



**El autoconcepto y su relación con el
absentismo escolar en alumnado de 2º de
ESO de un centro público de Barcelona.**

Máster Universitario en Psicopedagogía
Ámbito: Educación Emocional
Curso 2022/2023

Elena López Martínez

Tutora: Sué Gutiérrez Berciano

Índice

| | |
|---|-----------|
| 1. Introducción | 3 |
| 2. Justificación | 4 |
| 3. Planteamiento del problema | 5 |
| 3.1. Concreción y contextualización | 6 |
| 3.2. Preguntas de investigación | 6 |
| 3.3. Objetivos | 7 |
| 3.3. Hipótesis | 7 |
| 4. Marco normativo | 7 |
| 5. Marco Teórico | 10 |
| 5.1. Absentismo..... | 10 |
| 5.1.1. Conceptualización y tipología | 10 |
| 5.1.2. Causas..... | 12 |
| 5.1.3. Influencia de la institución académica en el absentismo | 13 |
| 5.2. Autoconcepto | 14 |
| 5.2.1. Definición y características | 14 |
| 5.2.2. Autoconcepto académico | 16 |
| 5.3. Prevención y abordaje del absentismo escolar desde una perspectiva emocional. .. | 17 |
| 5.4. Aportación a la sociedad y a la ética profesional | 18 |
| 6. Marco metodológico | 20 |
| 6.1. Diseño y tipo de investigación | 20 |
| 6.2. Contexto y muestra | 21 |
| 6.3. Instrumentos..... | 22 |
| 6.4. Estrategia de recogida de información..... | 25 |
| 6.5. Temporalización..... | 25 |
| 6.6. Procedimiento de análisis de datos | 26 |
| 7. Resultados | 27 |
| 7.1. Autoconcepto global..... | 27 |
| 7.2. Autoconcepto académico | 28 |
| 7.3. Asistencia a clase | 28 |
| 7.4. Relación entre el autoconcepto global y el absentismo..... | 29 |
| 7.5. Relación entre el autoconcepto académico y el absentismo | 30 |
| 8. Conclusiones y discusión | 30 |
| 9. Limitaciones del estudio y propuestas de mejora | 33 |
| 10. Perspectivas de futuro | 34 |
| 11. Referencias bibliográficas | 37 |
| 12. Anexos | 41 |
| Anexo I: Estadísticas de abandono educativo temprano por comunidad autónoma y a nivel europeo. Año 2021 | 41 |
| Anexo II: Legislación | 42 |
| Anexo III: Documento de consentimiento informado entregado a los progenitores i/o tutores legales de los menores participantes en el estudio..... | 43 |
| Anexo IV: LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (Garaigordobil, 2004) | 45 |
| Anexo V: Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA) de Schmidt, Messoulam y Molina (2007)..... | 46 |
| Anexo VI: Estadísticos descriptivos para las tres variables empleadas en el estudio..... | 47 |

1. Introducción

El absentismo escolar ha estado y continúa estando presente de manera habitual en el sistema educativo. Definido como la falta de asistencia no justificada al aula de un menor en edad de escolarización obligatoria (Cruz, 2020), se trata de un fenómeno de un alto nivel de complejidad que, pese a ser una realidad cotidiana en los centros educativos, no ha sido lo suficientemente estudiado como para reflejar con fidelidad las dimensiones del problema que supone (Lleó, 2018). El indicador más evidente y cuantificable del absentismo es el número de días de no asistencia a clase. No obstante, esta medida por sí sola no pone de manifiesto el proceso de ruptura y desvinculación de los aprendizajes y del centro educativo que subyace a la conducta observable de faltar a clase (Razeto, 2020). Se trata, además, de un perjuicio importante para miles de alumnos y alumnas, que quedan en situación de vulnerabilidad y sufren una seria afectación de sus derechos fundamentales, concretamente el derecho a la educación (Cruz, 2020). Esto supone en multitud de ocasiones una barrera para el adecuado desarrollo individual, laboral y social de la persona, representando un mayor riesgo de exclusión social.

El absentismo escolar es un fenómeno complejo de carácter multicausal que obliga a tener en cuenta una serie de factores de riesgo y la interacción entre ellos. Son numerosos los estudios que se han llevado a cabo con el fin de definir las causas y los mencionados factores de riesgo intervinientes en esta problemática. Este es también el objetivo del presente trabajo, orientado a analizar la relación existente entre el autoconcepto y el absentismo escolar. De acuerdo con la primera definición de este constructo propuesta por Shavelson et al., (1976), el autoconcepto es la percepción que cada persona tiene sobre sí misma y que construye a partir de sus experiencias y de las interacciones que establece con el entorno y los otros significativos. Se trata de un conjunto de percepciones acerca del propio yo que se estructuran en diferentes dimensiones y de manera jerárquica. El autoconcepto global se sitúa en el nivel más alto, mientras que en un escalón inferior se encuentra el resto de dimensiones referidas a aspectos más específicos como el autoconcepto físico, social, emocional o académico, entre otros (Infantes-Paniagua et al., 2022). En el ámbito que nos ocupa, el educativo, es especialmente interesante conocer el autoconcepto académico, la idea que los alumnos y alumnas tienen de sí mismos como estudiantes (Caballero, 2021).

Este proyecto pretende determinar si existe relación entre el grado de autoconcepto, tanto a nivel global como académico más específicamente, y el

absentismo medido en número de faltas registradas en el alumnado de 2º de ESO de un centro público de secundaria del distrito de Sant Martí, en la ciudad de Barcelona. Se parte de la premisa de que un bajo nivel de autoconcepto correlacionará con un mayor número de faltas de asistencia acumuladas.

2. Justificación

De acuerdo con las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación (2022), España se encuentra a la cabeza en cuestión de abandono educativo temprano con una tasa del 13,3%, sólo superada por Rumanía. En el caso de Cataluña, comunidad en la cual se lleva a cabo el presente trabajo, la tasa de abandono prematuro es del 14,8%, por encima de la media nacional (*Anexo I*). La reducción y eliminación de esta problemática es uno de los principales retos del sistema educativo actual, cuyo objetivo es avanzar hacia la inclusividad y permanencia exitosa de todo el alumnado (García y Razeto, 2019). Es, además, una prioridad a nivel educativo pero también social, ya que el colectivo de alumnos y alumnas que no asisten al centro educativo o acaban abandonando los estudios sufre un menoscabo importante en su formación. Carecen en muchas ocasiones de la titulación y los conocimientos básicos para el acceso al mundo laboral y se ven expuestos a un gran riesgo de exclusión social y económica (González, 2006).

De acuerdo con Lleó (2018), actualmente en nuestro país no existen datos suficientes para explicar la complicada problemática del absentismo. Este hecho fue anteriormente constatado también por González (2006), quien señala que el absentismo no ha sido lo bastante estudiado y no se dispone de documentación y literatura que explique de manera exhaustiva sus causas y las circunstancias en las cuales se produce. Teniendo en cuenta lo expuesto resulta evidente la importancia de generar el mayor conocimiento posible acerca de los factores que intervienen en la conducta absentista desde los diferentes contextos en los que se relaciona el alumno (familiar, escolar, etc) así como desde un plano más personal. Es en este último ámbito donde se centra el presente estudio, ya que su objetivo es determinar la relación existente entre el autoconcepto del alumnado de educación secundaria y el grado de absentismo que presentan.

El autoconcepto ha sido una variable ampliamente estudiada en el contexto académico y educativo. Numerosos son los estudios que relacionan el autoconcepto, especialmente su dimensión académica, con el rendimiento académico en las diferentes

etapas educativas.

No obstante, dicha variable no ha sido tan tenida en cuenta hasta ahora como posible predictor del riesgo de absentismo y abandono escolar prematuro. Cabe esperar que un autoconcepto global y/o académico deteriorado supondrá un mayor riesgo de desvinculación del aprendizaje y del sistema educativo dando lugar al absentismo y, si éste llega a cronificarse, también a bajos resultados académicos, repetición de curso, desenganche y abandono escolar (García y Razeto, 2019).

3. Planteamiento del problema

El absentismo escolar es hoy en día, tal como se viene argumentando, una realidad ampliamente extendida en la práctica totalidad de centros de primaria, secundaria y educación postobligatoria. Existen estudios que confirman que conforme el alumnado avanza y promociona hacia la educación secundaria se produce un incremento del absentismo escolar (García, 2004). El contacto directo con la realidad de los centros públicos de enseñanza secundaria del distrito de Sant Martí ha servido para corroborar que se trata de una etapa educativa crítica a nivel de absentismo y ha motivado el planteamiento del presente trabajo. Ya sea en forma de retrasos, faltas esporádicas durante algunas asignaturas concretas, pasividad y falta de participación en el aula o días enteros de ausencia al centro educativo, son numerosos los alumnos y alumnas que se encuentran inmersos en un proceso de desvinculación del contexto académico. Esta situación requiere la puesta en marcha de respuestas e intervenciones que contribuyan a reparar y evitar la ruptura del alumnado con el aprendizaje y garanticen sus derechos básicos.

En lo que respecta a las causas del absentismo, éstas han sido estudiadas ampliamente aunque no se ha conseguido un consenso claro debido a la elevada complejidad y el carácter heterogéneo y dinámico de este fenómeno (García, 2005a). La investigación ha proporcionado dos enfoques (Coronil, 2019). Por una parte, el que se centra exclusivamente en el individuo sin tener en cuenta otros factores del entorno. Asimismo, existe un punto de vista más amplio que incluye también las características del contexto educativo en el que se forma al alumnado. Teniendo también en cuenta las evidencias que la literatura científica ha proporcionado acerca de la relación directa entre salud mental y absentismo escolar (Gallé Tessonneau et al., 2019) se ha considerado conveniente indagar en la dimensión más personal del alumnado, más concretamente en la relación que el autoconcepto tiene con el absentismo y el papel que

desempeña como predictor de las ausencias y la desvinculación escolar.

De acuerdo con Agapito et al. (2013), el autoconcepto es clave en el desarrollo de la personalidad, ya que es la base de un buen ajuste y funcionamiento a todos los niveles (personal, social, académico, laboral, etc.). Se ha estudiado ampliamente en relación con el rendimiento académico, demostrándose que lo que los alumnos y alumnas piensan sobre sí mismos repercute en sus calificaciones, siendo estas más altas cuando existe un autoconcepto positivo (Agapito et al., 2013). Falta, no obstante, información sobre el papel que desempeña dentro del fenómeno del absentismo y el abandono escolar prematuro. Es por esto que el presente estudio pretende aportar datos acerca de la relación entre ambas variables con el fin de conocer más en profundidad este fenómeno tan complejo y tener en cuenta el autoconcepto como punto clave en su prevención y abordaje.

3.1. Concreción y contextualización

Para llevar a cabo el proyecto que aquí se plantea se realizará una medición tanto del autoconcepto a nivel global como de su dimensión académica en alumnado perteneciente al nivel de 2º de ESO de un centro público de educación secundaria del distrito de Sant Martí, situado al noreste de la ciudad de Barcelona. Se trata de un distrito de gran tamaño, el segundo de la ciudad en cuanto a población. Concentra, según datos del Ayuntamiento de Barcelona (2018), el 14,5% de la población total de la ciudad, con una densidad neta que es la más alta de Barcelona. El distrito de Sant Martí se caracteriza también por presentar diferencias socioeconómicas marcadas entre los diferentes barrios que lo conforman. Cuenta con un nivel de renta y estudios universitarios ligeramente por debajo del valor de la media de la ciudad (Ajuntament de Barcelona, 2022).

3.2. Preguntas de investigación

Las preguntas que guiarán el presente estudio y a las cuales se pretende dar respuesta a través del análisis de los resultados obtenidos son las siguientes:

1. ¿El autoconcepto global del alumnado de educación secundaria tiene influencia en el grado de absentismo?
2. ¿El autoconcepto académico del alumnado de educación secundaria tiene influencia en el grado de absentismo?

3.3. Objetivos

El objetivo general planteado para el presente proyecto es el siguiente:

Analizar la existencia de una relación entre el nivel de autoconcepto global y académico del alumnado y el absentismo escolar.

A su vez, de dicho objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la relación entre el autoconcepto y el absentismo escolar en alumnado de educación secundaria.
2. Analizar la relación entre el autoconcepto académico y el absentismo escolar en alumnado de educación secundaria.

3.3. Hipótesis

Las hipótesis principales que se plantean para ser contrastadas en la presente investigación son las que se especifican a continuación:

1. Existe relación entre el autoconcepto global y académico y el absentismo escolar.
2. El alumnado con peor autoconcepto global y académico presenta un mayor número de faltas no justificadas.

4. Marco normativo

En relación al tema objeto de estudio, el absentismo, la primera referencia normativa que se ha de tener en cuenta es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Tal como se establece en el artículo 26: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos.

Esta misma premisa aparece en la Declaración Universal de los Derechos del Niño (ONU, 1959), cuyo principio 7 afirma que “niños y niñas tienen derecho a recibir educación gratuita y obligatoria, por lo menos en etapas elementales” (p. 143).

También el Parlamento Europeo en su resolución A 3-0172/92 aprueba la Carta Europea de los Derechos del Niño, donde se contempla el derecho fundamental de los niños y niñas a recibir una educación.

A nivel estatal la normativa hace referencia nuevamente al derecho a la educación. La Constitución Española, del 29 de diciembre de 1978, recoge algunos artículos relacionados con la temática objeto de estudio. Es el caso del artículo 27.1, que defiende que todos los individuos tienen derecho a la educación. También es el caso del artículo 27.5, que establece que “los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes”.

En lo que respecta a Cataluña, comunidad autónoma en la cual se enmarca el estudio, el marco normativo está constituido por las siguientes leyes. La Ley 12/2009, del 10 de julio, de educación (DOGC núm. 5422, de 16.07.2009) establece en su artículo 3 “el derecho a una educación integral, orientada al pleno desarrollo de la personalidad, con respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 10). El artículo 21 señala que “los alumnos, como protagonistas del proceso educativo, tienen derecho a recibir una educación integral y de calidad” (p. 15). En el artículo 22 se expone que “estudiar para aprender es el principal deber de los alumnos y comporta los deberes siguientes: asistir a clase” (p. 15).

La Ley 14/2010, del 27 de mayo, de los derechos y las oportunidades en la infancia y la adolescencia (DOGC núm. 5641 de 02.06.2010) especifica en su artículo 13 que los niños y niñas y los adolescentes tienen derecho a recibir la máxima educación posible desde su nacimiento. Los poderes públicos deben garantizar que reciben la educación establecida como obligatoria legalmente. Esto incluye actividades extraescolares, de ocio y culturales. El artículo 52 expone que las administraciones públicas deben poner especial atención en la detección de los casos de no escolarización, absentismo y abandono y adoptar las medidas necesarias para hacerles frente mediante los protocolos correspondientes. En relación a la prevención de estas situaciones, el artículo 74 especifica que las administraciones públicas deben desarrollar las acciones necesarias para prevenir aquellas situaciones perjudiciales para el desarrollo integral y el bienestar de los niños y niñas y los adolescentes, especialmente cuando se trata de cualquier forma de negligencia en la atención física, sanitaria o educativa.

Asimismo, los documentos para la organización y gestión de centros (DOIGC) recogen la normativa en relación a los casos de absentismo, especificando el protocolo a seguir y las actuaciones que se han de poner en marcha desde el momento en que se detecta una situación de este tipo, así como los agentes y servicios externos que deben intervenir si así se precisa.

El marco legal en definitiva orienta hacia la protección y garantía del derecho básico a la educación, a la vez que sirve de base para establecer y regular los protocolos de actuación necesarios para prevenir y reparar conductas absentistas en el ámbito escolar. Un análisis más detallado de esta legislación existente a nivel internacional, nacional y autonómico permite extraer una serie de elementos comunes que guardan relación con los objetivos que se han planteado para el presente estudio. Además del derecho fundamental y universal a la educación, la legislación hace hincapié en la necesidad de detectar los casos de abandono y absentismo.

Reflexionando más en profundidad se observa que la legislación mantiene una mirada simplista ante el fenómeno del absentismo. Se tienen únicamente en cuenta las faltas sin justificar a la hora de conceptualizar el absentismo sin visibilizar otras casuísticas, como por ejemplo el alumnado que obtiene justificación familiar de las faltas, o aquellos que aún estando presentes en el aula manifiestan un nivel de desenganche notable (González, 2006). Además, lo que la legislación transmite es una respuesta centrada en el alumnado como origen del problema, que incumple su deber cuando deja de asistir al centro educativo. Ante estas situaciones se aplican protocolos de intervención con el objetivo de revertir la situación, o un trabajo de detección de negligencias para prevenir el absentismo. Se echa en falta que en las leyes se otorgue también protagonismo al ámbito emocional, al trabajo en esta área desde diferentes perspectivas (centro, familia, alumnado, docentes), no únicamente poniendo el foco en el alumno o la alumna sino atendiendo a todas las condiciones necesarias para que desarrollen su autonomía, mantengan un adecuado nivel de motivación y estén capacitados para afrontar las dificultades en el ámbito académico sin recurrir a la evitación.

5. Marco Teórico

5.1. Absentismo.

5.1.1. Conceptualización y tipología.

El absentismo escolar, pese a estar presente en la realidad cotidiana de nuestro sistema educativo, no cuenta con una definición y conceptualización clara y consensuada. La revisión de la literatura científica pone en evidencia la falta de referencias comunes que permitan determinar cuándo se está dando un problema de absentismo (Ribaya, 2011). Así, González (2005) expone que el absentismo se refiere a las faltas de asistencia a clase por parte de ciertos alumnos, a la vez que remarca la ambigüedad y falta de concreción acerca del tipo de faltas de asistencia que entrarían dentro de la categoría de absentismo. Más adelante González (2006) puntualiza que el absentismo abarca tanto ausencias del alumnado durante un día completo, ya sea de forma esporádica o regular, como las faltas a determinadas clases únicamente, así como una mezcla de ambas situaciones. Para Melendro (2008), el absentismo escolar se identifica con una asistencia irregular, ausencias repetidas e injustificadas al centro de estudios de menores en edad de escolarización obligatoria, así como la no escolarización durante este periodo. Por su parte, Cabrera y Larrañaga (2014) entienden el absentismo en referencia a al alumnado que se encuentra en periodo de escolarización obligatoria (entre los 6 y los 16 años) y deja de asistir al centro educativo sin una justificación, dando lugar en muchos casos al abandono definitivo del sistema escolar.

Todas las definiciones planteadas tienen en común la identificación del absentismo con la no asistencia al centro educativo. Sin embargo, pese a esta coincidencia en su conceptualización, el término resulta aún ambiguo por existir autores que tienen en cuenta cualquier tipo de falta de asistencia en su definición de absentismo, mientras que para otros es necesario que dichas faltas se produzcan de manera injustificada. No existe tampoco consenso en la frecuencia en la que deben darse dichas faltas de asistencia para que se considere que está teniendo lugar una situación de absentismo escolar. Sucede, además, que el absentismo se aproxima y se confunde en muchas ocasiones con otras situaciones habituales en el ámbito educativo, como es la no escolarización, la desescolarización y el abandono escolar (García, 2005b). La no escolarización tiene lugar por lo general en las primeras etapas educativas, mientras que el abandono y la desescolarización se dan de manera más habitual en la adolescencia, concretamente entre los 12 y los 16 años de edad.

Partiendo de las definiciones planteadas y de los límites difusos que existen entre el absentismo y otras problemáticas relacionadas resulta evidente la dificultad que supone distinguir entre unos términos y otros, entre situaciones de absentismo, abandono o desescolarización. En cualquier caso, el punto en común entre todas ellas es un proceso de ruptura y desvinculación, un alejamiento progresivo de la institución académica. García (2005b) habla de un rechazo por parte del alumnado hacia la escolaridad, que puede darse de manera explícita y continuada en el tiempo en el caso del abandono, o de forma más irregular, puntual y no tan evidente, dándose así una situación de absentismo.

Esta desvinculación puede darse en múltiples formas, dando lugar a una clasificación de diferentes tipologías de absentismo en base a lo propuesto por González (2006):

- Absentismo de retraso, observado en el alumnado que sistemáticamente llega tarde a la primera hora lectiva. Puede ser la etapa inicial que predice un absentismo más regular.

- Absentismo virtual, que hace referencia a aquel colectivo del alumnado que pese a estar presente en el aula intenta pasar lo más desapercibido posible, se inhibe.

- Absentismo elegido, que engloba las ausencias que tienen como propósito la evitación de ciertas actividades escolares o la dedicación a otro tipo de actividades (ocio, descanso, etc.). También hablaríamos en este caso de aquellos alumnos que no asisten a ciertas clases por creencias religiosas propias o de sus progenitores.

- Absentismo crónico, cuando las ausencias a clase son llamativas y notables.

- Absentismo encubierto por los padres, cuando las faltas del alumno o alumna sean por el motivo que sean justificadas sistemáticamente por los progenitores.

En función de la frecuencia con la que se da la conducta absentista, García (2013, como se cita en Lleó, 2018) propone la siguiente clasificación:

- Absentismo puntual, esporádico o de baja frecuencia, que comprende menos de un 10% de las faltas mensuales.

- Absentismo moderado, cuando la frecuencia es mayor. Se habla en ese caso de faltas de asistencia de entre el 10% y el 15% a lo largo de un mes.

- Absentismo regular, si las ausencias oscilan entre un 25% y un 50% en un mes.

- Absentismo prolongado, si hay entre un 50% y un 75% de faltas no justificadas.

- Absentismo crónico o total, si el alumnado ha dejado de acudir al centro escolar o si acumula ausencias superiores al 75% de las horas lectivas totales durante un mes.

5.1.2. Causas.

El absentismo es un fenómeno de elevada complejidad y carácter multicausal. No existe un motivo único que origine la conducta absentista y la explique, dificultando no sólo su conceptualización sino también la implementación de acciones para reducir su impacto y frecuencia de aparición (Ochoa, 2019). Tal como señala Lleó (2018), es la interacción de diversos factores de riesgo tanto del alumno o alumna como de su entorno la que acaba dando lugar al absentismo. Así, se distingue entre diferentes tipos de causas en función del contexto del cual proceden los factores de riesgo.

- Causas centradas en el menor. Se trata de factores individuales del alumno o alumna, como por ejemplo el hecho de tener necesidades educativas no detectadas, la falta de vinculación con los iguales, el bajo rendimiento académico, el abuso de sustancias o los problemas de salud mental (Mallet, 2016). London et al. (2016) tienen en cuenta también la baja autoestima, el bajo autoconcepto académico del o la estudiante y su relación con el resto de compañeros de clase como factores de riesgo.

- Causas centradas en la familia. En este ámbito la investigación se ha focalizado principalmente en la familia como factor de riesgo. Escudero (como se cita en Lleó, 2018) señala la existencia de algunas situaciones y características familiares que se relacionan con un bajo rendimiento académico y una mayor predisposición a presentar absentismo, como por ejemplo un bajo nivel socioeconómico, un clima familiar negativo o una baja supervisión por parte de los progenitores.

- Causas centradas en el centro educativo. Tal como indica González (2005), no se ha de obviar el papel que la escuela o instituto juega en el fenómeno del absentismo. Las condiciones, dinámicas y entorno que el centro proporciona al alumnado pueden no ser siempre las más adecuadas para dar respuesta a las necesidades y diversidad del alumnado. Cuando esto sucede, el alumno o la alumna puede no sentirse aceptado e integrado, precipitando así una desvinculación tanto del centro como del proceso de aprendizaje (Lleó, 2018).

5.1.3. Influencia de la institución académica en el absentismo

Aunque tradicionalmente el absentismo se atribuye al propio alumno o alumna que no asiste al centro educativo, las causas de este fenómeno están condicionadas también por las prácticas pedagógicas de cada institución escolar y, en especial, por las experiencias vividas en el ámbito escolar. En ocasiones se observa que la acción institucional de la escuela o instituto da lugar a situaciones de desescolarización (García, 2005b). El centro educativo puede adoptar un papel protector o constituir un factor de riesgo en función de aspectos como el clima predominante o su organización (García, 2005a). Como indica González (2005), el hecho de dedicar tiempo para escuchar y apoyar a cada alumno, interesarse por su situación, prestarles ayuda si así lo precisan y mantener una actitud cercana son conductas del equipo docente que suponen un potente factor protector frente al absentismo. Por tanto, la falta de recursos personales y materiales para atender de manera cercana y personal al alumnado puede promover la aparición del absentismo (Ribaya, 2011).

La manera en la que el centro aplica la normativa disciplinaria puede ser también un motivo de exclusión del alumnado, ya que se utiliza la expulsión como mecanismo de control y sanción. Esta tendencia a la exclusión se observa también en la forma en que el centro educativo agrupa a su alumnado. En muchas ocasiones el criterio que predomina para la agrupación es la exclusión de aquellos alumnos y alumnas con mayores dificultades (grupos de refuerzo, desdoblamiento de aula, etc.). Este sector del alumnado queda etiquetado y desarrolla unas expectativas negativas que dan lugar a conductas disruptivas, rebeldía y un mayor grado de absentismo (González, 2005). También el currículum escolar que ofrezca el centro posee una gran influencia en el mayor o menor enganche del alumnado. Coincidiendo con González (2005), se considera fundamental priorizar un currículum que consiga proporcionar experiencias valiosas y de calidad a todo el alumnado, intentando generar vivencias de éxito académico.

Teniendo en cuenta lo expuesto es posible concluir que la institución educativa, su estructura y su cultura juegan un papel de gran relevancia en el fenómeno del absentismo. En definitiva, un entorno escolar que no resulte seguro, estimulante, y no favorezca el adecuado desarrollo de alumnas y alumnos supone una traba para su progreso académico y dificulta una vinculación positiva con la institución. Es por esto que se hace necesario reflexionar en profundidad sobre el papel que juega el centro en el proceso de absentismo y abandono escolar, analizar si las prácticas que se llevan a cabo

en institutos y escuelas son realmente inclusivas o si se basan en criterios de exclusión que únicamente benefician a un cierto sector del alumnado, el que no presenta ningún tipo de dificultad y consigue mantener un buen rendimiento a nivel académico.

5.2. Autoconcepto

5.2.1. Definición y características

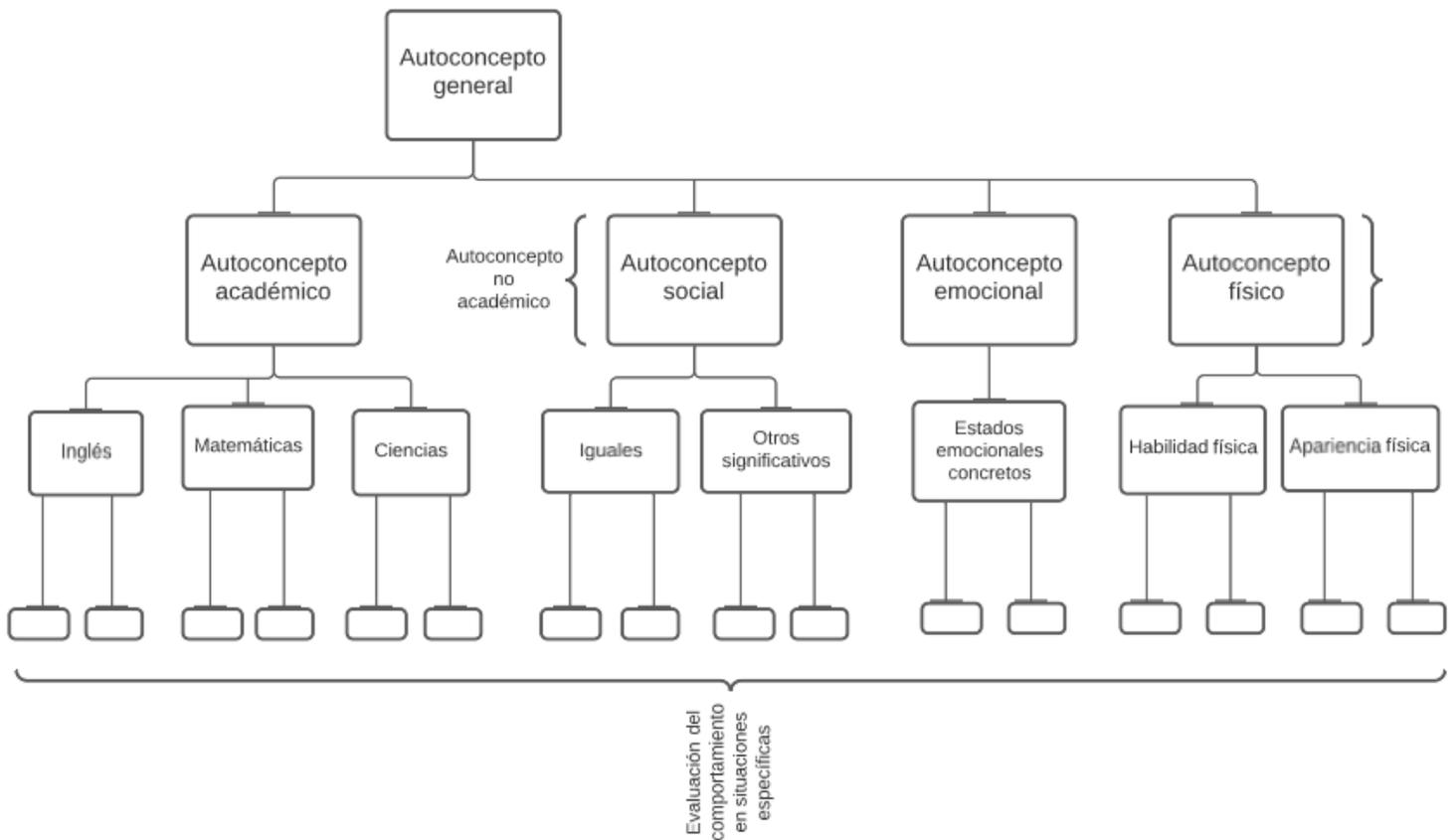
La primera definición formal de este constructo fue planteada por Shavelson et al. (1976). Estos autores exponen que el autoconcepto es, en líneas generales, la percepción que una persona tiene de sí misma, y añaden que dicha percepción está condicionada por las interacciones y experiencias que la persona tiene con su entorno y está influenciada por los refuerzos que recibe y la relación con los otros significativos. González-Pineda et al. (1997) ofrecen una definición en la cual el autoconcepto consiste en una imagen que una persona tiene acerca de sí misma y que se construye a través de la acumulación e integración de la información que recibe, del conocimiento con el que ya cuenta y el nuevo que incorpora. Asimismo, estos autores defienden que el autoconcepto es uno de los componentes centrales de la personalidad.

Barca et al. (2013) consideran el autoconcepto como una medida evaluativa que indica cómo se percibe una persona. Esta percepción se construye a partir de un sistema de creencias que el individuo considera ciertas acerca de sí mismo. Cada una de estas creencias cuenta con un valor determinado, y están sujetas a la influencia de los refuerzos que se reciben del entorno más próximo y los otros significativos y las atribuciones causales de cada individuo. Otras investigaciones corroboran esta idea y ponen de manifiesto que el autoconcepto no es una concepción global, sino que posee una estructura multidimensional (Ibarra y Jacobo, 2016). Dentro de esta estructura, en el nivel más alto, se halla el autoconcepto global, un conjunto de percepciones parciales acerca del propio yo que se ordenan de manera jerárquica. Un escalón por debajo se encuentran el autoconcepto académico y el no académico, y dentro de este último se incluye el autoconcepto personal, social y el físico (Goñi, 2009). Se trata de un sistema complejo que presenta algunas características paradójicas. Por ejemplo, como se comentaba anteriormente, pese a ser un constructo cognitivo único y propio de cada persona está muy influenciado por las vivencias en relación a otros y las experiencias que va sumando en diferentes entornos (Ibarra y Jacobo, 2016). También este sistema jerárquico, representado en la figura 1, ha tenido una gran relevancia en la investigación

del autoconcepto, ya que ha sido el punto de partida y el referente para la creación de instrumentos de medida (Goñi, 2009).

Figura1

Representación de la estructura jerárquica del autoconcepto



Nota. Adaptado de Shavelson et al. (1976, p. 413)

Según el modelo de autoconcepto propuesto por Shavelson et al. (1976), las dimensiones generales de este constructo presentan una mayor estabilidad respecto a aquellas más específicas. Esto es así debido a que las experiencias cotidianas y vivencias del día a día tienen una influencia mayor sobre las dimensiones más específicas del autoconcepto, que son por tanto menos estables que el constructo en su globalidad. En relación al tema que nos ocupa, el ejemplo de una mala calificación en una determinada asignatura sirve para ilustrar con más claridad este fenómeno. Esta vivencia puede afectar a la dimensión concreta del autoconcepto académico, pero resulta poco probable que acabe teniendo un impacto significativo en el autoconcepto

global del alumno o la alumna que recibe dicha calificación (González-Pineda et al., 1997).

5.2.2. Autoconcepto académico

Dentro de las diversas dimensiones concretas que se encuadran dentro del autoconcepto global el presente trabajo se centra en la que se refiere al autoconcepto académico. Éste puede definirse como la concepción que el alumno o alumna tiene de sí mismo como aprendiz, como persona que cuenta con unas determinadas habilidades para hacer frente al aprendizaje en un contexto formal (Miras, 2004, como se citó en Goñi, 2009). Esta percepción incluye la creencia del alumno o alumna en su capacidad para cumplir con aquello que su centro escolar le exige, su constancia, su capacidad de reponerse de los fracasos y de tener iniciativa (Sosa et al., 2016).

Esta vertiente académica del autoconcepto y su influencia sobre el rendimiento y los resultados han sido ampliamente estudiadas. Según lo que se refleja en la literatura científica, aquellos estudiantes que obtienen resultados académicos óptimos y presentan un buen rendimiento confían más en sus capacidades y se sienten más valiosos y eficaces (González-Pineda et al., 1997). Por el contrario, en el caso de aquellos estudiantes que tengan dificultades de aprendizaje y rendimiento escolar cabe esperar una peor autovaloración. Existe, por tanto, una relación bidireccional y recíproca mediante la cual el autoconcepto es una variable causal y determinante del rendimiento académico, pero también las experiencias de logro en el contexto educativo van conformando el autoconcepto del estudiante (Barca et al., 2013).

Otro aspecto a destacar sobre la dimensión académica del autoconcepto es, como ya se ha mencionado anteriormente, su carácter maleable y dinámico, cambiante en función de la influencia que ejercen las experiencias que vive el estudiante. El autoconcepto académico va evolucionando también en función del momento vital que atraviesa el alumno o alumna. Esto es especialmente visible en la adolescencia, un periodo de construcción y definición de la identidad que interactúa con las vivencias escolares y lleva al estudiante a una reestructuración de su autoconcepto académico. Ibarra y Jacobo (2016) aportan evidencias del carácter dinámico del autoconcepto académico durante la adolescencia. Dichos autores ponen de manifiesto un deterioro del autoconcepto académico en la franja de edad comprendida entre los 12-13 años y la adolescencia media. Esta etapa vital es, por tanto, un período crítico y sensible en el

cual se debe trabajar para conseguir la construcción de un autoconcepto óptimo que permita un adecuado desarrollo de la persona en todos los ámbitos.

5.3. Prevención y abordaje del absentismo escolar desde una perspectiva emocional.

Tal como se ha demostrado en diversos estudios (Morales-Sánchez, et al., 2018), la regulación emocional desempeña un papel de gran importancia en el desarrollo social y académico de los adolescentes. Se trata de una etapa evolutiva que se caracteriza por ser un momento de crisis y gran inestabilidad a nivel emocional que el entorno educativo no debe obviar. Morales-Sánchez et al. (2018) desarrollaron un programa de intervención para segundo curso de ESO centrado en el trabajo de la autonomía emocional y las habilidades socioemocionales. Entre los contenidos trabajados se encontraban el autoconcepto, variable independiente en nuestro estudio, la autoestima, la empatía o el autoconocimiento, entre otros. Estas temáticas se trabajaban con el alumnado mediante actividades y dinámicas de grupo en el aula, promoviendo la participación, la reflexión y el diálogo.

Las conclusiones a las que se llegó tras la intervención respaldan la idea de que el componente emocional y afectivo resulta crucial en el abordaje de la conducta absentista. Como manifiestan Morales-Sánchez et al. (2018), con el programa de educación emocional implementado se logró un elevado nivel de motivación entre el alumnado que propició un nivel de asistencia del 90%. Con ello se produjo una mejora en la adaptación al centro y en el rendimiento académico del alumnado participante, además de un efecto preventivo sobre el absentismo escolar.

Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de llevar a cabo actuaciones destinadas a promover y trabajar las competencias emocionales del alumnado de secundaria. Concretamente, Morales-Sánchez et al. (2018) resaltan el autoconcepto, la autoestima, las habilidades sociales y la motivación como temas especialmente relevantes a trabajar con alumnado que presenta riesgo de absentismo o abandono prematuro. Coronil (2019) apoya esta idea en su propuesta de modelo preventivo de la conducta absentista. En ella habla de una actuación orientada a tres ámbitos, siendo uno de ellos la realización de actividades de desarrollo personal que permitan consolidar y reforzar aspectos como la autoestima, el autoconcepto o los logros del alumnado, con el fin de que conseguir una autonomía emocional que favorezca una respuesta más óptima a las dificultades en el ámbito académico y no derive en una conducta evitativa.

5.4. Aportación a la sociedad y a la ética profesional

El absentismo supone actualmente uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo. En palabras de García (2009, como se cita en García, 2005b) este desafío es clave para avanzar hacia una educación inclusiva que garantice el éxito y la permanencia del alumnado. Este aspecto es fundamental para conseguir reducir el riesgo de exclusión social que va aparejado al absentismo y el abandono escolar prematuro.

De acuerdo con los datos expuestos por la Comisión Europea (2014), España es uno de los países de la Unión Europea con las cifras más elevadas de absentismo escolar. Esta situación pone en riesgo a un número considerable de alumnos y alumnas, que se desvinculan y pierden el acceso a los aprendizajes necesarios para desarrollarse de manera plena y garantizar su inclusión en la sociedad. El absentismo escolar representa por tanto una problemática a la cual resulta prioritario dar respuesta. No se trata de un propósito sencillo, ya que como ha quedado de manifiesto en la revisión bibliográfica realizada, el absentismo es un fenómeno de elevada complejidad en el cual intervienen múltiples factores a considerar.

El abordaje de esta problemática deberá plantearse de manera integral, yendo más allá de actuaciones aisladas en un solo ámbito o llevadas a cabo por un único agente educativo (García, 2005b). Para ello se deben tener en cuenta todas las variables y factores que intervienen en la conducta absentista, tanto los relacionados con lo puramente académico como otros más de índole social, familiar y personal. Es necesario contar con un amplio conocimiento de dichos factores intervinientes con el fin de poder diseñar acciones educativas que reduzcan eficazmente el impacto del absentismo (Ochoa, 2019).

Dentro de los factores relacionados con el estudiante se ha considerado pertinente tener en cuenta el papel que el autoconcepto juega en la conducta absentista. Se trata de un tema poco presente en la literatura científica, que tradicionalmente ha estudiado el autoconcepto en relación al rendimiento académico. Es aquí donde este trabajo puede contribuir a la mejora de la práctica educativa, aportando información acerca de la relación entre el autoconcepto y el grado de absentismo.

Concretamente en el centro educativo seleccionado para el estudio el absentismo es una problemática que está presente de manera habitual y notable. Ya sea en forma de retrasos sistemáticos, acumulación de faltas o desvinculación general del entorno, el alumnado del centro hace patente con su conducta que existe una cierta distancia entre

sus necesidades y la respuesta educativa que se les ofrece desde el centro. Las conclusiones obtenidas en este estudio aportarán información que facilite la comprensión y el cambio de mirada respecto a la elevada tasa de absentismo y a algunas de las necesidades de los alumnos a nivel emocional. Los resultados que se obtengan pueden contribuir al diseño y puesta en marcha de acciones preventivas en el centro que promuevan entre el alumnado la construcción de un autoconcepto óptimo, especialmente relevante durante la etapa de educación secundaria cuando éste suele deteriorarse. Por extensión, y no sólo a nivel de este centro educativo en concreto, demostrando la relación entre el autoconcepto y el nivel de absentismo se puede contribuir a generar un cambio en la concepción que se tiene en el contexto educativo sobre algunas actitudes y conductas del alumnado. De esta forma se hará posible un abandono progresivo de las etiquetas negativas asociadas al alumnado absentista y se instalará la creencia de que la prevención y las estrategias de reducción de este fenómeno son responsabilidad de todos los agentes que se encuentran alrededor del o la estudiante (Coronil, 2019).

En lo que respecta a la ética y de acuerdo con Buendía y Berrocal (2001), la investigación que se lleva a cabo en el contexto educativo se debe concebir como el ejercicio de un acto responsable. Para garantizar que así sea es necesario tomar conciencia de aspectos relacionados con la privacidad, el anonimato, el consentimiento informado, la sinceridad, la transparencia y la conveniencia de la investigación que se lleva a cabo (Rodríguez-Gómez, 2018).

Dentro de este marco de referencia se prevén una serie de acciones destinadas a preservar los aspectos éticos del trabajo. En primer lugar se establecerá contacto con un miembro del equipo directivo de cada uno de los centros seleccionados para proporcionarles información clara acerca de la investigación e invitarles a participar. El centro como institución es quien da acceso a los participantes, los alumnos y alumnas, quienes deben también estar informados de una serie de aspectos relativos al estudio. No sólo es importante informar a equipos directivos, sino que también se contactará e informará debidamente a los docentes y todos aquellos profesionales de los cuales se necesite colaboración para llevar a cabo la investigación. En el caso del presente trabajo la muestra estará compuesta por menores de edad, por lo que será preciso informar de manera rigurosa a sus progenitores o tutores legales, así como a los tutores o tutoras de aula. Toda la información se recogerá y presentará en un documento de consentimiento informado (Anexo III), que se entregará a los progenitores o tutores legales. El

consentimiento informado reflejará los siguientes puntos esenciales (Rodríguez-Gómez, 2018):

- Los objetivos y la tipología del estudio.
- La garantía de confidencialidad.
- Las pruebas y cuestionarios que se aplicarán y cómo serán analizados, tratados y difundidos los datos.
- La opción a desistir de la participación en cualquier momento.

Estos aspectos son fundamentales a la hora de proteger a los participantes y garantizar sus derechos, pero también se deben cuidar y tener en cuenta en relación a la seguridad de los investigadores que llevan a cabo el estudio (Rodríguez-Gómez, 2018).

6. Marco metodológico

6.1. Diseño y tipo de investigación

El presente estudio se enmarca dentro de un diseño de investigación de estudio de caso, ya que se estudia en profundidad y en exclusiva la situación de un centro educativo en concreto y, dentro de él, de un grupo clase determinado. La metodología empleada es de tipo cuantitativo o empíricoanalítico. Este enfoque cuantitativo se caracteriza por probar hipótesis mediante la medición numérica de unas variables determinadas en un contexto concreto, que se analizan empleando métodos estadísticos (Hernández et al., 2014). Se trata además de una investigación correlacional, concretamente un estudio correlacional bivariado, que tiene como finalidad determinar el grado de relación o asociación que existe entre dos variables en una muestra o contexto en particular (Hernández et al., 2014; McMillan y Schumacher, 2005). Concretamente, se busca conocer la relación existente entre el autoconcepto y la conducta absentista en una muestra de estudiantes de secundaria del distrito de Sant Martí, en Barcelona.

Se utiliza una metodología de encuestas, ya que para la recogida de información se ha optado por el cuestionario, la herramienta que se utiliza con mayor frecuencia en la investigación social (Hernández et al., 2014) por la facilidad que ofrecen para recabar información de un número elevado de participantes. Se realiza una única administración y recogida de datos, en un momento concreto y al mismo grupo de alumnos y alumnas participantes, por lo que se trata de una investigación de tipo transversal. Este tipo de

diseño permite crear una imagen, una fotografía metafórica que describe y analiza variables y su relación en un momento determinado.

6.2. Contexto y muestra

El contexto en el cual se llevará a término el estudio es el distrito de Sant Martí, al noroeste de Barcelona. Concretamente el barrio de Sant Martí de Provençals, una zona que, al igual que el resto del distrito, cuenta con un nivel de renta ligeramente por debajo de la media del conjunto de la ciudad (Ajuntament de Barcelona, 2018). Se trata de una zona con buenas comunicaciones, que cuenta con un buen servicio de transporte público y se sitúa muy próxima al distrito tecnológico de Barcelona, donde se ubican las principales empresas del sector.

El centro educativo seleccionado se caracteriza por atender alumnado desde primer curso de ESO hasta ciclos formativos de grado superior. Dicho centro se ubica en una zona donde abunda una población multicultural con necesidades socioeconómicas marcadas. Este contexto repercute de manera directa en la realidad cotidiana del centro, que acoge una gran diversidad en ocasiones difícil de gestionar. El perfil predominante por tanto es el de un alumno o alumna procedente de una familia de nivel socioeconómico bajo o medio-bajo. Buena parte de los alumnos y alumnas son de origen extranjero y en muchos casos provienen de entornos de una elevada complejidad a nivel social, económico y familiar. Además, un amplio porcentaje del alumnado matriculado presenta también dificultades educativas, ya sean necesidades específicas de apoyo educativo o necesidades educativas especiales.

El centro educativo participante en el presente estudio se fundó en la década de los 60 y estaba originalmente destinado a atender exclusivamente alumnado masculino, práctica habitual en la época. Comparte edificio con otro instituto de educación secundaria que fue creado en el mismo momento y estuvo dirigido en su día a alumnado femenino.

En lo que respecta a la selección de los participantes se ha optado por un muestreo no probabilístico de tipo intencional o de conveniencia, caracterizado por estar compuesto por casos disponibles a los cuales se tiene acceso. En este caso se ha elegido un centro concreto de educación secundaria y una muestra determinada de alumnos y alumnas (un aula) debido a la facilidad que existe para acceder a ellos y por su capacidad de proporcionar información de valor para el estudio.

En el caso de la presente investigación se ha tenido en cuenta la etapa educativa de secundaria, concretamente el nivel de 2º de ESO. Se trabaja por lo tanto con adolescentes de edades comprendidas entre los 13 y los 14 años. Además de la facilidad ya mencionada para acceder a la muestra, esta etapa educativa es de gran relevancia por coincidir con un momento evolutivo especialmente interesante para el estudio que se lleva a cabo. Por una parte, y de acuerdo con Ibarra y Jacobo (2016), se trata de una edad en la cual el autoconcepto sufre un cierto deterioro que podría constituir un factor de riesgo a la hora de desarrollar una conducta absentista. También en este aspecto es un momento crítico, ya que es entre los 12 y los 16 años cuando el absentismo y el abandono escolar se dan con mayor frecuencia (García, 2005b).

La muestra estuvo compuesta por 16 de los 30 alumnos y alumnas pertenecientes al grupo de 2º de ESO C del instituto seleccionado, un 53,3% del total del alumnado de dicha aula. De los 16 participantes, 6 son de género femenino (37,5%) y 10 de género masculino (62,5%). La edad media de los y las estudiantes participantes es de 13,06 años de edad.

6.3. Instrumentos

Para obtener datos relativos al autoconcepto del alumnado se han seleccionado dos cuestionarios que permitirán la recogida de información relativa, por una parte, al nivel de autoconcepto global, y por otra al autoconcepto académico de los participantes.

Para obtener una medida indicativa del autoconcepto global del alumnado se utilizará el Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto, LAEA (Garaigordobil, 2004) (Anexo IV). Se ha considerado oportuno emplear este instrumento por la facilidad y rapidez tanto de aplicación como de corrección de la prueba, así como por su fácil comprensión por parte de los participantes en el estudio. Se trata de una lista de 60 adjetivos, 40 de ellos positivos y 20 negativos. Los participantes deben marcar aquellos adjetivos que consideren que les definen. Cada uno de los adjetivos marcados en la lista sumará un punto, de manera que se obtendrá una puntuación de autoconcepto positivo y otra de autoconcepto negativo, en función del tipo de adjetivos que se hayan señalado. La diferencia entre ambas puntuaciones indicará la puntuación directa en autoconcepto global. En cuanto a sus propiedades psicométricas, se ha confirmado la consistencia interna del Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto mediante un estudio realizado con una muestra de 139 participantes de entre 10 y 12 años (Garaigordobil, 2005).

Diferentes coeficientes obtenidos en dicho estudio pusieron de manifiesto un nivel satisfactorio de fiabilidad (alfa de Cronbach =.73; Spearman-Brown =.86; coeficiente de dos mitades de Guttman =.83).

En lo que respecta a la medida del autoconcepto académico, el instrumento por el que se opta es la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) de Schmidt, Messoulam y Molina (2008) (Anexo V). Se trata de un cuestionario de respuesta cerrada, es decir, con opciones previamente delimitadas a las cuales deben ceñirse los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). A pesar de esta limitación en las respuestas, las opciones predefinidas son más sencillas de codificar y analizar y suponen un menor esfuerzo para los encuestados. La Escala de Autoconcepto Académico está compuesta por 14 ítems con cinco opciones de respuesta (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, neutro, de acuerdo y totalmente de acuerdo). A su vez, el instrumento está compuesto por dos factores de 7 ítems cada uno. Por una parte el factor de rendimiento académico, que recoge la valoración del alumnado acerca de su rendimiento actual y las posibles dificultades que puede experimentar respecto al aprendizaje (ítems 3, 7, 8, 9, 10, 11 y 14). El segundo factor hace referencia a la autoeficacia académica, es decir, las percepciones del alumnado sobre su capacidad a nivel académico (ítems 1, 2, 4, 5, 6, 12 y 13). Cuenta con ítems directos, que se puntúan de 1 a 5 (siendo totalmente de acuerdo=1 y totalmente en desacuerdo=5) y con ítems inversos cuya puntuación va de 5 a 1 (totalmente de acuerdo=5 y totalmente en desacuerdo=1) (Schmidt, Messoulam y Molina, 2008). Los valores totales de la EAA oscilan entre 12 y 60 puntos, y se interpretan considerando que a mayor puntuación, mejor es el autoconcepto académico. Siguiendo lo establecido por Gedda, Valdés y Villagrán (2021), para interpretar los resultados de la escala se tendrán en cuenta diferentes categorías, especificadas en la tabla 1.

Tabla 1

Categorías para la interpretación de las puntuaciones de la EAA

| Nivel de autoconcepto académico | Intervalo de puntuación |
|---------------------------------|-------------------------|
| Bajo | 12-21 |
| Medio-bajo | 22-31 |
| Medio | 31-41 |
| Medio-alto | 42-51 |
| Alto | >51 |

Nota. Adaptado de Gedda, R., Valdés, P. y Villagrán, N. (2021, p.3)

La EAA está respaldada por evidencias de validez, ya que la escala explica un 43% de la varianza. Concretamente, el factor de rendimiento académico explica un 23.6% y el de autoeficacia académica un 19.4%. La fiabilidad alcanza también niveles aceptables tanto para el factor de rendimiento académico (alfa de Cronbach =.68) como para el de autoeficacia académica (alfa de Cronbach =.75) (Gálvez-Nieto, Polanco y Salvo, 2017).

Se realizará también una recogida de datos acerca de las faltas de asistencia acumuladas por cada alumno y alumna participante a lo largo del primer trimestre del curso 2022/2023. Esta información se solicita de manera directa a la tutora del grupo, quien tiene acceso al registro informático de asistencia del alumnado del cual es responsable. La recogida de estos datos se lleva a cabo a diario en el aula, utilizando habitualmente diferentes programas y plataformas de gestión educativa que pueden variar en función de cada centro. No obstante, todas tienen en común el hecho de generar un recuento de las faltas de asistencia, tanto justificadas como sin justificar. Este recuento de las faltas acumuladas será el que se tendrá en cuenta a la hora de analizar los datos. Concretamente en el centro educativo participante en el presente estudio se utiliza el software de gestión escolar Clickedu (<https://clickartedu.com/inicio-plataforma-colegios.html>).

6.4. Estrategia de recogida de información

En primer lugar está previsto establecer un contacto inicial con miembros del equipo directivo del centro educativo seleccionado, con el fin de informar de los objetivos del estudio y la metodología que se empleará, así como contar su conformidad para proceder al reparto de los documentos de consentimiento entre el alumnado participante. El siguiente paso será obtener el consentimiento para cada uno de los alumnos y alumnas que toman parte en el estudio. Al tratarse de una muestra de menores de edad informaremos y solicitaremos consentimiento tanto a los alumnos y alumnas como a sus progenitores y/o tutores legales. Se contempla asimismo informar y solicitar consentimiento a la tutora del grupo clase participante, ya que está previsto pedir su colaboración tanto en el proceso de administración de los cuestionarios, que se llevará a cabo en horario lectivo, como en la recogida de datos relativos a la asistencia. En todo momento se mantendrá una comunicación fluida y una actitud cooperadora con la tutora responsable del grupo, teniendo en cuenta la programación prevista para la clase participante y acordando el mejor momento para interferir lo mínimo posible en su dinámica habitual.

Simultáneamente a la aplicación de los cuestionarios al alumnado se procederá a la recogida de los datos relativos a la asistencia a clase. Para ello se precisa la colaboración de la tutora del grupo participante y de la coordinadora pedagógica del instituto, a quienes se solicita el número total de faltas acumuladas por los alumnos y alumnas que toman parte en el estudio. Se tendrá en cuenta el período comprendido entre el inicio del curso 2022/2023, el 7 de septiembre, y el 2 de diciembre de 2022, fecha que se marca como final del primer trimestre.

Seguidamente se procede a la corrección de los cuestionarios y obtención de las puntuaciones directas y baremadas en cada caso.

6.5. Temporalización

En la figura 2, se expone el cronograma que refleja de manera gráfica la planificación que se ha llevado a cabo para el presente estudio.

Figura 2

Cronograma del proceso de recogida y análisis de datos

| Actividad | Noviembre | | | Diciembre | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----------|----|----|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|
| | 28 | 29 | 30 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 18 | 20 | 21 | |
| 1. Contacto inicial y recogida de consentimientos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Aplicación de cuestionarios | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Recogida y revisión de registros de asistencia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Corrección y obtención de puntuaciones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Análisis de datos y establecimiento de consecuencias | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

La primera fase de información y recogida de consentimientos se lleva a cabo entre el 28 de noviembre y el 2 de diciembre de 2022. La siguiente fase del estudio corresponde a la recogida de datos, que tuvo lugar en el período comprendido entre el día 5 y el 12 de diciembre de 2022. Paralelamente a la aplicación de los cuestionarios al alumnado se procede a la recogida de los datos relativos a la asistencia, que se realiza igualmente entre el 5 y el 12 de diciembre.

La siguiente fase corresponde a la corrección de los cuestionarios y obtención de las puntuaciones directas y baremadas en cada caso, se llevó a cabo entre el 13 y el 15 de diciembre de 2022. El análisis de los resultados obtenidos y el establecimiento de las conclusiones del estudio se realizó entre el 16 y el 21 de diciembre de 2022.

6.6. Procedimiento de análisis de datos

Una vez llevada a cabo la recogida de datos mediante los instrumentos previamente descritos, el análisis estadístico de dichos datos se llevó a cabo utilizando el programa SPSS. En primer lugar y previamente al tratamiento de los datos se obtuvieron las puntuaciones directas en autoconcepto global y autoconcepto académico para cada uno de los estudiantes participantes en el estudio. Posteriormente se procedió a calcular los estadísticos descriptivos de cada una de las tres variables estudiadas: autoconcepto global, académico y número de faltas de asistencia durante el primer trimestre del curso (Anexo VI).

Con el fin de poder conocer qué tipo de distribución siguen los datos obtenidos y poder elegir el estadístico más adecuado se realizó la prueba de Shapiro-Wilk, que se utiliza para contrastar normalidad en muestras de tamaño inferior o igual a 50 (Flores y

Flores, 2021). Dicha prueba indicó que la distribución es normal en el caso de las variables de autoconcepto global y académico ($p > 0.005$). No es así para la variable de faltas de asistencia ($p < 0.005$), que no se distribuye de manera normal.

Tabla 2

Resultados de las pruebas de normalidad aplicadas a las variables autoconcepto global, autoconcepto académico y faltas de asistencia.

| | Pruebas de normalidad | | | | | |
|------------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| Autoconcepto global | .087 | 16 | .200* | .984 | 16 | .987 |
| Autoconcepto académico | .136 | 16 | .200* | .950 | 16 | .487 |
| Faltas de asistencia | .221 | 16 | .036 | .808 | 16 | .003 |

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Dado que el objetivo del presente estudio es determinar la relación entre el autoconcepto, global y académico, y el absentismo cuantificado en número de faltas de asistencia a clase se realizó un análisis bivariado mediante el coeficiente de correlación de Spearman. Dicha correlación se calculó, por una parte, para conocer la relación entre el autoconcepto global y el absentismo, y por otra para determinar la relación existente entre el autoconcepto académico y el grado de absentismo. El coeficiente de correlación de Spearman puede adquirir valores comprendidos entre -1 y 1. Si el resultado es 0 indica que no existe correlación entre las variables, es decir, el comportamiento de una de ellas no tiene relación con el de la otra. Una correlación de -1 o de 1 indica que la correlación es perfecta y si se conoce el valor de una variable es posible determinar el de la otra (Roy-García et al., 2019). Si la correlación valores negativos significa que la relación entre las variables es inversa, y si el valor es positivo indica que la relación es directa.

7. Resultados

7.1. Autoconcepto global

Las puntuaciones directas obtenidas en el cuestionario LAEA (Garaigordobil, 2004) de autoconcepto global oscilan entre valores de 0 y 27, siendo la media del grupo participante de 14,88. Tomando en consideración los baremos establecidos para esta

prueba se observa que, en promedio, el grupo de alumnos y alumnas participantes se sitúa en torno al percentil 25 en cuanto a autoconcepto global. Es posible por tanto concluir que el grupo participante presenta un nivel de autoconcepto global bajo.

7.2. Autoconcepto académico

Las puntuaciones directas obtenidas en la Escala de Autoconcepto Académico (Schmidt, Messoulam y Molina, 2008) para los participantes en el presente estudio oscilan entre los 26 y los 63 puntos, siendo la puntuación media de 46 puntos. De acuerdo con la interpretación de las puntuaciones reflejada en la Tabla 1, vemos que se trata de un grupo donde se encuentran alumnos y alumnas con un autoconcepto académico que oscila entre un nivel medio-bajo y un nivel elevado. El valor de la media de dicho grupo refleja que, como promedio, el autoconcepto académico del alumnado que respondió el cuestionario es medio-alto.

Esta puntuación elevada puede estar sesgada por el escaso tamaño de la muestra, así como por el perfil absentista de algunos de los alumnos que conforman el grupo clase seleccionado para el estudio. Este hecho, unido al perfil y a las características socioeconómicas del entorno pueden haber motivado que los alumnos que tomaron parte en el estudio fueran mayoritariamente aquellos que habitualmente muestran una mayor vinculación con el aprendizaje y el entorno escolar y, en consecuencia, mejores resultados y mayor percepción de eficacia en este ámbito.

7.3. Asistencia a clase

Las faltas de asistencia de los 16 alumnos y alumnas que tomaron parte en el estudio oscilaron entre 0 y 59 horas de ausencia a lo largo del primer trimestre del curso 2022/2023. En la tabla 3 se puede comprobar que la gran mayoría de estudiantes participantes, un 37,5%, no habían faltado a clase en ningún momento. La media de horas de ausencia al aula en dicho grupo fue de 16,56.

De nuevo el tamaño reducido de la muestra y el no haber podido contar con todo el alumnado de la clase puede constituir un factor que explique los datos recogidos. El hecho de que la mayoría de alumnos y alumnas que componían la muestra no tuviese ninguna falta de asistencia en todo el trimestre sugiere que el alumnado de perfil más absentista no aportó el consentimiento informado ni estuvo presente en el momento de la recogida de datos.

Tabla 3

Tabla de frecuencia para la variable faltas de asistencia

| | | Faltas de asistencia | | | |
|--------|--------------|-----------------------------|--------------|-------------------|----------------------|
| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
| Válido | 0 | 6 | 37.5 | 37.5 | 37.5 |
| | 5 | 1 | 6.3 | 6.3 | 43.8 |
| | 10 | 1 | 6.3 | 6.3 | 50.0 |
| | 16 | 2 | 12.5 | 12.5 | 62.5 |
| | 18 | 2 | 12.5 | 12.5 | 75.0 |
| | 25 | 1 | 6.3 | 6.3 | 81.3 |
| | 46 | 1 | 6.3 | 6.3 | 87.5 |
| | 52 | 1 | 6.3 | 6.3 | 93.8 |
| | 59 | 1 | 6.3 | 6.3 | 100.0 |
| | Total | 16 | 100.0 | 100.0 | |

7.4. Relación entre el autoconcepto global y el absentismo

El análisis bivariado efectuado mediante la correlación de Spearman indica que la relación entre el nivel de autoconcepto global y el absentismo escolar es escasa o nula. Tal como se indica en la tabla 2, el valor obtenido está muy próximo a 0 lo cual indica que no existe una correlación lineal entre ambas variables.

Tabla 4

Coefficiente de correlación de Spearman para las variables autoconcepto global y faltas de asistencia

| | | | Autoconcepto global | Faltas de asistencia |
|-----------------|----------------------|----------------------------|---------------------|----------------------|
| Rho de Spearman | Autoconcepto global | Coeficiente de correlación | 1.000 | .167 |
| | | Sig. (bilateral) | . | .537 |
| | | N | 16 | 16 |
| | Faltas de asistencia | Coeficiente de correlación | .167 | 1.000 |
| | | Sig. (bilateral) | .537 | . |
| | | N | 16 | 16 |

7.5. Relación entre el autoconcepto académico y el absentismo

También en este caso se ha llevado a cabo un análisis bivariado empleando el estadístico Rho de Spearman. Dicha prueba muestra que existe relación entre el autoconcepto académico y el número de faltas de asistencia acumuladas, aunque se trata de una relación débil y que no se considera estadísticamente significativa.

Tabla 5

Coefficiente de correlación de Spearman para las variables autoconcepto académico y faltas de asistencia

| | | | | |
|-----------------|------------------------|-----------------------------|-------|-------|
| Rho de Spearman | Faltas de asistencia | Coefficiente de correlación | 1.000 | -.305 |
| | | Sig. (bilateral) | . | .250 |
| | | N | 16 | 16 |
| | Autoconcepto académico | Coefficiente de correlación | -.305 | 1.000 |
| | | Sig. (bilateral) | .250 | . |
| | | N | 16 | 16 |

El valor negativo hallado en el coeficiente rho de Spearman indica que la correlación entre el nivel de autoconcepto académico y las faltas de asistencia a clase es negativa. Es decir, puntuaciones bajas en autoconcepto académico se asocian a un mayor grado de absentismo.

8. Conclusiones y discusión

El desarrollo del presente trabajo ha permitido dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación planteados en referencia a la existencia de una relación entre el autoconcepto y el absentismo escolar en la etapa de secundaria. Los datos recogidos han hecho posible conocer cuál es el nivel de autoconcepto, tanto global como académico, de un grupo de adolescentes estudiantes de 2º curso de ESO y saber el número de faltas de asistencia acumuladas por cada uno de ellos y ellas durante el primer trimestre. A partir de esta información se han realizado los análisis oportunos para dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas.

En lo que respecta a la primera pregunta, que cuestiona si el autoconcepto global influye en el grado de absentismo de los alumnos y alumnas de secundaria, se puede

concluir que en la muestra estudiada no se da esta relación entre ambas variables. El análisis estadístico indica que el nivel de autoconcepto global del alumnado participante tiene una influencia muy escasa o prácticamente nula en el grado de absentismo que presentan. Estas evidencias conducen a un rechazo de la hipótesis que se planteó inicialmente y que pronosticaba la existencia de una relación entre el autoconcepto global y el absentismo escolar.

La segunda pregunta de investigación planteaba el interrogante de si la dimensión académica del autoconcepto guardaba relación con el número de faltas de asistencia a clase. La hipótesis que se buscaba probar defendía que aquellos alumnos con peor autoconcepto académico registrarían un mayor grado de absentismo. La correlación obtenida no es estadísticamente significativa, puede que debido al escaso tamaño muestral o a la existencia de puntuaciones extremas en la variable faltas de asistencia. No obstante, sí indica que la relación que se da entre las dos variables estudiadas es negativa. Es decir, tal como se preveía, a peor autoconcepto académico mayor número de faltas de asistencia al centro educativo. Cabe mencionar que la relación hallada entre autoconcepto académico y absentismo en el alumnado participante no es necesariamente causal, sino que evidencia una asociación entre las dos variables.

Los resultados obtenidos en el presente estudio se pueden relacionar con lo expuesto hasta el momento en la literatura científica. A pesar de no haberse encontrado artículos que traten de manera específica la relación entre el absentismo y el autoconcepto, el papel de esta última variable en el ámbito educativo ha sido ampliamente estudiado y respalda los resultados obtenidos en este estudio. La gran mayoría de investigaciones tienen en cuenta la dimensión académica del autoconcepto y no tanto el constructo a nivel global. Este hecho se puede explicar mediante el modelo jerárquico planteado por Shavelson et al. (1976), quienes mantienen que son las dimensiones más específicas del autoconcepto las que se ven afectadas por las experiencias cotidianas. Cabe esperar por lo tanto que, si se estudian fenómenos que se dan en el ámbito escolar, el autoconcepto académico tendrá una relevancia mayor que el autoconcepto a nivel general. Esta idea ha estado respaldada por Fernández-Lasarte et al. (2019), quienes afirman que el autoconcepto como constructo general tiene capacidad explicativa sobre aspectos como el ajuste escolar, aunque es la dimensión académica la que demuestra tener una influencia de más peso. Este hecho se corrobora

también en la presente investigación, donde la variable que ha demostrado tener relación con el absentismo es el autoconcepto académico y no el global.

Otras investigaciones establecen conclusiones que siguen la misma línea. Es el caso de London et al. (2016), quienes señalan que pese a no haberse explorado en profundidad los elementos que contribuyen al absentismo si que se han descrito predictores y factores de riesgo, entre los cuales se encuentra el bajo autoconcepto académico. Otras investigaciones más centradas en el trabajo de prevención del absentismo (Morales-Sánchez, 2018; Coronil, 2019; Barca et al., 2013) destacan la necesidad de incidir en la mejora del autoconcepto académico del alumnado que presenta conductas absentistas o riesgo de abandono escolar prematuro. Es importante en estos casos priorizar la vivencia positiva del alumnado y las experiencias de éxito en el ámbito educativo con el fin de promover y reforzar una autovaloración positiva en relación a las capacidades académicas. Sosa et al. (2016) defienden también que el autoconcepto es una de las variables que más influyen en el logro, el rendimiento y el ajuste académico. Por su parte, García (2005b) hace patente la importancia del componente emocional en el fenómeno del absentismo al poner de manifiesto que aquellos centros en los cuales existe un mayor número de alumnado que se vincula de manera emocionalmente negativa con la institución presentan también tasas más elevadas de absentismo. Según esta autora, el trabajo centrado en el autoconcepto y en otras competencias emocionales tiene un impacto en la adaptación y el ajuste al entorno académico en este caso.

Los estudios anteriormente mencionados apoyan los resultados obtenidos en el presente trabajo, que muestran la relación negativa que existe entre el autoconcepto académico y el absentismo de los alumnos y alumnas encuestados. El autoconcepto académico es, por tanto, uno de los múltiples factores que entran en juego a la hora de explicar la complejidad de la conducta absentista y se debe tener en cuenta como aspecto a trabajar desde un punto de vista preventivo. Basándonos tanto en la revisión bibliográfica como en el análisis de los datos recogidos se concluye que la probada relación entre el autoconcepto académico y el absentismo evidencia la necesidad que ya señalaban Morales-Sánchez et al. (2018) de poner en marcha actuaciones y programas que promuevan el autoconcepto y otros aspectos relacionados con la educación emocional en alumnado que se desvincula de los aprendizajes y presenta riesgo de abandono escolar prematuro.

9. Limitaciones del estudio y propuestas de mejora

En lo que respecta a las limitaciones del estudio cabe señalar en primer lugar el tamaño tan reducido de la muestra empleada. Este hecho provoca que los resultados no sean generalizables a la población y que puedan encontrarse sesgados. Pese al planteamiento inicial del estudio, que contemplaba una muestra más amplia compuesta por alumnado de diferentes niveles educativos y diversos centros de secundaria de la ciudad de Barcelona, finalmente se hubo de tomar en consideración una única aula de un centro educativo como muestra participante. Por este motivo se optó por un diseño de estudio de caso, convirtiendo el trabajo en una investigación destinada a describir la relación entre autoconcepto y absentismo en el alumnado de un aula determinada. De este grupo de 30 estudiantes únicamente 18 entregaron el documento de conformidad firmado por sus progenitores para la participación en el estudio. De estos 18 alumnos y alumnas, 2 faltaron a clase el día en que se llevó a cabo la recogida de información.

Asimismo, el hecho de haber limitado el estudio a un único centro educativo pudo ser fuente de sesgos, ya que las características socioeconómicas del entorno y de la población del centro en cuestión tienen también influencia en los aspectos estudiados. El momento del curso en el que se aplicaron los cuestionarios dificultó también la recogida de un mayor volumen de datos, ya que el final de trimestre es un momento de gran carga evaluativa y se acumulan varios días no lectivos en el calendario escolar. Estos factores dificultaron de forma notable la aplicación de los cuestionarios y la coordinación con la tutora del grupo participante.

Otra limitación a tener en cuenta es la que se refiere a las dificultades mostradas por algunos de los estudiantes que conforman la muestra para entender los términos y el vocabulario empleado en los instrumentos utilizados. A pesar de haber seleccionado dos cuestionarios que, a priori, resultaban de fácil comprensión y cumplimentación, durante la aplicación de las pruebas se observó que se surgía un número considerable de dudas y preguntas acerca del significado de algunos de los adjetivos que componen el test LAEA (Garaigordobil, 2004). No sólo el significado sino también el formato de respuesta de esta prueba acabó siendo confuso, ya que algunos de los participantes señalaron sus opciones en un espacio diferente al reservado para ello.

La falta de tiempo disponible ha constituido también una importante limitación para la realización del presente estudio. Contando con una temporalización más amplia habría sido posible llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios en un momento de menor carga académica y sin coincidir con el periodo final del trimestre.

Teniendo en cuenta las limitaciones expuestas, las propuestas de mejora se centran principalmente en la ampliación de la muestra, tanto a nivel de número de participantes como en el sentido de incluir centros educativos de diferentes zonas y distritos de la ciudad. De esta manera se incluirán diversos perfiles de alumnado y se evitarán sesgos e influencias de otras variables que no se contemplan en el estudio y van asociadas al entorno social de los participantes.

También se propone adaptar los instrumentos utilizados con el fin de garantizar su comprensión por parte de todos los participantes, o bien crear un instrumento ad hoc para el estudio que se adapte a la capacidad de comprensión del alumnado con el cual se trabaja, teniendo en cuenta que pueden existir diferentes niveles dentro de la misma muestra.

10. Perspectivas de futuro

Tomando el presente trabajo como punto de partida es posible definir futuros planteamientos y líneas de investigación que permitan profundizar en el tema de estudio, así como hacer posible la construcción de un conocimiento detallado de la naturaleza y las características de la relación entre el autoconcepto y el absentismo.

La revisión bibliográfica realizada ha puesto de manifiesto que la gran mayoría de la literatura científica existente en relación al fenómeno del absentismo se ha centrado principalmente en describir su complejidad, la multitud de factores intervinientes y las posibles causas que dan lugar a esta desvinculación del ámbito académico. Algunos estudios, como el de García (2005a), han profundizado algo más describiendo el tipo de respuesta que la institución educativa y otros servicios comunitarios ofrecen una vez que la conducta absentista se está produciendo. Sin embargo, y de acuerdo con las ideas expuestas por Coronil (2019), es necesario promover una nueva mirada sobre el absentismo escolar y trabajar desde la prevención, detectando las señales que empiezan a evidenciar que puede producirse una desvinculación y actuando antes de que ésta sea difícil de revertir. Es en este propósito donde este estudio puede aportar valor y abrir nuevas vías de obtención de conocimiento que se puedan aplicar en la práctica.

Mediante la recogida y análisis de datos llevados a cabo ha sido posible confirmar la existencia de relación entre el autoconcepto académico y el grado de absentismo, en el sentido de que un peor autoconcepto académico se relaciona con una mayor acumulación de faltas de asistencia. Queda pendiente no obstante especificar de

qué tipo es esta relación, si existe causalidad y si es posible afirmar que un bajo autoconcepto académico es una de las causas de la desvinculación del área académica. Asimismo, sería de interés y utilidad iniciar una línea de trabajo destinada a determinar el efecto que la intervención sobre el autoconcepto académico tiene sobre el nivel de absentismo del alumnado. Conocer si dicha intervención produce mejoras en el autoconcepto académico de los alumnos y alumnas y si es efectiva para disminuir el número de faltas de asistencia acumuladas puede ser de gran utilidad, ya que abre la puerta a una línea de trabajo aplicado de tipo preventivo y más centrada en el ámbito emocional. El papel de estos aspectos afectivos y emocionales en la desvinculación con el entorno académico es fundamental, ya que factores como las relaciones sociales que se establecen en el centro educativo, las propuestas formativas o los espacios que se ofrecen pueden configurar un entorno protector o por el contrario precipitante de la respuesta de absentismo (García, 2005b).

Teniendo esto en cuenta resulta interesante proponer una futura vía de investigación que analice la metodología educativa que se utiliza en cada centro, o incluso por parte de cada docente en un mismo centro, con el fin de explicar la influencia que esta tiene en el autoconcepto académico del alumnado y, en consecuencia, en el grado de absentismo que pueden llegar a desarrollar. A partir de aquí puede plantearse el establecimiento de comparaciones entre el efecto que diferentes métodos pedagógicos (enseñanza tradicional vs metodologías innovadoras) tienen sobre el nivel de autoconcepto académico de los y las estudiantes.

Por último, se echan en falta en la literatura científica estudios que incluyan la voz y opinión del alumnado en relación a los aspectos tratados en este trabajo. García (2005b) incorporó las interpretaciones del profesorado ante el fenómeno del absentismo, así como García y Razeto (2019) que se aproximan a la realidad del alumnado recogiendo información acerca de la valoración que realizan de su trayectoria académica y sobre sus experiencias y expectativas en relación a la institución escolar. En un futuro se podría ampliar esta perspectiva y tratar de conocer las atribuciones que el alumnado realiza sobre las causas que les llevan a faltar a clase, así como los factores que consideran que inciden en su autoconcepto académico, tanto positiva como negativamente.

Pese a las limitaciones señaladas anteriormente y los numerosos aspectos a mejorar en el presente estudio, el trabajo realizado puede suponer un punto de partida para una profunda reflexión sobre el fenómeno del absentismo y la implicación que en

él tienen los aspectos puramente emocionales, en este caso el autoconcepto. Las futuras líneas de investigación, prevención e intervención en la conducta absentista no pueden ignorar la importancia del componente afectivo en la desvinculación de los aprendizajes y el entorno escolar. Programas de desarrollo emocional aplicados tanto en la etapa primaria como secundaria han demostrado ser efectivos para trabajar las competencias emocionales, reducir los problemas de conducta y mejorar el rendimiento académico (Mallett, 2016). Asimismo, es momento también de analizar el papel de las instituciones educativas en el desarrollo emocional del alumnado y el impacto que sus prácticas tienen en la aparición y mantenimiento de la conducta absentista. En ocasiones, las condiciones que se crean en un determinado centro educativo no favorecen una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos y alumnas y promueven que se acabe produciendo el desenganche (González, 2005). No se trata únicamente de ofrecer una educación de calidad en cuanto a los contenidos curriculares, sino también de tener en cuenta las características y necesidades del alumnado, proporcionar espacios de expresión y desarrollo emocional y contribuir a la generación de un autoconcepto positivo, de valía y eficacia académica que vincule a los estudiantes con su entorno escolar. De acuerdo con Coronil (2019), “sentirse integrado y necesario es, sin duda, un elemento fundamental contra la ausencia” (p. 234). Por tanto, las perspectivas de futuro pasan por la construcción de un conocimiento sólido acerca de la influencia del componente emocional en el proceso educativo, con el objetivo último de formar alumnos y alumnas que se sientan valorados, escuchados, acompañados y, sobre todo, capaces de desarrollar su propio proyecto vital.

11. Referencias bibliográficas

- Agapito, M., Calderón, A., Cobo, B. y Rodríguez, L. (2013). Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 2, 181-187. [10.30827/Digibug.27760](https://doi.org/10.30827/Digibug.27760)
- Ajuntament de Barcelona (2018). *Perfil socio-econòmic de Sant Martí*. <http://bit.ly/3UxYHZg>
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E., Santorum, R. Y Vicente, F. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 21(1), 195-211. <http://hdl.handle.net/2183/12614>
- Buendía, L. y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora digital*, 1. <http://bit.ly/3OgIrtf>
- Caballero, R. (2021). *La relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento escolar en adolescentes con y sin TDAH: un estudio comparativo y correlacional*. [Trabajo final de máster, Universitat Oberta de Catalunya]. <http://hdl.handle.net/10609/133906>.
- Cabrera, M.C. y Larrañaga, M.E. (2014). Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas de ESO: diferencias en padres y alumnos. Análisis en un centro educativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 385-394. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.43560
- Clickedu (2022, diciembre) <https://clickartedu.com/inicio-plataforma-colegios.html>
- Comisión Europea (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas*. Informe de Eurydice y el Cedefop. Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Coronil, A. (2019). Absentismo escolar: tratamiento preventivo desde el departamento de orientación. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltares*, 50, 229-234. <https://bit.ly/3QtbM4H>
- Cruz, J.I. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos educativos*, 26, 121-135. <http://doi.org/10.18172/con.4443>.
- Dagnino, J. (2014). Correlación. *Revista Chilena de Anestesia*, 43(2), 150-153. <https://doi.org/10.25237/revchilanestv43n02.15>

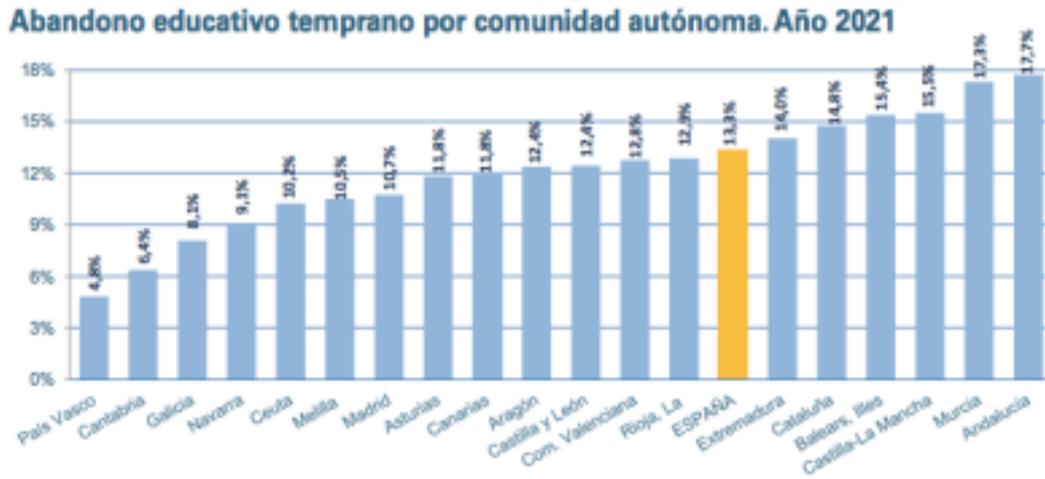
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Zubeldia, M. (2019). Ajuste escolar y autoconcepto académico en la Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 163-179. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.308651>
- Flores, C.E. y Flores, K.L. (2021). Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 23(2), 83-97. <https://bit.ly/3Qqc5xg>
- Gallé-Tessonneau, Johnsen, D.B. y Keppens, G. (2019). The relationship between mental health and school absenteeism in a community sample of French secondary school students: four profiles derived from cluster analysis. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 77-90. <https://doi.org/10.30552/ejep.v12i1.242>
- Gálvez-Nieto, J.L., Polanco, K. y Salvo, S. (2017). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 43(1), 5-16. <https://bit.ly/3CAmVew>
- Garaigordobil, M (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/3jX212x>
- García, M. (2005a). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374. <https://bit.ly/3GTcXHN>
- García, M. (2005b). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, 86, 55-74. <https://bit.ly/3QrSAEA>
- 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*, 61(165), 43-61. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>
- Gedda, R., Valdés, P. y Villagrán, N. (2021). Asociación entre el autoconcepto académico con el rendimiento académico en estudiantes físicamente activos e inactivos. *Retos*, 41, 1-8. <https://bit.ly/3GP0pky>

- González, M.T. (2005). El absentismo y el abandono, una forma de exclusión escolar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1). <http://hdl.handle.net/11162/91036>
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140102>
- González-Pineda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. <https://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. <http://hdl.handle.net/10810/12241>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Ibarra, E. y Jacobo, H.M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14043472003>
- Ibarra, E. y Jacobo, H.M. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, 13-23. <https://bit.ly/3XjCsHy>
- Infantes-Paniagua, A., Fernández-Bustos, J.G., Palomares, A. y Contreras-Jordán, O. (2022). Diferencias en el autoconcepto entre alumnado con altas capacidades y alumnado general: un metaanálisis desde 2005 hasta 2022. *Anales de Psicología*, 38(2), 278-294. <https://doi.org/10.6018/analesps.461971>
- Lleó, H. (2018). El absentismo escolar como predictor del abandono escolar temprano. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social. IPSE-ds*, 11, 29-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977378>
- London, R., Sanchez, M. y Castrechini, S. (2016). The dynamics of chronic absence and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 24(112). <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2741>
- Mallet, C. (2016). Truancy: It's not about skipping school. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 33(4), 337-347. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0433-1>

- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Datos y cifras. Curso escolar 2022/2023*. <http://bit.ly/3O0P16W>
- Morales-Sánchez, L., Ruíz-González, P., Merchán-Clavellino, A. y Guil, R. (2018). Programa emocional en alumnado de segundo de ESO con déficit en sus logros académicos. *INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 99-108. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1227>
- Ochoa, J.L. (2019). *Absentismo escolar: causas e impacto*. [Trabajo final de máster, Universidad Pública de Navarra]. <https://hdl.handle.net/2454/33663>
- Razeto, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira d'Educação*, 25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250037>.
- Ribaya, F.J. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 44, 579-596. <https://publicaciones.rcumariacristina.net/AJEE/article/view/66>
- Rodríguez - Gómez, D. (2018). *El Proyecto de Investigación*. Barcelona: Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Roy-García, I., Rivas-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, M. y Palacios-Cruz, L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. *Revista Alergia México*, 66(3), 354-360. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i3.651>
- Schmidt, V., Messoulam, N. y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1(25), 81-106. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645445005>
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton (g. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sosa, D., Sánchez, S. y Guerrero, E. (2016). Autoconcepto académico: modalidades de educación, repetición de curso y sexo. *Campo Abierto*, 35(2), 69-82. <https://bit.ly/3Xn6GcN>

12. Anexos

Anexo I: Estadísticas de abandono educativo temprano por comunidad autónoma y a nivel europeo. Año 2021.



Fuente: Encuesta Europea de Población Activa (Labour Force Survey). Eurostat.

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022)

Anexo II: Legislación

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. París.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1959). Declaración Universal de los Derechos del niño. París.

Carta Europea de los Derechos del Niño. DOCE nº C 241, 21 de Septiembre de 1992.

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978.

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. 16 de julio de 2009. DOGC núm. 5422.

Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. 2 de junio de 2010. DOGC núm. 5641.

Anexo III: Documento de consentimiento informado entregado a los progenitores i/o tutores legales de los menores participantes en el estudio.



DECLARACIÓ DE CONSENTIMENT INFORMAT

TREBALL FINAL DE MÀSTER UNIVERSITARI DE PSICOPEDAGOGIA

Aquest document vol informar-vos sobre un treball (d'ara endavant l'anomenarem "Estudi") al que us convidem a participar-hi. Aquest Estudi el porta a terme una estudiant en el marc de l'assignatura de Treball Final de Màster i ha estat aprovat pel professorat responsable de l'assignatura. La nostra intenció és que rebeu la informació correcta i suficient per a que pugueu decidir si accepteu o no participar en aquest Estudi. Us demanem que llegiu aquest document amb atenció i que ens formuleu els dubtes que tingueu.

Títol de l'Estudi: L'autoconcepte i la seva relació amb l'absentisme escolar en alumnat de centres públics de secundària de la ciutat de Barcelona.

Objectiu de l'estudi: En aquest Estudi el que volem és determinar la relació que existeix entre l'autoconcepte i el grau d'absentisme escolar de l'alumnat d'educació secundària. Per fer-ho, volem analitzar el nivell d'autoconcepte de l'alumnat mitjançant dos breus qüestionaris: un d'ells està destinat a obtenir dades sobre l'autoconcepte global, i l'altre sobre l'autoconcepte acadèmic. A més, es recolliran dades relatives a l'assistència a classe durant el primer trimestre del curs 2022/2023 per tal de tenir un recompte de les faltes d'assistència acumulades en aquest període.

Responsable de l'estudi: Elena López Martínez

Jo, el Sr./La Sra. _____, major d'edat, amb DNI número _____ i correu electrònic _____, que actua en nom i representació del menor d'edat _____, amb DNI número _____ en qualitat de pare/mare/tutor legal del menor (fet que s'acreditarà, en la mesura del possible, adjuntant còpia del document que acrediti aquest fet), confirma que

- L'altre progenitor no s'oposa a la participació del/la nostre/a fill/a en aquest Estudi
- El signant és l'únic tutor legal

MANIFESTO QUE HE ESTAT INFORMAT/DA DE LES QÜESTIONS SEGÜENTS RELACIONADES AMB L'ESTUDI:

- La participació en aquest estudi és voluntària i, si vull canviar la meva decisió, puc retirar el meu consentiment en qualsevol moment.
- La participació en aquest estudi consisteix en respondre dos breus qüestionaris sobre autoconcepte global i autoconcepte acadèmic, així com la recollida d'informació relativa a l'assistència a classe durant el primer trimestre del curs 2022/2023. La persona responsable del tractament de les dades personals del/la menor al meu càrrec és Elena López Martínez.
- Les dades del/la menor seran recollides i tractades amb finalitats exclusives docents i de recerca i sense ànim de lucre.
- Les dades del menor seran anonimitzades, de manera que no es podrà conèixer la identitat del menor a partir de les dades que es recullen.
- Es guardarà secret sobre la informació personal que facilito, i només s'usarà amb finalitat docent i de recerca en el marc d'aquest estudi, de manera que el/la menor no es pugui identificar en els resultats de l'Estudi.
- Seguint el principi de minimització, només es recolliran les dades mínimes que siguin necessàries per dur a terme l'Estudi, i un cop hagi acabat la finalitat docent o de recerca que es derivi d'aquest estudi, es destruirà tota la informació de caràcter personal que hagi facilitat de forma definitiva.

- El/La menor al qual represento ha estat informat mitjançant consentiment informat i explicació detallada sobre l'Estudi, la finalitat i les dades que es recolliran, i ha consentit participar en aquest Estudi.
- El tractament de les dades de caràcter personal de tots els subjectes participants s'ajustarà a allò que es disposa al Reglament General de Protecció de Dades (UE) 2016/679 i a la Llei Orgànica 3/2018 de Protecció de Dades Personals i Garantia dels Drets Digitals. D'acord amb el que estableix aquesta legislació, podeu exercir els drets d'accés, modificació, oposició i supressió de les dades de caràcter personal del/la menor a càrrec vostre dirigint-vos al Responsable del tractament a través dels canals de contacte establerts.

AUTORITZACIÓ A PARTICIPAR A L'ESTUDI:

Autoritzo a Elena López Martínez, responsable de l'estudi, amb DNI número 48516105-C i correu electrònic personal elopezmartinez01@uoc.edu, Estudiant de l'assignatura Treball Final de Màster (TFM) del Màster de Psicopedagogia de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) perquè tracti les dades de caràcter personal facilitades corresponents al/la menor que represento, per a la realització de la investigació descrita en el marc de l'Estudi indicat. A la taula següent es resumeix de manera esquemàtica com es tractaran aquestes dades:

| Informació bàsica sobre protecció de dades personals | |
|--|---|
| Responsable del tractament | Elena López Martínez elopezmartinez01@uoc.edu |
| Finalitats | - Dur a terme les activitats de recerca detallades al marc de l'estudi - Només si ens ho autoritzeu, gestionar l'autorització d'ús de la imatge del/la menor i utilitzar el material fotogràfic i audiovisual que contingui la vostra imatge i veu al marc de l'Estudi. |
| Legitimació | - Consentiment del pare/mare o tutors legals del/la menor interessat/da |
| Destinatari | Les seves dades seran utilitzades únicament per Elena López Martínez i no es comunicaran a tercers sense el seu consentiment, excepte en els supòsits previstos per la llei. |
| Drets dels interessats | Podreu exercir el vostre dret d'accés, rectificació, suspensió, oposició, portabilitat i limitació enviant un correu electrònic elopezmartinez01@uoc.edu adjuntant una fotocòpia del DNI o document acreditatiu de la seva identitat. |
| Informació addicional | Podreu revisar la informació addicional sobre el tractament de les dades personals a l'apartat següent. |

A _____, a ____ de _____ 20__

El Sr./La Sra. _____ (nom i signatura)

Anexo IV: LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (Garaigordobil, 2004)

| LAEA. LISTADO DE ADJETIVOS PARA LA EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO | | | | | |
|---|---------------------------|--|-------------------------|--|--------------------------|
| Garaigordobil, 2004 | | | | | |
| Nombre y Apellidos: | | | | | |
| Edad y Curso: | | | | | |
| Fecha de la evaluación: | | | | | |
| Instrucciones | | | | | |
| Lee los adjetivos que se presentan a continuación y marca con una X todos los adjetivos que sirven para describirte o definirte como persona. | | | | | |
| | Carñosa | | Activa, con iniciativa | | Agresiva |
| | Atractiva | | Capaz | | Reservada |
| | Alegre | | Inteligente | | Ansiosa, nerviosa, tensa |
| | Cooperativa | | Segura de mí misma | | Torpe |
| | Valiente | | Sensible | | Dominante, mandona |
| | Considerada con los demás | | Constante, perseverante | | Cobarde |
| | Sincera | | Observadora | | Cruel |
| | Buena | | Reflexiva | | Desconfiada, suspicaz |
| | Tolerante | | Emotiva | | Egoísta, insolidaria |
| | Fuerte | | Con sentido del humor | | Triste |
| | Amistosa | | Imaginativa | | Pesimista |
| | Simpática | | Curiosa | | Estúpida |
| | Generosa | | Con amplios intereses | | Envidiosa |
| | Confiada | | Atraída por lo nuevo | | Sumisa |
| | Optimista | | Emprendedora | | Astuta |
| | Responsable | | Arriesgada-audaz | | Perezosa |
| | Organizada | | Abierta | | Lenta |
| | Sociable | | Ingeniosa-original | | Caprichosa |
| | Pacífica | | Independiente | | Insatisfecha |
| | Tranquila | | Perfeccionista | | Pasiva |

Anexo V: Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA) de Schmidt, Messoulam y Molina (2007)

| | TD | D | N | A | TA |
|---|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| 1. Soy capaz de hacer bien las tareas, aunque sean difíciles | | | | | |
| 2. Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las materias de este año | | | | | |
| 3. Aunque preste atención a las explicaciones que me dan los profesores, las tareas no me salen | | | | | |
| 4. Creo que podré obtener buenas notas este año | | | | | |
| 5. Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la escuela | | | | | |
| 6. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un año | | | | | |
| 7. Soy lento para aprender | | | | | |
| 8. No soy capaz de sacarme buenas notas en las materias | | | | | |
| 9. Cometo muchos errores cuando hago las tareas | | | | | |
| 10. Me olvido fácilmente lo que aprendo | | | | | |
| 11. Me cuesta entender lo que leo | | | | | |
| 12. Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase | | | | | |
| 13. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier cosa | | | | | |
| 14. Me resulta difícil estudiar | | | | | |

Anexo VI: Estadísticos descriptivos para las tres variables empleadas en el estudio.

| | | Descriptivos | | |
|------------------------|---|---------------------|----------------|--|
| | | Estadístico | Error estándar | |
| Autoconcepto global | Media | 14.88 | 1.784 | |
| | 95% de intervalo de confianza para la media | Límite inferior | 11.07 | |
| | | Límite superior | 18.68 | |
| | Media recortada al 5% | 15.03 | | |
| | Mediana | 14.50 | | |
| | Varianza | 50.917 | | |
| | Desv. estándar | 7.136 | | |
| | Mínimo | 0 | | |
| | Máximo | 27 | | |
| | Rango | 27 | | |
| | Rango intercuartil | 10 | | |
| | Asimetría | -.186 | .564 | |
| | Curtosis | -.098 | 1.091 | |
| Autoconcepto académico | Media | 46.00 | 2.588 | |
| | 95% de intervalo de confianza para la media | Límite inferior | 40.48 | |
| | | Límite superior | 51.52 | |
| | Media recortada al 5% | 46.17 | | |
| | Mediana | 46.50 | | |
| | Varianza | 107.200 | | |
| | Desv. estándar | 10.354 | | |
| | Mínimo | 26 | | |
| | Máximo | 63 | | |
| | Rango | 37 | | |
| | Rango intercuartil | 14 | | |
| | Asimetría | -.554 | .564 | |
| | Curtosis | .206 | 1.091 | |
| Faltas de asistencia | Media | 16.56 | 4.925 | |
| | 95% de intervalo de confianza para la media | Límite inferior | 6.06 | |
| | | Límite superior | 27.06 | |
| | Media recortada al 5% | 15.12 | | |
| | Mediana | 13.00 | | |
| | Varianza | 388.129 | | |
| | Desv. estándar | 19.701 | | |
| | Mínimo | 0 | | |
| | Máximo | 59 | | |
| | Rango | 59 | | |
| | Rango intercuartil | 23 | | |
| | Asimetría | 1.175 | .564 | |
| | Curtosis | .291 | 1.091 | |