



Psicología Educativa. Revista de los  
Psicólogos de la Educación

ISSN: 2174-0550

revistas\_copm@cop.es

Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid

España

González Sala, Francisco; Gimeno Collado, Adelina  
Fracaso Escolar y Absentismo en Menores bajo Medidas de Protección  
Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, vol. 15, núm. 2, 2009,  
pp. 143-152  
Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid  
Madrid, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765490005>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

# **Fracaso Escolar y Absentismo en Menores bajo Medidas de Protección**

## **Scholar Failure and Dropout of Minors under Protection Measures**

Francisco González Sala y Adelina Gimeno Collado  
Universidad de Valencia

**Resumen.** Este artículo describe la escolarización de menores cuyas familias están incluidas en los programas P.E.R. y P.E.P., programas de protección social del Ayuntamiento de Valencia. Se trata de 216 menores, con edades entre los 3 y los 16 años, que constituyen la totalidad de la población. Basamos la descripción en las dimensiones: aprendizaje escolar, adaptación escolar, necesidades y recursos educativos. La fuente de información han sido los tutores del curso actual a los que hemos entrevistado directamente y los informes escritos elaborados por los técnicos de servicios sociales. Los resultados muestran una escolarización deficiente en todas las dimensiones a pesar de los recursos educativos ofrecidos, así como diferencias significativas en función de la edad, con más problemas en alumnos mayores.

*Palabras clave:* menores con medidas de protección, fracaso escolar, absentismo escolar.

**Abstract.** This article describes the schooling of minors whose families are included “P.E.R.” and “P.E.P.” programs (Social Protection Programs of the Valencia Council). It is about 216 minors, aged between 3 and 16, who are the total population. The description is based on the dimensions: scholar learning, scholar adaptation, educational needs and resources. The sources have been their teachers – tutors of the current school year, whom we have directly interviewed -, and the reports written by the Council Assistants. The results show a deficient scholarship in all the dimensions, in spite of the educational resources offered, as well as significant differences depending on age, with older students having more problems.

*Key words:* minors under protective measures, scholar failure, scholar dropout.

### **Introducción**

La familia desde un enfoque sistémico-ecológico (Bronfenbrenner, 1995) constituye el microsistema de mayor influencia en el desarrollo personal y social de los menores, en consecuencia, cuando nos

encontramos con familias que se encuentran bajo medidas de protección social cabe suponer que sus hijos e hijas por diversas razones, van a encontrar dificultades en el proceso de desarrollo y también en el de aprendizaje escolar; dificultades que es necesario detectar lo antes posible, para poder desarrollar intervenciones compensatorias que vayan más allá de la instrucción, y que desde un enfoque comunitario faciliten el desarrollo personal de los menores, de sus familias y de la relación familia-escuela.

---

La correspondencia sobre este artículo debe enviarse a la Universidad de Valencia, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46019 Valencia. E-mail: Francisco.Gonzalez-Sala@uv.es

Las familias incluidas en los programas de protección social son, en algunas ocasiones, familias con carencias puntuales, pero en otros muchos casos se trata de familias disfuncionales o multiproblemáticas caracterizadas por presentar dificultades en diferentes dominios o ámbitos - salud, social, económico, laboral, relacional -, familias con muchas necesidades y pocos recursos que les generan altos niveles de estrés, lo que afecta a su capacidad para crear un contexto adecuado que potencie el desarrollo psicosocial de los menores. Algunos de estos núcleos familiares introducen en la vida familiar actitudes y pautas relationales altamente disfuncionales, que van desde estilos educativos inadecuados a carencias en la transmisión de actitudes y valores, negligencia, malos tratos, etc. Estos estilos favorecen la aparición de conductas, hábitos y actitudes que resultan problemáticos en el presente, y son un riesgo para su posterior integración social.

Según González (2006) los menores cuyas familias viven estos niveles carenciales están inmersos en una situación multifactorial de riesgo que se perpetúa en el tiempo, caracterizada por la ausencia de un contexto normalizado de desarrollo personal, familiar y/o social que interfiere en diferentes dominios o ámbitos de su vida y en todos sus miembros, pero que afecta de modo especial a los menores comprometiendo su desarrollo integral (social, moral, físico, emocional...) y situándolos en una situación de desventaja personal y social.

Los programas de protección social al menor y a las familias han superado la visión basada en la caridad para convertirse en recursos que tratan de dar respuesta a los derechos humanos, y muy especialmente a los derechos del menor, sobre todo a raíz de la Declaración de los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1955). El Estado de Derecho y la sociedad en general son hoy sensibles no sólo a las necesidades físicas y materiales del menor, sino también a sus carencias afectivas, educativas y de socialización, tratando de prevenir los riesgos y compensar las carencias de modo rápido y eficaz. Entre los derechos del menor se incluye necesariamente el derecho a una escolarización ade-

cuada, que requiere como condición “sine qua non” la implicación de los padres. Cuando la familia es un entorno carencial el menor muestra sus carencias en la escuela, pero si asiste a las clases y se vincula con profesores y compañeros, sobre todo tras vivir experiencias muy graves, la escuela puede tomar protagonismo como entorno primario facilitador del desarrollo personal y social, y sus miembros especialmente los profesores, se convierten en figuras potenciales de resiliencia (Cyrulnik, 2002).

A la hora de abordar el absentismo y el fracaso escolar deberíamos hacerlo desde una concepción ecológica y comunitaria (Martínez, Escudero; González, García y otros, 2004), entendiendo que sus causas obedecen a multitud de factores. Lee y Burkman (2001) hablan de factores de riesgo social entre los que incluyen la raza/etnia, la edad, el estatus socioeconómico, la estructura familiar, el nivel educativo de los padres, entre otros, siendo mayor la probabilidad de abandono escolar prematuro en la medida en que estos factores son mayores, y de factores de riesgo académico, como las bajas calificaciones, unas bajas expectativas educativas, problemas de disciplina...

Martínez-Arias, Aguado, Alvarez-Monteserín, Colodrón y Gallego (2007) apuntan que entre un 16,1% y un 24% de los estudiantes de la ESO faltan al colegio o a alguna de las clases un día o más en dos semanas, creciendo este absentismo según el curso escolar es mayor, iniciándose en 1º ESO. Según Uruñuela (2005) el absentismo en los menores preocupa en tanto que puede convertirse en un problema social a medio y largo plazo. Aspecto que junto al fracaso escolar conlleva que estos menores presenten más probabilidades de marginación, paro y delincuencia el día de mañana (Defensor del Pueblo Andaluz, 1998; Martínez y Miquel, 1998; Mogulescu, 2002; Blaya, 2003; Delgado y Álvarez, 2004).

El bajo rendimiento académico en menores institucionalizados según Osuna, Luna y Alarcón (1991) se sitúa en el 70%, mientras que Escartí y Musitu (1987) lo sitúan en el 50%. En cambio cuando nos centramos en los datos de fracaso escolar en España,

en general se sitúan en el 30,8% en el 2006 (Lacasa, 2009), porcentaje muy por encima del que la Unión Europea considera aceptable, el cual se situaría alrededor del 10%.

Otros estudios apuntan que son los menores procedentes de familias de clase social baja los que presentan mayores problemáticas de adaptación social y escolar, frente a los menores de clase social media (Panchón, 1998; Vega, 2001). Asensio (2006) sostiene que a la hora de entender el fracaso escolar hay que tener en cuenta las relaciones que el menor establece con el medio sociofamiliar y las restricciones que éste le impone, en especial cuando no potencia las habilidades intelectuales y la disposición para aprender.

En general, existe en las familias bajo medidas de protección una escasa implicación de los padres en todo lo relacionado con la escuela, circunstancia que ha sido corroborada por los trabajos de Martínez y Corral (1991) y Wentzel (1998), quienes encontraron una relación alta y positiva entre la alta implicación de los padres a la escuela y el buen rendimiento académico y la integración escolar de sus hijos. Pelegrina, García y Félix (2002) apuntan que la edad de los hijos y el nivel educativo de los padres se relaciona con el rendimiento académico, las expectativas de rendimiento y la motivación, siendo los alumnos de mayor edad los que acumulan mayor fracaso escolar. Pino, Herruzo y Moya (2000) en un estudio con menores entre uno y cinco años de edad encuentran retrasos en el desarrollo cognitivo, lingüístico y social, por lo que necesariamente también se ve comprometido el proceso de aprendizaje del niño. Ruíz y Gallardo (2002) en un estudio en Educación Primaria con menores que habían sufrido situaciones de negligencia familiar y que provenían de un estatus social bajo encuentran según la valoración de sus profesores, que los menores presentan mayores porcentajes de absentismo escolar que los menores con situaciones de negligencia leve, además de que existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en cuanto al rendimiento escolar.

El objetivo de nuestro estudio es conocer las

características de la escolarización que presentan los menores con medidas de protección, cuyas familias son beneficiarias de ayudas sociales por parte del Ayuntamiento de Valencia, siendo las dimensiones seleccionadas: Aprendizaje escolar, Adaptación escolar, Necesidades y Recursos Educativos. Con objeto de comprender con más profundidad las condiciones asociadas a nuestros resultados, vamos a comparar estas dimensiones en función de la edad de los menores.

## Método

### *Participantes*

Contamos con un total de 216 menores que constituyen la totalidad de la población de familias incluidas en programas de ayudas sociales del Ayuntamiento de Valencia. De este total, 93 pertenecen al programa P.E.R. (Prestaciones Económicas Regladas) y 123 al programa P.E.P. (Prestaciones Económicas por Protección). La edad de los niños comprende entre los 3 años y los 16 años, de los cuales 119 son mujeres y 97 son varones. Los menores provienen de 120 familias y están distribuidos en 58 colegios de la ciudad de Valencia.

Hemos diferenciado tres grupos en función de la edad. El grupo 1 corresponde a las edades de escolarización no obligatoria y está formado por 46 menores entre 3 y 5 años, lo que representa el 21,3% de la muestra total; el grupo 2 está constituido por 122 menores entre 6 y 11 años, lo que supone el 56,5% de la muestra total; mientras que el grupo 3 está formado por 48 menores entre 12 y 16 años, es decir, un 22,2% de la muestra total. En el grupo 1 se seleccionaron aquellos menores que llevaban escolarizados un año como mínimo.

### *Material empleado*

El instrumento empleado para recoger la información referente a las dimensiones escolares objeto de

estudio ha sido la “Escala de Valoración Escolar del Menor en Situación de Riesgo en el Desarrollo Personal y Social” de González (2006). La escala incluye cuatro dimensiones, tres de las cuales guardan relación directa con el proceso de escolarización que queremos investigar. Estas dimensiones son: aprendizaje escolar, adaptación escolar y necesidades y recursos educativos.

En este instrumento se integra la información que aporta el profesor-tutor junto con el informe realizado por el gabinete de orientación, transformando los informes en puntuaciones de una escala tipo Likert de 3 puntos. Esta conversión se llevó a cabo tras construir unas pautas de reconversión y comprobar que el consenso entre jueces, calculado mediante una prueba Kappa, alcanzó valores de 0.89, y 0,85 en las dos primeras variables. En las variables referidas al material escolar, necesidades educativas y recursos escolares el consenso entre jueces fue total.

### **Variables**

En la variable asistencia al centro escolar el valor uno se asigna cuando el menor no asiste casi nunca a clase o tiene una asistencia esporádica; hemos denominado a este valor absentismo escolar. El valor dos de la escala corresponde a una asistencia irregular. El valor tres corresponde a lo que consideramos una asistencia regular, donde las faltas de asistencia son nulas o muy escasas.

La variable aprovechamiento académico viene definida por el número de asignaturas superadas. Se valora en tres niveles, el valor uno, que denominamos fracaso escolar, incluye los casos de aprovechamiento deficiente y se otorga cuando el menor suspende 4 o más asignaturas, o bien no supera el 25% de los objetivos académicos; el nivel dos incluye los casos de aprovechamiento adecuado, mientras que el valor tres se asigna a los casos en los que el aprovechamiento es bueno o muy bueno.

La variable material escolar es dicotómica e indica si el niño dispone o no del material básico nece-

sario para progresar adecuadamente en el proceso de aprendizaje.

La variable actitud hacia la escuela y el aprendizaje presenta tres niveles, una actitud negativa a la que se le asigna una puntuación de uno, una actitud de escasa implicación a la que asignamos el valor dos, y una actitud buena o positiva a la que asignamos el valor tres.

Al referirnos a la variable relación con los profesores el valor uno se asigna a una mala relación, el valor dos a una relación distante pero no conflictiva, y el valor tres a una relación de aceptación y colaboración con los profesores. Valores análogos se asignan cuando nos referimos a la variable relación con los compañeros.

La variable relación con otros menores en situación de riesgo social dentro de la escuela viene definida por los siguientes valores: el valor uno para referirnos a relaciones frecuentes entre estos menores, el valor dos para relaciones ocasionales, y el valor tres para ausencia de relaciones con alumnos conflictivos.

Las variables necesidades educativas y recursos educativos son dicotómicas, contestadas por el profesor en función de que existan o no necesidades educativas especiales, y en el caso de los recursos educativos en función de si se aplica o no algún tipo de recurso desde el centro.

### **Procedimiento**

Tras la elaboración del instrumento se procedió a recabar la información necesaria para cumplimentar la escala.

El primer paso para obtener información referente a la escolarización de los menores de la muestra fue establecer contacto con los directores de los centros, mediante una entrevista concertada en la que mostramos una carta de presentación emitida por el Ayuntamiento de Valencia que solicitaba la colaboración en el estudio.

Posteriormente el director nos facilitó el contacto con los tutores así como con el gabinete de orienta-

ción y con los expedientes del menor. Recabamos información de los dos últimos años, a excepción de algunos alumnos de infantil en los que se tuvo en cuenta el año anterior o los meses del año en curso.

Respecto al análisis de datos se realizaron tablas de contingencia mediante el paquete estadístico SPSS.16, con el fin de recabar porcentajes y frecuencias de las variables seleccionadas. Para el análisis comparativo, también realizado con el programa SPSS.14, se utilizaron tablas de contingencia, indicando frecuencias y porcentajes en cada uno de los grupos de edad, realizando pruebas *Chi cuadrado* para averiguar el nivel de significación de las diferencias encontradas.

Una vez obtenidos los resultados se comentaron con los tutores de los centros escolares, con el gabinete psicopedagógico y con los técnicos de los servicios sociales que intervenían en ese momento con la familia, con el fin de conseguir una interpretación más comprensiva de los mismos y poder orientar la intervención del modo más individualizado posible.

## Resultados

Exponemos los resultados en dos apartados: en el primero incluimos los porcentajes de las variables que configuran cada una de las tres dimensiones estudiadas: aprendizaje escolar, adaptación escolar y necesidades y recursos educativos, y que nos aportan información acerca de las características referentes al proceso de escolarización; el segundo apartado incluye las comparaciones realizadas para cada uno de los indicadores analizados en función de la edad de los menores.

### **Resultados referentes al aprendizaje escolar**

En la dimensión aprendizaje escolar observamos que en la variable asistencia escolar sólo el 76,9% de los menores presentan una asistencia regular, el resto acumula un número alto o muy alto de faltas de asistencia sin justificar, lo que constituye un obstá-

culo importante para que progresen adecuadamente en el proceso de aprendizaje, si tenemos en cuenta el 17,1% para una asistencia irregular y el 6% en la categoría absentismo.

La variable material escolar muestra que el 26,8% de los menores no posee el material necesario para el aprendizaje. Es un porcentaje similar al de casos de absentismo. En las entrevistas los tutores nos indican que la asistencia deficiente coincide con la carencia de material, por lo que estamos hablando de que aproximadamente la cuarta parte de los menores no dispone de los medios básicos para progresar adecuadamente en el proceso de aprendizaje. Los tutores indican que el contacto con estas familias es muy escaso a pesar de sus intentos, y consideran que se trata de familias en las que a la escasez de recursos económicos se suma la desestructuración familiar y la negligencia.

El aprovechamiento académico muestra que el 43,3% presentan un muy deficiente o deficiente aprovechamiento, es decir, existe un retraso importante en la adquisición de contenidos, por lo que podemos hablar de casos de fracaso escolar. Vemos que el número de casos deficientes en esta variable es superior a los deficientes en asistencia y material escolar, obviamente asistencia a clase y disponibilidad de materiales son condiciones necesarias pero no suficientes para que se adquieran los contenidos curriculares. Los tutores consideran que la falta de interés y concentración en las tareas escolares es una característica habitual en estos alumnos, a la que se añaden otras deficiencias en sus capacidades cognitivas, un vocabulario muy pobre, problemas de comprensión lingüística, retraso en las técnicas instrumentales y altos niveles de actividad y falta de atención. El aprovechamiento académico es adecuado en el 40% de los casos y muy destacado en un 16,7%.

En la segunda dimensión de estudio, adaptación escolar, la variable actitud hacia la escuela y el aprendizaje muestra que en el 11,6% de los menores existe una actitud negativa hacia la escuela y hacia el aprendizaje, un 25,9% manifiesta una actitud de escasa implicación, mientras el 62,5% presenta una actitud positiva. Vemos que las actitudes negativas o

de desinterés suponen mayor número de casos que los que se incluyen en el grupo asistencias y materiales deficientes, sin duda es éste un factor implicado en los bajos resultados académicos, sobre el que sería importante tener una información más pormenorizada realizando un seguimiento individualizado de los menores y de sus familias.

En la variable relación con los profesores se muestra que en un 6,1% esta relación es negativa, en un 14% la relación es distante, si bien en un 79,9% encontramos una buena relación entre los niños y sus tutores.

Al referirnos a la relación con los compañeros o iguales encontramos que en un 6,9% esta relación es negativa, en un 24,5% es distante y en un 68,5% ésta es de aceptación y colaboración.

En cuanto a la relación con otros menores en situación de riesgo social un 30,3% se relaciona frecuentemente con otros menores en riesgo, un 36,6% lo hace de forma ocasional, mientras que un 33,2% no se relaciona con otros menores en situación de riesgo social.

Respecto a las necesidades escolares encontramos que un 48,7% presentan necesidades educativas especiales y en cuanto a los recursos educativos complementarios podemos observar que en un 70,4% de los casos se utilizan diferentes recursos, como intervención desde el servicio psicopedagógico, profesores de apoyo, profesores de pedagogía terapéutica, logopeda y otros profesionales. Se trata de recursos que recibe el alumno de modo individualizado en el mismo centro educativo, pero los tutores echan de menos en estos casos la existencia de programas de prevención e intervención comunitaria que se desarrollen en el propio barrio y que cuenten con participación de diferentes colectivos.

### **Resultados de las comparaciones en la escolarización en función de la edad del menor**

A continuación presentamos los porcentajes para cada una de las categorías según las variables de estudio en cada uno de los tres grupos de edad esta-

blecidos. En la última columna se recogen los niveles de significación obtenidos al aplicar la prueba *Chi cuadrado*.

A la hora de comparar en función de la edad el proceso de escolarización de los menores con medidas de protección según los indicadores del estudio, encontramos diferencias estadísticamente significativas por lo que respecta a la dimensión aprendizaje escolar en: aprovechamiento académico, con un valor de *Chi cuadrado* de 28,014, 4 gl. y un nivel de significación de 0.000. Con respecto a la dimensión adaptación escolar en: actitud hacia la escuela y el aprendizaje, *Chi cuadrado* 26,281, 4 gl. y un nivel de significación de 0,000, relación con los profesores con un valor de *Chi cuadrado* de 16,300, 4 gl. y un nivel de significación de 0,003, y en relaciones con los compañeros *Chi cuadrado* 16,928, 4gl. y un nivel de significación de 0,002. Por último aparecen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la dimensión necesidades y recursos escolares, en concreto en las dos variables que definen esta dimensión: necesidades educativas, siendo el valor de la *Chi cuadrado* de 11,739, 2 gl. y un nivel de significación de 0,003, y recursos educativos empleados, cuyo valor para la *Chi cuadrado* es 16,080, 2 gl. y un nivel de significación de 0,000, según la edad de los sujetos.

En cambio no aparecen diferencias estadísticamente significativas según la edad en asistencia a la escuela, material escolar y relación con otros menores en situación de riesgo social dentro de la escuela.

En la Tabla 1 encontramos las frecuencias en cada uno de los valores de las variables analizadas; allí podemos observar que el aprovechamiento académico disminuye con la edad, destacando que el 70,8% de los menores entre 12 y 16 años presenta un aprovechamiento académico deficiente, frente a los porcentajes para los menores de 6 a 11 años y de 3 a 5 años que eran del 39,3% y 24,4% respectivamente, en esta categoría. Lo mismo sucede cuando nos centramos en la actitud hacia el aprendizaje, que es peor en función de la edad y en las relaciones con los profesores y con los iguales, siendo éstas más positivas a una menor edad.

En cuanto a las necesidades como cabría esperar, éstas son mayores a medida que se incrementa la edad de los menores, destacar que éstas están presentes en un 69,4% para el grupo de 12 a 16 años, en un 46,7% en el grupo de 6 a 11 años y en un 25% para el grupo de 3 a 5 años. Tendencia similar observamos cuando nos centramos en los recursos empleados, siendo del 88,9% en el grupo de 12 a 16 años frente al 41,7% del grupo de 3 a 5 años.

## Conclusiones

### *Asistencia a la escuela*

Podemos decir que los menores con medidas de protección pertenecientes a los programas de ayudas sociales del Ayuntamiento de Valencia manifiestan

en un porcentaje preocupante, en torno al 23,1% de los casos, una asistencia irregular a las aulas. Son estos resultados similares a los encontrados en otros estudios con usuarios de Servicios Sociales (Trigo, 1997; Consejería de Sanidad y Bienestar Social de Castilla y León, 1991; Osuna *et al.*, 1991).

Vemos pues que la asistencia escapa al control del sistema de protección del menor, más todavía si tenemos en cuenta que las familias de estos menores están recibiendo una ayuda social, principalmente económica, que lleva consigo toda una serie de contraprestaciones a las que la familia ha de responder siendo una de ellas la escolarización del menor. Además, estos resultados cuestionan la eficacia de los programas para combatir el absentismo escolar.

Si bien la falta de asistencia es mayor en la medida en que la edad de los menores también lo es, el

Tabla 1: Porcentajes y nivel de significación de las variables según los grupos de edad

| Dimensiones/Variables                     | 3 a 5<br>años | 6 a 11<br>años | 12 a 16<br>años | Significatividad<br><i>Chi cuadrado</i> |
|---|---------------|----------------|-----------------|---|
| <b>APRENDIZAJE</b>                        |               |                |                 |   |
| Absentismo                                | 6,5           | 4,9            | 8,3             | 0,916                                   |
| Asistencia irregular                      | 17,4          | 16,4           | 18,8            |   |
| Asistencia regular                        | 76,1          | 78,7           | 72,9            |   |
| Aprovechamiento deficiente                | 24,4          | 39,3           | 70,8            | 0,000                                   |
| Aprovechamiento adecuado                  | 42,2          | 45,9           | 22,9            |   |
| Aprovechamiento destacado                 | 33,3          | 14,8           | 6,3             |   |
| Material inadecuado                       | 25,6          | 26,2           | 29,2            |   |
| Material adecuado                         | 74,4          | 73,8           | 70,8            | 0,912                                   |
| <b>ADAPTACIÓN</b>                         |               |                |                 |   |
| Actitud negativa                          | 0             | 11,5           | 22,9            | 0,000                                   |
| Actitud distante                          | 13            | 25,4           | 39,6            |   |
| Actitud positiva                          | 87            | 63,1           | 37,5            |   |
| Relación profesor negativa                | 2,2           | 4,2            | 14,6            | 0,003                                   |
| Relación profesor distante                | 4,3           | 14,2           | 22,9            |   |
| Relación profesor positiva                | 93,5          | 81,7           | 62,5            |   |
| Relación iguales negativa                 | 2,2           | 9              | 16,7            | 0,002                                   |
| Relación iguales distante                 | 2,2           | 18,9           | 22,9            |   |
| Relación iguales positiva                 | 95,7          | 72,1           | 60,4            |   |
| Relación frecuente con iguales de riesgo  | 34,9          | 28,1           | 31,3            | 0,265                                   |
| Relación ocasional con iguales de riesgo  | 25,6          | 36,8           | 45,8            |   |
| Ausencia relaciones con iguales de riesgo | 39,5          | 35,1           | 22,9            |   |
| <b>NECESIDADES</b>                        |               |                |                 |   |
| Sí existen                                | 25            | 46,7           | 69,4            | 0,003                                   |
| No existen                                | 75            | 53,3           | 30,6            |   |
| <b>RECURSOS</b>                           |               |                |                 |   |
| Recursos aplicados                        | 41,7          | 57,6           | 88,9            |   |
| Recursos no aplicados                     | 58,3          | 42,4           | 11,1            |   |

hecho de que no aparezcan diferencias significativas nos lleva a plantearnos en qué medida es un factor endémico de la familia este hecho, pudiéndolo atribuir a una falta de conciencia en los padres acerca de la importancia de la escuela para el desarrollo del menor, a factores relacionados con la movilidad geográfica que presentan estas familias (González, 2006), a problemas de salud mental en los progenitores que imposibilitan el cumplir con las funciones educativas mínimas y necesarias, o bien a la acumulación de problemáticas que llevan a considerar el absentismo como un mal menor.

### **Aprovechamiento académico**

En lo que se refiere al aprovechamiento académico, recordemos que casi la mitad de la muestra presenta un bajo o muy bajo rendimiento académico, pudiendo hablar de fracaso escolar manifiesto en los mayores, siendo el grupo de doce a dieciseis años, el que presenta porcentajes significativamente más altos de fracaso escolar, alrededor del 70%, porcentaje muy superior si lo comparamos con el fracaso escolar general, el cual en el año 2006 era del 30,8% (Lacasa, 2009), lo cual nos lleva a hablar de una vulnerabilidad importante en los menores procedentes de familias multiproblemáticas, sobre los cuales pueden estar interfiriendo factores familiares, sociales, personales y/o escolares diferentes en comparación con los menores procedentes de niveles socioeconómicos más altos, como así han apuntados diferentes trabajos (Asensio, 2006; Pelegrina, García y Félix, 2002; Ruiz y Gallardo, 2002; Vega, 2001; Lee y Burkman, 2001; Pachón, 1998).

Es de destacar el retraso escolar que se da en los menores entre dos y cinco años, el cual afecta a la cuarta parte de la muestra, hecho que se manifiesta en otros estudios como el de Pino, Herruzo y Moya (2000). Estos datos nos hablan de la importancia de intervenir desde la prevención del fracaso escolar en estas edades dentro de los colectivos de exclusión social.

### **Factores que favorecen el fracaso escolar**

Los niveles de absentismo escolar son sin duda un factor que desencadena el fracaso escolar en general así como la falta de material escolar adecuado, pero en la muestra que nos ocupa, según los datos, debemos de apuntar como factores que pueden estar relacionados con el incremento del fracaso escolar con la edad una actitud negativa y distante hacia la escolarización mayor y unas relaciones con los profesores y con los iguales más negativas y distantes sobre todo en el grupo de 12 a 16 años. Teniendo en cuenta una visión ecológica del fracaso escolar, deberíamos indagar en qué medida una acumulación de desventajas y de desestructuración con la edad, así como la falta o ineffectividad de los recursos empleados con el menor y con la familia repercuten en el fracaso escolar.

No obstante, no podemos negar el grado de responsabilidad que tiene el sistema educativo en el proceso de adaptación y aprendizaje, y más en concreto en el fracaso escolar y en el absentismo, y que en estos casos no ha logrado activar los recursos necesarios para compensar las deficiencias encontradas. Si bien el 49% ha sido diagnosticado con necesidades educativas especiales y alrededor del 70% está utilizando recursos educativos en teoría adecuados a estas necesidades, vemos que las necesidades aumentan de forma significativa con la edad, al igual que lo hacen los recursos empleados, pero el retraso escolar no se subsana. La situación es preocupante porque somos conscientes que una escolarización satisfactoria actúa como una vía de compensación de las desigualdades sociales (Aguilar *et al.*, 1998).

El fracaso y el absentismo escolar de estos menores viene además asociado a familias con una problemática múltiple, pues presentan problemas económicos - un 9,8% vivía en chabolas, derribos y casas ocupadas -, con escasos recursos personales - adultos sin formación profesional, con muy bajo nivel cultural, familias muchas de ellas monoparentales, sin familia extensa cercana y con una red de apoyo casi inexistente -, con problemas de salud psi-

cológica del cuidador principal y con cargas familiares importantes - un 62,4% tenía dos o más menores a su cargo - (González, 2006).

Todo ello nos lleva a la siguiente conclusión, la forma de luchar contra el fracaso y el absentismo escolar en este sector de la población, menores con medidas de protección que provienen de familias multiproblemáticas, es la prevención, empezando desde el propio núcleo familiar a través de la implicación familiar y de dotar a las familias de estrategias educativas y ambientes familiares estimulantes y estables, interviniendo ya desde el ciclo de educación infantil, haciendo un acompañamiento a lo largo de la vida escolar. Estas intervenciones no sólo han de contemplar el trabajo con el menor o con los padres, han de abordar la problemática social, de vivienda, relacional, económica, que puedan estar viviendo las familias.

No podemos obviar estos datos, pues el fracaso escolar en este tipo de población procedente de ambientes socioculturales deprivados y multiproblemáticos es la antesala de la exclusión social el día de mañana, donde la consecuencia más inminente será el absentismo y posteriormente el incremento de la dificultad a la hora de incorporarse al mundo laboral (Martínez y Miquel, 1998; SGG, 2001), solidificándose con ello la marginación y la exclusión social, aspecto confirmado en multitud de investigaciones (Osuna *et al.* 1991; Martínez y Miquel, 1998).

Para concluir no olvidemos que la escolarización es un derecho para el niño y un deber para la familia y para la propia sociedad que ha de velar por ello, que una negligente escolarización coloca al menor en una situación de desventaja con respecto al aprendizaje, además de que condiciona el futuro del niño, en este sentido nuestra tolerancia y la del sistema ha de ser cero.

## Referencias

- Aguilar, T., Bravo, C., Callejo, M.L., Camacho, S., Gómez, I.M., González, P., González, y Sanz, A. (1998). *Fracaso escolar y desventaja sociocultural. Una propuesta de intervención*. Madrid: Narcea.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1955). *Declaración de los derechos del Niño*.
- Asensio, J. M. (2006). *Cómo prevenir el fracaso escolar*. Barcelona: Ceac.
- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prévention*. Obtenido el 10 de Junio de 2009 de: <http://www.recherche.gouv.fr/recherche/fns/blaya.pdf>.
- Bronfenbrenner, U. (1995), Developmental ecology through space and time: A future perspective. En P. Moen, G.H. Elder and K. Lusher (Eds.), *Examining lives in context* (pp. 145-178). Washington, DC: American Psychological Association.
- Consejería de Salud y Bienestar Social de Castilla y León (1991). *Programa de intervención familiar en situaciones de desprotección infantil en Castilla y León*. Castilla y León: Colección acción social.
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Defensor del pueblo andaluz (1998). *El absentismo escolar un problema educativo y social*. Obtenido el 3 de Junio de 2009 de <http://www.defensorand.es/informes/ftp/absentis.htm>.
- Delgado, A. y Álvarez, J.A. (2004). *Absentismo escolar: Un problema social. I+E Revista digital Investigación y Educación*. Obtenido el 7 de julio de 2009 de [http://www.csif.es/andalucia/ense/revista/Articulos/N\\_7\\_04\\_V1/Absentismo.PDF](http://www.csif.es/andalucia/ense/revista/Articulos/N_7_04_V1/Absentismo.PDF).
- Escriptí, A. y Musitu, G. (1987). *El niño abandonado en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Generalitat de Valencia.
- González, Fco. (2006). *Estudio de los perfiles de familias de Servicios Sociales: Programas de Ayuda Social P.E.R. y P.E.P. del Ayuntamiento de Valencia*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia.
- Lacasa, J.M. (2009). Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España. *Papeles de Economía Española*, 119, 99-124.

- Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2000). Droping out of high school: The role of school organization and structure. Obtenido el 9 de Septiembre de 2009 de <http://www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf>.
- Martínez-Arias, R., Aguado, P., Álvarez-Monteserín, M.A., Colodrón, F. y Gallego, E. (2007). Prevalencia del absentismo escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: Relación con variables sociodemográficas y familiares. *Psicología Educativa*, 13(1), 35-63.
- Martínez, R.A. y Corral, N. (1991). Parent and children: academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, 15 (2), 163-169.
- Martínez, X. y Miquel, F. (1998). La nueva realidad en la España del 2000. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 43-47.
- Martínez, F., Escudero, J.M.; González, M<sup>a</sup>.T., García, R. y otros (2004). Alumnos en situación de riesgo y abandono escolar en la educación secundaria obligatoria: Hacia un mapa de la situación en la Región de Murcia y propuestas de futuro. Proyecto (PL/16/FS/00). Financiado por la Fundación Séneca. Murcia.
- Mogulesco, S. (2002). *Approaches to truancy prevention*. Obtenido el 9 de Septiembre de 2009 de [http://www.vera.org/publication\\_pdf/197\\_377.pdf](http://www.vera.org/publication_pdf/197_377.pdf).
- Osuna, E.J., Luna, A. & Alarcón, A. (1991). *Estudio de la inadaptación infanto-juvenil*. Murcia:
- Consejería de Bienestar Social.
- Panchón, C. (1998). *Manual de pedagogía de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac.
- Pelegrina, S. García, M. C. & Félix, P. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia académica de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 147-168.
- Pino, M., Herruzo, J. & Moya, E. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. *Child Abuse & Neglect*, 24, 911-924.
- Ruiz, I. & Gallardo, J.A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18, 261-272.
- Secretariado General Gitano (2001). Gitanos: pensamiento y cultura. *Dossier Educación*, 11. Madrid: SGG.
- Trigo, J. (1997). Indicadores de riesgo en familias atendidas por los servicios sociales. *Apuntes de Psicología*, 49-50, 153-170.
- Uruñuela, P. (2005). Absentismo escolar. I Jornades Menors en edat escolar: Conflictes i oportunitats".
- Vega Fuente, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación social*. Málaga: Aljibe.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parent, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209

Artículo recibido: 13/09/2009

Revisión recibida: 24/09/2009

Artículo aceptado: 27/09/2009