoestima del alumnado, en la línea de las investigaciones de Díez-Palomar et al. (2020).

6. CONCLUSIONES

Una vez concluido el estudio podemos comprobar, a través del análisis de los datos, que el absentismo está relacionado con una historia escolar de repeticiones y dificultades de aprendizaje, cumpliéndose así la primera de las hipótesis planteadas en la presente investigación. Todo el alumnado es repetidor, algunos de ellos de varios cursos, y más del 60% presentan necesidades específicas de apoyo educativo por diversas circunstancias.

Otra de las premisas que se habían planteado, que el absentismo estaba relacionado con un bajo nivel de autoestima, también queda corroborada a la luz de los resultados obtenidos, ya que ninguno de los chicos y chicas presenta un nivel de autoestima alta. Más del 60 % tiene la autoestima baja y el resto la tiene en un nivel medio, considerado por debajo de lo normal.

En lo que al entorno educativo se refiere, la respuesta educativa ofrecida desde los centros es clave para que el alumnado esté motivado. Hemos comprobado cómo la utilización de metodologías activas induce a los chicos y chicas a asistir a clase y percibir el instituto como un lugar de aprendizaje y diversión.

La relación con los profesores y profesoras es otro aspecto de vital importancia. El sentirse tratados injustamente les aleja de las aulas, sin embargo, tal y como se ha podido ver a lo largo de las entrevistas, valoran muy positivamente el buen trato recibido por algunos de sus profesores y profesoras, ya que el gusto por una asignatura no lo determina el contenido curricular, si no cómo les hace sentir el docente a nivel emocional.

Por consiguiente, podemos comprobar que una percepción negativa del contexto escolar es otra de las causas que hacen que el alumnado falte a clase, unas clases donde se aburren y sienten que se espera poco de ellos. Encontrar un buen clima en el centro educativo hace que el alumnado esté motivado a la hora de asistir a clase de manera

regular y es uno de los factores protectores a la hora de luchar contra el fracaso y el abandono escolar temprano.

El profesorado que ha participado en el estudio se muestra con pocas herramientas para luchar contra el abandono escolar, no conociendo otras alternativas que puedan acabar con esta lacra o, al menos, mejorarla. Los protocolos establecidos por la legislación son claramente insuficientes y actúan cuando el problema ya está muy consolidado. Otro de los hándicaps que encuentran es la falta de recursos para poder atender la diversidad que tienen dentro de las aulas, no pudiendo atender a este alumnado como se merece. Por otro lado, las expectativas que tienen respecto a ellos no son muy alentadoras ya que piensan que son víctimas de sus familias, de su entorno y, además, muestran muy poco interés por lo que se ofrece en el centro educativo.

Destacar, tal y como hemos visto, que las Comunidades de Aprendizaje se presentan como una alternativa real en la lucha contra el absentismo y el abandono escolar, además de trabajar por la inclusión de todo el alumnado, independientemente de sus características. Queda comprobado que las experiencias educativas de éxito basadas en evidencia científica, son una herramienta eficaz y que pueden contribuir a la mejora del centro educativo estudiado.

El proceso de investigación llevado a cabo, aunque no ha estado exento de dificultades, ha resultado muy enriquecedor, ya que los resultados y conclusiones han sido expuestos al equipo directivo y a todo el claustro del centro objeto de estudio. De tal manera que, aunque el tema del absentismo escolar está muy estudiado y se conocen sus causas principales, ha sido muy interesante estudiarlo en este contexto en particular ya que ha servido como reflexión en cuanto a qué tipo de centro educativo tenemos y cómo podemos mejorarlo basándonos en evidencias científicas que están funcionando muy cerca de nosotros y con un contexto sociocultural muy parecido.

Esperamos que esta toma de conciencia de las características del alumnado absentista de los primeros cursos de la ESO, la percepción que se tiene de ellos desde el profesorado y cómo otras metodologías basadas en la evidencia científica pueden ayudar

realmente a luchar contra el fracaso escolar, el abandono escolar temprano y la integración real del alumnado ACNEAE, sea el punto de partida para una necesaria transformación con el fin de mejorar la sociedad en la que vivimos y poder ayudar a la consecución de los objetivos y metas de la Agenda 2030, concretamente del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

7. IMPACTO SOCIAL

El impacto social se da cuando el conocimiento científico que ha sido producido, publicado, y transferido a la sociedad y a sus instituciones, tiene un efecto positivo sobre el cambio de las mismas (Flecha, 2018).

A continuación se presenta el impacto social que se pretende con la esta investigación. En primer lugar, veremos los Objetivos de Desarrollo Sostenible directa e indirectamente relacionados con la misma. Posteriormente, haremos referencia a cómo se puede medir el impacto EX – ANTE.

7.1. RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE




Al difundir los resultados de las investigaciones, de alguna manera sale el conocimiento del ámbito académico para que la gente lo conozca. Si se utilizan estos resultados para mejorar la sociedad contribuyendo así a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, podemos decir que se ha conseguido el impacto social, llevando el conocimiento científico mucho más allá del ámbito académico.

Los 17 ODS fueron aprobados por todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas en 2015 como parte de la Agenda 2030 para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar la vida de las personas de todo el mundo.

En la siguiente tabla se recogen los ODS a los que contribuye esta investigación:

Tabla 9

Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionados

RELACIÓN DEL IMPACTO SOCIAL CON LOS ODS		
		
Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.	Reducir la desigualdad en y entre los países.	Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos.

Fuente: elaboración propia basada en Naciones Unidas (2018)

La vinculación con el ODS 4 está clara, ya que hablamos de educación, de evitar el abandono escolar temprano que nos lleva al fracaso escolar.

De una forma indirecta, lo podemos vincular también con el ODS 10, ya que al evitar el fracaso escolar de los chicos y chicas, se reducen las desigualdades que tienen su origen en la baja formación académica. En un país con un nivel alto de formación, hay mayores oportunidades para las personas y menos desigualdad entre ellas.

Indirectamente también estaría relacionado con el ODS 8, ya que evitando el fracaso escolar y el abandono temprano del sistema educativo, los jóvenes podrán tener un mayor nivel de formación y, por ende, un trabajo decente. De esta forma se contribuirá a promover el crecimiento económico y a conseguir el pleno empleo.

7.2. MEDICIÓN DEL IMPACTO SOCIAL EX - ANTE

A continuación presentamos el impacto que se espera obtener con los resultados de la presente investigación, tanto a corto, medio y largo plazo.

Figura 1

Impacto social de la investigación EX – ANTE

Indicador/ resultados	Impactos	Medida/ evidencia	Corto plazo	Medio plazo	Largo plazo
<ul style="list-style-type: none">•Nº alumnado que reduce el absentismo.•Nº alumnado que termina la ESO.	<ul style="list-style-type: none">•Tomar conciencia de las variables implicadas en el absentismo.•Introducir en el IES una metodología que favorezca el éxito escolar.•Aumentar las condiciones socio laborales de las personas del barrio	<ul style="list-style-type: none">•Documentos internos de control del absentismo del IES.• Documentos internos sobre alumnado que titula.•Entrevistas a alumnado y profesorado.	<ul style="list-style-type: none">•Visibilizar que el absentismo es responsabilidad de todos.•Tomar conciencia de que otras metodologías favorecen el éxito escolar,	<ul style="list-style-type: none">•Plantear la idea de implantar las comunidades de aprendizaje e iniciar el proceso.	<ul style="list-style-type: none">•Reducir el absentismo aumentando los alumnos que terminan los estudios.• Mejorar las condiciones socio laborales del barrio donde se inserta el IES.

Fuente: elaboración propia

Tal y como podemos apreciar en la Figura 1, se han establecido los indicadores a través de los cuales podremos medir el impacto de la investigación. Se trata de conocer cuántos alumnos y alumnas reducen el absentismo y terminan la ESO.

Los impactos que se pretenden son principalmente la toma de conciencia de las variables implicadas en el absentismo de nuestro alumnado en particular, introducir una metodología, avalada científicamente, mediante la cual se favorece el éxito escolar y se previene el abandono. A consecuencia de esto, se pretende aumentar las condiciones sociolaborales de las personas del entorno más cercano.

Estos impactos se podrán comprobar, una vez transformado en centro en CdA, mediante la consulta y análisis de los documentos del centro educativo y a través de entrevistas al alumnado y al profesorado.

Por lo tanto, con esta investigación realizada para el TFM se pretende un impacto:

- ❖ A corto plazo: para visibilizar que el problema del absentismo depende de toda la comunidad educativa y tomar conciencia de que otras metodologías aplicadas en nuestro entorno más cercano, favorecen el éxito escolar y previenen el absentismo.
- ❖ A medio plazo: poner en marcha las CdA en el centro objeto de estudio.
- ❖ A largo plazo: reducir el absentismo, disminuir el fracaso escolar y favorecer la continuidad del alumnado en el sistema educativo, además de mejorar las condiciones del barrio donde está situado el centro.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Artiaga, JF (1998). Escolarización obligatoria y adolescencia. *Educar*, 99-118.
- Centro Nacional de Estadística de Murcia (CREM) https://econet.carm.es/inicio/-/crem/sicrem/PU_LorcaCifrasNEW/P8016/sec8.html
- CREA. (2006-2011). INCLUD-ED. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education, 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (Ed.). (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19–30. ISSN: 0213-8646
- Díez-Palomar J, García-Carrión R, Hargreaves L, Vieites M (2020) Transformar las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje mediante el uso de acciones educativas exitosas. *PLoS ONE* 15(10): e0240292. <https://doi-org.sabidi.urv.cat/10.1371/journal.pone.0240292>
- Dussailant, A. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. Centro de Políticas Públicas de la Facultad de Gobierno de la Universidad Del Desarrollo. *Serie Análisis*, 18.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). [Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento.](#) *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(3), 91–103.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 121-139. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9147
- Flecha, R. (Ed.) (2015). Acciones educativas exitosas para la inclusión y la cohesión social en Europa. Cham: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-11176-6
- Flecha, R. (2018). Evaluación del impacto social de la investigación. *Revista de Fomento Social* 73/3–4 (2018), 485–502

- Flecha, R. y Ortega, S. (2011). Comunidades de Aprendizaje de las ocurrencias a las evidencias. *Escuelas católicas*, 1-6.
- García, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Madrid: Síntesis.
- García, M. (2005). La definición del absentismo, sus tipologías y factores causales: algunas claves para una intervención integrada en el marco de una escuela inclusiva. *Sociología*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- García, R. (2015). Lo que las tertulias literarias dialógicas hicieron por mí: la narrativa personal de un niño de 11 años en una comunidad rural de Inglaterra. *Investigación cualitativa*, 21 (10), 913–919. <https://doi.org/10.1177/1077800415614305>
- García, R., Molina, F. y Molina, S. (2018). ¿Cómo terminan la educación secundaria los jóvenes vulnerables? El papel clave de las familias y la comunidad. *Journal of Youth Studies*, 27 (14), 701-716. DOI: [10.1080/13676261.2017.1406660](https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406660)
- García, M. y Razeto, A. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña. *Perfiles educativos*, 41(165), 43-61.
- Girbés, S., Macías, F. y Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116. DOI:10.17583/rimcis.2015.04
- González, M^a T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de exclusión educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (1), 1-15. [Fecha de Consulta 15 de Diciembre de 2021]. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140102>
- Gürtler, L. y Huber, G. (2007). Modos de pensar y estrategia de investigación cualitativa. *Liberabit*, (13) 37-52. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a05v13n13.pdf>

INCLUD-ED Consortium. (2012). *Final INCLUD-ED Report. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. Extraído de: http://creaub.info/included/wp-content/uploads/2010/12/D25.2_Final-Report_final.pdf

INCLUD-ED Project (2008a). Report 3: Educational Practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion? Brussels: European Commission. Disponible en: http://www.ub.edu/includ-ed/docs/1._D.8.7%20Report%203.pdf

Mallett, CA (2016). Absentismo escolar: No se trata de faltar a la escuela. *Revista trabajo social infanto-juvenil*, 33 (4), 337-347.

Molina, S, Marauri J, Aubert, A. y Flecha, R. (2021). Cómo los entornos de aprendizaje interactivo inclusivo benefician a los estudiantes sin necesidades especiales. *Parte delantera. psicol.* 12:661427. doi: 10.3389/fpsyg.2021.661427

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Rogers, T.y Feller, A. (2018). Reducir las ausencias de los estudiantes a gran escala al enfocarse en las creencias erróneas de los padres. *Comportamiento humano de la naturaleza*, 2 (5), 335-342.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Parlamento Europeo, Dirección General de Políticas Interiores de la Unión, Hawley, J.y Nevala, A. (2012). *Reducir el abandono escolar prematuro en la UE*, Oficina de Publicaciones. <https://data.europa.eu/doi/10.2861/8526>

Resolución de la Comisión Europea del 30 de enero de 2011 sobre la reducción del abandono escolar.

Sánchez, M., London, R. y Castrechini, S. (2015). La dinámica del ausentismo crónico y el rendimiento estudiantil. *Disponible en SSRN 2743041*.

Soler, A., Martínez-Pastor, J. I., López, R., Valdés, M., Sancho, M.A., Morillo, B. y Cendra, L. (2021). Mapa del abandono educativo temprano en España. Fundación Europea Sociedad y

Educación.

https://www.researchgate.net/publication/350620410_Mapa_del_abandono_educativo_temporano_en_Espana

Valero, D., Redondo-Sama, G. y Elboj, C. (2018). Grupos interactivos para estudiantes inmigrantes: un factor de éxito en el camino de los estudiantes inmigrantes. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802. doi: [10.1080/13603116.2017.1408712](https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712)

Vázquez, A. J., Jiménez, R. y Vázquez- Morejón, R. (2012). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *APUNTES DE PSICOLOGÍA*, 22(2), 247–255. Recuperado a partir de <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/53>

Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

9. ANEXOS

ANEXO I.GUIONES DE ENTREVISTA Y GRUPO DE DISCUSIÓN

GUION DE ENTREVISTA ALUMNADO

Ficha de la entrevista	
Seudónimo:	Sexo/genero:
Fecha:	Edad:
Nombre y apellidos:	

BLOQUE 1. Percepción sobre el Instituto

- ❖ ¿Cómo te sientes cuando vienes a clase?
- ❖ ¿En qué clases te sientes más a gusto y por qué?
- ❖ ¿Cómo definirías tu experiencia tanto en el aula como fuera de ella? Aburrida, divertida, depende de las asignaturas.....
- ❖ ¿En clase trabajas mucho en grupo o más de manera individual? ¿Cómo te gustaría que fuesen las clases?
- ❖ ¿Cuál es tu opinión sobre la escuela en general? ¿Cómo te gustaría que fuera?

BLOQUE 2. Relación con el profesorado

- ❖ ¿Qué opinas de tus profesores?
- ❖ ¿Cómo es tu relación con ellos? De confianza, de respeto, miedo....
- ❖ ¿Sientes que tus profesores se preocupan por ti? ¿Qué crees que opinan ellos de ti?
- ❖ ¿Crees que es posible cambiar la percepción que ellos tienen de ti? ¿Cómo?

BLOQUE 3. Relación con los compañeros

- ❖ ¿Tienes amigos en el Instituto?
- ❖ ¿Cómo es tu relación con los compañeros?
- ❖ ¿Qué haces en los recreos?
- ❖ ¿Cómo te sientes en el grupo en el que estás? Integrado, aislado.....
- ❖ ¿Crees que tus compañeros te valoran y te respetan? ¿Qué crees que piensan de ti?

BLOQUE 4. Situación escolar y de absentismo

- ❖ ¿Te mandan muchos deberes para casa?
- ❖ ¿Tienes ayuda por las tardes para hacer los deberes? ¿Acudes a alguna actividad extraescolar?
- ❖ ¿Faltabas mucho a clase cuando estabas en primaria? ¿Por qué?
- ❖ Cuando vienes a clase ¿cómo te pones al día de las distintas asignaturas?
- ❖ ¿Cuáles son los motivos fundamentales por los que no vienes regularmente a clase?
- ❖ ¿Encuentras alguna motivación para venir a clase?
- ❖ ¿Qué medidas habrían de tomarse para que superases las dificultades que te han surgido respecto a tu falta de asistencia a clase? Por tu parte, por parte del centro.....
- ❖ ¿Cómo te gustaría que fueran las clases?
- ❖ ¿Qué cambiarías del instituto?

BLOQUE 5. Perspectivas de futuro

- ❖ ¿Quieres terminar la ESO? ¿Cómo crees que la vas a terminar? Por el itinerario ordinario, FP Básica.....
- ❖ ¿Si encontraras un trabajo a los 16 años, dejarías de estudiar?
- ❖ ¿Después terminar la ESO, qué te gustaría hacer?

BLOQUE 6. Preguntas de cierre

- ❖ ¿Quieres añadir algún aspecto relacionado con lo que hemos hablado?

GUION DE PREGUNTAS PARA EL GRUPO DE DISCUSIÓN (profesores/as)

Ficha del grupo de discusión	
Seudónimo:	Sexo/genero:
Fecha:	Asignatura:
Nombre y apellidos:	
Años trabajando como docentes:	

BLOQUE 1. Percepción del alumnado absentista

- ❖ ¿Qué percepción tenéis sobre el alumnado absentista?
- ❖ ¿Por qué creéis que faltan a clase?
- ❖ ¿Cuáles son tus expectativas hacia el alumnado absentista en general?
- ❖ ¿Cómo creéis que va a ser su vida en los próximos 3-4 años?

BLOQUE 2. Respuesta a nivel de centro

- ❖ ¿Qué recursos ofrece el centro para el alumnado absentista?
- ❖ ¿Crees que el centro puede llevar a cabo medidas organizativas y metodológicas que disminuyan el absentismo escolar? ¿Cuáles?
- ❖ ¿Conocéis las Comunidades de Aprendizaje? ¿Habéis trabajado con esa metodología?
- ❖ ¿Conocéis alguna otra experiencia que ayude en la reducción del absentismo y fracaso escolar?
- ❖ ¿Creéis que se da respuesta a las necesidades de este alumnado?
- ❖ ¿Qué cambiarías del Instituto?

BLOQUE 3. Respuesta a nivel individual

- ❖ ¿Cómo es tu relación con el alumnado absentista?
- ❖ ¿Conoces a la familia? ¿Qué relación tienes con ellos? ¿Crees que son conscientes de la importancia de la problemática?
- ❖ ¿Qué medidas metodológicas y organizativas tomáis con el alumnado absentista cuando asiste a vuestras clases?

- ❖ Además el Protocolo PRAE, ¿habéis tomado alguna otra medida para motivar al alumnado a que asista regularmente a clase?
- ❖ ¿Tenéis encuentros individuales con ellos donde podáis detectar sus necesidades y problemática?
- ❖ ¿Qué dificultades encontraréis para atender a este tipo de alumnado?

BLOQUE 4. Preguntas de cierre

- ❖ ¿Queréis añadir algún aspecto más que os parezca de interés?

GUION DE ENTREVISTA PTSC IES CdA

Ficha de la entrevista	
Seudónimo:	Sexo/genero:
Fecha:	
Nombre y apellidos:	
Experiencia docente:	
Experiencia en CdA:	
Perfil del alumnado del IES:	

BLOQUE 1. Situación anterior a la implantación de las CdA

- ❖ ¿Qué porcentaje de alumnado teníais con absentismo y abandono escolar antes de la transformación? ¿Qué hacíais para revertir la situación?
- ❖ ¿Qué porcentaje de alumnado repetidor había en el IES?
- ❖ ¿Qué clima escolar había?

BLOQUE 2. Proceso de transformación

- ❖ ¿Cuáles fueron los motivos principales que os llevaron a replantearos la transformación de vuestro centro en una Comunidad de Aprendizaje?
- ❖ ¿Fue un proceso muy difícil? ¿Cómo fue?

BLOQUE 3. Resultados del cambio

- ❖ ¿Qué cambios habéis notado en cuanto al absentismo y al fracaso escolar en la actualidad?
- ❖ ¿Cómo ha influido esta metodología en los casos de repeticiones de curso del alumnado?
- ❖ ¿Qué valores crees que se han fomentado en el instituto gracias a las comunidades de aprendizaje?
- ❖ ¿Cómo han cambiado las relaciones entre profesor y alumno?
- ❖ ¿Piensas que el hecho de realizar acciones con aval científico es clave para la transformación del centro y la reducción del absentismo?

- ❖ ¿Qué cambios habéis notado en el alumnado en cuanto a su motivación y autoestima?
- ❖ ¿Cómo se trabaja con el alumnado ACNEAE en las comunidades de aprendizaje?
¿De qué manera se responde a sus necesidades?
- ❖ ¿Qué actuación educativa de éxito consideras que tiene un mayor impacto en la motivación hacia los estudios y asistencia al centro?

ANEXO II. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(alumnado)

D/D^a _____

____ con DNI/NIE _____, como madre/padre/tutor/a legal

del alumno/a _____

Doy mi consentimiento para que mi hijo/a participe en una investigación que va a realizar D^a Margarita Jordán Mínguez como estudiante del Máster Universitario “**Innovación en la Investigación Social y Educativa**” de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona para su Trabajo Fin de Máster.

La investigación tiene como objetivo conocer las **causas del absentismo escolar** de los alumnos/as de 1º y 2º ESO del IES e indagar en **cómo revertir esta situación**.

Se realizará una entrevista que será grabada en audio y totalmente confidencial. Los nombres de los participantes serán sustituidos por seudónimos, por lo que en ningún caso se podrá identificar a las personas que participan en el estudio.

El tratamiento y análisis de la información se realizará de manera **ética** para todos los participantes.

En Lorca, a _____ de _____ de 2022

Fdo: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO (Profesores/as Tutores/as)

D/D^a _____

____ con DNI/NIE _____, como tutor/a del grupo _____ del IES Bartolomé Pérez Casas de Lorca (Murcia).

Doy mi consentimiento para participar voluntariamente en una investigación que va a realizar D^a Margarita Jordán Mínguez como estudiante del Máster Universitario “**Innovación en la Investigación Social y Educativa**” de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona para su Trabajo Fin de Máster.

La investigación tiene como objetivo conocer las **causas del absentismo escolar** de los alumnos/as de 1º y 2º ESO del IES e indagar en **cómo revertir esta situación**.

Participaré en un **grupo de discusión** que será grabado con audio y totalmente confidencial. Los nombres de los participantes serán sustituidos por seudónimos, por lo que en ningún caso se podrá identificar a las personas que participan en el estudio.

El tratamiento y análisis de la información se realizará de manera **ética** para todos los participantes.

En Lorca, a _____ de _____ de 2022

Fdo: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO (Profesora CdA)

D/D^a _____

____ con DNI/NIE _____, como Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad de un IES de la ciudad de Lorca (Murcia).

Doy mi consentimiento para participar voluntariamente en una investigación que va a realizar D^a Margarita Jordán Mínguez como estudiante del Máster Universitario “**Innovación en la Investigación Social y Educativa**” de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona para su Trabajo Fin de Máster.

La investigación tiene como objetivo conocer las **causas del absentismo escolar** de los alumnos/as de 1^o y 2^o ESO e indagar en **cómo revertir esta situación**.

Participaré en una entrevista que será grabada con audio y totalmente confidencial. Los nombres de los participantes serán sustituidos por seudónimos, por lo que en ningún caso se podrá identificar a las personas que participan en el estudio.

El tratamiento y análisis de la información se realizará de manera **ética** para todos los participantes.

En Lorca, a _____ de _____ de 2022

Fdo: _____

ANEXO III. ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras				
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso				
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas				
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás				
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso				
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a				
7	En general me siento satisfecho/a conmigo mismo/a				
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a				
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones				
10	A veces pienso que no sirvo para nada				