

TESIS DOCTORAL



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado Ciencias

Absentismo escolar y delincuencia juvenil. Análisis y actuaciones basadas en la prevención y la atención individualizada

Autor/a:

D.^a Lourdes Mompeán Caballero

Directores/as:

Dr. D. César Augusto Giner Alegría

Murcia, febrero de 2023

TESIS DOCTORAL



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado Ciencias

Absentismo escolar y delincuencia juvenil. Análisis y actuaciones basadas en la prevención y la atención individualizada

Autor/a:

D.^a Lourdes Mompeán Caballero

Directores/as:

Dr. D. César Augusto Giner Alegría

Murcia, febrero de 2023



AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. D. César Augusto Giner Alegría como Director de la Tesis Doctoral titulada “Absentismo escolar y delincuencia juvenil. Análisis y actuaciones basadas en la prevención y la atención individualizada” realizada por Dña. Lourdes Mompeán Caballero en el Programa de Doctorado de Ciencias Sociales, **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, en Murcia a 21 de febrero de 2023.

RESUMEN

A lo largo de la historia, desde las diferentes ciencias como la neurología, la pedagogía o la psicología, se han venido desarrollando estudios en relación con el comportamiento del ser humano. Una etapa considerada como crítica, principalmente por los cambios que lleva implícitos, sería la adolescencia, donde uno de los principales factores generadores de la inestabilidad y el conflicto durante esta etapa serían los cambios hormonales, cambios cerebrales y factores socioculturales.

Así, nos encontramos que los cambios individuales propios de este periodo, junto al carácter dinámico de la sociedad en la que vivimos, van a repercutir en la vida cotidiana haciendo de la adolescencia un momento especialmente vulnerable. Aunque muchos jóvenes pasan por esta etapa sin mayores dificultades, es cierto que es más probable que se produzcan conflictos debido a la inestabilidad emocional, la búsqueda de sensaciones y la aparición de conductas de riesgo.

Los centros de enseñanza, como agentes de socialización, actúan como factores positivos que favorecen las conductas prosociales. En ellos los adolescentes aprenden a tener un comportamiento adecuado según las normas que rigen la sociedad en la que viven. Por tanto, además de los contenidos curriculares existe un currículum transversal donde se les transmite una serie de valores que serían el eje fundamental de una educación integral. Siguiendo en esta línea el absentismo escolar es considerado una conducta desviada que implica una carencia, no sólo de formación, si no de pertenencia a la propia sociedad, donde un absentismo prolongado en el tiempo favorecería la exclusión social y por tanto una mayor vulnerabilidad en el desarrollo y aumento de conductas de riesgo. Uno de los factores que influyen en los problemas de conducta y en el absentismo escolar sería la falta de motivación para el estudio, causado en ocasiones por un desfase curricular significativo. A su vez, un elevado absentismo aumenta el desfase existente dando lugar a un proceso cíclico de estos tres factores: desfase curricular, absentismo y desmotivación.

Con este estudio se pretende comprobar la posible relación que existe entre las conductas disruptivas y delictivas de los adolescentes y el absentismo escolar. Además, se pretende analizar los factores protectores y de riesgo que influyen en

la disminución o aumento de la delincuencia juvenil. Así mismo, se concretará mediante análisis estadístico la relación entre absentismo y su vinculación con la delincuencia juvenil en España. Se examinarán también las medidas de prevención y de intervención psicoeducativa, concretamente los programas de absentismo desarrollados en las diferentes comunidades autónomas.

Existen numerosos estudios sobre los factores que influyen en la aparición de la delincuencia juvenil a fin de intentar dar una explicación que contribuya a la prevención y tratamiento de estos menores. Las explicaciones más recientes se centran principalmente en dos factores, los neuropsicológicos y los psicosociales, es decir, factores de riesgo individuales y ambientales que aumentan la probabilidad de aparición de un determinado comportamiento delictivo. Por tanto, para determinar las conductas del menor, teniendo en cuenta la implicación multidimensional de base (neuronal, psíquica y ambiental) se debe tener en cuenta el estado del tema en todas sus vertientes.

En el ámbito de las neurociencias, los grandes avances en las técnicas de neuroimagen, están posibilitando el estudio entre el funcionamiento cerebral y el comportamiento humano con la ayuda de la Resonancia Magnética Nuclear (RMN) demostrándose que la corteza cerebral experimenta cambios importantes al finalizar la pubertad.

Beatriz Luna, profesora de psiquiatría en la Universidad de Pittsburgh estudió el cerebro adolescente con técnicas de neuroimagen escaneando los cerebros de niños, adolescentes y jóvenes mientras jugaban con un videojuego que consistía en evitar una luz que aparecía repentinamente. Luna concluyó que los adolescentes usaban menos aquellas regiones del cerebro que controlan la planificación, el rendimiento y mantienen la concentración, áreas que los adultos ponían en funcionamiento de forma automática permitiéndoles utilizar una mayor variedad de recursos cerebrales.

Centrándonos en el ambiente como otro de los factores determinantes del comportamiento humano, este puede ocasionar consecuencias en su desarrollo madurativo posterior dando lugar a una mayor o menor probabilidad de la aparición de conductas delictivas. Dentro de los factores psicosociales de riesgo estarían la pobreza, absentismo escolar, entorno social desfavorecido y la desestructuración familiar.

El absentismo escolar es entendido como la falta de asistencia del alumnado menor de edad que cursa enseñanzas de educación básica no justificadas. Dada la gran importancia educativa y social que supone la erradicación de este fenómeno, en todas las comunidades autónomas existen planes para la prevención del mismo.

Por todo ello, el interés del presente proyecto radica en el análisis y concreción de los diferentes factores psicosociales que influyen en las conductas de los adolescentes y su relación con los factores ambientales y en la toma de decisiones. Concretando dicho análisis se pretende establecer la correlación del absentismo escolar como conducta desviada con la delincuencia juvenil.

Los factores ambientales hacen referencia principalmente al contexto socioeducativo determinado por la familia y el grupo de iguales, por lo que es importante analizar la influencia de estos dos factores tanto en conductas de riesgo como prosociales.

A partir de la evidencia de los factores influyentes se detallarán y analizarán los recursos existentes en cuanto a prevención de absentismo y su intervención psicoeducativa para posteriormente contrastarlos con los datos estadísticos de menores en relación a conductas desviadas.

Por último, se pretende desarrollar un programa de absentismo tanto de carácter preventivo como de intervención teniendo en cuenta las necesidades detectadas en los planes establecidos.

Palabras clave: Absentismo escolar; Conducta Antisocial; Conducta prosocial; Delincuencia juvenil; Educación.

ABSTRACT

Throughout history, from the different sciences such as neurology, pedagogy or psychology, studies have been carried out in relation to the behavior of the human being. A stage considered critical, mainly due to the changes that it implies, would be adolescence, where one of the main factors generating instability and conflict during this stage would be hormonal changes, brain changes, and sociocultural factors.

Thus, we find that the individual changes typical of this period, together with the dynamic nature of the society in which we live, will have repercussions on daily life, making adolescence a particularly vulnerable moment. Although many young people go through this stage without major difficulties, it is true that conflicts are more likely to occur due to emotional instability, sensation seeking and the appearance of risky behaviors.

Schools, as socialization agents, act as positive factors that favor prosocial behaviors. In them, adolescents learn to behave appropriately according to the rules that govern the society in which they live. Therefore, in addition to the curricular contents, there is a transversal curriculum where a series of values are transmitted to them that would be the fundamental axis of an integral education. Following this line, school absenteeism is considered a deviant behavior that implies a lack, not only of training, but also of belonging to the society itself, where prolonged absenteeism over time would favor social exclusion and therefore a greater vulnerability in the development and increase of risk behaviors. One of the factors that influence behavior problems and school absenteeism would be the lack of motivation to study, sometimes caused by a significant curricular gap. In turn, high absenteeism increases the existing gap, giving rise to a cyclical process of these three factors: curriculum gap, absenteeism and lack of motivation.

This study aims to verify the possible relationship that exists between disruptive and criminal behaviors of adolescents and school absenteeism. In addition, it is intended to analyze the protective and risk factors that influence the

decrease or increase in juvenile delinquency. Likewise, the relationship between absenteeism and its link with juvenile delinquency in Spain will be specified through statistical analysis. The prevention and psychoeducational intervention measures will also be examined, specifically the absenteeism programs developed in the different autonomous communities.

There are numerous studies on the factors that influence the appearance of juvenile delinquency in order to try to give an explanation that contributes to the prevention and treatment of these minors. The most recent explanations focus mainly on two factors, neuropsychological and psychosocial, that is, individual and environmental risk factors that increase the probability of the appearance of a certain criminal behavior. Therefore, in order to determine the behavior of the minor, taking into account the basic multidimensional implication (neuronal, psychological and environmental), the state of the issue in all its aspects must be taken into account.

In the field of neurosciences, the great advances in neuroimaging techniques are making it possible to study between brain function and human behavior with the help of Nuclear Magnetic Resonance (NMR), demonstrating that the cerebral cortex undergoes important changes at the end of the puberty.

Beatriz Luna, a professor of psychiatry at the University of Pittsburgh studied the adolescent brain with neuroimaging techniques by scanning the brains of children, adolescents, and young people while they played a video game that consisted of avoiding a light that suddenly appeared. Luna concluded that adolescents used less those regions of the brain that control planning, performance and maintaining concentration, areas that adults put into operation automatically, allowing them to use a greater variety of brain resources.

Focusing on the environment as another of the determinants of human behavior, this can cause consequences in their subsequent maturational development, giving rise to a greater or lesser probability of the appearance of criminal behaviors. Within the psychosocial risk factors would be poverty, school absenteeism, disadvantaged social environment and family breakdown.

Truancy is understood as the lack of attendance of underage students who are enrolled in basic education without justification. Given the great educational

and social importance of the eradication of this phenomenon, in all the autonomous communities there are plans for its prevention.

For all these reasons, the interest of this project lies in the analysis and specification of the different psychosocial factors that influence the behavior of adolescents and their relationship with environmental factors and decision-making. Specifying this analysis, it is intended to establish the correlation of school absenteeism as deviant behavior with juvenile delinquency.

Environmental factors mainly refer to the socio-educational context determined by the family and the peer group, so it is important to analyze the influence of these two factors on both risk and prosocial behaviors.

Based on the evidence of the influential factors, the existing resources in terms of absenteeism prevention and their psychoeducational intervention will be detailed and analyzed to later contrast them with the statistical data of minors in relation to deviant behaviors.

Finally, it is intended to develop an absenteeism program of both a preventive and intervention nature, taking into account the needs detected in the established plans.

Keywords: School absenteeism; Antisocial Conduct; Prosocial behavior; Juvenile delinquency; Education.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a Cesar, mi Director de tesis y amigo, por su apoyo incondicional, ayuda y orientaciones, mostrándose dispuesto desde el principio a formar parte de este proyecto y guiarme.

A Sergio, mi compañero de viaje, por su apoyo, por saber que esto era posible y apoyarme para que así fuera.

A Lola, por hacer que me esfuerce cada día para ser mejor y entienda que todo esfuerzo tiene su recompensa. Y, por último, quisiera agradecer al Programa de Doctorado de la Universidad Católica de San Antonio de Murcia, su compromiso con nuestra formación, facilitando el poder compaginar el estudio, el trabajo y la familia.

Cuando la prevención es la herramienta, la actuación es
solo la consecuencia de lo inevitable.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	7
I - INTRODUCCIÓN	31
II - OBJETIVOS	37
III - METODOLOGÍA	41
IV - ADOLESCENCIA Y FACTORES DE RIESGO	45
4.1. INTRODUCCIÓN	45
4.2. DESARROLLO EVOLUTIVO EN LA ADOLESCENCIA	47
4.2.1. Desarrollo biológico.....	47
4.2.2. Desarrollo cognitivo y moral	48
4.2.3. Desarrollo social y afectivo	51
4.3. TEORÍAS SOBRE CONDUCTAS DE RIESGO EN ADOLESCENTES	54
4.3.1. Teorías de la personalidad	54
4.3.1.1. Teoría de la personalidad delictiva de Eysench.....	54
4.3.1.2. Teoría de Zuckerman.....	55
4.3.2. Teorías del desarrollo cognitivo y moral	56
4.3.2.1. Teoría del desarrollo cognitivo y moral de Piaget.....	56
4.3.2.2. Teoría del desarrollo moral de Kohlberg.....	57
4.3.3. Teorías del aprendizaje social.....	58
4.3.3.1. Teoría del aprendizaje social y desconexión moral.....	58
4.3.3.2. Teoría de la Anomia social de Durkheim	59
4.3.3.3. Teoría de la anomia de Merton	60
4.3.3.4. Teoría de las subculturas de Cohen.....	60

4.3.3.5.	Técnicas de neutralización de Sykes y Matza	61
4.3.3.6.	Asociación diferencial de Edwin Sutherland	62
4.3.4.	Teorías sobre distorsiones cognitivas.....	62
4.3.4.1.	Sesgo de atribución hostil de Crick y Dodge	62
4.3.4.2.	Teoría de los guiones cognitivos de Huesmann y Guerra	63
4.3.4.3.	Teoría del control social de Hirschi y Gottfredson.....	63
4.3.5.	Teorías integradoras	65
4.3.5.1.	Teoría de las conductas delictivas de Akers.....	65
4.3.5.2.	Teoría integradora de Farrington.....	65
4.3.5.3.	Teoría del desarrollo social de Catalano y Hawkins.....	66
4.3.5.4.	Distorsiones cognitivas auto-sirvientes de Gibbs, Potter y Goldstein.	66
4.3.6.	Reflexión y síntesis sobre conductas de riesgo	67
4.4.	FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN	68
4.4.1.	Factores neurobiológicos.....	68
4.4.1.1.	Corteza prefrontal	68
4.4.1.2.	Circuito mesolímbico y cambios hormonales	69
4.4.1.3.	Implicaciones socioeducativas de los factores neurobiológicos	71
4.4.2.	Factores ambientales.....	72
4.4.2.1.	El grupo de iguales. La importancia del grupo	73
4.4.2.2.	La familia.....	76
V-	ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR	85
5.1.	INTRODUCCIÓN	85
5.2.	BREVE RECORRIDO HISTÓRICO. SITUACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA VERSUS EUROPA	85
5.3.	NORMATIVA VIGENTE INTERNACIONAL Y NACIONAL. NORMATIVA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS.....	92
5.3.1.	Normativa internacional y nacional	92

ÍNDICE GENERAL	19
5.3.2. Normativa por Comunidades Autónomas.....	94
5.4. CONCEPTOS: ABSENTISMO ESCOLAR Y ABANDONO ESCOLAR	101
5.5. CAUSAS DEL ABSENTISMO Y EL ABANDONO ESCOLAR DESDE EL MODELO ECOLÓGICO.....	104
5.5.1. De origen individual.....	105
5.5.2. De origen ambiental.....	107
5.5.2.1. Familia.	107
5.5.2.2. Grupo de Iguales	108
5.5.2.3. Organización escolar.....	108
5.5.2.4. Comunidad	109
5.6. TIPOS DE ABSENTISMO ESCOLAR	109
VI- CONDUCTA ANTISOCIAL Y DELINCUENCIA JUVENIL	117
6.1. INTRODUCCIÓN	117
6.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE CONDUCTA ANTISOCIAL	117
6.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE DELINCUENCIA JUVENIL Y MENOR INFRACTOR	120
6.4. ESTADÍSTICAS DE MENORES CONDENADOS EN ESPAÑA	123
6.5. TIPOS DE DELITOS COMETIDOS POR MENORES	128
6.6. VIOLENCIA FILIOPARENTAL.....	134
6.7. MARCO INTERNACIONAL Y NACIONAL REGULADOR Y DE PROTECCIÓN DEL MENOR	134
6.7.1. Marco internacional	134
6.7.2. Marco europeo.....	136
6.7.3. Marco estatal español	136
6.7.4. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores	138
6.8. FACTORES DE RIESGO DEL MENOR INFRACTOR.....	141
6.9. CARACTERÍSTICAS DEL MENOR INFRACTOR.....	146

6.9.1.	Características individuales.....	146
6.9.2.	Características sociales	149
6.9.2.1.	Bajo apoyo parental.....	149
6.9.2.2.	Problemas de adaptación al centro escolar.....	150
6.9.2.3.	El grupo de iguales desadaptado.....	151
6.9.2.4.	Diferencia de género	151
6.10.	TIPOLOGÍA DE MENORES INFRACTORES	152
VII-	RELACIÓN ENTRE ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR CON	
	DELINCUENCIA JUVENIL.....	157
7.1.	INTRODUCCIÓN Y CONCRECIÓN DE INVESTIGACIONES.....	157
7.2.	ESTUDIO 1: PERFIL DE LOS MENORES EN CONFLICTO CON LA LEY EN	
	SEVILLA	159
7.3.	ESTUDIO 2: PERFIL DE MENORES EN CONFLICTO CON LA LEY EN VALENCIA	
	160
7.4.	ESTUDIO 3: INVESTIGACIÓN SOBRE FACTORES DE DESERCIÓN ESCOLAR EN	
	MENORES INFRACTORES EN EL CENTRO DE INTERNAMIENTO JUVENIL DE	
	ZACATECAS, MÉXICO	163
7.5.	ESTUDIO 4: PERFIL DE MENORES INFRACTORES EN EL MUNICIPIO DE	
	BURJASSOT EN VALENCIA.....	164
7.6.	ESTUDIO 5: RELACIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS CON TRAYECTORIA	
	PENITENCIARIA EN EL ESTABLECIMIENTO PENITENCIARIO DE VILLABONA EN	
	ASTURIAS.....	166
7.7.	ESTUDIO 6: FACTORES DE INFLUENCIA PREVIOS A LA PRIMERA ACTIVIDAD	
	INFRACTORA EN EL CENTRO PENITENCIARIO DE VILLABONA EN ASTURIAS.....	170
7.8.	ESTUDIO 7: FACTORES IMPLICADOS EN EL FRACASO ESCOLAR DE	
	ADOLESCENTES CON CONDUCTA DELICTIVA EN BOGOTÁ.....	171
7.9.	ESTUDIO 8: FACTORES DE RIESGO QUE INFLUYEN EN LA REITERACIÓN	
	DELICTIVA EN MENORES EN LA COMUNIDAD DE MADRID.....	174

7.10.	ESTUDIO 9: ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO DE LOS JÓVENES INTERNADOS EN LAS PRISIONES ANDALUZAS	176
7.11.	ESTUDIO 10: RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LAS ALTERACIONES SINTOMÁTICAS DEL ESTADO DE ÁNIMO EN EL CENTRO PENITENCIARIO DE SEVILLA	177
7.12.	ESTUDIO 11: FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN EN EL CONSUMO DE DROGAS Y LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES DE CENTROS EDUCATIVOS DE GALICIA	179
7.13.	ESTUDIO 12: FACTORES PSICOSOCIALES DE RIESGO ASOCIADO A CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS EN JÓVENES INFRACTORES Y NO INFRACTORES EN COLOMBIA	180
7.14.	ESTUDIO 13: PERFIL DE DELINCUENTES ADOLESCENTES EN MARSELLA, FRANCIA.....	181
7.15.	ESTUDIO 14: INFLUENCIA DE FACTORES PSICOSOCIALES DE CONTEXTO EN LA CONDUCTA DELICTIVA DE LOS MENORES INFRACTORES DEL CENTRO DE FORMACIÓN JUVENIL DE LOS PATIOS DE SANTANDER EN COLOMBIA	183
7.16.	ESTUDIO 15: REINCIDENCIA DE MENORES Y FACTORES ASOCIADOS EN ASTURIAS.....	184
7.17.	ESTUDIO 16: ESTUDIO SOBRE LOS ADOLESCENTES SUJETOS A MEDIDAS JUDICIALES EN EL CENTRO EDUCATIVO JUVENIL “LAS MORERAS” EN LA REGIÓN DE MURCIA	186
7.18.	CONCLUSIÓN DE LAS INVESTIGACIONES Y CONCRECIÓN DE FACTORES DE RIESGO	187
VIII-	NORMATIVA Y PROGRAMAS SOBRE LA PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA.....	193
8.1.	INTRODUCCIÓN	193
8.2.	DOCUMENTOS INSTITUCIONALES DE CENTRO.....	193
8.2.1.	Autonomía pedagógica	194
8.2.2.	Autonomía de gestión	195
8.2.3.	Autonomía organizativa	195

8.2.4.	Programación General Anual y Memoria Anual.....	196
8.3.	ELEMENTOS DE IDENTIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS	196
8.3.1.	Plan de Acción Tutorial (PAT)	196
8.3.2.	Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP)	197
8.3.3.	Plan de Convivencia	197
8.3.4.	Plan de atención a la Diversidad.....	198
8.4.	PROGRAMAS ESPECÍFICOS ATENDIENDO A LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS	199
8.4.1.	Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR).....	199
8.4.2.	Programa de Refuerzo Curricular (PRC).....	199
8.4.3.	Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y Programa de Refuerzo educativo (PRE).....	200
8.4.4.	Formación Profesional Básica.....	201
8.5.	PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA	201
8.5.1.	Programas específicos dentro de los centros ordinarios para alumnado en riesgo de exclusión social.....	203
8.5.1.1.	Programas de promoción de la permanencia en el sistema educativo en Aragón	203
8.5.1.2.	Programa Complementario Específico en Asturias	204
8.5.1.3.	Programa para la Mejora de la Convivencia en Canarias (PROMEKO)	205
8.5.1.4.	Programas Específicos de Compensatoria de Cantabria	205
8.5.1.5.	Grupos Específicos Singulares y Aulas de Compensación educativa en Madrid	206
8.5.1.6.	Grupos Específicos Singulares y Aulas de Compensación educativa en Madrid	206
8.5.1.7.	Las Aulas de Compensación Educativa.....	207
8.5.1.8.	Programa de Aprendizaje Integral en Murcia	207

ÍNDICE GENERAL	23
8.5.1.9. Unidades de Currículum Adaptado en Navarra.....	208
8.5.2. Programas específicos externos a los centros ordinarios para alumnado en riesgo de exclusión social.....	209
8.5.2.1. Aulas externas al centro educativo en Aragón	210
8.5.2.2. El Programa Trampolín en Asturias.....	210
8.5.2.3. Programa de Intervención Socioeducativa Alter (PISE-ALTER) en Baleares	211
8.5.2.4. Las Unidades de Escolarización Compartida (UEC) en Cataluña	211
8.5.2.5. Programa de aulas externas en La Rioja	212
8.5.2.6. Aulas ocupacionales en Murcia.....	212
8.5.2.7. Escolarización compartida o externa en Navarra.....	213
8.5.2.8. Programas de Escolarización Complementaria en el País Vasco	213
8.5.2.9. Programa de Aula Compartida para en Valencia	214
8.6. NORMATIVA DE ABSENTISMO ESCOLAR POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS	214
8.7. ANÁLISIS DE LA GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ABSENTISMO ESCOLAR	217
8.7.1. Ámbito de prevención	218
8.7.1.1. Actuaciones preventivas	218
8.7.2. Protocolo de intervención	221
8.7.3. El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en los Institutos de Educación Secundaria	222
8.8. ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES DETECTADAS	224
IX- DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ABESENTISMO ESCOLAR EN CENTROS DE SECUNDARIA	231
9.1. INTRODUCCIÓN	231
9.2. PROGRAMA DE ABSENTISMO ESCOLAR.....	232
9.2.1. Prevención del absentismo escolar	233

9.2.1.1.	Causas del absentismo escolar	233
9.2.1.2.	Instrumento de Detección de riesgo de Absentismo Escolar (IDAE)	235
9.2.1.3.	Plan Individual de Prevención del Absentismo Escolar.....	243
9.2.2.	Protocolo de intervención del absentismo escolar.	243
9.2.1.4.	Evaluación de las medidas del centro educativo para la prevención e intervención del absentismo escolar. Debilidades y fortalezas	243
9.2.2.	Síntesis del protocolo de actuación para la prevención del absentismo escolar	253
9.2.3.	Protocolo intervención absentismo escolar	253
9.2.3.1.	Control de faltas de asistencia	254
9.2.3.2.	Entrevista familiar.....	255
9.2.3.3.	Instrumento de Detección de riesgo de Absentismo Escolar (IDAE)	259
9.2.3.4.	Plan de retorno al aula.....	259
9.2.3.5.	Recursos externos.....	259
9.2.3.6.	Coordinación familia-centro.....	259
9.2.3.7.	Indicaciones e instrucciones del Plan individual de prevención del Absentismo Escolar o Plan de retorno al aula.....	264
9.2.4.	Síntesis del protocolo para la intervención del absentismo escolar	272
X-	CONCLUSIONES	275

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Etapas del desarrollo moral de Selman.....	52
Tabla 2: Teorías sobre conductas de riesgo.....	64
Tabla 3: Teorías integradoras	66
Tabla 4: Ejemplos de programas de Absentismo Escolar en España	111
Tabla 5: Número de infracciones penales por año y edad	124
Tabla 6: Tipo de delitos cometidos por menores en 2019.....	129
Tabla 7: Estudios sobre la relación entre absentismo escolar y delincuencia juvenil.....	158
Tabla 8: Situación educativa de menores en conflicto con la ley en Burjassot (Valencia) en los años 2001,2002 y 2003.....	165
Tabla 9: Conducta escolar de menores infractores y no infractores	181
Tabla 10: Programas específicos para alumnado en riesgo de exclusión social.	202
Tabla 11: Programas específicos externos para alumnado en riesgo de exclusión social	209
Tabla 12: Normativa por comunidades para la prevención y seguimiento del absentismo escolar	215
Tabla 13: Tasa de alumnado repetidor del curso 2020-2021	225
Tabla 14: Tasa de alumnado repetidor en la Unión Europea	226
Tabla 15: Debilidades y fortalezas del entorno familiar	245
Tabla 16: Debilidades y fortalezas del profesorado.....	246
Tabla 17: Debilidades y fortalezas de la organización del centro educativo.....	247
Tabla 18: Debilidades y fortalezas del alumnado en riesgo	249
Tabla 19: Debilidades y fortalezas del entorno.....	250

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tasa de escolarización por edad entre 18 y 24 años (2017) 89

Gráfico 2: Evolución de la tasa de graduación en Secundaria (2005-2010-2017).. 90

Gráfico 3: Porcentaje de población entre 18 y 24 años estudiando (2018) 91

Gráfico 4: Estadística de menores condenados entre 2013 y 2019 123

Gráfico 5: Menores de 14 años condenados entre 2013 y 2019..... 125

Gráfico 6: Menores de 15 años condenados entre 2013 y 2019..... 126

Gráfico 7: Menores de 16 años condenados entre 2013 y 2019..... 127

Gráfico 8: Menores de 17 años condenados entre 2013 y 2019..... 127

Gráfico 9: Delitos de menores de 14 años en 2019 130

Gráfico 10: Delitos de menores de 15 años en 2019 130

Gráfico 11: Delitos de menores de 16 años en 2019 131

Gráfico 12: Delitos de menores de 17 años en 2019 131

Gráfico 13: Delitos de menores en 2019 132

Gráfico 14: Delitos de menores de 2016 a 2019 133

Gráfico 15: Nivel de Estudios de adolescentes en conflicto con la ley en Valencia en el año 2006 161

Gráfico 16: Situación educativa de adolescentes en conflicto con la ley en Valencia en el año 2006 162

Gráfico 17: Escolaridad de los menores de Zacatecas en México (2012-2014).... 163

Gráfico 18: Presos sin estudios del Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007)..... 167

Gráfico 19: Presos con nivel bajo de estudios del Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007) 167

Gráfico 20: Presos con nivel medio de estudios del Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007) 168

Gráfico 21: Presos sin estudios en relación con la edad de ingreso en el Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007)..... 169

Gráfico 22: Presos con nivel bajo de estudio en relación con la edad de ingreso en el Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007)	169
Gráfico 23: Presos con nivel medio de estudio en relación con la edad de ingreso en el Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007)	170
Gráfico 24: Fracaso Escolar en jóvenes en diferentes medidas legales de Bogotá (2017)	172
Gráfico 25: Fracaso Escolar en jóvenes en diferentes medidas legales de Bogotá (2017)	172
Gráfico 26: Nivel de Estudios en jóvenes en diferentes medidas legales de Bogotá (2017)	173
Gráfico 27: Conductas antisociales en jóvenes en diferentes medidas legales de Bogotá (2017)	174
Gráfico 28: Absentismo Escolar de menores con primer delito en Madrid (2009-2011)	175
Gráfico 29: Nivel de estudios de los jóvenes internados en las prisiones andaluzas (2008)	176
Gráfico 30: Nivel de estudios de los internos de 28 a 25 años de edad del Centro Penitenciario de Sevilla (2006)	178
Gráfico 31: Cualificación profesional de los internos de 28 a 25 años de edad del Centro Penitenciario de Sevilla (2006)	178
Gráfico 32: Absentismo escolar en menores delincuentes de Marsella (2014) ..	182
Gráfico 33: Duración de absentismo escolar en menores delincuentes de Marsella (2014)	183
- Gráfico 34: Problemas en contexto escolar de jóvenes reincidentes en Asturias (2001-2004)	185
Gráfico 35: Nivel de estudios de jóvenes del Centro Educativo Juvenil “Las Moreras” en la Región de Murcia (2019)	187

I – INTRODUCCIÓN

I- INTRODUCCIÓN

Esta tesis tiene como objetivo principal el diseño de un protocolo de absentismo escolar que se anticipe al inicio del mismo, partiendo de la idea de prevención como fin principal para su erradicación. El interés del presente proyecto radica en el análisis y concreción de aquellos factores individuales y socioeducativos que influyen en las conductas de los adolescentes y que pueden desencadenar el inicio del absentismo escolar y realizar una propuesta de intervención preventiva, así como un protocolo de actuación en el caso de que el absentismo se inicie. Para ello se estudian y analizan las diferentes dimensiones en la etapa adolescente a fin de evitar un enfoque reduccionista mediante un protocolo multidimensional que abarque todos los factores que pueden influir en su desarrollo.

La educación y la formación permiten garantizar el desarrollo, la realización personal y una futura incorporación a la vida activa y social. El derecho a la educación es un derecho básico de protección social, por lo que la intervención sobre el absentismo escolar supone dar respuesta a un problema educativo y social. Cada vez que un menor abandona la educación obligatoria sin titulación la sociedad está fracasando. Así, el absentismo escolar no es solo un problema del sistema educativo, sino que también es un problema social y por tanto un factor de riesgo de exclusión. El derecho a la educación supone la compensación de desigualdades mediante la igualdad de oportunidades, pero cuando el alumno no alcanza los objetivos impuestos se inicia un proceso de selección, donde el perfil del menor con desfase curricular y conductas disruptivas es excluido, comenzando el desenganche, manifestándose en la ausencia al centro educativo del que se supone un derecho y una oportunidad. De este modo el derecho se convierte en una obligación impuesta y con escasos recursos y estrategias personales para cumplir lo que se le exige.

Para Vargas (2009) los fenómenos sociales se deben estudiar en la realidad concreta, con los procesos dinámicos y variables que le influyen. En esta investigación, se parte del adolescente como ser único y en un contexto determinado. De este modo, el desarrollo cognitivo, emocional y social, no va a producir los mismos aprendizajes, implicaciones o consecuencias en todos los

adolescentes. Por ello es imprescindible la realización de un plan individual concreto que se adapte a las necesidades del menor, teniendo en cuenta todos los factores influyentes.

Así mismo se pretende establecer la correlación del absentismo escolar, como conducta desviada, con la delincuencia juvenil. Para ello se han analizado investigaciones longitudinales con el fin de conocer la relación que existe entre el absentismo escolar y una futura delincuencia juvenil, comprobando la estrecha relación entre ambos, siendo por tanto el absentismo escolar un factor de riesgo de la delincuencia juvenil, junto con los entornos desfavorecidos del menor.

Para ello se investiga en primer lugar la etapa de la adolescencia y su desarrollo evolutivo, concretando además los factores de riesgo de la etapa y las posibles conductas de riesgo. Siguiendo en esta línea se identifican las características y el perfil del menor infractor, a fin de conocer la relación entre el inicio de una conducta problemática, con una futura conducta antisocial o infractora.

Por otro lado, se ha realizado un estudio sobre la normativa en torno a la educación, los recursos con los que se cuentan, los programas de compensación para alumnos en riesgo y sobre todo los programas que trabajan el absentismo escolar para, posteriormente contrastarlos con los datos estadísticos de menores en relación a conductas desviadas.

Tras el análisis de los diversos programas enfocados a erradicar el absentismo escolar, el estudio del perfil del menor adolescente, así como el del menor infractor, se propone la creación de un protocolo de absentismo escolar para su aplicación en los centros de educación secundaria.

El programa de absentismo propuesto pretende, en primer lugar, ir al origen del absentismo escolar antes de que se manifieste, mediante la creación de un instrumento, denominado IDAE, que permitirá recoger información, de una forma abierta, de aquellos factores predecesores a este fenómeno. El objetivo que se plantea, por tanto, es la prevención del absentismo antes de que este aflore, partiendo de la idea principal de que la ausencia de un alumno a clase es una consecuencia de unos factores previos que se desconocen o sobre los que no se ha intervenido. Así mismo, se propone como método prioritario el desarrollo de un plan individual para el alumno partiendo de diferentes ámbitos susceptibles de

intervención, entendiendo al menor como ser único que presenta necesidades concretas y también fortalezas y virtudes que se deben explorar, evitando el etiquetamiento educativo y el efecto Pigmalión negativo.

El desarrollo de esta investigación se concreta en seis capítulos:

En el Capítulo 4 denominado “Adolescencia”, se estudia el desarrollo evolutivo del menor adolescente, las teorías sobre las conductas de riesgo durante esta etapa, así como los factores de riesgo y protección. El estudio de este capítulo nos permitirá conocer las posibles necesidades del adolescente absentista y adaptarlas al protocolo propuesto en el último capítulo.

En el Capítulo 5, “Absentismo y Abandono Escolar”, se realiza un breve recorrido histórico y un análisis de la normativa existente y se estudian las causas de ambos fenómenos.

En el Capítulo 6 sobre “Conducta Antisocial y Delincuencia Juvenil” se estudian ambos conceptos, se analiza la normativa, los factores de riesgo del menor infractor y se realiza una revisión de los delitos cometidos por menores en España.

Es en el Capítulo 7 donde se estudia la relación entre el Absentismo Escolar y la Delincuencia Juvenil, para ello se analizan dieciséis estudios que abalan la relación entre ambos fenómenos.

El Capítulo 8 se centra en el análisis de la normativa en España en torno a la prevención del absentismo escolar incluyendo, además, el análisis de los centros de secundaria, los elementos de identidad de los mismos y los diferentes programas de atención a la diversidad.

Por último, el Capítulo 9 concreta el “Diseño de un Programa de Absentismo Escolar en centros de Secundaria” cerrando el círculo de esta investigación con el fin de que resulte de utilidad como herramienta para la prevención del mismo.

II – OBJETIVOS

II - OBJETIVOS

Objetivo general 1: Analizar la etapa de la adolescencia y sus posibles conductas de riesgo.

Objetivos específicos:

1. Relacionar el desarrollo biológico, cognitivo, moral, social y afectivo del adolescente y su relación con las teorías de conductas de riesgo.
2. Analizar los factores de riesgo y de protección en la adolescencia.

Objetivo general 2: Conceptualizar los términos de absentismo y abandono escolar en el contexto del sistema educativo español.

Objetivos específicos:

1. Identificar la normativa nacional y su concreción en las diferentes comunidades autónomas en relación al absentismo escolar.
2. Revisar la tasa de abandono escolar de los países europeos y realizar comparativa en relación a España.
3. Identificar las causas del absentismo y abandono escolar en los adolescentes.
4. Concretar y definir los tipos de absentismo escolar mediante el análisis de protocolos desarrollados en diferentes comunidades autónomas.

Objetivo general 3: Describir e identificar el perfil del menor infractor y analizar el marco normativo aplicable.

Objetivos específicos:

1. Analizar y comparar conceptualmente los términos de conducta antisocial, menor infractor y delincuencia juvenil.
2. Revisar y concretar el marco internacional y nacional regulador y de protección del menor
3. Realizar estudio comparativo de los menores condenados en España en los últimos años.
4. Identificar las características y los factores de riesgo del menor infractor.
5. Identificar los tipos de delitos cometidos por menores en España en los últimos años.

Objetivo general 4: Investigar y analizar la posible relación entre el absentismo escolar y la delincuencia juvenil.

Objetivos específicos:

1. Revisar y comparar diferentes estudios que verifiquen la relación entre absentismo escolar y delincuencia juvenil.
2. Identificar los factores predecibles del entorno educativo de una futura delincuencia juvenil.

Objetivo general 5: Revisar y analizar programas de absentismo escolar de las diferentes comunidades autónomas.

Objetivos específicos:

1. Identificar y analizar los diferentes programas de atención a la diversidad para los alumnos con perfil de riesgo de abandono escolar y/o exclusión social.
2. Revisar y concretar las actuaciones preventivas y de intervención en torno al absentismo escolar.
3. Definir y concretar las funciones del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad como figura clave en la prevención del absentismo escolar.

Objetivo general 6: Elaborar un programa de absentismo escolar para centros de educación secundaria.

Objetivos específicos:

1. Diseñar un instrumento que permite diagnosticar y concretar información relevante sobre el menor en riesgo de absentismo escolar.
2. Elaborar un plan individual de actuación para prevenir el absentismo escolar o actuar una vez iniciado.
3. Describir y fundamentar las debilidades y fortalezas de los centros educativos como herramienta fundamental para la mejora pedagógica de los centros educativos.

III - METODOLOGÍA

III - METODOLOGÍA

Partiendo de los objetivos propuestos y las fuentes bibliográficas, la investigación se ubica en la modalidad de Documental, Descriptiva, Pura y con posibilidad de una futura Investigación Aplicada.

La investigación Pura o Básica permite adquirir, profundizar y ampliar conocimientos mediante la revisión de fuentes bibliográficas e investigaciones científicas sin tener, en principio, fines de aplicación. Por su parte, la investigación Aplicada implica la utilización de los conocimientos para su aplicación práctica en grupos concretos de población y en provecho de la sociedad en general (Vargas, 2009).

Como se puede observar se incluyen dos modalidades de investigación en principio contrarias o incompatibles, la Investigación Pura y la investigación Aplicada, sin embargo, aunque en la investigación realizada se pretende ampliar y profundizar sobre los factores de riesgo de los adolescentes y en concreto del absentismo escolar, así como su posible relación de este fenómeno con la delincuencia juvenil, el fin último es crear un protocolo mediante una serie de herramientas que nos permitan anticipar y prevenir el absentismo escolar así como su intervención. Además, se analizan las leyes y las alternativas sociales que nos permiten conocer la forma de intervención y solución ante estas situaciones de exclusión social.

Así, según Zorrilla (1993)

La investigación aplicada, guarda íntima relación con la básica, pues depende de los descubrimientos y avances de la investigación básica y se enriquece con ellos, pero se caracteriza por su interés en la aplicación, utilización y consecuencias prácticas de los conocimientos. La investigación aplicada busca el conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar... (p.43).

En la misma línea Murillo (2008) señala que existen numerosos estudios que incluyen ambas investigaciones, ya que toda investigación implica problemas teóricos y prácticos. Y Vargas (2009) afirma la relación directa entre ambas

investigaciones teniendo en cuenta el empleo del conocimiento para la búsqueda de la solución de problemas que se suceden.

Por su parte, la investigación Documental implica la búsqueda de información mediante la consulta de documentos a fin de confirmar, plantear y crear nuevos conocimientos (Tancara, 1993). Siguiendo esta línea de investigación se pretende ampliar la información y el conocimiento mediante fuentes documentales a fin de recopilar información sobre el objeto de estudio.

La investigación Descriptiva implica la medición de conceptos y/o variables a fin de conocer propiedades de personas, grupos o fenómenos. Siendo posible la medición de varias características para determinar cómo se manifiesta el fenómeno (Grajales, 2000). Así, esta investigación realiza estudios descriptivos en torno al fenómeno del absentismo escolar, analizando los factores de riesgo. Así mismo, a lo largo de la tesis se describirán y analizarán la normativa y los programas existentes para combatir el absentismo escolar en los centros de educación secundaria.

La metodología se concreta en los siguientes aspectos:

- Estudio y análisis de los factores de riesgo de los adolescentes.
- Revisión bibliográfica del absentismo escolar en España, mediante el análisis de normativa y de datos estadísticos.
- Relación del absentismo con la delincuencia juvenil mediante el análisis de estudios realizados sobre estas dos variables.
- Estudio y análisis de programas socioeducativos en torno a la prevención del absentismo escolar.
- Propuesta y diseño de un protocolo de absentismo escolar, a fin de iniciar una posible investigación aplicada en un futuro.

IV – ADOLESCENCIA

IV - ADOLESCENCIA Y FACTORES DE RIESGO

4.1. INTRODUCCIÓN

Para el diseño de cualquier programa se hace imprescindible conocer los destinatarios del mismo. El programa de absentismo escolar está previsto para un perfil de población que se concreta en la banda de edad de los 12 a los 16 años, que coincide con el periodo de la adolescencia. Además, no basta conocer esta franja de edad, que nos permitirá tener conocimiento de los factores individuales del menor, sino que debemos ser también sabedores de los factores ambientales que condicionan el modo y forma de vida del menor. Es necesario, por tanto, el análisis y estudio de este periodo para una mayor comprensión del menor adolescente a fin de realizar propuestas de intervención en torno a la erradicación del absentismo escolar, así como de los factores de riesgo que condicionan la aparición del mismo.

Centrándonos en el concepto de adolescencia, ésta se caracteriza como etapa de transición entre la edad infantil y la edad adulta, lo que implica una serie de cambios significativos en todos los ámbitos de desarrollo: psicológico, cognitivo, social y moral, estabilizándose en la edad adulta. La Organización Mundial de la Salud define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Este periodo no es uniforme, de ahí que se identifiquen tres etapas: la adolescencia temprana, que abarca de los 10 a los 13 años, donde se producen los cambios físicos coincidiendo con la pubertad; la adolescencia media, desde los 14 a los 16 años, que se caracteriza por un distanciamiento de la familia y, por último, la adolescencia tardía, desde los 17 a los 19 años, donde se produce el logro de la identidad (Peñaherrera, 1998).

Numerosos autores han definido la adolescencia como un periodo de cambio o transición, aunque la forma de percibir estos cambios es muy variable. Así, Stanley Hall (1904) la define como un periodo de “tormenta y estrés” y Anne Freud (1946) la describe como un periodo de desequilibrio psíquico y conflicto emocional. Si bien es cierto que el incremento de conflictos y la mayor probabilidad de conductas de riesgo hacen que este periodo sea especialmente vulnerable, en los últimos años esta concepción de la adolescencia está siendo invertida

considerándola como un periodo positivo donde la persona aprende a enfrentarse a situaciones distintas, donde los conflictos pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje, favoreciendo una autonomía positiva (Compas, Hinden y Gerhardt, 1995 citado en Musito, 2003). Otro aspecto a tener en cuenta es el hecho de que no todos los adolescentes pasan por esta etapa en las mismas condiciones, determinadas por los recursos tanto personales como sociales de los que dispone (Musito y Cava, 2001).

La adolescencia se inicia con la pubertad, definida por Serrano y Rangel (2007) como “un proceso de maduración biológico inscrito en los genes de nuestra especie” (p. 5). La pubertad implica una serie de cambios biológicos, por lo que el inicio de la misma se puede concretar de forma objetiva, determinada por los cambios que se producen en cuanto al crecimiento y forma del cuerpo.

Sin embargo, el fin de la adolescencia, que da lugar al inicio de la adultez, es más complicado de identificar ya que implican también una serie de factores externos como son factores sociales y culturales que pueden repercutir en el retraso de la misma. Así mismo, los adolescentes no constituyen un grupo homogéneo, de forma que cada adolescente responde a los estímulos ambientales de forma distinta debido a los factores de riesgo y protección de cada individuo que determinan su capacidad de resiliencia. Este comportamiento, que implica la toma de decisiones se convierte en previsor de un futuro estilo de vida, siendo de gran importancia, teniendo en cuenta la posibilidad de prevención de dichas conductas. Para ello se deberán reforzar y estimular los factores protectores que permitan reducir el riesgo. Así, un adolescente resiliente expuesto a situaciones de riesgo, utilizará factores protectores para superar situaciones adversas y convertirlas en oportunidades de crecimiento.

Además de la historia de vida individual, es importante destacar la influencia de los factores ambientales, centrados en esta etapa en la familia y en el grupo de iguales, y que van a contribuir en los procesos de aprendizaje del menor, generando hábitos conductuales a partir de estos modelos.

Los principales factores generadores de inestabilidad y conflicto durante esta etapa son los cambios hormonales, cambios cerebrales y factores socioculturales. Sabemos que los cambios individuales propios de este periodo, junto al carácter dinámico de la sociedad en la que vivimos, van a repercutir en la vida cotidiana haciendo de la adolescencia un momento especialmente vulnerable.

Aunque muchos jóvenes pasan por esta etapa sin mayores dificultades, llegando a conseguir su independencia, afianzar relaciones y lograr su identidad, es cierto que es más probable que se produzcan conflictos debido a la inestabilidad emocional, la búsqueda de sensaciones y la aparición de conductas de riesgo (Güemes-Hidalgo, Ceñal y Hidalgo, 2017).

4.2. DESARROLLO EVOLUTIVO EN LA ADOLESCENCIA

4.2.1. Desarrollo biológico

El desarrollo físico durante la adolescencia se inicia con la pubertad, que supone importantes cambios en cuanto al crecimiento en torno a los 10 años. Este cambio viene justificado por el desarrollo del esqueleto, los músculos y los órganos respiratorios, cambios hormonales, así como la completa maduración de los órganos sexuales (Carretero, Marchesi y Palacios, 1998). En cuanto a la diferenciación por sexos, el crecimiento en las chicas se inicia más temprano y de forma más acelerada, frente al de los chicos, más lento y progresivo.

Las responsables de estos cambios importantes al inicio de la adolescencia serían las glándulas del sistema endocrino y del hipotálamo. Las glándulas endocrinas segregan hormonas en el torrente sanguíneo que las transporta a diferentes órganos. Así, la glándula hipófisis, es la responsable de segregar hormonas responsables del crecimiento corporal y la maduración de los órganos sexuales. Por su parte las gónadas o glándulas sexuales, ovarios y testículos, serán los responsables de las hormonas sexuales (estrógenos y la testosterona), responsables del desarrollo de las características femeninas y masculinas.

Todos estos cambios generan la necesidad de adaptarse de forma relativamente rápida a su aspecto físico y de ser aceptado por el entorno social, donde existen unas normas idealizadas sobre la apariencia física. La preocupación y aceptación del cambio físico cobra interés por su repercusión en la imagen personal y autoestima del adolescente. De este modo, el ofrecer al adolescente información sobre los cambios esperados permitirá desarrollar una actitud positiva, considerando estos cambios como parte de su desarrollo evolutivo.

4.2.2. Desarrollo cognitivo y moral

El desarrollo cognitivo, puede definirse como el proceso de transformación de las capacidades del pensamiento, mediante la adquisición progresiva de conocimientos y habilidades a través del aprendizaje y la experiencia, que le permiten al individuo interpretar la realidad y actuar sobre ella.

Para el desarrollo de este epígrafe se han analizado y profundizado sobre las teorías cognitivas y morales de Piaget, Vygotsky y Kohlberg.

Partiendo de la definición de las funciones de organización y de adaptación de Piaget, la organización sería la predisposición innata que implica la maduración de los esquemas mentales cada vez más complejos. Por otra parte, la adaptación se concreta en dos procesos: la asimilación y acomodación. La asimilación sería la forma que tiene un individuo de interpretar un estímulo externo y ajustarlo a sus estructuras conceptuales previas, mientras que la acomodación implica la modificación de sus estructuras conceptuales para adaptarlas a las demandas del medio (Batista, 2002).

A partir de estos procesos el conocimiento evoluciona en una serie de etapas o estadios graduales y jerárquicamente inclusivos. Estas etapas son (Flavell, 2019):

- Etapa sensorio-motora (hasta los 2 años): la relación con el mundo se limita a sus capacidades sensoriales y motoras.
- Etapa preoperacional (hasta los 7 años): se inicia la representación interna de hechos, objetos o acciones externas, lo que implica la utilización de símbolos (palabras, números, imágenes).
- Etapa de las operaciones concretas (hasta los 11 años) es capaz de distanciándose de percepciones inmediatas para cuestionarlas y reflexionar.
- Etapa de las operaciones formales (a partir de los 12 años) es capaz de pensar de manera abstracta, manipulando ideas en su mente.

Centrándonos en esta última etapa, las operaciones formales, que se correspondería con el inicio de la adolescencia, ésta se caracteriza por el desarrollo de la capacidad de pensar en términos abstractos pudiendo predecir sobre hechos hipotéticos, utilizar el lenguaje metafórico, mayor flexibilidad para considerar

distintos puntos de vista, capacidad de generar ideas y teorías, así como la capacidad de proyectar metas y por tanto la capacidad de trazar un plan de vida.

Además de Piaget, es importante mencionar a Vygotsky (1978) y su teoría sociocultural del desarrollo. Según Vygotsky el aprendizaje tiene su base en la interacción social, es decir, el aprendizaje como proceso social en la cultura en la que viven, por lo que el desarrollo cognitivo variará según la cultura. El entorno donde se producen estas interacciones sociales es denominado por Vygotsky como Zona de Desarrollo Próximo, concretamente se definiría como lo que un individuo puede lograr con la ayuda de otro que lo orienta y guía, hacia la Zona de Desarrollo Potencial, donde adquiriría esa competencia o logro.

Estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo estaría el concepto de desarrollo moral, ya que implica razonamiento y reflexión ligado al pensamiento formal. Tanto las etapas propuestas por Piaget como por Kohlberg en relación al desarrollo moral, conciben la evolución cognitiva y social como un proceso de fases sucesivas (Crespo, 2018). Así, para Piaget el aprendizaje no se produce de manera innata sino a través de la interacción de los procesos cognitivos y el exterior, siendo la acción frente a un estímulo lo que genera la actividad intelectual. De esta manera el desarrollo cognitivo y moral supone una evolución de las necesidades biológicas a niveles intelectuales superiores (Fuentes, Gamboa, Morales, Retamal y San Martín, 2012).

Para Piaget el desarrollo cognitivo y moral están interrelacionados, ya que la comprensión cognitiva supone tomar decisiones morales existiendo un paralelismo entre ambos procesos. De esta manera los procesos cognitivos serán decisivos para el desarrollo de la conciencia moral.

Piaget (1977) distingue dos etapas en el desarrollo moral:

- Etapa Moral Heterónoma o realismo moral (hasta los 8 años): la moralidad es impuesta desde el exterior, aceptando las reglas de las figuras de autoridad (padres, profesores, etc.). Consideran que estas reglas son absolutas e inmutables y no pueden cambiarse. La responsabilidad dependerá de las consecuencias impuestas, es decir de la mayor gravedad del castigo.
- Etapa Moral Autónoma o relativismo moral: la moral no es estática, sino que depende del equilibrio en las relaciones sociales. Además, la responsabilidad dependerá de las intenciones, no de las consecuencias,

siendo una decisión libre. Los niveles altos de la moral autónoma se alcanzarían en la adultez.

Piaget establece, por tanto, tres factores que van a influir en el desarrollo moral (Vargas 2009):

- Desarrollo cognitivo, que incluye una serie de fases o estadios que dependen tanto de la maduración biológica como de la influencia del medio social.
- Relación con los iguales, que repercuten en un mayor nivel de juicio moral, donde se producirán conflictos que obligan al adolescente a reflexionar y replantearse sus ideas.
- Progresiva independencia de las normas de los adultos, es decir, el proceso de la fase de heteronomía a la fase de autonomía.

Kohlberg parte de la teoría cognitiva de Piaget para el desarrollo del juicio moral, consistente en la capacidad de asumir el rol del otro, es decir, ponerse en su lugar, pasando por estadios evolutivos, que se integran en tres niveles de razonamiento moral (Colby y Kohlberg, 1986 citado en Zerpa, 2007):

- Nivel Preconvencional: se interpretan las normas en relación a sus consecuencias inmediatas, como castigos y premios, centrándose los problemas morales en los intereses del individuo implicado. Este razonamiento moral se desarrolla principalmente en los niños, pero también se encuentran en este nivel algunos adolescentes y adultos y se correspondería con los dos primeros estadios evolutivos: “castigo y obediencia” e “intercambio instrumental”.
- Nivel Convencional: La perspectiva social es la de un miembro de la sociedad orientado en función de las expectativas de los demás o del mandamiento de sistema social como un todo, identificándose con las expectativas de los demás. En este nivel se encuentran la mayoría de adolescentes y adultos.

Incluye el estadio 3, referente a “expectativas, relaciones y conformidad interpersonal” y el 4 que sería el de “mantenimiento del sistema social”.

- Nivel Postconvencional: el sujeto es capaz de construir sus propios principios morales que estarían incluso por encima de las normas y reglas de la sociedad. Se corresponde con los dos últimos estadios: “derechos

prioritarios y contrato social” y “principios éticos universales”. Estos estadios se desarrollan en la edad adulta, aunque no todos los alcanzan.

4.2.3. Desarrollo social y afectivo

El desarrollo social implica la capacidad de comprender las relaciones sociales. Estas interacciones sociales en los adolescentes dan lugar a contradicciones en la búsqueda del equilibrio consigo mismo y la sociedad, siendo moldeables por las influencias del entorno social (Unicef, 2015).

Robert Selman (1980) se centró en la capacidad de asumir el punto de vista de otra persona, que implica un proceso evolutivo de adquisición de roles sociales. Estableció una serie de etapas para concretar los cambios que se dan en las interacciones sociales. Estas etapas son:

- **Etapa 1:** Durante esta etapa, de los 4 a 6 años, el niño presenta una perspectiva social egocéntrica, no existiendo diferencia entre su perspectiva y la de los demás, al no existir diferencia entre lo subjetivo y objetivo, considerando su punto de vista el único posible.
- **Etapa 2:** Entre los 6 y 8 años el niño desarrolla la conciencia social subjetiva, lo que le permite tomar conciencia de la existencia de una perspectiva social diferente y de la importancia de la intención. Sin embargo, no tiene la capacidad de verse desde el punto de vista del otro.
- **Etapa 3:** A partir de los 8 años comienza la perspectiva recíproca, siendo capaz de tener en cuenta la perspectiva de los demás y de reconocer que el punto de vista de otro puede ser tan correcto como el suyo.
- **Etapa 4:** entre los 10 y 12 años se desarrolla la perspectiva social mutua, donde es consciente de la capacidad de que dos personas conozcan su punto de vista y el del otro, es decir, la perspectiva de una tercera persona neutral.
- **Etapa 5:** de la adolescencia a la adultez se va adquiriendo la perspectiva sociológica que implica asumir perspectiva de grupo, asumiendo las relaciones dentro del sistema social. Dependiendo de su desarrollo cognitivo social mayor será su capacidad para comprender las relaciones sociales.

Tabla 1: Etapas del desarrollo moral de Selman

TEORÍA SELMAN					
EDAD	Etapa 1 (4-6 años)	Etapa 2 (6-8 años)	Etapa 3 (8-10 años)	Etapa 4 (10-12 años)	Etapa 5 (a partir de 12 años)
ETAPAS	Perspectiva egocéntrica	Perspectiva subjetiva	Perspectiva recíproca	Perspectiva social	Perspectiva sociológica

Fuente: Elaboración propia a partir del Programa Aprendizaje de la Amistad de Rubio Barreda et. al (2016)

Las etapas planteadas por Selman señalan el inicio de las mismas, no siendo alcanzadas las últimas por algunos adultos. Este estancamiento sería un posible factor de riesgo individual (Vivas, 2002).

Es importante señalar la gran influencia que ejerce el entorno del adolescente, centrado en la familia y los iguales, donde la forma de relacionarse y afrontar conflictos influirá en su desarrollo social. En la adolescencia se produce una adquisición de independencia que se manifiesta en la separación de la familia, afianzando lazos más estrechos con el grupo de iguales, siendo esta emancipación del núcleo familiar parte del proceso de adquisición de autonomía.

En cuanto al desarrollo afectivo en el adolescente, se caracteriza por una inestabilidad emocional que coincide con la búsqueda de identidad y formación del autoconcepto y la autoestima. Donde se hace necesario ser reconocido y aceptado por lo demás para la formación de un autoconcepto positivo y fortalecimiento de la autoestima (Fuentes, 2016).

El autoconcepto hace referencia al conocimiento que tiene la persona sobre sí misma. Esta percepción se inicia con atributos físicos en el niño y posteriormente con atributos sociales y psicológicos. Y es el resultado de la acumulación de experiencias en su interacción con el ambiente. (Núñez y González, 1994 citado en

Luna y Molero, 2013). Por tanto, el autoconcepto dependerá tanto de las características evolutivas como de la interacción con el ambiente.

La etapa de la adolescencia se caracteriza por una crisis de identidad donde el menor busca dar respuesta sobre quién es, intentando dar sentido a su propia identidad. Este autoconcepto se parcela en diferentes categorías que concretan la naturaleza multidimensional y jerárquica del mismo. Así, Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) establecen cuatro dominios del autoconcepto:

- Dimensiones del autoconcepto físico: referente a la habilidad física y apariencia física.
- Dimensiones del autoconcepto personal: autoconcepto afectivo-emocional (percepción sobre su ajuste emocional), el autoconcepto ético/moral (percepción sobre su nivel de honradez), el autoconcepto de la autonomía (percepción sobre su toma de decisiones de forma autónoma) y el autoconcepto de la autorrealización (percepción sobre sus logros en la vida).
- Dimensiones del autoconcepto social: responsabilidad social y competencia social
- Dimensiones del autoconcepto académico: verbal, matemático y artístico.

Por su parte la autoestima sería la actitud de la persona hacia sí misma, sería la evaluación del autoconcepto, que implicaría un componente afectivo, existiendo una relación estrecha entre ambos conceptos, de este modo la persona con autoconcepto positivo posee una autoestima más alta.

Una autoestima alta en adolescentes se caracteriza por menor estrés cotidiano, disfrutan más de experiencias positivas y hacen frente de mejor manera a las experiencias negativas, obtienen mejores resultados académicos, son menos susceptibles a la presión de los iguales y son reconocidos entre ellos. Por el contrario, el adolescente con una autoestima baja, suele generalizar los fracasos, desarrollar respuestas de evitación, pudiendo desembocar en conductas antisociales o de riesgo para intentar satisfacer su baja autoestima, aunque los resultados no les sean satisfactorios (Naranjo, 2012).

4.3. TEORÍAS SOBRE CONDUCTAS DE RIESGO EN ADOLESCENTES

Para realizar un estudio de la población adolescente, es importante conocer las diferentes teorías en torno a las conductas de riesgo. Este análisis teórico nos va a permitir comprender, explicar y predecir la realidad. Para ello se pretende analizar diferentes teorías relacionadas con tres vertientes fundamentales: personalidad, desarrollo cognitivo y moral y aprendizaje social. De esta forma se realizará un análisis de aquellas teorías que se centran en los factores internos o individuales, es decir, las que parten de un enfoque psicobiológico, así como de aquellas otras que priorizan los factores externos, teniendo un enfoque puramente social.

4.3.1. Teorías de la personalidad

Numerosos estudios han puesto de manifiesto la importancia de los rasgos de personalidad para conocer y comprender el comportamiento de los sujetos a lo largo de su ciclo vital. Estos estudios se concretan en diferentes teorías que tratan de explicar cómo se construye la personalidad humana planteándola desde diferentes ámbitos: psicológico, emocional, conductual y social.

Allport (1975) fue uno de los precursores del estudio de la personalidad definiéndola como “la integración de todos los rasgos y características del individuo que determinan una forma de comportarse” (p. 438). La personalidad implica, por tanto, una serie de características individuales en torno al comportamiento, que determinan la forma diferente de actuar ante una determinada circunstancia, teniendo en cuenta el contexto social en el cual se encuentra inmerso. La personalidad presenta un carácter global, ya que abarca toda la conducta, y es único, propio de cada individuo.

4.3.1.1. Teoría de la personalidad delictiva de Eysench

Dentro de las teorías de la personalidad más importantes en relación con el comportamiento desviado se encontraría la teoría de la condicionalidad del delincuente de Eysench, basada en que el comportamiento se adquiere por aprendizaje, del que depende el sistema nervioso central, y por condicionamiento, controlado por el sistema nervioso autónomo (Eysenck 1981, citado en Collado, 2005).

Desde la aparición de esta teoría se considera que las conductas de riesgo se producen debido a la necesidad de la búsqueda del placer. De este modo, dependiendo de las consecuencias sobre dichas conductas, a través de la asociación de estímulo-respuesta, por condicionamiento clásico, la persona aprende a evitar dichas conductas. El problema surge cuando se produce un condicionamiento débil y lento, posibilitando la aparición de conductas de riesgo, debido a un aprendizaje deficiente de las normas sociales.

En relación al sistema nervioso central heredado por la persona, Eysenck establece tres dimensiones temperamentales de la personalidad: extroversión-introversión, neuroticismo-estabilidad emocional y psicoticismo (Redondo y Pueyo, 2007). La dimensión extroversión estaría vinculada con rasgos de la personalidad como la sociabilidad, impulsividad y, excitabilidad; y la introversión relacionada con personas tranquilas, reservadas y tímidas. La dimensión neuroticismo, relacionada con personas con baja tolerancia a la frustración, inestabilidad emocional e intranquilidad y en el otro extremo, sujetos con emociones más estables y confiadas. La dimensión psicoticismo que se caracteriza por la baja emotividad y sin sentido de culpabilidad. Según esta teoría las puntuaciones altas en extroversión, neuroticismo y psicoticismo podrían estar relacionados con las conductas antisociales y delictivas (Fariña, Vázquez y Arce, 2011).

Estas dimensiones, al interactuar con el ambiente y acumular experiencias, darán lugar a una mayor o menor probabilidad del desarrollo de la conducta antisocial. Así, según Eysenck, el aprendizaje de la conciencia emocional se desarrollará a través del condicionamiento clásico mediante estímulos aversivos de padres y educadores (Redondo y Pueyo, 2007). De este modo la calidad del condicionamiento recibido en el ámbito sociofamiliar junto con la carga genética determinará la personalidad del individuo.

4.3.1.2. Teoría de Zuckerman

Al igual que Eysenck, Zuckerman establece un modelo factorial para describir la personalidad denominado "Cinco Alternativos", siendo una de las dimensiones de este modelo la búsqueda de sensaciones, relacionada con la extroversión propuesta por Eysenck. Esta dimensión expone que los individuos

con necesidad constante de búsqueda de sensaciones son más propensos a desarrollar conductas antisociales. (Fariña, Vázquez y Arce, 2011).

Esta dimensión surge a raíz de las investigaciones que Zuckerman (1979) realiza sobre las repercusiones de la “deprivación sensorial”, es decir, una ausencia total de estimulación, donde resultan reacciones distintas sobre la capacidad de tolerar dicha deprivación, relacionándose estas diferencias con factores de la personalidad, encontrándose entre ellos el de la necesidad de búsqueda de sensaciones.

La búsqueda de sensaciones como parte de la personalidad de un individuo implica la necesidad y el deseo de experimentar sensaciones y correr riesgos, entendidos estos como la probabilidad de obtener resultados negativos. Esta necesidad de situaciones estimulantes que suponen riesgo implica la actuación impulsiva sin pensar en las consecuencias. Para estas personas el riesgo se convierte en una sensación placentera. Dentro de estos riesgos se incluiría conducta temeraria, abuso de alcohol y mayor criminalidad (Zuckerman, 1980 citado en Chico, 1999).

Como se verá en el epígrafe de factores de riesgo neurobiológicos, dentro de este capítulo, numerosos estudios han demostrado que existe una relación entre la corteza prefrontal, inmadura durante la adolescencia, con la autorregulación de la conducta, afectando al comportamiento adolescente en cuanto a las conductas de asunción de riesgos y a la búsqueda de sensaciones.

4.3.2. Teorías del desarrollo cognitivo y moral

Estas teorías parten de la necesidad de dar respuesta y entender la moralidad de cada individuo, cómo jerarquizamos los valores y cómo un individuo determina lo que está bien y lo que no está bien en torno a un juicio moral.

4.3.2.1. Teoría del desarrollo cognitivo y moral de Piaget

Para Piaget (1932) el aprendizaje no se produce de manera innata sino por la interacción de los procesos cognitivos y el exterior, siendo la acción frente a un estímulo lo que genera la actividad intelectual. En sus investigaciones mantuvo que el conocimiento social es adquirido por la interacción con adultos e iguales, partiendo siempre del periodo de crecimiento en el que se encuentra, existiendo

una vinculación entre el desarrollo moral y el desarrollo cognitivo puesto que la comprensión cognitiva supone tomar decisiones morales, existiendo un paralelismo entre ambos procesos. Los procesos cognitivos serán decisivos para el desarrollo de la conciencia moral, que implican la evolución de las necesidades biológicas a niveles intelectuales superiores. Estableció en su teoría del desarrollo cognitivo-social en cuatro etapas en el desarrollo cognoscitivo: etapa sensoriomotora (0 a los 2 años), la preoperatoria (2 a los 6 años), operaciones concretas (6 a los 11 años) y la de las operaciones formales (12 años en adelante) (Fuentes, Gamboa, Morales, Retamal y San Martín, 2012).

Piaget sostuvo que los niños aprenden las reglas morales en un principio mediante lo que denomina el “realismo moral”, es decir, no cuestionan las normas de los adultos: lo correcto es obedecer. Y una segunda etapa que se correspondería con el “relativismo moral” donde ya existe autonomía moral. Un desarrollo inadecuado en esta etapa podría dar lugar a la conducta delictiva (Finckenaue, 1984 citado en Collado, 2005).

Un aspecto determinante en la maduración cognitiva postulada por Piaget sería su relación con las interacciones entre iguales, donde se producirán conflictos que obligan al adolescente a reflexionar y replantearse sus ideas.

4.3.2.2. *Teoría del desarrollo moral de Kohlberg*

Kohlberg (1958) en su teoría del desarrollo moral, amplía y profundiza los estadios propuestos por Piaget. Para llevar a cabo su teoría realizó investigaciones donde presentaba a las personas objeto de estudio una serie de historias que finalizaban con un dilema moral donde debían elegir, siendo uno de los más conocidos el “dilema de Heinz”, en el cual, a partir de las deliberaciones y argumentaciones que realizaron los sujetos investigados concluyó que el razonamiento moral progresaba a través de una serie de estadios, seis en total, integradas en tres niveles: preconventional, convencional y postconvencional. La evolución y desarrollo de los estadios dependerá de las actitudes o conductas que adopten los individuos en relación con las normas de la sociedad, siendo los niveles las pautas utilizadas para resolver los conflictos. En el desarrollo de estos niveles morales existe una correlación con los estadios cognitivos propuestos por Piaget. De esta manera el nivel preconventional estaría relacionado con las operaciones concretas, el convencional con las iniciales y el postconvencional con las formales.

No obstante, aunque es imprescindible el desarrollo cognitivo para el desarrollo moral, no es suficiente, pues muchos individuos se encuentran en un estadio cognitivo superior al que le correspondería a nivel moral (Barra, 1987). El problema radica, por tanto, cuando existe retraso en las etapas del desarrollo moral, estancándose en la etapa preconventional descrita por Kohlberg, ya que esto puede condicionar la aparición de conductas antisociales en los adolescentes. Según Finckenauer (1984) aunque la comprensión de la moralidad se sitúa en torno al inicio de la adolescencia, un ambiente social y físico inapropiado puede propiciar el desarrollo de conductas delictivas (Collados, 2005). Cómo se verá en epígrafes posteriores algunos factores relacionados con este retraso en el desarrollo moral serían modelos de socialización de iguales que refuercen las conductas desviadas y ausencia de afecto de los padres.

4.3.3. Teorías del aprendizaje social

Las teorías del aprendizaje social parten de la idea del aprendizaje en el entorno social, ofreciendo explicación sobre la adquisición y modificación de conductas. Es el entorno el que influye directamente sobre el individuo, que dependerá de los factores de riesgo y protección que ofrezca dicho entorno, así como de las experiencias anteriores vividas por el individuo.

4.3.3.1. Teoría del aprendizaje social y desconexión moral

Para Bandura (1991) la conducta humana comprende la interacción de factores cognitivos, comportamentales y ambientales (Collado 2005). Con su teoría del aprendizaje social y desconexión moral se le dio gran énfasis al factor ambiental como aprendizaje social. De este modo Bandura demostró a través de una serie de experimentos cómo niños que observaban conductas agresivas en adultos tendían a repetirlas con mayor frecuencia cuando éstas eran recompensadas (Garrido, Herrero y Masip, 2004). Según esta teoría la conducta se aprende mediante la observación de modelos e imitación de los mismos por reforzamiento vicario. Es decir, si el reforzamiento que recibe la persona observada es positivo tenderá a imitar dicha conducta, en caso de que el modelo sea castigado el observador evitará esa conducta. Por lo que existe una mayor probabilidad de conductas agresivas y antisociales en jóvenes que hayan vivido en ambientes donde predominan modelos

agresivos. El entorno influyente sería la familia, el grupo de iguales, las redes sociales, videojuegos, el cine y la televisión.

Una aportación importante en el desarrollo de la conducta humana es el concepto de “desconexión moral” de Bandura (1991) por el que las personas son capaces de realizar actos dañinos. Este mecanismo de desconexión permite romper el nexo entre lo que se debería hacer y lo que se hace, favoreciendo su implicación en conductas desviadas mediante justificaciones que consideran socialmente aceptables. Algunos de estos mecanismos serían: la justificación de la conducta, interpretación errónea que distorsione las consecuencias dañinas del acto, culpabilización de la víctima o desplazar la responsabilidad a un tercero o un grupo o contexto más amplio (Carrera-Fernández, Cid-Fernández, Almeida, González-Fernández y Lameiras-Fernández, 2018). En relación con esta desconexión moral existen numerosas investigaciones que avalan su relación con el comportamiento antisocial, siendo un predictor determinante de este tipo de conductas (Bandura, 1996 citado por Navas, 2017).

4.3.3.2. Teoría de la Anomia social de Durkheim

Durkheim (1967) estableció el concepto de anomia en su obra *La División del Trabajo Social y El Suicidio* (1893) identificando el momento en que se produce una ruptura social debido a la ambigüedad de la norma y a debilitación de los círculos sociales generando fenómenos sociales como el suicidio (Fernández, 2009).

Para este autor la sociedad marcaría las leyes y regularía la conducta de los individuos, estableciendo un orden estable. Pero si las normas no se corresponden con las necesidades y con las creencias de la sociedad es cuando se produce la anomia por parte de los individuos. Así, Durkheim (1967) establece la anomia como un proceso de cambio social que se produce cuando los adolescentes no encuentran sentido a la justicia y a la equidad de las normas que rigen la sociedad, teniendo como consecuencia el incumplimiento de las mismas (Vera, Hernández y Ramírez, 2014).

En la sociedad actual suele señalarse a los adolescentes como el grupo que presenta comportamientos desviados en torno a las normas que rigen la sociedad, estando relacionado muchas veces con la necesidad que presentan de búsqueda de su propia identidad, cuestionando las normas e intentando darles sentido como parte de su propio desarrollo evolutivo. De esta manera, si el adolescente no se

siente identificado con estas normas sociales se producirá la anomia social, que supone la incomprensión o ausencia del significado de éstas. Este análisis sobre el concepto de anomia permite comprender la vinculación de anomia social con una posible conducta antisocial o de riesgo.

4.3.3.3. *Teoría de la anomia de Merton*

Merton (1980), amplía la teoría de la anomia social de Durkheim y plantea dos proposiciones, la primera sería que la discordancia entre estructura cultural y social da lugar a una anomia social que afecta principalmente a las clases bajas y la segunda que las respuestas de adaptación individuales que pueden darse son: conformidad, innovación, ritualismo, retraimiento y rebelión; siendo a excepción de la primera, conductas desviadas (Collado, 2005). De esta forma, los individuos se encuentran atrapados sin posibilidad de alcanzar las metas propuestas en la sociedad en la que conviven, generándose un sentimiento de frustración, buscando alternativas que reduzcan este sentimiento.

La sociedad establece sus normas de éxito que son iguales para todos, sin embargo, si los medios para alcanzar estos fines no son facilitados para todas las personas, no podrán aspirar a ellos. Para este autor, cuando no existe esta correspondencia entre las metas del individuo y los medios para poder alcanzarlos, se podría producir la conducta antisocial, utilizando medios no legítimos para alcanzar los fines establecidos (Quintana, 2018). Partiendo de esta afirmación parece concluyente que sería la propia sociedad quien presiona al individuo a estos comportamientos desviados al no ofrecer alternativas lícitas. Las personas que se podrían incluir dentro de esta anomia social serían aquellas que presentan mayor dificultad de acceso y adaptación del orden social establecido: desempleo, origen étnico, desescolarización, etc.

4.3.3.4. *Teoría de las subculturas de Cohen*

Relacionada con la teoría de la anomia de Durkheim y Merton estaría la teoría de las subculturas de Cohen, siendo la desigualdad entre dos culturas, media y obrera, lo que provoca disconformidad por parte de la cultura de nivel inferior que, disponiendo de menos recursos debe adaptarse a los valores y normas de la clase media (Fariña, Vázquez y Arce, 2011). Esta situación provoca frustración y malestar

al no estar en igualdad de condiciones, lo que incita a la unión en grupo en contra de las normas establecidas (Guemureman, 2007).

Así, Cohen, en su libro *Delinquent Boys* publicado en 1955, establece que estas subculturas surgen cuando un grupo de personas se encuentran en una situación de desventaja con respecto a la sociedad, presentando problemas para adaptarse a ella, provocando su unión para buscar soluciones, creando un estilo de vida grupal. Esta sensación de pertenencia a un grupo les proporciona status, apoyo emocional y recursos para desenvolverse en la vida social (Turiano, 2002).

Este fenómeno de las subculturas es común en grupos de adolescentes, dando lugar a subculturas delictivas donde jóvenes en desventaja sociocultural se integran en bandas cuyos miembros tienen una situación similar, dando lugar a un proceso de inversión de los valores de la cultura dominante, adoptando el comportamiento delictivo propiciado por el grupo.

4.3.3.5. Técnicas de neutralización de Sykes y Matza

En discordancia con las afirmaciones de Cohen se encuentran las técnicas de neutralización de Sykes y Matza (1957) que postulan que las subculturas no invierten los valores sociales establecidos, en este caso el sujeto sabe que sus acciones son incorrectas, pero se justifica moralmente mediante lo que denominan técnicas de neutralización.

Sykes y Matza establecen cinco técnicas de neutralización: la negación de la responsabilidad, justificando que no actúa libremente; la negación del daño considerando que éste no es tan grave; la negación de la víctima asumiendo el rol de vengador; la condena a quién condena, desviando el foco de atención de su conducta y la apelación a lealtades superiores, como puede ser el círculo de amigos o pandilla, considerando las demandas de estos grupos particulares como más urgentes o importantes (Sykes y Matza, 2008). Como se puede apreciar, existe una clara similitud entre las técnicas de neutralización y la desconexión moral de Bandura.

Estos autores justifican este tipo de conductas desviadas relacionándolas con el concepto de “flexibilidad” de Williams (1951), refiriéndose a que las normas no serían de obligado cumplimiento en todas las circunstancias, siendo inherente incluso a la ley penal, reflejado en los atenuantes de culpabilidad como, por

ejemplo, el actuar en defensa propia. De esta manera, la desviación de la norma no tiene que entenderse como un rechazo hacia ellas, sino que existen otras que el individuo considera superiores, siendo incompatibles con las normas sociales, un ejemplo sería el no delatar a un amigo.

4.3.3.6. Asociación diferencial de Edwin Sutherland

Por otro lado, frente a la teoría de las subculturas de Cohen, centrada en factores como la pobreza o desestructuración social, la teoría de la asociación diferencial de Edwin Sutherland parte del concepto de delito de cuello blanco, dando respuesta a los delitos cometidos por personas con poder (Sánchez, 2011). Según Sutherland el delincuente de cuello blanco no se considera como tal, ya que el contexto donde se desenvuelve se rige por comportamientos basados en la ilegalidad, que además son reforzados a través de técnicas de neutralización (“todo el mundo lo hace”). En este caso, la persona de clase acomodada, por el tipo de trabajo que desempeña, podría realizar actividades fraudulentas, principalmente financieras (desvío de dinero, distribución ilegal de recursos, etc.), siendo el propio grupo de poder el que cubre dichas negligencias o actividades ilícitas. Este perfil de delincuente incluiría a personas adineradas y cultas, cuyas actividades delictivas implican una complejidad para poder inhibirlas o incluso detectarlas.

4.3.4. Teorías sobre distorsiones cognitivas

Estas teorías consideran que el sistema de procesamiento de información, desde que se recibe del entorno hasta su interpretación, implica una serie de pasos o acciones que pueden verse afectados, provocando estas distorsiones cognitivas en la emisión de la respuesta. Estas acciones o procesos serían: selección, codificación, almacenamiento y recuperación.

4.3.4.1. Sesgo de atribución hostil de Crick y Dodge

En el sesgo de atribución hostil de Crick y Dodge (1996) se realiza un análisis de los procesos cognitivos que desembocan en conductas violentas. A la hora de dar una respuesta ante una situación, el individuo realiza una serie de pasos previos a la emisión de la misma. Estos pasos, seis en total, se dividen en dos fases, una de codificación e interpretación del estímulo y otra de elección de respuesta. Estos

pasos se llevan a cabo tanto por acciones de pensamiento inmediatas, como por otras estructuras latentes, a partir de las experiencias previas almacenadas en la memoria (Roncero, Andreu y Peña, 2016). Las conductas agresivas tienen lugar cuando se producen déficits en alguno de estos pasos. Los déficits en la interpretación del estímulo (sesgo de atribución hostil) estarían relacionados con la agresión reactiva y la evaluación favorable de la conducta con la agresión proactiva. Siguiendo esta línea Beck (2003) considera que las respuestas relacionadas con trastornos emocionales estarían relacionadas con la interpretación de los hechos de forma errónea, produciéndose lo que se denomina sesgo egocéntrico, que se produce al interpretar la realidad sin tener en cuenta el punto de vista de los demás.

4.3.4.2. Teoría de los guiones cognitivos de Huesmann y Guerra

Por su parte la teoría de los guiones cognitivos de Huesmann y Guerra (1997) considera que el aprendizaje social se realiza en etapas tempranas del desarrollo por imitación y aprendizaje vicario, partiendo siempre de las capacidades cognitivas de los niños dando lugar a lo que se denomina guiones cognitivos. Estos guiones, almacenados en la memoria, serían las pautas de actuación, aprendidas, en un principio de forma consciente, hasta que se automatizan por repetición (Roncero, Andreu y Peña, 2016). Según este modelo el comportamiento agresivo tendría lugar por el aprendizaje de guiones agresivos durante la infancia. De este modo, las creencias normativas, es decir, las normas cognitivas individuales consideran la conducta agresiva como apropiada o justificada. Al igual que en la teoría de sesgo de atribución hostil existen tres momentos en la toma de decisiones: evaluación inicial de estímulo, búsqueda de guiones en la memoria, evaluación de la conducta reactiva.

4.3.4.3. Teoría del control social de Hirschi y Gottfredson

En las teorías del aprendizaje social de Bandura y la asociación diferencial de Sutherland se defiende la relación de afecto y apoyo del grupo adolescente. Frente a estas teorías, Hirschi y Gottfredson, en su teoría del control social, consideran que en el grupo desviado no existe una relación emocional y por tanto no sería un contexto influyente (Moreira, 2010). Del mismo modo los individuos que no establecen vínculos con la sociedad estarían más predispuestos a delinquir, siendo la familia y el centro educativo los sistemas convencionales de control social

(Collado, 2005). Por tanto, el nivel de control que se ejerce para evitar las conductas delictivas y antisociales, según esta teoría, sería determinante en la aparición de las mismas. Estudios recientes sobre la relación entre el afecto y conducta desviada (Rodríguez, Mirón y Rial, 2012; Moreira 2010) indican que las actividades delictivas parecen relacionarse principalmente con la ausencia de afecto familiar, por encima de la carencia de afecto con el grupo de iguales.

Tabla 2: Teorías sobre conductas de riesgo

TEORÍAS SOBRE CONDUCTAS DE RIESGO		
T. PERSONALIDAD	T. Personalidad delictiva	Eysench
	T. Búsqueda de sensaciones	Zuckerman
T. DESARROLLO COGNITIVO Y MORAL	T. del desarrollo cognitivo y moral	Piaget
	T. del desarrollo moral	Kohlberg
T. APRENDIZAJE SOCIAL	T. aprendizaje social y desconexión moral.	Bandura
	T. de la anomia social	Durkheim
	T. de la anomia.	Merton
	T. de las subculturas	Cohen
	T. de neutralización	Sykes y Matza
	T. Asociación diferencial	Sutherland
	T. del control social.	Hirschi y Gottfredson.
T. DISTORSIONES COGNITIVAS	T. Sesgo de atribución hostil	Crick y Dodge.
	T. de los guiones cognitivos.	Huesmann y Guerra.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las diferentes teorías

4.3.5. Teorías integradoras

4.3.5.1. Teoría de las conductas delictivas de Akers.

Partiendo de la teoría del aprendizaje social de Bandura y profundizando en la teoría de la asociación diferencial de Sutherland, la teoría de las conductas delictivas de Akers define y describe cuáles son los mecanismos por los que se produce el aprendizaje delictivo, combinándolo con el concepto de reforzamiento diferencial. El proceso de aprendizaje de la conducta delictiva estaría relacionado con cuatro conceptos explicativos: asociación diferencial, definiciones, refuerzo diferencial e imitación (Akers, 2006). Para Akers la asociación diferencial estaría relacionada con la exposición del sujeto a situaciones o actuaciones ilícitas, mediante la interacción con personas que actúan de forma contraria a las normas. Esta relación podría darse bien con los grupos primarios, correspondientes a la familia y amigos, o secundarios, como medios de comunicación. Las definiciones serían los significados que la persona atribuye a una conducta determinada, es decir, la valoración moral de los propios comportamientos. Estas definiciones pueden tener un carácter general como la creencia de que “hay que ir al colegio” o “estar en contra del tráfico de drogas”. Sin embargo, son las de carácter específico, que implican una conducta concreta, las que tienen mayor peso. Por ejemplo, la creencia de que consumir esporádicamente marihuana es aceptable o el considerar el absentismo puntual del centro escolar como una pequeña travesura. El reforzamiento diferencial hace referencia a la mayor probabilidad de que una conducta delictiva se repita a mayor refuerzo recibido. Y, por último, la imitación estaría supeditada a modelos delictivos exitosos.

4.3.5.2. Teoría integradora de Farrington

La teoría integradora de Farrington intenta dar respuesta a las conductas antisociales mediante la integración de factores planteados en las diferentes teorías. Integra, de esta forma, la teoría de las subculturas de Cohen, la teoría del control de Hirschi y la teoría de la asociación diferencial de Sutherland entre otras (Vásquez González, 2003). Farrington (1992) considera que la conducta delictiva se produce por interacción entre el individuo y el ambiente, siendo los jóvenes que presentan mayor tendencia a delinquir los pertenecientes a familias de clase baja, ante la imposibilidad de alcanzar sus metas; los que han sido víctimas de maltrato,

ocasionando una ausencia de control interno sobre comportamientos inadecuados y los que conviven en un entorno de amigos o familiares delincuentes, ya que tenderán a justificar las acciones delictivas (Collado, 2005).

4.3.5.3. Teoría del desarrollo social de Catalano y Hawkins

La teoría del desarrollo social de Catalano y Hawkins, al igual que Farrington, integra diferentes teorías: el control social de Hirschi, la teoría de la asociación diferencial y el aprendizaje social de Bandura (Vásquez González, 2003). Según este modelo la socialización se realiza bajo la influencia de factores prosociales y/o antisociales. Que el individuo desarrolle uno u otro comportamiento dependerá de la interacción con amigos prosociales o delincuentes (asociación diferencial), recompensas obtenidas (aprendizaje social) y la mayor o menor vinculación con grupo de amigos (control social).

4.3.5.4. Distorsiones cognitivas auto-sirvientes de Gibbs, Potter y Goldstein

Por último, mencionar las distorsiones cognitivas auto-sirvientes de Gibbs, Potter y Goldstein, que integran las teorías de desarrollo moral de Kohlberg, técnicas de neutralización de Sykes y Matza y los mecanismos de desconexión moral de Bandura. Entendiendo que el comportamiento agresivo se produce por déficits de habilidades sociales, retraso en desarrollo de juicio moral y “distorsiones cognitivas auto-sirvientes” para neutralizar la culpa.

Tabla 3: Teorías integradoras

TEORÍAS INTEGRADORAS		
T. DE LAS CONDUCTAS DELICTIVAS	Akers	T. del aprendizaje social (Bandura) T. asociación diferencial (Sutherland)
T. INTEGRADORA	Farrington	T. subculturas (Cohen) T. del control (Hirschi) T. asociación diferencial (Sutherland)

T. DEL DESARROLLO SOCIAL	Catalano y Hawkins	T. control social (Hirschi) T. asociación diferencial (Sutherland) T. aprendizaje social (Bandura)
T. DISTORSIONES COGNITIVAS AUTO-SIRVIENTES	Gibbs, Potter y Goldstein	T. desarrollo moral (Kohlberg) Técnicas de neutralización (Sykes y Matza) Mecanismos de desconexión moral (Bandura)

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las diferentes teorías

4.3.6. Reflexión y síntesis sobre conductas de riesgo

Tras el análisis de estas teorías podemos concluir que:

- El comportamiento agresivo y antisocial está relacionado con una serie de alteraciones en la forma de interpretar determinadas situaciones sociales. Si bien es cierto que la probabilidad de que estos procesos cognitivos deriven en comportamientos antisociales dependerá de la cantidad de factores de riesgo que se den.
- Los procesos cognitivos distorsionados pueden desarrollarse en tres momentos: el inicio, es decir las creencias y actitudes previas generadas a partir de las experiencias, errores en la interpretación de estímulos o situaciones y justificaciones del comportamiento antisocial (Roncero, Andreu y Peña, 2016).
- Los refuerzos que los niños y jóvenes reciban de sus conductas influirán en el desarrollo de la personalidad, de ahí la importancia de unos estímulos ambientales favorables para el desarrollo de conductas sociales adecuadas. Estos estímulos positivos, como se verá a lo largo de la tesis, estarán determinados por un clima sociofamiliar y educativo positivo que les permita a los adolescentes experimentar en un ambiente seguro.

4.4. FACTORES DE RIESGO Y FACTORES DE PROTECCIÓN

Los factores de riesgo en las conductas antisociales serían aquellas características individuales o ambientales que aumentan la probabilidad de aparición o mantenimiento de una conducta (Ezpeleta, 2005 citado en Sanabria y Uribe Rodríguez, 2010). Los factores de riesgo que van a influir en el desarrollo de las conductas antisociales serían, dentro de los factores individuales, los neurobiológicos y cognitivos y dentro de los factores ambientales, que van a determinar los procesos de aprendizaje, el grupo de iguales y la familia.

4.4.1. Factores neurobiológicos

4.4.1.1. *Corteza prefrontal*

Durante la adolescencia se producen alteraciones importantes en los procesos cognitivos debido, principalmente, a los cambios que tienen lugar en el cerebro, concretamente en la corteza prefrontal y en el circuito mesolímbico (Delgado, 2007). Así, aunque muchas de las partes cerebrales están ya formadas se ha demostrado que la corteza prefrontal experimenta cambios importantes al finalizar la pubertad (Giedd, 1979 citado en Delgado, 2007). Las funciones de la corteza prefrontal están relacionadas con la toma de decisiones, la atención, organización temporal de la conducta, sentido de la responsabilidad o la capacidad empírica (Steinberg, 2007 citado en Oliva y Antolín, 2010). Por tanto, la inmadurez de esta zona tendrá como consecuencia una inadecuada planificación y desarrollo de estrategias, rigidez comportamental o dificultades para inhibir respuestas que son irrelevantes (Klenberg, Korkman y Lahti-Nuttila, 2001 citado en Oliva y Antolín, 2010). Como indican estudios realizados con técnicas de resonancia magnética, existe una maduración tardía de la corteza prefrontal, que se extiende hasta la adultez temprana. Así mismo, está demostrado que la sustancia gris de la zona prefrontal aumenta hasta los 11 años en las chicas y los 12 en los chicos, para disminuir más tarde, dando lugar al desarrollo de nuevas sinapsis antes de la pubertad y su posterior recorte (Giedd et al., 1999 citado en Oliva y Antolín, 2010). La maduración del cerebro se irá desarrollando a medida que existan mayores conexiones en las diferentes áreas del cerebro. Así, al principio de la adolescencia, la autorregulación depende sólo de la corteza cerebral, sin embargo, al aumentar las conexiones entre

las diferentes zonas, las respuestas serán más eficaces al finalizar esta etapa (Luna et al., 2001 citado en Oliva, Antolín, 2010). Esta relación entre la corteza prefrontal y la autorregulación de la conducta, va a afectar a los comportamientos propios de la adolescencia, concretamente a las conductas de asunción de riesgos y de búsqueda de sensaciones (Delgado, 2007). Así mismo, cuando es necesaria una respuesta inmediata en situaciones de mucho riesgo, los adolescentes tienden a demorar su respuesta lo que impide una actuación rápida (Baird y Fugelsang, 2004 citado en Oliva y Antolín, 2010). La corteza prefrontal sería la interfase entre lo cognitivo y lo emocional, donde la falta de conexiones y la inmadurez prefrontal al comienzo de la adolescencia, provocarán respuestas impulsivas y emocionales dejando de lado la parte racional. Estas conductas pueden dar lugar a situaciones de riesgo relacionadas con el sexo, consumo de drogas, comportamientos antisociales y conductas delictivas.

Es interesante mencionar que, para poder evaluar el grado de madurez de las áreas prefrontales del cerebro relacionadas con la toma de decisiones, la prueba más utilizada es el test de Iowa. En esta prueba se presentan cuatro barajas virtuales (A, B, C, D) y se les indica a los participantes que hay posibilidades de obtener dinero. Las barajas A y B ofrecen grandes sumas de dinero, pero también la posibilidad de altas pérdidas, mientras que las C, D ofrecen pequeñas sumas de dinero, pero mínimas pérdidas, que finalmente suponen mayor beneficio. A diferencia de la mayoría de los participantes (sin lesiones en el cortex prefrontal), los adolescentes jóvenes juegan de forma caótica o prefieren barajas A y B.

4.4.1.2. *Circuito mesolímbico y cambios hormonales*

Los cambios hormonales marcan el inicio de la pubertad. Estos cambios se refieren a un aumento en los niveles de estas sustancias en relación con la infancia los cuáles van a influir en el circuito mesolímbico. Tal y como afirma De la Cruz (2017) "...durante la adolescencia existe una mayor activación del circuito mesolímbico relacionado con el placer y la recompensa, que experimenta cambios importantes en la adolescencia temprana como consecuencia de los incrementos hormonales asociados a la pubertad" (p.163).

La activación de este circuito se produce como consecuencia de la implicación del sujeto en actividades relacionadas con la obtención de recompensas como puede ser comida, sexo o consumo de droga, esto produce liberación de dopamina

que genera un inmenso placer, por lo que se busca la repetición de este tipo de actividades (Chambers, Taylor y Potenza, 2003). Por otro lado, tendríamos la función inversa, es decir, la amígdala como circuito evitativo estaría asociada a situaciones y emociones negativas (Ernst, Pine y Hardin, 2006).

Los cambios hormonales van a influir también en el aumento de la emocionalidad negativa y la variabilidad del comportamiento adolescente (Serrano y Rangel, 2007). Se han realizado numerosos estudios que demuestran la relación de la testosterona con el comportamiento antisocial y las conductas desviadas como los realizados por Bendahan, S., Zehnder, C., Pralong, F. P., y Antonakis, J. (2015) donde un alto nivel de testosterona aumenta la sensibilidad del individuo para alcanzar una recompensa; o Suay y Salvador (2007) sobre la relación entre testosterona y conducta agresiva en jóvenes judocas.

Los desequilibrios entre los circuitos cerebrales cognitivo y emocional, pueden justificar el aumento de la impulsividad y conductas de asunción de riesgos durante la adolescencia (Delgado, 2007). Este desfase entre la madurez biológica y cognitiva del adolescente implica una situación contradictoria, ya que el adolescente se encuentra en una controversia de madurez e inmadurez según en qué aspectos, lo que puede generar una serie de situaciones de riesgo como pueden ser embarazos no deseados, consumo de drogas, y diversas situaciones de conflicto. (Serrano y Rangel, 2007). De este modo, la maduración temprana del sistema cerebral socioemocional frente a la del sistema cognitivo puede suponer que los adolescentes, siendo conscientes de los riesgos que corren con sus conductas, no se inhiban de realizarlas, lo que da lugar a que, en situaciones de excitación emocional, es decir, cuando exista posibilidad de recompensa, será probable que la parte socioemocional influya sobre la racional (Gaete, 2015). Esta inmadurez se debe a que el circuito emocional-mesolímbico influenciado por las hormonas, sufre grandes cambios durante la pubertad, dando lugar a una mayor excitabilidad. Sin embargo, el desarrollo del circuito prefrontal es más lento, dando lugar a este desequilibrio. Hay que destacar además que la descompensación de ambos circuitos va a influir de manera significativa en aquellos adolescentes con una pubertad precoz, donde nos encontraríamos con una corteza prefrontal aún más inmadura frente a un circuito mesolímbico hipersensibilizado, influido por las hormonas, lo que dará lugar a una situación de mayor riesgo (Delgado, 2007).

Otro factor a tener en cuenta en relación a la activación emocional es el hecho de que esta se incrementa en presencia de iguales, lo que podría dar lugar a admitir riesgos mayores como han demostrado Gardner y Steinberg (2005). El estudio que realizaron consistía en la utilizaron un videojuego donde los participantes debían circular por una ciudad lo más rápido posible para conseguir puntos, si se respetaban las intersecciones o semáforos en ámbar se corría el riesgo de producir choques con la consecuente penalización. Cuando los adolescentes jugaban solos asumían riesgos similares a los adultos, sin embargo, en compañía de iguales incrementan los riesgos, a diferencia de los adultos que seguían conduciendo de la misma forma.

Tras analizar las áreas cerebrales que provocan cambios significativos en la conducta adolescente vemos cómo el comportamiento agresivo aumenta en la etapa posterior a la pubertad para disminuir en la adultez temprana, este trazado es denominado por Tremblay (2000) como la “curva del crimen”. Esta curva viene a describir cómo en la infancia son más frecuentes las conductas agresivas de poca importancia, sin embargo, al llegar la adolescencia estos comportamientos son menores, pero con una mayor gravedad, que aumentarán hasta el final de la adolescencia y finalmente descender de forma brusca en la adultez temprana (Oliva y Antolín, 2010). En cualquier caso, una sustancia química o una estructura anatómica aislada no son plenamente las causantes de una conducta violenta o comportamiento agresivo. Pero sí podemos afirmar que existe una base científica que evidencia la relación con la conducta humana.

4.4.1.3. *Implicaciones socioeducativas de los factores neurobiológicos*

Los cambios neurobiológicos nos pueden ayudar a comprender el porqué de ciertas conductas adolescentes a fin de poder planificar y desarrollar una serie de programas y recursos que prevengan y mejoren posibles situaciones conflictivas que se puedan generar en esta etapa de cambios. La maduración del cerebro no se desarrolla al margen de la experiencia, es importante destacar la plasticidad cerebral debido al recorte de conexiones neuronales, lo que favorece la adaptación a las circunstancias ambientales (Delgado, 2007). Por lo que, es importante conocer los factores ambientales a fin de mejorar y reducir el desequilibrio e inmadurez del sistema cerebral. Esta plasticidad va a favorecer la eliminación de ciertas conexiones no usadas y fortalecimiento de las usadas siendo un periodo sensible

para el desarrollo de competencias, aspecto a tener en cuenta, pues coincide con el cambio de etapa educativa de primaria a secundaria donde se produce una mayor exigencia a nivel curricular. Teniendo en cuenta que los adolescentes presentan un desarrollo cognitivo muy avanzado, siendo capaces de tomar decisiones coherentes en condiciones de baja activación emocional, las estrategias educativas para aumentar las habilidades de toma de decisiones o información sobre consecuencias negativas, no es solución definitiva siendo limitado este tipo de programas (Ennett, Tobler, Ringwalt y Flewelling, 1994; West y O'Neal, 2004). Como se ha analizado, la inmadurez del circuito emocional aumenta las posibilidades de conductas de riesgo o delictivas, sobre todo en compañía de iguales, ya sea para la aceptación del grupo, aumento de autoestima o logro de identidad. Si bien es cierto que la toma de riesgos tiene ventajas a nivel madurativo, permitiendo experimentar y evolucionar, requisito imprescindible para el logro de identidad. Por tanto, nos encontramos por un lado con la necesidad de experimentar y por otro con el riesgo que supone, la solución intermedia estaría en experimentar en condiciones de seguridad, aun conllevando ciertos riesgos. Esto implica un mayor control parental y al mismo tiempo dar una mayor autonomía. Debemos destacar aquí la importancia de los estilos parentales afectuosos para el desarrollo de las capacidades cognitivas y tener en cuenta que la privación de afecto puede desembocar en comportamientos antisociales.

Las actividades estimulantes favorecen la maduración de la corteza prefrontal por lo que será necesario un ambiente enriquecedor no solo a nivel familiar y escolar sino propiciando las actividades extraescolares y el ocio positivo (deporte, música, actividades al aire libre, etc.). Es conveniente añadir que el estrés y la privación del sueño pueden contribuir en la excitabilidad del sistema, por lo que son imprescindibles unos hábitos adecuados basados en rutinas saludables.

4.4.2. Factores ambientales

Los factores ambientales hacen referencia principalmente al contexto socioeducativo de los alumnos determinado por la familia y el grupo de iguales.

4.4.2.1. *El grupo de iguales. La importancia del grupo*

La teoría de la motivación humana propuesta por Maslow (1943) sobre la jerarquía de las necesidades humanas considera que, una vez satisfechas las necesidades fisiológicas y de seguridad, surgen en las personas las necesidades sociales. Éstas hacen referencia a la necesidad de compañía, de comunicarse con otras personas, sentir afecto y, en definitiva, de pertenecer a un grupo y sentirse aceptado por él (Angarita, 2007).

La búsqueda de identidad del adolescente y el asentamiento de la personalidad viene marcada por emociones intensas, necesidad de experimentar sensaciones y conocer grupos diversos. Los jóvenes, en esta búsqueda de identidad y desarrollo de su autonomía, se distancian del núcleo familiar, definido por Rousseau (1762/2012) como “el primer modelo de sociedad política” (p.9), acercándose de manera cada vez más intensa al grupo de iguales. Así la teoría de la socialización de Harris (1995) demuestra cómo la influencia del grupo de iguales es mucho más intensa que la influencia familiar, siendo determinante en el desarrollo social de los individuos (García, 2002). De este modo, la identidad de un grupo, determinada tanto por signos externos en cuanto a la forma de vestir, de hablar y lugares que frecuentan, como por formas de pensar similares, proporcionan sentimientos de confianza y bienestar en un contexto afectivo diferente al familiar, como parte del proceso de socialización necesario en el adolescente. Esta socialización es denominada por Cieslick y Pollock (2002) como socialización incentivada, a través de la cual el adolescente integra los aprendizajes que se desarrollan en el grupo (valores, normas y conductas) (Navarro, Pérez y Perpiñán, 2015). Si el grupo es constructivo, con predominio de valores positivos, este ayudará y acompañará al adolescente hasta la madurez. El problema surge cuando el grupo se asienta en conductas desviadas y prácticas de riesgo alejándose de las conductas prosociales, en este caso el grupo se convierte en un factor de riesgo con consecuencias dañinas.

4.4.2.1.1. Modelos de socialización

Partiendo de la necesidad de relación entre los iguales, en este apartado se pretende analizar la influencia del grupo con posibles conductas desviadas a partir de diferentes modelos teóricos. Estos modelos tratan de explicar la relación entre el

grupo de iguales y conductas antisociales, existiendo discrepancia en la relación entre ambos factores. Dichos modelos son:

- Modelo de socialización grupal: desde este modelo se pone el énfasis de la conducta desviada en la relación con el grupo de amigos. Es en este entorno donde el sujeto aprendería actitudes y conductas antisociales.
- Modelo de selección: a diferencia de la socialización grupal, este modelo considera la conducta antisocial predecesora al grupo desviado. Es decir, el adolescente que ya presenta estas conductas desviadas, ya sea por factores personales, familiares o sociales, busca asociarse con grupos desviados.
- Modelo de facilitación: al igual que el modelo de selección, defiende que los adolescentes que se relacionan con grupos desviados ya lo son previamente, si bien es cierto que esta relación puede aumentar la desviación.

Estableciendo relación entre las teorías que determinan los posibles factores influyentes en la desviación y los modelos de relación entre iguales, nos encontramos por un lado con teorías que afirman que el afecto entre los iguales es determinante en este tipo de conductas (Asociación diferencial de Shuterland y Aprendizaje social de Akers), correspondiéndose con el modelo de socialización grupal y, por otro lado, las teorías que consideran que precisamente estos grupos desviados carecen de relaciones afectivas cercanas (Teoría del Control Social de Hirschi), relacionado con el modelo de selección que considera que los jóvenes ya parten de conductas desviadas y buscan relacionarse con aquellos con conductas similares, siendo estas conductas una consecuencia de un fracaso en la socialización familiar y escolar (Moreira, Sánchez y Mirón, 2010 y Rodríguez, Mirón y Rial, 2012). Por su parte el modelo de facilitación, incluiría ambas posibilidades ya que, aunque el grupo desviado no sería el origen de las conductas desviadas, puede intensificar las tendencias previas del adolescente.

En el estudio realizado por Moreira, Sánchez y Mirón (2010) se destaca además que las conductas violentas son mayores en varones que en mujeres. Otra diferencia es el hecho de que en las mujeres exista una relación entre el afecto del grupo con el consumo de drogas, por lo que un vínculo de afecto en grupo puede influir para que se produzcan conductas desviadas, coincidiendo con las teorías de asociación diferencial de Shuterland y aprendizaje social de Akers. Así mismo

señala que una buena relación afectiva con el grupo se asocia con una menor probabilidad de violencia, sobre todo de violencia física. Siguiendo esta línea, Rodríguez, Mirón y Rial (2012) señalan en sus investigaciones que la relación con un grupo desviado es anterior a la conducta desviada, considerando el modelo de socialización como el más adecuado para explicar las conductas desviadas. Para los defensores de este modelo el medio familiar sería menos influyente que el del grupo de iguales (Oliva, Parra y Sánchez, 2002). Por su parte Rodríguez y Redondo (2008) concluyen, tras sus investigaciones, que las relaciones entre grupos violentos son menos afectivas y más conflictivas que la de los grupos convencionales, apoyando por tanto las propuestas de la teoría de Hirschi.

Finalmente destacar el modelo mixto o integrador que desarrolla una propuesta alternativa considerando que no todos los casos pueden explicarse desde el mismo modelo y que por tanto todas las propuestas serían válidas para según qué grupo de individuos (Vitaro et. al, 1997 en Trillo, 2011).

Tras el análisis de los modelos de socialización y las investigaciones realizadas en torno a ellos se puede concluir que, aunque existe una clara influencia del grupo de iguales, esta influencia no siempre va a estar incentivada por una relación emocional fuerte, sobre todo lo relativo a la violencia física en el caso de los hombres. Sin embargo, en el caso de las mujeres sí existe una mayor relación afectiva de grupo que podría condicionar conductas desviadas como el consumo de drogas.

4.4.2.1.2. La presión del grupo

Existen diferentes estudios sobre la presión del grupo de iguales y su posible influencia en el comportamiento y en la toma de decisiones de los individuos. Salomón Asch realizó en 1951 una investigación sobre la presión de grupo y su influencia en el comportamiento. El experimento se llevaba a cabo en grupos de estudiantes donde sólo uno de cada grupo era objeto de estudio. Asch comprobó cómo el estudiante objeto de estudio sintió malestar debido a la presión de grupo, ya que daban respuestas erróneas a los problemas perceptuales propuestos al ser cómplices del experimento. Ante esta situación respondía hasta un 37% de forma incorrecta aun sabiendas del error, a fin de coincidir con la respuesta del grupo (Delgado, Rosero, Martínez, Tascón, y Delgado, 2013).

Posteriormente Cruces et al. (1991) realizaron una investigación similar a la de Asch, con la diferencia de que las preguntas que se les hacía al grupo de estudiantes universitarios presentaban ambigüedad. Tras el experimento comprobó que este factor implica un conformismo aún mayor ante la presión de grupo (Cruces, Delgado, Ramos, Márquez, Martín, García, y Pérez, 1991). Otro experimento muy reciente lo encontramos en la investigación realizada por Gallegos y Cokting (2017) donde, tras los resultados de su investigación, añaden como factores que tienen más impacto, además del factor de ambigüedad estudiado por Cruces, la conectividad y el prestigio. La conectividad haría referencia al grado de relación con las personas del grupo, el prestigio, sería la de autoridad que ejercen las personas influyentes (Gallegos y Cokting, 2017). Estos resultados evidencian cómo la necesidad del ser humano de pertenencia a un grupo y el temor al rechazo pueden condicionar la conducta. Esta influencia se verá incrementada en la etapa de la adolescencia, donde existen muchas dudas e inquietudes sobre situaciones y decisiones que se toman a diario.

Cuando la presión de grupo está orientada hacia conductas antisociales, la susceptibilidad o conformismo sería el factor de riesgo, mientras que la resistencia a esa presión sería un factor de protección. Sin embargo, la presión de grupo no puede interpretarse en todas las situaciones como elemento adverso; el grupo influye positivamente cuando se desarrollan valores y normas saludables. En caso de un grupo en el que se desarrollan conductas saludables y prosociales la susceptibilidad a esta presión actuaría de factor protector y la resistencia sería el factor de riesgo.

4.4.2.2. *La familia*

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la etapa de la adolescencia viene marcada por un distanciamiento familiar manifestado principalmente a través de disputas y conflictos entre sus miembros. Sin embargo, no hay que olvidar que el núcleo familiar sigue siendo un factor determinante para el desarrollo de las personas. De este modo, sin contrariar las grandes aportaciones realizadas por Harris en su teoría de la socialización, sobre la influencia de los iguales en los adolescentes, existen numerosos estudios que demuestran cómo el contexto familiar ejerce también una gran influencia como desencadenante de conductas antisociales. Gallegos (2013) señala como factores familiares que

influyen en la conducta antisocial del adolescente: la comunidad próxima al entorno familiar, el clima familiar, la crianza y los modelos de padres. La comunidad próxima ejercería influencia a través de los propios amigos del vecindario, por ejemplo, si el grupo se estructura en conductas antisociales, como puede ser el consumo de sustancias psicoactivas. Por su parte, las interacciones familiares conflictivas generan ansiedad en el menor que pueden desembocar en una baja competencia social, por lo que, si el clima familiar no es el adecuado, pueden darse incluso situaciones de violencia y es probable que el adolescente ejerza papeles similares en su entorno social. Así mismo, un estilo de crianza basado en ataques verbales, humillaciones o castigo físico sería también un factor de riesgo importante, aunque también hay que advertir que una actitud pasiva, incoherente o irregular por parte de los padres puede propiciar el desarrollo de conductas desviadas.

4.4.2.2.1. El clima familiar

El clima familiar lo forma el ambiente percibido e interpretado por los miembros de la familia, ejerciendo influencia significativa tanto en la conducta como en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de sus miembros (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Esta definición parte del modelo de clima familiar de Moos (1974) en el que se determinan los ambientes como dimensiones observables de manera que el clima social en el que se desenvuelve la persona va a influir de manera significativa en su comportamiento (Tallón, Ferro, Gómez y López, 1999). Para ello Moos desarrolló una escala (FES) donde se evalúan y describen las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica, estableciendo tres dimensiones que evaluarán el clima social positivo: la dimensión relacional, desarrollo personal y estabilidad (Moos y Trickett, 1989).

En la misma línea de Moos, las investigaciones realizadas por Rodríguez y Torrente (2003) sobre interacción familiar y conducta antisocial muestran como la cohesión, es decir, los lazos emocionales fuertes de los miembros de la familia favorecen la adaptación social, principalmente por la transmisión de valores y normas de padres a hijos. Por tanto, como afirma Gómez (2008), los principales factores de riesgo estarían determinados por un clima familiar donde existe una falta de comunicación y escasa relación afectiva y donde los conflictos familiares,

las discusiones agresivas, el consumo de drogas por parte de los padres, aumentarán las posibilidades de que estas mismas conductas de riesgo se repitan en los adolescentes (Muñoz-Rivas y Graña, 2001). Se puede concluir, por tanto, retomando la teoría del control social de Hirschi, que una cohesión familiar fuerte de los adolescentes les separaría de posibles conductas antisociales. Sin embargo, en una interacción familiar conflictiva, ya sea entre padres o entre padres e hijos, existe una mayor probabilidad de que se desarrollen conductas desviadas.

4.4.2.2.2. Modelos de familia ante situaciones de conflicto

Teniendo en cuenta la importancia de la familia como primer sistema social en los adolescentes, se pretende analizar cuáles son los principales modelos que explican el afrontamiento familiar ante situaciones de conflicto.

Hill, desarrolló la primera propuesta teórica del estrés familiar, denominado “modelo ABC-X”, donde explica cómo las familias se tienen que reorganizar cuando sufren eventos estresantes. Según este modelo la familia no tiene por qué destruirse tras sufrir una crisis, sino que puede recuperarse y mejorar su funcionamiento (Martínez, 2009). Por lo que la mejora de la situación dependerá de los recursos familiares con los que cuenta la familia. Siguiendo a Hill, McCubbin y Thompson (1983) desarrollan el modelo de resistencia de ajuste familiar y adaptación, que considera que ante una situación problemática la familia desarrolla estrategias para mantener o recuperar el equilibrio. Los esfuerzos que realiza para reducir el factor estresor sería la resistencia, y los esfuerzos para reorganizarse sería la adaptación. Tanto la teoría del estrés como la de resistencia familiar centran su investigación en las respuestas familiares para adaptarse y reorganizarse.

Por su parte, el modelo Circumplejo de Olson (1979) amplía las dimensiones de investigación, pues además de tener en cuenta las respuestas familiares, que este denomina “adaptabilidad” incluye otras dos dimensiones: la “cohesión” a través de los vínculos familiares y la “comunicación” que se basa en la empatía y en la escucha reflexiva y está integrada en las otras dos dimensiones. La cohesión se mediría a través de la vinculación emocional, los límites, toma de decisiones e intereses. La adaptabilidad dependería de los estilos de negociación y las reglas de relación (Ferrer, Miscán, Pino y Pérez, 2013). Olson, junto a Portner y Lavee elaboraron una escala, La Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III) que evalúan dos de las dimensiones del Modelo Circumplejo,

la cohesión y la adaptabilidad. Una mayor cohesión y adaptabilidad en el núcleo familiar será imprescindible para el desarrollo de conductas prosociales en los adolescentes.

Existe un modelo que, a diferencia de los otros, se centra exclusivamente en las familias con hijos adolescentes, este sería el modelo de estrés familiar (MEFAD) de Musito (2017) que analiza y avalúa, a través de una serie de variables, el ajuste familiar y el bienestar psicosocial en este tipo de familias. La adolescencia ya de por sí es una variable. Esta etapa de cambio y transición va a obligar al resto de miembros de la familia a reorganizarse variando el funcionamiento familiar. Los eventos vitales estresantes, como puede ser un accidente grave, problemas económicos serios, enfermedad, serían otras variables. Esta nueva situación familiar marcada por factores estresores, podría desembocar en conductas delictivas, depresión, etc., si el adolescente no es capaz de gestionarla de manera adecuada. Si el funcionamiento familiar ante estos eventos, es flexible, existe una fuerte vinculación familiar y una comunicación fluida, las posibilidades de superar situaciones conflictivas son muy altas, del mismo modo hay que tener en cuenta que este proceso es recíproco y que el adolescente influirá en el sistema familiar. Por tanto, si el adolescente se inicia en actividades desviadas estos serían nuevos estresores para la familia (Musito y Callejas, 2017). La acumulación de estresores podría derivar en un desequilibrio familiar constante llegando a necesitar la intervención de profesionales.

Por su parte, el modelo sistémico amplía y supera las limitaciones de los modelos anteriores, al ser las ideas sistémicas más consistentes y útiles. La familia se considera como un conjunto organizado de personas en constante interacción, que se rigen a través de reglas, tanto entre ellos como con el exterior. Por tanto, la familia es concebida en su conjunto, como un grupo con identidad propia (Espinal, Gimeno y González, 2006). Desde este modelo la familia está inmersa en el entorno y en la cultura por lo que los valores que tenga sobre la sociedad y cultura circundante será factor de apoyo o de riesgo familiar. Además, el entorno es cambiante, por lo que la familia, como elemento dinámico deberá adaptarse según la demanda que les exigen los cambios sociales. Relacionado con el modelo sistémico estaría el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) que explica cómo el ambiente se estructura en varios niveles, el microsistema, representado por la familia, mesosistema sería las interrelaciones entre dos o más microsistemas, el

exosistema, que no incluiría a la persona como participante activo, (como por ejemplo el grupo de amigos de los padres) y por último, el macrosistema que haría referencia a la organización política, social y económica de una determinada región (Gifre y Guitart 2013). Por tanto, el modelo comprendería todos los entornos del menor, siendo la familia el mayor precursor en el desarrollo de la persona. Según Bronfenbrenner (1987) en un ambiente familiar positivo el individuo desarrollará conductas prosociales. Por el contrario, un ambiente familiar adverso puede generar conductas antisociales y delictivas. Frías, López y Díaz (2003) realizaron un estudio poniendo a prueba el modelo ecológico y su relación con las conductas antisociales en los jóvenes con una muestra de 204 estudiantes mexicanos, demostrando que el microsistema, es decir, la familia, tenía un efecto directo en la conducta antisocial. Así mismo, el macrosistema afectaba al exosistema y el exosistema al microsistema y, por tanto, de manera indirecta todos afectaban a la conducta antisocial (Frías, López y Díaz 2003).

Haciendo una recopilación de los modelos propuestos se puede afirmar que las conductas antisociales vienen marcadas por una influencia notable del ambiente familiar y que este se encuentra en un desarrollo continuo, mediante procesos de reestructuración y reorganización dependiendo de las situaciones y vivencias y el afrontamiento de las mismas. El estudio realizado por Ruano y Sierra (2000) sobre las estrategias de afrontamiento que usan los padres con hijos adolescentes demuestran que las más usadas y consideradas más útiles son las de reestructuración y la obtención de apoyo social, por este orden. La reestructuración hace referencia a la estrategia interna de afrontamiento por el que la familia evalúa la situación y modifica la forma de vivirla a fin de minimizarla y neutralizarla. La obtención de apoyo social sería la estrategia externa por la que la familia solicita y recibe apoyo de fuera, bien de parientes, vecinos, amigos (Ruano y Sierra, 2000). Estas conclusiones, junto con las aportaciones de los diferentes modelos sirven de guía para posibles propuestas de intervención. En este sentido es fundamental el conocimiento y desarrollo de estrategias sobre el afrontamiento más útil de situaciones de conflicto, partiendo de las propias habilidades y capacidades de los padres. Para ello las propuestas de intervención deberán estar encaminadas al desarrollo de habilidades sociales y comunicación con los hijos y la posibilidad de dialogar desde una postura abierta, que permita a los adolescentes aprender mediante la imitación y el moldeado estrategias de afrontamiento ante posibles

conflictos. En definitiva, se hace necesario el apoyo a las familias a fin de favorecer su bienestar a partir de las necesidades concretas de cada caso. Por último, añadir la importancia de que el desarrollo de este tipo de programas actúe en todos los escenarios donde los adolescentes se desenvuelven.

V – ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR

V- ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR

5.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende conceptualizar los términos de absentismo y abandono escolar como elementos clave en la investigación, para su análisis posterior en su posible relación con las conductas delictivas. Además, resulta necesario conocer y concretar la situación actual de este fenómeno en nuestro país a fin de asentar las bases del punto de partida. Partiendo para ello de un breve recorrido histórico de la base legal que asienta la educación en nuestro país y en el resto de Europa, a partir del análisis de las leyes que han marcado la educación y, concretamente, la obligatoriedad de la enseñanza, que van a influir en la forma de entender y afrontar el absentismo y abandono escolar en cada periodo.

Además, se van a analizar los factores de riesgo en la aparición del absentismo escolar, a fin de concretar las necesidades de las que se parten. Y por último se concretarán los tipos de absentismo, que aportará información del tipo de intervención en cada caso.

5.2. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO. SITUACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA VERSUS EUROPA

En el siglo XIX la preocupación de la mayoría de propuestas educativas se centra en extender la enseñanza a toda la población, rompiendo con las barreas impuestas por determinados estamentos e inercias y poniendo de manifiesto la importancia de la transmisión del saber y conservación del conocimiento. Dichas propuestas varían en función de las ideologías políticas predominantes, conservadoras o liberales (moderadas o progresistas), en cada momento.

En España, la promulgación de la Constitución de 1812 dedica un título exclusivo a la educación. Así en el título IX, artículo 366 establece que “En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, a escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles.” (p. 103)

Tras la promulgación de la Constitución se presenta el informe Quintana a fin de establecer las bases de la Ley de Educación estableciendo como pilares el carácter universal, uniforme, público y libre de la educación. A pesar de su breve duración debido al inminente golpe de Estado, dicho informe tuvo enorme trascendencia, incorporándose, con algunas modificaciones, en 1821 en forma de Ley: Reglamento de Instrucción Pública de 1821, durante el Trienio Liberal, volviendo a derogarse en 1823 con el poder absolutista de Fernando VII, desarrollándose entonces una serie de reformas educativas conocidas como Plan de Calomarde.

El Plan de Duque de Rivas (1836) de carácter moderado, sustituiría el Plan de Calomarde tras la muerte de Fernando VII (1833), y a pesar de no tener vigencia, al ser derogado por el golpe de Estado progresista, sentó precedentes en leyes educativas posteriores. En 1845 se desarrollaría el Plan Pidal, también de ideal moderado, dedicado a la enseñanza secundaria y superior.

En 1857 surge la primera ley educativa en España, la Ley Moyano, cuyo fin principal estaría en eliminar la alta tasa de analfabetismo del país, y donde se garantiza la enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 12 años. Esta ley supone un afianzamiento de leyes anteriores: el Reglamento de 1821, el Plan del Duque de Rivas de 1836 y el Plan Pidal de 1845 (López, 2019); por tanto, no destaca como ley innovadora. Su importancia radica en el carácter definitivo y estable por su elaboración a partir de una ley de bases, siendo la ley más longeva del sistema educativo español. Sin embargo, a partir de esta ley, y sobre todo de la Ley General de Educación de 1970, la legislación educativa en nuestro país se convierte en un escenario de sucesivas leyes, algunas de ellas efímeras y sin llegar a tener vigencia. Así, las continuas reformas educativas han ido provocando una inestabilidad profunda en nuestro sistema educativo, siendo poco justificable, teniendo en cuenta que los enfrentamientos políticos de la época anterior, que incluyen ideales tan dispares como las Cortes de Cádiz, el absolutismo de Fernando VII o la República, no condicionaron la estabilidad de la enseñanza atribuida a la Ley Moyano.

En el siglo XX se pretende elevar progresivamente la enseñanza obligatoria, así la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, conocida como Ley General de Educación del 70, estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, respaldada posteriormente por la

Constitución que recoge en el artículo 27 el derecho a la educación, concretando en el punto 4, la enseñanza básica como obligatoria y gratuita. Esta ley abrió un periodo de proliferación de leyes educativas caracterizadas por una importante inestabilidad (Puelles, 2016). Ello tiene como consecuencia el hecho inherente de que un estudiante concilie con varias leyes educativas durante su permanencia en el sistema educativo, influyendo de forma notable en el currículum, promoción, itinerarios e incluso en las posibilidades de promoción, obviando la estabilidad legislativa y por tanto el bienestar social, como mal menor.

En 1985 se promulga la Ley orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), donde concreta, como su título indica, el derecho a la educación de todos los españoles. Además, hace distinción entre centros público y privados y posibilita la creación de centros concertados. Otra aportación sería la aparición de los consejos escolares, donde se permite la participación de profesores, padres y alumnos en la gestión de los centros. Esta ley, aunque sin derogarse, ha sido modificada de forma sucesiva.

Posteriormente la Ley Orgánica 1/1990 de 3 octubre, Ordenación General del Sistema Educativo, amplía la enseñanza obligatoria de los 6 a los 16 años, recogiendo en su artículo 5 que “la educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la educación básica. La educación básica comprenderá diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis” manteniéndose esta obligatoriedad en todas leyes posteriores de educación.

En 1995 se desarrolla la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, que incorpora una mayor autonomía de gestión, y sobre todo pedagógica de los centros, así como la democratización de la comunidad educativa fomentando su participación a través del consejo escolar, profundizando y concretando lo dispuesto en la LODE.

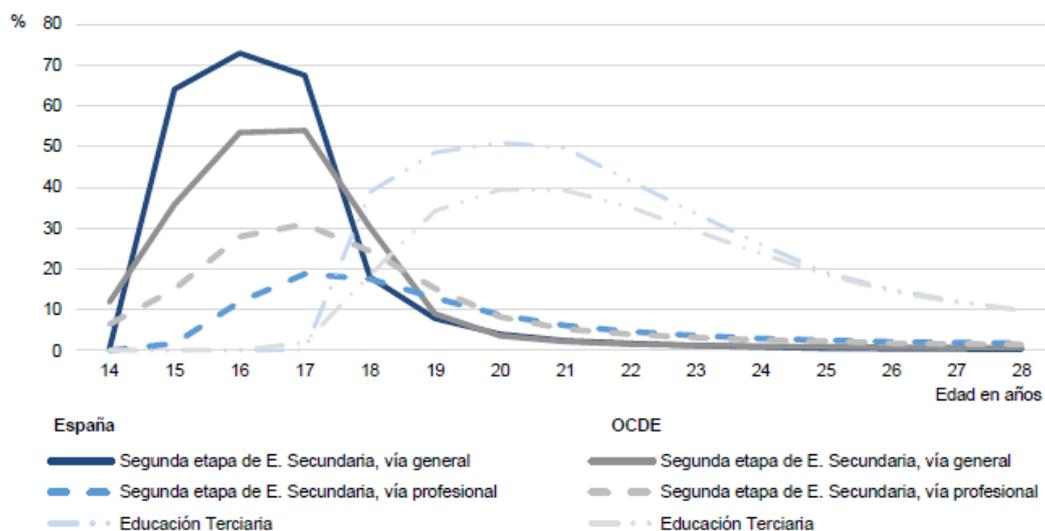
Tras la llegada del Partido Popular se inicia una nueva reforma para la educación con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en 2002, como ordenamiento general que deroga buena parte de los contenidos de los anteriores. Sin embargo, no llegó a tener vigencia, siendo paralizada en 2004 por el nuevo gobierno socialista, que proclamó una nueva ley de educación cuatro años más tarde, en 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE). Esta ley surge con el compromiso de hacer frente a los objetivos planteados por la Unión Europea y

conservaba muchos aspectos de la LOGSE, ley socialista anterior. Así, reconoce en su preámbulo que “Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios.” (Ley Orgánica 2/2006 BOE 106, 4 de mayo 2006 pp:17159).

Finalmente nos encontramos con dos leyes actualmente vigentes en España, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), aprobada por el Partido Popular, planteando como uno de sus objetivos el reducir la alta tasa de abandono escolar y la mejora de los resultados de nuestro sistema educativo. Y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) del Partido Socialista Obrero Español.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y concretamente su Dirección de Educación y Competencias, establece una serie de mediaciones e indicadores para un análisis comparado de la educación en los diferentes países miembros que presenta cada año, Proyecto INES, a través de la publicación “Education at a Glance” desde el año 1992. A partir de lo expuesto en esta publicación internacional se realiza un informe en español denominado Panorama de la Educación, donde se recogen los datos de los indicadores más importantes para España en comparación con los países de la OCDE y de la Unión Europea. Según este informe 2019, el 67,4% del alumnado de 17 años en España está escolarizado, frente al 53,9% de media de la OCDE (gráfico 1). No obstante, a esta edad sólo se escolariza el 18,7 % por la vía profesional frente al 31% de media de la OCDE. Este dato parece verificar la alta tasa de repetición en España como alternativa preferente frente a la incorporación a Ciclos de Formación Profesional. Así, España es el país de la OCDE con más repetidores, con un 11,3 %.

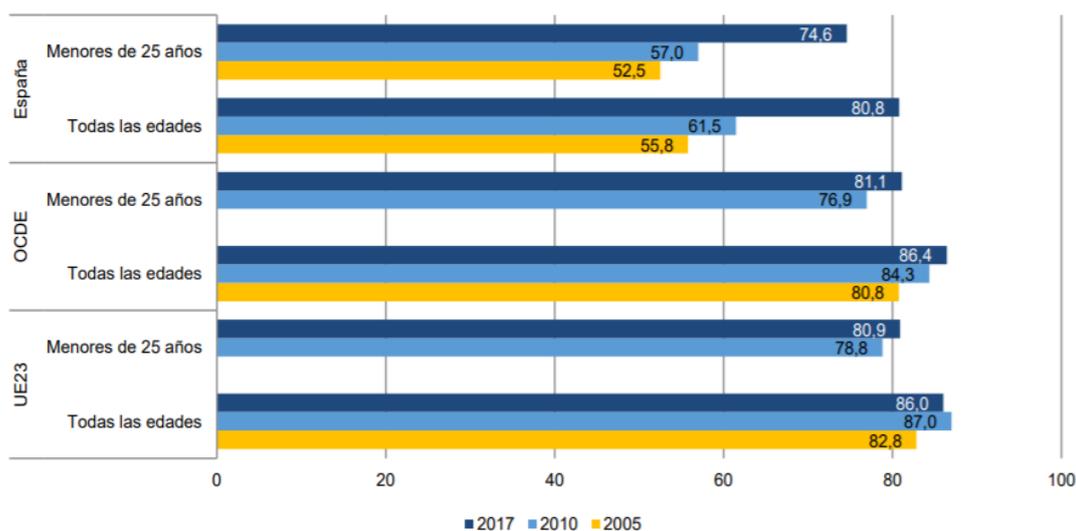
Gráfico 1: Tasa de escolarización por edad entre 18 y 24 años (2017)



Fuente: Panorama de la Educación 2019. Indicadores de la OCDE. Informe español. Versión preliminar. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>

Al hilo de estos datos se observa, además, que la tasa media de graduación en Secundaria en la OCDE es del 86,4%, estando por encima de la graduación en España que se sitúa en el 80,8%, por lo que la alternativa de la repetición no parece ser apuesta segura para la obtención del título (gráfico 2).

Gráfico 2: Evolución de la tasa de graduación en Secundaria (2005-2010-2017)

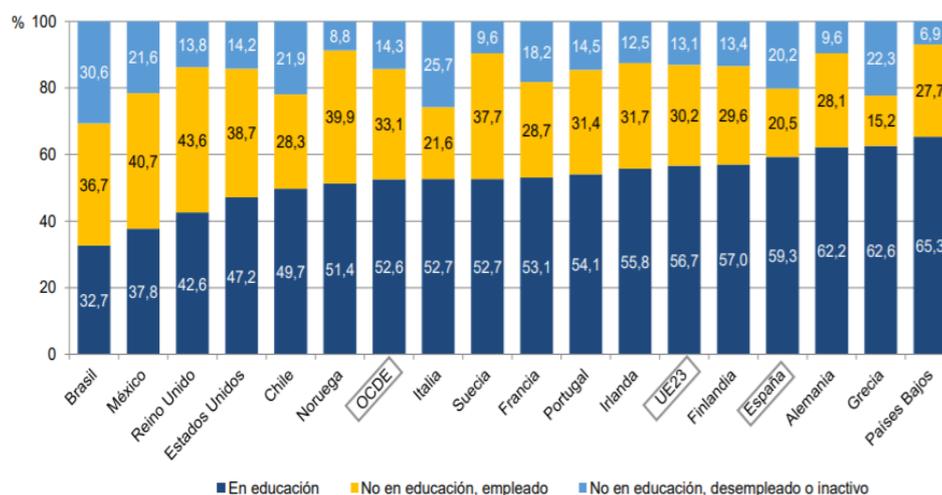


Fuente: Panorama de la Educación 2019. Indicadores de la OCDE. Informe español. Versión preliminar. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>

A estos datos se le suma la elevada tasa de abandono tras finalizar la ESO, sin completar una formación profesional o bachillerato, que se sitúa en un 17,9% de los jóvenes entre 18 y 24 años en 2018 frente al 10,6 de la UE-28. Como dato positivo desde el año 2010 la tasa de graduación media de la OCDE ha crecido 2 puntos porcentuales frente a la tasa de España que lo ha hecho en más de 19 puntos.

Un dato determinante del informe de la OCDE sería el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no estudian ni trabajan, que supone el 20,2% (uno de cada cinco jóvenes), siendo España uno de los países con las tasas más altas y muy superior a la media europea, que se sitúa en el 13,1% e internacional con un 14,3 en la OCDE (gráfico 3). Así mismo, ésta señala las desigualdades en educación como el principal problema para mejorar los ámbitos socioeconómicos de la población, estableciendo una relación directa entre nivel educativo y resultados socioeconómicos en el individuo.

Gráfico 3: Porcentaje de población entre 18 y 24 años estudiando (2018)



Nota: los datos de Alemania, Chile y Estados Unidos están referidos a 2017. Los datos de Japón no están disponibles.

Fuente: *Panorama de la Educación 2019. Indicadores de la OCDE. Informe español. Versión preliminar. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).* <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b8f3deec-3fda-4622-befb386a4681b299/panorama%20de%20la%20educaci%C3%B3n%202019.pdf>

Por su parte, la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro, partiendo de los artículos 165 y 166 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea, conceptualiza el término de abandono escolar prematuro como la “relación con las personas que abandonan la educación y la formación habiendo cursado tan sólo el primer ciclo de secundaria, o por debajo de dicho nivel, y que ya no cursan una educación o formación” destacando la importancia de reducir este abandono para alcanzar “objetivos clave de la Estrategia Europea 2020”, considerando dicho abandono como uno de los principales factores de riesgo para el desempleo, pobreza y exclusión social.

Así, la Estrategia Europea 2020, sucesora de la Estrategia de Lisboa de 2010, concreta como objetivo para Educación, la reducción del abandono escolar por debajo del 10% y para la Lucha contra la pobreza y la exclusión social, su reducción al menos en 20 millones el número de personas en situación o riesgo de pobreza y

exclusión social. Como ya se ha mencionado la tasa de abandono escolar en nuestro país 2018 se sitúa en el 17,9% y en 2019 en 17,3%. Estas cifras suponen un descenso notable con respecto a los datos recogidos en 2008, alcanzando los niveles más bajos desde que se tienen datos registrados. Aunque son datos alentadores, España sigue siendo el país de la Unión Europea con la mayor tasa de abandono escolar, lo que supone no haber conseguido los objetivos que marcó la UE para 2020.

Se debe tener en cuenta que los porcentajes analizados están relacionados con jóvenes entre 18 y 24 años que abandonan los estudios, sin haber obtenido el título de Bachillerato o Formación Profesional de grado medio, que sería como se define en el contexto de la Unión Europea, lo que nos proporciona unos datos válidos para el análisis y la contextualización. Sin embargo, el perfil de menor que se pretende analizar se corresponde con adolescentes que abandonan el sistema educativo incluso antes de la obtención del título, aumentando el riesgo de exclusión social. La falta de asistencia a clase de forma continuada implica una desvinculación de la sociedad y de las normas que en ella se establecen. Si este absentismo se prolonga en el tiempo acabará considerándose un abandono escolar. De esta forma, el abandono escolar tiene sus inicios en el absentismo que, si no se erradica, acaba convirtiéndose en abandono definitivo.

5.3. NORMATIVA VIGENTE INTERNACIONAL Y NACIONAL. NORMATIVA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

5.3.1. Normativa internacional y nacional

Es necesario, además, para una mayor delimitación del objeto de estudio el análisis de la legislación vigente entorno al derecho a la educación, de donde surgirá, posteriormente, el absentismo escolar como concepto normativo.

La legislación internacional desarrollada en el tiempo, que sientan las bases de una posterior legislación en España sería:

- En 1948, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos recoge en su artículo 26 el derecho a la educación de toda persona.
- Posteriormente, en la Declaración de los Derechos del Niño en 1959 concreta este derecho en el principio 7, señalando la educación como gratuita y obligatoria en las etapas elementales.

- La Convención sobre los derechos del niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20/11/1989, señala en el artículo 28.1.e la obligación de los Estados para “fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.”
- La Carta Europea de los Derechos del Niño, promulgada por el Parlamento Europeo, en su Resolución A 3-0172/92, concreta la obligatoriedad de un determinado periodo de enseñanza.

En cuanto a la legislación en España:

- La Constitución recoge en el artículo 27 el derecho a la educación, concretando en el punto 4, la enseñanza básica como obligatoria y gratuita.
- La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) establece que corresponde a los padres “adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos o pupilos cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase.” (Art. 4.2.a.)
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil responsabiliza a la sociedad estableciendo que:

“Cualquier persona o autoridad que tenga conocimiento de que un menor no está escolarizado o no asiste al centro escolar de forma habitual y sin justificación, durante el periodo obligatorio, deberá ponerlo en conocimiento de las autoridades públicas competentes, que adoptarán las medidas necesarias para su escolarización.” (Art. 13).

- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), concreta nuevamente la obligatoriedad hasta los 16 años (desarrollada en la LOGSE) y prioriza como objetivo reducir el abandono temprano de la educación.

Si bien es cierto que ninguna de estas leyes hace referencia de manera explícita al concepto de absentismo escolar, se evidencia una preocupación por el abandono escolar temprano, aludiendo a las administraciones educativas como las responsables de garantizar la escolarización del alumnado. Así existen diferentes normas y protocolos de cooperación de los Ayuntamientos con las Administraciones educativas en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad

obligatoria. De esta manera, las comunidades autónomas han desarrollado y concretado diferentes normativas en torno a la prevención del absentismo escolar.

5.3.2. Normativa por Comunidades Autónomas

A fin de poder realizar un análisis global y exhaustivo de la legislación vigente en torno al absentismo y el abandono escolar en España, se procederá a realizar un recorrido normativo por comunidades. Este estudio va a permitir, no sólo concretar el significado normativo del concepto, sino conocer las diferentes trayectorias y comprobar la eficacia de las mismas en el análisis posterior de datos estadísticos que se pretende realizar:

Región de Murcia:

- La Orden de 26 de octubre de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se establece y regula el Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar (Programa PRAE). En este protocolo se definen ambos conceptos:

“Absentismo: Falta de asistencia, frecuente o continuada, del alumnado menor de edad, que curse las enseñanzas de la educación básica a los centros docentes donde se encuentre escolarizado, sin motivo que lo justifique y consentida o propiciada por los padres, madres o tutores legales o por voluntad del propio alumno. Serán consideradas absentismo escolar las faltas de asistencia injustificadas cuando superen el 20% del total de las jornadas o sesiones lectivas mensuales.”

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

Comunidad de Madrid:

- Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Siendo el Objeto de la Norma Regular las actuaciones de compensación educativa dirigidas a prevenir y compensar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción del alumnado en el sistema educativo. Donde se

define el absentismo escolar como “la falta de asistencia del alumno al obligatoria.”

- Orden 2069/2020, de 10 de septiembre, de la Consejería de Educación y Juventud, por la que se establecen las condiciones de suscripción aplicables a los convenios interadministrativos celebrados con las Corporaciones Locales para el desarrollo de programas de prevención y control del absentismo del alumnado comprendido entre 6 y 16 años de edad escolarizado en centros docentes sostenidos con Fondos Públicos de la Comunidad de Madrid.

Andalucía:

- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, desarrolla la Ley de la Solidaridad, recogiendo en el Título III medidas para luchar contra el absentismo escolar,
- Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. Donde se concreta el absentismo escolar como “la falta de asistencia regular y continuada del alumnado en edad de escolaridad obligatoria a los centros docentes donde se encuentran escolarizados, sin motivo que lo justifique.”

País Vasco:

- El Decreto 230/2011, de 8 de noviembre, por el que se aprueba el instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BALORA), especifica y concreta las tipologías de desprotección, entre las que se encuentra la negligencia hacia necesidades formativas, considerando como riesgo grave de desprotección el absentismo.
- centro educativo, sin causa justificada, y durante la edad de escolarización
- En Bilbao se desarrolla el Programa de Absentismo Escolar (PAE).
- Programa para Garantizar el Derecho a la Educación: Erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el Territorio de Bizkaia (2015).

Define el absentismo escolar como “la falta de asistencia continuada al Centro educativo sin causa que la justifique, consentida o propiciada por la propia familia o por voluntad del mismo alumno o alumna, en el caso de preadolescentes y adolescentes. “

Asturias:

-La Ley 1/1995 de 27 de enero, de Protección del Menor de la Comunidad Autónoma Asturiana que considera que “el alumno está en situación de desamparo cuando exista “ausencia de escolarización habitual del menor” (art.31.2.b.).

- Planes municipales del principado de absentismo escolar que concretan de manera general el absentismo como la falta de asistencia regular y continuada del alumnado en período de escolarización obligatoria, sin motivo de enfermedad o causa mayor que lo justifique.

Castilla- La Mancha:

- Orden de 09-03-2007, de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Bienestar Social, por la que se establece los criterios y procedimientos para la prevención, intervención y seguimiento sobre el absentismo escolar.
- Programa Regional de Absentismo cuya finalidad es “garantizar la asistencia al centro educativo del alumnado en edad de escolarización obligatoria, estableciendo para ello acciones que anticipen y eviten la ausencia del centro educativo, y actuando de forma inmediata cuando ésta se produzca.”

Valencia:

- La Ley 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunidad Valenciana. En su artículo 29 dedicado al absentismo y abandono escolar establece la promoción de la Generalitat junto con la Administración local, de un plan contra el absentismo y el abandono escolar.
- Si bien es cierto de que el primer programa de absentismo de esta comunidad surge en el curso 1998/99. Actualmente se ha creado el Programa de Absentismo escolar Municipal en Valencia donde se recoge el concepto de absentismo como:

Falta de asistencia regular y continuada del alumnado en edad de escolaridad obligatoria a los centros docentes donde se encuentre escolarizado, sin motivo que

lo justifique, consentida o propiciada por la propia familia o por voluntad propia, que puede afectar a su desarrollo integral, su éxito escolar y su futuro profesional.”

Galicia:

- Instructivo de 31 de enero de 2014, donde se anexa protocolo de absentismo escolar para su aplicación en los colegios sostenido con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. En dicho protocolo se remite al artículo 22 del Decreto 229/2011, de 7 de diciembre para definir los conceptos de absentismo y de abandono escolar:

“1. Ausencia de la escuela sin una razón debidamente justificada para estudiantes en edad de escolarización obligatoria. Esta ausencia del centro supondrá, al menos, el diez por ciento (10%) de la jornada escolar mensual. 2. Abandono escolar temprano: situación de aquellos alumnos que, pudiendo continuar sus estudios, abandonan el sistema educativo sin obtener la titulación correspondiente.”

Cataluña:

- Partiendo de la Ley de Educación de Cataluña (Ley 12/2009) se desarrolla el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Teniendo como objeto: “garantizar que todos los centros educativos...sean inclusivos mediante el establecimiento de criterios que orienten la organización y la gestión de los centros...”. Así, en el artículo 3 punto 4 se incluye como sujetos de esta atención educativa los alumnos con riesgo de abandono escolar prematuro, estableciéndose como medidas de apoyo las unidades de escolarización compartida (UEC): “unidades pensadas para alumnos a partir de tercer curso de educación secundaria obligatoria y los programas de nuevas oportunidades (PNO): “para alumnos que necesitan un apoyo de acompañamiento más intensivo y la posibilidad de ampliar el periodo lectivo”.
- Además, existen protocolos en cada una de las diferentes administraciones locales considerando el absentismo como la falta de asistencia reiterada y no justificada, dentro del horario lectivo escolar, del alumnado en edad de escolarización obligatoria en el centro educativo donde está matriculado.

Cantabria:

- Orden ECD/37/2013, de 27 de marzo que aprueba el Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de Cantabria donde se define el absentismo como la “falta de asistencia frecuente o continuada del alumnado en edad de escolaridad obligatoria a los centros docentes donde se encuentre escolarizado, sin motivo que la justifique, consentida o propiciada por la propia familia o por voluntad propia.”

La Rioja:

- En el artículo 16 de la Ley 1/2006, de 28 de febrero, de Protección de Menores de La Rioja, se considera absentismo escolar “cuando el menor en período de escolarización obligatoria no asista de forma regular a las clases del centro en donde se halle matriculado, sin causa que lo justifique.”
- En el artículo 44 del Decreto 4/2009, de 23 de enero, por el que se regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros, se concreta las faltas de asistencia y absentismo escolar y se establece “la obligación de poner en conocimiento de la Consejería competente en materia de educación los casos de absentismo escolar e igualmente deberán colaborar con los organismos competentes en la prevención y solución de dichas situaciones.”

Aragón:

- En 2002 se establece un protocolo entre el Gobierno de Aragón y el Ayuntamiento de Zaragoza, para la erradicación del absentismo escolar. Posteriormente otras entidades locales de la Comunidad Autónoma de Aragón, tanto municipios como comarcas, se adhieren a dicho protocolo.
- Convenio Marco de colaboración en 2013 con el Ayuntamiento de Zaragoza para la prevención del absentismo escolar que ha ido prorrogándose sucesivamente.
- Orden PRE/46/2017, de 18 de enero, estableciéndose las bases del Programa para la Prevención del Absentismo Escolar (Programa PAE). En esta orden se concreta el término de abandono escolar estableciendo el origen del mismo. Así recoge que:

“El abandono escolar tiene su origen en el fracaso escolar y éste, a su vez, suele comenzar con un historial marcado por la incorporación tardía al sistema

educativo, la falta de asistencia escolar, el absentismo de mayor grado, los desfases curriculares y la desmotivación. Las situaciones adversas sociales, familiares, sanitarias o culturales generan un alumnado con problemas de conducta y aprendizaje y provocan desfases curriculares, absentismo, rechazo escolar y otras problemáticas en la dinámica de los centros docentes y en el entorno social.”

Canarias:

- La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, regula en su artículo 46 el absentismo escolar y el abandono escolar temprano.
- La Orden de 9 de octubre de 2013, por la que se desarrolla el Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias, establece la responsabilidad de los centros en la prevención y control del absentismo escolar.
- Decreto 174/2018, de 3 de diciembre, de aprobación del Reglamento por el que se regula la prevención, la intervención y el seguimiento del absentismo escolar y del abandono escolar temprano en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias. En el artículo 4 de dicho decreto se define el absentismo escolar como: “Reiterada ausencia temporal injustificada, no permanente ni definitiva, del alumnado al centro educativo en el que está escolarizado y que supone un riesgo para desarrollar satisfactoriamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.”

Y el abandono escolar temprano como: “Situación en la que se encuentran aquellas personas que no han logrado obtener un título de educación postobligatoria.”

Navarra:

- Ley Foral 15/2005, de 5 de diciembre, de promoción, atención y protección a la infancia y a la adolescencia señala en el artículo 8 como una de las competencias de las Entidades Locales de Navarra “La adopción, en colaboración con el Departamento de la Administración de la Comunidad Foral competente en materia de educación, de las medidas necesarias para garantizar la escolarización obligatoria, en especial para combatir el absentismo escolar.”
- Orden Foral 45/2012 del 17 de mayo se aprueba el Convenio de colaboración entre Fiscalía Superior de la Comunidad Foral y los Departamentos de

Educación y Política Social, Deporte y Juventud; cuyo fin es garantizar el derecho de los menores a la educación.

- Comisión contra el Absentismo Escolar y el Abandono Escolar, estableciendo como uno de sus objetivos el desarrollo de un “Protocolo de Actuación en casos de absentismo escolar”. En dicho protocolo se define el absentismo como: “la no asistencia regular a clase en las etapas obligatorias (6 – 16 años). Con mayor precisión, se entiende por absentismo escolar la falta de asistencia del alumno/a al centro educativo, sin causa justificada, y durante la edad de escolarización obligatoria.”

Extremadura:

- Decreto 142/2005, de 7 de junio, por el que se regula la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- Orden de 19 de diciembre de 2005 por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar.
- Orden de 15 de junio de 2007, de las Consejerías de Educación y Bienestar Social, por la que se aprueba el Plan Regional para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura. En su artículo 7 define el absentismo como la no asistencia regular a los centros educativos del alumnado escolarizado, ya sea por voluntad del menor o de sus padres o tutores legales.”
- Instrucción nº10/2009 de la Dirección General de Calidad y Equidad Educativa por la que se establecen los criterios para la elaboración de las memorias de actuaciones en absentismo escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Baleares:

- En las Islas Baleares se crea en 2016 un Protocolo de Absentismo elaborado por la Dirección General de Innovación y Comunidad Educativa aplicándose desde el curso 2016/2017. En este protocolo se identifica al absentismo escolar como “un riesgo y como una situación de desamparo” basándose en la Ley del Menor 26/2015.

Castilla y León:

- La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, en el II Plan de Atención a la Diversidad recogido en el Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, establece como objetivo la reducción del absentismo escolar. A partir de aquí se desarrolla el Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar, donde se considera que “un alumno es absentista cuando falta el 20% del horario lectivo de un mes, aproximadamente 4 faltas (dos/tres días) en EP y 20 en ESO.”

En toda la legislación analizada se aprecia una base común que permite establecer una serie de conclusiones:

- Se manifiesta una preocupación evidente por la necesidad de abordar el absentismo escolar mediante el establecimiento de protocolos concretos.
- Existe una continua renovación de normativa y protocolos que hace suponer el intento de una mejora de resultados adaptándose a las nuevas situaciones socioeducativas.
- En cuanto al concepto de absentismo escolar se concreta en: la falta de asistencia a clase del alumno, regular y continuada, sin causa justificada, durante la edad de escolarización obligatoria, es decir, en el caso de España, tras la promulgación de la LOGSE, el tramo comprendido de los 6 a los 16 años.
- En cuanto al concepto de abandono escolar: abandono el sistema educación sin la obtención del título.

A partir de este análisis normativo se pretende conceptualizar en el siguiente epígrafe estos conceptos.

5.4. CONCEPTOS: ABSENTISMO ESCOLAR Y ABANDONO ESCOLAR

El absentismo escolar supone un problema de gran trascendencia en la sociedad actual por su inherente relación con la desigualdad social. La escolarización universal, gratuita y obligatoria se convierte en un derecho social de los niños y jóvenes, tal y como se señala en la legislación nacional, donde el acceso a las enseñanzas obligatorias se convierte en el reto fundamental de una educación inclusiva, manteniendo la cohesión social. La preocupación por el mismo se manifiesta en el incremento en el desarrollo de programas que atenúen y lo

erradiquen, a fin de cumplir con este propósito de igualdad. Sin embargo, será necesario que esta obligatoriedad sea funcional, estableciendo como prioridad la obtención del título y no el cumplimiento de la edad de escolarización, que exime de su obtención, favoreciendo una futura exclusión sociolaboral. Así, esta obligatoriedad amparada por la legislación vigente, no está resultando efectiva especialmente en los entornos sociofamiliares en riesgo, incrementándose la desigualdad educativa y aumentando la posibilidad de futuras conductas antisociales y/o delictivas.

Para poder abordar la problemática del absentismo se pretende concretar y analizar el término a fin de poder plantearlo como objeto de investigación. Sin embargo, en el análisis del concepto se verifica una gran heterogeneidad, ya que existen matices en las diferentes definiciones que hacen que no exista un concepto unánime del mismo. Esta heterogeneidad del concepto no debe entenderse como negativo, sino que esta variabilidad generada por el origen del mismo, explícito en la mayoría de las definiciones, permite conocer y concretar posibles medidas de prevención e intervención.

El absentismo escolar implica una ausencia no justificada del alumnado al centro, siendo un proceso de ruptura temporal o permanente que implica un proceso multicausal (García, 2013). Por su parte Fernández (2011) distingue este proceso de desenganche del sistema educativo como progresivo, aunque señalando que este desenganche puede estar iniciado por indisciplina o por malos resultados académicos. Por tanto, la desvinculación del sistema educativo, que se hace visible por un absentismo escolar, puede estar iniciada por una indisciplina marcada por conductas disruptivas o contrarias a las normas, así como por fracaso escolar vinculado al ámbito académico. Así mismo, un absentismo leve o puntual, es inherente a la desconexión del currículum y por tanto al fracaso en las calificaciones y desmotivación, que puede conllevar al desarrollo de conductas contrarias a las normas y un aumento de absentismo, haciéndose crónico y derivando en un abandono definitivo del sistema educativo. Es evidente la dependencia de estas tres variables: absentismo, conductas disruptivas y fracaso escolar, de forma que el inicio de cualquiera de ellas puede influir en la aparición de las demás, generándose un círculo que puede agravarse con el tiempo. Pero esta visión parcial del problema no debe cuestionar otras posibles variables que nos ayuden a comprender dicho fenómeno. Así, diferentes investigaciones abordan el

absentismo escolar desde el enfoque unilateral de las propias características del individuo, siendo los factores de riesgo la indisciplina, bajas calificaciones, bajas expectativas educativas o repetición de curso (Rodríguez, 2019). Este análisis parcial impide una búsqueda de soluciones que abarque la totalidad de las causas, eximiendo al entorno socioeducativo de la responsabilidad de prevención e intervención, siendo precisamente el centro de enseñanza el que debe velar por reducir la desigualdad social.

El absentismo escolar debe ser considerado como fenómeno multicausal que implica una intervención multidisciplinar en todos los ámbitos del menor, teniendo en cuenta, además de las características individuales y familiares de donde parte el menor, la capacidad de respuesta que ejerce el centro educativo y el entorno social para mejorar y potenciar la situación educativa del menor. De este modo, el análisis del concepto de absentismo nos acerca a diferentes ámbitos de actuación que permiten valorar la diversidad del mismo, como pueden ser la conducta del alumnado absentista, la relación con el centro educativo y el entorno social y familiar (Amer, Barceló & Barrio, 2020). Tal y como afirma García (2013, p.27) el absentismo escolar es “un proceso biográfico que esconde una gran variedad de situaciones personales, sociales y educativas”.

Aunque se evidencia que el absentismo implica un rechazo por parte del alumno al sistema educativo, Uruñuela (2005) señala que esta sería la última etapa del problema, cuando ya se ha producido esta ruptura y que, además, tiene un carácter evolutivo, desarrollándose poco a poco. Así, la mayoría de las definiciones del término de absentismo escolar parten de la idea de absentismo como una consecuencia de una situación previa que, cuando se dilata en el tiempo, da lugar a dicho fenómeno.

Este análisis del absentismo como proceso dinámico, señalado por Fernández (2011) como fenómeno progresivo o García (2005) como de naturaleza dinámica y cambiante, junto con su carácter multicausal, permite concretar aún más su definición, necesaria para erradicar el problema.

De esta forma se puede definir dicho fenómeno como multicausal y dinámico, siendo ambas características imprescindibles para poder determinar un plan de actuación preventivo y/o correctivo viable.

Por su parte, en la conceptualización de abandono escolar partiremos de la definición del menor que abandona el sistema de enseñanza sin haber obtenido el título de la ESO, ya sea por límite de edad o incluso previo al mismo, es decir, antes de los 16 años, considerando la hipótesis de riesgo creciente cuando el abandono se realiza de forma temprana o/y sin obtención del título de enseñanza obligatoria, teniendo además en cuenta que este abandono se inicia con un absentismo previo.

5.5. CAUSAS DEL ABSENTISMO Y EL ABANDONO ESCOLAR DESDE EL MODELO ECOLÓGICO

Analizado el concepto de absentismo como un fenómeno multicausal se evidencia la necesidad de partir de la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) por su carácter sistémico e interactivo, a fin de determinar las diferentes causas que preceden al mismo.

Desde este enfoque el individuo está en constante interacción con el medio y ambos se influyen (Navarro, 2002). Por tanto, el ambiente va a contribuir en el desarrollo cognitivo, moral y social del individuo. Bronfenbrenner concibe el ambiente ecológico en diferentes niveles estructurados de forma que cada uno de estos niveles contiene al otro: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Este tipo de estructuras se ha utilizado en numerosos estudios del comportamiento humano, ya que permite el análisis tanto global como particular de los diferentes factores que intervienen en el mismo. De esta forma partimos de la idea del individuo cuya personalidad se desarrolla por la interacción entre su condición individual y el ambiente. Si agrupamos estos niveles en relación al objeto de estudio, el menor y su relación con el absentismo escolar, los diferentes niveles quedarían estructurados de la siguiente forma:

- Microsistema sería el entorno social más cercano al individuo, que se correspondería con la familia o el centro educativo, por separado y donde se desarrollan procesos de enseñanza y aprendizaje y donde se desempeñan diferentes roles.
- Mesosistema sería la interrelación entre dos o más entornos, que podría ser la familia y el entorno educativo, en ambos el menor actúa activamente.

- Exosistema: En este caso, implica uno o más entornos donde el menor no influye activamente, como puede ser el trabajo de los padres. Los servicios cercanos a la comunidad.
- Macrosistema: hace referencia a la cultura y subcultura de la propia sociedad donde se desenvuelve el menor, es decir, la organización social, política y económica de un determinado país o región.

Según Bronfenbrenner (1987) todos los niveles dependen unos de otros existiendo una comunicación entre ellos (Frías, López y Díaz, 2003).

Es importante la perspectiva de este enfoque a la hora de realizar cualquier propuesta de intervención para prevenir o reducir el absentismo escolar, ya que si se tiende a partir de teorías unifactoriales o reduccionistas se aportarían soluciones parciales de un problema mucho más complejo y global. Por tanto, los diferentes niveles no sólo nos van a ayudar a determinar el origen del absentismo escolar, sino que cada nivel debe convertirse en recurso para poder prevenir y erradicar la situación de riesgo.

A partir de los niveles propuestos se van a concretar las posibles causas del absentismo escolar, sin olvidar la interconexión y dependencia entre sí de dichos niveles.

5.5.1. De origen individual

Según el modelo ecológico, el ámbito individual se refiere a sus características individuales que lo convierten en ser único, pero teniendo en cuenta la influencia del contexto o ecosistema donde se desarrolla (Pérez, 2009).

- Factores neurobiológicos: si partimos de las causas de absentismo centradas en el menor como individuo, nos encontramos en una etapa donde la personalidad se caracteriza por una mayor impulsividad y búsqueda de sensaciones, relacionada con los desequilibrios entre la corteza prefrontal inmadura y una mayor activación del circuito mesolímbico (Delgado, 2007). Es importante tener en cuenta la maduración tardía de la corteza prefrontal, ya que las funciones de la misma están relacionadas con la toma de decisiones o el sentido de la responsabilidad (Oliva y Antolín, 2010). Así mismo, el circuito mesolímbico, debido a los cambios hormonales propios de esta edad, sufre una mayor activación, estando relacionado con la

búsqueda de placer. Por otro lado, la función inversa sería la amígdala que, como circuito evitativo, estaría asociada a situaciones y emociones negativas (Ernst, Pine y Hardin, 2006). Por tanto, existe una mayor probabilidad de descuidar los deberes propios de su edad que implican la asistencia al centro de enseñanza debido a ambos factores, la falta de responsabilidad y la evitación o rechazo al centro educativo.

- Factores sociocognitivos: autoconcepto y autoestima. El autoconcepto, como parte de la personalidad del individuo, hace referencia a la imagen que uno tiene de sí mismo, determinada por la información tanto externa como interna, siendo una de las variables con mayor relevancia en el proceso de aprendizaje (González-Pienda, Núñez, Gonzalez-Pumariega y García, 1997). Hubner y Staton (1976) lo definen como las percepciones del individuo sobre sí mismo a través de la interpretación de la propia experiencia y el ambiente. Por su parte, la autoestima sería la valoración que el individuo hace del autoconcepto, jugando un papel muy importante en el desarrollo de la personalidad, sobre todo en la etapa de la adolescencia, donde son más vulnerables a la disminución de la misma (Twenge y Campbell 2001, citado en Naranjo y González, 2012). Esta etapa de cambios va a repercutir en su comportamiento y dependerá, en gran medida, de los entornos sociales próximos, que en caso del menor serían la familia, el grupo de iguales y el centro educativo. De este modo se irá desarrollando dependiendo de las experiencias positivas y negativas y de la propia interpretación del sujeto sobre las mismas. Si el menor percibe el centro de enseñanza en general como un ámbito donde experimenta fracasos, intentará evitar estas emociones negativas, pudiendo llegar a aprender respuestas de evitación, lo que conllevará a que estos fracasos se repitan, retroalimentando la baja autoestima. Por otro lado, se debe tener en cuenta que los adolescentes bien valorados por sus padres y que adquieren responsabilidades dentro de la unidad familiar presentan mayor capacidad para asumir los retos académicos (Naranjo y González, 2012).
- Factor académico y curricular: relacionado con el fracaso escolar. Se produciría cuando el alumno presenta un desfase curricular que le impide conseguir los niveles mínimos, y que puede ser debido a factores cognitivos, como la capacidad y habilidades para tomar decisiones y resolver problemas; y factores sociofamiliares, como el apoyo escolar o las expectativas académicas. Además, este desfase se acentuará si se prolonga

el propio absentismo y no existe respuesta efectiva del centro educativo, aumentando las dificultades de aprendizaje.

- Problemas de conducta: que pueden estar relacionados con el fracaso escolar y desmotivación mencionadas anteriormente. Este tipo de conductas puede derivar de un rechazo a las normas impuestas que no son sentidas por el menor. Se debe tener en cuenta que los enfrentamientos a las normas y a la autoridad estarían relacionados con la búsqueda de identidad propia de la adolescencia. En este caso es determinante la respuesta del entorno sociofamiliar y educativo a fin de reconducir estos conflictos inherentes a esta etapa, ya que una mala gestión puede derivar en expulsiones y contribuir a una futura violencia juvenil. Como vemos, si bien es cierto que existen factores biológicos que pueden influir en el comportamiento, este estará siempre condicionado por el entorno.

5.5.2. De origen ambiental

Como se analiza en el epígrafe anterior, los factores individuales van a estar condicionados por los factores ambientales que se exponen a continuación, entendiéndose como factores de riesgo en la aparición del absentismo escolar.

5.5.2.1. Familia.

- Familias desestructuradas y/o en riesgo de exclusión social que implican desigualdades socioeconómicas y culturales.
- Familias con antecedentes de absentismo escolar, como pueden ser hermanos mayores o familiares cercanos.
- Familias pertenecientes a minorías étnicas. Una de las grandes dificultades sería el desconocimiento del idioma, lo que afectaría tanto al nivel curricular del menor como a la relación de los padres con el centro educativo.
- Familias nómadas por su situación laboral, provocando la ausencia del menor durante periodos determinados.

A partir de estos factores de riesgo la familia ejerce una respuesta que puede desencadenar en esa situación de absentismo. Así, Ribaya (2011) diferencia en este caso entre actitud pasiva o activa por parte de los padres:

- Escasa importancia al sistema educativo: considerando que el trabajo futuro de los hijos esté más relacionado con el de los padres, exentos de formación académica. Existe una ausencia de disciplina en relación a horarios escolares como consecuencia de una carencia de valores culturales.
- Absentismo provocado por la propia familia donde los menores asumen roles para contribuir a la economía familiar. En el caso de las hijas puede agravarse al encomendarle el cuidado de los menores o la realización de tareas domésticas.

Ambas actitudes van a influir en una escasa o mala relación de los padres con el centro educativo, siendo uno de los puntos determinantes que se deben tener en cuenta para erradicar el absentismo escolar del menor. Una relación cercana y cordial de la familia con el entorno educativo es imprescindible para la plena integración del menor.

5.5.2.2. *Grupo de Iguales*

La búsqueda de identidad del adolescente y el asentamiento de la personalidad viene marcada por emociones intensas, necesidad de experimentar sensaciones y conocer grupos diversos. Los jóvenes, en esta búsqueda de identidad y desarrollo de su autonomía se distancian del núcleo familiar, acercándose de manera cada vez más intensa, al grupo de iguales. De este modo se crea la identidad de un grupo, determinada tanto por signos externos en cuanto a la forma de vestir, de hablar y lugares que frecuentan, como de formas de pensar similares. Esta socialización es denominada por Cieslick y Pollock (2002) como socialización incentivada a través de la cual el adolescente integra los aprendizajes que se desarrollan en el grupo (valores, normas y conductas) (Navarro, Pérez y Perpiñán, 2015). El problema surgirá cuando el grupo se asiente en conductas desviadas y prácticas de riesgo, como pueden ser el rechazo al centro y absentismo escolar, alejándose de las conductas prosociales.

5.5.2.3. *Organización escolar*

El Sistema Educativo regula formalmente, a través de sus leyes, la vida de los centros educativos. A través de estas leyes los centros se organizan dando respuesta a su entorno educativo concreto, estableciéndose entre otros los programas de absentismo escolar. El problema surge cuando existe un desajuste entre las

necesidades y circunstancias del menor y la capacidad del centro para dar respuesta a esta situación. Así, es necesario que el centro apoye y posibilite el desarrollo del menor no sólo a nivel curricular, sino también social y emocional, favoreciendo un clima estimulante que facilite su trayectoria escolar. Para ello es importante analizar los factores de riesgo en el entorno escolar que puede propiciar la aparición de absentismo escolar:

- Ambiente escolar negativo o inseguro.
- Relación negativa del alumno con los profesores.
- Desajuste curricular y metodológico en los procesos de aprendizaje.
- Ausencia de medidas organizativas y estructurales que permitan atender a este tipo de alumnado (horarios, recursos personales).
- Escasa formación del profesorado para la atención de este perfil de alumnos.

5.5.2.4. *Comunidad*

La comunidad, como parte influyente del entorno del menor puede ser decisiva si dispone de los recursos institucionales y programas comunitarios que propicien actividades saludables fuera del horario escolar. La carencia de ofertas de ocio positivo por parte de la comunidad, como actividades deportivas o musicales, acceso a bibliotecas, programas de refuerzo académico, puede repercutir en conductas antisociales por ausencia de alternativas saludables. Así, se ha comprobado como los entornos con redes de apoyo presentan mejores resultados académicos (García y Razeto, 2019).

5.6. TIPOS DE ABSENTISMO ESCOLAR

Siguiendo con el estudio conceptual del absentismo escolar, se analizarán en este epígrafe los diversos tipos, atendiendo a la definición planteada por diferentes autores, así como por los desarrollados en los programas de absentismo existentes en las diferentes comunidades, continuando con el objetivo de intentar dar una respuesta concreta y eficiente al absentismo escolar de una forma práctica y viable atendiendo a cada caso concreto.

Para ello es importante diferenciar el concepto de desescolarización, que implica que el menor no está escolarizado en el centro educativo. Otra variante de desescolarización sería la matriculación del menor pero que no llega a incorporarse al centro educativo.

El absentismo escolar implica una formalización de matrícula en el centro de enseñanza. En este caso se presupone que hay una asistencia irregular, que irá variando en diferentes grados, dependiendo del porcentaje e intensidad de ausencias. Si ese absentismo se convierte en crónico y definitivo se correspondería con la definición de abandono escolar.

Una vez acotado el concepto de absentismo existen diferentes clasificaciones relacionadas principalmente con el porcentaje de ausencias al centro de enseñanza.

Peris, Esteban Y López (2000) distinguen cinco tipologías de absentismo: esporádico, intermitente y puntual, que incluirían las faltas injustificadas y justificadas; y el absentismo regular y crónico, más acentuado en cuanto a la incidencia de faltas y que incluirían sólo las faltas injustificadas.

Aguado (2005) distingue tres tipos de absentismo: elevado, que supone la ausencia del menor superior al 50%; absentismo medio, entre el 25% y un 50%; siendo bajo por debajo del 25%.

García (2013) distingue entre absentismo puntual (menos del 10% de faltas mensuales), absentismo regular (entre el 25% y el 50%) o prolongado (más del 75%).

Por su parte, Fernández y Bustos definen estos porcentajes como absentismo bajo (menos del 15% de faltas mensuales), medio (entre el 15% y el 40%) y alto (por encima del 40%).

Las comunidades autónomas y los ayuntamientos, con el fin de acotar la definición de absentismo, establecen su propia tipología dependiendo también del porcentaje de faltas mensuales. De esta forma el criterio básico utilizado se centra en una clasificación cuantitativa centrado en el número de ausencias que presenta el alumno en un momento determinado, generalmente cuantificando las faltas por periodos mensuales. A partir de aquí se establecen los criterios de intervención.

En la tabla siguiente se muestran algunos ejemplos de este tipo de clasificación:

Tabla 4: Ejemplos de programas de Absentismo Escolar en España

EJEMPLOS DE PROGRAMAS DE ABSENTISMO EN ESPAÑA	
Programa Provincial de Absentismo Escolar Dirección Provincial de Educación de Segovia (2019).	<p>Moderado: menos del 20 % del tiempo lectivo mensual.</p> <p>Medio: entre el 20 y el 50% del tiempo lectivo mensual.</p> <p>Severo: más del 50% del tiempo mensual.</p>
Departamento técnico de prevención de absentismo escolar. Protocolo de actuación en centros educativos. Ayuntamiento de Alicante (2015).	<p>Leve: entre el 20 y el 25 % al mes.</p> <p>Absentismo moderado: faltas entre un 25 y un 50% de las sesiones.</p> <p>Crónico: las faltas superan el 50% de las sesiones al mes.</p>
Ayuntamiento de Arganda del Rey (Madrid) (2017).	<p>Pasivo: asistir, pero no participar en la clase ni llevar materiales de trabajo</p> <p>Leve: faltas inferiores al 25% del crédito horario.</p> <p>Grave: faltas injustificadas comprendidas entre el 25 y el 50 % del crédito horario.</p> <p>Muy grave: superan el 50 % del crédito horario.</p>
Programa Municipal de Intervención en el Absentismo Escolar. Ayuntamiento de Oviedo (2007).	<p>Alto: \geq 40% del tiempo lectivo mensual.</p> <p>Medio: Entre el 20 % y el 40 % del tiempo lectivo mensual.</p> <p>Moderado: Inferior al 20 % del tiempo lectivo mensual.</p>
Reglamento municipal de absentismo escolar de Sagunto (Valencia) (2013).	<p>Puntual: falta consecutivamente por un hecho justificado.</p> <p>Intermitente: falta de vez en cuando con cierta periodicidad, coincidiendo a veces con un determinado día de la semana o asignatura.</p>

	<p>Regular: falta de forma continuada sin justificar.</p> <p>Absoluto o crónico: el menor no asiste al centro educativo.</p>
<p>Programa regional de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar y reducción del abandono escolar de la Región de Murcia (2012).</p>	<p>Asistencia regular: las faltas injustificadas no exceden del 10%.</p> <p>Asistencia irregular: asistencia injustificada entre el 10% y el 20%.</p> <p>Absentismo: las faltas de asistencia injustificadas superan el 20%.</p> <p>Absentismo absoluto: no han formalizado matrícula en un centro educativo o no se incorporan al centro educativo estando matriculados.</p>
<p>Plan municipal de lucha contra el absentismo escolar. Ayuntamiento de Tomelloso (Ciudad Real) (2011).</p>	<p>Moderado: menos del 25% de faltas injustificadas mensuales.</p> <p>Medio o intenso: las faltas injustificadas superan el 50%.</p> <p>Severo o crónico: más del 50% de faltas injustificadas mensuales.</p> <p>Absoluto: alumnos, matriculados o no, que no asisten nunca al centro.</p>
<p>Plan Regional para la Prevención, Control y Seguimiento del Absentismo Escolar en la Comunidad Autónoma de Extremadura (2007).</p>	<p>Absoluto: alumno está matriculado, pero no asiste nunca al centro.</p> <p>Crónico: cuando el alumnado matriculado no asiste de forma habitual al centro.</p> <p>Puntual o intermitente: cuando el alumnado no asiste al centro determinados días o a determinadas áreas.</p> <p>De temporada: cuando el alumnado no asiste al centro en determinadas épocas del curso escolar.</p>

	Pasivo: cuando el alumno/a asiste al centro, pero manifiesta una conducta de ruptura y/o boicot en el proceso de enseñanza/aprendizaje.
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los programas mencionados.

**VI – CONDUCTA
ANTISOCIAL Y
DELINCUENCIA JUVENIL**

VI- CONDUCTA ANTISOCIAL Y DELINCUENCIA JUVENIL

6.1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se pretende realizar una revisión conceptual de los términos de conducta antisocial, menor infractor y delincuencia juvenil. El intentar entender cómo una conducta problemática puede llegar a convertirse en antisocial o infractora, siendo, en este caso tipificada por ley, permitirá comprender e intentar anticipar el desarrollo de dichas conductas. Para ello es importante analizar los factores influyentes en el desarrollo de la delincuencia juvenil, así como las características que determinan las conductas de este perfil de menores. Además, a fin de concretar el perfil de menores para el que se lleva a cabo esta investigación, basado principalmente en una propuesta preventiva, se analizan estadísticas sobre los delitos cometidos por menores en España en los últimos años.

6.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE CONDUCTA ANTISOCIAL

Dentro del desarrollo evolutivo normal surgen momentos de conflicto que en el caso de los niños suele manifestarse en rabietas y desobediencia de normas básicas en su entorno socioeducativo y familiar. En la etapa de la adolescencia, que marca el inicio de la búsqueda de su propia identidad, estas situaciones de desobediencia e incumplimiento de normas suelen ser también habituales, pudiendo desembocar en conductas de riesgo y enfrentamiento con los padres. Este tipo de conductas, consideradas como normales en el desarrollo evolutivo, se podrían englobar dentro del término de conductas problemáticas, clasificadas como menos graves o leves, las cuáles irán disminuyendo conforme el adolescente va madurando (Loeber, 1990, citado en Fernández y Gómez, 2006). Si estas conductas se agravan en tiempo e intensidad pasarían a considerarse conductas antisociales. De este modo la conducta antisocial comprende una serie de comportamientos inadecuados para la sociedad mediante el incumplimiento de reglas y de las expectativas sociales, violando los derechos de los demás mediante acciones perjudiciales y lesivas (Kazdin y Buela-Casal, 2002, citado en Fernández y Gómez, 2006). Dentro de la conducta antisocial se podría incluir el absentismo

escolar, vandalismo o consumo de drogas, entre otros. Estas acciones pueden manifestarse de forma aislada, aunque suelen estar asociadas y darse de forma conjunta (Kazdin y Buela-Casal, 2002, citado en Fernández y Gómez, 2006). El origen de estos comportamientos antisociales en los adolescentes suele estar relacionado con la búsqueda de sensaciones fuertes y de excitación, es decir, con las conductas de asunción de riesgos, que son aquellas que dan lugar a una excitación fisiológica placentera inmediata, aunque los resultados posibles sean peligrosos (Boyer, 2006 citado en Oliva y Antolín, 2010).

Otro término relacionado sería el de trastorno de conducta. La diferencia entre conducta antisocial y el trastorno de conducta radica en que ésta implica un patrón repetitivo y permanente de conducta donde se infringen las principales normas sociales. Además, deberán estar presentes tres o más conductas desviadas con un deterioro considerable en el entorno socioeducativo y familiar. Por lo que, dentro de las conductas antisociales, un único acto desviado no será considerado como trastorno de conducta (Farrington, 2004 citado en Oliva, 2014). Si bien es cierto que los trastornos de conducta y la delincuencia coinciden en ciertos aspectos, las personas diagnosticadas con este tipo de trastorno presentan un comportamiento antisocial clínicamente grave y no tiene por qué existir relación con la justicia.

Por otro lado, las conductas antisociales dentro de los términos sociojurídicos se corresponderían con conductas delictivas, que implican delitos que son penales en el caso de cometerlos un adulto y, por otro lado, las conductas que realizadas por menores serían consideradas ilegales como puede ser el consumo de alcohol o conducción de automóviles (Fernández y Gómez, 2006).

Aunque la conducta antisocial en ocasiones contiene comportamientos agresivos, no son términos idénticos. La conducta agresiva, ya sea física o verbal, sería un subtipo específico de la conducta antisocial (Antolín 2011, citado en Fernández y Gómez, 2006). No obstante, es interesante analizar el concepto de conducta agresiva como parte de las conductas antisociales. Carrasco y González (2006) establecen tres elementos que aparecen en la mayoría de las definiciones de la agresividad: su carácter intencional, las consecuencias aversivas hacia los objetos o personas, y su variedad expresiva, principalmente la física y la verbal.

La agresividad implica un comportamiento en el que prevalece el uso la violencia física o verbal. Dentro de esta conducta se han identificado dos tipos, la

agresividad reactiva o impulsiva y la agresividad instrumental. La agresividad reactiva parte del modelo de frustración-agresión desarrollado por Dollard en 1939 y más tarde, en 1965, modificado por Berkowitz (Penado, Andreu y Peña, 2014). Este modelo postula que la agresividad reactiva es la de mayor incidencia durante la adolescencia y se produce ante una situación amenazante, donde la respuesta se manifiesta de forma no planificada y con alta carga emocional, mediante un ataque furioso y de ira sobre el objeto que provoca dicha frustración. Esta agresividad está relacionada con el circuito cerebral evitativo formado por el hipotálamo, la amígdala y la sustancia gris. De tal forma que aquellos adolescentes que presentan mayor activación de la amígdala ante determinadas situaciones, muestran mayor agresividad reactiva. Además, este sistema está controlado por la corteza prefrontal que, como se mencionó en el epígrafe de los factores de riesgo en el capítulo 4, se presenta aún inmadura en esta etapa del desarrollo. Por lo que, la hiperexcitabilidad del sistema de amenaza sumado a la inmadurez prefrontal darían lugar a una agresividad reactiva ante situaciones amenazantes o incluso aquellas que realmente no representen una amenaza para el adolescente (Oliva y Antolín, 2010). Por otro lado, la agresividad instrumental se basa en el modelo de aprendizaje social de Bandura (1973) donde ésta sería una estrategia para obtener beneficios. (Penad, Andreu y Peña, 2014). A diferencia de la reactiva, la agresividad instrumental es fría, calculada y carente de empatía, a fin de conseguir beneficios sin tener en cuenta el daño causado a los demás. Suele estar vinculado a psicopatías. Mientras que en la agresividad reactiva se produce una hiperactivación, los datos empíricos señalan que la instrumental apunta a un déficit en el funcionamiento de la amígdala (Oliva y Antolín, 2010).

Tras el análisis de las diferencias entre ambos tipos de agresividad se puede afirmar que la agresividad reactiva y la agresividad instrumental muestran procesos cognitivos y emocionales distintos, tanto en su origen como en el tipo de comportamientos. Así en la reactiva existe una mala gestión de las emociones, frente a la instrumental donde hay una ausencia de las mismas. En cuanto a los procesos cognitivos, el sujeto agresivo reactivo tiende a sentirse amenazado, aunque realmente no lo esté, mientras que el instrumental piensa en el beneficio que le aporta el usar la agresión para conseguir sus fines. La falta de control en los adolescentes que muestran agresividad reactiva hace que tengan mayor

posibilidad de rechazo del grupo de iguales, sin embargo, los considerados agresivos instrumentales pueden llegar a generar admiración.

El análisis de las diferencias entre ambos tipos de agresividad facilitará el planteamiento de posibles programas de intervención socioeducativa. En el caso de la agresividad reactiva es importante el desarrollo de programas relacionados con la identificación y gestión de emociones a fin de controlar la frustración e impulsividad, así como programas de habilidades sociales que les permita el desarrollo de estrategias para la resolución de conflictos. En otro lado, los programas para prevenir conductas agresivas instrumentales deberán estar encaminados al desarrollo de la empatía y el rechazo de la violencia, rompiendo el nexo entre violencia y beneficio.

En definitiva, el término de conducta antisocial implica un comportamiento que se caracteriza por incumplir las normas sociales o los derechos de los demás, que puede aparecer en la infancia y en la adolescencia y que englobaría desde las conductas problemáticas hasta las más graves, violentas o delictivas (Fernández y Gómez, 2006). En cuanto al tratamiento penal de los delitos cometidos por adolescentes existe en la actualidad un debate social sobre beneficios y perjuicios de dar una respuesta punitiva a los adolescentes igual que a los adultos. En la actualidad existe un sistema jurídico que regula el periodo comprendido entre los 14 y 18 años, concretamente la Ley Orgánica 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, constituyendo un tratamiento específico para los adolescentes que cometen delitos.

6.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE DELINCUENCIA JUVENIL Y MENOR INFRACTOR

La delincuencia suele considerarse en la actualidad como un problema de orden multicausal, dando lugar a un enfoque que implica diferentes perspectivas. Según Araya y Garat (1998) "la delincuencia es un fenómeno social, dado que afecta directa o indirectamente a toda la sociedad (...) (p.74) está asociada a la dialéctica entre determinantes socioculturales y económicos, familiares e individuales".

Por otro lado, la delincuencia no puede estar condicionada a una interpretación sesgada, alarmista y externa a la sociedad. Se debe asumir que la delincuencia es un fenómeno de nuestra sociedad que estaría afectando a una parte importante de la población, por lo que se debe apostar por la mejora y prevención

de la delincuencia mediante una adecuada intervención desde el conocimiento de la propia realidad social e individual.

Dentro de este sistema complejo estaría la delincuencia juvenil, la cual necesariamente requiere de una aproximación que considere elementos propios de la especificidad de esta problemática. Esto es aún más importante si se considera el aumento en la frecuencia y en el grado de violencia con que es ejercida, siendo prioritario abordar este fenómeno en tanto realidad emergente y persistente.

La delincuencia juvenil supone una conducta antisocial definida por Garrido y Gómez como el comportamiento opuesto a las normas impuestas por la sociedad, considerándose delito cuando estas conductas vienen tipificadas en el Código Penal.

Delimitar el concepto de “delincuencia juvenil” implica necesariamente un conflicto en cuanto a la controversia de dos creencias totalmente opuestas. Por un lado, la consideración de delincuente juvenil como un calificativo peyorativo para categorizar a un menor aún en proceso de maduración psicológica, siendo el resultado de sus acciones la influencia de factores sociales externos. Y por otro, considerar al menor plenamente responsable de los actos cometidos, debiendo ser tratados como a los adultos infractores (Cruz, 2007). Así, mientras que, en países como Estados Unidos, el menor infractor se rige por un sistema mucho más contundente y enérgico, en los países europeos la tendencia es mucho más leve. Como se ha analizado en el capítulo 4 sobre la adolescencia, se confirma el hecho de que la etapa adolescente es susceptible de una mayor inestabilidad debido a la inmadurez y asunción de riesgos propio del desarrollo evolutivo en el que se encuentran. Como señala González (2008), se considera menor de edad a quien por su desarrollo físico y psíquico no tiene “la capacidad de autodeterminación del hombre, para actuar conforme con el sentido, teniendo la facultad, reconocida normativamente, de comprender la antijuricidad de su conducta” (p.10). Si además se le suma la complejidad de las relaciones sociales, así como el hecho de que los jóvenes han sido formados en el entorno que los adultos hemos creado, se hace necesario analizar la delincuencia juvenil como un fenómeno que debe ser enfocado desde la prevención conjunta de todos los organismos implicados. Siguiendo en la línea Ríos (1997) considera que los menores de edad no pueden ser declarados responsables, imputables o culpables por los actos ilegales que cometen, puesto que

carecen de las condiciones psicobiológicas necesarias para ser sometidos a un juicio penalizador de reproche.

Actualmente se huye del concepto de “delincuente” para definir a los menores que han cometido un delito, puesto que se considera un etiquetamiento pernicioso que puede llegar a traducirse posteriormente en la estigmatización de estas personas. Beristain (1996) utiliza el término “infractor”, cuando se trata de menores, por considerarlo una “calificación no tan reprochable” evitándose así las connotaciones negativas de “delincuente” o “criminal”, optando por términos como “infractor” o “sanción”.

Para delimitar el concepto menor, asociado al adjetivo menor infractor, se hace referencia en España al chico o chica que tiene una edad superior a los 14 años e inferior a 18 años, por la relevancia de los comportamientos contrarios a la ley, que puedan cometerse en esta franja de edad, y su trascendencia jurídico-penal, psicológica, criminológica y victimológica en la vida del menor (Mancebo y Ocariz, 2009). Por tanto, la definición de menor infractor desde un punto de vista de la responsabilidad penal por la comisión de un hecho delictivo, va a aludir a aquel menor de edad, autor de una conducta tipificada como delito o falta en el Código Penal o en las leyes penales especiales (Barroso, Morente, Domínguez & Green, 2008). Según Cruz y Cruz (2007), los menores infractores son “aquellas personas, menores de 18 años que realizan conductas tipificadas como delitos por las leyes penales vigentes y que surge la necesidad de someterles a un régimen especial de atención, el cual debe buscar protegerlos, tutelarlos”.

Tradicionalmente, el concepto de “menor infractor” iba asociado necesariamente a menor procedente de barrios o zonas desfavorecidas, de etnia gitana, con bajo o nulo aprovechamiento escolar, con familias desestructuradas, etc. Sin embargo, estudios recientes como “Evaluación de la intervención educativa y análisis de la reincidencia en la Justicia de menores en la CAPV” (San Juan, Ocariz, 2009), establecen que algunos de los menores infractores proceden de familias normalizadas, entendidas éstas como grupos estructurados, en los que al menos un progenitor trabaja de manera estable, el menor acude a su centro escolar, etc.

De las definiciones aportadas anteriormente podemos extraer, en conclusión, el concepto de menor infractor como aquella persona mayor de 14 años y menor de 18 años que realiza actos tipificados en la ley como delitos, los cuales tendrán siempre una consecuencia que deberá estar orientada hacia la reeducación del

menor, que se correspondería con la actual Ley de Responsabilidad Penal del Menor.

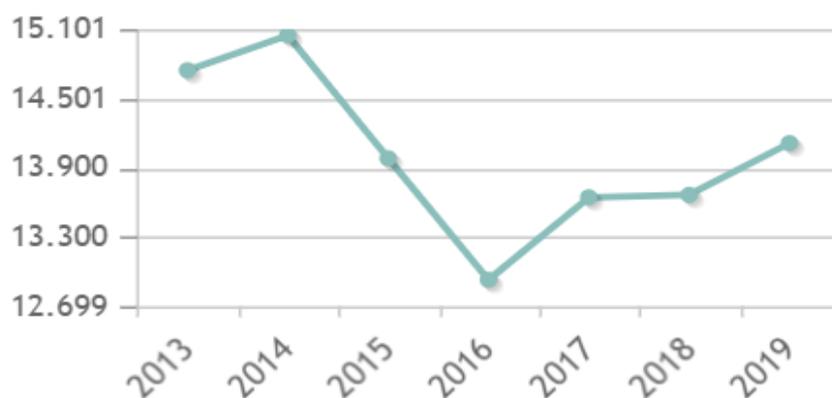
Debido al objetivo de esta investigación, es importante distinguir entre conducta delictiva y la conducta desviada o de riesgo, que englobaría, en este caso, el incumplimiento de normas sociales y culturales como el absentismo escolar o consumo de drogas, ya que, en este caso el menor, sin cometer delito, podría estar más próximo al mismo.

6.4. ESTADÍSTICAS DE MENORES CONDENADOS EN ESPAÑA

En nuestra sociedad actual existe una gran preocupación por los problemas derivados por la delincuencia juvenil. Siguiendo las encuestas del Instituto Nacional de Estadística, a partir del Registro Central de Sentencias de Responsabilidad Penal de los Menores (gráfico 4), en el año 2019 el número total de menores condenados (entre 14 y 17 años) asciende a 14.112, de los cuales 11.160 corresponde a menores hombres frente a 2.952 mujeres.

Desde el año 2016, donde se produjo el mayor descenso, con 12.928 menores, estos datos han ido incrementándose hasta las cifras más recientes correspondientes al 2019.

Gráfico 4: Estadística de menores condenados entre 2013 y 2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

https://www.ine.es/dyns/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736176795&menu=ultiDatos&idp=1254735573206

Si realizamos un análisis por grupos de edad, siguiendo una correlación temporal desde el año 2013, se puede observar en la tabla 5 un ascenso en el número de menores que cometen infracciones conforme aumenta la edad y cómo esta correlación se produce en todos los años analizados.

Se aprecia además que entre el año 2013 y el 2019 disminuye el número de menores infractores de 17 años, produciéndose, sin embargo, un aumento en la franja de edad correspondiente a los 14 años, existiendo, por tanto, un aumento de infracciones a edades muy tempranas.

Tabla 5: Número de infracciones penales por año y edad

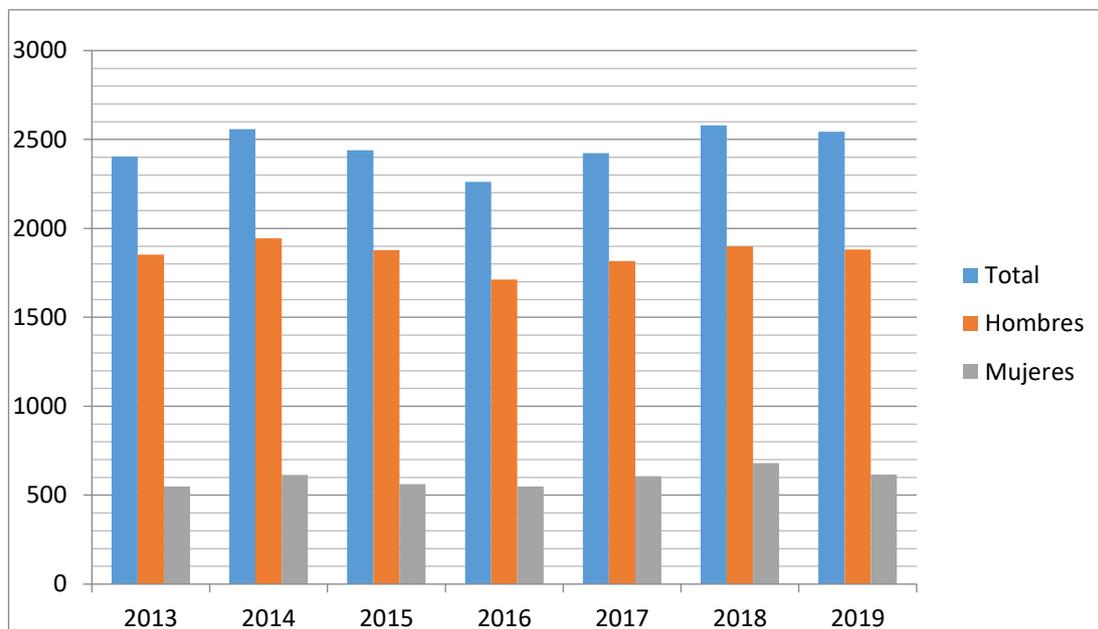
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
14 años	2.403	2.558	2.440	2.262	2.423	2.580	2.544
15 años	3.323	3.416	3.206	3.119	3.217	3.080	3.252
16 años	4.219	4.223	3.929	3.640	3.911	3.913	4.028
17 años	4.799	4.851	4.406	3.907	4.092	4.091	4.288

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística

En la gráfica 5 se observa que el número de menores condenados aumenta tanto en hombres como mujeres, aunque el incremento de las mujeres es bastante menor. Destacar también cómo en el año 2016 se produce una disminución de menores, en total 2.262, produciéndose este descenso tanto en hombres como mujeres en relación al resto de años.

En 2019 fueron inscritos 14.112 menores condenados, lo que supuso un aumento del 3,3% respecto del año anterior. Siendo el 79,1 % varones frente al 20,9% de mujeres. En cuanto a la tasa de menores de 14 a 17 años condenados por cada mil habitantes fue de 7,4 siendo los menores de 17 años los más numerosos con el 30,4% del total, seguidos de los menores de 16 años con el 28,5% (Instituto Nacional de Estadística, 2020).

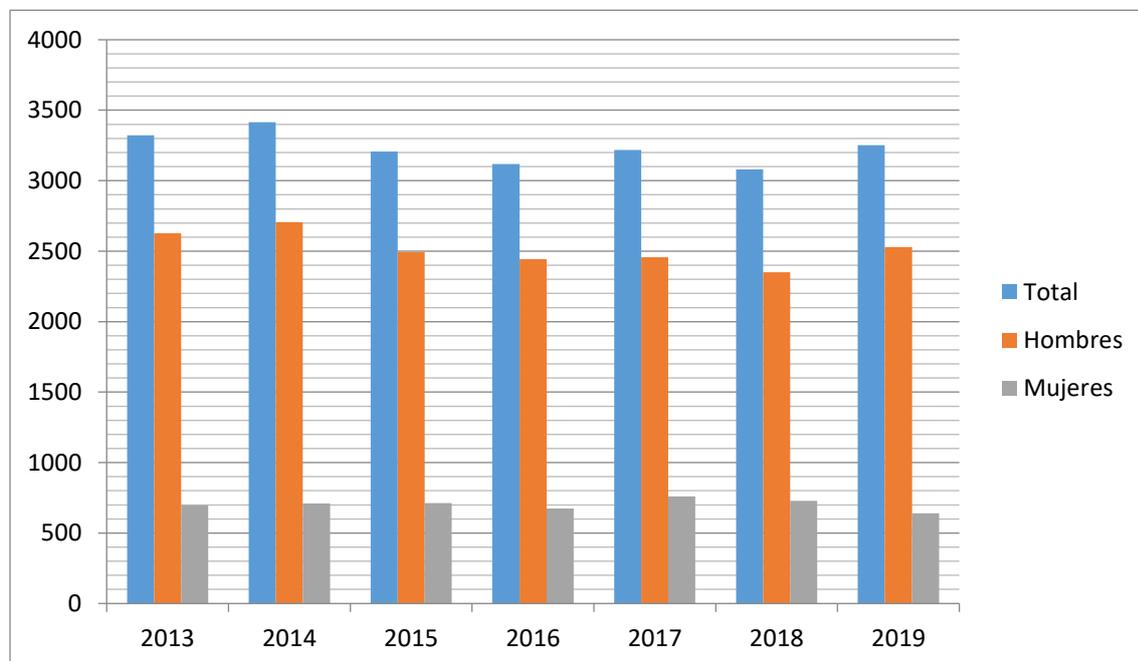
Gráfico 5: Menores de 14 años condenados entre 2013 y 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística.

En el año 2013 el número de menores condenados de 15 años ascendía a 3.323, produciéndose un leve descenso en 2019 con 3.252. Sin embargo, si comparamos los datos con el año anterior se observa un incremento, ya que en 2018 los menores condenados fueron 3.080.

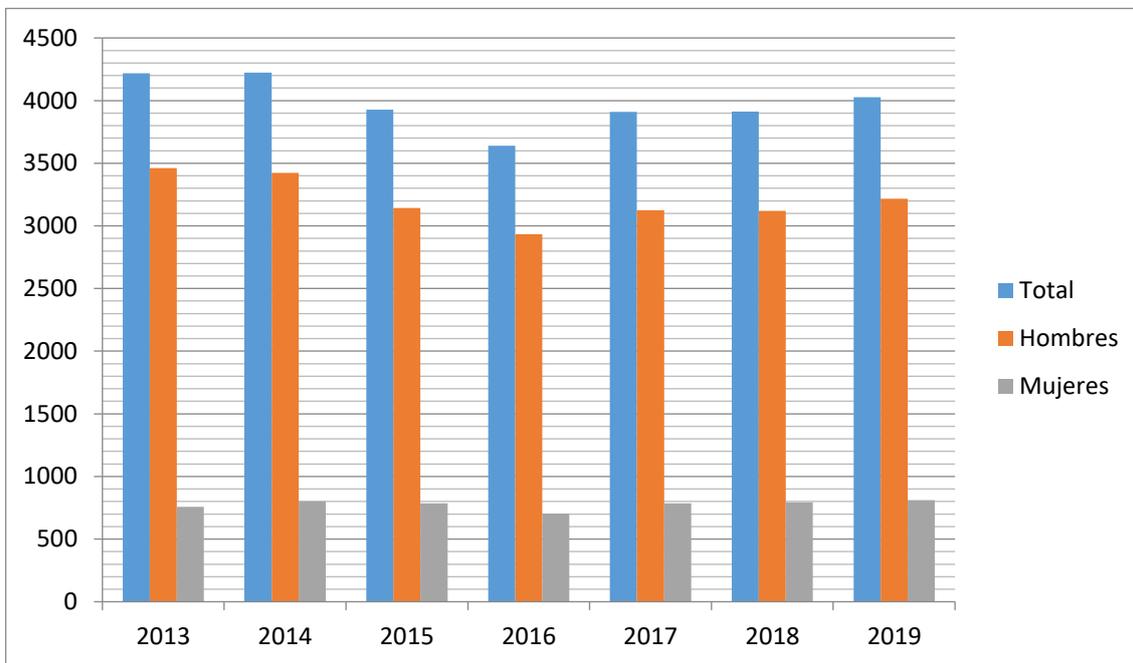
Gráfico 6: Menores de 15 años condenados entre 2013 y 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística

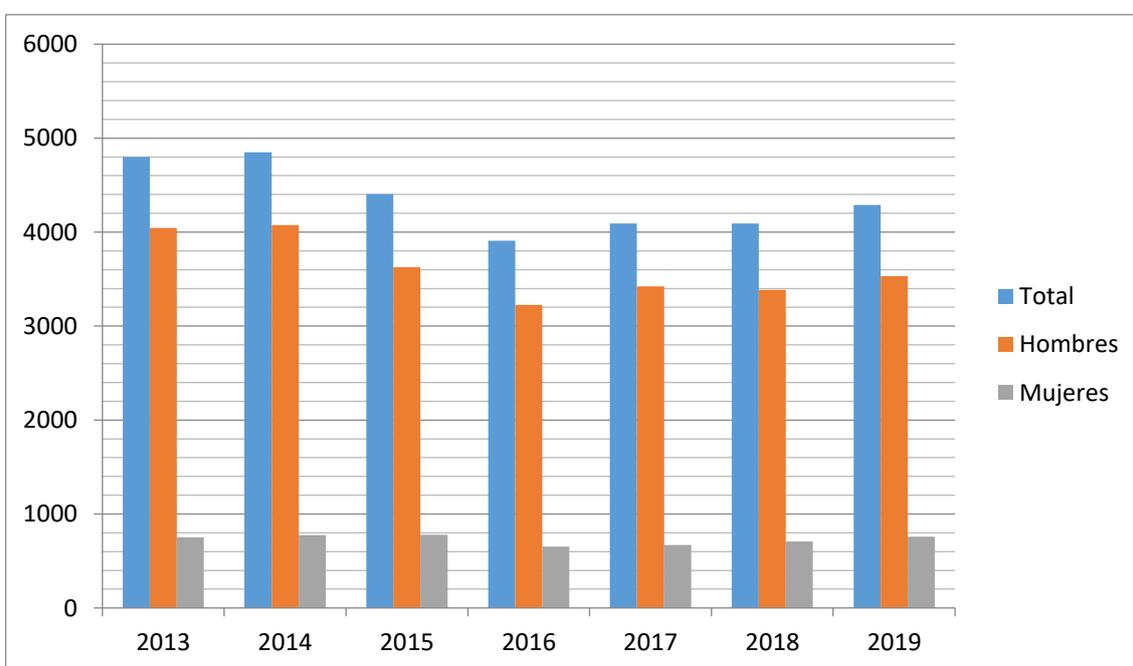
En el gráfico 6 se aprecia un descenso de menores de 16 años condenados, tanto hombres como mujeres, entre 2013, con 4.219 y 2019, con 4.028. Si bien es cierto que, al igual que los menores de 15 años, se produce un incremento con respecto al 2018.

Gráfico 7: Menores de 16 años condenados entre 2013 y 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística

Gráfico 8: Menores de 17 años condenados entre 2013 y 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Instituto Nacional de Estadística

En cuanto a los condenados de 17 años de edad existe un importante descenso desde 2013, con 4.799 frente a los 4.288 de 2019, aunque desde 2016, donde se produjo un descenso, ha seguido aumentando de forma paulatina hasta 2019.

En julio de 2015 entra en vigor una reforma del Código Penal que suprimió las faltas por delitos leves. Concretamente la disposición derogatoria única 1 de la Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, quedando derogado el libro de las faltas y sus penas de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre.

6.5. TIPOS DE DELITOS COMETIDOS POR MENORES

Se expone a continuación la tabla 6 donde se enumera los tipos de delitos mayoritarios que se han cometido por menores en España durante el 2019. Como se puede observar, el delito de lesiones es el que se produce en un porcentaje mayor en toda la franja de edad de 14 a 17 años, seguido del delito contra el patrimonio, concretamente robos y hurtos. Existiendo distanciamiento entre el número de estos delitos y el resto de delitos. Existe, por tanto, una tendencia de delitos relacionados con conductas violentas, determinado por los delitos de lesiones, así como aquellos que implican la obtención de bienes materiales mediante hurto y sobre todo el delito de robo. Así mismo, destacar que las infracciones suelen ser más numerosas a medida que aumenta la edad de los menores.

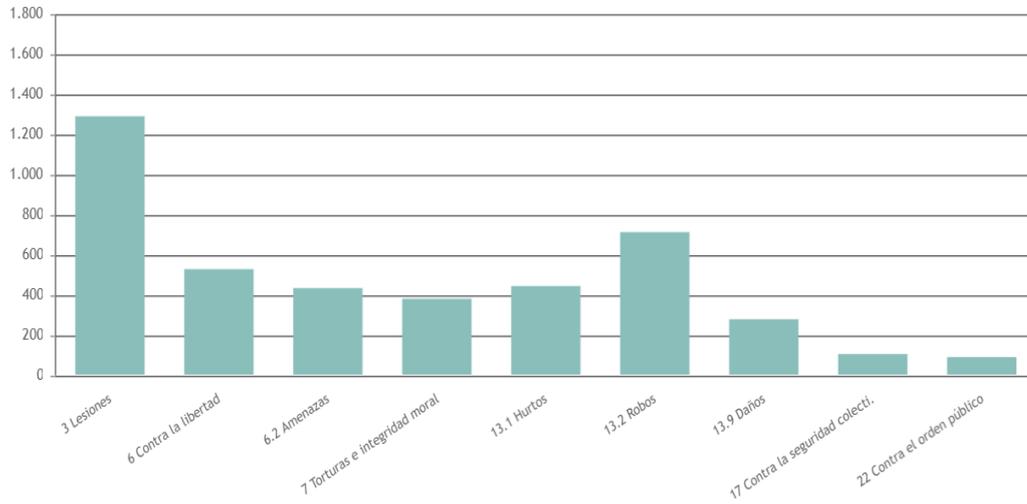
Otro dato a tener en cuenta es que un porcentaje importante de delitos están relacionados con el consumo de sustancias y alcohol. Esto se debe a que el consumo de alcohol disminuye el miedo en situaciones de riesgo, así como el sentimiento de culpa, lo que facilita la realización de delitos violentos y agresiones (Moya, 2016).

Tabla 6: Tipo de delitos cometidos por menores en 2019

TIPOS DE DELITOS COMETIDOS POR MENORES EN 2019		
DELITO	EDAD	NÚMERO
LESIONES	14 años	1.292
	15 años	1.793
	16 años	2.369
	17 años	2.247
CONTRA LA LIBERTAD	14 años	532
	15 años	636
	16 años	691
	17 años	697
AMENAZAS	14 años	538
	15 años	536
	16 años	601
	17 años	607
TORTURAS E INTEGRIDAD MORAL	14 años	385
	15 años	618
	16 años	431
	17 años	429
HURTOS	14 años	448
	15 años	682
	16 años	831
	17 años	894
ROBOS	14 años	716
	15 años	1.030
	16 años	1.588
	17 años	1.460
DAÑOS	14 años	283
	15 años	352
	16 años	405
	17 años	416
CONTRA EL ORDEN PÚBLICO	14 años	95
	15 años	168
	16 años	267
	17 años	346
CONTRA LA SEGURIDAD COLECTIVA	14 años	110
	15 años	232
	16 años	391
	17 años	589

En los gráficos 9, 10, 11 y 12 aprecia este claro aumento del delito de lesiones frente al resto de delitos

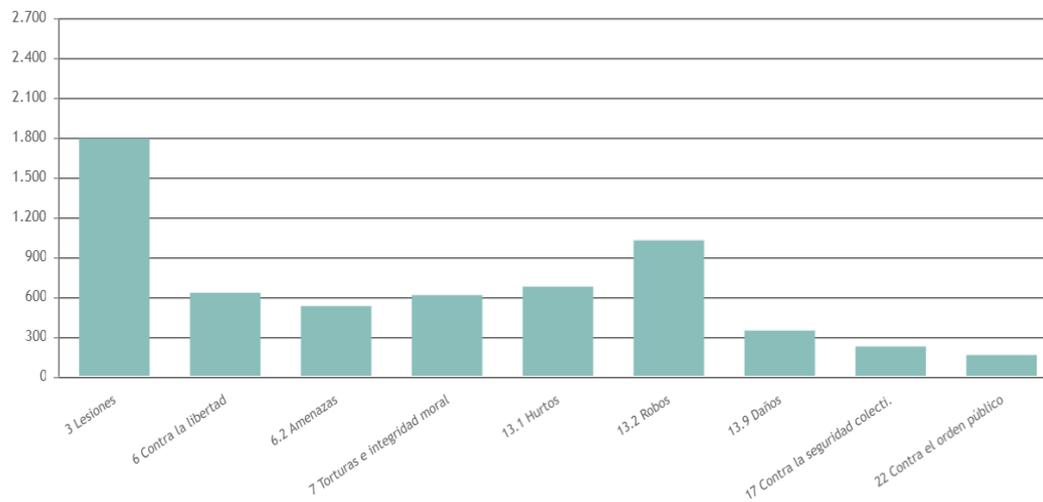
Gráfico 9: Delitos de menores de 14 años en 2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=26028#!tabs-grafico>

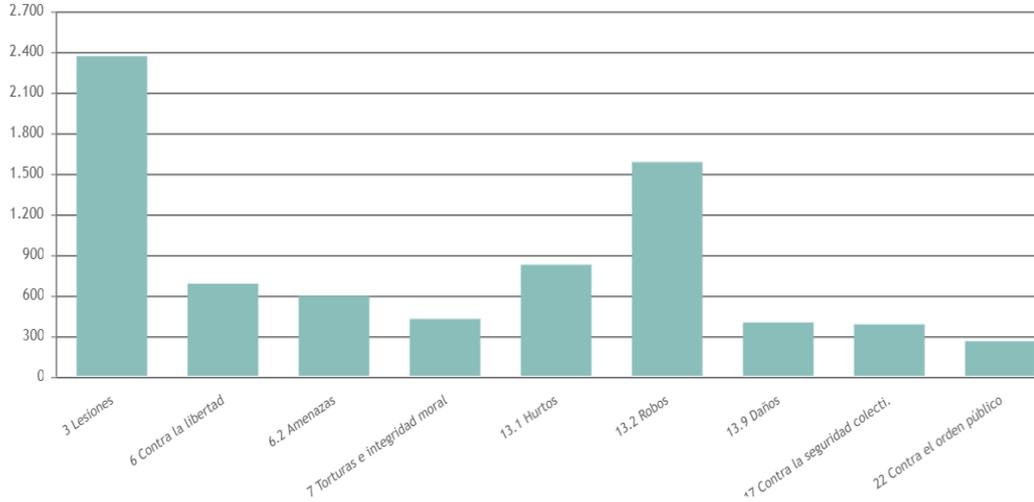
Gráfico 10: Delitos de menores de 15 años en 2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=26028#!tabs-grafico>

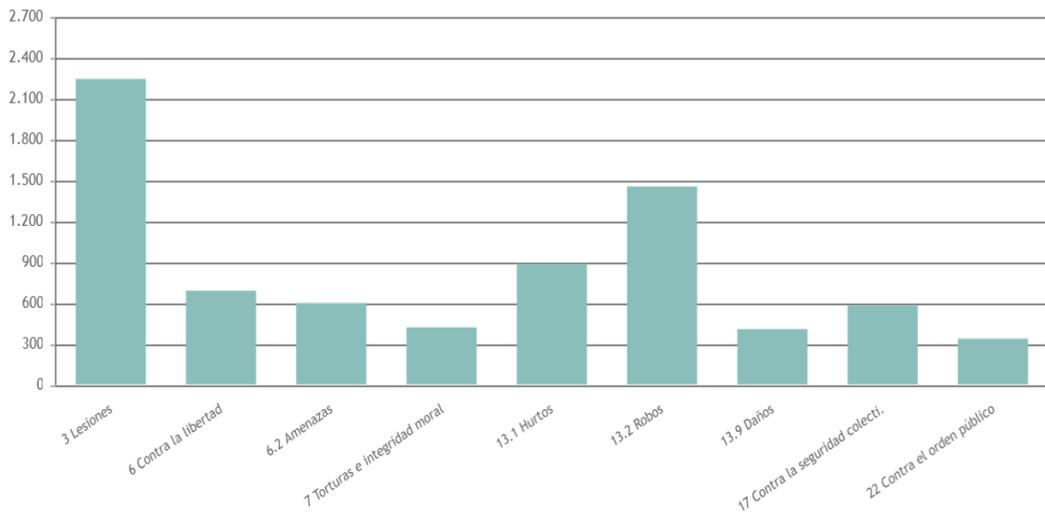
Gráfico 11: Delitos de menores de 16 años en 2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=26028#!tabs-grafico>

Gráfico 12: Delitos de menores de 17 años en 2019

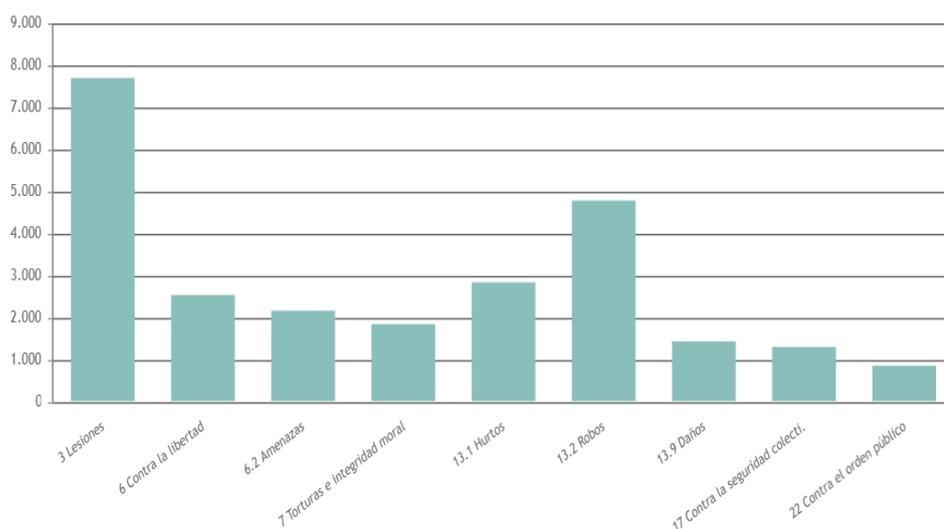


Fuente: Instituto Nacional de Estadística

<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=26028#!tabs-grafico>

A modo de resumen, se concretan en el gráfico 13 los delitos más frecuentes cometidos en el 2019. Se inscribieron 26.049 infracciones penales cometidas por menores, un 7,0% más que en el año anterior. Por tipo de delito, los de mayor incidencia fueron lesiones (29,6%), robos (18,4%) y hurtos (11,0%). En cuanto al sexo, las infracciones penales en los menores varones fueron del 81,2 % frente al 18,2 de las mujeres. En relación a la edad, el mayor número de delitos aumenta con la edad. Así las cometidas por menores de 17 años, suponen un 30,1% del total, es decir, casi el doble de las realizadas por los menores de 14 años (16,4%) (Instituto Nacional de Estadística, 2020).

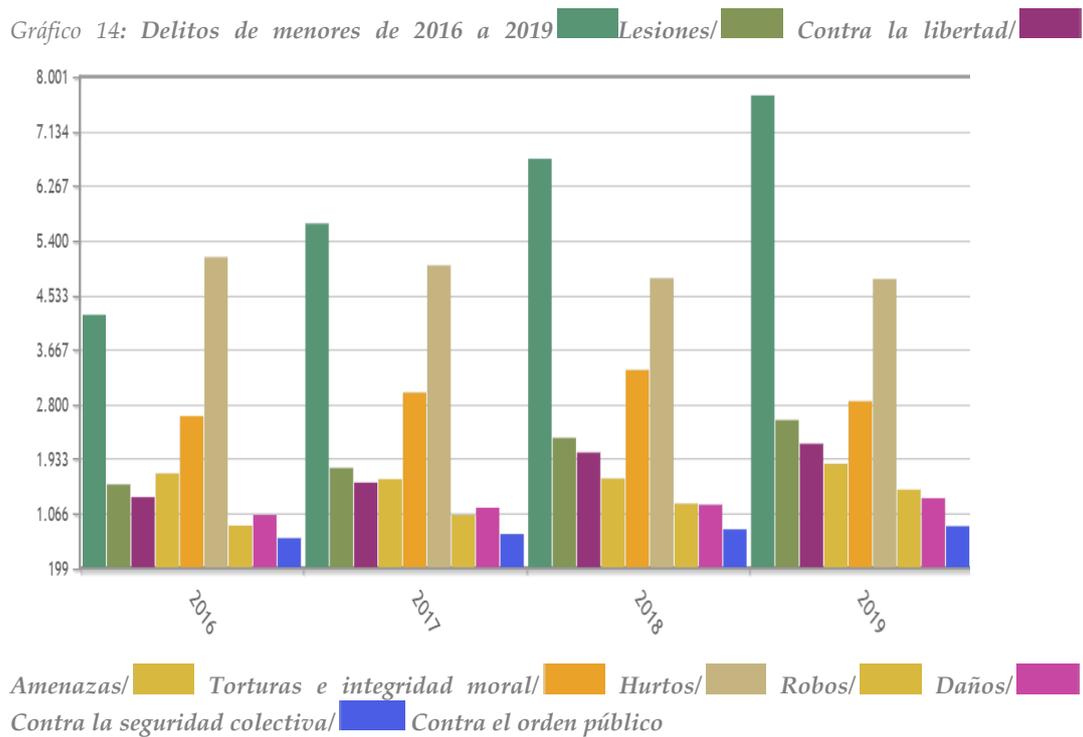
Gráfico 13: Delitos de menores en 2019



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=26028#!tabs-grafico>

Si atendemos a la progresión del año 2016 al 2019, se aprecia un aumento del número de delitos, principalmente del delito de lesiones.



Fuente: Instituto Nacional de Estadística

<https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=26028#!tabs-grafico>

VIOLENCIA FILIOPARENTAL

Un hecho importante que preocupa en la sociedad actual, donde cada vez se realizan mayores investigaciones y búsqueda de recursos es el de la violencia filioparental.

Los últimos datos de la Fundación Amigo cifra en 5.555 expedientes abiertos por violencia filioparental, frente a los 4.833 de 2018. Esta fundación ha realizado un estudio reciente, en el año 2019, sobre el perfil del menor que ejerce este tipo de violencia con una muestra de 1.000 personas, donde se concretan como resultados relevantes los siguientes:

- Edad media del menor es de 15 años y medio.
- Edad media de los progenitores es de 46 años.
- En el 63% la violencia era ejercida por los hijos y en el 37% por las hijas.
- El 74,01%, los/as hijos/as han disminuido su rendimiento escolar.
- En el 64,35%, los/as hijos/as presentan algún tipo de adicción.
- En el 40,87%, los/as hijos/as han sido testigos de algún tipo de violencia.

Este tipo de violencia se produce principalmente en la familia nuclear, que supone el 52%, seguida de la monoparental maternal, que supone el 26,5%.

6.6. MARCO INTERNACIONAL Y NACIONAL REGULADOR Y DE PROTECCIÓN DEL MENOR

En este epígrafe se pretende analizar y desarrollar el marco legal de protección internacional del menor. En él se expone la normativa de estándares y de orientaciones en aspectos como la prevención y el tratamiento de la delincuencia juvenil.

6.6.1. Marco internacional

- Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Esta Convención es un instrumento de gran nivel, con valor formal de fuente de Derecho internacional. Destaca la afirmación de que el interés del niño ha de ser la principal consideración, en toda la intervención administrativa o judicial relativa a los menores, tal y como señala el artículo 3. Dispone además que los niños no deben ser sometidos a

torturas, ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos y degradantes; la prohibición de la imposición de la pena capital y de la prisión perpetua a menores de dieciocho años; la privación ilegal o arbitraria de cualquier niño; y el derecho a una asistencia jurídica, etc.

- Resoluciones de las Naciones Unidas. Las Naciones Unidas han formulado una serie de reglas mínimas con relación a la prevención de la delincuencia juvenil, a la justicia de los menores y a la protección de los menores privados de libertad. Son las siguientes:

- Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la Delincuencia Juvenil. (Directrices de Riad, 1990). Requieren a cada Estado la formulación de un plan o varios planes de prevención, intervención, así como la promulgación y aplicación de leyes contra los malos tratos y la explotación y utilización de niños y jóvenes para la comisión de actos delictivos.
- Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de justicia de menores. (Reglas de Beijing, 1985). En ellas se hace referencia a una serie de principios de la Administración de Justicia de Menores. Algunos de los puntos importantes a destacar son: el respeto a las garantías procesales básicas y a la presunción de inocencia y el objetivo de contribuir al bienestar de los menores mediante intervenciones que se ajusten a las circunstancias y al hecho o acto cometido por el menor. Estas reglas regulan los aspectos de la intervención con los menores, como: investigación y procesamiento, sentencia y resolución, tratamiento, bien en instituciones penitenciarias o en el ámbito comunitario, así como sistemas de investigación, de planificación, ejecución y evaluación de las políticas relacionadas con la delincuencia y la criminalidad de menores.
- Reglas de las Naciones Unidas para la protección de menores privados de libertad (1990). Tal y como señala la Regla 3, se configuran como “normas mínimas dirigidas a contrarrestar los efectos perjudiciales de todo tipo de detención y a fomentar la integración en la sociedad”. Estas reglas se aplican a “toda forma de detención o encarcelamiento, así como el internamiento en un establecimiento público o privado del que no se permita salir al menor por su propia voluntad, por orden de cualquier autoridad judicial, administrativa u otra autoridad pública” (Regla 11.b).

6.6.2. Marco europeo

- Resoluciones y recomendaciones del Consejo de Europa. Recomendación (2003) sobre nuevas formas de tratamiento de la delincuencia juvenil y la función de la Justicia de menores. Esta recomendación se ocupa principalmente de aquellos que no han alcanzado la mayoría de edad, pero sí la mayoría penal y han cometido actos delictivos. Hace hincapié en que es necesario un enfoque estratégico de la justicia de menores, refiriéndose a la prevención de la delincuencia juvenil, a la reincidencia y a la resocialización y reinserción de estos jóvenes. Se señala la importancia de la búsqueda y desarrollo de nuevas respuestas que permitan evitar procesos judiciales básicos, soluciones que deben respetar el principio de proporcionalidad y el interés del menor. La detención de menores no debe exceder de las cuarenta y ocho horas y debe estar supervisada por autoridades competentes.

- Reglas Penitenciarias Europeas (2006). Estas reglas tratan también el asunto de la privación de libertad de los menores. En las Reglas 11.1 y 11.2 recalcan como criterio a destacar que los menores de 18 años no sean detenidos en prisiones de adultos, sino en establecimientos que hayan sido diseñados para tal fin. No obstante, en el caso en que menores de 18 años se encuentren detenidos en una prisión de adultos, la Regla 35 menciona que deben estar separados de los adultos y que se les debe de facilitar el acceso a los servicios sociales, educativos, psicológicos, etc. Algunos de los principios básicos de estas reglas son: el respeto a los derechos humanos del menor, la legalidad de las sanciones y medidas impuestas al menor, el fomento de la mediación y otras medidas restaurativas.

- Reglas Europeas para menores sujetos a sanciones o medidas (2008). El objetivo de dichas reglas es promover una mejora por parte de los Estados del Sistema judicial de menores y hacia la protección y bienestar de los menores infractores. Algunos de los principios básicos de las reglas serían: el respeto a los Derechos Humanos del menor, la legalidad de las sanciones y medidas impuestas al menor, el fomento de la mediación y otras medidas restaurativas en cualquier fase del procedimiento.

6.6.3. Marco estatal español

Existen varios textos legales básicos y formales en relación al menor:

- Ley 5/2000 de 12 de enero reguladora de la Responsabilidad penal del menor. Los principios que guían esta Ley son la naturaleza penal pero sancionadora-educativa del procedimiento y de las medidas que se pueden aplicar, el reconocimiento de las garantías que se derivan del respeto de los derechos constitucionales, así como de las exigencias del interés del menor, la flexibilidad en cuanto a la adopción y ejecución de las medidas, y la protección de los menores para la ejecución de las medidas impuestas. Esta Ley en su artículo 1.1 señala, en cuanto a su ámbito de aplicación, la responsabilidad de los menores mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos que estén bien tipificados como delitos o como faltas en el Código Penal. En el caso de que los menores de 14 años cometan un delito o falta, el artículo 3 de la Ley dice que son irresponsables penalmente de forma que, si cometen una infracción penal, se podrá aplicar solo en caso de ser necesario las medidas previstas. Presenta un carácter primordial de intervención educativa que trasciende a todos los aspectos de su regulación jurídica y que determina considerables diferencias.

- Ley orgánica 8/2006, de 4 de diciembre de 2006, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Esta Ley plantea la revisión de determinados aspectos de la LORRPM, como reforma de la misma. Se sigue primando el interés superior del menor y aplicando una respuesta sancionadora gradual acorde con la gravedad del hecho cometido. Se amplían los supuestos en los que se imponen medidas de internamiento en régimen cerrado a los menores, además de los que ya estaban previstos, como la comisión de delitos graves, y delitos cometidos en grupo, o en los que el menor pertenezca a una banda, organización o asociación que se dediquen a la realización de actos delictivos.

Un aspecto importante es la adecuación del tiempo de duración de las medidas a la entidad de los delitos y a las edades de los menores infractores. Se suprime a posibilidad de aplicar la Ley a los jóvenes de entre 18 y 21 años. Se incorpora la medida de prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima, familiares u otras personas determinadas por el Juez.

6.6.4. Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores

España ha vivido una reciente transformación, en cuanto a la forma de afrontar las infracciones cometidas por menores, que abarca desde la tradición tutelar, regulada por la Ley de Tribunales Tutelares de Menores de 1948, hasta el modelo de justicia restaurativa en la actual Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Así, tradicionalmente las instituciones no mostraban preocupación alguna sobre el origen de los actos delictivos cometidos por menores, centrándose en la represión sobre las conductas antisociales, y obviando cualquier tipo de intervención en cuanto a la prevención y educación.

El modelo tutelar (s. XVI-XVII) consideraba al menor infractor como un enfermo al que hay que curar, donde la medida de internamiento no tenía una duración limitada. Más tarde surge el modelo de justicia, donde se centra en el concepto de menor delincuente relacionándolo con “peligrosidad social”, considerando necesario el control policial para represión y sanción, plasmándose dicho modelo en la Ley 4/92, siendo precedente de la Ley 5/2000, pues a pesar de que aún no se plantea la educación y prevención del menor, lo considera responsable de sus actos y por tanto capaz de asumir responsabilidades. Es a raíz de la Ley 5/2000, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores cuando se plantea la necesidad de una intervención educativa, en cuanto a la resocialización y reinserción, y reparadora, es decir, la responsabilidad de asumir consecuencias (Mampaso, Pérez, Corbí, González y Bernabé, 2014).

Los contenidos esenciales de la nueva ley del menor fueron:

- Derecho a la legalidad. Como exigencia de responsabilidad penal a las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el Código Penal o las leyes penales especiales.
- Derecho a que prevalezca el interés superior del niño. Las personas a las que se aplique la presente Ley gozarán de todos los derechos reconocidos en la Constitución y en el ordenamiento jurídico, particularmente en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, así como en la Convención sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989

y en todas aquellas normas sobre protección de menores contenidas en los Tratados válidamente celebrados por España.

- Derecho al principio de oportunidad reglada y a la mínima intervención. Los Jueces de Menores serán competentes para conocer de los hechos cometidos por las personas mencionadas en el artículo 1 de esta Ley, así como para hacer ejecutar las sentencias, sin perjuicio de las facultades atribuidas por esta Ley a las Comunidades Autónomas respecto a la protección y reforma de menores.
- Derecho a una justicia reparadora. Este derecho, vinculado a los dos principios anteriores, está recogido tanto en la Exposición de Motivos como en el texto articulado y pretende responsabilizar al menor de los hechos realizados como una de las posibles fórmulas de educación y normalización, propiciando, siempre que sea posible, incluso en fase de ejecución, la conciliación con la víctima o el compromiso de reparar el daño directa o indirectamente.
- Derecho a la seguridad jurídica. Los menores serán responsables con arreglo a esta Ley cuando hayan cometido los hechos a los que se refiere el artículo 1 y no concurra en ellos ninguna de las causas de exención o extinción de la responsabilidad criminal prevista en el vigente Código Penal.
- Derecho al juez natural. La competencia corresponde al Juez de Menores del lugar donde se haya cometido el hecho delictivo, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 20.3 de esta Ley.
- Derecho de defensa. Corresponde al Ministerio Fiscal la defensa de los derechos que a los menores reconocen las leyes, así como la vigilancia de las actuaciones que deban efectuarse en su interés y la observancia de las garantías del procedimiento, para lo cual dirigirá personalmente la investigación de los hechos y ordenará que la policía judicial practique.
- Derecho a la especialidad de jueces, fiscales y abogados. Los Jueces de Menores serán asimismo competentes para resolver sobre las responsabilidades civiles derivadas de los hechos cometidos por las personas a las que resulta aplicable la presente Ley.

En cuanto a las medidas que pueden imponer los Jueces de Menores, ordenadas según la restricción de derechos que suponen, son las siguientes:

- Internamiento en régimen cerrado. En este caso los menores residirán en el centro, donde realizarán actividades formativas, educativas, laborales y de ocio.
- Internamiento en régimen semiabierto. Los menores residirán en el centro, pero podrán realizar fuera del mismo alguna o algunas de las actividades formativas, educativas, laborales y de ocio establecidas en el programa individualizado de ejecución de la medida.
- Internamiento en régimen abierto. Llevarán a cabo todas las actividades del proyecto educativo en los servicios normalizados del entorno, residiendo en el centro como domicilio habitual, con sujeción al programa y régimen interno del mismo.
- Internamiento terapéutico en régimen cerrado, semiabierto o abierto. Este tipo de internamiento implica una atención educativa especializada o tratamiento específico dirigido a menores que padezcan anomalías o alteraciones psíquicas, un estado de dependencia de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que determinen una alteración grave de la conciencia de la realidad.
- Tratamiento ambulatorio. En este caso los menores deberán asistir al centro designado con la periodicidad requerida por los facultativos que las atiendan y seguir las pautas fijadas para el adecuado tratamiento de la anomalía o alteración psíquica, adicción al consumo de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que padezcan.
- Asistencia a un centro de día. Los menores residirán en su domicilio habitual y acudirán a un centro, plenamente integrado en la comunidad, a realizar actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio.
- Permanencia de fin de semana. Los menores permanecerán en su domicilio o en un centro hasta un máximo de treinta y seis horas entre la tarde o noche del viernes y la noche del domingo, a excepción, en su caso, del tiempo que deban dedicar a las tareas socioeducativas asignadas por el Juez que deban llevarse a cabo fuera del lugar de permanencia.

- Libertad vigilada. En esta medida se ha de hacer un seguimiento de la actividad de la persona sometida a la misma y de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo, según el caso, procurando ayudar a aquélla a superar los factores que determinaron la infracción cometida.
- Prohibición de acudir a determinados lugares, establecimientos o espectáculos.
- La prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquellos de sus familiares u otras personas que determine el Juez.
- Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo. Debiendo convivir, durante el período de tiempo establecido por el Juez, con otra persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo, adecuadamente seleccionados para orientar a aquélla en su proceso de socialización.
- Prestaciones en beneficio de la comunidad. No podrá imponerse sin su consentimiento y consiste en realizar las actividades no retribuidas que se le indiquen, de interés social o en beneficio de personas en situación de precariedad.
- Realización de tareas socioeducativas. Son actividades específicas de contenido educativo encaminadas a facilitarle el desarrollo de su competencia social.
- Amonestación. Consiste en la reprensión del menor, llevada a cabo por el Juez de Menores y dirigida a hacerle comprender la gravedad de los hechos cometidos y las consecuencias que los mismos han tenido o podrían haber tenido, instándole a no volver a cometer tales hechos en el futuro.
- Privación del permiso de conducir ciclomotores y vehículos a motor, o del derecho a obtenerlo.

6.7. FACTORES DE RIESGO DEL MENOR INFRACTOR

A lo largo del capítulo 4 se han identificado aquellos factores de riesgo que puede presentar el adolescente teniendo en cuenta la etapa en la que se encuentra, reconociéndose como parte de su desarrollo evolutivo. Además, se han identificado

aquellos factores externos que influyen en la aparición de posibles conductas de riesgo, la familia y el grupo de iguales, por ser los dos núcleos principales de relación en el adolescente.

En este epígrafe se analizan cuáles son los factores que influyen directamente en que un menor, que puede, de forma puntual, presentar alguna conducta de riesgo, llegue a generalizar esta forma de vida, que desembocaría en lo que hemos denominado “menor infractor”.

Trudels y Puentes (2000) clasifican los factores de riesgo en seis ámbitos que irían desde el nivel individual hacia un nivel más amplio que sería el sociocultural:

- Factor individual: incluye bajo coeficiente intelectual, poca capacidad para resolver conflictos, hiperactividad y temperamento difícil en la infancia.
- Factor familiar: implica baja cohesión familiar, padres con enfermedades mentales, estilos parentales coercitivos, ambivalentes o permisivos.
- Factor relacionado con el grupo de iguales: el menor se relaciona con grupos con comportamientos delictivos.
- Factores escolares: no existe apoyo por parte del profesorado o posibilidad de violencia escolar.
- Factor social o comunitario: no existe apoyo comunitario, estigmatización y exclusión de actividades comunitarias.
- Factor socioeconómico y cultural: implica vivir en condiciones de pobreza y desempleo juvenil.

Para Rey (2014) la delincuencia suele iniciarse en edades muy tempranas, por lo que pueden detectarse los posibles factores de riesgo para el inicio de mecanismos de prevención en estas edades. Algunos de los factores que podrían influir de forma determinante serían el tener amigos delincuentes, consumo de drogas o el absentismo escolar. Esta afirmación coincidiría con el Modelo de socialización grupal (capítulo 4) donde sería el grupo de amigos el que ejercería influencia hacia la conducta desviada.

De otro lado Redondo (2007) señala como posibles causas de la delincuencia juvenil la falta de entrenamiento para reconocer el problema, recopilar información sobre el mismo e intentar seleccionar la mejor opción; coincidiendo con las teorías sobre distorsiones cognitivas analizadas en el capítulo 4, es decir, se producirán

estas distorsiones durante el proceso de selección, codificación, almacenamiento y recuperación, a la hora de emitir una respuesta al problema.

Barker y Fontes (1996) estudiaron la relación entre jóvenes en riesgo y desventaja social, señalando como situaciones de desventaja social el absentismo escolar o expulsión, el trabajo en ambientes que incluyen actividades ilícitas o nocivas para su salud, pasar mucho tiempo en la calle, tener hijos siendo muy jóvenes, tensión en el hogar o ambiente sociocomunitario con altas tasas de criminalidad o violencia.

Cunningham (2008) define a estos jóvenes en riesgo como aquellos que presentan: absentismo escolar, desempleo, consumo de sustancias, comportamientos violentos y vida sexual prematura. De esta forma, la situación de los jóvenes en riesgo dependerá del contexto en el que desarrollan su vida y se relacionan. Así, autores como Hawkins et al. (2000), Vázquez (2003), Garrido et al. (2006), Redondo et al. (2011), Sánchez-Teruel (2012) y Margari et al. (2015) afirman que el desarrollo de los individuos no se da de forma aislada, ya que viven y se relacionan en una gran red de sistemas que están interconectados entre sí, por lo que plantean un carácter multicausal de la delincuencia juvenil y agrupan los factores de riesgo en: factores individuales, factores familiares, factores escolares y factores sociales o comunitarios.

Vázquez (2003), Garrido et al. (2006) y Redondo et al. (2011) sugieren que las características biológicas pueden aumentar la conducta delictiva transmitiéndose genéticamente. Si bien es cierto que estos factores por sí solos no inciden en la criminalidad de los menores si no van asociados a otros factores sociales o ambientales, ya que el delito no se desarrolla en un individuo aislado, sino en un individuo social (Vázquez, 2003).

Dentro de los factores individuales, Redondo et al. (2011) y Vázquez (2003) incluyen aquellas características individuales de la personalidad como son el aburrimiento, la dureza emocional, el psicoticismo, la irritabilidad, la impulsividad, mentir, la tendencia a incumplir con lo prometido, la búsqueda de nuevas experiencias o sensaciones, la tendencia al riesgo, los problemas de atención o hiperactividad, el egocentrismo y la baja tolerancia a la frustración (Redondo et al., 2011; Vázquez, 2003).

En cuanto a los factores familiares, se desarrolló en el capítulo 4 la importancia de la familia como medio social, siendo un agente principal de socialización para cualquier individuo. Como afirma Vázquez (2013), la familia es esencial para el desarrollo normal de los menores, siendo posibles indicadores de comportamientos delictivos: los cambios en la estructura familiar, conflictos familiares, falta de comunicación, carencias afectivas, negligencias de los padres, falta de supervisión, falta de comunicación o bajos ingresos familiares, entre otros (Redondo et. al, 2011). Así, aunque una serie de investigaciones han demostrado que no existen diferencias significativas entre la clase social de los menores y la presencia de conducta delictiva (Romero, Luengo y Marzoa, 2000), sí se percibe gran diferencia en aquellas familias donde la desestructuración y la conflictividad es lo suficiente amplia que impide a los padres implicarse en la socialización del menor e implica la intervención de servicios sociales para ejercer el control social. De este modo se manifiesta el hecho de cómo la familia sigue siendo uno de los contextos principales del desarrollo social del menor, aumentando el riesgo de desarrollo de conductas desviadas ante la ausencia o negligencia por parte de la misma (Hernández y González, 2004).

Diferentes investigadores han identificado cuatro tipos de familias de menores según el modo de funcionamiento que ejercen, estas serían (Blatier, 2002):

- Familia autoritaria y punitiva: padres poco sensibles, sin vínculo afectivo, control severo y múltiples sanciones y castigos, teniendo como consecuencia un elevado índice de delincuencia.
- Familia permisiva: interés por sus hijos, pero sin ejercer ningún tipo de control.
- Familia negligente: familias conflictivas con comportamientos desviados, existiendo poca relación y control.
- Familia democrática: padres cercanos a los hijos, participando de forma activa en su educación, priorizando la supervisión a la sanción.

Otro aspecto estudiado en torno a la estructura familiar es el mayor número de componentes, que va a repercutir en el estrés familiar y en la situación económica donde se atribuye una mayor probabilidad de conductas delictivas. Así mismo, familias desestructuradas afectadas por separaciones y divorcios también puede generar el desarrollo de conductas de riesgo, ya que este tipo de situaciones

generan en el menor problemas de relación con los miembros de la familia, así como baja competencia y habilidades sociales (Rey-García, 2013).

Otro factor de riesgo sería la existencia de vínculos afectivos débiles y escasa comunicación entre padres e hijos, existiendo mayor posibilidad de conductas delictivas. Así mismo, cuando los menores viven situaciones de violencia familiar, va a favorecer la aparición de conductas agresivas debido a los sentimientos negativos que genera esta situación de estrés y ansiedad. Si además estas situaciones se convierten en crónicas puede generar un patrón de conducta por imitación y refuerzo (Muñoz, 2004).

Actualmente se están sucediendo situaciones donde los menores ejercen violencia hacia sus padres, conocida como violencia filioparental, de este modo la exposición del menor a situaciones de violencia puede provocar conductas agresivas hacia los padres (Ibabe y Jaureguizar, 2012)

En cuanto a los factores escolares, tanto el bajo rendimiento como el vandalismo escolar, podrían ser factores de riesgo en el inicio de una posible delincuencia juvenil. Así, muchos menores abandonan de forma voluntaria, lo que implica estar desocupados, este exceso de tiempo libre puede agravar situaciones de riesgo.

Relacionado con el abandono escolar estaría el contexto sociocomunitario, si este se caracteriza por la violencia, robos, situaciones precarias o pobreza, existirá una mayor probabilidad de delincuencia. Si bien es cierto, como afirma Redondo et al. (2011) la pobreza no tiene relación directa con la delincuencia, pero sí las condiciones de vida que ésta conlleva. En el contexto sociocomunitario y en el escolar, el menor, forja sus amistades con el grupo de iguales, si este grupo se caracteriza por el desarrollo de conductas desviadas, como el consumo de drogas o el absentismo escolar, pueden ser determinantes en la conducta del menor, realizando estas mismas conductas como forma de pertenencia al grupo y evitar sentirse discriminado y excluido (Vázquez, 2003). De esta forma, el consumo de tabaco, alcohol o drogas estaría relacionado con la presión del grupo de iguales, considerándose como parte del ocio que todos realizan. El consumo de drogas puede ser un factor influyente en el desarrollo de conductas delictivas al cometer infracciones bajo los efectos de la droga o bien ser cometida para conseguir dinero que financie dicho consumo.

El absentismo implicaría la ausencia del menor en el centro que puede dar lugar a estar en otros ambientes que impliquen la comisión de delitos (hurtos, robos, consumo de sustancias, etc.). Estas situaciones de comisión grupal de delitos, derivadas de la necesidad de pertenencia y autoafirmación, pueden acrecentarse debido al sentido de responsabilidad que queda diluido al actuar en grupo.

Para Sánchez-Teruel (2011) y Vázquez (2003) existen unos indicadores sobre conductas de riesgo potencialmente persistentes frente a otras pasajeras o efímeras, estas serían: el inicio temprano de comportamientos de riesgo, que estos comportamientos se realicen de forma persistente, no esporádica, y que se desarrollen simultáneamente otros factores de riesgo.

La forma esporádica del comportamiento delictivo estaría más relacionada con la necesidad de búsqueda de sensaciones y de experimentar, propio del desarrollo adolescente, siendo un tipo de comportamiento que suele desaparecer con la edad. Sin embargo, es importante incidir en aquellos comportamientos que son más persistentes e interactúan junto con otros factores de riesgo. La prevención, en este tipo de circunstancias es necesaria a fin de evitar una futura delincuencia juvenil (Heinz, Blanco y Mertz, 2004).

6.8. CARACTERÍSTICAS DEL MENOR INFRACTOR

La manifestación de conductas antisociales y/o delictivas implica la interrelación de las características individuales y las características sociales, determinadas por los grupos sociales con los que el menor se relaciona.

A continuación, se pretende analizar aquellas características que determinan una mayor posibilidad de que un menor pueda desarrollar conductas antisociales o delictivas.

6.8.1. Características individuales

A raíz de los factores de riesgo que pueden condicionar la aparición de conductas delictivas, se pretende concretar las características propias del menor infractor. Existen numerosos estudios descriptivos que señalan la influencia de los aspectos cognitivos interpersonales en el desarrollo de la delincuencia juvenil, considerando al menor infractor como individuo que presenta una serie de

deficiencias y carencias que incluyen la comisión de delitos. Algunas de las características que podrían tener relación con posibles conductas delictivas serían: inestabilidad emocional, baja autoestima y autoconcepto, dificultad para verbalizar y mostrar emociones y sentimientos, impulsividad, bajo autocontrol, carencia de habilidades sociales, escasa perspectiva de futuro, tanto personal como profesional, problemas de conducta, escasa capacidad reflexiva, distorsiones cognitivas o ausencia de herramientas para negociar.

A partir de las investigaciones en torno a las características individuales de los menores infractores (Arce, Fariña, Novo, Seijo y Vázquez, 2003; Cava y Musitu, 2001), Moya (2016) determina una serie de características del menor que pueden condicionar la aparición de conductas delictivas, estas son:

- **Impulsividad:** Implica un estilo rápido y falta de meditación en la toma de decisiones, incapacidad para el autocontrol del propio comportamiento y dificultades para considerar las consecuencias de la propia conducta (Peña, 2005). Por su parte Whiteside y Lynam (2001) establecen cuatro facetas de la personalidad que serían: urgencia o impulso generalmente negativo, falta de premeditación, es decir ausencia de reflexión antes de actuar, falta de perseverancia ante una tarea, perdiendo la concentración y búsqueda de sensaciones basada en una actitud abierta a nuevas experiencias.
- **Empatía:** es una de las variables individuales más importantes del comportamiento humano que implica que implica la comprensión de las perspectivas de otras personas relacionada, por tanto, con el juicio moral y desarrollo de la justicia. En diferentes investigaciones sobre el comportamiento de menores infractores se ha constatado que existen déficits para identificar y comprender los estados internos de los otros (Garaigordobil et al., 2004).
- **Autoestima y autoconcepto:** Existen investigaciones contradictorias entorno a la autoestima y el autoconcepto y su relación con la de menores que presentan conductas delictivas. Algunos autores consideran que los menores que tienden a sobrevalorarse en el grupo de iguales suelen tener más posibilidad de comportamientos antisociales (Brendgen, Vitaro, Turgeon y Poulin, 2002). En esta línea otros estudios señalan que la autoestima elevada crea falsas expectativas del menor, dando lugar a depresión o comportamientos agresivos al no conseguirlas.

Por otro lado, investigaciones como las realizadas por Tracy y Robins (2003), consideran que los estados de inferioridad conducen a sentimientos de ira y hostilidad, derivadas por tanto de una baja autoestima.

En cuanto el autoconcepto, definido como la percepción del individuo sobre sí mismo, abundantes investigaciones establecen una relación entre el autoconcepto negativo y su relación con la conducta antisocial (Fariña, García y Vilariño, 2010)

- **Estado emocional:** Se ha demostrado en diferentes estudios la relación entre los trastornos emocionales y una mayor probabilidad de conductas antisociales. Así mismo, Stefuerak, Calhoun y Glaser (2004) realizaron un estudio en el que se consideraba que los trastornos emocionales podrían ser considerados como un canalizador hacia la delincuencia, así como también hacia la personalidad antisocial. En esta línea, Marmorstein e Iacono (2003) comprobaron una mayor probabilidad de cometer delitos en jóvenes con trastornos de conducta y depresión. Se establece, de esta forma, una relación entre los problemas emocionales con posibles conductas antisociales y delictivas.
- **Agresividad:** La agresividad está relacionada con la conducta antisocial, produciéndose un deterioro de las relaciones sociales manifestándose en actitudes como peleas con iguales, enfrentamiento con profesores o discusiones familiares. Además, esta agresividad se convertirá en conducta delictiva cuando se producen acciones como el vandalismo, asalto a la propiedad o agresiones. Es importante conocer al perfil de menores con tendencia a este tipo de comportamientos, ya que, al predecir una temprana agresividad, ya sea física o verbal, permitirá prevenir y establecer pautas de intervención adecuadas.
- **Necesidad de experimentar:** Zuckerman (2007) incorpora la búsqueda de sensaciones como un constructo dentro de los rasgos de la personalidad, como una necesidad de experiencias nuevas que permitan al sujeto mantenerse activo, que impliquen riesgo, ya sea físico, social, legal o financiero. Esta necesidad de experimentar y de búsqueda de sensaciones pueden provocar riesgos tanto físicos como sociales, así, diferentes investigaciones sostienen la relación entre la necesidad de búsqueda de sensaciones y una posible conducta delictiva (Schmeck y Poustka, 2001). Existiendo una relación entre la ausencia de normas sociales e

irresponsabilidad con esta necesidad de experimentar. Este tipo de conducta puede ser considerada como parte del desarrollo evolutivo del menor, que suele verse intensificada por una interpretación optimista del riesgo, mayor impulsividad, así como por la exposición a riesgos en compañía de iguales.

- **Distorsiones cognitivas:** En el capítulo 4 se desarrollan las teorías referentes a las distorsiones cognitivas y cómo éstas afectan al procesamiento de la información, pudiéndose producir desde la interpretación de los estímulos de entrada hasta la generalización de posibles respuestas. Estas distorsiones pueden dar lugar a un comportamiento antisocial. Barriga et al. (2000) considera las distorsiones cognitivas como esquemas equivocados o pensamientos negativos que pueden provocar una visión negativa con el entorno social con el que entran en conflicto.
- **Bajo razonamiento moral:** El desarrollo moral marca la forma de actuar de cada individuo en torno a sus valores. Cuando el menor no actúa de acuerdo con los valores básicos de la sociedad en la que vive, puede dar lugar a la aparición de conductas antisociales o delictivas (Fabian, 2001 y Díaz y Elícegui, 2001). Otro aspecto a tener en cuenta es que la forma de actuar del menor, no coincida con su nivel moral de desarrollo y no actuando en consecuencia. Kohlberg considera que esta distorsión puede deberse a la falta de autonomía del menor, pudiendo ser más influenciados por factores externos que por su propio juicio moral.

6.8.2. Características sociales

Estas conductas vienen determinadas por la influencia del ambiente, pudiendo modular su conducta por imitación, normalizando conductas inapropiadas, al ser desarrolladas por personas influyentes y cercanas al menor (barrios marginales, delincuencia vecinal, etc.).

6.8.2.1. *Bajo apoyo parental*

Los procesos de socialización que se producen dentro de la familia suponen la base de la personalidad del menor, que implica aspectos tan importantes como

la formación del autoconcepto, el desarrollo de valores, así como habilidades de comunicación.

El tipo de rol que adquieran los padres, tanto con sus hijos como en la propia sociedad, determinará, de forma significativa en las conductas del menor. Así, las familias socialmente vulnerables con una perspectiva social desfavorable, puede ocasionar experiencias negativas en el menor que impliquen un comportamiento desestructurado con escasa capacidad social. De esta manera, tanto la estructura familiar como los estilos parentales van a ejercer un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, emocional y social del menor. Además, los menores que viven en familias socialmente vulnerables pueden presentar menor capacidad de presión y disciplina para el éxito académico y profesional.

Dentro de las situaciones que pueden marcar una conducta desadaptativa del menor estaría la comunicación poco fluida, vínculos afectivos débiles y bajo compromiso parental. Algunos estudios entorno a estas variables que actúan en el comportamiento del menor serían los realizados por William en 1994, donde señaló la importancia de la compenetración en la comunicación filioparental a la edad de 14 años como factor que inhibe la violencia a la edad de 16 años. Por su parte Crosnoe, Glasgow y Dornbusch (2002) comprobaron cómo la buena relación de los padres con los profesores evitaba problemas de comportamiento en sus hijos. Hoeve et al. (2009) concluyeron en sus estudios que la escasa supervisión podría ser un predictor de delincuencia juvenil. Así mismo, se ha comprobado como las conductas violentas del menor pueden estar relacionadas con la comisión de delitos cometidos por los progenitores (Loeber y Farrington, 2000).

6.8.2.2. *Problemas de adaptación al centro escolar*

El centro escolar es el principal contexto social del menor junto con la familia. Asistir a clase, rendir académicamente y llevar un desarrollo socioeducativo adecuado es uno de los principales factores protectores de futuras conductas antisociales o delictivas.

En el ámbito escolar nos encontramos con menores de bajo rendimiento académico, absentismo escolar, escasa motivación hacia el estudio y a la institución escolar y problemas de conducta. Estas situaciones, que suponen un alto índice de fracaso escolar, son previsoras de dificultades futuras para acceder al mundo

laboral. Además, la situación de fracaso escolar genera etiquetas sociales y estigmatización.

El absentismo escolar proporciona un tiempo y oportunidades que pueden propiciar el inicio de actos delictivos. En la misma línea, el bajo rendimiento escolar supone una autopercepción negativa por parte del menor que afecta a su autoestima, siendo una característica a determinar como posible factor de riesgo.

6.8.2.3. *El grupo de iguales desadaptado*

La relación con el grupo de iguales en el centro de enseñanza o en el entorno comunitario implica unas señas de identidad que marcará la personalidad del menor. Si existe un rechazo social y emocional por parte del grupo de iguales habrá una mayor probabilidad de que el menor desarrolle conductas de riesgo, como problemas en el centro educativo, comportamientos violentos, conducta desafiante o absentismos escolar. Por otra parte, puede existir una muy buena relación con el grupo de iguales pero que sea este grupo el que proporcione al menor una situación de riesgo, marcado principalmente por la gran influencia que ejerce, sobre todo en la etapa adolescente. De esta manera, a través de la imitación y del modelado el menor interioriza actitudes y comportamientos del grupo de referencia, como pueden ser el consumo de drogas y/o el inicio de la actividad delictiva.

Se ha demostrado que un mayor uso de sustancias psicoactivas estaría relacionado con mayor número de conductas desviadas y comportamientos delictivos, así como una mayor relación con grupos de iguales tendentes a desarrollar conductas de riesgo (Hawkins et al., 1997).

Estas ideas se basarían en el modelo de socialización grupal, desarrollado en el capítulo 4 donde se argumenta que es el grupo de iguales quien ejerce influencia sobre el menor. Por su parte, el modelo de selección defiende la conducta antisocial como predecesora al grupo desviado. Aunque ambos modelos plantean el dilema sobre “el huevo o la gallina”, lo que es incuestionable es que existe una influencia, recíproca o parcial, del menor con referencia al grupo social con el que se relaciona.

6.8.2.4. *Diferencia de género*

Existe una importante diferencia entre el número de infracciones cometidas por menores en cuanto al género. Un estudio reciente realizado por Moya (2016)

encontró que el 83,3% de los menores eran varones, frente al 11,7% de chicas. Esta investigación corroboró otras ya existentes en relación al género como las realizadas por Cerón (2013), Capdevilla, Díez, Pérez y García (2008) o Contreras y Cano (2012).

Así mismo, si atendemos al epígrafe de estadísticas en este capítulo se observa cómo en el año 2019 hubo 11.160 menores varones frente a 2.952 mujeres.

6.9. TIPOLOGÍA DE MENORES INFRACTORES

A partir de las características del menor infractor Herrero (2002) establece tipologías concretas de menores infractores.

Según su personalidad establece tres categorías:

1ª Categoría: Anormalidad patológica.

- Menores delincuentes por psicopatías: que implica la incapacidad de empatía hacia el prójimo, manipulando a las personas según su propio interés, hecho que le impide adaptarse al contexto, inhibiéndose, de esta forma, de conductas contrarias a las normas.
- Menores delincuentes por neurosis: que implica desórdenes de conducta que se manifiestan cometiendo delitos a fin de obtener un castigo y liberarse de sentimientos de culpabilidad o de angustia.
- Menores delincuentes por autorreferencias sublimadas de la realidad: hace referencia a menores, que por sus predisposiciones psicobiológicas mezclan la fantasía con la realidad, lo que puede desembocar en la comisión de actos delictivos.

2ª Categoría: Anormalidad no patológica.

- Trastorno antisocial de la personalidad: menores que presentan altos niveles de hiperactividad, fracaso escolar y ausencia de comunicación.
- Reacción de huida: menores que han sufrido maltrato. Suelen ser psicológicamente débiles, manifestando huida ante situaciones de presión, agresión o maltrato.

3ª Categoría: Rasgos de personalidad próximos a la normalidad. En esta categoría se encuentran la mayoría de los menores. No presentan desórdenes o deficiencias en cuanto a la capacidad de decisión o de la emotividad.

- Actos de vandalismo, interpretados como perturbaciones psicobiológicas que se producen en la adolescencia, a veces por el puro placer de búsqueda de situaciones estimulantes.
- Pequeños hurtos o robos, como forma de suscitar admiración en el grupo de iguales y su autoafirmación, o por apetencias consumistas.

Según los rasgos sociales establece los siguientes perfiles de menores:

- Pertenecientes a barrios deprimidos
- Familias de clases bajas y muy bajas
- Consumidores de drogas
- Sabotajes informáticos y estafas vía telemática
- Ausencia de control parental
- Familias desestructuradas
- Influencia del grupo social, que prevalece sobre la acción individual.

Actualmente existe un aumento notable de la delincuencia juvenil en menores de familias del resto de clases sociales, aunque el tipo de delito sea más sofisticado al incluir una planificación y posesión de medios adecuados para su ejecución. Así, el estudio realizado por Basanta (2011) sobre el perfil psicosocial del menor, a partir del análisis de 101 menores infractores y sus progenitores, estableció dos tipos de perfiles:

- Tipo 1: que incluye a menores que han cometido delitos, pero presentan un perfil de menor riesgo. Son menores con un nivel socioeconómico medio y alto, bien adaptados al centro de enseñanza y una situación familiar normalizada y nivel cognitivo óptimo.

Tipo 2: incluye a menores con una situación delictiva grave y/o crónica. Existe fracaso escolar, desadaptación social, nivel económico bajo, estructura familiar debilitada y baja competencia cognitiva y problemas de conducta.

**VII - RELACIÓN ENTRE
ABSENTISMO Y ABANDONO
ESCOLAR CON
DELINCUENCIA JUVENIL**

VII- RELACIÓN ENTRE ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR CON DELINCUENCIA JUVENIL

7.1. INTRODUCCIÓN Y CONCRECIÓN DE INVESTIGACIONES

En este capítulo se van a analizar diferentes investigaciones que relacionan el absentismo y el abandono escolar como factores de riesgo determinantes de la delincuencia juvenil. En los capítulos anteriores se ha mencionado estos factores dentro de otras variables posibles. Sin embargo, debido a la intención de esta tesis, a fin de planificar una adecuada intervención en torno al absentismo escolar, se hace necesario conocer esta relación.

El absentismo escolar, relacionado de forma explícita con el fracaso escolar, puede desviar a acciones delictivas o de riesgo, ya que son situaciones que se nutren mutuamente, entrando en un bucle predictivo de un futuro preocupante. La educación, en principio igual para todos, exige unos conocimientos curriculares por parte del alumno, que si no siguen la trayectoria esperada se iniciará un aumento del desfase curricular, acentuándose sobre todo al llegar a la educación secundaria. Esta situación genera en muchos alumnos aburrimiento en el aula, al ser incapaces de seguir las explicaciones e indicaciones del profesorado, lo que puede ocasionar distorsiones en el aula, derivando en sanciones como faltas o incluso expulsiones del centro educativo. Cuando el alumno vuelve al aula tras la expulsión suelen volver a repetirse los mismos comportamientos, ya que este rechazo a la escuela y a las normas establecidas no atenúan el problema con una expulsión, sino que, todo lo contrario, puede generar un mayor rechazo a los profesores y la institución. Si a esta situación curricular se le suman factores sociofamiliares, analizados en los capítulos anteriores y que también se recogen en las investigaciones analizadas en este capítulo, la posibilidad de un abandono escolar se ve acrecentada. Se debe tener en cuenta que el absentismo escolar impide el derecho a la educación, dejando la responsabilidad en los menores, su familia y en el centro educativo. Siendo este fenómeno un indicador del itinerario posterior del adolescente en la comisión de delitos.

En la tabla 7 se exponen los diferentes estudios, que se van a analizar, que nos permitirá concretar la relación que existe entre el absentismo y el abandono

escolar con la delincuencia juvenil, así como otras posibles variables sociofamiliares que predicen la trayectoria del menor infractor.

Tabla 7: Estudios sobre la relación entre absentismo escolar y delincuencia juvenil

ESTUDIOS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE ABSENTISMO ESCOLAR Y DELINCUENCIA JUVENIL		
1	Perfil de los menores en conflicto con la ley (Nieto, 2012)	Sevilla
2	Educación, vulnerabilidad y delincuencia juvenil: relaciones próximas y complejas (Maza, Cosín y Arribas, 2010)	Valencia
3	Deserción escolar y menor infractor (Ramírez, Casas, Téllez y Arroyo, 2015)	México
4	Construyendo un perfil e investigando la aplicación de la Ley de Responsabilidad del Menor (Maza, 2006)	Valencia
5	El factor de socialización escolar en la carrera delictiva: Análisis psicosocial diferencial en una muestra penitenciaria (Díaz, Quesada y Jiménez, 2007).	Asturias
6	Socialización e historia penitenciaria (Bringas, Rodríguez, Gutiérrez, Pérez, 2010)	Asturias
7	Factores implicados en el fracaso escolar de adolescentes con conducta delictiva (Cardona, 2020)	Colombia
8	Factores de riesgo para la reiteración delictiva en menores (Espinosa et. al, 2020)	Madrid
9	Estudio socioeducativo de los jóvenes internados en las prisiones andaluzas (Solbes, 2008)	Andalucía

10	Proceso de socialización y síntomas del estado de ánimo en delincuentes juveniles privados de libertad (Herrero y León, 2006)	Sevilla
11	Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes españoles (López y Rodríguez, 2012)	Galicia
12	Factores psicosociales de riesgo asociado a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores (Sanabria y Uribe, 2010)	Colombia
13	¿Quiénes son los delincuentes adolescentes? (Bibard y Mucchielli, 2020)	Francia
14	Influencia de los factores psicosociales de contexto en la conducta delictiva de los menores infractores (Rico, 2016)	Colombia
15	Evaluación de resultados de la ley de responsabilidad penal de menores. Reincidencia y factores asociados (Bravo, Sierra, Fernández del Valle, 2009).	Asturias
16	Adolescentes sujetos a medidas judiciales en la Región de Murcia (Munuera, 2014)	Murcia

Fuente: Elaboración propia a partir de la búsqueda de los estudios propuestos

7.2. ESTUDIO 1: PERFIL DE LOS MENORES EN CONFLICTO CON LA LEY EN SEVILLA

Nieto (2005, 2012) realizó un estudio sobre menores en conflicto con la ley en Sevilla, cuya muestra correspondía a los expedientes registrados en el Equipo Técnico número cuatro de la Fiscalía de Menores de Sevilla, situándose la edad media de estos menores en 16'64 años, así el 30,8% de los menores tienen 17 años, el 31'6% 16 años y el 13'1% 15 años.

Los menores que se encontraban dentro del sistema educativo al inicio de la investigación eran el 35,4%, aunque la mayoría esperaba cumplir los 16 años para

dejar los estudios, el 3% estudiaba bachiller y el 5,1% realizaba ciclos formativos. Por tanto, el 60,6% presentaban abandono escolar.

La gran mayoría de los menores analfabetos presentes en la muestra pertenecían a familias multiproblemáticas (81,8%) y se constata que son los primeros en abandonar los estudios.

Los menores en conflicto con la ley, con expedientes judiciales incoados, presentaban un rendimiento escolar dentro de la normalidad, sólo el 14,1%, bajo rendimiento el 81,6% y no sabe leer ni escribir el 4,3% (Nieto-Morales, 2005).

Según Nieto (2012) los menores, antes del abandono escolar definitivo, comienzan a faltar de forma reiterada, iniciándose el absentismo escolar que junto con la desmotivación provocada por el retraso acumulado de cursos anteriores, se convierte en un círculo vicioso, siendo necesaria una intervención familiar, social y educativa de prevención. Así este tipo de situaciones genera un futuro de empleos precarios, inestabilidad laboral y bajos ingresos.

Conclusiones del estudio relativo al abandono escolar:

- La mayoría de los delincuentes juveniles son menores que presentan fracaso escolar.
- Existe una falta de interés para el estudio y un consecuente abandono temprano, generalmente sin concluir la enseñanza obligatoria.
- La gran mayoría no tiene titulación ni experiencia laboral.
- El 91,6% de los menores infractores que han sido detenidos son varones frente al 8,4% de mujeres.

7.3. ESTUDIO 2: PERFIL DE MENORES EN CONFLICTO CON LA LEY EN VALENCIA

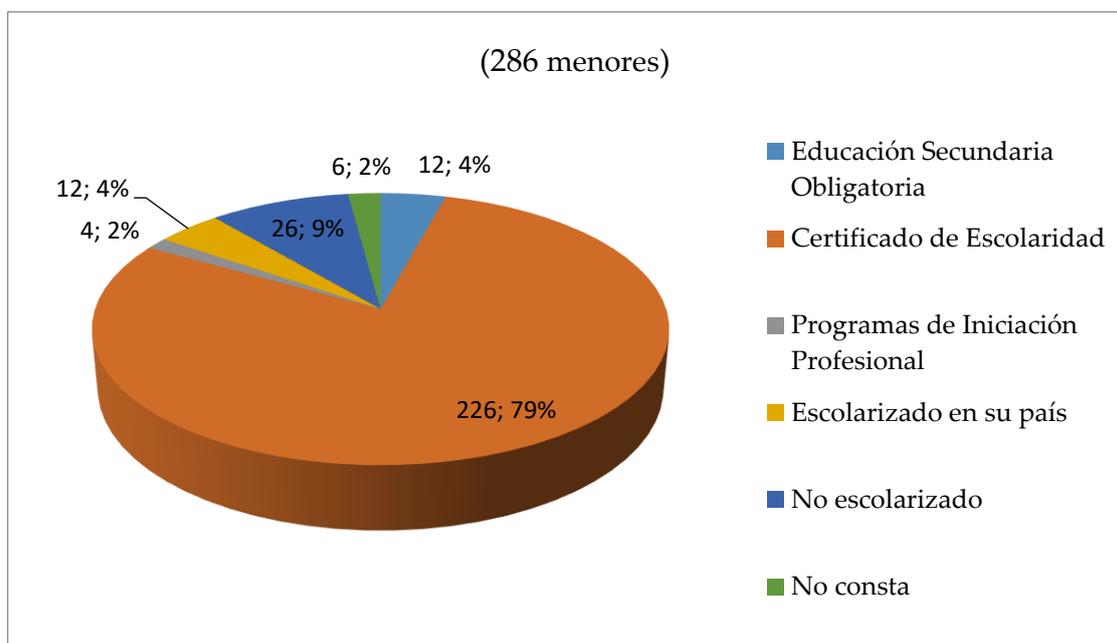
El estudio anterior se centraba en menores que ya se encontrarían dentro de un proceso judicial, sin embargo, el estudio que se presenta a continuación se refiere a menores que no han pasado a disposición judicial, aunque han cometido infracciones y por tanto presentan expedientes (Maza, Cosín y Arribas, 2010).

La investigación consistió en un análisis de fuentes primarias, donde se analizaron todos los expedientes de adolescentes en conflicto con la ley en Valencia, un total de 286, que tuvieron sentencia judicial en el año 2006 y que fueron

derivados al equipo de medidas judiciales de medio abierto. Además, se realizaron entrevistas en profundidad a informantes expertos.

Las conclusiones del estudio confirman la estrecha relación entre los adolescentes en conflicto con la ley y la situación educativa.

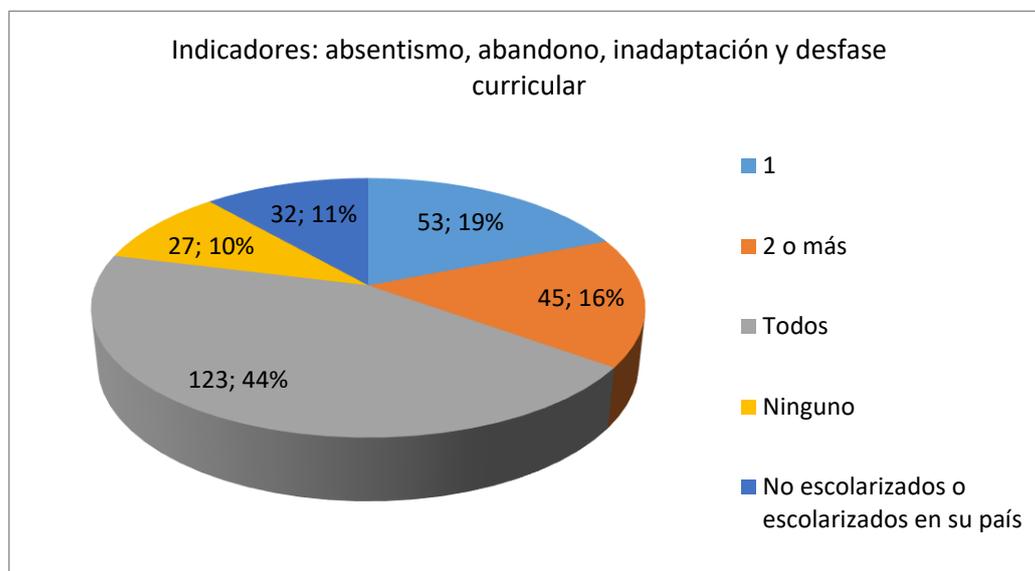
Gráfico 15: Nivel de Estudios de adolescentes en conflicto con la ley en Valencia en el año 2006



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Maza, Cosín y Arribas (2010)

Se observa en el gráfico 15 que el 79% de los menores sólo posee el certificado de escolaridad, siendo los menores que poseen el título de Enseñanza obligatoria muy reducido (4%), al igual que la cifra de no escolarizados que supone un 9%.

Gráfico 16: Situación educativa de adolescentes en conflicto con la ley en Valencia en el año 2006



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Maza, Cosín y Arribas (2010)

Como se aprecia en el gráfico 16, el 44% de los menores presentaba todos los indicadores evaluados, suponiendo un fracaso importante del sistema educativo. Además, el 16% presentaba al menos dos indicadores y el 19% al menos un indicador. Y sólo un 10% no aparecía ninguno de los indicadores.

En cuanto al análisis cualitativo realizado a través de entrevistas a profesionales informantes se obtuvieron las siguientes conclusiones:

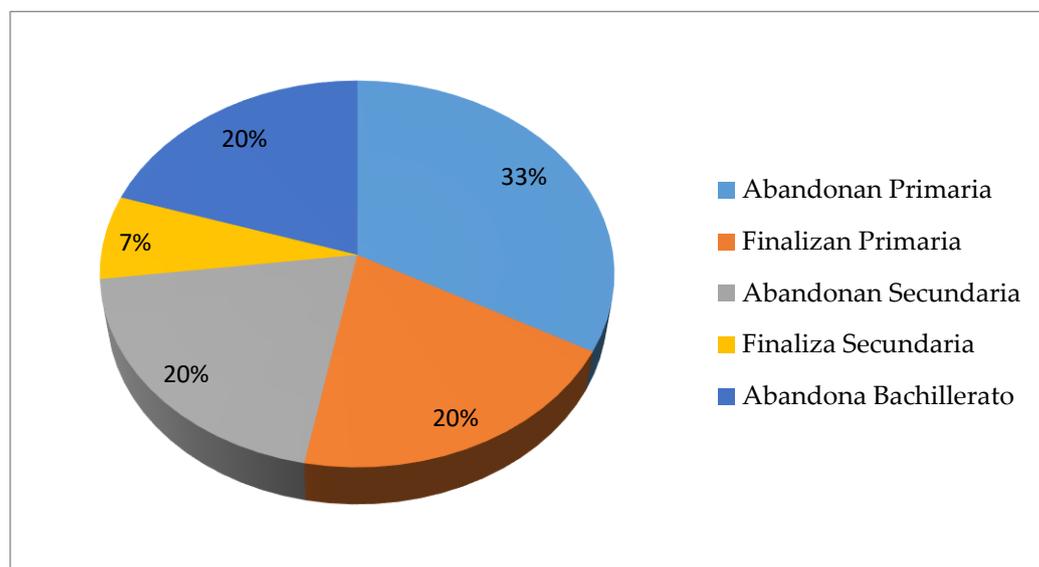
- Nivel de instrucción: existe variedad en los niveles de instrucción, algunos menores abandonaron en primaria, otros en secundaria, inmigrantes con diferentes situaciones y también existe un porcentaje de menores de violencia filiparental que son los que mejor nivel presentan.
- Historia educativa: se caracteriza por un desfase curricular y absentismo durante la Educación Primaria y abandono en Educación Secundaria Obligatoria, a excepción de los menores de clase media que permanecen en el sistema educativo.
- Vivencias en los centros educativos previos: suelen estar acompañadas en la mayoría de los casos por expulsiones y fracaso escolar.

7.4. ESTUDIO 3: INVESTIGACIÓN SOBRE FACTORES DE DESERCIÓN ESCOLAR EN MENORES INFRACTORES EN EL CENTRO DE INTERNAMIENTO JUVENIL DE ZACATECAS, MÉXICO

En esta investigación (Ramírez, Casas, Téllez y Arroyo, 2015), realizada en el Centro de Internamiento Juvenil de Zacatecas (México) en el periodo 2012-2014, se investigó sobre los factores que determinan la deserción escolar en jóvenes infractores. Se realizó un estudio cualitativo mediante grupos focales y entrevistas narrativas. La muestra corresponde a 50 jóvenes internos que cometieron delitos graves antes de la mayoría de edad (entre los 14 y 17 años).

El 90% de los menores habían abandonado el sistema educativo antes de ingresar en el centro, donde la mayoría no había terminado la enseñanza básica, confirmando el bajo nivel escolar. En el gráfico 17 se observa el bajo nivel de estudios de los menores de la muestra.

Gráfico 17: Escolaridad de los menores de Zacatecas en México (2012-2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Ramírez, Téllez y Arroyo, (2015)

El 33% de los menores infractores no terminaron la educación primaria. El 20% tienen la primaria terminada, pero hay otro 20% que iniciaron la secundaria sin finalizarla. Sólo 7% finalizó la secundaria, de este porcentaje iniciaron el bachillerato un 20% pero no lo finalizaron.

Los resultados y conclusiones a los que se llegaron estos investigadores fueron:

- Existe una apatía por parte de los menores hacia el sistema educativo al no encontrarle funcionalidad a los contenidos curriculares y su vida cotidiana.
- Bajo rendimiento y por tanto bajas calificaciones.
- El perfil de las familias es de un nivel económico bajo y escasa formación, predominando familias marginadas.
- Existe una falta de compromiso por parte de los progenitores con la educación de sus hijos que aumenta el fracaso escolar de éstos.
- Los menores manifiestan una mala relación con el profesorado sintiéndose marginados en los centros educativos.
- Problemas de conducta en el centro educativo.
- El consumo de drogas aumenta la posibilidad de llevar a cabo conductas delictivas
- El grupo de iguales puede contribuir a la aparición de conductas delictivas por la gran influencia que ejercen.

Se evidencia que a menor nivel de estudios existe una mayor posibilidad de cometer actos delictivos, existiendo una relación estrecha entre abandono escolar y la conducta delictiva.

7.5. ESTUDIO 4: PERFIL DE MENORES INFRACTORES EN EL MUNICIPIO DE BURJASSOT EN VALENCIA

Estudio longitudinal realizado del 2001 al 2003 (Maza, 2006) en el municipio de Burjassot (Valencia) donde se analizan:

- Las memorias del Departamento de Servicios Sociales.
- Los expedientes individuales de los menores infractores.
- Entrevistas de profesionales que han intervenido con el menor infractor (Policía, Fiscalía, Abogado y Equipo Técnico).
- Entrevista a dos menores infractores.

- Realización de un Grupo de Discusión con educadores de Medio Abierto.

En relación a las variables de procedencia del menor se concluyó que existe una fuerte correlación entre el menor infractor y el contexto donde reside, así, en las zonas de mayor exclusión social se concentra el 70% de las medidas judiciales.

En lo relativo a la situación educativa los resultados son los siguientes:

Tabla 8: Situación educativa de menores en conflicto con la ley en Burjassot (Valencia) en los años 2001,2002 y 2003

SITUACIÓN EDUCATIVA DE MENORES EN CONFLICTO CON LA LEY EN BURJASSOT (VALENCIA) EN LOS AÑOS 2001,2002 Y 2003			
NIVEL DE INSTRUCCIÓN	2001	2002	2003
Absentismo+abandono+fracaso+conflictividad	4	8	14
Absentismo+fracaso/conflictividad	1	1	2
Fracaso+conflicto/abandono	3	3	6
Fracaso	2	1	4
Sin problemas	1	0	0
Sin datos	0	2	0
Total	11	15	26

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Maza (2006)

En el año 2001 habían inscritos once menores en el Programa de Medidas Judiciales sólo uno había presentado una escolarización normalizada, dos presentaban fracaso escolar y el resto de menores presentaban además abandono y conflictividad.

En el año 2002, los quince menores inscritos presentaban problemas relacionados con la escolaridad, menos dos menores de los que no se conocen datos.

En el año 2003 se produce un aumento de menores inscritos, un total de veintiséis, presentando la mayoría (un total de catorce) todas las variables de riesgo en relación con su situación educativa: absentismo, abandono, fracaso y conflictividad.

Los resultados del estudio concluyen que la mayoría de los menores infractores parten de una situación de exclusión social y del propio sistema educativo, siendo por tanto factores de riesgo para el inicio de la delincuencia.

7.6. ESTUDIO 5: RELACIÓN DEL NIVEL DE ESTUDIOS CON TRAYECTORIA PENITENCIARIA EN EL ESTABLECIMIENTO PENITENCIARIO DE VILLABONA EN ASTURIAS

El objetivo de esta investigación (Díaz, Quesada y Jiménez, 2007) fue analizar la relación del nivel de estudios de un grupo de presos en relación a su historia penitenciaria. Los participantes fueron 87 varones de una media de edad de 29 años del Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias). Se utilizó como instrumento de recogida de información la historia de vida, de Paíno (1995), mediante entrevista.

En cuanto al nivel de estudios que presentaban los presos se establece el siguiente porcentaje: el 29% no tiene el certificado de estudios primarios, el 55% tiene estudios primarios y el 16% tiene el bachillerato.

Referido al consumo de drogas, prácticamente todos los presos objeto de estudio habían consumido drogas.

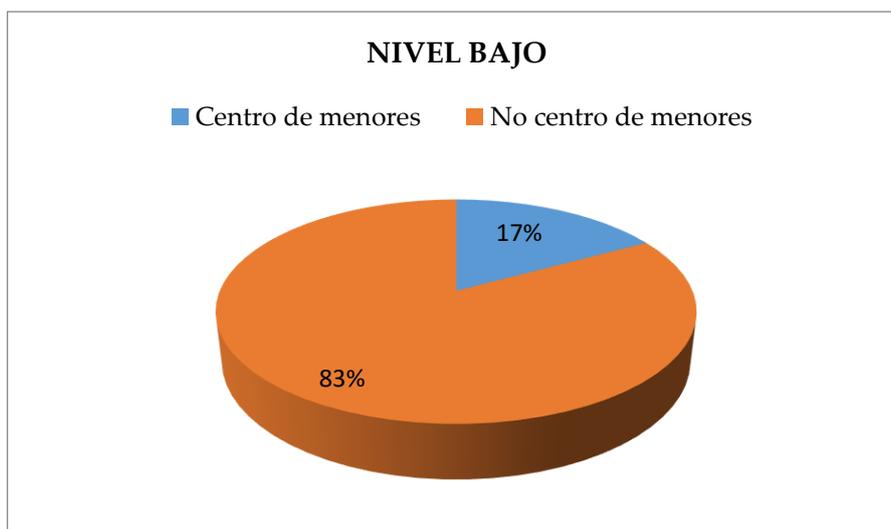
Si bien es cierto que no existe diferencia entre el porcentaje de presos sin estudios en relación al ingreso o no en centro de menores (gráfico 18), los resultados evidenciaron la relación del nivel de estudios del preso como variable protectora de la conducta delictiva. Así, la influencia de la variable se observa sobre todo en aquellos presos que ingresaron en centro de menores con un nivel medio de estudios, suponen un 7%, frente al 93% que no ingresaron en estos centros y que tenían un nivel medio de estudios. Así mismo, un 17% de presos con un nivel bajo de estudios no ingresaron en centro de menores frente al 83%.

Gráfico 18: Presos sin estudios del Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Díaz, Quesada y Jiménez, (2007).

Gráfico 19: Presos con nivel bajo de estudios del Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Díaz, Quesada y Jiménez, (2007)

Gráfico 20: Presos con nivel medio de estudios del Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Díaz, Quesada y Jiménez, (2007)

Referente a la edad de ingreso en prisión se concluyó que cuando el nivel de estudios es bajo, la edad de ingreso en prisión también es más temprana. Así, en el gráfico 21 se observa que el 84% de los presos sin estudios ingresaron en prisión antes de los 20 años. En cuanto al nivel bajo de estudios, un 56% era menor de 20 años frente al 44% mayor de 20 años (gráfico 22). Y, por último, de los presos que ingresaron en prisión antes de los 20 años sólo un 28,50% tenían estudios de nivel medio (gráfico 23).

Gráfico 21: Presos sin estudios en relación con la edad de ingreso en el Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007)



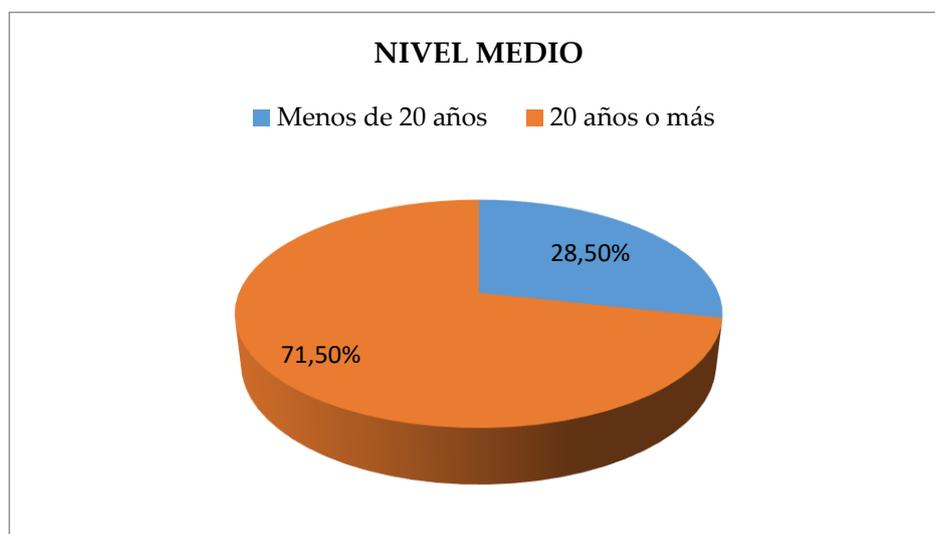
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Díaz, Quesada y Jiménez, (2007)

Gráfico 22: Presos con nivel bajo de estudio en relación con la edad de ingreso en el Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Díaz, Quesada y Jiménez, (2007)

Gráfico 23: Presos con nivel medio de estudio en relación con la edad de ingreso en el Establecimiento Penitenciario de Villabona (Asturias, 2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Díaz, Quesada y Jiménez, (2007)

Posteriormente se realizó un estudio similar (estudio 6) pero con diferentes variables.

7.7. ESTUDIO 6: FACTORES DE INFLUENCIA PREVIOS A LA PRIMERA ACTIVIDAD INFRACTORA EN EL CENTRO PENITENCIARIO DE VILLABONA EN ASTURIAS

Este estudio (Bringas, Rodríguez, Gutiérrez y Pérez, 2010) pretendía determinar los factores que influyen en el delincuente antes de realizar su primera actividad infractora. La muestra para la realización de esta investigación fueron 157 internos del Centro Penitenciario de Villabona (Principado de Asturias), de los cuales 149 eran varones y 8 mujeres, con edades comprendidas, todos ellos, entre 19 y 49 años.

Para la evaluación se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada de historia de vida de Paíno, en ellas se estudiaron 5 variables:

- Situación familiar de procedencia
- La edad laboral
- El nivel de estudios
- Nivel socioeconómico

- Antecedentes familiares
- Institucionalización del menor

Las conclusiones del estudio constataron que todas estas variables influían en la comisión del delito. En cuanto al nivel académico, éste actúa como factor de protección, así, cuanto más nivel de estudios tienen los menores menor posibilidad existe de cometer delitos. Así mismo, un bajo nivel académico, existe una mayor probabilidad de actividad infractora en edades tempranas.

Un dato importante a destacar es que el acceso de estos menores al empleo actúa como factor protector.

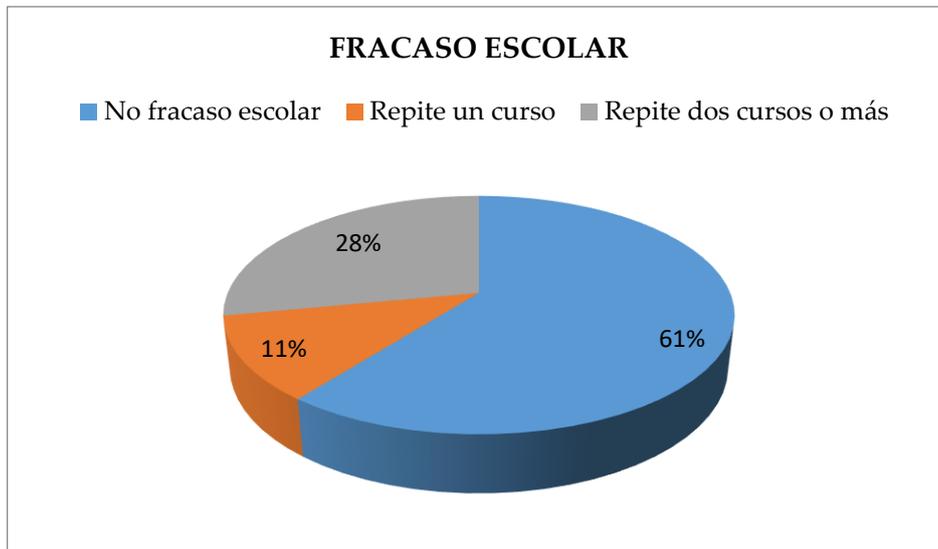
7.8. ESTUDIO 7: FACTORES IMPLICADOS EN EL FRACASO ESCOLAR DE ADOLESCENTES CON CONDUCTA DELICTIVA EN BOGOTÁ

La muestra para el estudio (Cardona, 2020) fue de 248 adolescentes, 85,5% de chicos y el 14,5% de chicas entre 14 y 20 años del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes en diferentes medidas legales de Bogotá en 2017. Para la evaluación se usó como instrumento el test *Communities That Care Youth Survey* (CTC-YS), que analiza factores de riesgo y factores protectores a nivel individual, familiar, escolar y social.

Entre las variables objeto de estudio que se analizan son: fracaso escolar, calificaciones, nivel de estudios, absentismo escolar y conducta antisocial.

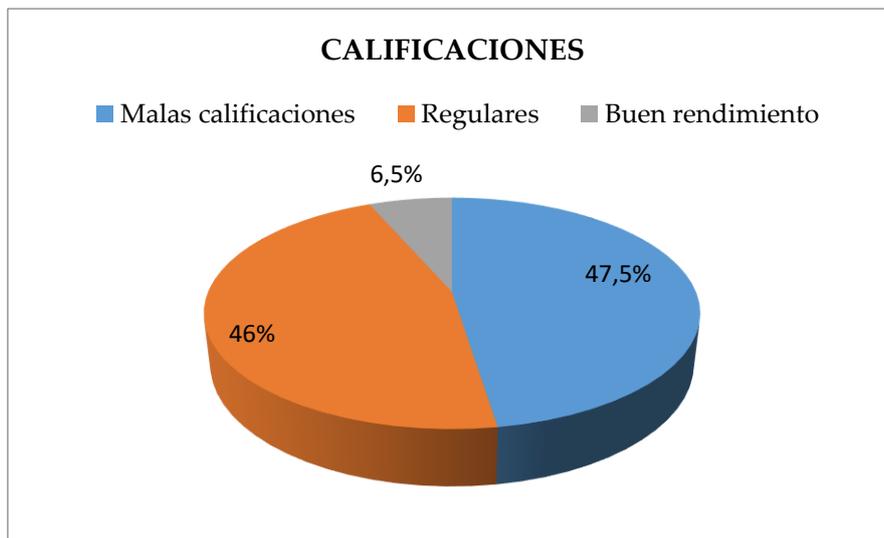
En relación al fracaso escolar se observa en el gráfico 24 que afecta casi a un 40% de la muestra, donde el 11% ha repetido un curso y el 28% dos cursos o más.

Gráfico 24: Fracaso Escolar en jóvenes en diferentes medidas legales de Bogotá (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Cardona (2020)

Gráfico 25: Fracaso Escolar en jóvenes en diferentes medidas legales de Bogotá (2017)

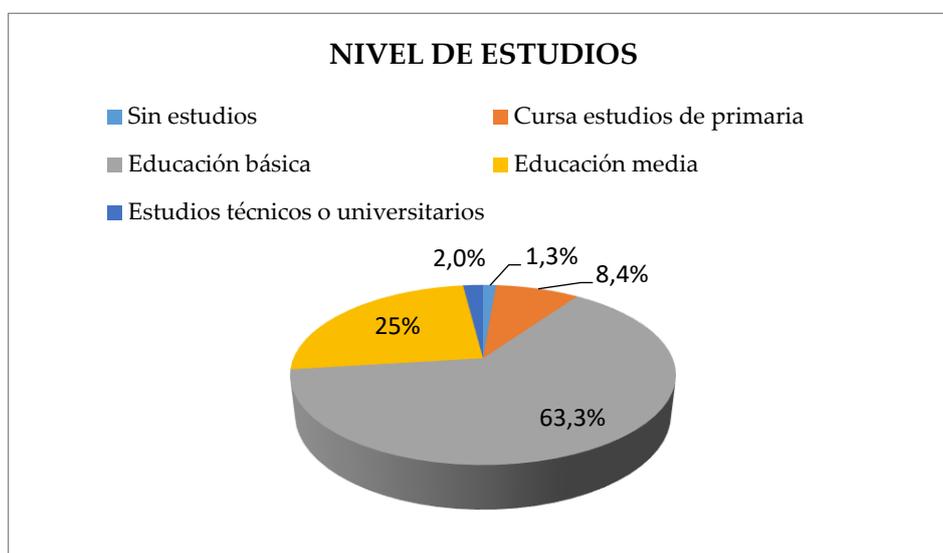


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Cardona (2020)

En cuanto a las calificaciones (gráfico 25) sólo el 6,5% presenta buen rendimiento, frente al 47,5% de la muestra que tiene malas calificaciones y en el 46% son regulares.

En el gráfico 26 se observa que el 63,3% cursa la educación básica, un 25% la educación media, el 8,4% tiene sólo estudios primarios y el 1,3% no tiene estudios. Solo el 2% se encuentra cursando estudios técnicos o universitarios.

Gráfico 26: Nivel de Estudios en jóvenes en diferentes medidas legales de Bogotá (2017)

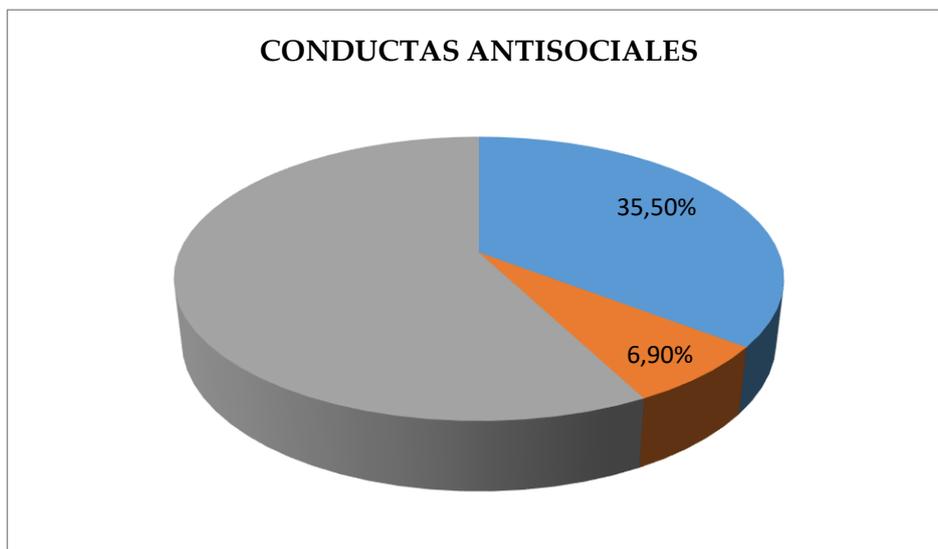


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Cardona (2020)

En relación al absentismo escolar, el 17,3% ha faltado a clase la mitad de los días en un mes, siendo un porcentaje de ausencia muy elevado.

Otro dato a destacar es el de las conductas antisociales de estos menores en los centros educativos, que supone, como se observa en el gráfico 27 que el 35,5% fueran expulsados del centro por problemas de comportamiento en una o dos ocasiones y el 6,9% entre tres y cinco.

Gráfico 27: Conductas antisociales en jóvenes en diferentes medidas legales de Bogotá (2017)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Cardona (2020)

El estudio concluye que todas las variables observadas muestran relación con la delincuencia juvenil, siendo predictoras tanto de la conducta delictiva como de su reincidencia. El nivel educativo es más bajo que en el resto de población, se observa un incremento de absentismo escolar, comportamiento antisocial y repeticiones de cursos.

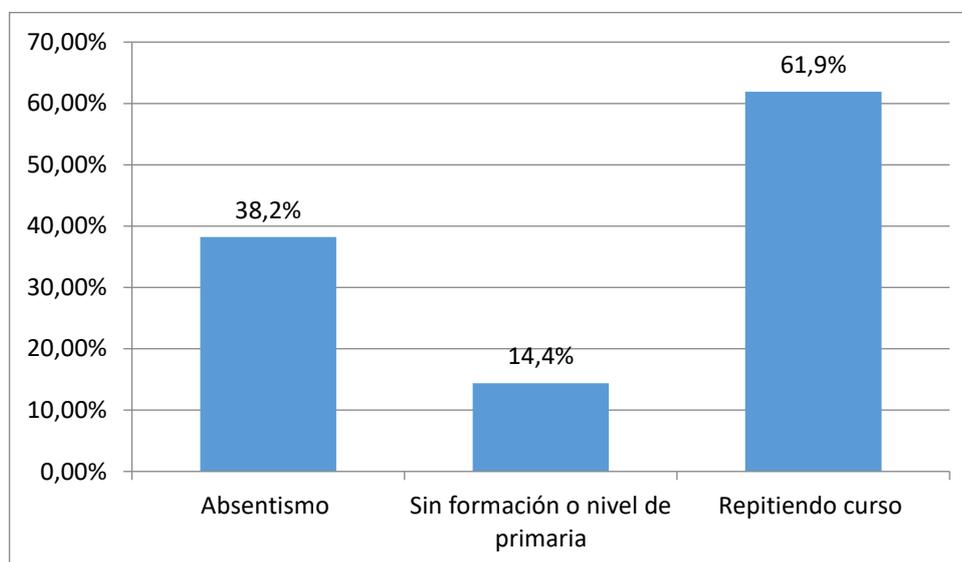
7.9. ESTUDIO 8: FACTORES DE RIESGO QUE INFLUYEN EN LA REITERACIÓN DELICTIVA EN MENORES EN LA COMUNIDAD DE MADRID

Esta investigación (Espinosa, García, Ochaíta, Gutiérrez, Fernández y Botella, 2020) se basó en la detección de factores de riesgo que influyen en la reiteración delictiva de menores infractores. La muestra fue de 788 menores entre 14 y 15 años que cometieron su primer delito en el periodo comprendido entre 2009 y 2011 en la Comunidad de Madrid. Se recogió información de los expedientes judiciales y del Inventario de Gestión e Intervención para Jóvenes (IGI-J). De esta muestra el 75,65% eran varones, de los cuáles 60,9% de nacionalidad española.

Se analizaron diferentes variables de las cuáles se observaron los siguientes resultados:

- Personalidad y conducta: la mayoría de la muestra no presentaba ningún tipo de trastorno mental, sin embargo, presentaban un porcentaje importante problemas de conducta (67,3%), así como agresividad física (43,3%) y agresividad verbal (39,4%).
- Contexto familiar: Prácticamente la mitad de la muestra presentaba un nivel socioeconómico y sociocultural bajo.
- Grupo de iguales y ocio: el 54,3% de los menores cometieron su primer delito en grupo, siendo aún mayor el número de menores que pertenecía a un grupo considerado de riesgo, el 72,4% de la muestra. Agravada esta situación por el consumo de drogas ilegales por un 41,2%.
- Contexto escolar: como se aprecia en el gráfico 28, el 38,2% de los menores presentaba absentismo escolar, un 14,4% sin formación o con estudios primarios y el 61,9% presentaba fracaso escolar con repeticiones de curso.

Gráfico 28: Absentismo Escolar de menores con primer delito en Madrid (2009- 2011)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Espinosa, García, Ochaíta, Gutiérrez, Fernández y Botella (2020)

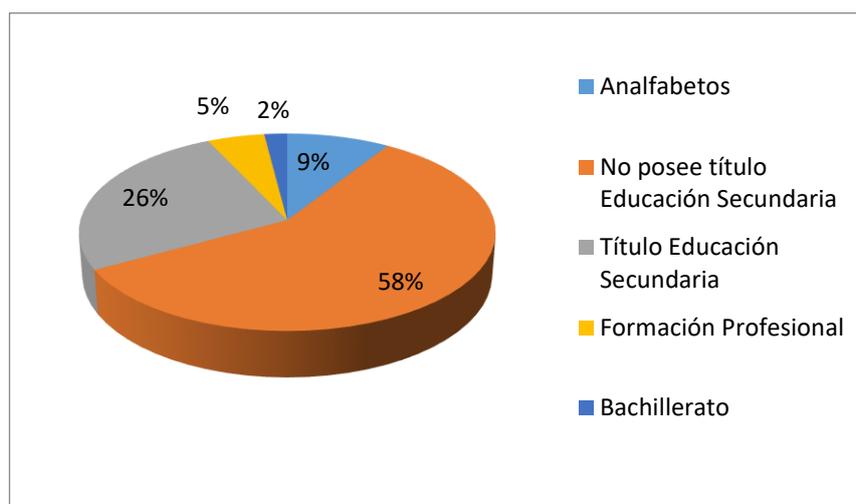
Como se puede observar, las variables del contexto escolar se presentan como los factores que más repercuten en la reincidencia en la delincuencia, principalmente el absentismo escolar.

7.10. ESTUDIO 9: ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO DE LOS JÓVENES INTERNADOS EN LAS PRISIONES ANDALUZAS

En esta investigación (Solbes, 2008) se analizó el perfil socioeducativo de los jóvenes menores de veintiún años que se encuentran en los centros penitenciarios andaluces, concretamente los centros de Sevilla, Algeciras, Málaga y Granada, siendo la muestra de 285 internos, que suponía el 85% de los jóvenes que se encuentran en centros penitenciarios andaluces. Se utilizó como instrumentos un cuestionario de variables socioeducativas y una escala de sinceridad. Encontrándose entre las variables socioeducativas objeto de estudio el Nivel académico y cualificación profesional.

Como se observa en el gráfico 29, el 9% de los sujetos son analfabetos y el 58% no posee el título de Educación Secundaria, de este modo sólo el 26% de los internos han ingresado en el centro con el título de la Secundaria Obligatoria. El 5% de los internos han cursado una Formación Profesional y sólo el 2% posee el bachillerato.

Gráfico 29: Nivel de estudios de los jóvenes internados en las prisiones andaluzas (2008)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Solbes (2008)

Otras variables a tener en cuenta es el hecho de que el 46,6% de la muestra reconoce haber usado la violencia en la comisión del delito frente al 53,4%. Así mismo, es interesante destacar que más del 50% declara haber cometido el primer delito alentado por el grupo de iguales, no existiendo necesidad económica.

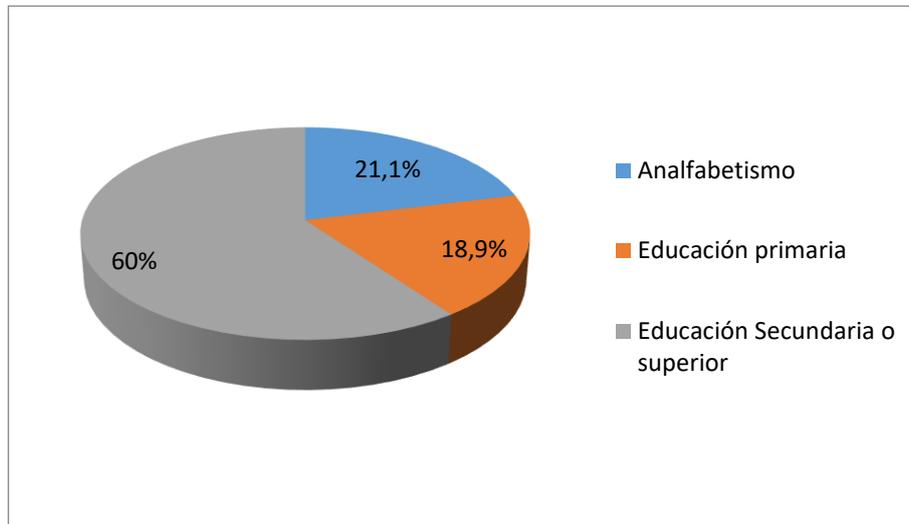
Se concluye en esta investigación, el bajo nivel académico y de cualificación profesional de los jóvenes internados, por lo que se evidencia su posible relación con la delincuencia juvenil. Así mismo el hecho de que sólo el 5% de la muestra haya cursado una formación profesional puede hacer replantearse la necesidad de mejora y ampliación de estos estudios a fin de reorientar la salida profesional de estos jóvenes.

7.11. ESTUDIO 10: RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LAS ALTERACIONES SINTOMÁTICAS DEL ESTADO DE ÁNIMO EN EL CENTRO PENITENCIARIO DE SEVILLA

En este estudio (Herrero y León, 2006) se investiga la relación entre las variables sociodemográficas y las alteraciones sintomáticas del estado de ánimo en 90 internos varones del Centro Penitenciario de Sevilla, con edades comprendidas entre los 18 y 25 años (2006). Se utilizaron como instrumentos de evaluación la entrevista semiestructurada y el Inventario para la Depresión de Beck.

Entre las variables objeto de esta investigación se encontraría la del nivel de estudios del interno, que como se observa en el gráfico 30, el analfabetismo es muy alto, ya que supone el 21,1%, frente al 78,9% que sabe leer y escribir y el 18,9% sólo tiene cursada la enseñanza primaria.

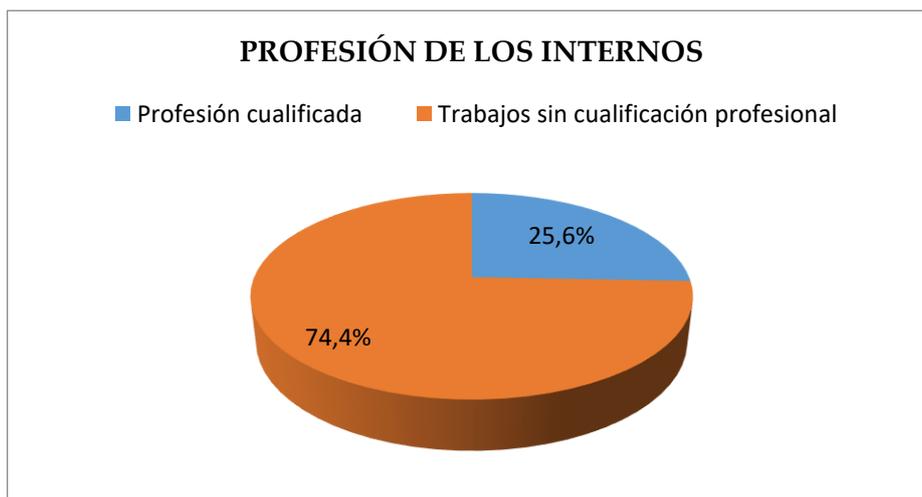
Gráfico 30: Nivel de estudios de los internos de 28 a 25 años de edad del Centro Penitenciario de Sevilla (2006)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Herrero y León (2006)

Relacionado con esta variable, estaría la profesión de los internos (gráfico 31), donde el 74,4% realizan trabajos que no requieren ningún tipo de cualificación profesional.

Gráfico 31: Cualificación profesional de los internos de 28 a 25 años de edad del Centro Penitenciario de Sevilla (2006)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Herrero y León (2006)

Otra variable analizada es la del ocio y tiempo libre, donde el 40% de los internos dedican este tiempo para delinquir, principalmente en actividades de robo o consumo y tráfico de drogas.

Las conclusiones del estudio confirman la relación de la delincuencia juvenil con una serie de características sociodemográficas que incluirían un nivel educativo individual bajo, además de otros factores como familias desestructuradas, baja formación de los padres y una situación socioeconómica precaria.

7.12. ESTUDIO 11: FACTORES DE RIESGO Y DE PROTECCIÓN EN EL CONSUMO DE DROGAS Y LA CONDUCTA ANTISOCIAL EN ADOLESCENTES DE CENTROS EDUCATIVOS DE GALICIA

En esta investigación (López y Rodríguez, 2012) se identificó los factores de riesgo y protección en relación a la conducta antisocial y el consumo de drogas en adolescentes. La muestra fue de 2440 adolescentes y jóvenes de ambos sexos, en edades comprendidas entre los 12 y los 18 años de 13 centros educativos de la Costa da Morte en Galicia. Se utilizó el instrumento Communities That Care Youth Survey (CTCYS) a fin de identificar las variables de la conducta antisocial y consumo de drogas, así como sus factores de riesgo y protección en diferentes ámbitos: familia, escuela, comunidad y el grupo de iguales.

Se identificó que los factores de riesgo y de protección que son comunes a la conducta antisocial y al consumo de drogas son: pertenencia a bandas, actitudes favorables a la conducta antisocial, el fracaso académico y el conflicto familiar. Una de las conclusiones del estudio fue el hecho de que los adolescentes que se encuentran al margen del sistema educativo buscan su pertenencia, como pertenecer a bandas, hecho que puede predecir el consumo de drogas y la conducta antisocial.

En concreto se especificó como variables que afectan a la conducta antisocial las siguientes:

- Implicación en bandas
- Actitudes favorables a la conducta antisocial
- Búsqueda de sensaciones

- Rebeldía
- Interacción con iguales antisociales
- Amigos consumen drogas
- Fracaso académico
- Conflicto familiar

7.13. ESTUDIO 12: FACTORES PSICOSOCIALES DE RIESGO ASOCIADO A CONDUCTAS PROBLEMÁTICAS EN JÓVENES INFRACTORES Y NO INFRACTORES EN COLOMBIA

En este trabajo (Sanabria y Uribe, 2010) se investigaron los factores de riesgo relacionados con la conducta social y delictiva en dos grupos de adolescentes. Un grupo control de menores no infractores y el otro grupo formado por adolescentes internos en instituciones para menores infractores. La muestra total fue de 179 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. De ellos el 59,8% corresponde a los adolescentes que acuden a un centro educativo público y el 40,2% se encuentran reclusos en dos instituciones para menores infractores. Se utilizaron como instrumentos una batería de pruebas entre ellas: la Escala de Tácticas de Conflicto de Straus (1990), el Inventario de Diagnóstico de Alcohol para Padres (Reich & Herjanic, 1989), la Escala Ambiente del barrio, de Frías, López y Díaz (2003), la Escala de Ambiente escolar, Escala Creencias y actitudes, la Escala de Conducta escolar y una escala adicional para medir las relaciones familiares.

Los resultados mostraron que los adolescentes que se encontraban en las instituciones de menores infractores presentaban más factores de riesgo que afectan a la conducta antisocial y delictiva.

En relación con la conducta escolar, como se puede observar en la tabla 9, todas las variables analizadas presentan porcentajes mayores en los adolescentes infractores. Siendo los datos más llamativos los correspondientes a los resultados académicos y al absentismo escolar. Así el 49,1% ha tenido malos resultados frente al 72,2% de los menores infractores. En cuanto a las ausencias del centro hay 43,4% de los adolescentes no infractores incrementándose al doble, con un 87% en el caso de los menores infractores.

Tabla 9: Conducta escolar de menores infractores y no infractores

Fuente: Sanabria y Uribe (2010)

Variable	Institución											
	Pública (No infractores)						Privada (infractores)					
	Nunca		Algunas veces		Siempre		Nunca		Algunas veces		Siempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Has tenido malos resultados escolares	50	75,2	52	49,1	4	3,8	14	19,4	52	72,2	6	8,3
Faltaste a la escuela	59	55,7	46	43,4	1	0,9	8	11,1	63	87,5	1	1,4
Te suspendieron en la escuela	83	80,6	17	16,5	3	2,9	25	35,2	36	50,7	10	14,1
Dejaste de ir a la escuela	87	83,7	15	14,4	2	1,9	17	25,8	38	57,6	11	16,7
Te expulsaron de la escuela	94	90,4	8	7,7	2	1,9	37	52,1	27	38,0	7	9,9
Te cambiaron de escuela	79	76,0	19	18,3	6	5,8	24	35,8	38	56,7	5	7,5
Te costó trabajo desobedecer las reglas	73	69,5	27	25,7	5	4,8	32	45,1	29	40,8	10	14,1
Discutes con tus compañeros	52	50,0	45	43,3	7	6,7	14	19,7	39	54,9	18	25,4

7.14. ESTUDIO 13: PERFIL DE DELINCUENTES ADOLESCENTES EN MARSELLA, FRANCIA

En esta investigación (Bibard y Mucchielli, 2020) se realizó un estudio de los expedientes judiciales de las seis Unidades Educativas de Entorno abierto (UEMO) de la ciudad de Marsella (Francia). Se examinaron, en el año 2014, un total 492 de archivos de menores en edades con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, siendo el 90% chicos frente al 10% de chicas.

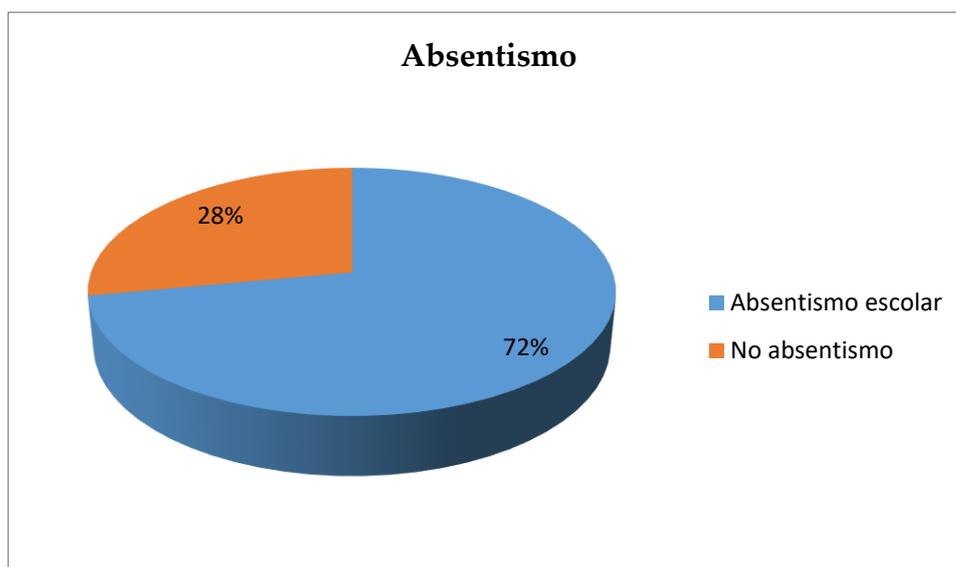
Se investigaron 101 variables agrupadas en diferentes ámbitos, destacando los siguientes resultados:

- Familiar: más del 60% de los padres están separados o divorciados. Así mismo el 38% de los menores tiene una mala relación con los padres. Sin embargo, existe diferencia en cuanto a la ausencia de relación con los progenitores, el 35% de los menores no tiene ninguna relación con los padres frente al 7% con las madres.
- Socioeconómico: más del 60% de los padres presentan una situación económica precaria.
- Adicciones: más del 60% son consumidores de cannabis, la mayoría de ellos diariamente.

- Escolar: la mayoría de estos menores han tenido una escolarización complicada que se refleja en los siguientes datos:
 - El 65% ha repetido de curso al menos una vez.
 - El 80% presenta dificultades de aprendizaje.
 - El 75% tiene mala relación con la escuela.
 - El 65% presenta conductas problemáticas, siendo expulsados temporalmente en la mayoría de los casos.

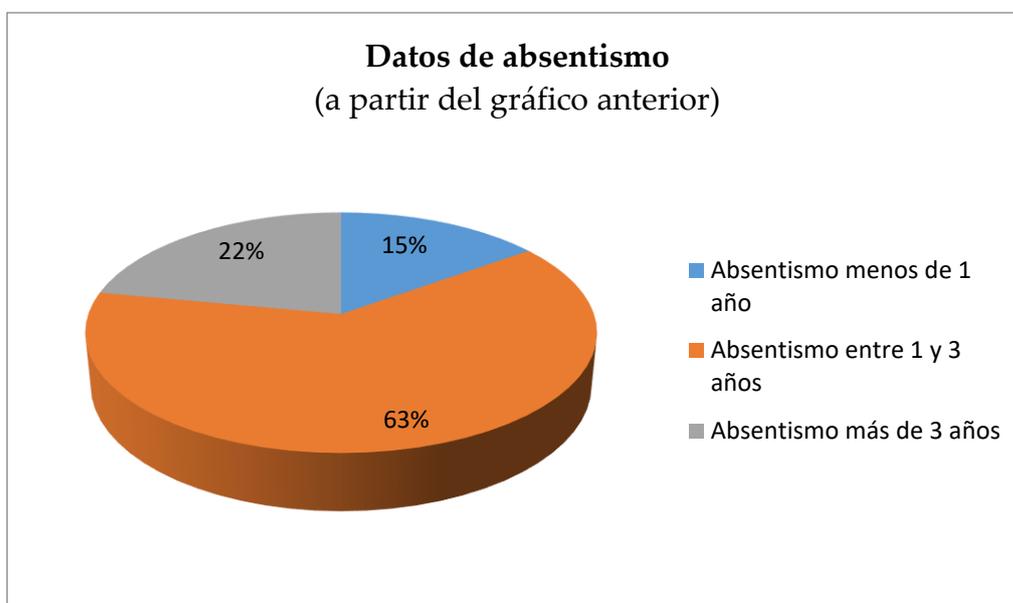
En relación al absentismo escolar, como se refleja en el gráfico 32, lo presenta el 72% de los menores, de los cuáles el 63% han estado ausentes de 1 a 3 años y más del 22% durante más de 3 años (gráfico 33)

Gráfico 32: *Absentismo escolar en menores delincuentes de Marsella (2014)*



Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos de Bibard y Mucchielli (2020)*

Gráfico 33: Duración de absentismo escolar en menores delincuentes de Marsella (2014)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Bibard y Mucchielli (2020)

A raíz de los datos expuestos, la investigación concluye la estrecha relación existente entre la trayectoria delictiva de los menores y diferentes factores de riesgo, principalmente la problemática familiar y las dificultades de integración escolar. Así mismo, existe una estrecha relación con una situación socioeconómica precaria del menor.

7.15. ESTUDIO 14: INFLUENCIA DE FACTORES PSICOSOCIALES DE CONTEXTO EN LA CONDUCTA DELICTIVA DE LOS MENORES INFRACTORES DEL CENTRO DE FORMACIÓN JUVENIL DE LOS PATIOS DE SANTANDER EN COLOMBIA

En esta investigación (Fuentes, 2016) se identifican los factores psicosociales familia, escuela y entorno, que influyen en la conducta delictiva de menores infractores. El estudio se realizó en el Centro de Formación Juvenil de Los Patios, en Norte de Santander (Colombia), siendo la muestra de 8 jóvenes con edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Para la recogida de información se realizaron actividades que proporcionan información sobre los factores psicosociales a analizar, utilizando, para ello, las técnicas de observación no participante, grupo focal y entrevista en profundidad.

A partir de la evaluación de estos factores se concluyeron los siguientes aspectos:

- Dimensión familiar: la situación socioeconómica baja influye de forma importante en el menor infractor.
- Dimensión escolar: Existe una desmotivación académica y falta de interés hacia el entorno escolar.
- Dimensión entorno: existe una tendencia a relacionarse con el grupo de iguales con conductas infractoras.

7.16. ESTUDIO 15: REINCIDENCIA DE MENORES Y FACTORES ASOCIADOS EN ASTURIAS

El fin de esta investigación (Bravo, Sierra y Del Valle, 2009) es la evaluación del impacto de la LO 5/2000, reguladora de la responsabilidad penal de menores, a partir de la reincidencia de los menores y determinar sus factores asociados. Para ello se realizó un análisis de los expedientes judiciales de 382 jóvenes (327 chicos y 55 chicas) entre 14 y 18 años de media de edad, que habían cumplido condena entre los años 2001 y 2004 en el Principado de Asturias.

Los resultados sobre los factores a investigar fueron los siguientes:

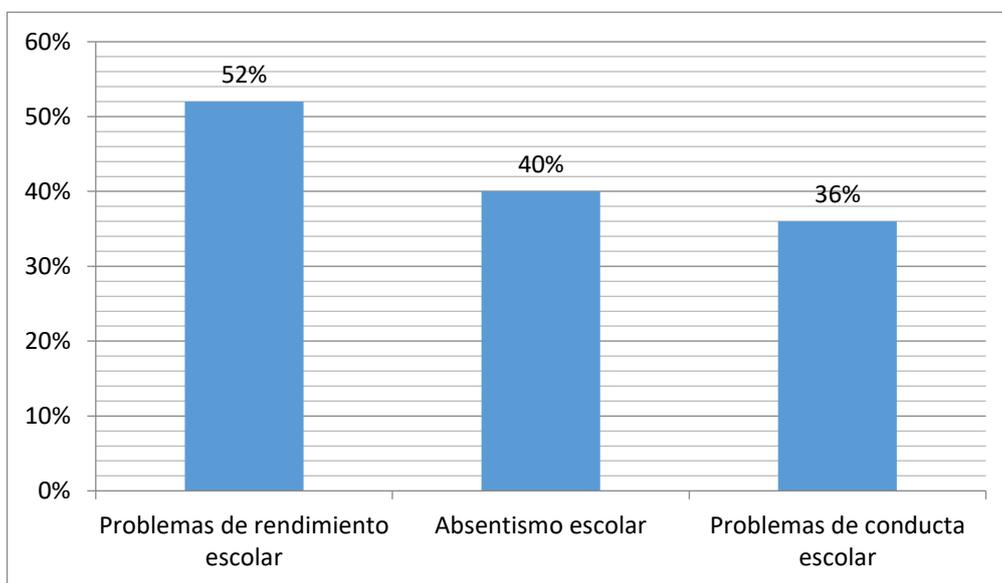
Situación familiar y reincidencia:

- Resultaron más habituales en el grupo de reincidentes las siguientes problemáticas: consumo de droga, dificultades económicas, violencia familiar y desempleo.
- Estilo educativo de los padres: las familias con estilo educativo permisivo influyen en los menores reincidentes, resultando la muestra más alta en los menores de mayor reincidencia.
- Grupo de iguales: se destaca el grupo de iguales con problemas de inadaptación social (79%), consumo de drogas (66%).

Contexto escolar (gráfico 34)

- Presentaron problemas de rendimiento escolar el 52%.
- Absentismo escolar el 40%.
- Problemas de conducta en el colegio el 36%.

- Gráfico 34: Problemas en contexto escolar de jóvenes reincidentes en Asturias (2001-2004)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Bravo, Sierra y Del Valle (2009)

Destacar que el consumo de drogas y el absentismo escolar fueron significativamente mayores en el grupo de reincidentes.

Con esta información la investigación concluye que:

- Las problemáticas familiares aumentan la probabilidad y grado de reincidencia.
- Elevada permisividad en el estilo educativo de los padres, siendo la proporción de tres por cada cuatro menores.
- Absentismo escolar presente en más de la mitad del grupo reincidente y el 30% en no reincidentes.
- De los menores reincidentes solo el 27,5% cursaba algún tipo de estudios.

Finalmente se constató que los jóvenes con mayor número de factores de riesgo asociados son los que tienen la mayor tasa de reincidencia.

7.17. ESTUDIO 16: ESTUDIO SOBRE LOS ADOLESCENTES SUJETOS A MEDIDAS JUDICIALES EN EL CENTRO EDUCATIVO JUVENIL “LAS MORERAS” EN LA REGIÓN DE MURCIA

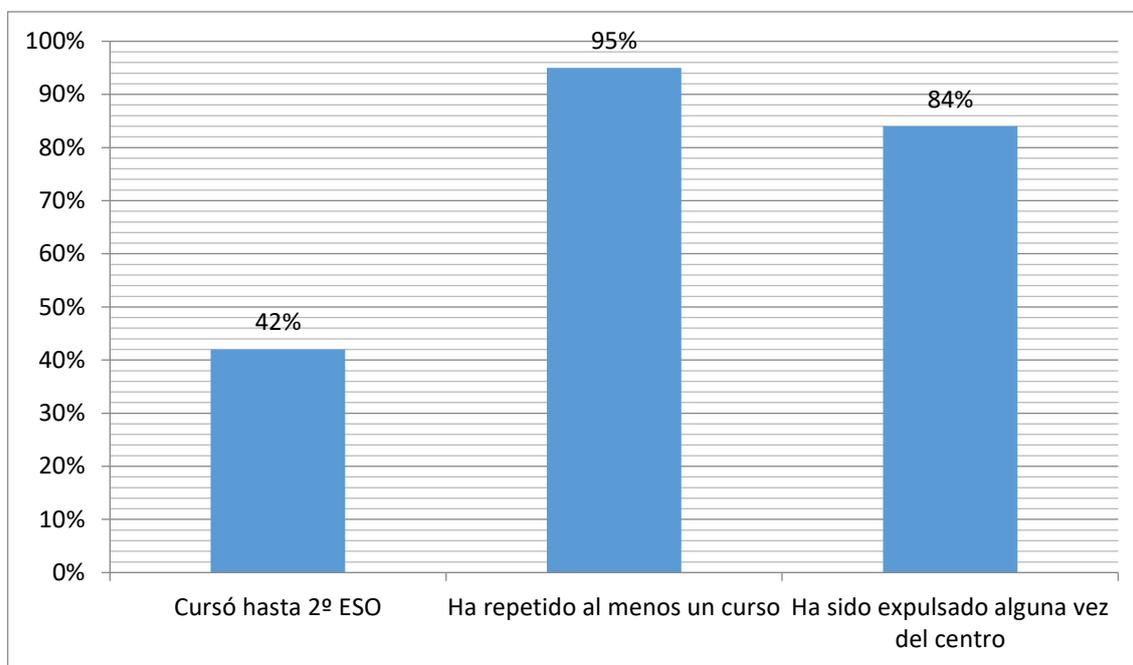
Esta investigación (Munuera, 2019) se realiza en el Centro Educativo Juvenil “Las Moreras” de El Palmar (Murcia). Siendo la muestra de 38 jóvenes (92% chicos y el 8% chicas), con edades comprendidas entre los 14 y los 20 años.

Los instrumentos de evaluación utilizados en esta investigación son: cuestionarios, grupo de discusión, en el que participaban también profesionales del centro, y observaciones de aula educativa.

Los resultados de esta investigación, según las diferentes variables estudiadas son:

- Reincidencia: el 53% de la muestra son reincidentes en conductas delictivas.
- Entorno familiar: familias nucleares, donde los jóvenes conviven con ambos padres y hermanos, representan el 47,4%, mientras que en el 39,5% las familias son monoparentales, siendo la madre la figura responsable.
- Formación de los padres: existe un porcentaje muy alto de padres sin ningún tipo de estudios, que supone el 47,4% en el caso de los padres y el 34,2% en las madres, repercutiendo este aspecto en la profesión, que en la mayoría de los casos es de baja cualificación.
- Situación académica y conductas en los centros educativos (gráfico 35):
 - El 42% de la muestra sólo ha cursado hasta 2º de la ESO.
 - El 95% ha repetido al menos un curso escolar.
 - El 84 % ha sido expulsado en alguna ocasión del centro educativo.

Gráfico 35: Nivel de estudios de jóvenes del Centro Educativo Juvenil "Las Moreras" en la Región de Murcia (2019)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Munuera (2019)

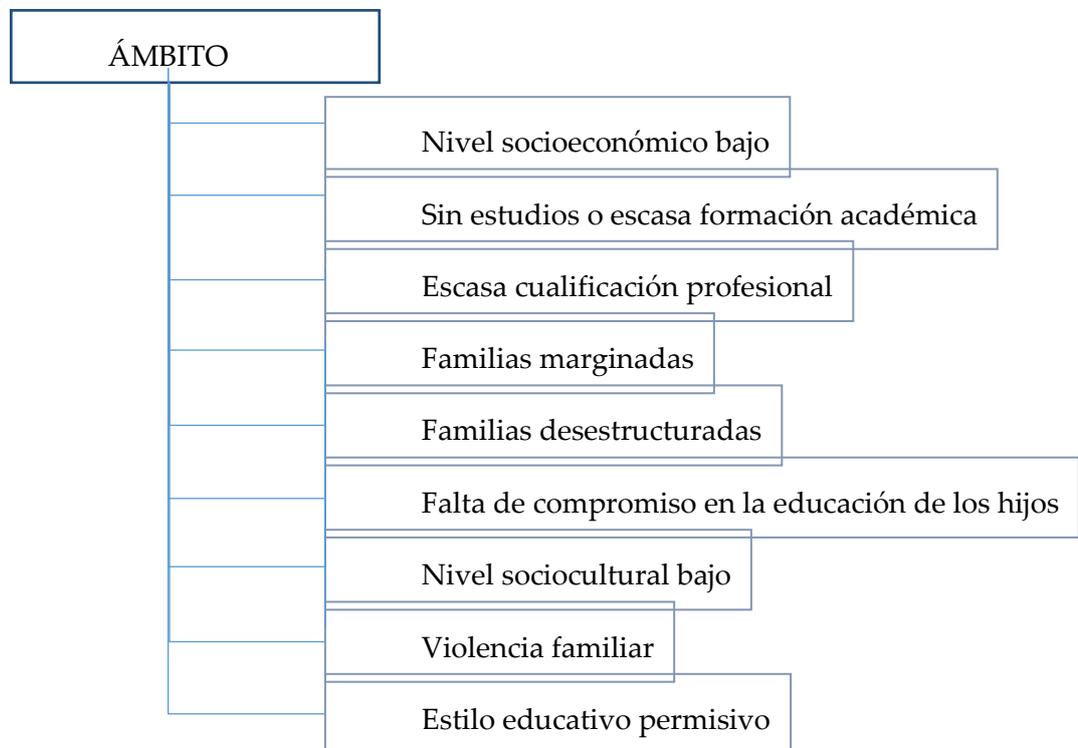
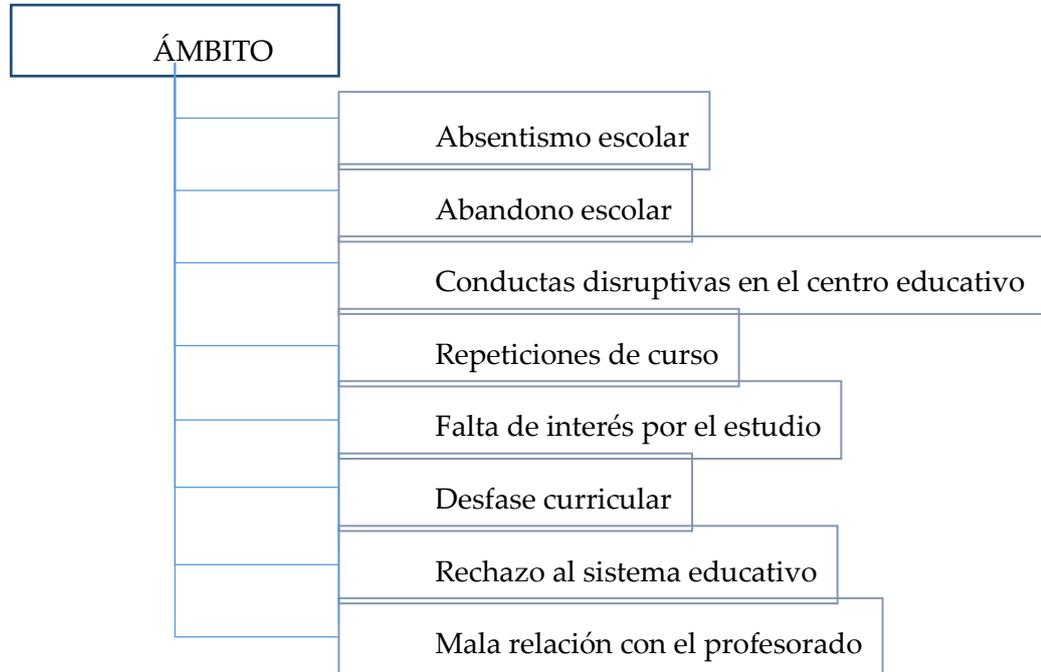
- Absentismo escolar: se origina en todos los casos menos en uno de toda la muestra, tanto absentismo como abandono escolar.

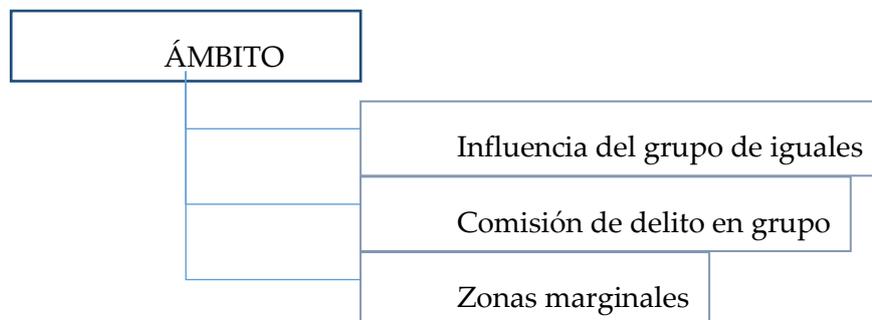
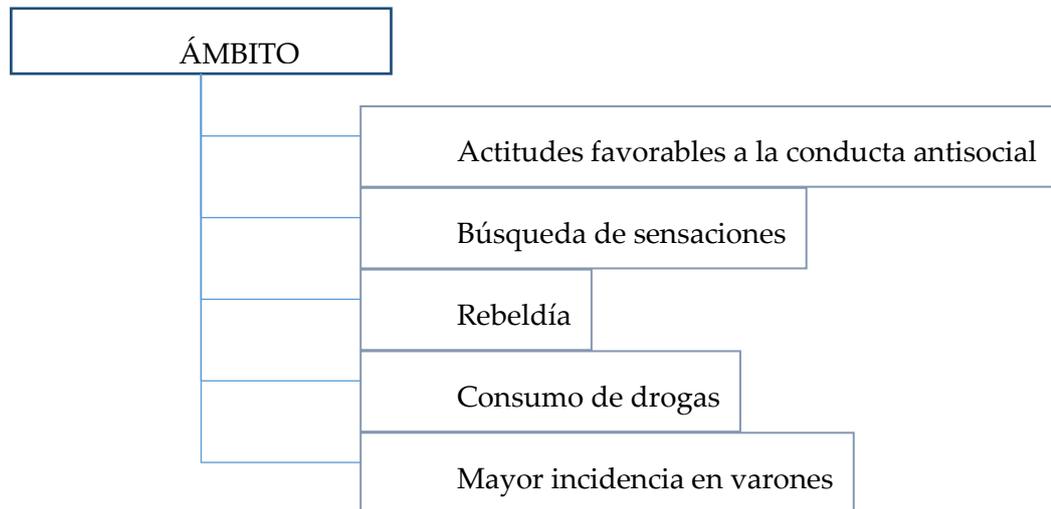
Este estudio concluye como factores que influyen directamente en la infracción de menores, tanto el ambiente sociofamiliar como el escolar, donde se concreta en malos resultados académicos, problemas de disciplina y absentismo escolar.

7.18. CONCLUSIÓN DE LAS INVESTIGACIONES Y CONCRECIÓN DE FACTORES DE RIESGO

De los estudios analizados, se pueden concretar como factores predecibles de una posible delincuencia juvenil los propuestos en el siguiente mapa conceptual.

Ilustración 1. Factores predecibles de la delincuencia juvenil





Los estudios analizados confirman la estrecha relación que existe entre el absentismo escolar con una posible delincuencia juvenil futura. Si bien es cierto que existen otros factores vinculados a la delincuencia, como el hecho de pertenecer a familias vulnerables y entornos desfavorecidos, resaltar que una escolarización positiva y regular supone una prevención importante, caracterizándose como factor prosocial.

Se puede concluir, además, que todos los factores están interconectados de forma que se influyen entre ellos, por lo que es evidente que cuanto mayor sea el número de factores de riesgo con los que convive el menor, mayor será la posibilidad de aparición de las conductas delictivas.

Esta relación entre factores se manifiesta en diferentes resultados de las investigaciones analizadas, así, a nivel escolar se observa la estrecha relación que existe entre los resultados académicos de los menores y el tipo de formación de los padres, así como su vida laboral. Otra relación estrecha se establece cuando un menor tiende a presentar actitudes favorables a la conducta antisocial, que se puede manifestar en amonestaciones y expulsiones del centro educativo, siendo un predictor de la conducta delictiva.

Así mismo, el fracaso educativo se relaciona con unidades familiares en riesgo de exclusión social, que acaban convirtiéndose en un abandono del sistema educativo sin ningún tipo de titulación. Como afirma Herrera (2009) aun siendo la escuela gratuita, el enviar al menor a la escuela supone un gasto considerable para las familias.

Si a la situación sociofamiliar desfavorecida y al grupo de iguales como factor de riesgo, se le añade un abandono del sistema educativo, la situación se agrava de forma importante. El construir un ambiente idóneo, que suponga que el menor se sienta integrado en el centro educativo, adaptándolo a las circunstancias y necesidades individuales, será un factor prosocial que a medio plazo podría mitigar y erradicar el resto de factores de riesgo que influyen en la vida del menor.

**VIII - NORMATIVA Y
PROGRAMAS SOBRE LA
PREVENCIÓN DEL
ABSENTISMO Y ABANDONO
ESCOLAR EN ESPAÑA**

VIII- NORMATIVA Y PROGRAMAS SOBRE LA PREVENCIÓN DEL ABSENTISMO Y ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA

8.1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo es analizar la prevención del absentismo, así como los programas de atención al alumnado absentista en los centros de secundaria.

Teniendo en cuenta la relación entre absentismo escolar con otros factores como la actitud del alumnado, el entorno escolar y el entorno familiar; los programas de actuación deben abarcar la prevención desde un enfoque socioeducativo, teniendo en cuenta el ámbito académico, emocional y social del menor, así como la implicación y cooperación de las familias y la comunidad en el entorno escolar.

Para conocer la situación del menor en los centros de secundaria se analiza en los siguientes epígrafes el funcionamiento de los mismos y los niveles de autonomía a partir de unas directrices generales que marcan las diferentes leyes educativas. Una vez examinados estos documentos institucionales, así como diversos programas que identifican y concretan a cada centro, se analizarán algunos programas que se desarrollan en las diferentes comunidades autónomas en relación a la prevención y abandono escolar del sistema educativo. Por último, se exponen las dificultades encontradas en los programas planteados de cara a la funcionalidad y viabilidad de los mismos, a fin de poder identificar las posibles medidas objeto de mejora.

8.2. DOCUMENTOS INSTITUCIONALES DE CENTRO

Las sucesivas leyes orgánicas de educación establecen una serie de directrices generales y de planes y proyectos que deben desarrollarse en los centros educativos. La falta de especificación de los mismos permite a las diferentes comunidades, así como a los centros educativos, concretar y adaptar los diferentes programas o proyectos a las necesidades del centro y a los recursos con los que se cuenta.

De esta manera la LOE estableció en el artículo 121.2, en relación al Proyecto Educativo de Centro que dicho proyecto "(...) recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación", manteniendo la LOMCE este apartado sin modificaciones. Por su parte la LOMLOE añade en el artículo 121, referente al Proyecto Educativo "contenidos específicos relacionados con la igualdad de trato y la no discriminación, así como la prevención de la violencia contra las niñas y mujeres" además de la incorporación, en dicho proyecto, de un plan de mejora para "... mejorar los resultados educativos y los procedimientos de coordinación y de relación con las familias y el entorno".

Siguiendo en esta línea de actuación los centros educativos cuentan con los siguientes planes para atender a la diversidad del alumnado: Plan de Acción Tutorial (PAT), Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP), Plan de convivencia, Plan de atención a la diversidad, así como el Programa de Absentismo como eje vertebrador de esta investigación.

Para adaptar un programa de absentismo se debe contextualizar la organización y gestión de los centros educativos, partiendo de una breve descripción de los documentos institucionales y de los planes indicados.

Los documentos organizativos e institucionales de los centros docentes son: el Proyecto Educativo (PE), la Programación General Anual (PGA) y la Memoria Anual (MA). Estos documentos se rigen por lo establecido en los artículos 121 y 125 de la LOE. Estos documentos permiten ejercer la autonomía de los centros y por tanto la posibilidad de atención a la diversidad del alumnado. De esta forma cada centro identifica tanto las fortalezas como las necesidades del entorno para poder adaptar la metodología y mejorar la oferta formativa, estableciéndose para ello tres tipos de autonomías: pedagógica, organizativa y de gestión.

8.2.1. Autonomía pedagógica

El artículo 121 de la LOE indica que cada centro establecerá su proyecto educativo donde se recogerán los aspectos educativos y las concreciones del

currículo (recogido tanto en la LOE como en la LOMCE). De este modo, el Proyecto Educativo recogerá:

- Las características del entorno social y cultural del centro.
- Los valores los objetivos y las prioridades de actuación.
- La concreción de los currículos.
- La atención a la diversidad del alumnado.
- La acción tutorial.
- Plan de convivencia.

8.2.2. Autonomía de gestión

El artículo 122 de la LOE recoge que los centros establecerán la ordenación y utilización de los recursos materiales y humanos mediante la elaboración del proyecto de gestión partiendo de las indicaciones de las administraciones educativas, debiendo estar dotados para ofrecer una enseñanza de calidad, garantizando la igualdad de oportunidades en la educación.

Por su parte, en el artículo 123 sobre el Proyecto de gestión indica que los centros dispondrán de autonomía de gestión económica de forma que puedan adecuarse a los planes de trabajo.

8.2.3. Autonomía organizativa

Las normas de organización, funcionamiento y convivencia de los centros educativos vienen recogidas en el artículo 124 de la LOE, donde se recoge la elaboración de un plan de convivencia donde se incluyen todas las actividades programadas para mejorar el clima y la convivencia y que se incorporará a la Programación General Anual.

Se destaca además la necesidad de que las medidas correctoras tengan un carácter educativo y recuperador.

8.2.4. Programación General Anual y Memoria Anual

Los centros educativos elaborarán al principio de curso la Programación General Anual que recogerá la organización y funcionamiento del centro donde se incluirán las normas, el currículo, los proyectos y todos los planes de actuación. Este documento institucional de planificación asegura la coordinación de todas las actividades educativas, de los órganos de gobierno y de todos los sectores de la comunidad escolar.

Al finalizar el curso escolar se elabora la Memoria Anual donde se recogen las conclusiones del curso, información que permitirá planificar el siguiente curso. Dentro de la Memoria Anual se incluye la Memoria Administrativa y la Memoria final de curso.

8.3. ELEMENTOS DE IDENTIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Dentro del Proyecto Educativo de Centro que recoge “los valores, los fines y las prioridades de actuación” se incluyen los siguientes elementos de identidad de los centros educativos.

8.3.1. Plan de Acción Tutorial (PAT)

La acción tutorial dentro de nuestro sistema educativo se inicia con la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E. Desde esta nueva perspectiva el tutor se convierte en figura de referencia para el alumnado en todo su proceso de enseñanza aprendizaje y ha ido manteniéndose en las sucesivas leyes educativas.

Con este plan de actuación se pretende desarrollar la formación integral del alumno, más allá del currículum académico, partiendo de los intereses y cualidades de cada alumno, siendo un proceso de acompañamiento y seguimiento de su proceso educativo.

La elaboración y desarrollo del PAT corresponde al Departamento de Orientación, recogido en el artículo 42 del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Así mismo, las funciones del tutor vienen recogidas en el artículo 56.1 de este Decreto. Estas funciones pueden sintetizarse en 6 ámbitos de actuación:

1. Acogida e integración de los alumnos, que incluiría el funcionamiento del grupo, así como las normas y prioridades.
2. Contribuir en el desarrollo social del menor y en el desarrollo de su propia identidad y sistema de valores.
3. Desarrollo de hábitos de estudio y de trabajo.
4. Orientación sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
5. Coordinación con el resto de profesores sobre la situación de los alumnos en el centro.
6. Coordinación con las familias sobre la situación socioeducativa del menor estableciendo un cauce común de colaboración.

8.3.2. Plan de Orientación Académica y Profesional (POAP)

Este Plan tiene como fin orientar y facilitar la toma de decisiones académicas y profesionales de los alumnos. Para ello se incluyen actuaciones destinadas a facilitar información sobre opciones educativas o laborales, así como actividades que favorezcan el autoconocimiento del alumnado en torno a sus intereses y motivaciones. Dentro de este plan se incluyen actividades como: información sobre itinerarios académicos y profesionales, charlas de profesionales de diferentes ámbitos, visitas a la Universidad y Centros de formación Profesional.

8.3.3. Plan de Convivencia

En el artículo 124 de la LOMCE sobre las Normas de organización, funcionamiento y convivencia establece que “Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar.”

Al igual que el resto de planes, las administraciones educativas han concretado su normativa con respecto a la convivencia en los centros educativos partiendo de la LOMCE. A partir de aquí cada centro elabora su Plan de

Convivencia donde se incluyen estrategias para el desarrollo de un buen clima en el centro, normas de convivencia como también los protocolos para la gestión de conflictos.

8.3.4. Plan de atención a la Diversidad

En este plan se recogen todas las actuaciones en relación a las adaptaciones curriculares, medidas organizativas y los apoyos y refuerzos que se desarrollan en un centro en concreto, adaptando la respuesta educativa a las necesidades del alumnado. Este plan supone la adecuación de contenidos, metodología, tiempos y agrupamientos a la diversidad del alumnado, principalmente de aquellos alumnos que presentan necesidades específicas.

La LOMCE incluye en la definición de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ...”al alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

El artículo 9 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, desarrolla y concreta la normativa en torno al Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. El artículo 16 de este Real Decreto referente a las Medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad y la organización flexible de las enseñanzas, expone como medidas (...)“las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias específicas, los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”.

Siendo los programas desarrollados a partir de estas medidas los que se exponen a continuación.

8.4. PROGRAMAS ESPECÍFICOS ATENDIENDO A LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS

8.4.1. Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR)

Este programa viene recogido en el artículo 27 de la LOMCE, se desarrolla a partir de 2º de la ESO y está dirigido preferentemente a alumnos que presentan dificultades no relacionadas con la falta de estudio y esfuerzo. La finalidad del programa sería posibilitar la obtención del título de Educación Secundaria por esta vía, cursando 2º y 3º de ESO en este programa para finalmente reincorporarse a 4º de la ESO.

En ambos cursos el bloque de asignaturas troncales se organiza por ámbitos: científico-matemático, lingüístico y social y lenguas extranjeras. Estos ámbitos lo realizarán exclusivamente como grupo de PMAR, cursando el resto de materias con el grupo de referencia asignado.

8.4.2. Programa de Refuerzo Curricular (PRC)

El Programa de Refuerzo Curricular se inscribe dentro de las actuaciones de cooperación territorial de orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación, que está financiado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y con la cofinanciación del Fondo Social Europeo, a través del Programa Operativo “Empleo, Formación y Educación” 2014-2020.

Está destinado a alumnos de 1º de ESO con desfase curricular y dificultades de aprendizaje, preferentemente no asociados a falta de estudio y esfuerzo. Este programa también organiza las materias troncales por ámbitos como grupo específico, cursando el resto de materias con el grupo de referencia.

Estos dos programas, no están pensados, a priori, para alumnado con perfil absentista, ya que establecen que el desfase curricular no debe estar asociado a falta de estudio e interés. Si bien es cierto que podrían interpretarse como medidas preventivas de un posible absentismo escolar futuro, por lo que son dos programas que podrían ayudar a reconducir a aquellos alumnos con asignaturas suspensas y repetición de curso que empiezan desconectarse del sistema educativo. Si bien es cierto que para aquellos alumnos que presentan absentismo y rechazo al sistema

educativo se encontrarían en “tierra de nadie” en estos primeros cursos de enseñanza estableciéndose como primera medida de atención a la diversidad la repetición de curso.

Por tanto, a partir de la normativa general que establece la LOMCE en torno a la atención de los alumnos con necesidades específicas de apoyo, las comunidades han ido concretando diferentes programas, herramientas y actividades que faciliten la adaptación de los alumnos según sus necesidades previas.

8.4.3. Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) y Programa de Refuerzo educativo (PRE)

Este programa, conocido como PROA, surge, como un proyecto educativo del Ministerio de Educación y Ciencia y las diferentes Comunidades Autónomas para alumnos que presentan desventaja educativa. Se trata de clases extraescolares de refuerzo, desarrolladas en horario de tarde, acompañando a la educación formal en una relación de complementariedad. Su fin es mejorar el rendimiento del alumnado con dificultades de aprendizaje originadas, en muchos casos, por circunstancias de carácter personal o sociocultural, garantizando, de este modo, la atención de los colectivos más vulnerables.

Un estudio realizado por Manzanares y Ulla (2012) entre los cursos 2005-06 y 2010-11 sobre la evaluación del PROA señala la mejora global de los centros que desarrollan el programa en cuanto a la adquisición por parte de los alumnos de hábitos de estudio, refuerzo de los aprendizajes instrumentales y el refuerzo de las expectativas escolares. Así mismo, García- Pérez e Hidalgo (2014) realizaron un estudio en el curso escolar 2011/2012 sobre la evaluación del PROA, donde evidenciaron el efecto positivo en varias materias como las ciencias y matemáticas y la lectura en alumnos de 15 años. Así, se concluye, en el estudio un impacto positivo, aunque moderado, en la mejora del rendimiento académico de los alumnos.

Durante el curso escolar 2021/2022 este programa ha sido sustituido por el Programa de Refuerzo Educativo (PRE), centrándose las clases en el refuerzo de asignaturas troncales, principalmente Lengua Castellana y Literatura y

Matemáticas, desarrollándose en horario vespertino. Existiendo también la opción de realizar las clases en horario matutino durante el mes de julio.

8.4.4. Formación Profesional Básica

La Formación Profesional Básica forma parte de la Formación Profesional del sistema educativo, creándose con la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Esta enseñanza surge con la intención de facilitar la permanencia de los alumnos en el sistema educativo, ofreciendo, además, la posibilidad obtener el título de la Educación Secundaria Obligatoria, así como el acceso a un ciclo formativo de Grado Medio.

Al igual que los ciclos formativos de Grado Medio y Superior, la Formación Profesional Básica se realiza mediante módulos, incluyéndose los módulos de ciencias aplicadas y comunicación y ciencias sociales, así como módulos profesionales; teniendo una duración de dos años. Los alumnos destinatarios de esta formación deben tener cumplidos los 15 años y no superar los 17 años en el momento de acceso. Además, está destinado preferentemente a alumnos de 3º de ESO.

El mayor inconveniente de estos programas es el hecho de no estar implantados en todos los centros de secundaria y muchos alumnos pierden la única oportunidad de titular antes de la mayoría de edad. Además, el iniciar esta formación cumplidos los 15 años, supone una historia escolar previa de fracaso antes de poder iniciarla. No existiendo un itinerario previo de este tipo de formación que incluya módulos prácticos que incentiven y motiven a estos alumnos.

8.5. PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

Retomando la definición de alumnado con necesidades específicas se incluyen las condiciones personales o de historia escolar como indicadores de atención educativa diferente a la ordinaria, es decir, alumnos que presentan desigualdades educativas debido a situaciones desfavorecidas, pudiéndose incluir alumnos absentistas y/o que presentan rechazo al sistema de enseñanza. Así, en el Capítulo II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación sobre

Compensación de las desigualdades en Educación expone el desarrollo de acciones de carácter compensatorio dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar situaciones desfavorables que supongan una desventaja y desigualdad educativa inicial (artículo 80 y 81). Por lo que en los programas de educación compensatoria que se realizan en los diferentes centros de secundaria estaría destinado al alumno con desfase curricular debido a situaciones de desventaja social, incluyendo el absentismo escolar.

Teniendo en cuenta el propósito de prevenir y mejorar la situación del menor absentista se pretende analizar los programas propuestos en diferentes comunidades que podrían adecuarse a este perfil de alumnado, además de la Formación Profesional Básica mencionada anteriormente.

Tabla 10: Programas específicos para alumnado en riesgo de exclusión social.

PROGRAMAS ESPECÍFICOS DENTRO DE LOS CENTROS ORDINARIOS PARA ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	
Programas de promoción de la permanencia en el sistema educativo en Aragón	Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón.
Programa Complementario Específico en Asturias.	Resolución de 28 de mayo de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura
Programa para la Mejora de la Convivencia en Canarias.	Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias.
Programas Específicos de Compensatoria de Cantabria	Instrucciones de la dirección general de ordenación e innovación educativa que regulan las actuaciones de compensación de desigualdades derivadas de circunstancias socioeducativas en centros públicos y

	privados concertados de la Comunidad Autónoma de Cantabria para el curso 2011/12
Grupos Específicos Singulares y Aulas de Compensación educativa en Madrid	Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.
Programa de Aprendizaje Integral en Murcia	Resolución de 15 de junio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se regula el Programa de Aprendizaje Integral en la Educación Secundaria Obligatoria y su implantación en los centros públicos de la Región de Murcia.
Unidades de Currículum Adaptado en Navarra	Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra

Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación de los diferentes programas

8.5.1. Programas específicos dentro de los centros ordinarios para alumnado en riesgo de exclusión social

8.5.1.1. Programas de promoción de la permanencia en el sistema educativo en Aragón

En el artículo 23 de la Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejería de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón, se recogen los Programas de promoción

de la permanencia en el sistema educativo, dirigidos al alumnado con dificultades de adaptación escolar y riesgo de abandono del sistema educativo.

Las condiciones que debe reunir el alumnado que cursa este tipo de programa serían: tener cumplidos los 15 años, o 14 de manera excepcional; presentar desfase curricular que le dificulte el proceso de enseñanza/aprendizaje en el aula ordinaria y haber repetido al menos un curso en secundaria obligatoria.

Los alumnos, un máximo de diez, podrán permanecer durante dos años en este programa, siendo los profesores del propio centro los que se harán cargo de este grupo, principalmente profesores adscritos al Departamento de Orientación.

La propuesta curricular se realizará por ámbitos lingüístico y social, ámbito científico tecnológico y ámbito tecnológico práctico, así como unidades de competencia de la Formación Profesional Básica.

8.5.1.2. *Programa Complementario Específico en Asturias*

Los Programas Complementarios Específicos vienen recogidos en la Resolución de 28 de mayo de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la implantación de las enseñanzas definidas en el Decreto 69/2002, de 23 de mayo, por el que se establece la ordenación y definición de Educación Secundaria Obligatoria. Están destinados a prevenir el abandono escolar prematuro del sistema educativo de aquellos alumnos menores de 16 años que presentan desfase curricular y dificultades de adaptación, realizándose en el centro ordinario.

El número máximo es de diez alumnos por grupo y de tres profesores, donde se trabajarán los contenidos adaptados de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Lengua Extranjera, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, cursando el resto de asignaturas con su grupo de referencia, al igual que los programas de refuerzo curricular (PRC) y programas de mejora del aprendizaje (PMAR). Además, este programa incluye actividades de coordinación y mediación familiar y con los equipos de trabajo social del entorno, así como actividades extraescolares con los menores que favorezcan su integración, como talleres de habilidades sociales, actividades deportivas o teatro.

8.5.1.3. *Programa para la Mejora de la Convivencia en Canarias (PROMECCO)*

En el artículo 22 de la ORDEN de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias viene regulado el Programa para la Mejora de la Convivencia. Está destinado a alumnos de 1º a 3º de ESO con problemas de adaptación al centro y riesgo de abandono prematuro del sistema educativo, siendo la ratio máxima del grupo de doce alumnos y el tiempo de permanencia en esta aula de 10 horas lectivas, estando el resto de las horas en sus grupos de referencia, donde se deberá priorizar la convivencia positiva. Para ello, una de las estrategias del programa consiste en la asistencia de los profesores implicados de al menos una tutoría con cada uno de los grupos de referencia, acompañando al tutor del grupo.

En este programa se prioriza la formación del profesorado, teniendo que realizar de un curso.

Estos programas deben desarrollar estrategias metodológicas que potencien la consecución de las competencias y la permanencia del alumnado en su grupo de referencia, de manera que se adapten a las necesidades de cada alumno o alumna y permitan la convivencia positiva en el grupo de referencia.

8.5.1.4. *Programas Específicos de Compensatoria de Cantabria*

Los Programas Específicos de Compensatoria, dirigido a menores de entre 13 y 16 años que presentan situación de desventaja socioeducativa, desfase curricular de al menos dos cursos, dificultades de adaptación al aula y riesgo de abandono prematuro, a fin de mejorar su situación educativa y evitar el abandono. Estos programas se inician con las Instrucciones de la dirección general de ordenación e innovación educativa que regulan las actuaciones de compensación de desigualdades derivadas de circunstancias socioeducativas en centros públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de Cantabria para el curso 2011/12

En estos grupos de entre ocho y doce alumnos, se cursan las materias de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza, pudiéndose agrupar en ámbitos de conocimiento. El resto del horario lectivo con el grupo ordinario de referencia. La duración del mismo puede ser de hasta dos cursos escolares.

8.5.1.5. *Grupos Específicos Singulares y Aulas de Compensación educativa en Madrid*

En la Resolución de 21 de julio de 2006 (BOCM de 14 de agosto), de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid establece como alumnado destinatario de estas medidas "...aquel que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa por su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, por factores sociales, económicos o geográficos, y presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo específico derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo o por una escolarización irregular."

Dentro de las medidas establecidas en esta resolución estarían los Grupos Específicos Singulares y las Aulas de Compensatoria, cuya principal diferencia sería la edad de acceso, especificando para las Aulas de Compensación tener cumplidos los 15 años.

8.5.1.6. *Grupos Específicos Singulares y Aulas de Compensación educativa en Madrid*

En los Grupos Específicos Singulares los destinatarios serían alumnos de 1º y 2º de ESO con dificultades de adaptación al sistema escolar. La organización de la enseñanza de este grupo, que tendrá como máximo doce alumnos, se realizará por ámbitos, Sociolingüístico y Científico-Matemático y ámbito práctico. Incluye como recurso metodológico el taller y los proyectos tecnológicos y la dotación de profesorado suficiente para mantener la presencia de dos profesores al menos el 50% del horario lectivo del alumnado, una dotación económica para la dotación del aula y asesoramiento para la puesta en marcha, así como un plan específico de formación para el profesorado.

Los alumnos podrán permanecer en este grupo durante dos cursos escolares, no obstante, estos alumnos mantendrán su grupo de referencia, a fin de poder incorporarse cuando se produzca mejora en sus hábitos sociales y en la convivencia, así como la adquisición de competencias básicas que les permita la máxima integración posible.

8.5.1.7. *Las Aulas de Compensación Educativa*

Están previstas para alumnado de 15 años, que se encuentre en 1º o 2º de ESO, haya repetido al menos un curso escolar, en situación de desventaja, con desfase curricular, valore negativamente el marco escolar y presente serias dificultades de adaptación al mismo. Siendo el número máximo por grupo de 15 alumnos. El currículum tendrá un enfoque principalmente práctico, organizándose en ámbitos de conocimiento que incluye ámbito práctico, ámbito lingüístico-social y ámbito científico-matemático.

8.5.1.8. *Programa de Aprendizaje Integral en Murcia*

Este programa aparece con la Resolución de 15 de junio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, siendo su propósito reducir el absentismo y el abandono prematuro del sistema educativo. De esta manera se intenta solventar la situación de aquellos alumnos que cursan 2º de la ESO y presenten rechazo al marco escolar, así como dificultades de adaptación al medio, estableciéndose como puente para una posterior incorporación a un grupo ordinario, al Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento, Ciclos formativos de Formación Profesional básica o al programa de Aula ocupacional.

El Programa de Aprendizaje Integral se realiza durante un curso escolar, siendo su metodología diferente del curso ordinario, organizando las materias por ámbitos y reduciendo el número de alumnos y profesores, a fin de facilitar la integración del alumnado y aumentar las posibilidades de éxito. Los ámbitos de conocimiento se concretan en los siguientes: Ámbito de ciencias, que incluye materias de este tipo como biología y matemáticas; Ámbito sociolingüístico, que incluye Geografía e Historia y Lengua Castellana y Literatura; Ámbito artístico, del que formaría parte las asignaturas de Música y Educación Plástica; Ámbito motriz y de expresión corporal con Educación Física y Primera Lengua Extranjera.

Los aspectos positivos del programa se centran en una metodología clara y funcional, dotando de sentido a los aprendizajes y conectándolos con la realidad y la vida cotidiana. El trabajar como grupo reducido y homogéneo, en relación al desfase curricular que presentan, facilita una atención cercana y personalizada, ya que a pesar de que los conocimientos previos de los que parten estén por debajo de su nivel, la adaptación curricular y metodológica se puede hacer de forma grupal. Sin embargo, aunque a priori sería una buena medida para dar solución a estos

alumnos, nos encontramos con la escasa especialización del profesorado que imparte clase en dicho programa. Ya que son los profesores del propio centro quien asumen impartir clase en este grupo. Nos encontramos con profesores especialistas en su materia, ya sea del ámbito científico, sociolingüístico, artístico, etc. Sin embargo, no han recibido ninguna formación específica para impartir clase en un perfil de alumno claramente diferencial, que necesita una metodología y organización de contenidos que los motive y les reenganche. Esto supone en el profesorado una situación de vulnerabilidad para enfrentarse a este reto, provocando el rechazo a querer impartir clase en este grupo.

8.5.1.9. *Unidades de Currículum Adaptado en Navarra*

En la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra viene recogida como medida extraordinaria de centro las Unidades de Currículum Adaptado. Esta medida surge en 1998 en la Comunidad Foral de Navarra coincidiendo con la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, que imposibilitaba dar alternativas de diversidad para este perfil de alumnado. Por tanto, las Unidades de Currículum Adaptado es una respuesta educativa extraordinaria para alumnos de 15 años que hayan repetido al menos una vez en la etapa, y que presentan desfase curricular, dificultades de adaptación al entorno escolar y riesgo de abandono escolar debido a situaciones de desventaja socioeducativa y familiar para posteriormente reincorporarse a la ESO o a una Formación Profesional Básica.

Los contenidos se agrupan por ámbitos de conocimiento: práctico, científico, y lingüístico y social.

8.5.2. Programas específicos externos a los centros ordinarios para alumnado en riesgo de exclusión social

Tabla 11: Programas específicos externos para alumnado en riesgo de exclusión social

PROGRAMAS ESPECÍFICOS EXTERNOS A LOS CENTROS ORDINARIOS PARA ALUMNADO EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL	
Aulas externas al centro educativo en Aragón	Orden de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón.
Programa Trampolín en Asturias	Concierto entre la Consejería de Educación del Principado de Asturias y la Fundación Vinjoy.
Programa de Intervención Socioeducativa Alter (PISE-ALTER) en Baleares	Concierto entre Consejería de Servicios Sociales y Cooperación y Consejería de Educación y Formación Profesional.
Las Unidades de Escolarización Compartida en Cataluña	Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.
Programa de aulas externas en La Rioja	Instrucciones de 6 de junio de 2014 de la Dirección General de Educación, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria con necesidad específica de apoyo educativo que manifieste graves dificultades de adaptación escolar mediante aulas externas.

Aulas ocupacionales en Murcia	Resolución de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, por la que se dictan instrucciones para la adaptación, con carácter experimental en el curso 2016-2017, de las aulas ocupacionales existentes durante el curso 2015-2016.
Escolarización compartida o externa en Navarra	Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra.
Programas de Escolarización Complementaria en el País Vasco	Decreto 236 /2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
Programa de Aula Compartida para en Valencia	Orden38/2016, de 27 de julio, de la Consejería de Educación, Investigación, Cultura y Deporte.

Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación de los diferentes programas

8.5.2.1. Aulas externas al centro educativo en Aragón

Esta medida está destinada al alumnado que presenta graves dificultades de adaptación al centro y de inserción laboral, con el fin de posibilitar la permanencia en el sistema educativo, en este caso las aulas estarían en establecimientos dependientes de entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro.

8.5.2.2. El Programa Trampolín en Asturias

Este programa, realizado por la Consejería de Educación del Principado de Asturias junto con la Fundación Vinjoy, desde el año 2006, está destinado a aquellos alumnos de entre 13 y 16 años, con alteraciones graves de conducta y desfase curricular, para los que han agotado las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos. Su objetivo se centra en evitar el abandono prematuro,

integrándolo en el sistema educativo o/y formación para el empleo, combinando la asistencia al centro educativo y la fundación, con el fin de conseguir, finalmente, la integración definitiva en su centro educativo. Su metodología se basa en el desarrollo de actividades dinámicas y atractivas como talleres de bicicletas, encuadernación, habilidades sociales o el taller terapéutico, además de realizar actividades extraescolares en el entorno.

8.5.2.3. *Programa de Intervención Socioeducativa Alter (PISE-ALTER) en Baleares*

Este programa se inicia en el año 2005 a través de la Fundación Nazaret, como un programa de compensación educativa de escolarización compartida, como concreción de medidas señaladas en la LOE para compensar las desigualdades en educación. Así mismo, en el artículo 10 del Decreto 39/2011, de 29 de abril, por el que se regula la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros educativos no universitarios sostenidos por fondos públicos, establece la necesidad de regular programas socioeducativos para alumnos en situación de desventaja socioeducativa, proponiendo la escolarización compartida entre centros ordinarios y otras instituciones mediante protocolos de colaboración.

El programa Alter está destinado a alumnos de entre 14 y 16 años que presentan desfase curricular y dificultades para adaptarse al sistema educativo con riesgo de abandono. Al ser una escolarización combinada permite al alumnado la asistencia a clase en el propio centro educativo, así como la formación práctica en empresas del municipio, siendo el fin de este programa la finalización de la educación secundaria obligatoria y/o la inserción laboral.

8.5.2.4. *Las Unidades de Escolarización Compartida (UEC) en Cataluña*

En el artículo 3 del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, se incluye el perfil de alumnos con necesidades educativas derivadas de situaciones socioeducativas desfavorecidas, estableciendo como recurso las Unidades de Escolarización Compartida. Este tipo de programas se realizan para alumnado de entre 14 y 16 años, principalmente a partir de 3º de ESO, que presentan dificultades de adaptación al entorno escolar y en riesgo de exclusión social. Está basado en la educación compartida del centro educativo con diferentes entidades sin ánimo de lucro. En estas Unidades los agrupamientos son reducidos y el plan de actuación

dependerá del tutor asignado del centro educativo, el equipo de orientación y la persona responsable en la Unidad de Escolarización. Parte de una metodología práctica, mediante una adaptación curricular y priorizando, además de las materias académicas, la realización de talleres, así como actividades culturales y de ocio.

8.5.2.5. *Programa de aulas externas en La Rioja*

Este programa viene recogido en las Instrucciones de 6 de junio de 2014 de la Dirección General de Educación, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado escolarizado en Educación Secundaria Obligatoria con necesidad específica de apoyo educativo que manifieste graves dificultades de adaptación escolar mediante aulas externas, ofreciéndose como alternativa para la obtención de los objetivos de la enseñanza obligatoria.

Estas aulas se establecen mediante convenios de la Consejería de Educación con entidades sin ánimo de lucro con experiencia para trabajar con este perfil de alumnado, realizando dicha labor un mínimo de dos profesores, desarrollando tanto las competencias básicas establecidas en la ESO como una formación práctica que les permita a los alumnos su inserción laboral.

Los destinatarios de las aulas externas son alumnos de 15 años, pudiéndose reincorporar en cualquier momento en su aula ordinaria, estando la ratio comprendida entre doce y quince alumnos.

8.5.2.6. *Aulas ocupacionales en Murcia*

El Aula Ocupacional, regulada por la Resolución de 27 de julio de 2016, de la Dirección General de Innovación Educativa y Atención a la Diversidad, surge para dar respuesta al alumnado en situación de escolarización irregular como parte de la educación compensatoria, junto con los Planes Regionales de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo y Reducción del Abandono Escolar.

La finalidad de esta medida es la de reducir el absentismo escolar y riesgo de abandono escolar temprano, favoreciendo su continuidad en el sistema educativo, preferentemente en una Formación Profesional Básica. Los destinatarios de este programa serían alumnos de 15 años o cumplirlos en el año de acceso de esta medida, haber cursado 2º o 3º de ESO y no estar en condiciones de promocionar, haber repetido un curso y tener abierto expediente de absentismo. La estructura de

estos módulos, además de presentar módulos generales, relacionados con el Ámbito Sociolingüístico y de Ciencias Aplicadas presentan ámbitos de competencia profesional, dándole un sentido más práctico parecido a la posterior Formación Profesional Básica. Siendo los propios profesores del centro los que asumen la enseñanza de este grupo específico. Así mismo, se contempla a la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad para intervenir en el seguimiento socioeducativo del alumnado.

8.5.2.7. *Escolarización compartida o externa en Navarra*

En la misma orden que recoge las Unidades de Currículum Adaptado, se establece como medida de carácter externo, la escolarización compartida, para alumnos que difícilmente pueden ser atendidos en los centros ordinarios, por lo que comparten escolaridad con un centro especializado dependiente de ayuntamientos u otros organismos sin ánimo de lucro. Se establece la posibilidad de desarrollar la totalidad del currículum en el centro especializado para alumnos de considerados de especiales características.

En el centro especializado, los alumnos desarrollarán una parte del currículum, preferentemente el ámbito práctico. No obstante, podrá determinarse que algunos alumnos, debido a sus especiales características, puedan desarrollar la totalidad del currículum en el centro especializado.

8.5.2.8. *Programas de Escolarización Complementaria en el País Vasco*

En el artículo 41 del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículum de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco se desarrolla como medida de respuesta a la diversidad los Programas de Escolarización Complementaria.

Los Programas de Escolarización Complementaria, tienen su origen en el Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, y están destinados a aquellos alumnos de 15 años que presentan graves dificultades de adaptación al centro educativo.

El currículum se desarrolla teniendo en cuenta las necesidades de los menores, concretándose en dos grandes grupos:

- Necesidades relativas al ajuste personal y social.

- Necesidades relacionadas con los aprendizajes básicos curriculares.

El fin de esta medida es la reinserción del menor en el sistema educativo ordinario, teniendo, por tanto, carácter temporal, que se corresponde con un curso académico, realizándose en centros externos de intervención socioeducativa.

8.5.2.9. Programa de Aula Compartida para en Valencia

El Decreto 136/2015, de 4 de septiembre, del Consell establece como medida extraordinaria de atención a la diversidad el desarrollo de programas específicos para alumnos con dificultades de adaptación al medio escolar con riesgo de abandono prematuro del sistema educativo. A partir de este decreto se regula, en la Orden 38/2016, de 27 de julio, de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, el Programa de Aula Compartida. Este programa, que se realiza en entidades externas a los centros educativos, combina actividades lectivas, que contendrán los aspectos básicos del currículum dentro del propio centro escolar y con talleres y actividades prácticas relacionadas con el mundo laboral, impartidas por profesionales externos al centro en con entidades colaboradoras, siempre con la presencia de profesores de los centros docentes.

El número de alumnos por grupo estará comprendido entre diez y dieciséis, siendo su perfil, además de las dificultades de adaptación al medio escolar y posibilidad de abandono del sistema educativo; haber cursado 1º de la ESO, tener entre 14 y 16 años y haber agotado todas las medidas de atención a la diversidad del centro educativo.

8.6. NORMATIVA DE ABSENTISMO ESCOLAR POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

A partir de la LOMCE, ley actual del sistema educativo, a caballo con la LOMLOE, las Comunidades Autónomas han concretado la normativa en relación con el absentismo escolar, estableciendo una serie de pautas que deberán seguir los diferentes municipios y centros educativos. Se pretende en este epígrafe analizar esta normativa, mencionada brevemente en el capítulo 5, pero que nos va a permitir realizar el proyecto de absentismo que se pretende en el desarrollo de esta tesis, acorde con la legislación vigente. El análisis de la misma se centrará en la edad de

los 12 a los 16 años, ya que la propuesta del programa a desarrollar en esta tesis se centrará en los menores de esta franja de edad.

El absentismo escolar en España se define como la falta de asistencia del alumnado menor de edad que cursa enseñanzas de educación básica, abarcando por tanto la franja de edad entre los 6 y 16 años. En todas las comunidades se establece un porcentaje más o menos consensuado del absentismo clasificándolo como puntual, intermitente o crónico, según la mayor incidencia. El inicio de cualquiera de estos protocolos sucede cuando el porcentaje de faltas injustificadas se encuentra entre el 10%-15% de horas lectivas mensuales. Considerándose absentismo cuando supera el 20% en el periodo de un mes.

La normativa para cada comunidad autónoma en relación con el protocolo de absentismo escolar se presenta de forma muy similar, esto también deriva de la falta de concreción de los planes, permitiendo una mayor libertad a los municipios, ayuntamientos y centros educativos para poner en práctica los recursos o actividades concretas necesarias según las situaciones que se presentan.

En el siguiente cuadro se presenta la normativa que establecen las comunidades autónomas para la gestión del absentismo escolar:

Tabla 12: Normativa por comunidades para la prevención y seguimiento del absentismo escolar

PROGRAMAS PARA LA PREVENCIÓN Y SEGUIMIENTO DEL ABSENTISMO ESCOLAR (LEGISLACIÓN ANALIZADA)	
ANDALUCÍA	Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar.
ARAGÓN	Orden PRE/46/2017, de 18 de enero, estableciéndose las bases del Programa para la Prevención del Absentismo Escolar (Programa PAE).
ASTURIAS	Planes municipales de intervención en el Absentismo Escolar de diferentes ayuntamientos (Oviedo, Avilés, Gijón).

BALEARES	Protocolo de Absentismo elaborado por la Dirección General de Innovación y Comunidad Educativa (2016).
CANARIAS	Decreto 174/2018, de 3 de diciembre, de aprobación del Reglamento por el que se regula la prevención, la intervención y el seguimiento del absentismo escolar y del abandono escolar temprano en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias.
CANTABRIA	Orden ECD/37/2013, de 27 de marzo que aprueba el Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
CASTILLA-LA MANCHA	Orden de 09-03-2007, de las Consejerías de Educación y Ciencia y de Bienestar Social, por la que se establece los criterios y procedimientos para la prevención, intervención y seguimiento sobre el absentismo escolar.
CASTILLA Y LEÓN	Resolución de 28 de septiembre de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar.
CATALUÑA	Programas municipales de Absentismo escolar de Barcelona, Tarragona, Lérida y Gerona.
EXTREMADURA	Orden de 19 de diciembre de 2005 por la que se regulan las actuaciones de la Consejería de Educación para la prevención, control y seguimiento del absentismo escolar.
GALICIA	Instructivo de 31 de enero de 2014, donde se anexa protocolo de absentismo escolar para su aplicación en los colegios sostenido con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia.
LA RIOJA	El Decreto 54/2008, de 19 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma de La

	Rioja contempla, en su artículo 30 la figura de la Comisión de Absentismo Escolar.
MADRID	Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid.
MURCIA	Orden de 26 de octubre de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se establece y regula el Programa Regional de Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar y Reducción del Abandono Escolar (Programa PRAE).
NAVARRA	Protocolo de actuación en casos de absentismo escolar. Comisión contra el absentismo y el abandono escolar del departamento de educación del Gobierno de Navarra.
PAÍS VASCO	Programa para garantizar el derecho a la educación: erradicación de la desescolarización y el absentismo escolar en el territorio de Bizkaia.
VALENCIA	Programas municipales de Absentismo escolar de Castellón, Valencia y Alicante.

Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación de la diferente normativa

8.7. ANÁLISIS DE LA GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL ABSENTISMO ESCOLAR

En relación a los programas de absentismo propuestos por las comunidades autónomas, los ámbitos de actuación que aparecen en las diferentes normativas se estructuran en tres: prevención, intervención y seguimiento. Si bien es cierto que en algunas comunidades aparecen más ámbitos de actuación, cualquiera de ellos se podría incluir en estos tres como ejes vertebradores de actuación.

En cada uno de estos ámbitos se concretan una serie de actuaciones que se pretenden analizar, a fin de evaluar las diferencias entre la forma de afrontar el absentismo por comunidades autónomas.

8.7.1. **Ámbito de prevención**

La prevención sería el ámbito prioritario de cualquier proyecto cuyo fin sea eliminar una situación no deseada. Si la prevención de absentismo escolar fuera lo suficientemente eficaz, los otros ámbitos quedarían reducidos a situaciones puntuales, donde la inversión de recursos sería infinitamente menor. De este modo, tal y como se planteó en el capítulo 5, el absentismo escolar es una consecuencia de una serie de factores previos que conllevan a la aparición del mismo, por lo que es prioritario analizar, si dentro de estas medidas se incluye la reducción de dichos factores de riesgo.

8.7.1.1. *Actuaciones preventivas*

- **Campañas de sensibilización al alumnado y sus familias:** en prácticamente todas las comunidades autónomas establecen estas actuaciones como prioritarias para prevenir el absentismo escolar, donde indican la necesidad de realizarlas en colaboración con los ayuntamientos correspondientes. Estas campañas pretenden llegar a toda la población en general y a los alumnos y sus familias en particular, informando sobre la importancia de la escolarización.

Algunos ayuntamientos y centros educativos centran sus campañas en el desarrollo de cartelería y la realización de reuniones informativas con los padres y alumnos. Suelen incluirse la intervención de policías y técnicos educativos que mantienen charlas con los tutores y alumnos de los centros de enseñanza.

Estas campañas serán propicias si existe un acercamiento real de la información a las familias y a los alumnos en riesgo socioeducativo, ya que se debe tener en cuenta que el perfil de las familias de estos alumnos se caracteriza muchas veces por la ausencia de contacto con el centro educativo (no asisten a reuniones ni actividades que se realizan en el centro educativo con las familias).

- **Coordinación entre etapas:** dentro de esta actuación, se incluyen las reuniones de coordinación de los distintos profesionales de primaria y

secundaria a fin de realizar un traspaso de información de los nuevos alumnos que se reincorporaran de los colegios de primaria a los institutos de educación secundaria. Esta actuación preventiva es fundamental para conocer de antemano las necesidades de los alumnos que se van a reincorporar, siendo una información muy valiosa para detectar situaciones de riesgo en torno al absentismo escolar, desfase curricular, problemas económicos, problemas de comportamiento, así como cualquier situación sociofamiliar que suponga un riesgo para el menor. A partir de esta información el centro podrá gestionar y organizar los tipos de agrupamientos, programas específicos como también los recursos materiales, metodológicos y profesionales acordes al perfil del alumnado. Estas reuniones se suelen realizar antes de finalizar el curso escolar, generalmente en el mes de junio, donde participan: los tutores de primaria, jefatura de estudios, el orientador y el profesor técnico de servicios a la comunidad.

Aunque como se expondrá más adelante, la figura del profesor técnico de servicios a la comunidad en los institutos de secundaria es imprescindible en la intervención con este perfil de menores, no todas las comunidades cuentan con esta figura como es el caso de Galicia o Islas Baleares.

La Coordinación entre etapas viene recogida en el Programa PRAE de Murcia, aunque no todas las comunidades especifican esta actuación de prevención. En Castilla- La Mancha, Andalucía, Madrid, Navarra, no se concreta en la normativa que contempla la prevención, intervención y seguimiento sobre absentismo escolar, esta necesidad de coordinación entre etapas, aunque menciona la necesidad de programas específicos para los procesos de acogida del alumnado de nueva incorporación.

- Programa de Acogida: las diferentes comunidades autónomas proponen la realización de planes de acogida en secundaria, principalmente para los alumnos que inician la escolaridad tras cursar la primaria, así como por traslado de otros centros de secundaria, con el fin de facilitar la integración y adaptación de los menores.

Entre las actividades que suelen realizar los institutos en torno a la acogida de los alumnos, además de las reuniones de coordinación mencionadas en el punto anterior estarían:

- Visitas de los alumnos de 6º de Primaria a los centros de secundaria.

- Recepción de los alumnos de primaria el primer día de clase por el tutor, que les informará sobre las normas del instituto, horarios, recursos, instalaciones, así como los derechos y deberes de los alumnos.

En relación las familias de los menores, la acogida suele centrarse en la reunión que se realiza a principio de curso por parte de los tutores donde se les explica, al igual que a los alumnos, la organización, funcionamiento y normas del centro educativo.

Para aquellos alumnos que llegan nuevos al centro, sin ser el motivo el cambio de etapa, los centros educativos realizan una entrevista con los padres, por parte de la jefatura de estudios y/o el departamento de orientación, para conocer la situación socioeducativa del menor.

Además, los centros educativos incluyen en este protocolo a aquellos alumnos que se reincorporan al centro, procedentes de otros países, donde la dedicación a este perfil de menores y familias, sobre todo si hay desconocimiento del idioma, supone la necesidad de una mayor implicación en la acogida a fin de que conozcan el sistema educativo.

- **Adaptación curricular y metodológica:** esta medida se incluye dentro del Plan de Diversidad recogido en todos los centros educativos y que se desarrollará en el epígrafe siguiente.
- **Acción tutorial:** se incluye dentro del Plan de Acción Tutorial, explicado en siguiente epígrafe, con el fin de favorecer la cohesión de grupo, así como conocer la situación socioeducativa de los menores tutorizados y sus familias a través de la figura del tutor.
- **Actividades de permanencia en el centro:** donde se incluyen actividades de ocio y tiempo libre y actividades de refuerzo. Si bien es cierto que las primeras no suelen estar subvencionadas, siendo precisamente el perfil de familias del alumnado absentista las que presentan mayores dificultades para asumir el coste económico o no conciben como prioritarias desarrollo de dichas actividades.
- **Control de asistencia a clase:** el profesorado registra diariamente las faltas de asistencia de los alumnos a través del programa de gestión de su comunidad autónoma, así por ejemplo en Madrid se utiliza el Sistema de Gestión Educativa Integral Raíces, en Murcia el programa de gestión de

centros Plumier XXI, en Baleares el programa de gestión educativa GestIB o en Andalucía la aplicación Séneca. De esta manera quedan registradas las faltas, tanto justificadas como no justificadas de todos los alumnos del centro.

8.7.2. Protocolo de intervención

En todas las comunidades aparece como figura de referencia del control de faltas el tutor del grupo de alumnos, quién deberá conocer las faltas de asistencia como primera medida de detección del inicio de absentismo escolar. Esta información deberá ser transmitida a las familias para conocer las causas de las ausencias del menor. Cada comunidad establece el porcentaje de faltas no justificadas, que oscila entre el 10% y el 20%, a partir de este porcentaje se inicia la intervención del tutor.

La citación a las familias para conocer la situación del menor e informar sobre el absentismo, en algunas comunidades especifica que dicha citación deberá realizarse por carta certificada. Mediante esta entrevista, que deberá quedar registrada, se solicita la colaboración por parte de los padres o tutores legales proponiendo soluciones para que la situación remita.

Si la situación no remite o los padres no acuden a la entrevista, el siguiente paso que se propone es la comunicación a la Jefatura de Estudios del centro quien citará nuevamente a la familia junto con el tutor donde se le informa de las consecuencias de la falta de asistencia del menor además de proponer, nuevamente la búsqueda de soluciones.

El siguiente paso implica la apertura del expediente de absentismo y la intervención del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, si bien es cierto que, aunque esta figura está presente en todas las comunidades autónomas, existen muchos centros educativos que no cuentan con este profesional.

El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad seguirá el proceso volviendo a citar a la familia, así como al menor absentista, informando de la apertura del expediente de absentismo, incluyendo la posibilidad, en algunas comunidades como Murcia, de la realización de visita domiciliaria en el caso de que los padres no acudan a la entrevista.

Una vez agotadas todas las intervenciones anteriores, sin que se produzcan cambios que mejoren la situación del menor absentista, el caso se deriva a los servicios municipales, estableciéndose medidas de colaboración entre ambas instituciones. Se propone para ello un plan de trabajo de intervención socioeducativa realizado entre el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad y el educador social o técnico de absentismo de zona.

8.7.3. El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad en los Institutos de Educación Secundaria

En los Departamentos de Orientación de los Institutos de Enseñanza Secundaria, se crea en el año 1996, la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC), con la finalidad de prevenir y compensar las desigualdades de los alumnos derivadas de factores sociofamiliares y culturales. La figura del PTSC surge, por tanto, como una necesidad para la atención a la diversidad del alumnado, interviniendo en situaciones de riesgo y exclusión social y educativa y favoreciendo la integración y reinserción educativa (Fernández y Fernández, 2011).

Así, en la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, donde se establecen las "Responsabilidades específicas de los diferentes profesores que componen el departamento de orientación relacionadas con la orientación educativa y la atención a la diversidad" concreta en el caso del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad las siguientes funciones:

a) Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades sociales de la zona y necesidades de escolarización del alumnado en desventaja, participando en los procesos de escolarización de este alumnado, a través de su coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los centros de Educación Primaria de procedencia del alumnado, los servicios municipales y las Comisiones de Escolarización.

b) Proporcionar criterios para la planificación de las actuaciones de compensación educativa que deben incluirse en el proyecto educativo y los proyectos curriculares.

c) Proporcionar criterios para que el plan de acción tutorial y el plan de orientación académica y profesional atiendan a la diversidad social y cultural del alumnado, facilitando la acogida, integración y participación del alumnado en

desventaja, así como la continuidad de su proceso educativo y su transición a la vida adulta y laboral.

d) Proporcionar criterios, en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores, para la planificación y desarrollo de las medidas de flexibilización organizativa y adaptación del currículo necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado en desventaja y colaborar con los equipos educativos de los programas de garantía social en la elaboración de las programaciones correspondientes.

e) Actuar como mediador entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado, promoviendo en el Instituto actuaciones de información, formación y orientación a las familias y participando en su desarrollo.

f) Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control de absentismo de los alumnos y, en colaboración con otros servicios externos e instituciones, desarrollar las actuaciones necesarias para garantizar el acceso y la permanencia en el centro.

g) Velar, conjuntamente con el equipo directivo, para que el alumnado en desventaja tenga acceso y utilice los recursos del Instituto ordinarios y complementarios y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades (becas, subvenciones, ayudas, ...).

El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad supone el intento de dar una respuesta socioeducativa en la escuela y en la comunidad mediante la intervención sociocomunitaria y la intervención escolar. Entre sus funciones esenciales se encuentra la prevención del absentismo escolar, principalmente de aquellos alumnos en situaciones de desventaja sociofamiliar, con el fin de lograr la integración y reinserción de los menores, así como la participación de sus familias en el ámbito educativo. Además, elaboran los programas de acogida del alumnado, apoyo en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y el Plan de Orientación Académica y Profesional, procesos de mediación escolar y familiar, coordinación comunitaria con los servicios externos, como los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Centros de Educación Primaria de procedencia del alumnado, Servicios Sociales, asociaciones y otros servicios municipales.

8.8. ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES DETECTADAS

En toda la legislación analizada se aprecia una base común que permite establecer una serie de conclusiones:

- Se manifiesta una preocupación evidente por la necesidad de abordar el absentismo escolar mediante el establecimiento de protocolos concretos.
- Existe una continua renovación de normativa y protocolos que hace suponer el intento de una mejora de resultados, adaptándose a las nuevas situaciones socioeducativas.
- El concepto de absentismo escolar se concreta en: la falta de asistencia a clase del alumno, regular y continuada, sin causa justificada, durante la edad de escolarización obligatoria, es decir, en el caso de España, tras la promulgación de la LOGSE, el tramo comprendido de los 6 a los 16 años.
- El concepto de abandono escolar supone el abandono del sistema educación sin la obtención del título.

Si analizamos los protocolos y normativa propuestos desde un punto de vista de trabajo de campo, las dificultades que se pueden presentar en los centros de secundaria se concretarían en las siguientes:

Dificultades en el diagnóstico temprano:

Esta situación es prioritaria para mejorar la prevención del absentismo en los centros educativos. Para ello, además de la información socioeducativa al inicio de curso, es importante un traspaso de información continua entre el profesorado que imparte clase al alumnado en riesgo. Si bien las reuniones de tutores, que se realizan semanalmente junto con el departamento de orientación y jefatura de estudios, facilitan la coordinación para la puesta en marcha del protocolo de absentismo, estas reuniones son específicas de tutores, no realizándose con todo el equipo docente que imparte clase en un grupo determinado, lo que dificulta la puesta en común de la situación socioeducativa del alumno. Así, este tipo de reuniones de coordinación de equipo docente suele realizarse trimestralmente, con el fin de analizar los resultados por grupos y posibles actuaciones a realizar, tanto a nivel individual como grupal. Pero dado el carácter puntual de este tipo de reuniones, debido a la organización del horario docente, se hace complicado un

adecuado traspaso de información y una coordinación regular para el seguimiento del alumnado en caso de absentismo escolar.

Dificultades en el acceso a programas específicos:

Como se ha podido observar a lo largo del capítulo existen variedad de programas específicos para atender al alumnado absentista. La mayoría de estos programas están destinados al alumnado que ha cumplido los 15 años, por lo que previo a estas medidas nos encontramos con la única posibilidad de la repetición de curso que se traduce en fracaso escolar. Como se observa en la tabla del informe de Datos y cifras del curso escolar 2020-21 publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), el mayor porcentaje de alumnado repetidor en España se produce en el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, con una media del 9,3% frente al 7,7% en 4º de ESO (tabla 13).

Tabla 13: Tasa de alumnado repetidor del curso 2020-2021

Tasa de alumnado repetidor ⁽¹⁾ por sexo, titularidad/financiación y enseñanza/curso

	2008-2009	2013-2014	2018-2019					
			Total	Hombres	Mujeres	Centros públicos	Enseñanza concertada	E. privada no concertada
1º Primaria	-	-	2,8	3,2	2,3	3,4	1,7	0,4
2º Primaria	4,6	4,5	2,8	3,2	2,5	3,3	1,9	0,6
3º Primaria	-	-	2,2	2,4	2,0	2,5	1,6	0,3
4º Primaria	4,5	3,9	2,3	2,6	2,0	2,6	1,8	0,3
5º Primaria	-	-	2,0	2,2	1,6	2,1	1,7	0,4
6º Primaria	5,9	4,3	2,4	2,8	2,1	2,6	2,3	0,5
Acumulado E. Primaria	15,0	12,7	14,5	16,4	12,4	16,6	11,1	2,5
1º ESO	15,3	11,8	9,3	11,1	7,3	11,5	5,4	1,5
2º ESO	14,1	10,7	8,5	9,8	7,1	10,2	5,7	1,7
3º ESO	13,9	11,3	8,9	10,1	7,6	10,6	6,1	2,2
4º ESO	10,9	9,5	7,7	9,1	6,4	9,4	5,1	2,4
Acumulado ESO	54,3	43,4	34,4	40,2	28,4	41,8	22,3	7,7

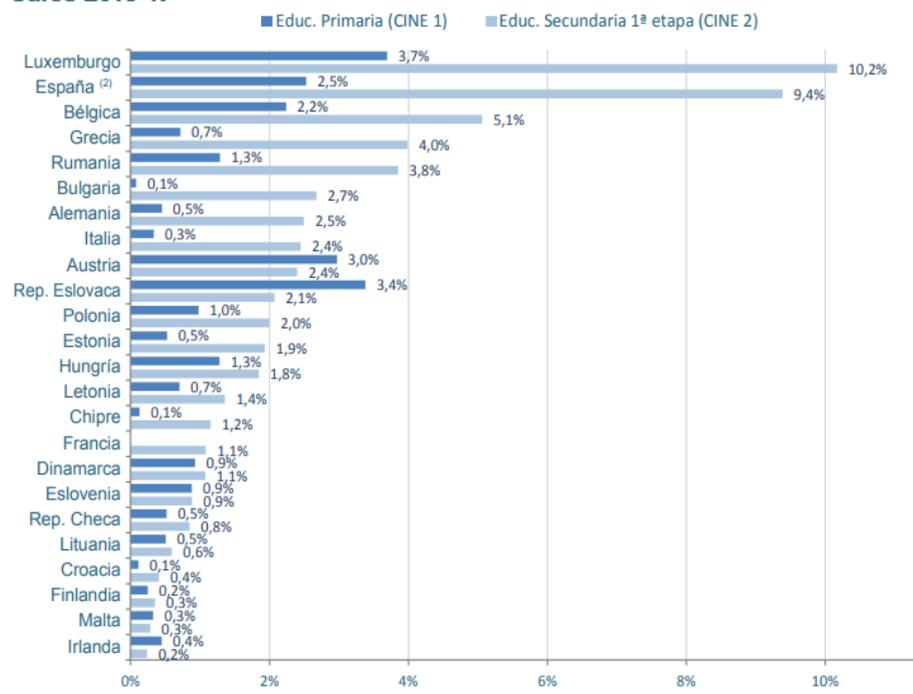
(1) Relación porcentual entre el alumnado repetidor y el alumnado matriculado en ese curso de enseñanza en el curso académico anterior.

Fuente: Informe de Datos y cifras del curso escolar 2020-21 publicado por el MEFP

Otro dato importante a destacar es el porcentaje de repetidores en España en relación al resto de Países de la Unión Europea, situándose España, junto con Luxemburgo en los países con el mayor número de alumnos repetidores en Educación Secundaria con un 9,4%, marcando una gran distancia con el resto de países. Así, el siguiente país con mayor número de repetidores sería Bélgica que baja a 5,1%.

Tabla 14: Tasa de alumnado repetidor en la Unión Europea

Tasa de alumnado repetidor por nivel educativo. Países de la Unión Europea ⁽¹⁾. Curso 2016-17



Fuente: Informe de Datos y cifras del curso escolar 2020-21 publicado por el MEFP

Se constata que hay una ausencia de medidas preventivas de atención a la diversidad ante las posibles dificultades de aprendizaje y desmotivación del alumnado más allá de la repetición de curso, pudiendo provocar a medio plazo el abandono escolar. Si bien estos programas permiten integrar al perfil de alumnado que se encuentra excluido del sistema educativo, previo a esta situación se han producido una serie de fracasos que distan de la pretensión real de la integración de todos los alumnos, partiendo de sus circunstancias sociofamiliares, personales y educativas. Siendo el alumno quien debe adaptarse a lo que el sistema le ofrece, aunque no se ajuste a las necesidades del mismo.

Permisividad o despreocupación familiar:

Se ha destacado a lo largo de la tesis la importancia de la familia como factor ambiental, prioritario en el desarrollo socioeducativo del menor. Por lo que, ante situaciones de familias que muestran desinterés o despreocupación en la situación educativa del menor, los profesionales de los centros educativos se encuentran sin

recursos para poder intervenir ante estas situaciones, derivando, cuando se detecta situación de negligencia, a servicios especializados en menores y familia. En estos casos resulta fundamental el profesional de Servicios a la Comunidad, adscrito a muchos centros de secundaria, que permite entrelazar el ámbito escolar y familiar del menor en un intento de buscar soluciones que favorezcan la situación del menor escolarizado.

Dificultades para motivar a los alumnos:

Otro de los grandes caballos de batalla en educación sería la desmotivación de los alumnos, llegando a rechazar todo lo relacionado con el ámbito escolar, derivado de problemas académicos y fracaso escolar. Para reconducir esta situación es necesario adaptar las materias y la metodología a los perfiles concretos de los alumnos, con personal cualificado para ello.

Los programas analizados a lo largo del capítulo reflejan la realidad de un alumnado incapaz de seguir las clases ordinarias. Por lo que el plantear un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluya a los alumnos con desmotivación y desinterés hacia el área académica, supone un cambio de metodología e incluso de currículum a nivel global, y no como iniciativa particular de centros, apoyados por entidades locales, ayuntamientos, etc. Es necesario que exista un respaldo de ley acompañado de una batería de recursos materias y humanos.

Así mismo, la apertura de los centros escolares fuera del horario lectivo, para el desarrollo de actividades de carácter lúdico, artístico, deportivo, etc. Financiado por las Administraciones públicas fomentarán, no sólo la enseñanza y el aprovechamiento de un ocio positivo, sino la integración social de los alumnos y la consideración del menor de pertenencia al centro educativo.

**IX – DISEÑO DE UN
PROGRAMA DE
ABSENTISMO ESCOLAR EN
CENTROS DE SECUNDARIA**

IX- DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ABSENTISMO ESCOLAR EN CENTROS DE SECUNDARIA

9.1. INTRODUCCIÓN

El absentismo escolar supone el incumplimiento de la obligatoriedad de la enseñanza a nivel normativo, con el agravante que implica las consecuencias del mismo, como las desigualdades socioeducativas o, en el caso del tema investigado, su relación con una futura delincuencia juvenil, por la estrecha relación con la adopción de conductas de riesgo. Esta preocupación se evidencia en la multitud de programas analizados que intentan mejorar la situación de los menores en los centros educativos. Sin embargo, a pesar de la obligatoriedad de la enseñanza y las múltiples medidas existentes para fomentar la asistencia a clase, el absentismo escolar sigue presente en nuestra sociedad actual, existiendo numerosos estudios sobre las causas del mismo, siendo la aportación en torno a posibles soluciones de forma explícita mucho más limitada. Si bien es cierto que las causas del absentismo son diferentes según el perfil de alumnado, de la situación sociofamiliar, así como del entorno sociocomunitario donde se desenvuelve el menor, por lo que no se pueden establecer unas pautas concretas a modo de receta de forma generalizada.

Con este programa se pretende hacer una recopilación de todas las posibles alternativas que, según el caso concreto, se deberían tener en cuenta para erradicar la situación de absentismo. Aunque el propósito ideal es la prevención del mismo mediante propuestas de mejora educativas en todos los ámbitos y a todos los niveles, de forma que la detección y atención del menor con posible riesgo de absentismo se desarrolle antes del comienzo del propio fenómeno.

Por tanto, este programa pretende dar respuesta a dos situaciones:

1. Prevención del absentismo escolar, es decir, el diagnóstico precoz y la intervención inmediata que evite la aparición del absentismo escolar.
2. Intervención en caso de absentismo escolar.

En el caso de la detección de absentismo, teniendo en cuenta que este fenómeno es una consecuencia de una serie de factores previos, supone una tarea

relativamente fácil mediante un registro sobre sus posibles causas. El problema surge cuando una vez detectadas las mismas no se dispone de los recursos para poder reconducir la situación con el fin de erradicar el absentismo escolar. Existiendo además una mayor complejidad en los casos de absentismo crónico, llegándose a normalizar esta situación de riesgo.

Se parte como uno de los objetivos prioritarios la búsqueda selectiva de aquellos indicadores de riesgo que nos van a ayudar a identificar posibles alumnos absentistas. Se ha mencionado en capítulos anteriores la relación del absentismo con una serie de indicadores como pertenecer a familias con situación de desventaja sociocultural, minorías étnicas o familias en situación de riesgo. Estas investigaciones aportan información relevante para iniciar un posible diagnóstico que sirva de punto de partida para la búsqueda de estrategias y recursos necesarios.

Otro de los factores determinantes previos al absentismo es el fracaso escolar, por lo que la identificación y seguimiento de estos menores se hace imprescindible para evitar daños mayores. El fracaso escolar es incompatible con la idea de oportunidad, que suponen la integración de todos los alumnos, evitando la segregación y la reproducción de la desigualdad social.

Todos los factores mencionados tienen como efecto a largo plazo el abandono escolar. Así, los problemas disciplinarios, el absentismo escolar, la repetición de curso y las bajas calificaciones serían las causas principales del desenganche del alumno del sistema educativo. Este proceso de ruptura precede, por un lado, del desinterés del alumno y por otro de la falta de adaptación del proyecto educativo a las necesidades del menor, que implica una dificultad añadida. Otros factores que se le sumarían sería la desestructuración familiar y el origen social (Ritacco y Amores, 2016).

9.2. PROGRAMA DE ABSENTISMO ESCOLAR

Se parte del absentismo como un fenómeno multicausal que implica, por tanto, la prevención y la intervención en las diferentes áreas que posibilitan la aparición del mismo.

El alumnado absentista o con riesgo de absentismo no puede medirse con los mismos parámetros establecidos para el resto del alumnado, ya que no han servido para poder evitar que el alumno asista con normalidad al centro educativo. Se

deben tener en cuenta las dificultades previas de determinados alumnos para poder aprovechar las oportunidades que ofrece el centro educativo, ya sean familiares, sociales, culturales, etc. Así mismo, los alumnos afrontan de forma distinta los retos educativos ya que parten de estrategias distintas que pueden dificultar su capacidad de funcionar a partir de los recursos escolares ofrecidos.

9.2.1. Prevención del absentismo escolar

9.2.1.1. Causas del absentismo escolar

Para prevenir el fenómeno de absentismo escolar se debe partir de la idea del individuo como ser único con diferentes necesidades y puntos de partida, siendo esta la idea principal de la atención a la diversidad. Si se conoce la situación de la del menor contamos con la posibilidad de un diagnóstico precoz que nos ayudará a prevenir, no solo el absentismo, sino otras situaciones de riesgo.

En los programas de absentismo analizados en el capítulo anterior la detección del absentismo se inicia, en el mejor de los casos, cuando el fenómeno ya está en marcha, es decir, cuando existe un absentismo puntual, que va progresivamente aumentando con el tiempo sino se procede a una actuación inmediata. A partir de esta idea se propone la elaboración de un instrumento que nos permita detectar aquellas situaciones que pueden predecir la aparición del absentismo escolar. Para ello se deben de seleccionar una serie de factores, conductas o situaciones que ayuden a poder identificar a aquellos alumnos que puedan presentar situaciones de dificultad en el centro educativo.

En el Capítulo 5 se analizaron las causas del absentismo escolar a partir de diferentes investigaciones en torno a este fenómeno, concretando una serie de factores individuales y ambientales que nos sitúan en un punto de partida previo al absentismo permitiendo reconducir la situación de riesgo. A continuación, se muestra un mapa conceptual, diseñado a partir de los factores analizados en este capítulo que permite visualizar las posibles causas a fin de anticipar y/o detectar el absentismo escolar.

CAUSAS DEL ABSENTISMO ESCOLAR		
De origen individual		<ul style="list-style-type: none"> • Factores neurobiológicos: impulsividad, búsqueda de sensaciones, circuito mesolímbico (búsqueda de placer), circuito evitativo (evitación y rechazo) • Factores sociocognitivos: Autoconcepto y autoestima (interpretación de experiencias positivas y negativas) • Factor académico y curricular: fracaso escolar. • Problemas de conducta: enfrentamientos a las normas y a la autoridad
De origen ambiental		
	Familia	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa importancia al sistema educativo • Absentismo provocado por la propia familia
	Grupo de Iguales	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas desviadas y prácticas de riesgo
	Organización escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Desajuste entre las necesidades y circunstancias del menor y la capacidad del centro para dar respuesta a esta situación. • Ambiente escolar negativo o inseguro. • Relación negativa del alumno con los profesores. • Desajuste curricular y metodológico en los procesos de aprendizaje. • Ausencia de medidas organizativas y estructurales que permitan atender a este tipo de alumnado (horarios, recursos personales). • Escasa formación del profesorado para la atención de este perfil de alumnos.
	Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • La carencia de ofertas de ocio positivo por parte (ausencia de alternativas saludables): Actividades deportivas o musicales, acceso a bibliotecas, programas de refuerzo académico, ausencia de alternativas saludables.

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis del epígrafe 5.5 Causas del absentismo y el abandono escolar desde el modelo ecológico del capítulo 5

9.2.1.2. *Instrumento de Detección de riesgo de Absentismo Escolar (IDAE)*

9.2.1.2.1. Información del instrumento IDAE

Partiendo de las causas o factores de riesgo del absentismo escolar se ha elaborado el instrumento denominado: Instrumento de Detección de riesgo de Absentismo Escolar (IDAE), que permite recoger la información más relevante acerca del menor en posible riesgo.

Este instrumento recoge información de todos los ámbitos considerados clave para intervenir con el menor en caso de detección de riesgo: situación curricular, situación sociofamiliar y económica, implicación de la familia en el centro educativo, relación con los iguales, comportamiento del alumno en el centro educativo, ocio y tiempo libre del menor, así como las fortalezas.

Concretando los diferentes ámbitos seleccionados este instrumento va a permitir conocer:

- Situación curricular: correspondencia entre las necesidades curriculares del menor y el curso donde se encuentra, existiendo la posibilidad de necesitar adaptaciones, bien a nivel curricular, en caso de desfase, o metodológica, incluyendo horarios flexibles.
- Situación sociofamiliar y económica: detección de posible situación de riesgo familiar por situaciones precarias, familias desestructuradas o en situación de crisis, etc.
- Implicación de la familia en el centro educativo: la valoración de la familia sobre la situación educativa del menor es fundamental para crear un vínculo del menor con el centro educativo, evitando un posible rechazo, por lo que es importante involucrar a las familias en el seguimiento del menor.
- Relación con los iguales: como se menciona en el capítulo 4, en la adolescencia aumenta la necesidad de relación con los iguales como parte de su desarrollo en la búsqueda de su propia identidad, así como la necesidad de pertenecer a un grupo. Si el grupo de iguales es positivo, podrá ayudar a la integración del menor en el centro educativo.
- Comportamiento del alumno en el centro educativo: aunque existe una estrecha relación de los ámbitos seleccionados (familiar, amigos, curricular, etc.) posiblemente sea el del comportamiento del menor el que presenta una

mayor influencia del resto de ámbitos. De este modo, hay una menor probabilidad de un comportamiento desviado en un alumno que presenta altas calificaciones, una situación familiar normalizada y un entorno enriquecedor.

- Ocio y tiempo libre: conocer las actividades con las que disfruta el menor permitirá realizar un plan de intervención más acorde con sus necesidades e intereses, ya que el plan propuesto debe incluir el buen uso del tiempo libre.
- Fortalezas: el dedicar un apartado a la detección de fortalezas del menor implica un cambio de mentalidad en el profesorado, que deberá esforzarse en buscar los aspectos positivos del menor, que a priori podría estar estigmatizado por su situación actual en el centro.

9.2.1.2.2. Aplicación del instrumento IDAE

Este instrumento debe ajustarse en extensión y facilidad de cumplimentación a la realidad de los centros educativos y de los profesionales que trabajan en él. De poco sirve un documento demasiado extenso que resulte tedioso de rellenar aglutinando información, que nos aleje de la idea principal que sería la detección inmediata, sin que suponga una tarea burocrática añadida a la figura del tutor.

Este registro de información lo realizaría el tutor del alumno acompañado y coordinado de dos profesionales del Departamento de Orientación, fundamentales para la detección de los menores, el Orientador y el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. Así mismo, para aquellos alumnos de nueva incorporación al centro educativo, esta información será recogida por el Departamento de Orientación y transmitida a los tutores de cada grupo.

La aplicación de este instrumento es útil tanto para la prevención como para la recogida de información de alumnos ya absentistas.

Como se puede observar, en el instrumento se recogen una serie de preguntas abiertas donde el profesional registra la información permitiendo una concreción exhaustiva. La idea de hacer un registro de información con preguntas abiertas permite a las personas que lo realizan matizar y concretar la situación del menor, facilitando la evaluación del caso a fin de realizar las propuestas de intervención más adecuadas.

Instrumento de Detección de riesgo de Absentismo Escolar (IDAE)

Nombre del alumno			
Curso		Fecha de nacimiento	

1	Situación curricular
Cursos repetidos	
Materias pendientes de años anteriores	
Materias suspensas	
Nivel de competencia curricular	
Observaciones	

2	Situación sociofamiliar y económica	
Existe situación familiar de riesgo	(familia desestructurada, minoría étnica, etc.)	
Situación de las condiciones necesarias para poder asistir a clase de forma normalizada	(material, ropa, aseo, alimentación)	
Asignación de tareas que le impiden asistir a clase o realizar las tareas escolares.		
Observaciones		

3	Implicación de la familia en el centro educativo
Los padres asisten a reuniones del centro educativo.	
Los padres solicitan tutorías con los profesores y/o tutor del alumno.	
Interés mostrado en la situación educativa de su hijo.	
Observaciones	

4	Grupo de iguales
Relación con compañeros de clase	

5	Comportamiento del alumno en el centro educativo
Interés mostrado en las diferentes asignaturas	
Comportamiento en clase	
Amonestaciones	

6	Ocio y Tiempo libre	
Qué actividades realiza el menor por las tardes y los fines de semana		
Cómo organiza su tiempo de ocio y estudio		

7	Fortalezas del alumno	
¿En qué asignatura muestra más interés?		
¿Con qué profesor se relaciona mejor?		

¿Qué intereses muestra al margen del currículum?	
¿Qué habilidades destacarías?	
Observaciones	

8	Otros datos de interés

9.2.1.3. *Plan Individual de Prevención del Absentismo Escolar*

Tras el análisis de la información recogida en el IDAE, se desarrollará un plan individual que abarcará todas las dimensiones susceptibles de mejora en la situación del menor. Lo que se pretende con este plan, es evitar la aparición del absentismo escolar, partiendo de posibles indicadores de riesgo que puedan dar lugar a la aparición del mismo: desfase curricular, falta de motivación, problemas de adaptación al aula, rechazo al sistema educativo, situación familiar y/o social de riesgo, etc.

Debido a que el plan a desarrollar, Plan Individual de Prevención del Absentismo Escolar, sigue las mismas pautas de actuación que en el Plan de Retorno al Aula, cuando ya se ha iniciado el absentismo, ambos planes se analizan y desarrollan en el epígrafe:

9.2.2. **Protocolo de intervención del absentismo escolar.**

La idea de unificar ambos protocolos surge de la necesidad de erradicar el absentismo partiendo de las causas que desarrollan la aparición del mismo. Así, el absentismo es una consecuencia visible de una serie de circunstancias y factores de riesgo, por lo que, si se interviene en el origen del mismo, las posibilidades de mejora serán mayores.

9.2.1.4. *Evaluación de las medidas del centro educativo para la prevención e intervención del absentismo escolar. Debilidades y fortalezas*

Del mismo modo que se evalúa la situación del menor, es determinante analizar la situación del centro educativo, así como del entorno donde se ubica el mismo, a fin de conocer las fortalezas y debilidades, para poder afrontar la prevención del absentismo escolar, conociendo por tanto la capacidad de respuesta para mejorar la situación educativa del menor.

La auto-evaluación de los centros educativos se hace imprescindible ya que posibilita a la comunidad educativa a la reflexión sobre su funcionamiento y organización para poder ofrecer una educación de calidad (Escarbajal, Arnaiz y Giménez, 2017). Así, la evaluación de los centros permite conocer su funcionamiento interno a través de la reflexión, la crítica y la corrección, conociendo las posibilidades y las dificultades que presentan y teniendo en cuenta

todas las características de los alumnos, ofreciendo una respuesta educativa integral acorde a cada estudiante.

Esta necesidad de evaluar a fin de dar respuesta a las características individuales de los alumnos está recogida en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, estando entre sus objetivos la promoción de oportunidades de aprendizaje para todos, incluyendo a los alumnos que presentan barreras para acceder a una educación de calidad por presentar diferencias en cuanto a situación económica, pertenecer a minoría étnica o situación social desfavorecida (Ainscow, 2019).

A fin de facilitar la prevención del absentismo escolar y conductas de riesgo los centros educativos deben definir y concretar las oportunidades que ofrecen a este perfil de alumnos y conocer cuáles son las carencias, para, a partir de aquí iniciar un plan de acción individual. Así, una vez establecidas las causas que pueden provocar el absentismo escolar, el centro educativo tiene que evaluar las fortalezas y debilidades que pueden estar influyendo en el mismo.

El análisis y concreción de las debilidades no debe hacerse exclusivamente como una recogida de datos, ni para justificar la situación de riesgo de estos menores. La idea principal es analizar la situación y adaptar los recursos existentes a la realidad del centro educativo.

Basándonos en estudios realizados sobre las debilidades y fortalezas para la prevención del absentismo como Amer, Barceló y Barrio (2020) y Vázquez (2016) en centros educativos de secundaria se propone, por un lado, un listado de debilidades, y a continuación se proponen las estrategias que convertirán esas debilidades en fortalezas del propio centro a fin de reconducir y mejorar la situación.

Tabla 15: Debilidades y fortalezas del entorno familiar

FAMILIA	
DEBILIDADES	FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Desigualdades sociales, económicas y culturales. - Permisividad de familias ante el absentismo de sus hijos. - Inexistencia de expectativas de los padres sobre los estudios de sus hijos. - Ausencia de pautas educativas. - Abandono de los padres en la educación de sus hijos. - Desconexión del centro y las familias en situación de riesgo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento y comunicación familiar. - Entrevistas familiares - Información y asesoramiento sobre ayudas y recursos. - Visitas domiciliarias - Coordinación con Servicios Sociales - Banco de libros y fondo social de ayuda para material. - Importante coordinación e implicación del tutor, PTSC Y Orientador. - Derivación a recursos externos según necesidades: familia, menor, adicciones, salud mental, etc.

Fuente: elaboración propia a partir de los estudios de Amer, Barceló y Barrio (2020) y Vázquez (2016)

El principal reto para superar las debilidades en el contexto sociofamiliar es el incremento del trabajo con las familias, que implica una mejora en la capacidad de comunicación y relación, principalmente las más inaccesibles y con mayores dificultades, por lo que es importante el establecer un calendario de reuniones regulares con estas familias. Una intervención adecuada implica recoger información sobre las dificultades sociales detectadas, a fin de informar y orientar

sobre los recursos existentes y en caso necesario, su derivación a Servicios Sociales y otras organizaciones susceptibles de apoyo a las familias. Los profesionales que podrán intervenir serán el tutor y Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, en coordinación con Jefatura de Estudios.

Se puede dar la situación de familias con las que sea más complicado mantener una reunión en el centro educativo, en estos casos, las visitas domiciliarias son un buen recurso para un acercamiento hacia ellas.

Así mismo el centro debe dar respuesta a las necesidades de material escolar, por lo que se debe gestionar un banco de libros y un fondo para material escolar para aquellas familias que acrediten dicha necesidad, así como un compromiso del uso adecuado y aprovechamiento del mismo.

Tabla 16: Debilidades y fortalezas del profesorado

PROFESORADO	
DEBILIDADES	FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades para motivar a los adolescentes. - Desmotivación del profesorado para dar respuesta a este perfil de alumnos. - Falta de personal especialista. - Grupos numerosos y heterogéneos que dificultan la atención individualizada. - Ausencia de coordinación de los equipos docentes debido a la incompatibilidad horaria. - Carencia de herramientas metodológicas que faciliten al profesorado la educación inclusiva y la atención a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación del profesorado para perfiles de alumnado de compensatoria. - Dotación de maestros de compensatoria - Dotación de Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad. - Coordinación y asesoramiento del departamento de orientación mediante reuniones de seguimiento. - Adaptación de horarios que permitan un seguimiento adecuado de los alumnos.

Fuente: elaboración propia a partir de los estudios de Amer, Barceló y Barrio (2020) y Vázquez (2016)

La formación del profesorado se considera necesaria para la adquisición de estrategias comunicativas con el alumnado y las familias que ayuden a la prevención y detección de situaciones de riesgo (Méndez y Cerezo, 2018). La educación debe considerarse como un hecho integral que incluya tanto los ámbitos personales, como los familiares y sociales del menor (Castillo, 2019). Para ello es importante, por un lado, la formación del profesorado en atención a la diversidad, que le facilite herramientas para detectar situaciones de riesgo y realizar un plan individual para la atención de estos menores. Además, la aportación del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad será clave en la colaboración con los tutores y equipos docentes y desarrollar el plan de actuación.

Otra de las carencias con las que se encuentran los profesores es la escasa coordinación que se realiza con el seguimiento de los grupos de alumnos, ya que estas reuniones se realizan trimestralmente. Por lo que se tienen que buscar vías alternativas de comunicación para hacer viable dicho seguimiento. Gracias a las tecnologías se puede realizar esta coordinación a través de aplicaciones como “Classroom”, si bien es cierto que la solución ideal sería disponer de un tiempo y espacio común reflejado en horario del profesorado que permita estas coordinaciones.

Tabla 17: Debilidades y fortalezas de la organización del centro educativo

PLANIFICACIÓN- ORGANIZACIÓN DE CENTRO	
DEBILIDADES	FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Burocracia en los procesos de absentismo. - Falta de recursos adaptados. - Reincorporación del absentista crónico al aula ordinaria sin la realización de medidas previas y posibles adaptaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un protocolo coordinado y conocido por toda la comunidad educativa. - Trayectorias educativas que posibiliten la integración de los menores con dificultades: PMAR, PRC, educación compensatoria, etc.

<ul style="list-style-type: none"> - Imposibilidad de atención tutorial de estos menores, no existiendo horas para el tutor. - Reuniones de equipo docente exclusivamente trimestrales previas a la evaluación. - Falta de oferta formativa que pueda mejorar el vínculo con el centro educativo. - Expulsión del alumnado absentista, proporcionando cobertura legal a su ausencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reajustar enfoque metodológico al perfil del alumno en riesgo. - Acercar a la realidad laboral. - Crear vínculo con el centro. - Comunicación con el alumno - Atención individualizada. - Seguimiento de casos. - Vinculación al centro y al grupo clase a través de tutorías. - Coordinación de tutores con departamento de orientación y jefatura de estudios. - Coordinación de tutor con equipo docente. - Búsqueda alternativa a la expulsión.
--	--

Fuente: elaboración propia a partir de los estudios de Amer, Barceló y Barrio (2020) y Vázquez (2016)

En la organización de un centro educativo cada vez se evidencia más la necesidad de cambiar el formato de atención basándose en una educación centrada sólo y exclusivamente en el alumno, identificando las barreras que dificultan la participación del alumno en condiciones de igualdad. Para ello se deben disponer de recursos que posibiliten la atención individualizada del alumno y su participación (Echeita, 2009). Por este motivo, un programa que tenga como finalidad erradicar el absentismo escolar deberá analizar el caso de forma individual atendiendo a las necesidades del menor, siendo este programa una herramienta clave que debe ser conocida y aplicada por toda la comunidad

educativa. Si partimos del alumno como ser individual y único, deberá adaptarse una trayectoria curricular y metodológica que responda al criterio de igualdad, es decir, que el menor pueda seguir el ritmo del centro educativo y evitar una cronificación del absentismo por la ausencia de recursos y respuestas adaptadas. Para ello, es importante una coordinación y seguimiento por parte de todos los profesionales que van a interactuar con el menor en riesgo, no limitándose a un mérito trámite burocrático de rellenar documentación. Además, se deberá realizar una evaluación continua que implique nuevas propuestas de planes de compensación educativa y recursos adaptados para este perfil de alumnos en riesgo de exclusión social.

Tabla 18: Debilidades y fortalezas del alumnado en riesgo

ALUMNADO EN RIESGO	
DEBILIDADES	FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de motivación. - Desvinculación socioemocional con el centro. - Desfase curricular. - -Fracaso académico. - Adaptación al ritmo de la clase - Problemas de convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutorías para el desarrollo de la inteligencia emocional y social. - Adaptaciones metodológicas y curriculares. - Plan de convivencia. - Plan de Acogida

Fuente: elaboración propia a partir de los estudios de Amer, Barceló y Barrio (2020) y Vázquez (2016)

Partiendo de la idea de Schunk y Zimmerman (2008) sobre la existencia de una relación estrecha entre el aprendizaje y la motivación y las expectativas de los estudiantes, la ausencia de la misma sería una causa de fracaso y absentismo escolar. Así mismo, esta falta de motivación puede suscitar la desvinculación del menor con el centro educativo, inadaptación al ritmo de clase y problemas de convivencia. En este sentido, si los alumnos perciben interés y atención por parte

de sus familias y el profesorado, la motivación personal se verá reforzada. Para ello es necesario que el centro educativo cuente con herramientas que faciliten la integración del menor como un plan de acogida, para el alumnado de nuevo ingreso y un plan de convivencia, adaptado a la situación del centro, que mejore las relaciones de sus miembros y vele por el bienestar de todos.

Por otro lado, para mejorar el clima de convivencia dentro del aula se deberá realizar una adaptación metodológica y curricular de los alumnos para que puedan seguir el ritmo de la clase, partiendo del principio de individualidad, que implica realizar las adaptaciones necesarias partiendo de las necesidades individuales de los alumnos.

Tabla 19: Debilidades y fortalezas del entorno

RELACIÓN CON EL ENTORNO	
DEBILIDADES	FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de actividades de ocio y tiempo libre gratuitas y accesibles para todos. - Ausencia de servicios públicos cercanos: biblioteca, polideportivos, etc. - Ausencia de proyectos sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizar las actividades existentes en el entorno facilitando el desarrollo del ocio positivo. - Habilitar el centro educativo para realizar actividades por las tardes. - Trabajo comunitario y en red entre centros educativos, servicios sociales municipales y policías-tutores, entre otros.

Fuente: elaboración propia a partir de los estudios de Amer, Barceló y Barrio (2020) y Vázquez (2016)

El centro educativo no es un elemento aislado del entorno en el que se ubica, sino que forma parte de él. De ahí la necesidad de una estrecha coordinación con los servicios, proyectos sociales, actividades de ocio y tiempo libre y cualquier actividad que implique una relación con los alumnos y familias del centro. Así

mismo, el plan de absentismo escolar necesita de la colaboración de servicios sociales a fin de establecer mecanismos de coordinación y acciones conjuntas.

Esta selección realizada sobre posibles debilidades y fortalezas que pueden surgir en los centros educativos, puede servir de guía al Equipo Directivo, así como al Departamento de Orientación, para poder realizar su protocolo para la prevención e intervención del absentismo escolar en su centro educativo.

Así, se propone para el estudio y reflexión de las debilidades y fortalezas del centro educativo en relación al absentismo escolar el Instrumento de detección de fortalezas y debilidades del centro educativo.

Instrumento 2. Instrumento de detección de fortalezas y debilidades del centro educativo

INSTRUMENTO DE DETECCIÓN DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES

FAMILIA	
DEBILIDADES	FORTALEZAS

PROFESORADO	
DEBILIDADES	FORTALEZAS

PLANIFICACIÓN- ORGANIZACIÓN DE CENTRO	
DEBILIDADES	FORTALEZAS

ALUMNADO EN RIESGO	
DEBILIDADES	FORTALEZAS

RELACIÓN CON EL ENTORNO	
DEBILIDADES	FORTALEZAS

9.2.2. Síntesis del protocolo de actuación para la prevención del absentismo escolar

A modo de conclusión del aparatado para la prevención del absentismo escolar se destacan tres instrumentos fundamentales que marcarían la hoja de ruta de este protocolo de actuaciones preventivas del centro educativo:

1. Instrumento de Detección de riesgo de Absentismo Escolar (IDAE).

Instrumento cuya finalidad pretende detectar la situación socioeducativa y familiar del menor, a fin de diagnosticar posibles situaciones de riesgo.

2. Plan individual de prevención del Absentismo Escolar o Plan de retorno al aula (en caso de absentismo escolar).

Desarrollo de un plan individual adaptado a las necesidades detectadas.

3. Instrumento de detección de fortalezas y debilidades.

Evaluación y análisis de las debilidades del centro educativo a fin de proponer alternativas de mejora y actuación aprovechando las fortalezas del mismo.

9.2.3. Protocolo intervención absentismo escolar

El protocolo propuesto de intervención en caso de absentismo escolar coincide, en determinadas actuaciones, con los protocolos establecidos en las comunidades autónomas y/o ayuntamientos analizados, como la detección del absentismo, el seguimiento y el control de faltas por parte del profesorado.

Sin embargo, se pretende realizar un cambio significativo tanto en las medidas preventivas como en la forma de intervención individualizada. Esta necesidad de cambio surge del estudio y análisis de determinadas actuaciones de los protocolos y programas de absentismo que pueden ser mejoradas haciendo el proceso más ágil y efectivo. Entre las dificultades analizadas destaca la excesiva burocracia a la hora de iniciar el protocolo, lo que conlleva a una dilatación del proceso que posiblemente repercuta en un aumento del absentismo ya iniciado. Además, si bien la detección de casos se realiza en todos los protocolos, en ocasiones no existen alternativas, más allá del estudio estadístico, y cuando se realizan suelen aplicarse de forma general, sin tener en cuenta las circunstancias

personales, sociales y familiares del menor. Así mismo, aunque los miembros de la comunidad educativa son conscientes de los casos de absentismo, no existen los recursos personales, materiales y metodológicos para poder llevar a cabo una intervención adaptada e individualizada.

Partiendo de la necesidad de un protocolo de absentismo que se base en un proceso concreto, adaptado e individualizado del menor absentista se proponen las siguientes fases:

9.2.3.1. Control de faltas de asistencia

Los profesionales responsables del registro de las faltas diarias serán los integrantes del equipo docente de cada grupo.

El profesor tutor detectará posibles casos de absentismo escolar mediante el control semanal riguroso de las mismas. De esta forma, en caso de que se detecte una asistencia irregular injustificada informará a la familia vía telefónica y mantendrá una tutoría con el menor para conocer las posibles causas de absentismo.

El hecho de contactar vía telefónica con la familia implica un acercamiento a la misma mostrando preocupación e interés por la situación del alumno. Pero en caso de no poder contactar se utilizará correo certificado citando a la familia para una entrevista, iniciándose en ese momento el Plan de Retorno al Aula, así como en el caso de que tras la comunicación telefónica con la familia no se produzcan cambios en el proceso educativo del menor.

Este Plan es similar al propuesto para la prevención de absentismo, sin embargo, a la hora de la realización de un Plan Individualizado del menor se deberá tener en cuenta una mayor flexibilidad, ya que, una vez iniciado el absentismo, el compromiso por parte del alumno será menor si se le exige una serie de deberes y obligaciones que, siendo lícitas sean inviables para un retorno asumible a corto plazo. Por lo que implicará una mayor flexibilidad horaria, de agrupamientos y de tareas escolares. Siendo, por tanto, la principal diferencia una mayor adaptación metodológica en cuanto a los tiempos de permanencia en el centro educativo y en el contexto de aula.

9.2.3.2. *Entrevista familiar*

Se contactará con la familia vía telefónica o mediante correo certificado citando a los padres, madres o tutores legales para una entrevista con el tutor y el profesor técnico de servicios a la comunidad.

En la entrevista se informará a los padres, madres o tutores legales de la asistencia irregular del menor al centro, así como de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años y se recabará información sobre las causas del absentismo del menor. Se evaluará y analizará la situación buscando soluciones y alternativas para mejorar la situación educativa del menor.

Se levantará acta de la reunión (instrumento 3) y se remitirá copia a Jefatura de Estudios.

Instrumento 3: Entrevista familiar**ENTREVISTA FAMILIAR**

Nombre del alumno/a			
Curso		Fecha	

Asistentes a reunión

Asistentes a reunión	
Nombre	Relación (padre, madre, tutor, ...)

ABSENTISMO ESCOLAR (Asuntos a tratar)**Información para la familia:**

- Problema de absentismo del alumno/a.
- Seguimiento y controles de asistencia realizados al alumno/a por parte de los padres/tutores.

Causas que motivan el absentismo según la familia (enumerar):

ACUERDOS Y COMPROMISOS ADOPTADOS	

PRÓXIMA REUNIÓN (día y hora)	

VALORACIÓN DE LA ENTREVISTA Actitud de la familia, problemas detectados

Posibles respuestas ante las necesidades sociofamiliares detectadas

--

Nombre		Firma
Fecha		

9.2.3.3. *Instrumento de Detección de riesgo de Absentismo Escolar (IDAE)*

Con la información obtenida de la entrevista familiar y la información recabada por el tutor del equipo docente, se cumplimentará el Instrumento de Detección de riesgo de Absentismo Escolar (IDAE).

9.2.3.4. *Plan de retorno al aula*

Se realizará un Plan Individual de retorno al Aula para el alumno, atendiendo a las necesidades detectadas en el IDAE:

- Absentismo escolar.
- Desfase curricular.
- Desmotivación para el estudio.
- Problemas de adaptación al aula.
- Organización del tiempo (horas de sueño, descanso, etc.).

Por lo que las medidas a adoptar se centrarán en los siguientes ámbitos:

- Horario adaptado a las necesidades del menor.
- Apoyos dentro/y o fuera del aula.
- Adaptación curricular de las diferentes materias.
- Adaptación metodológica.
- Integración del menor en el centro y en el grupo clase.

9.2.3.5. *Recursos externos*

Se contactará, si fuera necesario, con recursos externos para una adecuada intervención sociofamiliar: Servicios Sociales, programas de ocio y tiempo libre, Servicio de familia, Mediación familiar, etc.

9.2.3.6. *Coordinación familia-centro*

Tras elaborar el plan individual se realizará una nueva reunión familiar donde se establecen lazos de compromiso entre el centro, el alumno y la familia:

- Se les explica el Plan Individual de retorno al Aula del alumno.
- Se le ofrecen los recursos necesarios a partir de las necesidades familiares detectadas.

Instrumento 4. Plan Individual de respuesta del IDEA

Plan Individual de respuesta del IDAE					
DATOS DEL ALUMNO					
Nombre del alumno/a					
Curso		Fecha de nacimiento			
Profesionales que intervienen en el Plan Individual					
Tutor					
Maestro de compensatoria					
PTSC					
Orientador					
Equipo docente					
Jefe de Estudios					
1	Adaptación Temporal Horaria				
HORARIO					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:10					
9:05					
10:00					
10:55	RECREO				
11:30					
12:25					
13:20					

HORARIO ADAPTADO					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:10					
9:05					
10:00					
10:55	RECREO				
11:30					
12:25					
13:20					
2	Adaptación Curricular				
Señalar las materias en las que el alumno necesita adaptación e indicar el nivel del material a utilizar.					
ASIGNATURA	NECESIDAD DE ADAPTACIÓN		NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR		
Lengua y Literatura					
Matemáticas					
Inglés					
Geografía e Historia					
Biología					
Plástica					
Francés					
...					

3	Respuesta sociofamiliar y económica (recursos seleccionados para atender las necesidades familiares y económicas y derivación a los mismos)
Medidas adoptadas	
4	Respuesta grupo de iguales Organización de tutorías para conexión del menor con el grupo: Habilidades emocionales, trabajos en grupo, propuesta de actividades extraescolares de ocio, etc.
Medidas adoptadas	

9.2.3.7. *Indicaciones e instrucciones del Plan individual de prevención del Absentismo Escolar o Plan de retorno al aula*

El plan presenta una doble finalidad, la prevención del absentismo antes del inicio del mismo, así como la intervención una vez iniciado.

Conocida la utilidad del mismo se pretende explicar los diferentes apartados que lo integran:

Datos del alumno: se rellenará el nombre, curso y año de nacimiento del menor.

Profesionales que van a intervenir en el Plan Individual: debido a la necesidad de intervenir con el menor en todos los ámbitos educativos se hace necesario la implicación de tres ejes fundamentales:

- Tutor y equipo docente del curso y grupo del menor.
- Departamento de Orientación, donde intervendrá el orientador, el profesor técnico de servicios a la comunidad y maestro de compensatoria.
- Jefatura de Estudios.

Horario adaptado:

A la hora de plantear el nuevo horario adaptado es importante conocer y analizar la situación curricular del menor, comportamiento en el aula en las diferentes asignaturas, así como sus preferencias en cuanto a materias y profesorado. Esta información nos la ofrece el IDEA por lo que, a partir del análisis del mismo, el PTSC, maestro de compensatoria y Jefatura de estudios buscarán los apoyos necesarios, tanto fuera como dentro del aula para poder mejorar la situación del menor en el centro.

El maestro de compensatoria será el responsable del apoyo curricular, principalmente en las áreas instrumentales (lengua y matemáticas), siendo imprescindible que este apoyo sea como mínimo de una hora lectiva, en el supuesto de que el menor presente absentismo escolar. Si el Plan individual es de prevención, se evaluará la posibilidad de que las horas de apoyo sean principalmente dentro del aula, favoreciendo desde el principio el seguimiento dentro del aula ordinaria.

El Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad realizará un seguimiento semanal del menor que implicará, como mínimo, dos sesiones semanales, que equivaldrían a dos horas lectivas, en caso de que el menor sea absentista. Si el

menor está en riesgo, pero no se ha iniciado el absentismo, el seguimiento semanal será como mínimo de una sesión.

Adaptación Curricular:

Las materias en las que el alumno entre a clase con su grupo de referencia deberán estar adaptadas al nivel del alumno a fin de que pueda seguir la materia de forma adecuada. Para ello cada profesor deberá partir de los conocimientos previos del alumno en la materia mediante una evaluación inicial. Esta adaptación deberá ser supervisada por el orientador del centro.

Respuesta sociofamiliar y económica:

Es importante conocer las necesidades sociofamiliares del menor a través del instrumento IDAE a fin de proporcionar los recursos y ayudas necesarias. En los capítulos anteriores se ha analizado e investigado la importancia de la familia en la situación educativa del menor, por lo que no se puede considerar el centro educativo como un ámbito parcelado y único de intervención. Así, el centro educativo, a través de la figura del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad, cumple con la función de acercamiento de la familia, así como de la búsqueda, análisis y selección de posibles recursos sociales y económicos que puedan mejorar la situación sociofamiliar del menor.

Respuesta grupo de iguales:

Otro de los ámbitos significativos de influencia en el menor es el grupo de iguales, por lo que en este apartado se pretende que el tutor fomente la integración y cohesión del grupo, favoreciendo al perfil de menores en riesgo que perciben rechazo al centro educativo.

Siendo el tutor el observador principal de la situación del menor en el aula, y por tanto en el centro educativo, informará, en las reuniones semanales del orientador y el PTSC con los tutores, aquellas demandas observadas en el grupo clase a fin de que se realicen actividades en torno a las necesidades observadas.

Respuesta al comportamiento del alumno en el centro educativo:

Este seguimiento, realizado principalmente por el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad incluirá:

- Ficha de seguimiento: A fin de poder conocer la situación del menor en el aula a lo largo de la semana el alumno dispondrá de una ficha que deberá entregar al finalizar la clase a cada profesor, donde se recogerá el

10,00	Asistencia	Sí	No								
	Marcar lo que proceda	Actitud									
		Buena		Buena		Buena		Buena		Buena	
		Regular		Regular		Regular		Regular		Regular	
		Mala		Mala		Mala		Mala		Mala	
11,30	Asistencia	Sí	No								
	Marcar lo que proceda	Actitud									
		Buena		Buena		Buena		Buena		Buena	
		Regular		Regular		Regular		Regular		Regular	
		Mala		Mala		Mala		Mala		Mala	
12,25	Asistencia	Sí	No								
	Marcar lo que proceda	Actitud									
		Buena		Buena		Buena		Buena		Buena	
		Regular		Regular		Regular		Regular		Regular	
		Mala		Mala		Mala		Mala		Mala	
13,20	Asistencia	Sí	No								
	Marcar lo que proceda	Actitud									
		Buena		Buena		Buena		Buena		Buena	
		Regular		Regular		Regular		Regular		Regular	
		Mala		Mala		Mala		Mala		Mala	

Instrumento 6: Ejemplo de un plan individual de respuesta del IDAE

Ejemplo de un Plan Individual de respuesta del IDAE			
<p>A fin de adoptar medidas adecuadas para la intervención con menores absentistas o con riesgo de absentismo se realizarán adaptaciones metodológicas que cubran las necesidades educativas del menor. Para ello, se propone el siguiente ejemplo de Plan Individual.</p>			
DATOS DEL ALUMNO			
Nombre del alumno/a		José Martínez Martínez	
Curso	2º ESO	Fecha de nacimiento	15/08/2008
Profesionales que van a intervenir en el Plan Individual			
Tutor, Maestro de compensatoria, PTSC, Orientador, Equipo docente y Jefe de Estudios.			
1	Adaptación Temporal		
<p>Se propone que el alumno reciba apoyo fuera del aula como mínimo una hora lectiva al día a fin de poder llevar un mayor control y seguimiento sobre el menor, los profesionales a intervenir serán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maestro de compensatoria para los apoyos de lengua y matemáticas. - PTSC: para seguimiento del alumno del menor, planificación de estudios, estado emocional del menor (motivación, comportamiento, etc.) - Orientador: si fuera necesario evaluación psicopedagógica del menor. 			

HORARIO 2º ESO					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:10	INGLÉS	BIOLOGÍA	MATEMÁTICAS	INGLÉS	RELIGIÓN
9:05	BIOLOGÍA	INGLÉS	PLÁSTICA	LENGUA	GEOGRAFÍA
10:00	FRANCÉS	MATEMÁTICAS	INGLÉS	BIOLOGÍA	BIOLOGÍA
10:55	RECREO				
11:30	LENGUA	TECNOLOGÍA	LENGUA	EDUC. FÍSICA	LENGUA
12:25	GEOGRAFÍA	PLÁSTICA	TECNOLOGÍA	FRANCÉS	FRANCÉS
13:20	MATEMÁTICAS	GEOGRAFÍA	EDUC. FÍSICA	MATEMÁTICAS	TUTORÍA

HORARIO ADAPTADO 2º ESO					
HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:10	INGLÉS	BIOLOGÍA	MATEMÁTICAS	INGLÉS	RELIGIÓN
9:05	BIOLOGÍA	INGLÉS	PLÁSTICA	LENGUA	GEOGRAFÍA
10:00	FRANCÉS	MATEMÁTICAS	INGLÉS	BIOLOGÍA	BIOLOGÍA
10:55	RECREO				
11:30	LENGUA	TECNOLOGÍA	<i>APOYO LENG</i>	EDUC. FÍSICA	<i>APOYO LENG</i>
12:25	GEOGRAFÍA	PLÁSTICA	TECNOLOGÍA	FRANCÉS	FRANCÉS
13:20	<i>APOYO MAT</i>	<i>ORG-ESTUDIO</i>	<i>ORG-ESTUDIO</i>	<i>APOYO MAT</i>	<i>ORG-ESTUDI</i>

2	Adaptación Curricular	
<p>Las materias en las que el alumno entre a clase con su grupo de referencia deberán estar adaptadas a su nivel, a fin de que pueda seguir la materia de forma adecuada. Para ello cada profesor deberá partir de los conocimientos previos del alumno en la materia mediante una evaluación inicial. Esta adaptación deberá ser supervisada por el orientador del centro.</p>		
Adaptación curricular		
<p>Señalar las materias en las que el alumno necesita adaptación e indicar el nivel del material a utilizar.</p>		
ASIGNATURA	NECESIDAD DE ADAPTACIÓN	NIVEL DE COMPETENCIA CURRICULAR
Lengua y Literatura	X	6º Primaria
Matemáticas	X	6º Primaria
Inglés	X	6º Primaria
Geografía e Historia		
Biología		
Plástica		
Francés		
...		
3	Respuesta sociofamiliar y económica	
<ul style="list-style-type: none"> - Gestionar cita con Servicios Sociales para ayuda económica. - Derivar a Programa de familia para seguimiento. - Mantener coordinación con las entidades que van a intervenir con la familia 		

4	Respuesta grupo de iguales
	<ul style="list-style-type: none"> - Tutorías para la integración del menor en el aula y fortalecer la cohesión de grupo. - Grupos de trabajo para favorecer la responsabilidad, así como la motivación del menor.
5	Respuesta al comportamiento del alumno en el centro educativo
	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha semanal de seguimiento, para conocer la situación del menor dentro del aula y motivar a mejorar su situación. - Propuesta de premios por buen comportamiento y mejora de asistencia (ver película, ampliar horario recreo, reducir trabajo curricular, etc.)
Fechas de reuniones o comunicaciones con familia	
Fecha	Motivo
	Absentismo Escolar
	Comunicación Plan individual y compromisos familiares
	Seguimiento (semanal)
	Seguimiento (semanal)
	Seguimiento (quincenal)
	...

9.2.4. Síntesis del protocolo para la intervención del absentismo escolar

Una vez iniciado el absentismo escolar, las líneas de actuación que faciliten una intervención coordinada deberán incluir:

1. Entrevista y seguimiento familiar.

Involucrar a la familia desde el inicio, estableciendo reuniones para revisiones periódicas de la situación del menor.

2. Instrumento de Detección de riesgo de Absentismo Escolar (IDAE).

El instrumento permite conocer la situación de riesgo del menor en todos los ámbitos.

3. Plan de retorno al aula.

Un plan individual que cubra las necesidades detectadas en el menor y que implique a todos los profesionales que intervienen en la educación del menor.

4. Recursos externos.

Análisis de necesidades sociofamiliares detectadas y búsqueda de recursos externos que posibiliten la mejora de la situación.

X – CONCLUSIONES

X- CONCLUSIONES

- La etapa de la adolescencia se caracteriza por una mayor vulnerabilidad socioemocional debido a los cambios bruscos y acelerados que se producen a estas edades. Así, en la adolescencia existe un desequilibrio entre el desarrollo cognitivo y emocional debido a una corteza prefrontal inmadura en contraste con una mayor activación del circuito mesolímbico a causa de los cambios hormonales. Teniendo en cuenta que las funciones de la corteza prefrontal están relacionadas con la toma de decisiones, la atención, organización temporal de la conducta, sentido de la responsabilidad o la capacidad empática y el circuito mesolímbico con el placer y la recompensa, el desequilibrio entre ambos sistemas va a provocar un incremento en las respuestas impulsivas y emocionales dejando de lado la parte racional. Estas conductas pueden dar lugar a situaciones de riesgo relacionadas con el sexo, consumo de drogas, comportamientos antisociales y conductas delictivas.
- La maduración cerebral no se desarrolla al margen de la experiencia debido a la plasticidad cerebral (recorte de conexiones neuronales) por lo que la respuesta socioeducativa debe ir encaminada a aprovechar las respuestas impulsivas y emocionales como fortalezas que les permitan experimentar, investigar, aprender y mejorar, favoreciendo la motivación y la autoestima.
- Las teorías analizadas sobre conductas de riesgo evidencian la relación entre conductas de riesgo y la exposición a factores ambientales, del mismo modo, si el menor interacciona en un ambiente prosocial, existe menos riesgo de conductas antisociales y/o delictivas. Actualmente existen investigaciones que evidencian que un ambiente adecuado y enriquecedor en la etapa de la adolescencia supone una oportunidad para favorecer la autonomía positiva.
- La conducta antisocial implica el incumplimiento de reglas y expectativas sociales, considerándose como delito si estas conductas vienen tipificadas en el Código Penal. En caso de delito cometido por menores entre 14 y 17 años el concepto aplicado sería el de menor infractor, aplicándose, para estos casos, la actual Ley de Responsabilidad Penal del Menor. Siguiendo en esta línea, la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años supone un

incumplimiento de norma sin cometer delito, por lo que se concreta como conducta desviada o de riesgo.

- Desde el año 2016 se ha ido incrementando el número de menores condenados (entre 14 y 17 años) en España, destacando el aumento en la franja de edad correspondiente a los 14 años, existiendo un aumento de infracciones a edades muy tempranas.
- Entre los tipos de delitos cometidos por menores durante el año 2019, es el delito de lesiones el que presenta un mayor porcentaje, seguido por delitos de robo y hurto. Estos delitos concretan el aumento de conductas violentas en los menores, destacando, además, su relación con el consumo de sustancias y alcohol.
- Actualmente en nuestro país, el afrontamiento de las infracciones cometidas por menores se centra en el modelo de justicia restaurativa regulado por la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores y la Ley orgánica 8/2006, de 4 de diciembre de 2006, por la que se modifica la anterior.
- Existen una serie de factores que pueden potenciar que las conductas de riesgo se generalicen como forma de vida. Estos factores se agrupan en dos niveles, individual y ambiental, siendo mayor el riesgo cuando ambos se retroalimentan. Del mismo modo, en un menor con características personales que puedan propiciar la aparición de conductas delictivas, estas pueden ser neutralizadas con factores sociofamiliares positivos que reconduzcan la situación de riesgo.
- Referente al análisis de la situación de menores desescolarizados en España (2019), el 67,4% del alumnado de 17 años no está escolarizado frente al 53,9% de la media de la OCDE, siendo la tasa media de graduación en Secundaria del 80,8% frente al 86,4%. Así mismo la OCDE establece una relación directa entre el nivel educativo y los resultados socioeconómicos en el individuo.
- En todas las comunidades autónomas existe normativa que regula el absentismo escolar, pudiéndose definir de forma global como la falta de asistencia a clase del alumno, regular y continuada, sin causa justificada, durante la edad de escolarización obligatoria, de los 6 a los 16 años.

- El absentismo es un fenómeno multicausal donde influyen factores individuales, que se concretan en neurobiológicos, sociocognitivos, académicos, así como factores ambientales que incluirían la familia, el grupo de iguales, la organización escolar, así como el entorno o comunidad.
- Tras el análisis e investigación de protocolos y actuaciones en torno al absentismo escolar se observa como mayores dificultades el diagnóstico temprano, que impide una actuación inminente e incluso preventiva; la adaptación de recursos y programas que den respuesta a las necesidades detectadas en el menor que faciliten su plena integración, la desmotivación del alumnado absentista y la ausencia de lazos entre la familia y centro escolar para afrontar este problema común.
- Los estudios analizados confirman la estrecha relación de absentismo escolar como factor de riesgo de la delincuencia juvenil. En esta línea, una escolarización regular y positiva supone la prevención de posibles conductas antisociales y/o delictivas. Otros factores ambientales de riesgo de la delincuencia juvenil serían los entornos desfavorecidos en los que se desarrolla la vida del menor.
- Los adolescentes presentan unas características propias de la etapa del desarrollo evolutivo en el que se encuentran, destacándose principalmente por ser un periodo de transición a la vida adulta. El conocimiento de los factores que influyen en la etapa adolescente es fundamental para entender y empatizar con su conducta. Pero para una adecuada intervención educativa se deberá tener en cuenta las particularidades del menor en riesgo, partiendo de la idea del adolescente como ser único y diferente al resto de compañeros. Por tanto, se plantea la atención a las necesidades que presenta desde el concepto de individualidad, favoreciendo el principio de atención a la diversidad que supone una educación adaptada a las diferencias individuales, garantizando la permanencia en el sistema educativo en unas condiciones óptimas y acordes a las circunstancias del menor.
- Es necesario el replanteamiento de programas que mejoren la situación escolar de menores en los centros educativos. Estos programas deberán desarrollarse desde una metodología de trabajo que implique una acogida del menor que se adapte a las posibilidades curriculares y sociofamiliares, mediante planes individualizados que incluyan respuestas integrales que

favorezcan un desarrollo positivo del alumno en todos sus ámbitos: curricular, fomento de ocio positivo, habilidades sociales y para la vida.

- Se ha desarrollado un protocolo de prevención y de intervención de absentismo escolar, abarcando diferentes ámbitos de actuación basado en las necesidades individuales del alumno. En dicho protocolo se incluye un instrumento de prevención de absentismo escolar, denominado IDAE, que recoja los factores de riesgo del absentismo escolar antes del inicio del mismo. A partir de este instrumento se propone un Plan Individual de actuación que concrete y de respuesta a la información recogida en el IDAE. Así mismo, tras analizar la importancia del factor familiar en la vida del menor, se incluye el trabajo y coordinación con la familia en el protocolo como estrategia favorable para la prevención del mismo.

XI - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

XI- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, P. (2005). Programa de prevención y control del absentismo escolar en el ayuntamiento de Madrid. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 249-257.
- Amer, J., Barceló, M. V., & Barrio, B. P. (2020). Prevención del absentismo escolar en los centros educativos de secundarias. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, (75), 165-181.
- Azorín, CM, Ainscow, M., Sánchez, PA y Goldrick, S. (2019). Una herramienta para la reflexión docente sobre la respuesta a la diversidad en las escuelas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 (1), 11-36.
- Barriga, A. Q., Landau, J. R., Stinson, B. L., Liau, A. K. y Gibbs, J. C. (2000). Cognitive distortion and problem behaviors in adolescents. *Criminal Justice and Behavior*, 27,36-56.
- Batista, L. M. Á. H. (2002). Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos. *Reencuentro. Análisis de problemas Universitarios*, (35), 69-74.
- Bibard, D., & Mucchielli, L. (2020). ¿Quiénes son los delincuentes adolescentes? estudio de los expedientes de 500 jóvenes acogidos por los tribunales de Marsella. *Revista de derecho penal y criminología*, 10(1), 151-166.
- Bravo, A., Sierra, M. J., & Del Valle, J. F. (2009). Evaluación de resultados de la ley de responsabilidad penal de menores. Reincidencia y factores asociados. *Psicothema*, 21(4), 615-621.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., & Poulin, F. (2002). Assessing aggressive and depressed children's social relations with classmates and friends: A matter of perspective. *Journal of abnormal child psychology*, 30(6), 609-624.
- Bringas, C., Rodríguez, F. J., Gutiérrez, E. & Pérez, S. B. (2010). Socialización e historia penitenciaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 101-116.
- Cardona Isaza, A. D. J. (2020). Factores implicados en el fracaso escolar de adolescentes con conducta delictiva. *Revista Criminalidad*, 62(2), 219-232.
- Carretero, M., Marchesi, Á., & Palacios, J. (Eds.). (1998). *Psicología evolutiva: adolescencia, madurez y senectud*. Alianza Editorial.

Casanova, J. A. A., Mas, A. C., & Serrano, M. L. H. (1995). Diferencias en el tiempo de evitación de la colisión: impulsividad-reflexividad. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 129-138.

Chico, E. (1999). Relación entre la Escala de Búsqueda de sensaciones de Zuckerman y el Inventario de Búsqueda de Sensaciones de Arnett. *Análisis y modificación de conducta*, 25(104), 865-884.

Cordero, Z. R. V. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista educación*, 33(1), 155-165.

Crespo-Ramos, S. (2018). Adolescencia, violencia y redes sociales virtuales: un análisis psicosocial.

Crosnoe, R., Glasgow, K. y Dornbusch, S. M. (2002). Protective functions of family relationship and school factors on the deviant behavior of adolescent boys and girls. Reducing the impact of risky friendships. *Youth&Society*, 33, 515-544.

Cruz, E. (2007). El concepto de menores infractores. *Revista del Posgrado en Derecho de la UNAM*, 3(5), 335-355.

Delgado, A. O. (2007). Desarrollo cerebral y asunción de riesgos durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 25(3), 239-254.

Díaz, F. J. R., Quesada, S. G. P., & Jiménez, M. D. L. V. M. (2007). El factor de socialización escolar en la carrera delictiva: Análisis psicosocial diferencial en una muestra penitenciaria de España. *Revista Colombiana de psicología*, (16), 77-91.

Echeita, G. E., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho.: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.

Escarbajal Frutos, A., Arnaiz Sánchez, P., & Giménez Gualdo, A. M. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de educación*, 28(2).

Espinosa, M. Á., García, I., Ochaíta, E., Gutiérrez, P., Fernández, M., & Corral, J. B. (2020). Factores de riesgo para la reiteración delictiva en menores. In *Psicología jurídica y forense: Investigación para la práctica profesional XII congreso (inter) nacional de psicología jurídica y forense Madrid, 13, 14 y 15 de febrero de 2020* (pp. 233-247). Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.

- Fariña, F., García, P. y Vilariño, M. (2010). Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 113-121.
- Fernández, J. A. A., Barceló, M. V., & Barrio, B. P. (2020). Prevención del absentismo escolar en los centros educativos de secundarias. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (75), 165-181.
- Fernández, M. D. P. L. (2009). El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 4(8), 130-147.
- Fernández, D. F., & Muñoz, A. A. B. (2006). Origen de la población y absentismo escolar: evolución del fenómeno en un colegio de la Comunidad de Madrid en el curso 2005/2006. *Trabajo social hoy*, (2), 161-202.
- Fernández Villanueva, M. C., & Fernández Cortés, I. (2011). La intervención social en el contexto educativo: funciones y expectativas de los PTSC en la Comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, (56/4), 1-11.
- Flavell, J. H. (2019). *El desarrollo cognitivo* (Vol. 87). Antonio Machado Libros.
- Frías-Armenta, M., López-Escobar, A. E., & Díaz-Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Estudios de Psicología (Natal)*, 8(1), 15-24.
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N., & Víctor San Martín, R. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia educativa*, (1), 55-69.
- Fuentes, R., Gamboa, J., Morales, K., Retamal, N., & Víctor San Martín, R. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia educativa*, (1), 55-69.
- Fuentes, M. S. I. (2016). *Influencia de la familia en el autoconcepto y la empatía de los adolescentes* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- Fuentes, C. R. (2014). Menores infractores en centros de reforma: intervención y tratamiento psicológico. *Derecho y Cambio social*, 11(37), 31-9.

Garaigordobil, M., Álvarez, Z., & Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y modificación de conducta*, 30(130), 241-271.

García-Pérez, J. I., & Hidalgo, M. (2014). Evaluación de PROA: Su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes. *Documento de Trabajo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*.

García, M. (2013). Absentismo y abandono escolar. *Madrid: Síntesis*.

García, M. (2005). 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. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2328689>.

García Gracia, M., & Razeto Pavez, A. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña. *Perfiles educativos*, 41(165), 43-61.

García, M. (2013). Absentismo y abandono escolar. *Madrid: Síntesis*.

Garzón Ávila, Y. V., & Rojas Muñoz, L. F. (2012). La deserción escolar y la delincuencia juvenil desde los imaginarios de (6) jóvenes involucrados en actividades delictivas de la Localidad Octava de Kennedy.

German Mancebo, I., & Ocariz Passevant, E. (2009). Menores infractores/menores víctimas: hacia la ruptura del círculo victimal.

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M., & Hidalgo Vicario, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, 21(4), 233-244.

Grajales, T. (2000). Tipos de investigación. Recuperado de <http://tgrajales.net/investipos.pdf>

Hein, A., Blanco, J., & Mertz, C. (2004). Factores de riesgo y delincuencia juvenil: revisión de la literatura nacional e internacional. *Santiago de Chile: Fundación paz ciudadana*.

- Hernández, G. T., & González, Á. R. (2004). Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 99-115.
- Herrera, M. C. C., & Rubio, M. E. L. (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.
- Herrera, M. (2009). El valor de la escuela y el fracaso escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Herrero Remuzgo, S., & León Fuentes, J. L. (2006). Proceso de socialización y síntomas del estado de ánimo en delincuentes juveniles privados de libertad. *Anuario de psicología clínica y de la salud= Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 65-76.
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelseim, V. I., Van der Laan, P. H., Smeenk, W. y Gerris, J. R. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal child Psychology*, 37 (6), 749-775.
- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2012). El perfil psicológico de los menores denunciados por violencia filio-parental. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 29, 1-19.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and psychopathology*, 12(4), 737-762.
- López, E. E. (2006). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia* (Doctoral dissertation, Universitat de València).
- López, S. & Rodríguez, J. (2012) Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas y la conducta antisocial en adolescentes españoles, Universidad de Coruña, España.
- López Serrano, M. J. (2019). 40 años de leyes y didácticas educativas. Intervencionismo Político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, (52), 559-572.
- Luna, N. C., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (10).

Maldonado, E.F. (2016). *Una introducción a la investigación pura o básica*, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (julio 2016). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/07/investigacion.html>

Mampaso Desbrow, J., Pérez-Fernández, F., Corbí Gran, B., González Lozano, M., & Bernabé Cárdena, B. (2014). Factores de riesgos y de protección en menores infractores. Análisis y prospectiva.

Marmonstein, N. y Iacono, W.G. (2003). Major depression and conduct disorder in a twin sample: Gender, functioning, and risk for the future psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42 (2), 225-233.

Martínez, L. D. N. (2009). Estrés en la familia. *El Malestar en la familia*, 117.

Mateo, I. M., & Ramírez, F. C. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21(1), 41-61.

Maza, F., Cosín, J. V. P., & Arribas, R. M. (2010). Educación vulnerabilidad y delincuencia juvenil: relaciones próximas y complejas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(1), 159-175.

Maza, FXU, Arribas, RM, & Sánchez, CM (2011). La importancia de la vinculación educativa como prevención de la delincuencia juvenil. *Pedagogía y Trabajo Social*, 1 (1), 97-121.

Maza, F. (2006). Menores Infractores: Construyendo un perfil e investigando la aplicación de la Ley de Responsabilidad del Menor en el municipio de Burjassot. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (1 Ext), 465-465.

McCubbin, HI y Patterson, JM (1983). El proceso de estrés familiar: El modelo doble ABCX de ajuste y adaptación. *Revisión de matrimonio y familia*, 6 (1-2), 7-37.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Panorama de la Educación 2019. Indicadores de la OCDE. Informe español. Versión preliminar*.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Datos y cifras. Curso Escolar 2020/2021. Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Moya Villaseñor, M. B. (2016). *Diseño de un programa educativo y terapéutico de ocio y tiempo libre para menores infractores* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).

- Moya, M. A. M., & Díez, S. U. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de educación*, (1), 89-116.
- Munuera Giner, F. (2019). Adolescentes sujetos a medidas judiciales en la región de Murcia: una aproximación desde la exclusión social y educativa.
- Muñoz García, J.J. (2004). Factores de riesgo y protección de la conducta antisocial en adolescentes. *Revista Psiquiatría Facultad Medicina Barna*, 31.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial intervention*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Naranjo, M. D. C. R., & González, A. C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-404.
- Navarro Morales, M. (2002). *La intervención psicosocial con familias multiproblemáticas: la perspectiva ecológica*. Universitat de València.
- Navarro-Pérez, J. J., Pérez-Cosín, J. V. y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización en adolescentes: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social*, (25), 143.
- Navas, M. P. (2017). Desconexión moral y triada oscura de la personalidad para la predicción de la conducta antisocial en adolescentes. *Infancia, juventud y ley: revista de divulgación científica del trabajo con menores*, 8, 62-71.
- Nieto Morales, C. (2012). Perfil de los menores en conflicto con la ley.
- Oliva, A., & Antolín, L. (2010). Cambios en el cerebro adolescente y conductas agresivas y de asunción de riesgos. *Estudios de psicología*, 31(1), 53-66.
- Ondarre, I. (2017). Análisis de la delincuencia juvenil femenina en el País Vasco: perfil de las menores infractoras. *Boletín criminológico*, 23.
- Peña Fernández, M. E. D. L. (2011). *Conducta antisocial en adolescentes: factores de riesgo y de protección* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones).

Pérez, J. L. M. (2009). *El absentismo en la escolaridad obligatoria. Etiología del problema y caracterización socio-educativa del alumno absentista* (Doctoral dissertation, Universidad de Castilla-La Mancha).

Peris, F. J. S., Esteban, P. R. G., & López, B. G. (2000). Un programa de intervención para prevención y tratamiento del absentismo escolar en Primaria. *Revista española de pedagogía*, 58(215), 71-95.

Pienda, J. A. G., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., & García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

Puelles Benítez, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, (3), 15-44.

Quintana, M. S. (2018). Anomia, frustración y desviación. *InDret*.

Ramírez Salazar, M. A., Casas Sáenz, V. M., Téllez Hernández, L., & Arroyo Álvarez, A. (2015). Deserción escolar y menor infractor. *Revista de psicología y ciencias del comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 6(1), 1-32.

Razeto-Pavez, A. C., & García-Gracia, M. (2020). Hacia un plan local de prevención y atención del absentismo escolar en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-16.

Redondo, S. y Pueyo, A. A. (2007). La psicología de la delincuencia. *Papeles del psicólogo*, 28(3), 147-156.

Rey-García, Á. (2013). *Evolución de los factores de riesgo en la intervención con menores infractores* (Bachelor's thesis).

Ribaya Mallada, F. J. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (44), 579-596.

Rico Fuentes, Y. T. (2016). Influencia de los factores psicosociales de contexto en la conducta delictiva de los menores infractores del centro de formación juvenil de los Patios. Disponible en:

http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/bitstream/20.500.12744/1389/1/Rico_2016_TG.pdf

Ritacco Real, M., & Amores Fernández, F. J. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria: percepciones del profesorado implicado en

programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria: percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar*, 137-160.

Rodríguez, A. A. C. (2019). Absentismo escolar: tratamiento preventivo desde el departamento de orientación. *Almoraima: revista de estudios campo gibraltareños*, (50), 229-234.

Rubio Barreda, A., García Bacete, F. J., Roselló Sempere, S., LlinVañó, E., Renau Escrig, C., Marande Perrin, G., & Ortiz Reguera, Y. (2016). Programa Aprendizaje de la Amistad: Un programa específico para el desarrollo sociocognitivo de reciprocidad entre iguales.

Sanabria, A. M., & Rodríguez, A. F. U. (2010). Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 6(2), 257-274.

Sánchez, E. P. (1998). Comportamientos de riesgo adolescente: una aproximación psicosocial. *Revista de Psicología*, 16(2), 265-293.

Schmeck, K. y Poutska, F. (2001). Temperament and disruptive behavior disorders. *Psychopatology*, 34, 159-163.

Schunk, DH y Zimmerman, BJ (Eds.). (2012). *Motivación y aprendizaje autorregulado: teoría, investigación y aplicaciones*. Routledge.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.

Solbes, V. M. M. (2008). Estudio socioeducativo de los jóvenes internados en las prisiones andaluzas. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*, (6), 3.

Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91-106.

Trudel, M., y Puentes-Neuman, G. (2000). The contemporary concepts of at-risk children: theoretical models and approaches in the early years. In *Pan Canadian Education Research Agenda Symposium*.

Turiano, J. (2002). Teorías sociocriminales y prevención de la delincuencia. *Documenta laboris: serie de trabajos y estudios de investigación de la Escuela de Graduados*, (4), 193-238.

- Uruñuela, P. M. (2005). Absentismo escolar. *Actas I Jornades «Menors en edat escolar: conflictes i oportunitats»*.
- Vargas, J. E. V. (2009). Formación de la conciencia moral: referentes conceptuales. *Revista Educación y desarrollo social*, 3(1), 108-128.
- Vázquez, C. M. (2016). Factores asociados al fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(3), 131-144.
- Vilariño, M., Amado, B. G., & Alves, C. (2013). Menores infractores: un estudio de campo de los factores de riesgo. *Anuario de psicología jurídica*, 23(1), 39-45.
- Viñao, A. (2016). La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 137-170.
- Vivas Muñoz, F. (2002). *Adolescencia y Agresividad* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid-España).
- Williams, J. H. (1994). *Understanding substance use, delinquency involvement, and juvenile justice system involvement among African-American and European-American adolescents*. University of Washington.
- Zerpa, C. E. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13(23), 137-157.
- Zorrilla, S. (1993). *Introducción a la metodología de la investigación* (11 ed.). México, México: Aguilar Leon y Cal Editores.
- Zuckerman, M (1994). *Biological expressions and biosocial bases of sensation seeking*, Cambridge Univ., Press, Nueva York.
- Zuckerman, M. (2007). Sensation seeking and risky driving, sports, and vocations. In M, Zuckerman (Ed). *Sensation seeking and risky behaviors* (pp. 73 -106). Washington, DC, US: American Psychological Association.

