

Incidencia del Absentismo Escolar en la Comunidad Valenciana. Curso 2021-2022

Impact of School Absenteeism in the Valencian Community. School year 2021-2022

José Ignacio Cruz Orozco *, María Jesús Perales Montolío, Vicent Horcas López y Carlos Sancho-Álvarez

Universitat de València, España

DESCRIPTORES:

Absentismo
Escolarización
Derecho
Sistema educativo
Política

RESUMEN:

La obligatoriedad de la enseñanza básica en España se fundamenta en un destacado consenso político que incluye un mandato constitucional. Sin embargo, el absentismo escolar está presente en bastantes centros educativos y, a pesar de que supone el incumplimiento de un derecho fundamental, concita escasa atención. Esta investigación describe por primera vez la incidencia del absentismo en la Comunidad Valenciana durante el curso 2021-2022, partiendo de los datos recogidos en la plataforma ITACA de la administración educativa. En concreto, analiza las presencias y ausencias de más de 560.000 estudiantes estructuradas en 113.237 registros correspondientes a cada curso de las etapas mencionadas. Los resultados indican que el 4,56 % del alumnado es absentista, el 2,63 % con más de 25 % de ausencias y el resto entre 15 % y 25 %. También destaca la identificación de un núcleo con arraigadas conductas absentistas y la fuerte presencia de esas conductas en la formación profesional básica, donde afecta al 32 % del alumnado, 4,5 veces más que en secundaria obligatoria y 14 más que en primaria. Sin duda se trata de un serio desafío que requiere mayor atención, análisis más detallados e intervenciones más eficaces.

KEYWORDS:

Absenteeism
Schooling
Right
Education system
Policy

ABSTRACT:

School absenteeism in Spain is included in the Constitution and in educational and social welfare laws. They all establish the compulsory nature of basic education, which includes compulsory primary, secondary and basic vocational training. However, unjustified student absences are a reality in many educational centers and, paradoxically and despite the political consensus, we do not know their detailed quantification. This research analyzes the incidence of absenteeism in the Valencian Community (Spain) during the 2021-2022 academic year based on the data in the ITACA digital platform of the educational administration, which records absences of more than 560,000 students session by session. Specifically, 113,237 records corresponding to each year (1st, 2nd, 3rd, etc.) of all compulsory schooling were analyzed. The obtained results show that 4.56% of students are truant, 2.63% have more than 25% of unjustified absences, and with between 15% and 25% for the rest. It is present in all stages and stands out in basic vocational training with almost 32%. This is pioneering research due to the volume and detail of the analyzed sample.

CÓMO CITAR:

Cruz Orozco, J. I., Perales Montolío, M.J., Horcas López, V. y Sancho-Álvarez, C. (2025). Incidencia del absentismo escolar en la Comunidad Valenciana. Curso 2021-2022. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 23(1).
<https://doi.org/10.15366/reice2024.23.1.005>

1. Introducción

El derecho a la educación, uno de los pilares de los estados modernos, se encuentra perfectamente definido en la legislación española. La Constitución lo incluye entre los derechos fundamentales, indicando explícitamente que “todos tienen derecho a la educación” (art. 27.1), concretando que “la enseñanza básica es obligatoria y gratuita” (art. 27.4). La actual Ley Orgánica de Mejora de Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) acota este mandato, incluyendo en la enseñanza básica, la educación primaria (EP) y la secundaria obligatoria (ESO), como se encontraba estipulado desde 1990, e incorporando la formación profesional básica (FPB).

Al tratarse de un derecho fundamental, las conductas absentistas no solo preocupan desde la perspectiva de la política educativa, sino también desde la protección del bienestar social de las niñas, niños y adolescentes. Al respecto, tanto la legislación nacional como las autonómicas, las consideran un importante incumplimiento de los derechos de estas personas y un claro indicador de riesgo y desamparo (Abiétar y Navas, 2017; Cruz, 2020; García Gracia y Razeto, 2019).

Teniendo en cuenta esta arquitectura normativa, todo el alumnado que cursa los estudios obligatorios deben asistir a clase, y sus personas progenitoras o representantes legales tienen que velar por que lo hagan de manera efectiva. A diferencia de otros problemas educativos, al existir una normativa tan específica, existe un criterio prácticamente unánime entre los especialistas y agentes políticos. Se considera que se produce absentismo escolar cuando un alumno o alumna de las etapas citadas falta injustificadamente de manera regular al centro educativo, midiendo la inasistencia a clase en términos de sesiones y jornadas escolares, aunque existen algunas diferencias sobre el criterio de medida (Cruz y Horcas, 2020; Delgado y Álvarez, 2004; García Gracia, 2013; González, 2014; Pallarés, 2014).

El estudio en profundidad del absentismo escolar requiere ampliar la perspectiva de análisis, incluyendo diversos enfoques y teniendo en cuenta los ámbitos educativo y social, pero sin obviar su dimensión como problema de política pública (García y Razeto, 2019). Debe insistirse en que la ausencia de clase tiene una amplia trascendencia, con repercusiones directas sobre el abandono escolar y la exclusión social, como han demostrado diversos trabajos (Escarbajal et al., 2019; García Gracia, 2013; González, 2014). Por ello, en los últimos años este problema ha centrado la atención de investigadores de distintos países, quienes han resaltado sus efectos negativos sobre el aprendizaje, el rendimiento escolar y la promoción personal y social.

Las situaciones de absentismo se encuentran condicionadas por las prácticas y las políticas educativas, pero también por factores sociales como la desigualdad socioeconómica y cultural. Igualmente, deben tenerse en cuenta factores familiares, como el capital cultural o el nivel educativo de la madre (Cabrera y Larrañaga, 2014; Cañellas et al., 2016), o contextuales, como la influencia del barrio, la cultura o el grupo de iguales (García Gracia y Razeto, 2019). Sin embargo, los esfuerzos por atenuar sus efectos negativos se han centrado más en detectar las causas que en aportar soluciones. Existe un acuerdo bien fundamentado que considera al absentismo como un indicador clave de problemáticas sociales más graves y profundas, muy vinculadas a la infancia en situación de riesgo y desamparo, y que en numerosas ocasiones terminan en un proceso de desenganche y ruptura escolar. Las investigaciones actuales sobre *engagement*, entendido como vinculación, enganche o implicación con los procesos educativos, pueden arrojar luz al respecto. En estos procesos influyen distintos factores biográficos, familiares, socioeconómicos, culturales y académicos, llegando a

codificarse algunos de ellos como factores de riesgo (González, 2017; González y Bernárdez, 2019; Navas et al., 2021).

Pese a todo lo anterior, la trascendencia de la escolarización obligatoria no siempre se encuentra suficientemente respaldada en las actuaciones de los poderes públicos con competencias en la materia: las administraciones educativas y las corporaciones locales. Un claro ejemplo lo encontramos en la ausencia casi total de cuantificación del absentismo escolar. Sobre este particular hemos asistido a un grave retroceso. La estadística educativa española incluía datos parciales en sus informes anuales (INE, 1960), pero a partir de las modificaciones introducidas en la década de 1960, las referencias fueron reduciéndose hasta que acabaron por desaparecer (autor, 2016).

2. La complejidad en los datos

Pese a la invisibilidad estadística, las ausencias injustificadas a clase siguen estando presentes en la realidad cotidiana de colegios e institutos. Por ello, desde hace unos años se han ido elaborando planes autonómicos y municipales destinados a prevenirlas y disminuir su incidencia. También se han diseñado intervenciones más concretas en centros ubicados en contextos vulnerables con una incidencia alta de esta problemática.

En cambio, los estudios académicos sobre el abandono escolar temprano o prematuro (*early school leaving*) gozan en la actualidad de una amplia proyección académica y social, y muestran datos precisos sobre su incidencia nacional y por comunidades autónomas (Bernard et al., 2015; Comisión Europea, 2014; Horcas y Giménez, 2017; Escudero y Martínez, 2012; García Gracia et al., 2013; Romero y Hernández, 2019; Salvà et al., 2016; Tarabini, 2015; Tarabini et al., 2015).

Eurostat sitúa en esa categoría a la población entre 18 a 24 años que solo ha cursado la primera etapa de la educación secundaria o anteriores niveles educativos (CINE 1 y 2 de la UNESCO) y la considera como un indicador de calidad educativa (Faci, 2014). De acuerdo con esos planteamientos, se considera una prioridad estratégica reducir el abandono escolar por debajo del 9% para 2030, como factor imprescindible para aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos y todas en el ámbito de la educación y la formación. Desde la perspectiva de esta investigación, interesa destacar esta dispar atención, académica, administrativa y política. Relativamente escasa sobre el absentismo, una conducta que supone el incumplimiento de un derecho fundamental en las personas menores, y mucho más amplia sobre el abandono escolar temprano, una cuestión referida, siempre, a personas mayores de edad y vinculada fundamentalmente a las consecuencias y costes para los individuos y para la sociedad desde el punto de vista del mercado de trabajo y del potencial económico del país.

Pese a la inexistencia de registros oficiales sobre absentismo, algunas investigaciones han aportado resultados de interés. En el Informe de Comisión Europea (2014) “La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas”, aunque no presenta datos estadísticos concretos, se recoge su importancia como elemento detonante del abandono escolar temprano. Otro aspecto indirectamente relacionado con el absentismo es la tasa de repetición en la educación obligatoria, la cual actualmente alcanza en España el 28,7%, mejorando en 5 puntos porcentuales respecto a la de 2012 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2018). Sin embargo, continúa siendo una cifra muy elevada, superando en 18 puntos el promedio de la OCDE. Otras referencias más amplias se localizan en los informes PISA. Según el de 2018, el 29,7 % de los estudiantes españoles habían faltado a clase, al menos un día, en las dos semanas

previas a la realización de la prueba. Datos que empeoran respecto al de 2012 que se situaba en el 28% (OCDE, 2014, 2018).

Otras investigaciones aportan referencias más detalladas. Rué (2005), a partir de estudios estimativos, calculó hace más de una década que entre un 5 y 10 % del alumnado presentaba absentismo leve o crónico en el área Metropolitana de Barcelona. Por su parte, Martínez y cols. (2013) analizaron este problema en la Comunidad de Castilla la Mancha durante el curso 2005-2006, atendiendo a variables como ciclo educativo, titularidad pública o privada, provincias y ámbito rural o urbano. Trabajaron sobre una muestra de 212.127 alumnos y alumnas matriculados en 1.062 centros educativos, lo que suponía un 81 % del total del alumnado de primaria y secundaria obligatoria. En sus conclusiones destacaban que el absentismo escolar en educación primaria ascendía al 3,53 %, siendo en los cursos primero y segundo donde se presentaba mayor incidencia. En educación secundaria alcanzaba el 8,55 %, siendo el tercer curso donde se localizaba el porcentaje más elevado (10 %). Para ambas etapas educativas el absentismo tenía mayor presencia en los centros públicos que en los centros privados y privados concertados.

En la comunidad autónoma de les Illes Balears, Cañellas y cols. (2016) elaboraron un interesante estudio sobre la evolución del absentismo crónico en la ESO durante varios años. Los resultados señalaron que en el curso 2011-12 afectaba al 4,1 % del alumnado, disminuyendo hasta el 3,58 % en el 2014-15. La mayor incidencia, a diferencia de la investigación sobre Castilla La Mancha, se daban en primero y segundo de la ESO. Una investigación más reciente de Cruz y Horcas (2020) sobre las localidades valencianas de más de 25.000 habitantes, a partir de los expedientes tramitados por los servicios municipales, contabiliza 5.349 casos en el curso 2016-17. Señalaban, además, que en nueve de ellas el porcentaje de absentismo grave se situaba entre el 3 y el 4 % de la población en edad de escolarización obligatoria. Un trabajo no publicado de los mismos autores, preliminar a los resultados aquí presentados, en el que se analizaba los registros de faltas injustificadas de la plataforma ITACA durante los tres últimos meses de 2019 y enero de 2020, señalaron que el absentismo escolar en la enseñanza obligatoria, sumando leve y grave, ascendía al 5%. En educación primaria los cursos con mayores tasas eran primero y sexto, mientras que en la ESO se situaba en segundo curso y en el primer curso de FPB. Aquí, los casos graves llegaban a superar el 16%.

Además de los ya citados, existen otros estudios de ámbito local que hacen hincapié en aspectos vinculados tanto a factores escolares como socioeconómicos y culturales. Igualmente, se pueden localizar algunos más relacionados con protocolos y medidas de intervención y prevención puestas en marcha por administraciones y centros educativos (Amer et al., 2020; Pallarés, 2014). Por último, también se pueden localizar análisis de las respuestas educativas, organizativas y curriculares de centro para paliar las causas del absentismo y sus posibles consecuencias en el desarrollo y promoción personal y social del alumnado (García Gracia, 2013; González, 2014).

Centrándonos en el ámbito de la Comunidad Valenciana, una interesante respuesta al destacado problema del absentismo la encontramos en la iniciativa tomada por la Dirección General de Educación Inclusiva de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, que en septiembre de 2021 publicó una Resolución en la que establecía un “Protocolo de actuación ante situaciones de absentismo escolar para todos los centros sostenidos con fondos públicos” (Consellería de Educación, 2021).

Este protocolo plantea un amplio abanico de actuaciones entre las cuales, desde la perspectiva de esta investigación, destacan tres. La primera, la insistencia en la

obligación que tiene el profesorado de controlar las faltas de asistencia, discriminar entre justificadas e injustificadas y reflejarlas en el sistema ITACA (apartado 3.2c). En segundo término, define en el punto 2 los parámetros para la contabilización de las faltas: sesión y jornada. Por último, en este mismo punto, incluye un detallado elenco de definiciones, entre las que destacan la categorización del absentismo que se clasifica: intermitente cuando el número de faltas mensuales no justificadas es inferior al 15 %; leve entre 15 % y 25 % y grave cuando se sitúan entre 25 % y 50 %.

Esa búsqueda de precisión supone un esfuerzo destacado para homogeneizar criterios, aunque no agota las posibles interpretaciones ambiguas sobre aspectos tales como: retrasos; asistencia irregular e inconsistente y justificaciones. Estas, al no quedar plenamente definidas, pueden variar según el criterio del profesorado o del centro (García Gracia, 2013; González, 2014; Cruz y Horcas, 2020).

De acuerdo con todo lo anterior, no cabe duda de que el absentismo escolar está comenzando a ser reconocido como un importante problema socioeducativo, y en varios países de distintos continentes se pueden ir identificando muestras de interés por parte de investigadores académicos y responsables de políticas públicas (Cook et al., 2017; García Gracia y Razeto, 2019).

En ese contexto, el trabajo que presentamos supone un avance significativo en nuestra línea de investigación sobre absentismo escolar, emprendida hace ya varios años (Cruz et al., 2017; Cruz y Horcas, 2020). Los resultados de anteriores trabajos y varias colaboraciones previas han posibilitado que los responsables de la Consellería de Educación nos hayan facilitado el acceso a los datos sobre absentismo registrados en el sistema ITACA. Estamos hablando de registros de asistencia del alumnado de las enseñanzas primaria, secundaria obligatoria y FPB de la totalidad de los centros educativos de educación primaria e institutos de educación secundaria públicos y un buen número de los concertados. Un conjunto de más de 560.000 alumnos y alumnas de los cuales se ha registrado su asistencia o ausencia, día a día, clase a clase, durante todo el curso 2021-22. Se trata de un volumen de datos muy amplio sobre la casi totalidad del alumnado escolarizado en dichas etapas educativas en la Comunidad Valenciana.

No conocemos ninguna investigación similar en España, tanto en lo que respecta a la amplitud de la población estudiada, como a la cuantificación detallada de cada uno de los registros y a la duración del periodo temporal. Se trata de un trabajo pionero e innovador que, por el volumen de datos manejados, permite elaborar unas sólidas conclusiones, las cuales pueden facilitar una significativa transferencia de conocimiento, cuantificando con exactitud un problema que, recordemos, supone el incumplimiento de un derecho fundamental en un amplio colectivo de personas menores de edad. Para abordar eficazmente el grave problema que supone el absentismo escolar y diseñar políticas públicas sobre cómo afrontarlo, el primer paso consiste en dimensionarlo.

Así pues, el presente trabajo tiene como objetivo dimensionar el absentismo escolar en la Comunidad Valenciana atendiendo a su complejidad, no solo por la heterogeneidad que supone el registro de los datos, sino por el volumen de la muestra. Por esa razón analizaremos la incidencia de los datos de absentismo leve y grave a lo largo del curso 2021-22, estudiando su evolución temporal, por etapas y por su distribución territorial. Estos datos han sido proporcionados de acuerdo con las variables: sexo; etapa educativa y provincia.

2. Método

Diseño

La investigación presentada es un estudio de encuesta de carácter descriptivo (Bisquerra, 2004), realizado a nivel poblacional a través del sistema de recogida y gestión de información ITACA (Innovación Tecnológica Administrativa de Centros y Alumnado) relativo a los centros escolares de la Comunidad Valenciana.

Población y muestra

El estudio es poblacional. Se han analizado algunos de los datos más relevantes recogidos por la Consellería de Educación, Cultura y Deporte a través de la plataforma informática ITACA.¹ En esta se registran numerosos inputs de la totalidad de los centros escolares de la Comunidad Valenciana. De todos ellos se nos han facilitado directamente algunos de los más relevantes en relación con el objeto de estudio de esta investigación.

La unidad de análisis de la base de datos con la que se ha trabajado es el curso, la cual recoge la información sobre asistencia introducida por el profesorado-tutor en cada una de sus clases. La explotación proporciona un listado por cursos (1º, 2º, 3º...) de cada centro educativo, ofreciendo en cada registro información de matrícula y la presencia de absentismo leve o grave, desagregada por sexo en ambos casos. La información está recogida para cada uno de los meses del curso escolar. Si un centro tiene varias líneas (1º A, 1º B, 1º C), la información se agrega en un solo registro, siendo el dato de matrícula una información fundamental.

Derivado de lo anterior y como se muestra en el Cuadro 1, resulta importante destacar que la base de datos no se organiza por sujetos, sino por cursos dentro de los centros. Más concretamente en cada centro, para cada uno de los cursos de formación obligatoria, y para cada uno de los 10 meses del curso académico.

Se ha trabajado con 113.237 registros en la Comunidad Valenciana, unos 11.320 por mes, correspondiendo el 33,8% a la provincia de Alicante (38.315 registros), el 13,2% a Castellón (14.904 registros) y el 53% (60.018 registros) a Valencia. En cuanto a etapas educativas, hay 70,5% (79.840 registros) de educación primaria; 24%, (27.187 registros) de educación secundaria obligatoria y 5,5% (6.210 registros) de FPB.

Cuadro 1

Número de registros analizados por niveles educativos y provincias

	Primaria		ESO		FPB		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Alicante	27.397	34,3	8.588	31,6	2.330	37,5	38.315	33,8%
Castellón	10.744	13,5	3.330	12,2	830	13,4	14.904	13,2%
Valencia	41.699	52,2	15.269	56,2	3.050	49,1	60.018	53,0%
<i>Total</i>	<i>79.840</i>	<i>100,0</i>	<i>27.187</i>	<i>100,0</i>	<i>6.210</i>	<i>100,0</i>	<i>113.237</i>	<i>100,0%</i>

¹ La regulación de la implantación de ITACA se indica en el Decreto 51/2011, de 13 de mayo, del Consell, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), de 17 de mayo de 2011, <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2011/05/13/51/>

Instrumento

El estudio no se realiza a partir de ningún instrumento realizado *ad hoc*, sino que utiliza directamente la información recogida por la administración educativa, a través de la aplicación ITACA, que es un sistema de información centralizado que conecta a todos los miembros del sistema educativo valenciano. Actualmente se encuentra implementado en la totalidad de los centros públicos y concertados. En concreto, se ha analizado la información sobre ausencias no justificadas a clase en los diferentes cursos de la escolarización obligatoria (educación primaria, secundaria obligatoria y FPB) recogidas día tras día por el profesorado tutor durante el curso 2021-22.

Análisis de datos

Se han calculado descriptivos de los datos extraídos de esa aplicación. Esto ha permitido disponer de información de síntesis, y, posteriormente, explorar la distribución del absentismo según distintas variables -sexo, nivel educativo y provincia- mediante contraste de medias.

La distribución de los datos de la muestra no cumple los requisitos de normalidad, según se desprende del resultado de la prueba Kolmogorov-Smirnov (0,000), tanto en el nivel de absentismo leve como en el nivel de absentismo grave. Siendo lo más frecuente un porcentaje 0, se trata de una distribución claramente asimétrica positiva. Por tanto, para los cálculos en este estudio se han utilizado estadísticos no paramétricos.

Para la presentación de resultados se han empleado descriptivos básicos, y para el contraste de medias se han utilizado estadísticos no paramétricos, Wilcoxon o Kruskal-Wallis, según los casos. Asimismo, se ha calculado la Correlación biserial por rangos y el Eta al cuadrado sobre las relaciones estadísticamente significativas, según variables y estadístico asociado, para poder observar los tamaños del efecto en cada caso (López-Martín y Ardura-Martínez, 2023).

3. Resultados

El porcentaje medio de absentismo para toda la Comunidad Valenciana es del 4,56%, siendo 1,93% de absentismo leve y 2,63% de absentismo grave, tal y como se observa en el Cuadro 2, aunque el análisis detallado mostrará que hay grandes diferencias entre etapas educativas. Debe destacarse desde una perspectiva global, que la incidencia es bastante mayor en la categoría grave que en la leve, lo que indica la presencia de un grupo relativamente numeroso de alumnado con conductas absentistas firmemente arraigadas.

Cuadro 2

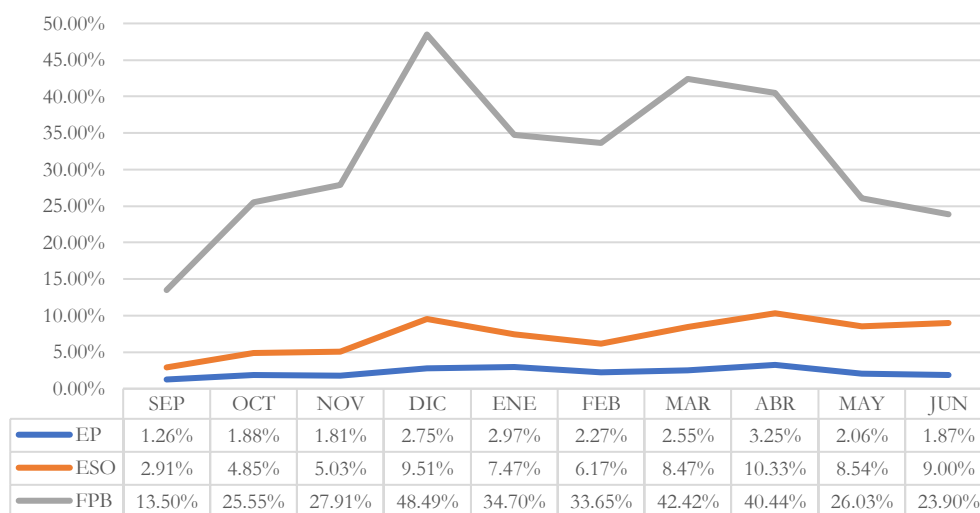
Estadísticos descriptivos

	Media	Desv. estándar
Porcentaje absentismo leve hombres	2,02 %	5,55
Porcentaje absentismo leve mujeres	1,94 %	6,24
Porcentaje absentismo grave hombres	2,71 %	8,09
Porcentaje absentismo grave mujeres	2,74 %	9,13
Porcentaje absentismo leve hombres y mujeres	1,93 %	4,66
Porcentaje absentismo grave hombres y mujeres	2,62 %	7,48
<i>Porcentaje total absentismo</i>	<i>4,56 %</i>	<i>10,71</i>

Pasando a un análisis más detallado, los porcentajes varían mucho según las etapas y los meses del curso. Como se muestra en la Figura 1, el absentismo en educación primaria tiene una tendencia levemente creciente a lo largo del curso, que alcanza su máximo en abril, y luego desciende en los meses de mayo y junio, siendo la media total del 2,27 %. Esto es, si la ratio habitual en esta etapa son 25 estudiantes por grupo-clase, en un centro con dos unidades (50 matriculados) hay un niño o niña absentista, como media global. En secundaria obligatoria esa media sube al 7,23 %, empezando con tasas que en septiembre ya son superiores a la de primaria, y con una tendencia también creciente a lo largo del curso académico, siendo diciembre y abril los meses con registros más altos. El absentismo, finalmente, es muy superior en la FPB, con una media anual del 31,66 %, que en el mes de diciembre llega a sumar casi la mitad de la matrícula. Los meses de marzo y abril también presentan porcentajes muy elevados. Asimismo, destaca la fuerte caída de la incidencia en esa etapa en mayo y junio, fenómeno que no aparece en las otras enseñanzas.

Figura 1

Porcentajes de absentismo total por mes y etapa educativa



Los datos están calculados para cada uno de los meses del curso escolar. Si se retoman las frecuencias, tal como se puede comprobar en el Cuadro 3, en Alicante, que es la provincia con mayor incidencia en primaria y secundaria, se contabilizan en septiembre más de 6.000 estudiantes con conductas absentistas, cantidad que se triplica en diciembre. De ellos, más de un 53 % presentan absentismo grave. Ese mes, que es el de mayor incidencia, registra otros casi 4000 estudiantes con conductas absentistas en Castellón y más de 14.500 en Valencia. Entre las tres suman 36832 casos, de los cuales más del 55 % faltaron a clase injustificadamente a más del 25 % de las clases.

Otra de las variables para el análisis del absentismo es el sexo. En primer lugar, se ha realizado la prueba *Wilcoxon* con la finalidad de observar si existen diferencias en función de la variable sexo (mujeres y hombres) por niveles de absentismo (leve y grave). La prueba indica diferencias estadísticamente significativas por sexo en el nivel de absentismo leve, siendo estas diferencias significativas al 0,001, pero no aparece significatividad de la diferencia en absentismo grave (Cuadro 4). Analizado el tamaño del efecto en esta diferencia estadísticamente significativa por sexos (absentismo leve), la correlación biserial por rangos es de 0,188. Por tanto, la magnitud del efecto es pequeña, lo cual coincide con la escasa diferencia cuantitativa entre las medias (según

López-Martín y Ardura-Martínez, 2023, una correlación biserial por rangos inferior a 0,10 se considera un tamaño del efecto muy pequeño, un resultado entre 0,10 y 0,29 un tamaño del efecto pequeño, entre 0,30 y 0,49 un tamaño moderado y cifras igual o superiores a 0,5 un tamaño del efecto grande).

Cuadro 3

Evolución de un curso escolar del absentismo total, leve y grave por provincias

	Estudiantes matriculados			Absentismo leve		
	Sep	Dic	May	Sep	Dic	May
Alicante	204.161	204.505	206.606	2.817	8.252	5.752
Castellón	68.051	68.138	68.784	625	1.742	1.380
Valencia	285.676	286.412	288.118	2.298	6.345	4.958
<i>Total</i>	<i>557.888</i>	<i>559.055</i>	<i>563.508</i>	<i>5.740</i>	<i>16.339</i>	<i>12.090</i>
	Absentismo grave			Absentismo total		
	Sep	Dic	May	Sep	Dic	May
Alicante	3.203	10.019	8.248	6.020	18.271	14.000
Castellón	887	2.255	1.985	1.512	3.997	3.365
Valencia	2.560	8.219	7.778	4.858	14.564	12.736
<i>Total</i>	<i>6.650</i>	<i>20.493</i>	<i>18.011</i>	<i>12.390</i>	<i>36.832</i>	<i>30.101</i>

El análisis detallado del sentido y la significatividad de las diferencias entre sexos por etapas recogido en el Cuadro 4 muestra matices interesantes. Hay diferencias significativas en los niveles de absentismo leve, tanto en primaria como en secundaria. En primaria los chicos presentan más incidencia, mientras en secundaria es mayor en las chicas, siendo en ambos casos una diferencia cuantitativamente pequeña de seis centésimas, a pesar de ser estadísticamente significativa. En FPB los porcentajes de absentismo son mayores en todos los casos, y las diferencias por sexo son significativas en ambos niveles, leve y grave.

Cuadro 4

Porcentaje de absentismo medio por sexo y etapa. Significatividad de las diferencias

Nivel absentismo	Sexo	Global	EP	ESO	FPB
% absentismo leve	Hombres	2,03 % (*)	1,24 % (*)	2,22 %	11,33 %
	Mujeres	1,94 %	1,17 %	2,28 % (**)	11,81 % (***)
% absentismo grave	Hombres	2,71 %	1,42 %	3,18 %	17,36 %
	Mujeres	2,74 %	1,40 %	3,16 %	20,62 % (***)

Notas. (*) Hay diferencias significativas en absentismo leve entre sexos ($<0,001$), pero no en grave. (**) Hay diferencias significativas en absentismo leve entre sexos (0,036), pero no en grave. (***) Hay diferencias significativas entre sexos tanto en absentismo leve como en grave ($<0,001$).

Respecto de los resultados de absentismo leve entre sexos, segmentando por etapa educativa, en primaria el tamaño del efecto calculado sobre la correlación biserial por rangos es pequeño $-0,132-$, en secundaria moderado $-0,363-$ y en FPB muy pequeño $-0,059-$. En el caso del absentismo grave, en el que únicamente aparecen diferencias estadísticamente significativas en la FPB, el tamaño del efecto es de 0,289, prácticamente en el punto de corte entre magnitud pequeña y moderada.

Por otra parte, las Figuras 2 y 3 muestran que, analizando el absentismo leve por meses, los chicos son más absentistas en primaria y en FPB, mientras las chicas lo son en educación secundaria. Aunque en los tres casos las diferencias son estadísticamente significativas, estas presentan magnitudes pequeñas. Las dos figuras muestran la

evolución para cada etapa a lo largo del curso, indicando que en los meses de diciembre, marzo y abril se detectan los mayores niveles de absentismo. La tendencia en primaria es bastante estable. En secundaria la tendencia es en general creciente a lo largo del curso, con picos señalados y una recuperación notable de asistencia en febrero.

En FPB los porcentajes de absentismo leve son muchos mayores que en las otras etapas, siendo el perfil bastante similar entre chicas y chicos con picos de absentismo en diciembre y marzo, y una significativa recuperación de la asistencia a clase en mayo y junio.

Figura 2

Porcentajes de absentismo leve en mujeres por mes y etapa educativa

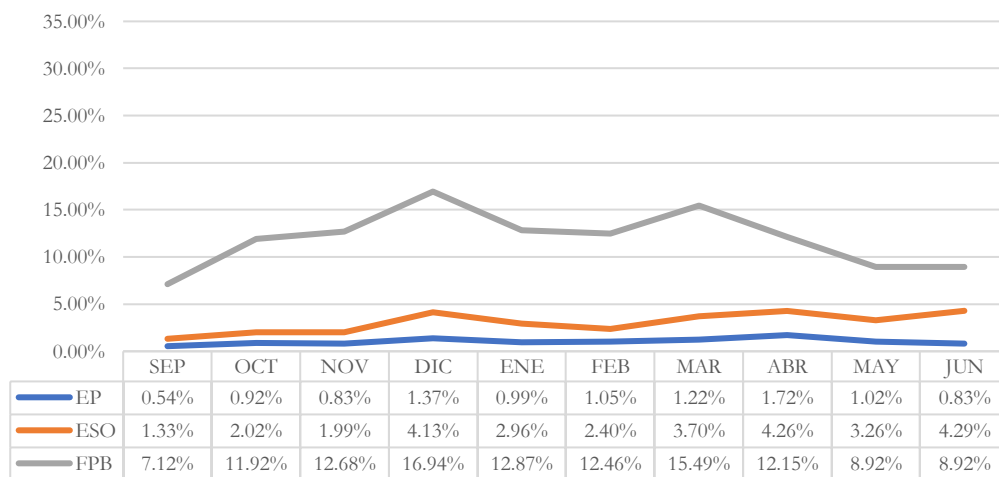
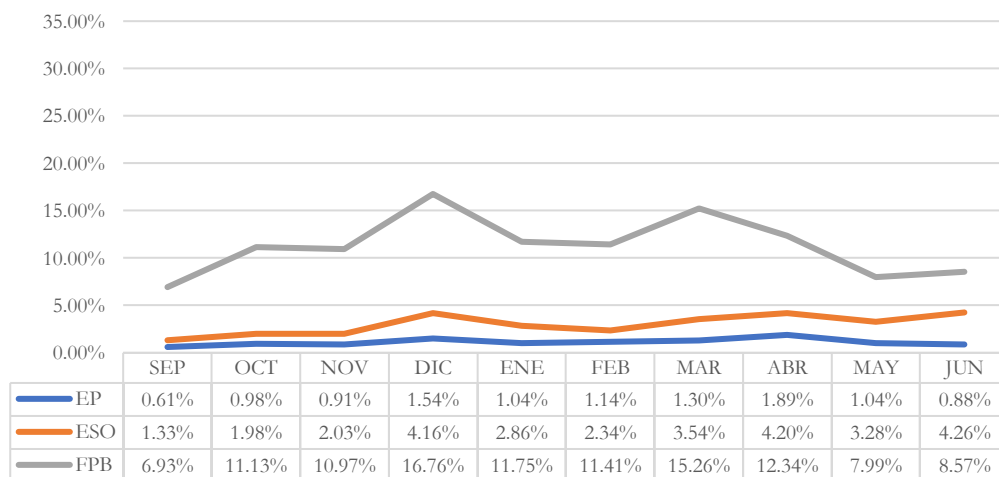


Figura 3

Porcentaje de absentismo leve en hombres por mes y etapa educativa



En absentismo grave las tendencias son similares, pero con mayor intensidad, de forma que se detecta un grupo de chicas y chicos con faltas de asistencia sostenidas en el tiempo. Específicamente, respecto al absentismo grave en FPB, los datos del Cuadro 4 mostraban que las chicas presentan claramente más incidencia que los chicos, con una diferencia de casi 3,5 puntos porcentuales. Las Figuras 4 y 5 muestran estos mismos datos, desagregados por meses.

Sobre el particular, hay que señalar que en la base de datos hay casi 800 registros más referidos a hombres que a mujeres, lo que supone que el número chicos matriculados es mucho mayor que el de chicas. Sin embargo, son ellas las que se ausentan más de clase. Según los estudios sobre el *engagement*, el alumnado de esta etapa se siente más desvinculado con lo escolar. Especialmente relevantes son los enfoques que inciden en el contexto escolar y en las relaciones que se articulan entre algunos de los factores desencadenantes del desenganche escolar. Sin embargo, se precisan análisis más detallados que no dejen de lado las dimensiones de clase social y género, determinantes según algunas especialistas, para explicar las trayectorias no únicamente de absentismo sino también de fracaso y abandono escolar (Navas et al., 2021; Salvà et al., 2016).

Figura 4

Porcentaje de absentismo grave en mujeres por mes y etapa educativa

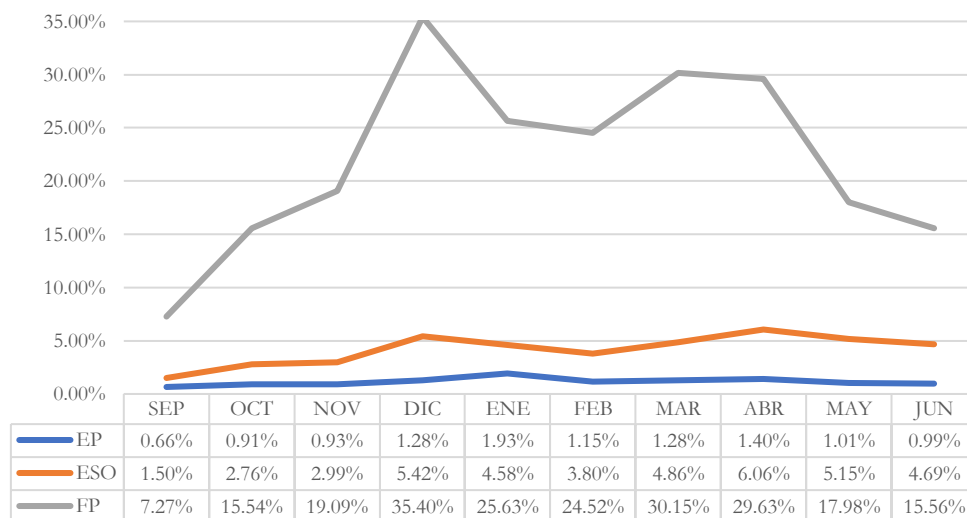
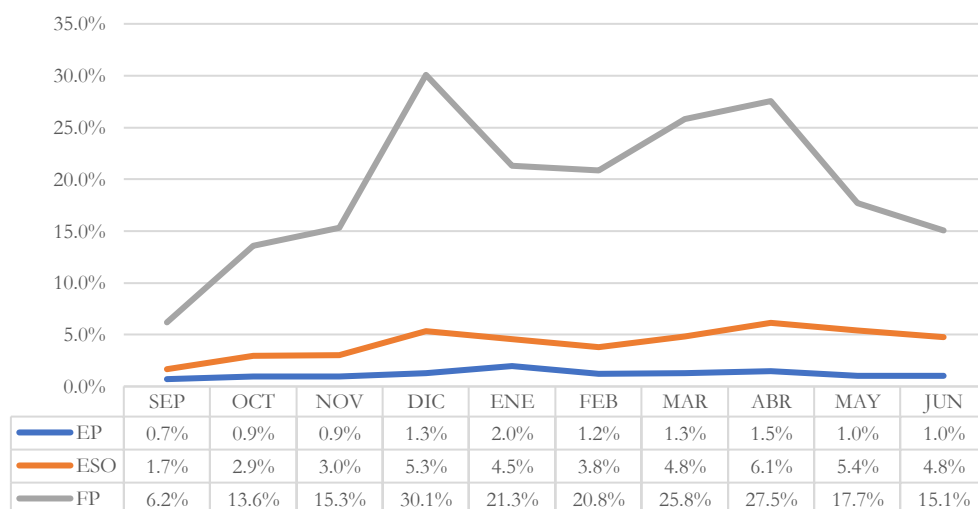


Figura 5

Porcentaje de absentismo grave en hombres por mes y etapa educativa



La distribución del absentismo leve y grave por provincias y etapas educativas mostrada en el Cuadro 5 confirma la tendencia de mayor absentismo en FPB que en ESO y en primaria. También indica que se produce una mayor incidencia en Alicante que en Castellón o Valencia, tanto en primaria como secundaria. Los datos de

absentismo, tanto leve como grave, son más elevados en la provincia de Alicante en educación primaria y educación secundaria obligatoria. En cuanto a FPB, la etapa con mayor incidencia, mientras que en absentismo leve la oscilación entre provincias es más reducida, en los casos graves se constata una diferencia de 4,83 puntos entre los datos de Castellón, 22,85 %, y los de Valencia, 18,02 %. Sería necesario profundizar en los datos para buscar elementos que puedan explicar esta situación.

No contamos en este momento con elementos de análisis para explicar estas diferencias interprovinciales. Sin embargo, en lo que respecta a las etapas educativas, sí que podemos señalar que en el caso de la FPB esos datos coinciden con lo apuntado por buena parte de la literatura especializada. El alto porcentaje cuadra bien con el perfil de un sector del alumnado de esa etapa. Se trata de itinerarios específicamente segregados, destinados a chicos y chicas con bastante desvinculación del contexto escolar, configurados en gran medida como medida de contención y con un trato diferencial dentro de la propia organización de los centros educativos (Fernández et al., 2019; González y Bernárdez, 2019).

Cuadro 5

Porcentajes de absentismo leve y grave por etapa educativa y provincia

Provincia	Nivel absentismo	EP	ESO	FPB
Alicante	Total leve	1,51%	3,86%	11,8%
	Total grave	1,52%	5,35%	21,68%
Castellón	Total leve	0,74%	2,84%	11,83%
	Total grave	0,82%	4,08%	22,85%
Valencia	Total leve	0,88%	2,46%	11,14%
	Total grave	1,01%	3,44%	18,02%

A continuación, se realiza la prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes por niveles de absentismo para observar si existen diferencias entre provincias y entre etapas educativas. En el caso del análisis por provincia, aparecen diferencias estadísticamente significativas entre Alicante, Castellón y Valencia en ambos niveles (leve 0,000 y grave 0,000). La prueba de Kruskal-Wallis muestra también la existencia de diferencias significativas entre provincias, tomadas dos a dos, con una significación de 0,005 para la diferencia entre Valencia y Castellón, y de 0,000 en los otros casos.

Sobre las diferencias entre provincias, el tamaño del efecto según Eta al cuadrado es de 0,006 en el nivel leve y de 0,003 en el nivel grave. Por lo cual, en ambos casos obtenemos una magnitud del efecto muy pequeña (según López-Martín y Ardura-Martínez, 2023, una Eta al cuadrado inferior a 0,01 se considera un tamaño del efecto muy pequeño, un resultado entre 0,01 y 0,05 pequeño, entre 0,06 y 0,13 moderado y cifras iguales o superiores a 0,14 un tamaño del efecto grande). Con mayor detalle, el tamaño del efecto por pares de provincias y niveles presenta una magnitud también muy pequeña en todos los casos según los datos de Eta al cuadrado (Alicante-Castellón 0,003 leve y 0,001 grave; Castellón-Valencia 0,000 leve y 0,000 grave; Alicante-Valencia 0,006 leve y 0,004 grave).

Asimismo, en el caso del análisis por etapa educativa, se observan diferencias estadísticamente significativas en ambos niveles (leve 0,000 y grave 0,000). Se comparan los resultados entre etapas consideradas dos a dos. También las diferencias calculadas con la misma prueba son significativas, con niveles de significación de 0,000.

El tamaño del efecto de las diferencias entre etapas educativas según Eta al cuadrado es de 0,201 en absentismo leve y 0,216 en grave, siendo en ambos casos una magnitud del efecto grande, al ser superiores a 0,14. También, si observamos el tamaño del efecto por pares de etapas educativas y niveles según el porcentaje de absentismo, obtenemos una magnitud del efecto grande en la diferencia entre primaria y FPB (0,232 absentismo leve y 0,254 grave) y entre secundaria y FPB (0,234 leve y 0,233 grave). Sin embargo, la magnitud del efecto es pequeña al comparar primaria y secundaria (0,018 leve y 0,021 grave).

Finalmente, se analizan las diferencias entre sexos, dentro de cada provincia. La prueba Wilcoxon muestra que sólo hay diferencias significativas entre sexos para las tasas de absentismo leve, en Alicante y en Valencia, en ambos casos con significatividad $<0,001$, y mayor absentismo leve en chicos. En los otros casos, absentismo leve en Castellón, y absentismo grave en las tres provincias, no aparecen diferencias significativas. En relación al tamaño del efecto en el absentismo leve entre sexos para la provincia de Alicante obtenemos una magnitud del efecto pequeña 0,201, al igual que en Valencia 0,178, según los resultados de correlación biserial por rangos.

Las diferencias entre sexos, por tanto, se concentran en el absentismo leve y se constatan en las tres etapas educativas. Son estadísticamente significativas, aunque la magnitud de la diferencia es baja. Sin embargo, estas diferencias no siempre se dan en el mismo sentido: en primaria hay más chicos, y en secundaria y FPB más chicas. Hay diferencias en Alicante y Valencia, pero no en Castellón. En el absentismo grave no aparecen en primaria ni en secundaria. Sí se dan, en cambio, en FPB, considerada de forma específica, con un mayor absentismo grave entre las chicas, que además de ser estadísticamente significativo es cuantitativamente más relevante (3,5 puntos porcentuales).

4. Discusión y conclusiones

A la luz del análisis realizado en esta investigación, se puede afirmar que el absentismo es un importante problema educativo en la Comunidad Valenciana. Según las categorías establecidas por la propia administración, un 1,93 % del alumnado se encuentra dentro de la categoría leve, no asiste entre el 15 % y el 25 % de las clases, y el 2,63 %, presenta un absentismo grave sin asistir a más de un 25 % de las sesiones.

Si traducimos esos porcentajes a números totales, tenemos que, por ejemplo, los estudiantes absentistas en la Comunidad Valenciana en el mes de diciembre, el de mayor incidencia, superaban los 36.800, siendo el 55,6 % casos de absentismo grave. Incluso en septiembre, el de menor incidencia, casi se alcanzan los 12.400 casos.

Llama la atención que los porcentajes sean bastante mayores en la categoría grave que en la leve, lo que parece indicar que más de la mitad del alumnado absentista presenta un perfil marcado por una vinculación al sistema educativo muy reducida. Este planteamiento se ve reforzado por el dato de mayor incidencia por etapa, que corresponde a la FPB. Aquí aparecen unos porcentajes que son entre cuatro o cinco veces mayores que los de la ESO y entre 9 y 20 que los de primaria. La media del alumnado de esta etapa con absentismo leve es de 11,59 % y de 20,85 % con grave. El absentismo total se acerca al 33%, con su punto álgido en el mes de diciembre que ronda el 50%. Teniendo en cuenta que hay 11624 matrículas, en ese mes unos 5.500 chicos y chicas faltaron a más del 15 % de las clases y la media del curso es de 3.800. Que casi un tercio de la matrícula en FPB sea absentista subraya la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas y las políticas educativas en este itinerario. Resulta perentorio buscar modos y maneras para intervenir con mayor efectividad, buscando reforzar el

engagement educativo de esos miles de alumnos y alumnas, atendiendo también los factores familiares y el efecto barrio (Cabrera y Larrañaga, 2014; Escarbajal et al., 2019; García Gracia y Razeto, 2019).

De todos modos, tal como señalan otros estudios, el alumnado absentista está presente en todos los cursos de la enseñanza obligatoria. Desde la perspectiva temporal, resultan llamativas las diferencias mensuales que se han presentado. Al respecto sería necesario una investigación específica, pero constatamos que los meses de mayor incidencia, diciembre, abril, y, según los casos, marzo, coinciden con periodos vacacionales.

En cuanto al sexo, se encuentran diferencias significativas en el absentismo leve, señalando que se da una mayor incidencia en los chicos. Sin embargo, no existen casi diferencias en el absentismo grave por sexo, excepto en FPB, donde son las chicas las que presentan mayores tasas. Como posible hipótesis a comprobar en investigaciones posteriores, se puede plantear que las chicas no acaban de encontrar propuestas adecuadas a sus intereses entre los itinerarios que se les plantean. Esa podría ser la causa de la menor matrícula femenina y de mayor desvinculación con una trayectoria escolar similar. En todo caso, esto no coincide con los resultados de investigaciones similares, donde el absentismo grave o crónico presenta más incidencia en la población escolar masculina (Cañellas et al., 2016).

En lo que respecta a la variable territorial, se constata una mayor incidencia del absentismo en Alicante, especialmente en primaria y secundaria. En cuanto a la FPB, aunque las diferencias también son significativas, los niveles de absentismo leve son mucho más cercanos entre provincias, mientras que en el absentismo grave presenta mayor incidencia en Castellón. A falta de otros datos, se puede señalar que la provincia de Alicante aglutina un gran número de colegios e institutos con altos índices de temporalidad e interinidad entre el profesorado, lo cual repercute en la estabilidad de los equipos docentes y de sus proyectos educativos. Estos elementos inciden en el trato diferencial que el encargo docente desempeña sobre la vinculación del alumnado en algunos centros, y que condiciona la experiencia escolar de muchos chicos y chicas (Mena et al., 2010; Navas et al., 2021). Estas son solo algunas de las explicaciones posibles, con las que es necesario seguir trabajando en el estudio del absentismo.

En este sentido, la descripción de resultados y el análisis de significatividad de las diferencias debe interpretarse también de acuerdo con los tamaños del efecto calculados para cada caso (Espírito-Santo y Daniel, 2017; Frías-Navarro et al., 2000), que han sido reducidos, con la llamativa excepción del nivel de absentismo en FPB.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, resulta evidente que las autoridades tienen razones más que suficientes para situar al absentismo como una prioridad en las políticas educativas y para incrementar el diseño de actuaciones para afrontarlo con la mayor eficacia posible, teniendo siempre presente que se trata del incumplimiento en un derecho fundamental de rango constitucional.

Para ello resulta imprescindible realizar una correcta cuantificación de esas conductas, y en este sentido es muy relevante el esfuerzo que se está realizando en la Comunidad Valenciana, tanto por parte de la Administración como por el profesorado implicado. Igualmente, es preciso ampliar el análisis de los registros desde distintos enfoques. Por un lado, desde una perspectiva macro, pueden complementarse con aportaciones de los resultados de evaluaciones internacionales de sistemas educativos, como PISA (INEE, 2023), considerando especialmente variables sociodemográficas y de contexto. Igualmente, también podría ser relevante analizar, como se plantea en el mismo Informe español de PISA o en otros estudios (Perales et al., 2023), el posible impacto de la ausencia de escuela presencial y de las necesarias adaptaciones del profesorado

que supuso la pandemia. Por otro lado, también puede ser interesante completar análisis generales como este, con otros centrados en contextos más locales, llegando incluso a la perspectiva de barrio o de centro educativo. En bastantes ocasiones, el absentismo escolar se encuentra muy localizado en unos centros concretos situados en enclaves con características particulares. Todas esas investigaciones redundarán en análisis más precisos y certeros y facilitarán, asimismo, una más eficaz toma de decisiones. Al mismo tiempo, esto podrá prevenir la estigmatización de ciertos colectivos más vulnerables por su origen social y/o cultural, evitando legitimar mecanismos de marginación y exclusión social tanto físicos como simbólicos.

Este trabajo es una primera aproximación para dimensionar y cuantificar las referencias generales del absentismo en el territorio valenciano. Somos plenamente conscientes de que aportamos unos datos iniciales que permitirán avanzar en el diseño de la cartografía básica del absentismo escolar en el sistema educativo valenciano, pero que no lo agotan en absoluto. Más bien al contrario, resulta evidente la necesidad de nuevas investigaciones que analicen desde diversos enfoques, cuantitativos y cualitativos, y con mayor detalle y especificación, los múltiples factores que inciden en el absentismo escolar.

Agradecimientos

Tenemos que agradecer a la Secretaría Autonómica de Educación de la Generalitat Valenciana la autorización para acceder a los datos del sistema ITACA, y en especial a los técnicos de la Sección de Igualdad, Convivencia y Compensación de Desigualdades de la Dirección General de Inclusión Educativa, por su ayuda en las gestiones y la presentación de la tabulación de los datos.

Referencias

- Abiétar, M. y Navas, A. (2017). El sentido de la escolaridad obligatoria como transición o como fin. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 75-94.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10046>
- Amer, J., Vives, M. y Pascual, B. (2020). Prevenció de l'absentisme escolar en els centres educatius de secundària: una aproximació al cas de les Balears. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 75, 165-181.
<https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn75id363159>
- Bernard, J. C., Giménez, E., Horcas, V., Martínez, I., y Navas, A. (2015). Permanecer o abandonar: lógicas en conflicto de las políticas educativas en el País Valencià frente al abandono educativo temprano. En A. Tarabini (Dir.), *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España* (pp. 83-108). Síntesis.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cabrera, M. C. y Larrañaga, M. E. (2014). Contexto familiar y escolar de los alumnos absentistas de ESO: diferencias en padres, y alumnos. Análisis en un centro educativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 385-394.
https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.43560
- Cañellas, B., Moyà, P., Pascual, B. y Vidaña L. (2016). L'absentisme crònic a l'ESO de les Illes Balears: Estat de la qüestió. En C. Orte y L. Ballester (Eds.), *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2016* (pp. 218-236). UIB.
- Comisión Europea. (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: Estrategias, políticas y medidas. Informe de Eurydice y Cedefop*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea.

- Cook, P., Dodge, K., Gilfford, E. y Schulting, A. (2017). A new program to prevent primary school absenteeism: Results of a pilot study in five schools. *Children and Youth Services Review*, 82, 262-270. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.017>
- Cruz, J. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos educativos. Revista de educación*, 26, 121-135.
- Cruz, J., García, S., y Grau, R. (2017). Adolescentes em reiterado absentismo escolar. Un estudio a partir de las diligencias de investigación penal em la fiscalía de Valencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 159-175.
- Cruz, J. y Horcas, V. (2020). Absentismo escolar e intervención municipal: un análisis de la Comunitat Valenciana. En *Absentismo escolar y exclusión social: una vulneración del derecho a la educación* (pp. 55-78). Tirant Humanidades.
- Delgado, A. y Álvarez, J. A. (2004). Absentismo y abandono escolar: un problema social. *Revista digital de Investigación y Educación*, 1(7), 1-15.
- Escarbajal, A., Izquierdo, T. y Abenza, B. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 121-129. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>
- Escudero, J. M., y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, 367, 174-193.
- Espírito-Santo, H. y Daniel, F. (2017). Calcular e apresentar tamanhos do efeito em trabalhos científicos: As limitações do $p < 0,05$ na análise de diferenças de médias de dois grupos. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 1(1), 3-16. <https://doi.org/10.7342/ismt.rpics.2015.1.1.14>
- Faci, F. (2014). El abandono escolar prematuro en España. *Revista de la Asociación de Directores de Educación de España*, 14, 1-26.
- Fernández-García, A., García Llamas, J. L. y García Pérez, M. (2019). La formación profesional básica, una alternativa para atender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 221-232.
- Frías-Navarro, M. D. F., Llobell, J. P. y Pérez, J. F. G. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12(2), 236-240.
- García Gracia, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar*. Síntesis.
- García Gracia, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 65-94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>
- García Gracia, M. y Razeto, A. (2019). ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una explotación de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña. *Perfiles Educativos XLI*, 165, 43-61. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59015>
- González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.1.001>
- González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.2.001>
- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 17-37.
- González, M. T. y Bernárdez-Gómez, A. (2019). Elementos y aspectos del centro escolar y su relación con la desafección de los estudiantes. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 5-19.

- Horcas, V. y Giménez, E. (2017). ¿Estudias o trabajas? La toma de decisiones en los itinerarios formativos de jóvenes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 139-157.
- Instituto Nacional de Estadística. (1961). *Anuario estadístico de España 1960*. Presidencia del Gobierno.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2023). *PISA 2022. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- López-Martín, E. y Ardura-Martínez, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XXI*, 26(1), 9-17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Martínez, L., Modéjar, J. y Palomares, C. (2013). El absentismo en la escolaridad obligatoria en Castilla-La Mancha. *Praxis Sociológica*, 13, 267- 81.
- Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. y Rivière Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, 365, 119-145.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Datos y cifras del curso 2022/2023*. Secretaría General Técnica.
- Navas, A., Abiétar, M., Bernad, J. C., Córdoba, A. I., Giménez, E., Crespo, E. y Quintana, E. (2021). Implicación del estudiantado en formación profesional: Análisis diferencial en la provincia de Valencia. *Revista de Educación*, 394, 189-213. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-505>
- OCDE. (2014). *Pisa 2012 programa para la evaluación internacional de los alumnos Informe español. Resultados y contexto*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- OCDE. (2019). *Pisa 2018. Programa para la evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Pallarés, M. (2014). El absentismo en la educación secundaria: Detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 11, 49-68.
- Perales-Montolio, M.J., Ortega-Gaite, S., González-Such, J. y Sánchez-Delgado, P. (2023) Typology of Teaching Actions during COVID-19 Lockdown in the Valencian Community (Spain). *Societies* 2023, 13, 26. <https://doi.org/10.3390/soc13020026>
- Portela, A., Nieto, J. M. y Torres, A. (2019). La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación. Relevancia de su trayectoria previa. *Revista Española de Pedagogía*, 272, 103-121. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-07>
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>
- Rué, J. (2005). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Salvà, F., Nadal, J. y Melià, M.A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 14(2), 1405-1419.
- Tarabini, A. (2015). *Políticas de lucha contra el abandono escolar en España*. Síntesis.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado. Revista de currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 196-212.

Breve CV de los/as autores/as

José Ignacio Cruz Orozco

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1987). Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de València desde 1992. Es miembro del grupo de investigación Políticas educativas, interculturalidad y sociedad (POLISOC) de la Universitat de València GIUV2017/365. Una de sus líneas de investigación se centra en La política de la educación. Entre sus publicaciones se encuentra la edición de Política educativa. Miradas diversas, (2005). Y sobre el problema del absentismo escolar "Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones". Contextos Educativos (2020) y la edición de Derecho a la educación y absentismo escolar (2020). Email: jose.i.cruz@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9494-0735>

María Jesús Perales Montolío

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (1994, Premio Nacional de Licenciatura) y Doctora en Educación por la Universitat de València (2000, Premio Extraordinario). Profesora Titular en la misma universidad desde 2002. Directora del Máster en Acción Social y Educativa y del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Docencia en el Grado de Educación Social y en el Máster de Acción Social y Educativa, sobre todo respecto a cuestiones vinculadas con evaluación educativa. Directora de 12 Tesis doctorales ya defendidas. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición (GIUV2016-290); proyectos de investigación financiados sobre evaluación educativa y diseño de instrumentos, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas, y desde la perspectiva de evaluación para la mejora de sistemas educativos. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED). Email: perales@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2033-2750>

Vicent Horcas López

Doctor en pedagogía por la Universitat de València. Actualmente es Contratado Doctor en el departamento de Didàctica i Organització Escolar de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València. Desde el 2018 dirige el Grupo de Investigación GREDUC (Educación, conocimiento y emancipación). Ha trabajado como educador social y mediador con jóvenes y adolescentes migrantes. Ha participado en diversos proyectos nacionales y autonómicos sobre migraciones juveniles, el abandono y absentismo escolar y la formación docente. Entre sus publicaciones cuenta con numerosos capítulos de libro y artículos vinculados al abandono y absentismo escolar, la exclusión social de colectivos vulnerables desde una perspectiva crítica. Email: vicent.horcas@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4408-7270>

Carlos Sancho-Álvarez

Doctor en Educación, Máster en Psicopedagogía y Licenciado en Pedagogía (Universitat de València). Diplomado en Magisterio (Universidad de Alcalá). Ha sido educador y formador en todas las etapas del sistema educativo español. Ha impartido docencia en diferentes universidades sobre medición educativa, evaluación de

programas y metodologías de investigación. Ha realizado estancias de investigación en universidades y centros educativos de Argentina, México y EEUU. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo, Grupo de Innovación Docente InnovaMIDE y la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia RIIED. Actualmente es profesor-investigador del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Universitat de València) y se centra en el diseño y validación de instrumentos de evaluación, el valor social de la educación y la validez cultural. Email: carlos.sancho@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9489-2502>