

# Un programa de intervención para prevención y tratamiento del absentismo escolar en Primaria \*

por Bernardo GARGALLO LOPEZ y Pedro GARFELLA ESTEBAN  
*Universidad de Valencia*  
Francisc J. SANCHEZ PERIS

## 1. Introducción. Marco teórico

El absentismo escolar es un problema que, aunque no es nuevo, comienza a preocupar seriamente a la comunidad educativa y a la propia administración. Generalmente, suele originarse en familias desestructuradas o que viven en situaciones de marginalidad social. En este sentido, la deprivación social y cultural y el propio absentismo se retroalimentan mutuamente, de modo que un niño o un adolescente que no asista a la escuela difícilmente podrá romper la cadena de la depauperización cultural y de la marginación social progresiva. En otros casos, la no asistencia a clase de sujetos de familias «normalizadas» crea graves conflictos y puede ser la antesala del fracaso escolar y del desajuste social, cuando no de conductas desviadas.

En este marco, realizamos una investigación en la ciudad de Gandía (Valencia) durante el curso escolar 1996-97, cuyo ob-

jetivo fundamental era la aplicación de un programa de prevención y tratamiento del absentismo escolar en la etapa de Educación Primaria. Elegir esta etapa se debió, por un lado, a la no generalización de la Secundaria en dicho curso escolar, y por otro, a nuestra convicción de que los problemas deben ser abordados cuanto antes, ya que la intervención temprana es más eficaz para solucionar o paliar realidades de deprivación social o cultural. Pretendíamos la generalización de resultados a partir de la selección de una muestra representativa del alumnado de la ciudad y proponer pautas e instrumentos para una labor continuada y cotidiana de prevención/tratamiento del absentismo.

### 1.1. Concepto

Se entiende por absentismo escolar la falta de asistencia continuada a la escuela de un alumno en edad de escolarización obligatoria, ya sea por voluntad del mismo, por causa de la despreocupación o

\* Esta investigación se llevó a cabo durante el año 1997 con una subvención del Ayuntamiento de Gandía al amparo de un convenio de investigación (código 275 y aplicación presupuestaria 683.1) suscrito por la Universidad de Valencia y dicho Ayuntamiento.

excesiva protección de sus padres —en el caso de los más pequeños— o bien por reiteradas expulsiones de la clase.

## 1.2. Tipología. Ausencias y absentismo

Sin entrar todavía en el análisis de los motivos determinantes de la falta de asistencia a clase, temática que se abordará más adelante, se puede establecer una tipología de ausencias, siguiendo a Inglés (1994) y Monge (1992) en función de su periodicidad. Como esta tipología presenta una cierta imprecisión a la hora de cuantificar y calificar las ausencias, nosotros contabilizamos el número de ausencias de sesiones de mañana y de tarde, valorando también la continuidad o no de las mismas, así como sus motivos. Diferenciamos lo que es una pura ausencia justificada o no continuada, del absentismo, que implica continuidad y falta de justificación. Estos aspectos no aparecen en la tipología original, que tilda a los cinco tipos que la integran de «absentistas», sin serlo todos ellos. Se respetaron, pues, los enunciados de los tipos, pero les dimos un nuevo contenido.

Establecimos, por ello, cinco tipos de alumnos con faltas de asistencia, que suponen una gradación en orden creciente de gravedad debido a su incidencia sobre el rendimiento académico, de los que los tipos 4 y 5 se refieren a los absentistas propiamente dichos, o de alto riesgo:

Tipo n.º 1. Esporádico: alumno/a que *falta de vez en cuando sin continuidad*, de 1 a 8 veces por trimestre, justificadas o no.

Tipo n.º 2. Intermitente: alumno/a que *falta de vez en cuando con cierta periodicidad*, de 8 a 12 veces por trimestre, justificadas o no.

*dad*, de 8 a 12 veces por trimestre, justificadas o no.

Tipo n.º 3. Puntual: alumno/a que *falta consecutivamente* más/menos 10 veces por trimestre, en función de un hecho concreto justificado.

Tipo n.º 4. Regular: alumno/a que *falta con continuidad* de 13 a 20 veces por trimestre y sin justificar.

Tipo n.º 5. Crónico: alumno/a que *falta con continuidad*, más de 20 veces por trimestre, sin justificar.

Esta tipología fue contrastada con la realidad de la investigación y mostró su bondad para la categorización de los sujetos de la muestra.

## 1.3. Causas

Pueden ser múltiples las causas del absentismo escolar y, en muchos casos, converger varias de ellas. Coincidimos con Inglés (1994) y Monge (1992) en la siguiente tipología:

1) Causas centradas en el niño o joven: baja autoestima, sentimiento de falta de competencia, sentirse desplazado o mal considerado, trastornos cognitivos, etc.

2) Causas centradas en la familia: Hay una serie de factores familiares que favorecen el absentismo, como pueden ser: la privación familiar, la precariedad económica, las relaciones conflictivas en la familia, las toxicomanías y problemas asociados, la prostitución, el exceso de responsabilidades o de trabajo para los padres, determinados tipos de trabajo, como la venta ambulante, la movilidad geográfica, etc.

3) Causas centradas en la escuela. Las hay ligadas a la propia escuela y a su estructuración y organización: métodos individualistas y competitivos, falta de integración en el barrio o en el municipio, falta de un proyecto pedagógico consensuado y asumido por el equipo docente, dinámica de grupos entre el alumnado condicionada por estereotipos raciales, de marginación, falta de formación en el profesorado, profesores inestables en el centro, etc. También las hay centradas en factores académicos o de aprendizaje: incapacidad del niño para adaptarse al nivel de su aula o de la escuela para adaptarse al nivel del niño, falta de profesionales expertos capaces de llevar a cabo las adaptaciones necesarias, etc.

4) Causas centradas en el entorno: Las normas y valores del grupo de iguales pueden arrastrar al estudiante al absentismo. Un entorno social privado, como se da en las zonas suburbanas, por ejemplo, puede ser determinante para la no asistencia a la escuela, etc.

5) Otras causas que completan las anteriores y, en ocasiones, las agravan, son: el sexo —consideración retrógrada de que las chicas no es preciso que estudien—, y la etnia —los gitanos, por ejemplo, son una etnia que, en ocasiones, rechaza la escolarización porque piensa que dispone de suficientes recursos para la socialización e integración del niño en el grupo a través de la familia y del propio grupo—.

## 1.4. Problemas asociados

Son evidentes y graves los problemas que conlleva el absentismo escolar. Uno de ellos es el fracaso escolar crónico. Un niño

o joven que no asiste regularmente a la escuela es muy difícil que consiga superar con éxito los diversos niveles educativos. Este fracaso conduce a la privación cultural y social que, probablemente, continuará con los propios hijos. Es un círculo vicioso en que unos elementos retroalimentan a los otros y que hay que romper. En una sociedad competitiva y abierta, como la nuestra, en que se reclama formación y especialización de base y continua, una persona absentista está abocada al subempleo y es muy improbable que progrese en la escala social. En otras ocasiones el absentismo es la antesala de la no integración social, de la marginación y de la delincuencia. La molición, a estas edades, es un riesgo seguro. Por todo ello, se hace necesaria la actuación sobre el problema, para prevenir, detectar e intervenir cuando sea preciso, y siempre desde la convicción de que esta intervención ha de ser temprana y darse ya en las primeras etapas de la escolaridad.

## 1.5. Referencias legales

Existen abundantes referencias a nivel internacional, nacional, autonómico y local que instan a las administraciones y a las familias a disponer los medios para dar cumplimiento al derecho del niño a recibir una enseñanza obligatoria y gratuita.

En el ámbito internacional, se ubica la Declaración sobre los Derechos del Niño, de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1959 y la Convención sobre los Derechos de la Infancia, aprobada por la Asamblea General de la ONU en noviembre de 1989 y ratificada un año después por España, y la Recomendación del Consejo de Europa —N.º R (87) 20—, o la Re-

solución del Parlamento Europeo A 3-0172/92, por la que se aprueba la Carta Europea de los Derechos del Niño.

Como referencias estatales se puede citar a la Constitución Española de 1978 (art. 27, 4 y 5), la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 (art. 1.º), la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 (art. 5.º), la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección jurídica del Menor, (art. 13.º, 2,) y el nuevo Código Penal (art. 226), aprobado recientemente, en que el abandono y desamparo de menores ha pasado de ser falta, como en el anterior (art. 584), a considerarse como delito.

En el nivel autonómico, la Ley de Servicios Sociales de la Comunidad Valenciana, 6-VII-1989, (art. 4.º) y la Ley 7/1994, de 5 de diciembre, de la Infancia, insisten en el mismo sentido, responsabilizando ésta última a los ayuntamientos del seguimiento del absentismo escolar.

En el nivel municipal, la Ley Reguladora de las Bases de Régimen Local (abril, 1985), en su art. 25.º, n, ofrece a los ayuntamientos la posibilidad de «participar en la programación de la enseñanza y cooperar con la Administración educativa en la creación, construcción y sostenimiento de los Centros Docentes públicos, intervenir en sus órganos de gestión y *participar en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.*»

Al amparo de este marco legal, la práctica totalidad de corporaciones locales de cierto nivel de habitantes ha diseñado diversos programas de lucha contra el ab-

sentismo escolar, al objeto de asegurar una educación mínima para todos sus ciudadanos.

### 1.6. Estudios previos

Son muy pocas las investigaciones rigurosas en el planteamiento metodológico, y especialmente en lo referido al análisis de datos y a la evaluación de los programas, proyectos o iniciativas de intervención para paliar el problema. Nos atreveríamos a decir que abundan las experiencias pero no las investigaciones.

Algunos trabajos abordan la base teórica y conceptual del problema —conceptualización, causas, tipologías, etc.— La mayoría de los trabajos son propuestas de actuación, proyectos o programas (Ajuntament de Sabadell, 1993; Consell Municipal de Terrassa, 1997; Inglés, 1994; Servicios Sociales de Castellón y Almazora, 1993). Existen, también, trabajos empíricos de tipo descriptivo (Ajuntament d' Hospitalet, 1992; Ajuntament de Tortosa, 1996; Fernández del Valle, 1991), que recogen datos de absentismo, y que proponen un perfil descriptivo del sujeto absentista. Como hemos dicho antes, hay muy pocos trabajos que aporten análisis y evaluación de resultados de programas, proyectos o propuestas de actuación (Ajuntament de Tortosa, 1996: Generalitat de Cataluña, Departament de Benestar Social, Direcció General de Serveis Comunitaris, 1991). Este trabajo es un exponente claro de estos últimos: es la memoria de un proyecto de absentismo llevado a cabo en el Barrio de la Mina de Barcelona, con integración de recursos para la intervención, coordinación interinstitucional, y con un planteamiento riguroso. Sin embargo, los datos de

mejora son sumamente modestos y los estadísticos utilizados no permiten precisar la significatividad de la misma.

### 1.7. Bases científico-técnicas de la investigación

Los problemas educativos son, casi siempre, complejos por su multidimensionalidad y por la multiplicidad de factores y elementos que en ellos convergen. Precisan, por ello, de enfoques metodológicos integradores, que recojan los elementos cuantitativos y cualitativos. El absentismo es un problema educativo de esta índole: fruto de múltiples causas y responsabilidad de toda la comunidad educativa y de diversos agentes. Es por eso que nosotros hemos adoptado un enfoque ecléctico, que recoge elementos de los diseños de investigación en la acción (trabajo en equipo, cooperativo, negociación e implicación de los participantes, búsqueda de la mejora de una situación social dada, enfoque comprensivo, ampliación de la muestra inicialmente prevista, etc.) (Cohen y Manion, 1990; Elliott, 1990 y 1993), y del enfoque científico-tecnológico (Castillejo, 1987 a y 1987b) (diseño riguroso, contraste de hipótesis, análisis cuantitativo, previsiones de generalización, utilización de técnicas educativas fundamentadas, etc.).

### 2. Metodología de la investigación. Análisis de la realidad

La ciudad de Gandía es una ciudad dotada de los recursos propios de una población de tamaño medio (60.000 habitantes). Desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria existe un amplio catálogo de oferta educativa, tanto en lo que se refiere a la enseñanza obligatoria

como a las enseñanzas de régimen especializado.

En el ámbito que nos ocupa existen quince colegios que imparten educación infantil, primaria y secundaria obligatoria. De ellos, siete son públicos y ocho concertados. Dos centros se ubican en el Grao, zona portuaria y marinera, con un alumnado en el que se entremezclan niños y niñas cuyas familias trabajan en actividades propias de la zona, con otras que residen en la playa durante todo el año. Dentro de la ciudad, siete centros se sitúan en barrios periféricos, algunos de ellos con una cierta problemática. Los otros seis centros son colegios públicos plenamente normalizados, aunque también tengan pequeños porcentajes de alumnado con problemática social.

A nivel de recursos Gandía dispone de Centro de Profesores, de profesionales de los Servicios Psicopedagógicos Escolares de la Generalitat (desde ahora SPES) que trabajan en los centros escolares, de Servicios Sociales y de Concejalía de Educación. Es precisamente la Concejalía de Educación la que se pone en contacto con los investigadores para llevar a cabo un estudio en el ámbito del absentismo escolar, tema que preocupa al Ayuntamiento al haberse detectado diversos casos, de cara a implementar un programa de prevención y tratamiento.

#### 2.1. Objetivos

1.—Establecer el perfil del alumno absentista.

2.—Determinar el tipo de actuación para su prevención y tratamiento en la

Educación Primaria a nivel familiar, escolar y contextual.

3.—Reducir el nivel de absentismo mediante la elaboración y aplicación de un programa experimental de intervención.

## 2.2. Hipótesis

1.—No existirá diferencia significativa entre los sujetos absentistas del grupo experimental y los del grupo de control en C.I., Autoconcepto, Rendimiento Académico, ni en tipo y nivel de absentismo antes de la intervención, en el pretest.

2.—Por el contrario, se producirá diferencia significativa en Autoconcepto, Rendimiento Académico y tipo y nivel de absentismo en el postest, a consecuencia de la aplicación del programa, a favor del grupo experimental.

## 2.3. Diseño

A partir de una fase exploratoria, de análisis de la realidad y recogida de datos, previa a la intervención educativa, se elabora un diseño cuasiexperimental con grupo experimental y de control que suponemos equivalente en ausencias, CI, autoconcepto, y calificaciones, con medida de pretest, antes de la intervención, aplicación de programa de intervención y postest, después de la misma en ambos grupos. El esquema del diseño es:

O1 \_\_\_\_\_ X \_\_\_\_\_ O2  
O3 \_\_\_\_\_ O4

## 2.4. Muestra y grupos

Se seleccionó una muestra representativa de la ciudad de Gandía, integrada por 6 colegios, de los quince existentes en la

ciudad, dos de cada una de las tres zonas socioeducativas de la ciudad (zona centro: C.P. R de C, público, y C.E P, concertado; zona portuaria: C.P.J, público, y C.S de C, concertado; y zona extrarradio: C.P.M y C.P.S F de B, ambos públicos). La previsión primera era trabajar con 2.º y 5.º de Primaria de los centros seleccionados, pero, habida cuenta de que en el registro de ausencias, llevado a cabo en el primer trimestre del curso, aparecieron pocos alumnos absentistas, se decidió incorporar también al programa el resto de los cursos de Primaria, de modo que se cubriese toda la etapa: 1.º a 6.º en los 6 centros.

No fue posible establecer grupos experimentales y de control en cada uno de los colegios, dada la reducida tasa de alumnos absentistas. Se determinó un grupo experimental en el C.P. S F de B (N = 15 sujetos), que reunía un número importante de estos alumnos absentistas, casi el 50% de todos los casos de absentismo de los centros seleccionados. Se constituyó, así mismo, un grupo de control (N = 15 sujetos) con alumnos del C.P. M (9 sujetos) y C.P. R de C (6 sujetos), ya que reunían un número mayor de alumnos absentistas que los centros restantes y que sus características socio-contextuales eran análogas al colegio del grupo experimental.

## 2.5. Instrumentos de evaluación

Utilizamos una batería de pruebas integrada por los siguientes instrumentos (téngase en cuenta que se trataba de elaborar el perfil del alumno absentista para intervenir después. De estos datos en este artículo sólo se hace referencia a autoconcepto, asistencia a clase y calificaciones).

1. Escala Weschler para niños (WISC), adaptación de Cruz y Cordero (1995).
2. Escala de Autoconcepto de Piers-Harris (Piers, 1969).
3. Cuestionario de Personalidad ESPQ (Coan y Cattell, 1993)
4. Cuestionario de Personalidad CPQ (Porter y Cattell, 1995)
5. Cuestionario para la familia, de los autores de esta investigación.
6. Cuestionario para el tutor, adaptado de los SPES de la Generalitat de Valencia.
7. Cuestionario para el alumno, de los autores de la presente investigación.

Para evaluar el rendimiento académico se tomaron calificaciones de los profesores en las diferentes evaluaciones, en Lengua Castellana, Valenciano, Matemáticas y Conocimiento del Medio.

## 2.6. Fases y temporalización

1ª fase: Ocupa desde Junio de 1996 a Febrero de 1997. En esta fase se lleva a cabo la selección y elaboración de instrumentos de evaluación. Se realiza, también, una reunión con los agentes involucrados en el programa y se efectúa el registro de asistencia a clase (Octubre-Diciembre de 1996). Se aplican, como pretest, los instrumentos de evaluación a los sujetos absentistas, analizando su contexto social, escolar y familiar. Se continúa con el registro de asistencia (Enero-Febrero de 1997) y se efectúa la aplicación de instrumentos de evaluación a los nuevos sujetos absentistas que puedan aparecer (pretest). Una vez tratados estadísticamente los datos obtenidos, se elabora el perfil del ab-

sentista que define sus características y aporta claves para la intervención. Se establece el grupo experimental y el grupo de control.

2ª fase: Ocupa desde Febrero hasta Junio de 1997. A partir del análisis de los datos se diseña el programa experimental de intervención (Febrero de 1997) y se lleva a cabo su aplicación (Marzo-Junio de 1997). Durante el mismo periodo se continúa con el registro de asistencia a clase. Durante el mes de Junio se realiza la aplicación de instrumentos de evaluación a los sujetos del grupo experimental y a los sujetos del grupo de control (postest).

3ª fase: Entre Septiembre y Octubre de 1997 se efectúa la evaluación del programa experimental, sometiendo los datos a tratamiento estadístico (Septiembre de 1997). A partir de los mismos se elaboran conclusiones y se lleva a cabo la valoración por parte de los agentes involucrados en el programa, recogiendo todo ello en el informe técnico final (Octubre de 1997), que se presenta en un acto público en el Ayuntamiento en Noviembre de 1997.

A lo largo de la primera fase se han mantenido reuniones con los diversos agentes, instituciones, entidades y colectivos implicados en la investigación, para lograr la implicación consensuada de los diversos participantes, lo que comportó laboriosos procesos de negociación: En Octubre se realizó una primera reunión a la que asistieron los Directores de todos los colegios de Gandía, el Inspector de Zona, el Director del SPE, el Técnico de Educación del Ayuntamiento, la Concejala de Educación y los miembros del equipo investigador. Poste-

riormente se llevó a cabo otra reunión con los profesores de los seis colegios implicados en la investigación. En el mismo mes se reunió el equipo investigador con el director del SPE, la jefa de Servicios Sociales y el Técnico de educación. También se llevó a cabo otra reunión del equipo investigador con el director del CEP. En el primer trimestre el equipo investigador se reunió con el SPE de zona y con los Servicios Sociales para la presentación del programa.

A lo largo de la segunda fase, se tuvieron también diversas reuniones con los sectores implicados para la puesta en marcha y seguimiento del programa: con el Director del C.P. M, el jefe de estudios, el representante del SPE y el Técnico de educación para resolver algunas incidencias y con el claustro del C.P. S F B. También el mes de Mayo el equipo investigador se reunió con la Comisión Informativa Municipal de Educación, para dar cuenta del estado de la investigación y presentar un primer informe provisional.

En la tercera fase, como se ha comentado antes, se expusieron públicamente, por parte de los investigadores, los resultados de la investigación en el Ayuntamiento de la ciudad.

### 3. El programa de intervención Proceso y procedimiento de la intervención

El equipo investigador diseñó una secuencia para la prevención y tratamiento del absentismo escolar, que detalla el proceso a seguir y los cometidos de los diversos sectores involucrados, tal como se expone en el esquema que presentamos:

#### 3.1. Proceso de detección de alumnos absentistas

Alumnos no escolarizados:

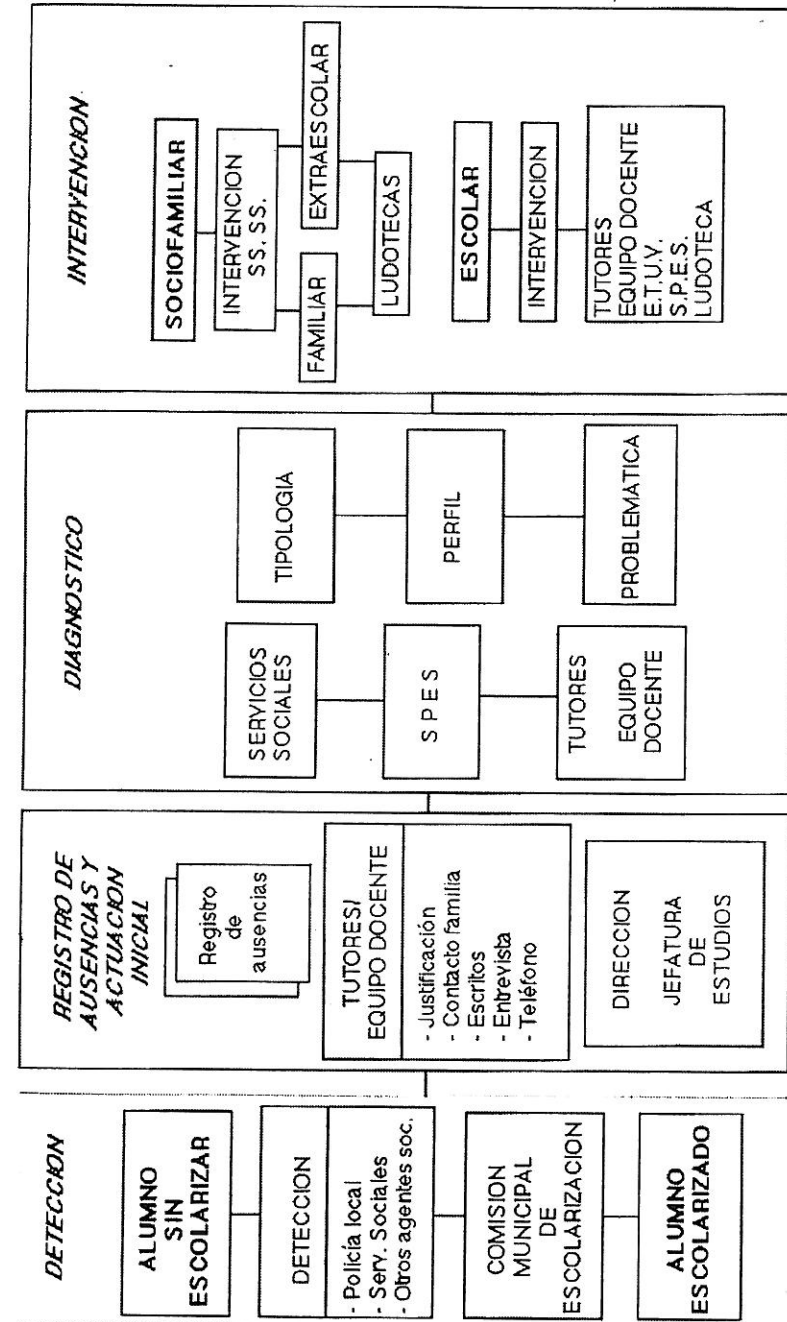
3.1. Pueden ser detectados por la Policía Local, que procederá a cumplimentar un protocolo dispuesto al efecto, trasladando al menor a su domicilio familiar o a los servicios sociales del Ayuntamiento. El protocolo se hará llegar al Ayuntamiento para su remisión a la Comisión Municipal de Escolarización. Los servicios sociales, por su parte, cuando detecten alumnos de estas características procederán del modo habitual. En el caso de que la detección se realice por otros agentes, (ONGs, ciudadanos, etc.) éstos lo comunicarán a la Policía Local, a los Servicios Sociales o al Ayuntamiento para que se proceda en consecuencia. La Comisión Municipal procederá a escolarizar al menor.

Alumnos escolarizados:

Si la detección es obra de la Policía Local, ésta procederá a cumplimentar el protocolo antes mencionado y a trasladar al menor al centro escolar o a su domicilio familiar, si fuera preciso. Los Servicios Sociales actuarán en consecuencia trasladando al centro escolar a los niños absentistas. Cuando otros agentes sociales localicen a niños absentistas lo harán saber a la Policía Local, Servicios Sociales o Ayuntamiento.

#### 3.2. Registro y actuación inicial con los alumnos absentistas

Mediante un instrumento para el registro de ausencias, elaborado por el equipo investigador, los tutores de los colegios



de la muestra anotan las faltas de asistencia y los motivos de las mismas, por la mañana y por la tarde. A partir de este registro, el procedimiento a seguir por los tutores del centro será el que sigue:

a) En el caso de cualquier niño o niña que, por la razón que fuere, falte a clase *dos días consecutivos*, el tutor procede a ponerse en contacto telefónico con la familia, para interesarse por su situación. Se trata de detectar la razón de la ausencia y de demostrar a los padres el interés de la escuela por sus hijos y por su educación.

b) Si la ausencia se prolonga hasta *cuatro días*, se intenta de nuevo el contacto telefónico, que puede resolver el problema o aportar las justificaciones oportunas. Si no se resuelve por esta vía, se pasa una nota escrita al director del centro. Éste solicita la colaboración de los servicios sociales, a los que entregará una notificación que llevarán en mano a la familia, emplazando a la misma a justificar la ausencia o a mantener una entrevista con el tutor. El propósito de la actuación del educador social se centra tanto en la entrega de la notificación como en la obtención de información directa sobre la realidad socio-familiar que se adjuntará al expediente del alumno.

c) Las puertas del colegio se cierran 10 minutos después de la hora de entrada. Si después de este intervalo de tiempo llega algún alumno, permanece en el vestíbulo hasta que pueda incorporarse a la clase. Entonces, el tutor o profesor del equipo docente le entrega una ficha recordatorio del deber de llegar a la escuela con puntualidad, debiendo ser firmada por los padres.

d) Cada tutor y educador de calle lleva un *semanario fechado* para el seguimiento de los alumnos absentistas. En él figuran las ausencias que ya se anotaron en la rejilla, datos de justificación de ausencias, incidencias, impresiones y observaciones en general.

### 3.3. Diagnóstico

A partir del registro de ausencias, en función de la frecuencia de las mismas, de sus tipos y de su justificación o no, se procede a establecer la tipología de sujetos con ausencias. Los sujetos de los tipos 4 y 5, como se reflejó anteriormente, son los realmente absentistas.

Con respecto a estos últimos se procede a la determinación de su perfil y de la problemática subyacente, mediante los datos aportados por los tutores, por los cuestionarios aplicados a sus respectivas familias (por los Servicios Sociales), al tutor, al propio niño (por el equipo investigador y tutores) y mediante el informe diagnóstico de cada alumno realizado por los SPES y por los investigadores.

### 3.4. La intervención

A partir de todos estos datos, se procede a la elaboración y posterior aplicación del programa experimental de intervención en dos ámbitos:

#### *Intervención sociofamiliar*

En función de la problemática sociofamiliar detectada se procede a la intervención de los Servicios Sociales con los procedimientos habituales para el caso (P.E.R., ayudas, intervención extraescolar, ludoteca, etc.). Del mismo modo, en rela-

ción con el programa escolar de intervención, los educadores de calle colaboran manteniendo contactos con las familias y entregando personalmente cartas de felicitación o reprobación, a las que luego se hace referencia.

#### *Intervención educativa.*

Se ha incidido particularmente en la intervención educativa, centrada en el ámbito escolar. Dada la importancia de la misma, sustantiva en la investigación y en el programa, se expone a continuación, de manera detallada.

#### 3.4.1. El programa de intervención educativa

El programa fue diseñado por el equipo investigador y negociado con la psicopedagoga del SPE, la Dirección del centro y el claustro de profesores. A partir de la delimitación del perfil de los alumnos absentistas, y de las carencias detectadas, el programa buscaba incidir, fundamentalmente, en tres frentes: La asistencia a clase, el autoconcepto de los alumnos y su rendimiento académico. Tal y como se expone a continuación se desarrolló un programa de economía de fichas para potenciar la asistencia a clase, que fue aplicado por un miembro del equipo investigador en Gandía, la psicopedagoga del SPE, la dirección del centro y los profesores tutores. Paralelamente se desarrollaron actividades de mejora del autoconcepto, de potenciación de la integración grupal y la sociabilidad y de desarrollo de funciones básicas, trabajadas a través de juegos en la ludoteca del centro. Esta parte del programa fue llevada a cabo también por un miembro del equipo investigador en la ciudad. Al mismo tiempo se llevaron a cabo adaptaciones

curriculares, por parte de la psicopedagoga del centro, para los alumnos que lo precisaban. El programa se aplicó desde finales del mes de Marzo hasta Junio.

#### 3.4.1.1. La intervención escolar:

##### *Programa de economía de fichas [1]*

Se trata de una técnica de reforzamiento de la conducta que consiste en dar unas fichas con valores determinados en función de los comportamientos esperados por los alumnos y que luego se pueden canjear por los premios establecidos en el programa.

##### *Procedimiento para los alumnos absentistas:*

El alumno recibe una ficha con un valor de 10 puntos al final de la mañana y otra, con el mismo valor, al final de la tarde, siempre que haya asistido a clase. La ficha, en la que hay que anotar el nombre del tutor/a y del niño/a, es entregada por éste o por el profesor correspondiente a última hora de la sesión y se anota en el semanario.

##### *Sistema de recompensas para el alumno/os absentista/s:*

El alumno tiene la opción de cambiar sus fichas por recompensas al final de la semana, al final del mes, o al final del trimestre. Una vez gastadas, no pueden volver a utilizarse para sucesivos premios. Para obtener la recompensa, el niño/a tiene que haber logrado la máxima puntuación posible (lo que significa que debe haber asistido a todas las clases o justificado debidamente su ausencia) de la semana, del mes, o del trimestre. Hay que dejar bien

claro que el alumno puede acumular los puntos para el mes o trimestre, pero nunca sumar en semanas o meses distintos puntos que le den opción a lograr el premio de la semana o mes.

En una semana hay 5 sesiones de mañana y 5 de tarde, lo que supone 100 puntos; un mes de veinte días lectivos —veinte sesiones de mañana y otras tantas de tarde—, 400 puntos; un trimestre, 1200 puntos. Este es un formato estándar que, lógicamente, hay que ajustar a los días lectivos reales y a las pertinentes justificaciones.

Las recompensas son entregadas por la dirección del centro al final de cada periodo, si así lo elige el alumno, los lunes por la tarde al salir de la escuela.

Si el niño/a llega dos días con retraso de más de 15 minutos durante la semana, al segundo día no se le entrega la ficha de 10 puntos correspondiente a la sesión. (El primer día que llegue con el retraso mencionado, se le recuerdan las consecuencias).

#### *Recompensas materiales establecidas:*

Para la elaboración del menú de las recompensas, se exploraron previamente las preferencias de los niños y niñas de los distintos cursos, estableciéndose así una dispensa de premios con su correspondiente valor en puntos.

Para la semana, 100 puntos (o los que correspondan a los días lectivos) dan opción a recibir un lápiz portaminas, una goma y un sacapuntas, collares, pins u otros premios similares, con valor económico situado alrededor de 150 ptas.

Para el mes, 400 puntos dan opción a recibir un estuche, pinturas, cromos, puzzles u otros regalos con un valor aproximado de 500 ptas.

Para el trimestre, 1200 puntos dan opción a recibir una cartera, balón, muñeca, transformables, etc. con un valor aproximado de 2.000 ptas.

#### *Recompensas sociales:*

El tutor, de acuerdo con las características del niño/a, establece aquellas recompensas que puedan ser motivadoras para el mismo, ajustándose a la misma escala de puntuación, semanal, mensual o trimestral. Algunos ejemplos de estas recompensas, pueden ser: hacerlos responsables de determinadas tareas (borrar la pizarra, hacer recados para el profesor, vigilar la clase,...), recibir una felicitación pública, una carta de aprobación, etc.

#### *Sistema de recompensas para el grupo de clase:*

Mensual: Si el total de los alumnos de la clase asiste habitualmente, en un porcentaje del 98%, todo el grupo disfrutará de una sesión de juegos de animación en la ludoteca.

Trimestral: Si el total de los alumnos de la clase asiste habitualmente, en un porcentaje del 98%, todo el grupo recibirá un balón de reglamento y un juego para la clase.

#### **3.4.1.2. Otros procedimientos para reforzar la asistencia a clase**

Cuando los alumnos absentistas asis-

tan regularmente a clase y muestren una manifiesta mejoría (cada 15 días), el tutor, con el visto bueno del director, entregará una *carta de felicitación* al niño/a y enviará otra a la familia. En caso contrario, si el problema persiste, la *carta será de advertencia*. Estas serán entregadas a las familias por los educadores de calle de los servicios sociales, quienes informarán de la situación observada para su inclusión en el expediente del alumno/a.

#### **3.4.1.3. La ludoteca escolar como espacio complementario de la intervención**

La ludoteca es una institución recreativo-cultural o agencia educativa no formal, que pretende facilitar el desarrollo personal y social de sus clientes a través de la actividad que genera mediante el juego y el juguete. En nuestro caso, hemos llevado a cabo el programa de intervención educativa en la ludoteca que se creó en el Centro Experimental S F de B, financiada por el Ayuntamiento de la Ciudad de Gandía, con el objeto de reclamar el interés de los niños/as absentistas para asistir a la escuela así como para desarrollar su autoestima, su socialización y posiblemente su rendimiento al permanecer más tiempo en ella.

#### *Sesiones y técnicas de intervención lúdica*

Han sido 10 las sesiones diseñadas y llevadas a cabo con cada uno de los grupos. De acuerdo con el perfil del absentista y los objetivos del proyecto, se acuerda con los profesores tutores que a cada sesión asista la mitad de la clase de los cursos 1.º a 6.º, a lo largo de la semana, para que el profesor y el propio monitor de la ludoteca

puedan trabajar con eficacia al disponer de grupos reducidos de aproximadamente 15 niños/as.

Con posterioridad, se elaboran los horarios de asistencia a la ludoteca de cada uno de los grupos de educación primaria en dos turnos por la mañana y otros dos por la tarde, de modo que todos los alumnos asistan una vez cada semana una sesión de una hora. El grupo de 15 alumnos sale de su clase durante el horario lectivo en la banda horaria que le corresponde y que ha sido negociada con el profesor. El tutor, que imparte la mayoría de las materias del grupo, ajusta la programación a esta dinámica. En dichos grupos se incluyen, para favorecer el desarrollo social, los niños absentistas y los de su grupo natural de clase. Se trata además, con ello, de que todos los alumnos no consideren que se ha creado un espacio especial para niños especiales, sino para uso habitual de todos ellos. Evitamos de este modo la posibilidad de que los alumnos que no son absentistas pudieran serlo, sólo por el hecho de disfrutar de las actividades de la ludoteca.

La normativa de acción para todas las actividades se ha desarrollado en tres fases: 1.ª—Preparación de los materiales y explicación de las actividades a realizar en la sesión. 2.ª—Supervisión y dirección del desarrollo de la actividad. 3.ª—Evaluación y reflexión grupal del proceso de realización de la actividad.

Por lo que se refiere a la distribución de las actividades y de las 10 sesiones hemos procedido de acuerdo con la estructura que pasamos a describir.

### 3.4.1.3.1. Juegos de presentación

Estos juegos han sido realizados por todos los grupos en la *primera sesión*, adaptando el lenguaje y la dificultad de los mismos a los procesos de desarrollo de los distintos niveles.

Los *objetivos* perseguidos eran: distender la dinámica del grupo rompiendo las trabas para la relación, facilitar el conocimiento mutuo y la comunicación interpersonal y potenciar el autoconcepto en el intercambio de mensajes positivos entre los miembros del grupo.

Se utilizaron tres *juegos*: Me pica, Recado del Cartero y Yo soy.

### 3.4.1.3.2. Rincones de juego

Se han realizado en las *sesiones segunda y quinta* de la intervención. Para ello se han distribuido por la sala los juguetes seleccionados previamente en función de las características y necesidades específicas de cada uno de los grupos. La actividad se ha desarrollado en forma de circuito de modo que todos los alumnos practiquen todos los juegos.

Los *objetivos* eran: realizar operaciones numéricas de suma y resta así como sus relaciones de identidad, formar palabras o proposiciones con loterías de letras y números, realizar composiciones de figuras geométricas y de modelos de objetos reales mediante la disposición de piezas planas de tamaños y formas dadas, coordinar, a través de operaciones de discriminación y contraste, las relaciones lógicas existentes entre las dimensiones de las piezas, sus formas y su posición en el espacio, como estrategias previas para obtener produc-

ciones nuevas, mejorar los recursos atencionales, facilitar la actividad individual, la competitiva y la ejecución cooperativa de una obra en común, desarrollar el conocimiento de estrategias simples y facilitar la toma de decisiones personales y reforzar la memoria.

Se utilizaron los siguientes *juegos*: Dominó, Parchís, Lotería de letras de Decroly, Sumas y Restas, Hundir la flota, ¿Qué hora es?, Supermercado, Puzzle, Tangram, Damas y Genio 2000.

### 3.4.1.3.3. Juegos de animación.

La *tercera y séptima sesiones* se han dedicado a los juegos que, a diferencia de los precedentes, se practican en gran grupo y persiguen, en este caso, los *objetivos* que describimos a continuación: representar hechos, objetos, personajes, sentimientos o acontecimientos mediante el lenguaje corporal e identificar su significado, desarrollar la coordinación psicomotora global, reproducir simbólicamente acciones y roles de personajes tomados de cuentos tradicionales e identificar una serie de objetos dados con sus características y cualidades.

Los *juegos* utilizados fueron: Gestos, Pelota que quema, Relevos, Marionetas y El Juego de Kim.

### 3.4.1.3.4. Actividades para el desarrollo del autoconcepto

Incluimos aquí actividades específicas para desarrollar la autoestima de los alumnos/as. Como podrá observarse, tanto la dedicación como el número de las sesiones es mayor que en los casos precedentes. Se

han dedicado las *sesiones cuarta, sexta, octava, novena y décima* para el desarrollo de las mismas.

*Objetivos* propuestos: fomentar actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo considerando las necesidades de los demás, favorecer la comunicación interpersonal en el grupo y reforzar el concepto de sí mismo a través del reconocimiento de los demás, intercambiar cualidades positivas relativas a la propia imagen, a la inteligencia, etc., para fortalecer la autoestima.

Los *juegos* utilizados fueron: Composición de imágenes, El espejo mágico, Compartir cualidades, Túnel de lavado y Preguntas y respuestas [2].

### 3.4.1.4. Adaptaciones Curriculares Individualizadas

Para paliar sus déficits y dar soporte o respuesta desde el marco de un proyecto de educación normalizadora, individualizada e integrada, hemos acomodado la oferta educativa común a las necesidades y posibilidades de cada uno de estos alumnos que lo precisaban. El método utilizado ha consistido en modificar el currículum ordinario en función de las necesidades educativas y adaptarlo a las características especiales de éstos. Las adaptaciones curriculares individualizadas (A.C.I.S.) han sido elaboradas conjuntamente por los profesores tutores, el profesor de educación especial y la psicopedagoga del centro.

### 3.4.1.5. Acciones llevadas a cabo con el grupo de control

Con los sujetos absentistas del grupo

de control, el procedimiento seguido para tratar el absentismo ha sido el que tradicionalmente se utilizaba en los centros escolares del municipio. Cuando el tutor detectaba un niño con ausencias reiteradas, la jefatura de estudios y/o dirección del centro comunicaba el hecho a los Servicios Sociales para que los educadores de calle procedieran en consecuencia. Éstos visitaban a las familias para recabar información y para reclamar la asistencia del niño a la escuela. Algunos de estos alumnos, cuando acudían al colegio, eran integrados en aulas de apoyo a tiempo parcial y, en otros casos, se realizaban adaptaciones curriculares.

## 4. Análisis de resultados

### Comparación de variables en el pretest entre los grupos experimental y de control

En la hipótesis n.º 1 se defendía que no existirían diferencias significativas entre los sujetos del grupo experimental y los del de control en C.I, autoconcepto, rendimiento académico, nivel y tipo de absentismo, en el pretest, considerando que ambos grupos serían equivalentes en esas variables.

### 4.1. Inteligencia (C.I.)

Para analizar las posibles diferencias se realizaron pruebas t de diferencia de significación de medias entre el grupo experimental y el de control, con datos del pretest, anteriores a la intervención. No se encontró diferencia significativa de medias en C.I. Verbal ni en C.I. Manipulativo. Tampoco en C.I. total. Por tanto, el grupo experimental y el de control eran equivalentes en C.I., aunque la media de éste sea



ligeramente más alta en el grupo de control en los tres casos, con lo que se confirma el primer aspecto de la hipótesis (Tabla n.º 1).

TABLA N.º 1 MEDIAS Y VALORES DE «t» EN EL C.I. DE LOS SUJETOS DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL EN EL PRETEST

VARIABLE	MEDIA EXP	DES.TIP.	MEDIA CON	DES.TIP.	GL	<>	SIGN.
VERBAL	75,2143	14,246	77,1429	11,639	14,58	-,33	,745
MANIPULATIVO	70,7143	20,356	80,1429	12,980	17,57	-1,29	,215
TOTAL	69,0000	17,280	74,7143	8,538	19	-,82	,423

## 4.2. Autoconcepto

También se realizaron pruebas t de diferencia de significación de medias entre ambos grupos, antes de la intervención, en cada una de las variables que mide la Escala Piers-Harris (seis dimensiones o tipos de autoconcepto y autoconcepto global). Pensábamos que no existiría diferencia significativa de medias o, lo que es lo mismo, que ambos grupos serían equivalentes en autoconcepto. Este aspecto de la hipótesis no se cumplió, al menos en todas las variables analizadas. De hecho, se encontró diferencia significativa de medias, siempre a favor del grupo de control, en Falta de Ansiedad (t: -2,23, p<,05, significativa, por tanto al nivel del 95%), en Felicidad-Satisfacción (t: -3,47, p<,01, significativa al nivel del 99%), y en Autoconcepto Global (t: -2,42, p<,05, significativa al nivel del

95%). No se encontró diferencia significativa en Autoconcepto Conductual. Obsérvese, sin embargo, que la significación de t en este caso es de p<,06, no llegando al nivel del 95%, sino al del 94%. Tampoco en Autoconcepto Intelectual (Media de sujetos experimentales: 40,6667; media de sujetos de control: 40,3846; t: ,03, no significativa), ni en Autoconcepto Físico. Si exceptuamos el Autoconcepto Intelectual, en que las puntuaciones medias son prácticamente iguales, en estas últimas variables sí que se dan diferencias importantes, y siempre a favor del grupo de control. Por tanto, el grupo de control tenía, globalmente, un autoconcepto superior al grupo experimental, lo que se ha de tener en cuenta cuando se analicen los resultados del postest, ya que la situación de partida no es de equivalencia (Tabla n.º 2).

TABLA N.º 2 MEDIAS Y VALORES DE «t» DE AUTOCONCEPTO EN EL PRETEST DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL

VARIABLE	MEDIA EXP	DES.TIP.	MEDIA CONT	DES.TIP.	GL	<>	SIGN.
CONDUCTUAL	39,5333	28,152	59,6154	23,845	25,99	-2,04	,051
INTELECTUAL	40,6667	29,269	40,3846	23,932	25,93	,03	,978
FISICO	28,0000	16,345	38,4615	15,597	25,73	-1,73	,095
ANSIEDAD	32,0000	26,713	54,5385	26,573	25,48	-2,23	,035
SOCIAL	34,6667	25,033	48,7692	21,883	25,99	-1,59	,124
FELICIDAD	34,6667	17,975	58,0769	17,623	25,57	-3,47	,002
GLOBAL	38,5333	25,119	57,8462	16,713	24,50	-2,42	,023

## 4.3. Rendimiento académico

Se trataba de delimitar si existía diferencia significativa entre los sujetos experimentales y los de control antes de la intervención, en el pretest. Para ello, se tomaron como indicadores del rendimiento las calificaciones obtenidas por los sujetos absentistas en el Primer Trimestre. En este caso las calificaciones disponibles eran «Progresá Adecuadamente» [2] y «Necesita Mejorar» [1]. Por eso se utilizó como prueba estadística para medir la posible diferencia el «Ji cuadrado» (Chi square) y no la prueba t de diferencia de significación de medias, ya que no trabajábamos sobre puntuaciones medias sino sobre las dos categorías antes aludidas. Esta prueba se realizó para las calificaciones de Lengua Castellana, Valenciano, Matemáticas y Conocimiento del Medio [3].

No se encontraron diferencias significativas en Lengua Castellana (el valor del coeficiente de corrección fue de ,000, con una significación de 1,0000, superior a ,05. Las calificaciones de ambos grupos eran iguales: tanto en el grupo experimental como en el de control había 10 sujetos cuya calificación era la de Necesita Mejorar y 4 cuya calificación era la de Progresá Adecuadamente). Tampoco en Valenciano (el valor del coeficiente de corrección fue ,0000, con una significación de 1,0000, superior a ,05: las calificaciones eran muy similares: 9 sujetos del grupo experimental y 10 del de control necesitaban mejorar y 5 del experimental y 4 del de control progresaban adecuadamente). Del mismo modo, no se dieron diferencias significativas en Matemáticas (el valor del coeficiente de corrección fue de ,21212, con una significación de ,64511, superior a ,05: 12 sujetos expe-

rimentales y 10 de control tenían la calificación de Necesita mejorar y 2 experimentales y 4 de control la de Progresá Adecuadamente), ni en Conocimiento del Medio (el valor del coeficiente de corrección fue de ,0000, con una significación de 1,0000, superior a ,05: 9 sujetos experimentales y 10 de control tenían calificación de Necesita Mejorar y 5 experimentales y 4 de control de Progresá Adecuadamente).

Los datos corroboran, pues, el último aspecto de la hipótesis número 1, que afirmaba que no existirían diferencias significativas entre los sujetos experimentales y de control, en el pretest, en su rendimiento académico.

## 4.4. Tipo de absentismo

Había que delimitar si se producía o no diferencia significativa en el tipo de absentismo. En la hipótesis número 1 afirmábamos que no se daría diferencia significativa. En este caso, optamos por trabajar con las cinco categorías del registro de ausencias/absentismo (1: tipo esporádico; 2: intermitente; 3: puntual; 4: regular; 5: crónico), y no con los datos brutos de ausencias producidas. Por eso tuvimos que utilizar como prueba estadística de nuevo el «Ji cuadrado» (Chi square) y no la prueba t de diferencia de significación de medias. En este caso incluimos la tabla por lo ilustrativa que es.

TABLA N.º 3 COMPARACION DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL SEGUN EL TIPO DE ABSENTISMO DETECTADO EN EL PRE-TEST

CONDICION	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	TIPO				Row Total
		1	2	4	5	
Experimental	1		3	10	2	15
		20,0	66,7	13,3		
		60,0	71,4	20,0		
Control	2	1	2	4	8	15
		6,7	13,3	26,7	53,3	
		100,0	40,0	28,6	80,0	
		3,3	6,7	13,3	26,7	
Column		1	5	14	10	30
Total		3,3	16,7	46,7	33,3	100,0
Chi-Square		Value	DF	Significance		
Pearson		7,37143	3	,06096		
Likelihood Ratio		8,09912	3	,04401		
Linear-by-Linear Association		,62446	1	,42939		
Minimum Expected Frequency -			,500			
Cells with Expected Frequency < 5			-	4 of	8 ( 50,0%)	
Number of Missing Observations:			0			

No se encontró diferencia significativa en tipo de absentismo. El valor de Pearson fue de 7,37143, con una significación de ,06, cercana a ,05 pero superior, quedando confirmado el último aspecto de la hipótesis (Tabla n.º 3).

Los sujetos del grupo experimental se distribuyen de la siguiente manera: 0 del tipo 1; 3 del tipo 2; 0 del tipo 3; 10 del tipo 4 y 2 del tipo 5. Los del grupo de control: 1 del tipo 1; 2 del tipo 2; 0 del tipo 3; 4 del tipo 4 y 8 del tipo 5. Los tipos realmente absentistas (4 y 5, como se comentó en su momento) acogen, en ambos grupos, a 12 sujetos, aunque distribuidos de forma dife-

rente entre grupo experimental y grupo de control.

### 5. Comparación de variables en el posttest entre los grupos experimental y de control

En la hipótesis número 2 sostuvimos que, tras la intervención educativa y como consecuencia de la misma, se produciría diferencia significativa entre el grupo experimental y el grupo de control en autoconcepto, rendimiento académico y tipo de absentismo, aspectos éstos que debíamos corroborar con los resultados obtenidos en el posttest, después de la intervención.

### 5.1. Autoconcepto

Habíamos supuesto en la hipótesis que no existiría diferencia de significación entre ambos grupos en el pretest y que esta

diferencia sí que se produciría a favor del grupo experimental en el posttest, a consecuencia de la intervención.

TABLA N.º 4 MEDIAS Y VALORES DE «t» DE AUTOCONCEPTO EN EL POSTEST DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL

VARIABLE	MEDIA EXP	DES.TIP.	MEDIA CONT	DES.TIP.	GL	<t>	SIGN.
CONDUCTUAL	68,1333	24,701	50,3846	19,522	25,81	2,12	,044
INTELLECTUAL	46,0000	23,006	36,6154	24,995	24,68	1,03	,314
FISICO	45,3333	15,291	32,7692	18,295	23,53	1,95	,063
ANSIEDAD	57,6000	28,296	43,3846	23,712	25,98	1,45	,160
SOCIAL	56,0667	31,536	47,4615	22,296	26	,82	,419
FELICIDAD	50,6000	23,521	48,4615	20,144	26	,26	,798
GLOBAL	61,7667	24,165	49,5385	23,201	25,70	1,36	,184

Sólo encontramos diferencia significativa de medias en Autoconcepto Conductual a favor del grupo experimental (t: 2,12, p<,05). En el resto de las dimensiones no se dio diferencia significativa. Así ocurrió en Autoconcepto Intelectual, en Autoconcepto Físico (t: 1,95; no significativa, aunque cercana al ,05), en Falta de Ansiedad, en Autoconcepto Social, en Felicidad-Satisfacción y en Autoconcepto Global. Sin embargo, en todos los casos, se dio diferencia a favor del grupo experimental. Téngase cuenta que la situación de partida era de diferencia a favor del grupo de control, y ahora la tendencia se ha invertido. Por ejemplo, en Autocontrol Intelectual las medias eran casi idénticas en el pretest, y ahora los experimentales superan en casi 10 puntos a los de control; en Autoconcepto Físico los sujetos de control superaban en 10 puntos a los experimentales en el pretest y ahora son los experimentales los que los superan en casi 13 puntos, etc. (Tabla n.º 4).

Con estos datos no se corrobora este aspecto de la hipótesis en su literalidad, pero sí en la idea subyacente, de crecimiento del autoconcepto en el grupo experimental. Se puede afirmar, pues, que el programa ha sido sumamente eficaz en este aspecto concreto, uno de los en él trabajados.

### 5.2. Rendimiento académico

Al trabajar con las dos categorías de calificación «Progresó Adecuadamente» [2] y «Necesita Mejorar» [1], tuvimos que recurrir de nuevo a la prueba estadística del «Ji cuadrado» (Chi square), como hicimos en el pretest, para delimitar si se producía diferencia significativa en las calificaciones de los sujetos a favor de los del grupo experimental, en el posttest, tal y como habíamos afirmado en la hipótesis.

No se encontró diferencia significativa ni en Lengua Castellana (se obtuvo un coeficiente de corrección de ,28448, con una

significación de ,59378, superior al ,05; sin embargo, se dio diferencia a favor del grupo experimental —que no existía en el pretest—: 10 sujetos del mismo obtuvieron la calificación de Progresá Adecuadamente frente a 7 del grupo de control ) ni en Valenciano (el coeficiente de corrección fue de ,04891 y la significación de la diferencia: ,82497, superior a ,05; también se dio diferencia a favor del grupo experimental: 7 sujetos del mismo obtuvieron la calificación de Progresá Adecuadamente frente a 6 del grupo de control). Tampoco se encontró diferencia significativa en Matemáticas (el coeficiente de corrección fue de ,02805 y la significación de ,86699, superior al ,05; en este caso no se dio diferencia a favor del grupo experimental: 6 sujetos del mismo progresan adecuadamente frente a 7 de control) ni en Conocimiento del Medio (el coeficiente de corrección hallado fue de ,03699 y la significación de ,84749, superior a ,05; como en los casos anteriores se dio diferencia a favor del grupo experimental: 8 sujetos del mismo progresan adecuadamente frente a 6 del grupo de control).

Estos datos no corroboran la suposición de la hipótesis, pero sí marcan una tendencia a la mejora en el grupo experimental. Seguramente, la razón fundamental de no haber encontrado diferencia significativa se debe al período corto de intervención, que habrá que continuar en cursos sucesivos, y a haber trabajado sobre todo lo que se consideró prioritario, en dicha intervención educativa: la asistencia a clase y el autoconcepto.

### 5.3. Tipo de absentismo

Se trabajó con las cinco categorías co-

respondientes a los 5 tipos de absentismo (1 al 5, graduados en orden creciente de gravedad). Habíamos supuesto en la hipótesis que se produciría diferencia significativa a favor del grupo experimental, en el sentido de que disminuirían o desaparecerían los sujetos absentistas de tipo 4 y 5 (absentismo propiamente dicho), lo que no ocurriría en el grupo de control. La prueba estadística, al utilizar categorías y no datos brutos de ausencia, fue de nuevo el «Ji cuadrado» (Chi square). Los datos obtenidos son muy claros y corroboran totalmente la hipótesis formulada. El valor de Pearson es de 18,43077 y la significación de ,00102,  $p < ,01$ , significativa, por tanto, al nivel del 99%. El análisis de los datos reflejados en los cuadros de la Tabla n.º 5 no puede ser más ilustrativo: los 15 sujetos absentistas del grupo experimental han dejado de ser tales: ahora se ubican en la categoría 1 (esporádico): 11 sujetos, la menos grave, en la 2 (intermitente): 3 sujetos y en la 3 (puntual): 1 sujeto. (En el pretest había 3 sujetos experimentales en la categoría 2, 10 en la 4 y 2 en la 5). Los 15 sujetos absentistas del grupo de control se ubican 2 en la categoría 1, 2 en la categoría 2, 3 en la categoría 4 y 8 en la categoría 5. Seguimos teniendo, pues, 11 sujetos absentistas de los tipos graves y los datos de estas dos tipologías no varían con respecto al pretest. (En el pretest había 1 sujeto en la categoría 1, 2 en la 2, 4 en la 4 y 8 en la 5).

TABLA N.º 5 COMPARACION DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL SEGUN EL TIPO DE ABSENTISMO DETECTADO EN EL POS-TEST

CONDICIO by TIPOPOST		TIPOPOST					Row Total
CONDICIO	Count Row Pct Col Pct Tot Pct	1	2	3	4	5	
		Experimental	11 73,3 84,6 36,7	3 20,0 60,0 10,0	1 6,7 100,0 3,3		
Control	2 13,3 15,4 6,7	2 13,3 40,0 6,7		3 20,0 100,0 10,0	8 53,3 100,0 26,7	15 50,0	
Column Total		13 43,3	5 16,7	1 3,3	3 10,0	8 26,7	30 100,0
Chi-Square	Value	DF		Significance			
Pearson	18,43077	4		,00102			
Likelihood Ratio	23,69632	4		,00009			
Linear-by-Linear Association	16,00765	1		,00006			
Minimum Expected Frequency -	,500						
Cells with Expected Frequency < 5 -	8 of 10 ( 80,0%)						
Number of Missing Observations:	0						

El programa ha sido sumamente eficaz en el logro de uno de sus objetivos más sustantivos: reducir el nivel de absentismo de modo significativo. Por otra parte, los datos del grupo de control corroboran que el problema no se soluciona de motu proprio, sin una intervención específica.

### 6. Conclusiones y recomendaciones

Las hipótesis propuestas se han visto corroboradas en su práctica totalidad:

1.ª) No se dio diferencia significativa entre sujetos absentistas experimentales y de control ni en tipo de absentismo ni en calificaciones, aunque sí se dio diferencia

en autoconcepto a favor de los sujetos de control antes de la intervención, en el pretest.

2.ª) Después de la intervención, en el postest, se encontró diferencia significativa a favor del grupo experimental en el tipo de absentismo y también se dio diferencia en calificaciones y en autoconcepto, aunque en estos casos no fue significativa —hay que tener en cuenta la situación de partida en autoconcepto favorable al grupo de control y que esta situación se invierte totalmente en el postest a favor del grupo experimental—.

Estos datos confirman el éxito del programa de intervención y específicamente del programa educativo, que ha permitido reducir el nivel de absentismo de manera significativa, y avalan la adecuación de la secuencia para la prevención y tratamiento del absentismo escolar desarrollada por el equipo investigador y recogida en el apartado 3.

El programa educativo tenía como objetivo fundamental e inmediato la reducción del nivel de absentismo y como objetivo, más a largo plazo, la mejora del rendimiento académico. El énfasis en el tratamiento se puso en favorecer la asistencia a clase por medio de un programa de economía de fichas. También, y con la misma intensidad, a partir de los datos del pretest y de la elaboración del perfil de los sujetos absentistas, en mejorar el autoconcepto de dichos sujetos, que era muy inferior a la media de la población y que se consideraba una variable importante de cara a la asistencia/inasistencia a clase. Habida cuenta de la duración temporal del programa, se puso un énfasis menor en la mejora del rendimiento, no por considerarlo menos importante sino porque era prioritario lograr, primero, que los niños acudieran a la escuela con continuidad y lo hicieran a gusto. Así y todo, se llevaron a cabo adaptaciones curriculares para los casos en los que se consideró necesario y se realizaron, dentro del programa, actividades lúdicas vinculadas a los contenidos curriculares.

En la aplicación del programa hemos podido constatar la importancia que tiene para el tratamiento eficaz del absentismo el trabajo cooperativo y el compromiso de

los distintos sectores de la comunidad educativa implicados: Equipo docente, Servicios Psicopedagógicos Escolares, Servicios Sociales, Departamento de Educación y Cultura, Policía Local, etc.; así como concienciar a las familias de las obligaciones con respecto a la educación de sus hijos, facilitándoles los cauces oportunos para su participación.

El costo del programa, en términos de personal y de recursos económicos, ha sido muy bajo, al utilizar los recursos institucionales y personales disponibles en el municipio. Únicamente se hizo necesaria la contratación de un becario de investigación —doctor en Ciencias de la Educación y con una formación especialmente ajustada al programa ya que era experto en ludotecas— para el proyecto, que estuvo dedicado a labores de diagnóstico, coordinación e intervención en la ludoteca.

La intervención se ubicó en Educación Primaria, siendo ésta una elección consciente que se justificó en su momento. Desde una apuesta decidida por la prevención, tenemos la firme convicción de que el absentismo en etapas posteriores de la escolaridad obligatoria (E.S.O.) disminuirá con este tipo de trabajos que tratan de atajar el problema antes de que los alumnos lleguen a etapas posteriores en que sus actitudes están más consolidadas. Es necesario, para constatarlo, realizar un seguimiento en años sucesivos para analizar longitudinalmente la eficacia de la intervención y también la aplicación de la misma a otros centros que presenten problemas similares al tratado.

No quiere esto decir que no se considere pertinente, que lo es, abordar el absentismo en Educación Secundaria Obligatoria, que también es un grave problema y un reto para las administraciones educativas y la comunidad escolar. En este caso, las propuestas de intervención y tratamiento deberán adecuarse a la edad y situación de los alumnos, utilizando y adaptando, si se precisa, la secuencia de intervención, que creemos será válida en lo sustancial. En último término, ésta es una tarea a abordar en ulteriores trabajos.

La generalización del programa a otros territorios requeriría de mínimos cambios y ajustes, siempre que el municipio dispusiera de servicios similares a los de Gandía. En todo caso, los elementos sustantivos del programa creemos que pueden utilizarse en otros contextos. Es imprescindible un instrumento de registro de ausencias y unos protocolos para la comunicación entre los sectores implicados. El uso de la ludoteca es una novedad, creemos que muy interesante, en la prevención y tratamiento del absentismo. Además, su introducción en el programa dota al centro de una nueva instalación y de recursos educativos extremadamente útiles. El uso de las técnicas de modificación de conducta o de otras alternativas dependerá de la sensibilidad del equipo que afronte el problema y de su «cultura» pedagógica. Es muy posible que también sean necesarias las adaptaciones curriculares. Por otra parte, el seguimiento personal e individualizado de cada alumno absentista, el darle calor humano a la intervención y el contacto directo con las familias es fundamental para la eficacia de la intervención. En cualquier caso, el equipo que aborde el tema y se enfrente a

la problemática del absentismo debería ser coordinado por un pedagogo o contar con su asesoría.

Dirección del autor. Bernardo Gargallo López. Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 21; 46010 Valencia.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 6.XI.1999.

## Notas

[1] Puede resultar chocante constatar que se otorgan recompensas o premios por asistir a clase. Este equipo investigador ya se cuestionó en su momento la aparente contradicción producida por premiar lo que es obligado cumplir. Sin embargo, el análisis de la realidad nos animó a utilizar un sistema de premios que, posteriormente, se reveló eficaz. En todo caso, se trataba de una medida provisional circunscrita a un programa de intervención educativa en un contexto conflictivo. Nosotros pensamos que sólo debería aplicarse en zonas especialmente afectadas por el fenómeno del absentismo y en ambientes deprivados. Queremos matizar que se debe comprometer a toda la clase en el proceso, como hicimos nosotros, para evitar que algunos niños no absentistas comiencen a serlo para recibir premios. Nosotros evitamos este problema estableciendo, también, un sistema de recompensas para toda la clase por asistir a la escuela. En todo caso, durante el curso escolar 1997-98, en que el programa continuó aplicándose en el centro antes aludido, ya no se utilizó el sistema de recompensas tangibles. El programa se basó en la comunicación constante con la familia y con las diversas instancias implicadas en el problema, utilizando los documentos elaborados por este equipo, en las Adaptaciones Curriculares, en el uso de la ludoteca escolar y en un seguimiento individual y personalizado de cada alumno y de su circunstancia.

[2] Estas actividades para desarrollar el autoconcepto han sido adaptadas de las obras de: BRUNET, J. J. y NEGRO, J. L. (1983) *Tutoría con adolescentes* (Ma-

drid, San Pío X); EDUPAZ (1994) *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz* (Madrid, Los libros de la catarata); y ORTEGA, P. MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1994) *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela* (Valencia, Nau Llibres).

- [3] Para evitar el posible efecto de «halo» sobre las calificaciones del postest de los sujetos del grupo experimental, no se comunicó a los profesores que se iba a evaluar el rendimiento académico sino sólo las otras variables —autoconcepto y ausencias a clase— hasta que acabó la aplicación del programa, cuando ellos ya habían calificado a los alumnos. Sólo entonces les fueron reclamadas las calificaciones.

## Bibliografía

- AJUNTAMENT DE SABADELL (1993) *Pla per al tractament de l'absentisme escolar* (Sabadell, documento policopiado).
- AJUNTAMENT DE TORTOSA (1996) *Projecte sobre absentisme escolar a l'Ajuntament de Tortosa. Aspectes metodològics i avaluació de resultats des de l'inici (Curs 1991-92) fins ara*. (Tortosa, Ponencia a cargo de Josep Vallés i Herrero, documento policopiado).
- AJUNTAMENT D'HOSPITALET (1992) *Programa l'absentisme escolar* (Hospitalet, documento policopiado).
- CASTILLEJO, J. L. (1987a) *Pedagogía Tecnológica* (Barcelona, Ceac).
- CASTILLEJO, J. L. (1987b) Investigación y acción educativa: Un modelo de integración de la teoría y la praxis, en VARIOS, *Investigación educativa y práctica escolar. Programas de acción en el aula* (Madrid, Santillana/Aula XXI).
- COAN, R. W. y CATTELL, R. B. (1993) ESPQ (Madrid, TEA).
- COHEN, L. y MANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa* (Madrid, La Muralla).
- CONSELL MUNICIPAL DE TERRASSA (1997) *Proposta conjunta d'actuació respecte l'absentisme a l'ensenyament obligatori a Terrassa* (Ajuntament de Terrassa, Documento policopiado).
- CRUZ, M. V. y CORDERO, A. (1995) WISC-R (Madrid, TEA).
- ELLIOTT, J. (1990) *La investigación-acción en educación* (Madrid, Morata).
- ELLIOTT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción* (Madrid, Morata).
- FERNÁNDEZ DEL VALLE, J. (1991) *El absentismo escolar en el municipio de Oviedo. Un estudio desde la perspectiva de los Servicios Sociales* (Oviedo, Concejalía de Bienestar Social, Ayuntamiento de Oviedo y Universidad de Oviedo).
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1991) *Memòria del projecte d'absentisme escolar corresponent al curs 90/91 realitzat en el barri de la Mina* (Barcelona, Generalitat. Departament de Benestar Social. Direcció General de Serveis Comunitaris. Documento policopiado).
- INGLES, A. (1994) *L'absentisme escolar. Prevenció de situacions de risc social. Característiques i circuits* (Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social).
- MARTÍ, J. y PINTO, L. (1986) El absentismo escolar: contrastes, problemática y proyecto, *Educación*, 9.
- MONGE, L. (1992) *Projecte d'intervenció en l'absentisme escolar* (Barcelona, Direcció General d'Atenció a la Infància).
- PIERS, E. V. (1969) *Manual for the Piers-Harris children's self-concept scale* (Nashville, Tenn., Counselor Recording & Tests).
- PORTER, R. B. y CATTELL, R. B. (1995) CPQ (Madrid, TEA).
- SERVICIOS SOCIALES DE CASTELLON y ALMAZORA (1993) *Programa de colaboración interinstitucional (C.P. Guiltarrista Tárrega-Servicios Sociales de Castellón y Almazora) para la prevención y tratamiento del absentismo escolar* (Castellón, documento policopiado).
- VALLES I HERRERO, J. (1996) *Projecte sobre absentisme escolar a l'ajuntament de Tortosa. Aspectes metodològics i avaluació de resultats desde l'inici (curs 1991-92) fins ara* (Tortosa, documento policopiado).

## Summary:

A training programme to prevent and treat the students absenteeism in the school.

We elaborated and applied a training programme to prevent and treat the students absenteeism in the school children in Primary Level in a middle-sized city in Spain. We succeeded in increasing the presence of the students with absences in the school and also in improving their self-esteem. This programme was conducted by the investigators and was developed by a well-coordinated team: the headship, the teachers, the pedagogue, the social worker and so on.

**KEY WORDS:** Students absenteeism, Training programmes, Self-esteem.