



LA IMPORTANCIA DEL ABSENTISMO ESCOLAR PARA EL DESARROLLO Y EL DESEMPEÑO EDUCATIVOS

EMMA GARCÍA
Economic Policy Institute y
Teachers College,
Columbia University

ELAINE WEISS
National Academy of Social Insurance y
Economic Policy Institute

MONOGRAFÍAS SOBRE EDUCACIÓN

FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES

Fundación Europea
Sociedad y Educación

LA IMPORTANCIA DEL ABSENTISMO ESCOLAR PARA EL DESARROLLO Y EL DESEMPEÑO EDUCATIVOS

EMMA GARCÍA

Economic Policy Institute y Teachers College, Columbia University

ELAINE WEISS

National Academy of Social Insurance y Economic Policy Institute

FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES

Fundación Europea
Sociedad y Educación

COORDINACIÓN EDITORIAL

Mercedes de Esteban Villar
Fundación Europea Sociedad y Educación

El contenido expuesto en este libro es responsabilidad exclusiva de sus autoras.

Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Centro de Estudios Ramón Areces y de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

EDICIÓN 2020

© Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.

Tomás Bretón, 21 - 28045 Madrid

T 915 398 659

F 914 681 952

cerasa@cerasa.es

www.cerasa.es

© Fundación Ramón Areces

Vitruvio, 5 - 28006 Madrid

www.fundacionareces.es

© Fundación Europea Sociedad y Educación

José Abascal, 57 - 28003 Madrid

www.sociedadyleducacion.org

© Autores

Diseño:

KEN / www.ken.es

ISBN: 978-84-09-25729-4

Depósito legal: M-30626-2020

Impreso por:

ANEBRI, S.A.

Antonio González Porras, 35-37

28019 Madrid

Impreso en España / Printed in España

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
RESUMEN EJECUTIVO	9
MONOGRAFÍA	13
SUMARIO	14
1. INTRODUCCIÓN	15
2. ¿QUÉ SABEMOS SOBRE EL ABSENTISMO ESCOLAR?	19
2.1. Por qué el absentismo influye en el desempeño académico y por qué medimos distintos niveles de absentismo	19
2.2. Por qué razones se ausentan los estudiantes de la escuela y qué grupos de estudiantes se ausentan más	20
2.3. Coste del absentismo escolar	25
3. ¿CÓMO REDUCIR EL ABSENTISMO ESCOLAR? CANALES DE ACTUACIÓN E IMPACTOS DE ALGUNAS INTERVENCIONES	26
3.1. Intervenciones que ofrecen incentivos a la asistencia	28
3.2. Intervenciones que reducen las barreras a la asistencia: servicios de apoyo (<i>support services</i>)	30
3.3. Intervenciones que mejoran la adaptación y el ajuste a la escuela	32
4. LA EVIDENCIA: UNA COMPARACIÓN DE LAS TASAS DE ABSENTISMO ESCOLAR Y DE SUS ASOCIACIONES CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ENTRE PAÍSES	37
4.1. Información y metodología	37
4.2. ¿Con qué frecuencia se ausentan los estudiantes en los distintos países? ¿Se ausentan los estudiantes de la generación actual más que los de las generaciones anteriores?	38
4.3. ¿Quién se ausenta de la escuela? ¿Cuáles son los subgrupos que se ausentan con mayor frecuencia en función de sus características demográficas, socioeconómicas, vinculación con la escuela e indicadores de bienestar?	41
4.4. ¿Cuánto importa ausentarse para el desempeño en matemáticas, lectura y ciencias? ¿Cómo se correlaciona el absentismo escolar con los resultados educativos?	47
4.5. Resultados para España, por comunidades autónomas	50
5. CONCLUSIONES: POR QUÉ ES IMPORTANTE PRESTAR ATENCIÓN AL ABSENTISMO ESCOLAR	53
REFERENCIAS	58
APÉNDICES	65

PRESENTACIÓN

La colección *Monografías sobre educación*, promovida por las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación, centra la atención en analizar, desde una investigación basada en evidencias, temas especialmente relevantes para los actuales sistemas educativos. En particular, y continuando con la línea de trabajo que se recogió en la obra colectiva “Reflexiones sobre el sistema educativo español”, publicada en 2015, dos nuevos informes profundizan cada año en cuestiones relevantes para la literatura académica y para el lector no experto, desde la perspectiva de la economía de la educación.

La monografía *La importancia del absentismo escolar para el desarrollo y el desempeño educativos* es el resultado del trabajo de investigación realizado recientemente por Emma García, del *Economic Policy Institute* y del *Teachers College* de la Universidad de Columbia, y por Elaine Weiss, de la *National Academy of Social Insurance* y del *Economic Policy Institute*, instituciones sitas en Estados Unidos. Sus autoras analizan el absentismo escolar, cuestión que ocupa un lugar destacado en las agendas de política educativa. Se considera un factor relevante de la calidad de la educación y un indicador significativo no solo para las medidas de progreso y desempeño en la escuela, sino como descriptor de los niveles de aprendizaje de los estudiantes y de la rendición de cuentas de las escuelas.

Esta monografía refleja una vez más la voluntad de colaboración entre ambas fundaciones y de cooperación con los responsables de la educación en España. A través de sus publicaciones conjuntas, de los ciclos de conferencias y de los seminarios académicos, trasladan a la opinión pública análisis y experiencias nacionales e internacionales sobre la implementación de medidas educativas exitosas, sugieren nuevas líneas de reflexión e investigación, y procuran aportar respuestas a cuestiones abiertas, relativas a la mejora de los sistemas educativos, con el deseo de contribuir a un debate de calidad.

FUNDACIÓN RAMÓN ARECES

FUNDACIÓN EUROPEA SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

RESUMEN EJECUTIVO

Emma García, economista del Economic Policy Institute e investigadora asociada del Center for Benefit-Cost Studies of Education del Teachers College, Columbia University, y Elaine Weiss, directora de políticas de la National Academy of Social Insurance e investigadora asociada del Economic Policy Institute, resumen en este apartado los principales hallazgos de su monografía *La importancia del absentismo escolar para el desarrollo y el desempeño educativos*. Este trabajo se inscribe en la colección *Monografías sobre educación*, que las fundaciones Ramón Areces y Europea Sociedad y Educación publican anualmente, con el objetivo de aportar evidencias basadas en la investigación en economía de la educación, sobre aspectos específicos de nuestro sistema educativo.

EL ABSENTISMO ESCOLAR Y SU PAPEL DENTRO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El propósito de este trabajo es examinar el absentismo escolar, entendido como la falta a clase voluntaria y generalmente injustificada por parte de un alumno en varios momentos de su etapa escolar.

En la actualidad, este comportamiento estudiantil está adquiriendo mayor relevancia en las políticas educativas y en la investigación en economía de la educación debido a su condición de indicador tanto del desarrollo del estudiante como de su desempeño en la escuela. Por ello, se considera, además, un determinante de la calidad de la educación y, en algunos países, es un objetivo de control obligatorio dentro de los planes de rendición de cuentas de las escuelas.

Del absentismo escolar se conoce su relación con el desempeño, con la falta de motivación y, también, con el abandono escolar. Además, se observa que puede darse con distintas intensidades—absentismo crónico, ocasional, etc.—, que su prevalencia varía para distintos grupos en la población estudiantil, —según sus características demográficas, socioeconómicas o educativas—, y que existen algunas diferencias en las consecuencias de ausentarse sobre otros indicadores, en función de los parámetros anteriores.

Por todo ello, el estudio de las razones por las cuales los alumnos faltan a clase durante toda la jornada escolar, con qué frecuencia lo hacen, cómo los determinantes varían entre grupos y qué repercusiones tienen las ausencias sobre otros indicadores educativos, ofrece un amplísimo campo de trabajo para la investigación y las políticas educativas. La información sobre absentismo y sus causas puede permitir identificar algunos obstáculos en el desarrollo de los estudiantes, por ejemplo, en-

fermedades, falta de acceso a ciertos servicios sociales o presencia de ciertas barreras que forman parte de las inequidades educativas. Un mayor conocimiento del absentismo, por tanto, también permite el diseño e implementación de intervenciones que mejoran los procesos educativos, los resultados y la equidad.

PRINCIPALES CONTENIDOS

En esta monografía revisamos varios aspectos sobre el absentismo escolar, ofrecemos nueva evidencia sobre los patrones de absentismo y su importancia para el desempeño académico de los estudiantes adolescentes desde una perspectiva comparada entre países, y ofrecemos una discusión sobre las ventajas y las limitaciones del seguimiento del absentismo.

En primer lugar, describimos los cambios que han tenido lugar recientemente en las políticas educativas dirigidas a mejorar la promoción de múltiples habilidades en el alumnado y en constante búsqueda de excelencia y equidad, y explicamos cómo el absentismo interviene en las mismas.

A continuación, revisamos qué nos dice la investigación acerca del absentismo, tras definirlo como un proceso “complejo, difícil y multicausal”, cuya existencia y efectos son, además, “fenómenos dinámicos” (Gottfried y Hutt, 2019; Liu et al., 2019). Nuestro resumen repasa, entre otras, qué ventajas tiene el absentismo sobre otros indicadores de comportamientos, hábitos o habilidades no tradicionalmente cognitivas, dada su simpleza y transparencia; revisamos también sus limitaciones, en especial, la dificultad de establecer un vínculo causal entre el absentismo y los resultados educativos, la causalidad inversa o los sesgos potenciales cuando las ausencias se miden subjetivamente.

También explicamos por qué el absentismo influye en el desempeño académico, por qué medimos distintos niveles de absentismo, por qué razones los estudiantes se ausentan de la escuela, qué grupos de estudiantes lo hacen con mayor frecuencia, el coste del absentismo para el sistema educativo o cuánto afectan todos estos aspectos a las relaciones entre el absentismo y los resultados académicos.

Incluimos, además, un breve resumen de la literatura sobre intervenciones de distinta naturaleza, cuyo objetivo es reducir el absentismo. Revisamos evaluaciones que han mostrado que el absentismo es sensible a intervenciones que incentivan la asistencia, a algunas que reducen las barreras para acudir a clase o que ayudan a paliar los efectos de la adaptación a la escuela, debidos a las circunstancias particulares de cada estudiante.

NUEVA EVIDENCIA SOBRE EL ABSENTISMO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA

La monografía ofrece nueva evidencia sobre el absentismo escolar para los estudiantes de 15 años utilizando la información del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (años 2012, 2015 y 2018).

Nuestro análisis nos permite describir las tasas de absentismo ocasional (estudiantes que se ausentaron 1 o 2 días en las últimas dos semanas) y las tasas de absentismo más frecuente (estudiantes que se ausentaron 3 o más días en las últimas dos semanas), en 15 países que participaron en el estudio internacional. También nos ofrece información sobre qué subgrupos de estudiantes tienen unas mayores tasas de absentismo, así como cuánto importan el absentismo ocasional y el absentismo frecuente para el desempeño en matemáticas, lectura y ciencias, utilizando tanto los análisis descriptivos como los de regresión.

Aproximadamente uno de cada cinco estudiantes que participaron en el estudio PISA 2018 (18,4%) faltó a la escuela ocasionalmente (1 o 2 días), mientras que uno de cada 15 (6,6%) lo hizo con mayor frecuencia (3 o más días), tomando como referencia las dos semanas previas a su participación en el estudio. Nuestra descripción comparada del absentismo muestra que hay mucha variabilidad en su prevalencia entre países, lo que sugiere, en general, que existen amplios márgenes de mejora en la gran mayoría de ellos.

De forma consistente con lo sugerido por la literatura, nuestros resultados muestran que los subgrupos de estudiantes que faltan a la escuela con mayor frecuencia son chicos, inmigrantes, de padres con un nivel educativo inferior a secundaria, repetidores, con bajas expectativas sobre el nivel educativo que alcanzarán en el futuro, con valores de sentido de pertenencia a la escuela y de bienestar subjetivo por debajo del promedio del país, y con niveles de acoso superiores al promedio del país.

También mostramos que cuantos más días se ausenta un estudiante de la escuela, peor es su desempeño en los tres dominios cognitivos (matemáticas, lectura y ciencias). En promedio, en la mayoría de los países, observamos unas brechas en el desempeño cognitivo de alrededor de 20 puntos para los estudiantes ocasionalmente ausentes y alrededor de 50 puntos para los estudiantes que faltan con mayor frecuencia, lo que equivale, aproximadamente, a 0,2 y 0,5 desviaciones estándar. Estos resultados son estadísticamente significativos y relevantes para la investigación y, tanto del punto de vista educativo como del de las políticas públicas, se infiere que cada día de clase perdido es importante.

RECOMENDACIONES DE INVESTIGACIÓN Y DE POLÍTICA EDUCATIVA

En este resumen destacamos dos recomendaciones principales. Desde el punto de vista de la investigación, sería necesario seguir incrementando el conocimiento sobre los mecanismos que influyen en el absentismo y sobre la relación causal entre el absentismo y otros parámetros educativos, en particular, el de los resultados. Sería especialmente relevante profundizar en la importancia que pueden tener la duración, el contexto, el nivel y la escala de provisión de las medidas, etc., a la hora de saber qué intervenciones funcionan, para qué grupo de estudiantes y bajo qué condiciones lo hacen, tanto para reducir el absentismo como para estimar el impacto de distintos grados de absentismo en otros resultados educativos.

Desde el punto de vista de las políticas educativas, tanto los patrones descritos como la literatura que hemos revisado refuerzan la idea de que la monitorización y el tratamiento del absentismo son muy importantes. Existe, incluso, un reconocimiento de que el absentismo es un indicador adelantado de futuros problemas en el desempeño y logro educativos, cuya resolución permitiría una prevención y una acción por parte de la política educativa más eficientes, con beneficios tanto para los estudiantes como para la sociedad.

Ambas recomendaciones tienen una importancia mayor en el contexto que rodea la publicación de esta monografía, la pandemia causada por el COVID-19 y sus importantes consecuencias para la educación (García y Weiss, 2020).

La primera lectura de estas recomendaciones desde la perspectiva de la pandemia es la especial atención que debemos prestar a los estudiantes a quienes esta crisis de salud pública ha puesto en claro riesgo de abandono, un escenario que Naciones Unidas ha definido como una posible “catástrofe generacional” (Naciones Unidas, 2020).

La segunda lectura es que es crucial identificar las causas originarias de los problemas de absentismo para los distintos grupos de estudiantes que faltan a clase y para las distintas frecuencias en que lo hacen, con el fin de identificar y proporcionar los apoyos necesarios. La investigación sobre absentismo crónico y abandono escolar puede ser de gran ayuda en la búsqueda de soluciones a unos problemas que no estaban presentes al inicio de esta investigación y que ahora ponen al absentismo escolar en un lugar de atención prioritario dentro de las medidas educativas más urgentes.

LA IMPORTANCIA DEL ABSENTISMO ESCOLAR PARA EL DESARROLLO Y EL DESEMPEÑO EDUCATIVOS

EMMA GARCÍA

ELAINE WEISS

SUMARIO

El renovado interés en el absentismo escolar responde a que este comportamiento, históricamente registrado como un trámite administrativo y requisito para la aplicación de sanciones, ofrece una gran información sobre el proceso educativo de los estudiantes y sobre sus resultados.

En esta monografía examinamos qué sabemos sobre el absentismo escolar y sobre el absentismo crónico, sobre cómo tratarlo y sobre su importancia para el desempeño y el desarrollo educativo. En concreto, la investigación resume la evidencia sobre las razones por las que el absentismo influye en el desempeño académico, cómo es esa relación, los motivos por los que los estudiantes se ausentan de la escuela, o qué grupos de estudiantes se ausentan con mayor frecuencia. También incluimos una revisión de intervenciones que tienen por objetivo reducir el absentismo mediante la provisión de incentivos monetarios, de información, la reducción de barreras para acudir a clase o la mayor participa-

ción de las familias. Ofrecemos nueva evidencia sobre el absentismo escolar para estudiantes a la edad de 15 años, en 15 países que participaron en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (años 2012, 2015 y 2018).

Esta monografía proporciona una explicación de los cambios que han tenido lugar recientemente en las políticas educativas y destaca el papel que el absentismo escolar está llamado a desempeñar en los próximos años, como indicador de la calidad de la educación, como parte de los planes de rendición de cuentas de las escuelas, como objetivo de actuación de las políticas que persiguen prevenir el abandono escolar, la repetición de curso o mitigar la intensificación de la relación nivel socioeconómico familiar y resultados educativos, o como parte de las estrategias centradas en mejorar la promoción de múltiples habilidades y en la búsqueda de la excelencia y de la equidad educativas.

1. INTRODUCCIÓN¹

1.1. UN NUEVO MARCO PARA EXPLICAR EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES Y SU DESEMPEÑO EN LA ESCUELA

La necesidad de disponer de un marco conceptual que explique de forma adecuada qué significa estar educándose y ser educado, ha supuesto un importante cambio tanto para la investigación como para las políticas educativas en los últimos años. Este nuevo paradigma, surgido del acuerdo entre todos los agentes educativos, ha incrementado la atención sobre múltiples actitudes, comportamientos y sentimientos presentes en la etapa escolar que son, junto con los resultados que los estudiantes obtienen en las pruebas académicas (las “notas”), fundamentales para reflejar la complejidad y la multidimensionalidad del proceso educativo, del desarrollo de los niños durante el periodo escolar y de sus resultados.

Por un lado, en las últimas décadas, numerosas ciencias relacionadas con la educación han evidenciado que todas las dimensiones, es decir, tanto las cognitivas como las actitudes, comportamientos y sentimientos (conocidas como habilidades inter e intrapersonales, no cognitivas, o socio-emocionales, Borghans et al., 2008; Levin, 2012; Shonkoff y Phillips, 2000; etc.), no sólo son tremendamente importantes en sí mismas, sino que también interactúan entre ellas, reciben la influencia de factores internos y externos a la escuela, y se desarrollan de forma distinta en individuos con diferentes características demográficas, así como a lo largo de los años o en distintos países (Almlund et al., 2011; Bloom, 1964; García, 2014; Heckman, 2008; Kyllonen et al., 2009; Lippman et al., 2015; etc.).

Por otro lado, los cambios han implicado la sustitución del antiguo enfoque eminentemente cognitivo², respaldado hasta fechas recientes por las políticas, pero no por la práctica educativa (incluyendo a padres y a profesores), porque era insuficiente, incorrecto e incluso contraproducente en algunos aspectos (García, 2014). Como resultado, se ha generado un esfuerzo por parte de las políticas, de la práctica educativa y de las disciplinas relacionadas con la educación para desarrollar métodos más sistematizados que permitan identificar, definir y medir todos los aspectos que componen el desarrollo completo de los niños y para explorar su valor informativo sobre el aprendizaje, la enseñanza y la formulación de políticas³.

-
1. Las autoras agradecemos a la Fundación Ramón Areces y a la Fundación Europea Sociedad y Educación su encargo para la elaboración de este estudio. De forma especial, agradecemos a Mercedes de Esteban Villar, Daniel Santín González y Miguel Ángel Sancho Gargallo sus revisiones y sugerencias sobre los contenidos, así como su contribución en la edición final y difusión de esta investigación.
 2. Tough (2012) definió esta situación como la “hipótesis cognitiva”. Véase también Ravitch (2011) y Rothstein et al. (2008).
 3. Este ha sido, y sigue siendo, un proceso desafiante. García y Weiss (2016) proporcionan recomen-

Esta monografía examina el absentismo escolar, es decir, el comportamiento o hábito que refleja la falta a clase voluntaria y generalmente injustificada por parte de un alumno durante jornadas enteras en su etapa escolar⁴. Tal y como se describe a continuación, ofrecemos una revisión de numerosos aspectos relacionados con el absentismo escolar, incluyendo las razones por las cuales el absentismo ejemplifica la reciente evolución de la investigación y de las políticas educativas y sus objetivos, nueva evidencia sobre este comportamiento durante la adolescencia y una detallada discusión de las implicaciones derivadas de un incremento de la atención prestada al absentismo escolar desde el punto de vista de la investigación y de las políticas educativas.

1.2. ¿POR QUÉ EL ABSENTISMO ESCOLAR? PRINCIPALES CONTENIDOS DE ESTA MONOGRAFÍA

El absentismo escolar se considera un importante indicador dentro del conjunto de dimensiones de progreso y desempeño en la escuela. Observado en la práctica educativa desde hace mucho tiempo (las ausencias escolares se registraban por ser parte de un procedimiento administrativo que había que cumplir)⁵, la evidencia empírica demuestra su relación con múltiples aspectos del desarrollo educativo, como la falta de motivación, el desempeño y el abandono escolar, de los cuales se puede ofrecer diagnósticos adelantados en el tiempo.

daciones sobre los pasos necesarios para incorporar todas las habilidades en la agenda de las políticas educativas. Nuestro trabajo enfatiza la importancia de identificar y definir las habilidades para monitorizar y diseñar buenos sistemas métricos. Lippman et al. (2015) explican que las habilidades y sus correspondientes métricas deben ser apropiadas desde el punto de vista cultural, educativo, de la edad y del género, y deben tener la suficiente sensibilidad para medir cambios en los individuos testados, entre regiones y sectores del mundo. La evidencia que compara las clasificaciones (taxonomías) y métricas existentes de las habilidades no estrictamente cognitivas es escasa, pero recientemente, Jones et al. han facilitado una comparativa de las taxonomías y marcos de referencia usados para clasificar este conjunto de habilidades (ver Jones et al., 2016, 2019a y 2019b; Kyllonen, et al. 2009; García, 2014; Petway et al., 2016; entre otros). A nivel internacional, la Declaración de Incheon para la Educación 2030 de la UNESCO, que establece un consenso internacional sobre la nueva visión de la educación para los próximos 15 años, remarcó que: “Los resultados de aprendizaje relevantes deben estar bien definidos en dominios cognitivos y no cognitivos, y evaluarse continuamente como una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. La educación de calidad incluye el desarrollo de esas habilidades, valores, actitudes y conocimientos que permiten a los ciudadanos llevar una vida sana y plena, tomar decisiones informadas y responder a los desafíos locales y globales” (Declaración de Incheon para la Educación 2030, 2016).

4. Es importante aclarar que en esta monografía nos enfocamos exclusivamente en las faltas a clase durante toda la jornada escolar, y no en las ausencias o faltas a algunas clases durante una jornada. Este último hábito se identifica por “saltarse algunas clases”, y por sus diversas variantes coloquiales en España y en Hispanoamérica (hacer novillos, hacer pellas, hacer campana, hacer la rabona, hacerse la rata, irse de pinta, etc.). En la literatura en inglés, se conoce como *truancy* o *play truant*.
5. A modo de anécdota, Jacob y Lovett (2017) recuerdan que el absentismo era monitorizado por educadores y funcionarios locales “ya a fines del siglo XIX”. Hay datos que muestran que una fracción importante de menores encarcelados en la Casa de Corrección de Chicago en 1898, lo estaban por razones relacionadas con el absentismo o las faltas de asistencia a clase.

El absentismo escolar ofrece una serie de ventajas en comparación con otras medidas de comportamiento o de habilidades no estrictamente cognitivas, entre las que destacan que puede ser monitorizado de manera más fácil y más objetiva que otras variables. Otros aspectos positivos son que la identificación de las razones o de los determinantes por los cuales un alumno se ausenta de clase ofrece una información clave sobre otras barreras para el éxito de los estudiantes, como pueden ser algunas enfermedades, disfunción familiar o falta de motivación. A pesar de que los países difieren acerca de qué métrica de absentismo es la más importante para ellos y también en cómo usar esa evidencia, hoy por hoy, la información sobre el absentismo escolar se considera parte de los indicadores de la calidad de la educación e, incluso, algunos países han convertido su medición en obligatoria en sus planes de rendición de cuentas de las escuelas (un claro ejemplo es el de Estados Unidos, ver *Education Week*, 2017 y *FutureEd*, 2017).

En esta monografía ofrecemos, además de una revisión sobre estos aspectos, nueva evidencia sobre las tasas de prevalencia de absentismo y sobre su relación con varios resultados educativos en una selección de países, para estudiantes de 15 años que participaron en los estudios del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos Informe (PISA, por sus siglas en inglés) en 2012, 2015 y 2018, administrados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Este análisis comparado entre países nos permite describir, en primer lugar, qué porcentaje de estudiantes se ausentan de la escuela por número de días, en promedio; qué grupos de estudiantes se ausentan de la escuela con mayor frecuencia y si ha habido algún cambio en esos patrones entre 2012 y 2018. En segundo lugar, proporcionamos estimaciones sobre la influencia de ausentarse de la escuela en el desempeño en matemáticas, lectura y ciencias para cada país, lo que nos permite detectar si el absentismo es más problemático en alguno de los países seleccionados que en otros. Estos resultados muestran asociaciones entre las variables estudiadas y no pueden ser interpretados como evidencia causal⁶.

Nuestros resultados muestran que niveles más altos de absentismo están asociados con niveles más bajos de desempeño escolar en la práctica totalidad de los países estudiados. Nuestro análisis señala que los subgrupos que se ausentan de la escuela con mayor frecuencia (tres o más días en las últimas dos semanas) son

6. En la sección 3 explicamos este aspecto con más detalle. Desde el punto de vista estadístico, el desafío más significativo es la dificultad de establecer un vínculo causal entre el absentismo y los resultados educativos. Podría darse el caso de que el absentismo cause un bajo desempeño o, por el contrario, podría suceder que un bajo desempeño cause absentismo, lo que se conoce como causalidad inversa. Y también podría ser que un tercer factor (por ejemplo, problemas de salud, etc.) u otros fueran los causantes de ambos tipos de absentismo, lo que se conoce como endogeneidad y que ese mismo factor o varios moderen o medien la relación entre absentismo y desempeño.

chicos, inmigrantes y estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo inferior a secundaria. Además, también apreciamos mayores porcentajes de estudiantes ausentes durante 3 días o más entre aquellos que son repetidores, tienen bajas expectativas sobre su nivel educativo en el futuro, tienen valores de sentido de pertenencia a la escuela por debajo del promedio del país, de bienestar subjetivo por debajo del promedio del país y de sufrir acoso en un grado superior al promedio del país.

En este estudio también explicamos los beneficios y las potenciales limitaciones del uso de indicadores de absentismo como centrales o preeminentes en la política educativa, especialmente dada la falta de evaluaciones del impacto causal del absentismo en otros resultados, así como sobre su eficiencia (coste-efectividad), en comparación con otro tipo de intervenciones destinadas a aumentar el desempeño educativo y la equidad en los sistemas educativos. También resumimos la literatura que presenta evaluaciones experimentales recientes sobre distintas intervenciones destinadas a reducir el absentismo.

Tanto la revisión de la literatura sobre las consecuencias del absentismo y sobre los mecanismos sobre los que se puede actuar para reducirlo como la nueva evidencia que ofrecemos son especialmente valiosos en países con altas tasas de absentismo. El estudio de la información sobre las razones por las cuales los estudiantes se ausentan puede ayudar a identificar las barreras que conducen al absentismo, cuyo tratamiento derivaría en una mayor asistencia y en una mejora potencial de las múltiples facetas que conforman el desarrollo educativo de los estudiantes.

Esta investigación también debería resultar valiosa en aquellos países donde las tasas de abandono, de repetición o de finalización de la educación postsecundaria son problemáticas. Debido a que el absentismo escolar es un fuerte predictor y predecesor, es decir, una señal de alerta temprana del abandono y de la repetición de curso, cuya prevención es muy costosa y compleja, podría ser más eficiente centrarse en contener el absentismo como un objetivo medible y útil que guíe las intervenciones de política educativa. Sin ninguna duda, comprender por qué los estudiantes se ausentan de la escuela y abordar el absentismo escolar de manera más sistemática podría contribuir a evitar o mitigar sus peores consecuencias en el alumnado y permitiría un ahorro de recursos y una disminución de costes en los sistemas. Estas consecuencias, entre otras, se discuten dentro de nuestras recomendaciones para las políticas públicas y para futuras investigaciones.

2. ¿QUÉ SABEMOS SOBRE EL ABSENTISMO ESCOLAR?

2.1. POR QUÉ EL ABSENTISMO INFLUYE EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO Y POR QUÉ MEDIMOS DISTINTOS NIVELES DE ABSENTISMO

A igualdad de otros factores, ausentarse de la escuela es importante porque reduce el tiempo de instrucción y aprendizaje, lo cual afecta negativamente al desempeño y a los resultados de los estudiantes (Aucejo y Romano, 2016; Goodman, 2014; Kidron y Lindsay, 2014; Marcotte y Hansen, 2010; etc.)⁷. Además, existe una serie de parámetros que modifican—suavizando o intensificando—la asociación entre absentismo y desempeño, como son el número de días que un estudiante falta a la escuela, la razón por la que se ausentó, la edad y curso del estudiante, entre otras características demográficas, así como las consecuencias de ausentarse.

La relación negativa entre el absentismo y los resultados educativos es más intensa a medida que aumenta el número de días que el estudiante se ausenta. Utilizando datos de escuelas públicas en Chicago, Allensworth y Evans (2016) señalaron que cada semana de ausencia por semestre en noveno grado se asocia con una disminución de más del 20% en la probabilidad de finalizar la escuela secundaria. García y Weiss (2018) mostraron que, tomando como referencia los estudiantes de octavo grado, con asistencia completa (quienes no se ausentaron de la escuela ningún día en el mes anterior), los que se ausentaron una cantidad de días de escuela mínima (1-2 días) acumularon, en promedio, una pequeña desventaja desde el punto de vista educativo, aunque estadísticamente significativa, de aproximadamente 0,10 desviaciones estándar (DE) en matemáticas. Por su parte, los estudiantes que perdieron más días de clase experimentaron una disminución mucho mayor en el desempeño: aquellos que perdieron entre 3 y 4 días o entre 5 y 10 días obtuvieron unos resultados de 0,29 y 0,39 DE por debajo de los estudiantes que no se ausentaron, respectivamente, mientras que los estudiantes que perdieron más de 10 días de escuela obtuvieron unos resultados de casi dos tercios (0,64) de desviación estándar por debajo de los estudiantes que no faltaron a la escuela en el mes anterior⁸.

7. La literatura demuestra la relación causal entre el tiempo de instrucción (de alta calidad) en la escuela y el desempeño en los estudios a través de investigaciones sobre la duración de la jornada escolar (Kidron y Lindsay, 2014; Jin Jez y Wassmer, 2013; entre otros), las interrupciones causadas por circunstancias meteorológicas y la variación en el rendimiento que experimentan los niños después de los meses de verano (Alegre et al., 2018, Atteberry y McEachin, 2020; Kuhfeld, 2019; entre otros). Por ejemplo, Aucejo y Romero (2016) comparan los efectos de extender el año escolar en el desempeño de los estudiantes y encuentran que ampliar el calendario diez días aumenta las puntuaciones de las pruebas de matemáticas y de lectura en un 1,7% y un 0,8% de una desviación estándar, respectivamente, mientras que una reducción similar en las ausencias escolares conduciría a ganancias de 5,5% en matemáticas y 2,9% en lectura.

8. Todas las brechas son estadísticamente significativas e identifican que el absentismo puede ser el origen de una desventaja académica estructural. Estos resultados se obtienen utilizando datos de

Aunque cualquier nivel de absentismo es relevante, la investigación ha convenido en destacar el llamado “absentismo crónico” como un indicador crítico, mostrando que los estudiantes que están ausentes crónicamente corren un riesgo elevado de quedarse atrás en la escuela, tener calificaciones más bajas, tener menores puntuaciones en las pruebas, exhibir más problemas de comportamiento y, en última instancia, abandonar los estudios (Balfanz, 2017; Gottfried y Ehrlich 2018; U.S. Department of Education, 2016).

Sin embargo, con frecuencia, los impactos en las variables que miden desempeño no son siempre directamente comparables entre estudios, dado que las definiciones de absentismo crónico varían, al basarse, por regla general, bien en la cantidad de días o en una fracción de los días de ausencia durante un año escolar completo⁹. Así, en algunos casos, las definiciones emplean un número establecido de días escolares perdidos, por ejemplo, cuando se define a los estudiantes con absentismo crónico como aquellos que “faltan al menos 15 días a la escuela en un año” (U.S. Department of Education, 2016). En otras ocasiones, el absentismo crónico se define como faltar a la escuela el 10% o más del total de días del curso escolar, o como la falta de un mes completo, o de más días durante el curso (Ehrlich et al., 2013; Balfanz y Byrnes, 2012). Las métricas relativas son aún más problemáticas, porque el año escolar puede variar en duración, tanto dentro de los países como entre países, y porque el número de días escolares en un mes no es constante. Por lo general, el año escolar varía de 180 a 220 días y, dado que hay alrededor de 20 a 22 días de instrucción en un mes de escuela, estas dos últimas definiciones implican que un estudiante está ausente crónicamente si falta entre 18 y 22 días por año o más, o entre 1,0 y aproximadamente 1,25 días (o más) por un período de dos semanas, en promedio¹⁰.

2.2. POR QUÉ RAZONES SE AUSENTAN LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA Y QUÉ GRUPOS DE ESTUDIANTES SE AUSENTAN MÁS

Los estudiantes pueden ausentarse de la escuela debido a una amplia variedad de razones o de factores de carácter individual, familiar, institucional, físico, etc. Aunque la mayoría de ellos tienen un impacto propio en el desempeño de los estudian-

desempeño en matemáticas según la prueba de evaluación de desempeño NAEP en el año 2015.

9. Además, las definiciones de absentismo crónico sólo están disponibles en términos anuales. No existe una definición oficial precisa que identifique cuántos días perdidos constituye un absentismo crónico quincenal, período durante el cual las ausencias se contabilizan en PISA, mensual u otros.
10. Estos son cálculos brutos que suponen un año escolar de nueve meses y 4 semanas por mes. Este cálculo se proporciona a modo de ejemplo para mostrar que incluso ausentarse un sólo día en dos semanas, de mantenerse constante a lo largo de todo el año, pondría a los estudiantes en riesgo de absentismo crónico, y para resaltar que es importante entender qué medición de absentismo se usa en los estudios a la hora de compararlos.

tes, aquí destacamos su papel como determinantes del absentismo y del absentismo crónico, en particular.

Estas razones incluyen los problemas de salud de los estudiantes, los horarios de trabajo no convencionales de los padres, el bajo nivel socioeconómico, los cambios en la composición del hogar (por ejemplo, adultos que se mudan dentro o fuera del hogar), la movilidad residencial y las responsabilidades familiares (por ejemplo, niños que se encargan del cuidado de sus hermanos). Por otra parte, la falta de servicios de apoyo adecuados dentro del sistema educativo o de los servicios de protección social, como, por ejemplo, falta de transporte, falta de atención sanitaria o la imposición de medidas disciplinarias severas, también contribuyen al absentismo crónico. Otros factores como, por ejemplo, la falta de compromiso con la escuela, la falta de sueño, vecindarios o clima escolar inseguros, las malas relaciones con sus compañeros o maestros, unos escasos o poco exigentes requisitos para cursar la educación obligatoria, e incluso la disponibilidad de oportunidades de trabajo que no requieren educación formal, también pueden traducirse en mayor frecuencia de ausencias escolares (Chang et al., 2019; Chang y Romero, 2008; Jacob y Lovett, 2017; Jordan, 2019; Liu et al., 2019; Ready, 2010; U.S. Department of Education, 2016). En el conjunto de Estados Unidos, aproximadamente el 9% de los estudiantes falta a la escuela a diario (Gage et al., 2013)¹¹.

La edad del alumno y el curso (grado) al que asiste también son determinantes importantes del absentismo. Los hábitos de asistencia se desarrollan a edad temprana y, a menudo, establecen las pautas para los patrones de asistencia posteriores (Nai-Lin Chang, Sundius y Wiener, 2017)¹².

Ya en el primer año de escuela en Estados Unidos (*Kindergarten*, 5 años), Gottfried (2014) encuentra un peor desempeño en lectura y matemáticas, y una menor participación educativa y social entre los niños que están crónicamente ausentes. En promedio, el absentismo es alto en los primeros cursos, disminuye en la escuela primaria para alcanzar su mínimo alrededor de los cursos tercero o cuarto, aumenta nuevamente en la escuela intermedia, con picos alrededor de los cursos noveno y décimo, y disminuye ligeramente en los últimos dos años de la escuela secundaria

11. Las tasas de absentismo diario son muy superiores en países como India o Uganda, donde alrededor del 30% de los estudiantes matriculados podrían estar ausentes en días de visitas no anunciadas (J-PAL 2017).

12. Estos autores sostienen que la detección temprana del absentismo puede mejorar las transiciones entre pre-*Kindergarten* a *Kindergarten* (aproximadamente equivalente a las transiciones entre educación preescolar y primaria en España), especialmente para niños de bajos ingresos, niños con necesidades especiales o niños que experimentan otros obstáculos para su educación en el hogar. Dicho de otro modo, estos son los estudiantes que más necesitan el apoyo social, emocional y académico que brindan las escuelas y cuyas habilidades tienen más probabilidades de verse negativamente influenciadas por ausentarse de la escuela.

debido a los abandonos al inicio de esta etapa (Balfanz, 2017; Hough, 2019). Gershenson et al. (2017) encuentran que la disminución en el desempeño asociada con el absentismo escolar es mayor entre los estudiantes de cuarto y quinto que entre los estudiantes de jardín de infancia y de primer curso (datos de Carolina del Norte, Estados Unidos).

La investigación ha encontrado vínculos consistentes entre el absentismo crónico en los primeros cursos y niveles de desempeño más bajos en los cursos posteriores; y entre el absentismo crónico e inferiores tasas de matriculación en secundaria y mayores probabilidades de abandonar la escuela cuando el absentismo sucede en las etapas intermedia y secundaria (Balfanz, 2017; Gottfried, 2010; Gershenson et al., 2017; etc.). Por ejemplo, el número de días de ausencia de los estudiantes de 14 años (en su primer año de educación secundaria en Estados Unidos) fue casi tan predictivo de las tasas de graduación como el promedio de calificaciones y el número de asignaturas suspensas, que se usan mucho más comúnmente para identificar a los estudiantes en riesgo de no graduarse (Allensworth y Easton, 2008). Y, las ausencias en las etapas intermedia y secundaria perjudican tanto el desempeño de los estudiantes en los cursos en los que se encuentran matriculados, como el nivel de estudios que alcanzan a largo plazo: Liu et al. (2019) estiman que faltar a 10 clases de matemáticas reduce los resultados en las pruebas de matemáticas en un 7% de una desviación estándar, las calificaciones de las asignaturas de matemáticas en un 19% de una desviación estándar, la probabilidad de graduación en el año que les correspondería en un 8%, y la probabilidad de matricularse en la universidad en un 7%.

La literatura también señala que hay diferencias muy relevantes en las tasas de absentismo entre distintos grupos de estudiantes, siendo los relativamente más desfavorecidos quienes faltan a la escuela con mayor frecuencia, lo cual contribuye a añadir más obstáculos para aquellos que, en promedio, presentan un desempeño inferior en la mayoría de los casos. Así, los estudiantes diagnosticados con alguna discapacidad tienen probabilidades más altas de ser absentistas crónicos (es decir, de ausentarse crónicamente) que los estudiantes sin discapacidades; los estudiantes nativos americanos e isleños del Pacífico tienen más probabilidades de serlo que los estudiantes de otras razas y etnias; sin embargo, los estudiantes asignados a programas de aprendizaje de inglés tienen menos probabilidades de serlo que el resto de sus compañeros (U.S. Department of Education, 2016)¹³.

13. Este resultado es contraintuitivo puesto que este grupo se encuentra entre los de menor desempeño en Estados Unidos (Carnoy y García, 2017). Según el U.S. Department of Education (2016), el absentismo crónico es un 15% menos probable entre estudiantes asignados a programas de aprendizaje de inglés que entre sus compañeros. El estudio menciona que la ventaja de una mayor asistencia a la escuela se reduce e incluso se invierte en la etapa secundaria.

García y Weiss (2018) mostraron un gradiente por clase social o nivel socioeconómico muy marcado para la prevalencia del absentismo en todas las categorías, especialmente para los estudiantes que se ausentaron un mayor número de días (entre 5 y 10 días en el último mes)¹⁴. Este mismo estudio mostró que las brechas en el desempeño asociadas con el absentismo son similares en todas las razas y etnias, entre niños y niñas, entre estudiantes elegibles y no elegibles para programas de ayuda de comedor escolar, y entre estudiantes con y sin diagnóstico de discapacidad¹⁵. Sin embargo, Gershenson et al. (2017) encuentran que el perjuicio académico asociado con las ausencias de los estudiantes es mayor entre los estudiantes de bajos ingresos y los estudiantes asignados a programas de aprendizaje de inglés (particularmente en su desempeño en lectura)¹⁶.

El absentismo crónico también tiene implicaciones que van mucho más allá de reducir el desempeño en las distintas pruebas de conocimiento. Estas varían considerablemente de un país a otro y su estudio puede contribuir a explicar algunas de las diferencias en las tasas de absentismo y en las repercusiones que observamos en todos los países.

Las sociedades pueden tener diferentes preferencias o tolerancia sobre el absentismo, las cuales pueden influir en sus reacciones culturales, académicas y de rendición de cuentas vinculadas a este comportamiento. Los estudiantes que faltan a la escuela se enfrentan, en ocasiones, a sanciones disciplinarias, como suspensiones o expulsiones, o incluso a multas fuera de la escuela (Jordan, 2019; Boswell, 2018)¹⁷.

14. En este estudio, el indicador de clase social es la elegibilidad para programas de ayuda de comedor escolar, o FRPL, por sus siglas en inglés. Los estudiantes más desfavorecidos tenían una tasa de absentismo 5,9 puntos porcentuales más alta que los estudiantes no desfavorecidos, y tenían una tasa de absentismo frecuente (tres o más días) 7,8 puntos porcentuales más alta (23,2% frente a 15,4%). Los estudiantes más desfavorecidos económicamente tenían más del doble de probabilidades de faltar a la escuela durante más de 10 días que los estudiantes no desfavorecidos, o, dicho de otro modo, eran mucho más propensos a experimentar absentismo crónico extremo.

15. Es importante destacar que, aunque los gradientes de la influencia del absentismo en el rendimiento por raza, pobreza, género y discapacidad fueron generalmente similares a los gradientes en la relación general entre el absentismo y el rendimiento para todos los estudiantes, la influencia total del absentismo en el rendimiento para algunos de los grupos también son resultado del tamaño de las brechas para cada nivel de absentismo para cada grupo, de las tasas de absentismo del grupo y del rendimiento relativo del grupo con respecto a los otros grupos. La brecha total que resulta de agregar estos factores es sustantiva y se añade a otras brechas significativas existentes para algunos de estos grupos.

16. Estos autores también muestran que la influencia de las ausencias injustificadas es dos veces mayor que la de las ausencias justificadas.

17. Jordan (2019) explica el enfoque renovado, basado en prácticas de disciplina restaurativa, utilizado para combatir el absentismo crónico. Las prácticas restaurativas buscan apoyar y promover un mejor comportamiento, y a prevenir el mal comportamiento, involucrando a menudo a los estudiantes en la mediación entre pares, la responsabilidad grupal y el asesoramiento, todo lo cual mejora el clima escolar (García y Weiss, 2016). Jordan (2019) explica el castigo por parte de los

En algunos países, las regulaciones requieren el monitoreo del absentismo. En Estados Unidos, por ejemplo, la principal ley federal de educación (ESSA, 2015) exige que los estados incorporen un indicador “no tradicional” (es decir, distinto a los tradicionales indicadores de desempeño académico en matemáticas, lectura u otros), en sus planes de rendición de cuentas (*accountability*)¹⁸. Para ello, la mayoría de los estados ha adoptado métricas agregadas de absentismo, tanto como un indicador de calidad escolar como de responsabilidad, lo que está propiciando el desarrollo de información a tiempo real, a nivel local, y basada en métricas objetivas y comparables (Chang et al., 2019)¹⁹. Dicha información es valiosa para monitorear los patrones de asistencia de subgrupos de alumnos concretos y para abordar las desigualdades entre ellos, así como para conocer los patrones de asistencia de estudiantes de ciertas escuelas, comunidades o distritos concretos, los cuales pueden, a su vez, utilizarse para determinar una asignación de recursos y de servicios más adecuada (Chang et al., 2019).

En distintos lugares, los datos de absentismo también se utilizan para asignar fondos por estudiante (en concreto, por estudiante asistente) a los distritos escolares, tanto estatales como federales, lo que también aporta incentivos a las escuelas para promover la asistencia (Levy-Myers, 2016; etc.). Finalmente, debido a que estas informaciones pueden estar fácilmente disponibles, estos datos pueden usarse como un indicador temprano de la necesidad de intervenciones para garantizar que el absentismo y sus consecuencias se aborden antes de que estas empeoren o se enquisten (Chang et al., 2019).

Por último, es importante indicar que algunos de los factores destacados inciden en el absentismo de forma independiente, mientras que otros son, a su vez, resultado de otros, lo que hace que la medición de los impactos causales del absen-

tribunales de absentismo escolar a los comportamientos irregulares, como por ejemplo “fuertes multas y penas de cárcel para los estudiantes que no asisten a la escuela y para sus padres”. Algunas escuelas suspendieron a los estudiantes por absentismo escolar, “esencialmente castigando los días escolares perdidos con más días escolares perdidos” (ver p. 20 y 29).

18. ESSA requiere que este indicador “no tradicional” mida “la calidad de la escuela o el éxito del estudiante”, y que cumpla con los siguientes criterios: ser válido, confiable, calculado de la misma manera para todas las escuelas y distritos escolares en cada estado, poder desglosarse por subpoblación o subgrupos de estudiantes, ser un indicador de la calidad de la escuela, y ser un indicador probado del éxito de los estudiantes (*Education Week*, 2017). El absentismo cumple con todos los requisitos para ser considerado una medida de la calidad de la escuela o del éxito del estudiante. Los otros indicadores en la escuela primaria / intermedia incluyen medidas de rendimiento académico, por ejemplo, rendimiento o competencia en lectura-lenguaje y matemáticas; progreso académico o crecimiento escolar; y progreso en el desempeño o conocimiento del idioma.
19. Es menos probable que estos datos experimenten el problema de sesgo que puede aparecer en datos facilitados por los propios informantes objeto de estudio y se pueden agregar (a nivel escolar, etc.). Los datos oficiales pueden ayudar a corregir los datos erróneos o las brechas en los informes de absentismo entre los estudiantes y los responsables de la administración, ya que dichos datos pueden cambiar en función de la edad, las variables demográficas, las razones por las cuales el estudiante faltó a la escuela y en función de las posibles repercusiones que ello conlleva.

tismo en el desempeño sea muy compleja. Es importante destacar que también podrían reflejar causalidades inversas, por ejemplo, si viéramos que el absentismo escolar está detrás de una falta de motivación o de las bajas expectativas escolares, y no al revés. En algunas ocasiones, además, los estudiantes relativamente desfavorecidos acumulan varios de estos factores, lo que puede ampliar o reforzar los distintos efectos negativos del absentismo en los resultados educativos.

2.3. COSTE DEL ABSENTISMO ESCOLAR

Además de sus repercusiones en las variables de desarrollo y resultados educativos, el absentismo es costoso para el sistema. Sin embargo, y en línea con lo observado en otras áreas de investigación, no hemos podido identificar evaluaciones rigurosas de los costes del absentismo escolar, especialmente en contextos comparables a los analizados en nuestro trabajo empírico²⁰. Con carácter general, como hemos comentado anteriormente, el absentismo tiene implicaciones para la financiación de la educación en sistemas donde las tasas de asistencia diaria promedio determinan los recursos asignados, por ejemplo, en escuelas y distritos que, con menores tasas de asistencia, reciben menos recursos (por ejemplo, las ausencias costaron a los distritos escolares mil millones de dólares en el año escolar 2014-15 en el estado de California, Gottfried y Hutt, 2019). También tiene implicaciones en las medidas complementarias que hay que adoptar para frenar la ralentización de los estudiantes que faltan a la escuela y que han de recuperar o alcanzar el nivel de sus compañeros (“remediación”) (Gottfried, 2017b).

A falta de evidencia directa sobre los costes del absentismo, es útil recordar la evaluación de costes de circunstancias comparables, como podrían ser la repetición escolar o el abandono escolar, y la inactividad por parte de los jóvenes (Belfield, Levin y Rosen, 2013; West, 2012; OCDE, 2011), al ser el absentismo un indicador adelantado o incluso un determinante parcial de los mismos. West (2012) estima que el coste para la sociedad de retener al 2,3% de la población escolar en Estados Unidos es superior a doce mil millones de dólares al año. La evidencia para varios países refuerza la idea de que los recursos financieros dedicados a la repetición son sustanciales (OCDE, 2011). En su comparación de los costes directos y de los costes de oportunidad que conlleva retrasar un año el ingreso en el mercado laboral, la OCDE sugiere que, en relación con el gasto total en educación primaria y secun-

20. El trabajo de los investigadores especializados en economía del desarrollo y desarrollo humano sí incluye en ocasiones estimaciones de la eficiencia de distintas intervenciones destinadas a fomentar la escolarización y la asistencia a la escuela. En los casos seleccionados en J-PAL (2017), la ratio coste-efectividad se mide en años de escolaridad adquiridos por cada 100 dólares, y no en términos de incrementos de asistencia a clase por unidad de coste (ver sección 3 y recomendaciones).

daria, los costes anuales de la repetición pueden representar una fracción del gasto en educación de entre el 10 y el 12% en Bélgica, España, Países Bajos y Portugal. Por su parte, los costes fiscales y sociales asociados a los jóvenes que no estudian, no trabajan y no están en formación, representan una carga inmediata en los contribuyentes de 13.900 dólares al año y una carga social inmediata de 37.450 dólares al año (dólares de 2011, Belfield, Levin y Rosen, 2013)²¹.

3. ¿CÓMO REDUCIR EL ABSENTISMO ESCOLAR? CANALES DE ACTUACIÓN E IMPACTOS DE ALGUNAS INTERVENCIONES

Gottfried y Hutt (2019) definen el absentismo como “complejo, difícil y multicausal”, cuya existencia y efectos son, además, según Liu et al. (2019), “fenómenos dinámicos”. Estas definiciones justifican las dificultades a la hora de avanzar en la investigación en temas de absentismo, pero, a la vez, sugieren también un marco para analizar cómo debemos entender y tratar este problema educativo.

Sin ninguna duda, tal y como mencionamos anteriormente, el desafío más significativo, desde un punto de vista estadístico, alrededor del absentismo es la dificultad a la hora de establecer un vínculo causal entre el absentismo y los resultados educativos. Podría darse el caso de que el absentismo cause un bajo desempeño o, por el contrario, podría suceder que un bajo desempeño cause absentismo, lo que se conoce como causalidad inversa. Y también podría darse el caso de que un tercer factor (por ejemplo, problemas de salud, etc.) fuera el causante de los dos (absentismo y bajo desempeño), lo que se conoce como endogeneidad. También podría suceder que ese mismo tercer factor modere o medie la relación entre absentismo y desempeño (Jacob y Lovett, 2017, etc.). Sin embargo, estas dificultades en sí mismas nos sugieren que el absentismo puede considerarse no sólo un *input* educativo (un determinante de los resultados educativos), sino también como un *outcome* o resultado a monitorear en sí mismo²². Este aspecto tiene una relevancia extraordinaria desde el punto de vista de la formulación de políticas, puesto que identifica un objetivo muy importante para el establecimiento de medidas concretas: descubrir cómo reducir el absentismo en función de cuáles son las razones por las cuales un estudiante falta a la escuela y cómo operan los canales cruzados entre absentismo y desempeño u otros *outcomes* educativos.

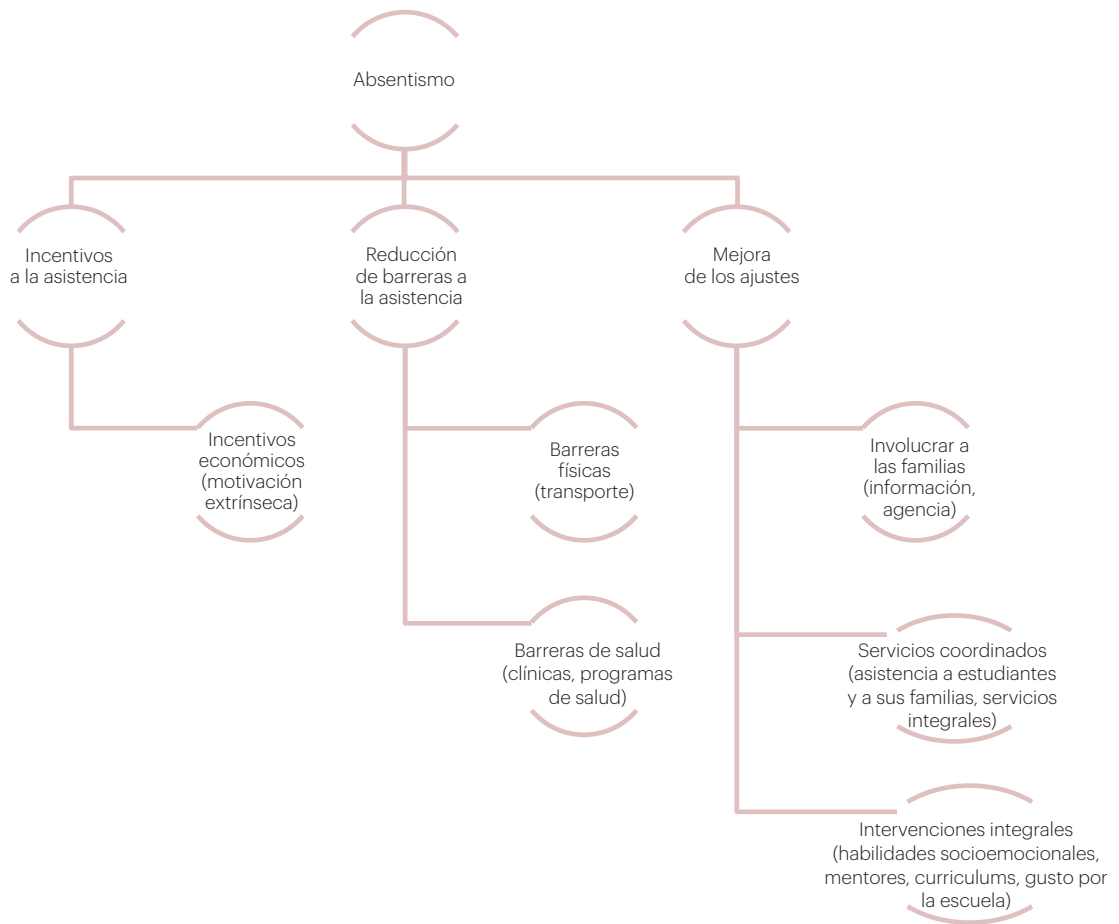
21. Las estimaciones representan los costes totales anuales por cada año en el que un joven se encuentra en la situación de no estudiar, no trabajar y no estar en formación, denominado en el estudio *opportunity youth*.

22. Referencias clásicas sobre la producción de educación son Coleman, et al. 1966; Hanushek, 1979; y Todd y Wolpin, 2003.

En esta sección analizamos la evidencia sobre evaluaciones de programas o intervenciones enfocados a reducir el absentismo escolar (en su mayoría, pero no exclusivamente, se trata de evaluaciones de impacto causal). Estas intervenciones se clasifican en tres categorías en función de los canales o factores que podrían estar causando o propiciando el absentismo (ver cuadro 1): intervenciones que incentivan la asistencia (por ejemplo, incentivos monetarios); intervenciones que reducen las barreras a la asistencia (por ejemplo, acceso a servicios de apoyo); e intervenciones que ayudan a abordar las barreras a la adaptación o ajuste a la escuela (por ejemplo, participación de las familias, fortalecimiento del clima escolar, motivación) (Balu, 2019; Bogert, 1962; Jordan, 2019; J-PAL, 2017; Richburg-Hayes et al., 2014; etc.)²³. La evidencia causal de estas investigaciones es todavía relativamente escasa, en especial en países desarrollados, pero se encuentra en crecimiento a través de la exploración de las múltiples teorías del cambio, o los múltiples canales que subyacen en los patrones de absentismo escolar.

23. Tomamos estos canales del trabajo de Bogert (1962), quien basó su clasificación en la investigación del absentismo desde el punto de vista de la organización industrial, que sirven también para representar las tipologías de intervenciones experimentales en los países en desarrollo revisadas en el trabajo de J-PAL (2017). En la actualidad, la literatura está utilizando clasificaciones basadas en *tiers* o niveles fundamentalmente derivados de la población objetivo a tratar en cada nivel. Una revisión de intervenciones por niveles muy completa y de gran valor para la política educativa es la de Jordan (2019). En nuestro caso adoptamos la clasificación de Bogert porque permite identificar los canales o teorías de cambio implicadas en las intervenciones, si bien teniendo en cuenta que la administración de las intervenciones debe tener en cuenta tanto las razones como la prevalencia del absentismo. En la clasificación de Jordan (2019) y Balu (2019) se toma como criterio principal el grupo objetivo de las intervenciones (ver apéndice A).

CUADRO 1. INTERVENCIONES ENFOCADAS A REDUCIR EL ABSENTISMO ESCOLAR, POR TIPOS DE CANALES DE ACTUACIÓN.



Fuente: elaboración propia a partir de Bogart (1962) y otros.

3.1. INTERVENCIONES QUE OFRECEN INCENTIVOS A LA ASISTENCIA

INCENTIVOS ECONÓMICOS

Disponemos de numerosas evaluaciones que han estimado los impactos de programas de transferencias condicionadas y subsidios a las familias que incentivan la matriculación y la asistencia a la escuela en numerosos países en desarrollo, con resultados muy importantes y significativos, prácticamente en la totalidad de casos analizados (J-PAL, 2017)²⁴.

24. Estos estudios son de gran utilidad para la evidencia científica y para las políticas en los países de implementación, pero son solo relativamente útiles para los países desarrollados, al tratarse de intervenciones que fomentan la inversión en capital humano vía reducción de la pobreza y vía la escolarización de los niños (en numerosas ocasiones, de las niñas). Por su contexto y por las limitaciones de la evidencia experimental (validez externa), no resumimos sus resultados de forma extensa, y referimos al lector interesado a la publicación de J-PAL (2017) y a sus referencias.

Aunque más escasos, los programas sobre los incentivos monetarios a los estudiantes para incrementar su asistencia también han sido evaluados en contextos donde las tasas de escolarización son cercanas al 100%. Por ejemplo, una investigación exploró si ofrecer una recompensa externa y monetaria directamente a los estudiantes podía ayudar a cambiar el comportamiento de estudiantes de noveno grado y de bajos ingresos en un contexto de tasa de escolarización cercana al 100% (Balu, 2017). Los estudiantes en el grupo de tratamiento recibían 50 dólares si asistían el 95% de los días de clase, como parte de una estrategia más amplia que proporciona apoyo económico a familias de bajos ingresos. En principio, la recompensa podría estar promoviendo la motivación extrínseca de los estudiantes, pero también podría contribuir a crear una mayor conciencia sobre el absentismo en los estudiantes y también en sus familias (la recompensa se recibe al cumplir el requisito y, por tanto, la asistencia a clase sería conocida por las familias).

Tras dos cursos académicos, los resultados de la evaluación experimental mostraron que los estudiantes tratados tenían mayores probabilidades de asistir el 95% o más de los días programados (28,9% frente al 23,7% de los estudiantes de control). El impacto se concentró principalmente en los estudiantes que obtuvieron unos resultados en las pruebas de matemáticas de octavo grado iguales o superiores a la media (51,1% de los estudiantes en el grupo de tratamiento frente al 36,2% de los estudiantes de control), mientras que no se encontraron diferencias entre estudiantes con calificaciones inferiores al nivel intermedio (“*proficient*”).

OTROS INCENTIVOS: INFORMACIÓN SOBRE EL RETORNO DE LA EDUCACIÓN Y PROGRAMAS DE BECAS PARA LA CONTINUACIÓN DE LOS ESTUDIOS

Dentro de las evaluaciones experimentales seleccionadas por J-PAL (2017) como efectivas a la hora de aumentar la asistencia a la escuela, destacan varias enfocadas a programas que proporcionan información sobre el retorno de la educación y sobre programas de becas y ayudas para la matriculación en estudios postsecundarios. Una sencilla intervención basada en la proyección de un vídeo informativo sobre cómo acceder a ayuda financiera para la educación superior dirigida a estudiantes de secundaria en Chile aumentó su asistencia a corto plazo. En concreto, los estudiantes con acceso al vídeo redujeron su absentismo al menos una vez al mes en 8,8 puntos porcentuales respecto a los estudiantes que no recibieron el tratamiento (14%).

Otros programas que tratan de motivar al estudiante con recursos económicos, como becas de desempeño o aumento de la información sobre posibles trabajos y remuneraciones a la finalización de los estudios, también aumentaron la asistencia (en más de 12 puntos en Camboya, 5 puntos en India y más de 4 puntos

porcentuales en República Dominicana, respectivamente). En general, estos programas se consideran especialmente efectivos en entornos donde las restricciones presupuestarias constituyen un obstáculo para la continuidad en el sistema educativo, o cuando los alumnos en riesgo de faltar a clase acceden a la información sobre estas becas de desempeño con la antelación necesaria para modificar su asistencia a la escuela y, por tanto, podrían optar a obtenerlas.

3.2. INTERVENCIONES QUE REDUCEN LAS BARRERAS A LA ASISTENCIA: SERVICIOS DE APOYO (SUPPORT SERVICES)

Varios estudios examinan la influencia de proporcionar servicios de transporte, sanitarios (centros de salud o enfermerías en la escuela, etc.) u otros para reducir los patrones de absentismo de los estudiantes.

SERVICIOS DE TRANSPORTE

La evidencia muestra que existe una asociación entre los servicios de transporte y la asistencia de los estudiantes. Por ejemplo, los resultados sugieren que los niños que utilizaron el autobús escolar para ir al colegio faltaron menos durante el año escolar y tuvieron una menor probabilidad de ser ausentes crónicos, en comparación con los niños que acudieron a la escuela usando cualquier otro medio de transporte (Gottfried, 2017a, utilizando datos nacionales para una cohorte de niños de 5 y 6 años, en el año escolar 2010-2011).

Para estudiantes en los cursos desde jardín de infancia hasta sexto, Cordes et al. (2019) encuentran que los usuarios de autobuses para el transporte escolar tienen una probabilidad de ausentarse de aproximadamente un 6,2% menos que sus compañeros no usuarios, y tienen una probabilidad de ser ausentes crónicos 3,99 puntos porcentuales menos que sus compañeros no usuarios (estos datos se basan en datos administrativos del Departamento de Educación de Nueva York y de la Oficina de Transporte Público para el año escolar 2014-2015, que incluyen cerca de quinientos mil estudiantes).

Stein y Grigg (2019) examinan estudiantes que, en la transición entre el final de la escuela media y el inicio de la escuela secundaria, se matriculan en escuelas alejadas de sus domicilios y tienen que hacer uso de varios medios de transporte para llegar a ellas. Los autores encuentran que estos cambios en su demanda de transporte se asocian con un aumento de las ausencias en secundaria, en comparación con el curso anterior. En promedio, el número de días de ausencia se multiplicó por dos, de 11,1 días en octavo grado a 22,4 días en noveno grado y el absentismo crónico también se multiplicó por más de dos (de 18,4% a

37,9%)²⁵. Resultados igualmente llamativos se observan en las evaluaciones seleccionadas en el resumen de J-PAL (2017) sobre programas destinados a reducir los costes de transporte, tanto en tiempo como en gasto. Dos de sus evaluaciones, basadas en los impactos de la construcción de escuelas cercanas a los estudiantes, mostraron que estos programas incrementaron la asistencia más de 40 puntos porcentuales en Afganistán y cerca de 30 puntos porcentuales en Pakistán.

SERVICIOS DE SALUD

Los padres y los estudiantes de secundaria citan la salud y las enfermedades como la razón más común por la cual los estudiantes faltan a la escuela (Graves et al., 2019)²⁶. Después de haber detectado que los estudiantes perdían un número de días de escuela significativo tras los picos estacionales de la gripe, la evidencia mostró una mejora significativa en la asistencia tras la aplicación de programas de vacunación en la escuela (Jordan, 2019). Los resultados de un estudio de Keck et al. (2013) también indicaron que los estudiantes vacunados contra la gripe en la escuela tuvieron menos faltas que los estudiantes no vacunados (incluso también tuvieron menos que los estudiantes vacunados en otros lugares). Una combinación de visitas domiciliarias y atención de casos por parte del personal del *Boston Children's Hospital* redujo las tasas de absentismo un 41% para los estudiantes del grupo tratado (Jordan, 2019)²⁷. Para países en desarrollo y poblaciones muy vulnerables, podemos también extraer conclusiones sobre la importancia de proporcionar programas de salud en las escuelas: la evidencia experimental encuentra aumentos en la asistencia a la escuela asociados con la administración de suplementos de hierro, vitamina A y tratamientos antiparasitarios, muy elevados, de casi 6 y 9 puntos porcentuales en India y Kenia, respectivamente (J-PAL, 2017).

25. Las estimaciones de este artículo son las siguientes. Un aumento de 10 minutos en el tiempo de viaje (manteniendo constante el número de vehículos necesarios o cambios realizados) implica un aumento en el absentismo escolar de un tercio de día, aproximadamente. Un aumento en el número de vehículos o cambios, manteniendo el tiempo de viaje constante, implica un aumento en el absentismo de un día y medio, aproximadamente.

26. Estos autores revisan la evidencia sobre la presencia de centros de salud en las escuelas: una clínica de atención primaria ubicada en el área de una escuela primaria o secundaria, que brinda diferentes servicios de salud durante el día escolar, puede romper el vínculo entre la mala salud y el absentismo estudiantil.

27. Otras intervenciones que podrían considerarse, al menos en parte, dentro de este grupo incluirían apoyos para mejorar la seguridad del estudiante en su camino a la escuela y también dentro de la escuela. Sin embargo, no está claro que los tratamientos tuvieran que estar dirigidos únicamente a los estudiantes que padecen inseguridad, ni tampoco con una única intervención, ya que la evaluación de su impacto sería menos obvia. Igualmente, sería difícil asignar un efecto propio a programas de servicios integrales destinados a eliminar barreras de acceso, intervenciones que se tratan en el apartado 3.3.

3.3. INTERVENCIONES QUE MEJORAN LA ADAPTACIÓN Y EL AJUSTE A LA ESCUELA

REDISEÑO DE LA ESCUELA, SERVICIOS INTEGRALES, CURRÍCULUM Y CLIMA ESCOLAR

Una reforma o un nuevo diseño del entorno de aprendizaje y del funcionamiento de la escuela en su totalidad conlleva una intervención más integral y compleja que, en muchos casos, está orientada a involucrar a toda la comunidad educativa. Por ejemplo, el programa *Diplomas Now* incluye nueve componentes, tres de los cuales proporcionan apoyo a los estudiantes en varios aspectos relacionados, entre otros, con el absentismo escolar y las dificultades académicas (Balu, 2019)²⁸.

En una primera fase, este programa fue implementado en Estados Unidos en once distritos escolares urbanos de gran tamaño, en el año académico 2011-2012, con una asignación aleatoria de las escuelas a los grupos de tratamiento y de control. Tras dos años en funcionamiento, los estudiantes de noveno y décimo curso en las escuelas tratadas mostraron niveles inferiores en los indicadores de alerta temprana de riesgo de abandono (un 52,6% de estudiantes estaban en una buena trayectoria hacia su graduación, frente al 50% de estudiantes en las escuelas de control). Sin embargo, el programa no tuvo un impacto en la tasa general de asistencia o en la tasa general de asistencia completa. Balu (2019) explica que el programa, probablemente, no fue efectivo porque para ello debería haber requerido una coordinación significativa entre componentes y personas involucradas, y que la complejidad de la intervención hacía difícil centrarse únicamente en el absentismo escolar. Está prevista la realización de una evaluación continua de los resultados del programa después de 4 años, lo que también permitirá explorar la importancia de la frecuencia (dosis) y de la duración de este tipo de intervenciones a la hora de mejorar los resultados del programa.

La presencia de mentores que acompañen y asesoren a los estudiantes también puede aumentar el compromiso y el interés por la escuela entre los estudiantes. Por ejemplo, el proyecto *My Brother's Keeper Success Mentors Initiative*²⁹ se diseñó con el objetivo de reducir el absentismo crónico y también de promover el éxito en la escuela y en la vida, mediante la vinculación entre estudiantes que son ausentes crónicos o que están en riesgo de convertirse en ello, con un adulto o con un par cercano que se convierte en su mentor. Su evaluación, tras un programa piloto de tres años de duración en la ciudad de Nueva York, donde cerca de diez mil estudiantes

28. Por ejemplo, las dificultades académicas se abordaron con tutoría en la escuela, las dificultades familiares con asesoramiento coordinado y con otros servicios sociales, etc. (Balu, 2019).

29. Se trata de una iniciativa conjunta del Departamento de Educación en Estados Unidos, la *National Mentoring Partnership* y el *Everyone Graduates Center*, véase *White House* (2014). <https://obamawhitehouse.archives.gov/my-brothers-keeper>.

dispusieron de mentores procedentes de la comunidad, del personal de la escuela o de estudiantes mayores dentro de la escuela, mostró que los estudiantes que habían sido ausentes crónicos mejoraron su asistencia a clase en casi dos semanas adicionales (nueve días) al año, tras trabajar con sus mentores y recibir otras intervenciones destinadas a mejorar su asistencia, en comparación con estudiantes similares, particularmente entre alumnos de perfil socioeconómico más desfavorecido (Balfanz y Byrnes, 2018; Jordan 2019).

Chang et al. (2019) identifican varias condiciones que ayudan a crear un ambiente de aprendizaje propicio y que afectan positivamente a la asistencia, a la motivación, al compromiso, al desempeño y al bienestar de los estudiantes. En general, es necesario establecer y adoptar un clima y un lenguaje positivos, en todos los ámbitos de la escuela y por parte de quienes apoyan a los estudiantes (Chang et al., 2019). Estos aspectos, por un lado, mejoran la salud física, emocional y mental, y la seguridad. En general, estas intervenciones fomentan las habilidades socioemocionales de estudiantes y adultos, aseguran que los estudiantes no tengan miedo o experimenten acoso, intimidación, violencia física o amenazas a su seguridad mientras están en la escuela, y establecen un sistema de códigos o reglamentos de disciplina y seguridad “afectuosos, justos y apropiados”. También fomentan el sentido de pertenencia a la escuela y las relaciones interpersonales entre los estudiantes con otros compañeros y con los adultos en la escuela, y fomentan que esta sea académicamente estimulante y atractiva para ellos.

Otra de las razones por las cuales los estudiantes pueden ausentarse de la escuela es la falta de interés por un currículum estimulante e interesante³⁰. A este respecto, algunas intervenciones han examinado si ofrecer una instrucción culturalmente más relevante, incluida aquella que tiene un enfoque más claro hacia el desarrollo de algunas habilidades socioemocionales, puede tener algún efecto en el absentismo escolar.

Jordan (2019), en su resumen de los resultados de algunas de estas intervenciones, explica el impacto positivo de la inclusión en el currículum de un curso sobre cuestiones relacionadas con los grupos étnicos minoritarios. La evaluación, basada en un modelo de discontinuidad de regresión difusa³¹, mostró que la asignación

30. Las intervenciones enfocadas a corregir la percepción equivocada sobre la importancia de la asistencia a la escuela mencionadas en el primer grupo de intervenciones también podrían incluirse dentro de las intervenciones relacionadas con mejorar la motivación de los estudiantes y dentro del último grupo de iniciativas relacionadas con el papel de las familias.

31. Los estudiantes de noveno grado reciben el curso si su promedio de notas o GPA en el año escolar anterior, que se mide en una escala de 0 a 4, se encuentra por debajo de un umbral fijado, mientras que no lo reciben si su promedio es superior al valor que determina la regla de asignación, que es la que produce la discontinuidad y permite su evaluación de impacto..

a este curso aumentó la asistencia a clase de los estudiantes de noveno grado 21 puntos porcentuales, su promedio de notas, GPA, en 1,4 puntos y los créditos acumulados un promedio de 23. A partir de estos efectos tan significativos, los autores señalaron que la importancia de una pedagogía “culturalmente relevante”, cuando se implementa en un contexto adecuado y con la máxima calidad técnica, es eficaz a la hora de proporcionar un apoyo muy efectivo a los estudiantes en riesgo (Dee y Penner, 2017; Jordan, 2019).

INFORMAR E INVOLUCRAR A LAS FAMILIAS

Algunas de las intervenciones incluidas en este apartado no están destinadas a cambiar el comportamiento de los estudiantes directamente, sino que buscan informar a los padres sobre el absentismo escolar de sus hijos, mediante el uso de distintos mecanismos de información. Estas intervenciones incluyen lo que se conoce como *nudging* (que podríamos traducir como “dar un toque”), a través del envío de mensajes de texto, para mantener a los padres informados sobre esta cuestión (Bergman y Rogers, 2017; Rogers et al., 2017; Balu, 2019, etc.).

Balu (2019) explica los resultados de la evaluación de una intervención exclusivamente informativa a los padres, consistente en el envío de mensajes con información sobre la asistencia de sus hijos a clase y excluyendo cualquier tipo de mensaje preventivo o reactivo al respecto. Así, los padres o tutores de alrededor de cuatro mil estudiantes en la etapa secundaria (cursos entre 9º y 12º) de la ciudad de Nueva York recibieron un mensaje de texto diario y un resumen semanal informando sobre la asistencia o no de sus hijos a clases. La evaluación experimental no mostró efectos después de que el programa estuviera en funcionamiento durante un semestre.

Rodgers y Feller (2018) también evaluaron los resultados de un programa consistente en el envío de tres tipos de información personalizada sobre el absentismo estudiantil a tres grupos de padres (es decir, tres tratamientos distintos) y un grupo de control formado por padres que no recibían ningún tipo de información, de forma aleatoria. La intervención estaba basada en modificar las creencias (equivocadas, por lo general) de los padres sobre las ausencias totales y sobre las ausencias relativas, en particular, en el caso de los padres de estudiantes con altas tasas de faltas a clase.

La intervención consistió en enviar a los padres de los tres primeros grupos una de las tres notas siguientes: una nota recordatoria sobre la importancia de asistir a clase, una nota donde se incluían también las ausencias totales de su hijo, y una nota donde, además de las anteriores, se incluía una descripción de cuántos días se ausentaría típicamente un estudiante en promedio (es decir, la comparativa entre

su hijo y el promedio de los estudiantes). Las tres notas incluían un encabezado que indicaba que las ausencias a clase importan y que ellos pueden ayudar a mejorar la asistencia a clase de sus hijos junto con un texto explicativo sobre las consecuencias negativas de faltar a clase, tanto por razones justificadas como por razones no justificadas, en edades de 5 a 17 años (de *Kindergarten* a 12° grado). En comparación con los padres que no recibieron ninguna comunicación durante el año escolar (padres en el grupo de control), las versiones más efectivas redujeron el absentismo crónico un 10% o más (1,1 días), con un impacto similar en todos los cursos.

Bergman y Chen (2019) también describen otra intervención de naturaleza similar, si bien ofrecen una comunicación más integral con los padres. Estos investigadores enviaron alertas automáticas semanales a los padres a través del teléfono sobre los deberes no cumplimentados o presentados, las notas o calificaciones, y las ausencias a clase de sus hijos. Las alertas redujeron los suspensos en los cursos un 28%, aumentaron la asistencia a clase un 12% y la retención de estudiantes en los distritos (definida en función de si los estudiantes están matriculados en al menos un curso el primer semestre después de la intervención), aunque no tuvieron ningún impacto en los resultados de los exámenes estatales.

En cierto modo, estas intervenciones buscan fortalecer la “relación de agencia” entre los padres y sus hijos, ofreciendo a los primeros información que pueden usar para hacerlos más responsables. Aunque el control sobre las faltas a clase está principalmente en manos de los estudiantes, una mayor toma de conciencia de la importancia de asistir a clase por parte de los padres puede ser valiosa, tal y como demuestran los estudios mencionados anteriormente. A partir de su comparación, además, es posible deducir que la mera información sobre la asistencia a clase no basta por sí sola para reducir el absentismo, al menos, a corto plazo. Balu (2019) señala que la falta de impacto de la intervención que evalúa podría deberse a la inexistencia de una recomendación o pautas de actuación para las familias para prevenir o reducir el absentismo complementarias a la información ofrecida en los mensajes. Otra posibilidad es que, simplemente, aumentar la toma de conciencia sobre el patrón de asistencia en sí mismo podría no ser suficiente para crear una alerta sobre las posibles consecuencias³². La evaluación de intervenciones más completas, con más información y con indicaciones más explícitas podrían ayudar a confirmar las limitaciones de estas intervenciones que, si bien tiene el mismo propósito y se basan en mecanismos parecidos, son más sencillas y potencialmente menos efectivas³³.

32. Véanse los mecanismos de fomento del interés y de la motivación explicados en las intervenciones anteriores a través de la información.

33. Véase también Balu y Ehrlich (2018) para un marco explicativo de cuándo estos incentivos pueden funcionar.

OTROS SERVICIOS PARA FAMILIAS Y ESTUDIANTES

Otros servicios proporcionados a los estudiantes incluyen desayuno, materiales, uniformes, lavandería, o tiempo de recreo dirigido por un coordinador o entrenador que forma a los profesores y ofrece a los estudiantes opciones para juegos y actividades en el recreo (Jordan, 2019; J-PAL, 2017).

Varias evaluaciones han detectado impactos positivos de subsidios de alimentación para la asistencia a la escuela entre 4 y 9 puntos porcentuales en varios países en desarrollo (Burkina Faso, Uganda, etc., ver J-PAL, 2017). También en Estados Unidos existen evaluaciones que muestran efectos positivos de forma consistente, derivados de la provisión de desayuno para todos los estudiantes independientemente de su situación económica, lo que, además de reducir un posible estigma entre la población más desfavorecida, puede contribuir a mejorar el desempeño (Jordan, 2019).

Otras evaluaciones sobre el impacto de la provisión de uniformes en Kenia y Ecuador (muy conocidas en la literatura sobre desarrollo económico y en la literatura económica en general), también detectaron un impacto positivo en la asistencia, de alrededor de 2 a 3 puntos porcentuales. En la mayoría de los casos, sin embargo, la provisión de material escolar, evaluada en los mismos contextos, ofreció resultados poco destacables desde el punto de vista estadístico (J-PAL, 2017).

Las intervenciones más específicas también incluyen aquellas que abordan la falta de vivienda estable y la movilidad geográfica de los estudiantes, bien porque los estudiantes se hallan en viviendas destinadas a las personas sin hogar o porque se mudan con frecuencia de domicilio y, por tanto, de escuela. De esta literatura se infiere que la colaboración entre las instituciones educativas y los servicios sociales puede ayudar a conectar a las familias que recibirían alguna asistencia con los organismos que pueden ayudarles a evitar un desalojo y a encontrar una vivienda estable; también garantizaría que las familias sin hogar aprovechen al máximo las protecciones previstas por las leyes correspondientes (Jordan, 2019). Por ejemplo, los cambios en los requisitos solicitados para demostrar la residencia en una zona con asistencia escolar pueden favorecer una mejor adaptación de los estudiantes, facilitar su acceso a la escuela y, en consecuencia, incrementar su asistencia a clase.

4. LA EVIDENCIA: UNA COMPARACIÓN DE LAS TASAS DE ABSENTISMO ESCOLAR Y DE SUS ASOCIACIONES CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO ENTRE PAÍSES

Nuestro análisis comparativo sobre el absentismo escolar en 15 países da respuesta a las siguientes tres preguntas:

1. ¿Con qué frecuencia se ausentan los estudiantes en los distintos países? ¿Se ausentan más los estudiantes de la generación actual que los de las generaciones anteriores?
2. ¿Qué subgrupos de estudiantes se ausentan más?
3. ¿Cuánto importa el absentismo para el desempeño en matemáticas, lectura y ciencias?

Explicamos las principales características de nuestro análisis a continuación³⁴:

4.1. INFORMACIÓN Y METODOLOGÍA

Para los análisis se utilizan los datos de los estudios PISA 2012, 2015 y 2018 de la OCDE. En los cuestionarios de contexto, los estudiantes que participaron en los distintos estudios fueron preguntados acerca de su asistencia a la escuela durante las “últimas dos semanas completas de clase” anteriores al momento de su participación en el estudio PISA³⁵. En este punto, es importante aclarar que la evaluación de PISA puede administrarse en cualquier momento entre los meses de marzo y mayo en la mayoría de países (ver tabla A1 en apéndice B), por lo que, por regla general, las “últimas dos semanas” podrían referirse a distintos periodos en los países participantes.

Los estudiantes escogen para sus respuestas una de las opciones disponibles, presentadas en las siguientes categorías: no se ausentaron ningún día, se ausentaron 1 a 2 días, se ausentaron entre 3 y 4 días, o se ausentaron 5 o más días. En nuestro análisis, agrupamos las dos últimas categorías para identificar a los estudiantes que faltan a la escuela con mayor frecuencia y podrían tener un mayor riesgo de convertirse en ausentes crónicos. Nótese que evitamos hablar de absentismo crónico porque no disponemos de un baremo para determinarlo durante periodos inferiores a un año, ni tampoco de un criterio homogéneo válido para todos los países³⁶.

34. Véase un mayor detalle sobre la fuente de datos, variables y muestra en el apéndice B.

35. En el apéndice B figura la redacción exacta de la pregunta y de las distintas opciones de respuesta. Como sucede en cualquier análisis basado en informaciones facilitadas por los propios encuestados (*self-reporting*) y por el tipo de preguntas que examinamos, podría darse el caso de que nuestros resultados presentaran algún error o sesgo resultante de cómo se recuerda la información o que tuvieran un sesgo de deseabilidad. En cuanto a los errores de precisión, suponemos que ese sesgo sería muy pequeño o poco probable, dado que el recuerdo sobre el absentismo se refiere a un periodo de tiempo muy reciente.

36. En principio, el grupo que mejor representaría a los estudiantes ausentes crónicamente sería el

Utilizamos el análisis descriptivo para estimar las tasas de *absentismo ocasional o moderado* (estudiantes que se ausentaron 1 a 2 días en las últimas dos semanas), las tasas de *absentismo más frecuente* (estudiantes que se ausentaron 3 o más días en las últimas dos semanas), las *tasas de asistencia completa* (estudiantes que no se ausentaron ningún día en las últimas dos semanas), en una selección de países. También usamos los análisis de regresión para estimar las brechas en el desempeño en matemáticas, lectura y ciencias entre los distintos grupos en los distintos países³⁷.

Los distintos análisis se realizan siguiendo las recomendaciones marcadas por la OCDE. Es importante remarcar una vez más que se trata de un análisis no causal, con las implicaciones que ello conlleva para la interpretación de los resultados.

4.2. ¿CON QUÉ FRECUENCIA SE AUSENTAN LOS ESTUDIANTES EN LOS DISTINTOS PAÍSES? ¿SE AUSENTAN LOS ESTUDIANTES DE LA GENERACIÓN ACTUAL MÁS QUE LOS DE LAS GENERACIONES ANTERIORES?

Más de uno de cada cuatro estudiantes participantes en el estudio PISA 2018 se ausentaron de la escuela en algún momento en las dos semanas anteriores a participar en la evaluación internacional de competencias, en promedio. De forma complementaria, aproximadamente cuatro de cada cinco estudiantes tuvieron una asistencia completa en el mismo intervalo de tiempo. En general, el 18,4%, o casi uno de cada cinco, faltó a la escuela ocasionalmente (1 o 2 días), mientras que el 6,6% (uno de cada 15) lo hizo con mayor frecuencia (3 o más días).

Los porcentajes de absentismo varían sustancialmente entre países. En los países seleccionados, las tasas de absentismo escolar más bajas se encuentran en Japón y Corea del Sur, donde sólo una pequeña parte de los estudiantes faltan a la escuela (2,1 y 2,2%, respectivamente), seguidos por los estudiantes de los Países Bajos y de Suecia (con tasas de absentismo escolar del 7,2 y 9,9%, respectivamente). Estas tasas de absentismo contrastan de manera muy acusada con las observadas

compuesto por los estudiantes ausentes de la escuela durante tres o más días en las últimas dos semanas, incluso patrones de absentismo moderado en el transcurso de dos semanas que, de mantenerse en el tiempo, podrían derivar en una acumulación de ausencias suficientes para ser considerados como ausentes crónicos. Nótese también que esta categoría no es directamente comparable con las categorías utilizadas en estudios de absentismo por año o que utilizan definiciones o umbrales alternativos.

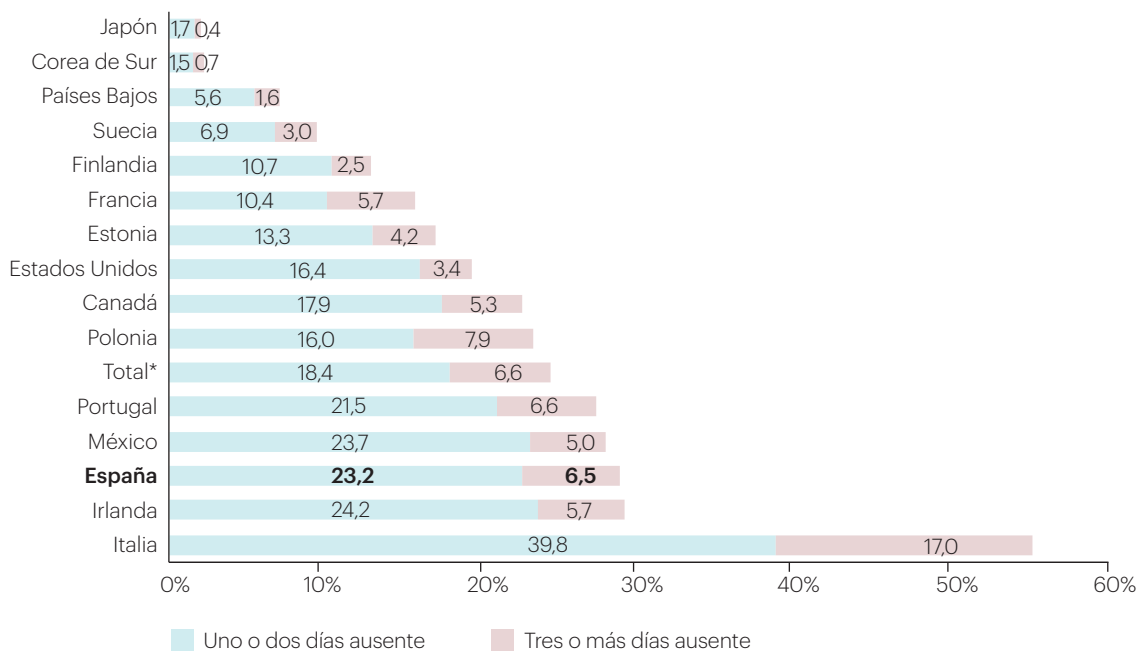
37 Ver detalles en el apéndice A. Nuestro enfoque se basa en una comparación entre países y no entre regiones, estados u otros niveles responsables de la educación en cada país en varios de los países seleccionados. En el apartado 4.5., mostramos las tasas de prevalencia del absentismo (tabla 3) y sus correlaciones con el desempeño en matemáticas y ciencias (gráfico 3) en las comunidades autónomas de España. Como se recoge en las conclusiones, esta información es ilustrativa de la importancia de explorar todas las fuentes de variación en el absentismo, así como sus causas y consecuencias, para un correcto asesoramiento de las políticas educativas (Carnoy, 2015; Carnoy et al., 2015).

en Italia, que es un caso atípico entre todos los países, tanto por su elevada tasa de absentismo (algo menos de la mitad de los estudiantes, el 43,5%, tuvieron asistencia completa en 2018), como por haber mantenido este nivel tan elevado de forma repetida en los últimos estudios PISA que hemos examinado. Por su parte, en Irlanda, España, México y Portugal, alrededor del 30% de los estudiantes faltan a la escuela en algún momento, durante las dos semanas anteriores a su participación en el estudio.

Con respecto a los estudiantes que se ausentaron de la escuela con una frecuencia mayor (3 o más días durante las dos semanas anteriores), los mayores porcentajes se registran en Italia (17,0%), Polonia (7,9%), Portugal (6,6%), España (6,5%), Francia e Irlanda (5,7%) y Canadá (5,3%). Como ocurre con el absentismo en general, las tasas más bajas de absentismo escolar frecuente también se registran en los Países Bajos, Corea del Sur y Japón, además de en Finlandia.

En Estados Unidos, el 16,4 por ciento de los estudiantes se ausentaron uno o dos días en las últimas dos semanas, y el 3,4% faltó tres o más días de clases. Estos porcentajes son mucho más altos en España, donde casi uno de cada cuatro estudiantes (23,2%) se ausentó uno o dos días a la escuela, mientras que el 6,5% lo hizo tres o más días (gráfico 1).

GRÁFICO 1. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE SE AUSENTARON DE LA ESCUELA POR NÚMERO DE DÍAS, EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS ANTERIORES A SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO PISA 2018.



Nota: los totales corresponden a los promedios de todos los estudiantes y de los países participantes en el estudio de 2018.

Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2018 (OCDE).

Si observamos cómo ha cambiado el absentismo escolar a lo largo de los últimos años (2012-2018), los resultados muestran que, en la mayoría de los países, los estudiantes se ausentaron más en 2018, en general, que en 2012 (tabla 1)³⁸. Las únicas excepciones son Estados Unidos, donde la asistencia completa aumentó 1,2 puntos porcentuales y las muy pequeñas reducciones 0,5 puntos porcentuales en Japón y Corea del Sur.

Entre los resultados mostrados destacan otros dos hechos sorprendentes: en primer lugar, el gran aumento del absentismo escolar en Irlanda, donde sólo un 4% de los estudiantes informaron haberse ausentado de la escuela en 2012, pero donde casi el 30% de los estudiantes se ausentaron en 2018. El segundo dato que destacamos es el de Italia, donde el porcentaje de estudiantes con asistencia completa ha estado constantemente entre los más bajos de los observados en los países seleccionados y entre todos los países participantes en PISA.

Finalmente, quizás el patrón observado más significativo radica en el aumento generalizado del porcentaje de estudiantes que faltan a la escuela con una mayor frecuencia (3 o más días). En cuatro países entre los 15 representados, el aumento fue muy pequeño, inferior a un punto porcentual (Japón, Corea del Sur, Estados Unidos y Estonia). En siete países, el aumento fue moderado, entre uno y tres puntos porcentuales (Finlandia, Países Bajos, Suecia, Canadá, Portugal, España y México). En cuatro países, el porcentaje de estudiantes que se ausentaron de la escuela con una mayor frecuencia aumentó de forma muy significativa: 3,6 puntos porcentuales en Francia, 5,0 puntos porcentuales en Irlanda, 5,3 puntos porcentuales en Polonia y 10,1 puntos porcentuales en Italia (tabla 1).

38. Aunque no se muestra en las tablas, otro hecho que se aprecia es un aumento en la tasa de no respuesta a la variable sobre absentismo entre 2012 y 2018. Nuestros análisis se basan en las muestras con información completa.

TABLA 1. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE SE AUSENTARON DE LA ESCUELA POR NÚMERO DE DÍAS EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS ANTERIORES A SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO, PISA 2012, 2015 Y 2018.

	2012			2015			2018			CAMBIO ENTRE 2012 Y 2018 (EN PUNTOS PORCENTUALES)		
	ASISTENCIA PERFECTA	UNO O DOS DÍAS AUSENTE	TRES O MÁS DÍAS AUSENTE	ASISTENCIA PERFECTA	UNO O DOS DÍAS AUSENTE	TRES O MÁS DÍAS AUSENTE	ASISTENCIA PERFECTA	UNO O DOS DÍAS AUSENTE	TRES O MÁS DÍAS AUSENTE	ASISTENCIA PERFECTA	UNO O DOS DÍAS AUSENTE	TRES O MÁS DÍAS AUSENTE
Canadá	77,9%	18,9%	3,2%	82,2%	14,3%	3,5%	76,8%	17,9%	5,3%	-1,1	-1,0	2,1
España	72,0%	24,2%	3,8%	75,3%	20,3%	4,3%	70,4%	23,2%	6,5%	-1,6	-1,0	2,7
Estonia	84,7%	11,9%	3,4%	77,0%	17,5%	5,5%	82,5%	13,3%	4,2%	-2,2	1,4	0,8
Finlandia	89,6%	8,9%	1,5%	63,4%	27,1%	9,5%	86,8%	10,7%	2,5%	-2,8	1,7	1,1
Francia	90,5%	7,3%	2,1%	89,2%	7,1%	3,7%	83,9%	10,4%	5,7%	-6,7	3,0	3,6
Irlanda	96,0%	3,3%	0,7%	75,6%	20,5%	3,9%	70,1%	24,2%	5,7%	-25,9	20,8	5,0
Italia	51,8%	41,3%	6,8%	44,8%	41,6%	13,6%	43,2%	39,8%	17,0%	-8,7	-1,5	10,1
Japón	98,5%	1,3%	0,3%	98,2%	1,3%	0,5%	97,9%	1,7%	0,4%	-0,6	0,4	0,1
Corea del Sur	98,2%	1,3%	0,5%	98,1%	1,4%	0,5%	97,8%	1,5%	0,7%	-0,4	0,3	0,2
México	79,1%	18,7%	2,2%	74,2%	22,0%	3,8%	71,3%	23,7%	5,0%	-7,8	5,0	2,8
Países Bajos	97,3%	2,2%	0,5%	94,7%	4,4%	1,0%	92,8%	5,6%	1,6%	-4,6	3,4	1,2
Polonia	84,1%	13,3%	2,6%	79,7%	13,5%	6,8%	76,1%	16,0%	7,9%	-8,1	2,7	5,3
Portugal	80,7%	15,2%	4,1%	79,2%	17,0%	3,8%	71,9%	21,5%	6,6%	-8,8	6,3	2,5
Suecia	92,8%	5,8%	1,4%	91,0%	6,6%	2,4%	90,1%	6,9%	3,0%	-2,8	1,1	1,6
Total*	81,3%	15,0%	3,8%	73,3%	21,0%	5,7%	75,0%	18,4%	6,6%	—	—	—
Estados Unidos	78,9%	17,9%	3,2%	62,8%	30,9%	6,3%	80,1%	16,4%	3,4%	1,2	-1,5	0,3

Nota: los totales corresponden a los promedios en todos los estudiantes y países participantes en cada informe. Los resultados para el promedio total no son comparables entre años porque los países incluidos difieren entre informes.

Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2012, 2015 y 2018 (OCDE).

4.3. ¿QUIÉN SE AUSENTE DE LA ESCUELA? ¿CUÁLES SON LOS SUBGRUPOS QUE SE AUSENTAN CON MAYOR FRECUENCIA EN FUNCIÓN DE SUS CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS, SOCIOECONÓMICAS, VINCULACIÓN CON LA ESCUELA E INDICADORES DE BIENESTAR?

A continuación, examinamos quién se ausenta más de la escuela o, dicho de otro modo, qué subgrupos dentro de la población estudiantil se ausentaron más que otros. Nos centramos en los estudiantes que se ausentaron de la escuela durante 3 o más días en las dos últimas semanas, es decir, aquellos que faltaron a la escuela con más frecuencia (tablas 2, a, b, c, d y e).

De forma consistente con lo sugerido por la literatura, nuestros resultados muestran que los subgrupos que se ausentan de la escuela con mayor frecuencia son chicos, inmigrantes y estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo inferior a secundaria. Además, también vemos mayores porcentajes de estudiantes ausentes durante 3 días o más entre quienes son repetidores, tienen bajas expectativas sobre su nivel educativo en el futuro, tienen niveles de pertenencia a la escuela por debajo del promedio del país, de bienestar subjetivo por debajo del promedio del país, y de acoso superior al promedio del país.

En todos los países vemos una brecha entre la proporción de chicos que se ausentaron de la escuela 3 o más días y la proporción de chicas que lo hicieron con la misma frecuencia (tabla 2a). En todos los casos, los porcentajes de chicos que faltaron a la escuela son superiores a los de las chicas. Las diferencias son muy pequeñas (inferiores a un punto porcentual) en Canadá, Irlanda, Japón, Países Bajos y Estados Unidos, moderadas (entre uno y tres puntos porcentuales) en España, Estonia, Finlandia, Italia, México, Suecia, y más importantes (superiores a los tres puntos porcentuales) en Francia, Portugal y Polonia.

En la mayoría de países, los porcentajes de estudiantes inmigrantes que se ausentaron de la escuela, durante tres o más días, son superiores a la proporción de estudiantes nativos que lo hicieron (tabla 2a). Sólo en tres países (Canadá, Corea del Sur y Estados Unidos), la proporción de estudiantes inmigrantes que pierden tres o más días de escuela es ligeramente inferior a la proporción de estudiantes nativos que lo hacen (las brechas son en todos los casos muy pequeñas). En los países restantes, encontramos una brecha entre la proporción de estudiantes inmigrantes que faltan tres o más días de escuela y la proporción de estudiantes nativos que faltan tres o más días, siempre mayor entre los estudiantes inmigrantes. Observamos una brecha moderada (entre uno y tres puntos porcentuales) en España, Francia, Irlanda, los Países Bajos y Portugal (la brecha en Portugal es de 0,9 puntos porcentuales). Sin embargo, observamos una brecha mucho mayor (más de tres puntos porcentuales) en Estonia, Finlandia, Italia, México, Suecia y Polonia, países en los que alcanza los 15,9 puntos porcentuales.

En todos los países analizados, observamos un marcado gradiente en la proporción de estudiantes que faltan a la escuela según el nivel educativo alcanzado por sus padres, que utilizamos en este análisis como *proxy* del estatus socioeconómico de las familias (García and Weiss, 2017; García 2020). Las brechas entre los tres grupos (nivel educativo bajo, intermedio y alto) son pequeñas en Finlandia, México, Polonia y Portugal, en general (tabla 2b). Por el contrario, la impronta socioeconómica es más notable en Canadá, Italia y Estados Unidos. Por ejemplo, al comparar la proporción de estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo hasta educación secundaria con

estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo alto (educación terciaria), vemos diferencias moderadas o superiores a un punto porcentual a favor del segundo grupo en Canadá, España, Estonia, Francia, Irlanda, Italia, Corea del Sur, Países Bajos, Suecia y Estados Unidos. En estos países, las proporciones de estudiantes ausentes fueron mayores entre los estudiantes cuyos padres tenían un nivel educativo bajo que entre los estudiantes cuyos padres tenían un nivel educativo alto.

En promedio, observamos mayores proporciones de estudiantes ausentes en escuelas públicas que en escuelas privadas en Canadá, España, Estonia, Finlandia, Francia, Corea del Sur, México, Países Bajos, Polonia y Estados Unidos (esta variable podría verse también como *proxy* de nivel socioeconómico, al menos en cierto grado y en algunos países). Sólo en Italia y Portugal los estudiantes de escuelas privadas faltan con mayor frecuencia y no observamos ninguna diferencia por tipo de escuela en Japón (tabla 2b).

Además de las características demográficas y socioeconómicas examinadas hasta este momento, PISA ofrece informaciones sobre el interés por la educación (nivel educativo o expectativas), habilidades sociales (facilidad para hacer amigos, vinculación con la escuela), y bienestar (*bullying* y bienestar), que podrían ayudarnos a entender su importancia a la hora de fomentar la asistencia a clase. Describimos también el porcentaje de estudiantes que se ausenta en función de su posición relativa con respecto a otros estudiantes en estos aspectos (tablas 2c, 2d, 2e).

En general, observamos que el desempeño en cursos anteriores y las expectativas de los estudiantes también se correlacionan con sus tasas de absentismo.

En primer lugar, encontramos porcentajes mucho más importantes de estudiantes ausentes entre aquellos que han repetido algún curso que entre los no repetidores. En un amplio número de países, los porcentajes de estudiantes repetidores que se ausentaron duplican e incluso triplican los porcentajes de estudiantes ausentes entre los no repetidores (tabla 2c). Entre los últimos, Estonia, Finlandia, Corea del Sur, Polonia, Portugal y Suecia; entre los países donde más se duplican los porcentajes de absentistas no repetidores se encuentran Canadá, España, Francia, México, Países Bajos y Estados Unidos.

También observamos mayores porcentajes de estudiantes ausentes entre aquellos que tienen bajas expectativas con respecto a su logro educativo y porcentajes inferiores entre aquellos que tienen altas expectativas sobre el nivel educativo que alcanzarán (tabla 2c). Las diferencias entre grupos son menores que las observadas entre los estudiantes dependiendo de si repitieron o no repitieron curso anteriormente.

En relación a las variables que nos permiten examinar dos de las habilidades socioemocionales de los estudiantes (facilidad para hacer amigos y pertenencia a

la escuela), los resultados son los siguientes. Vemos que la proporción de estudiantes ausentes es ligeramente superior entre quienes tienen más dificultades que el promedio para hacer amigos, excepto en Italia, donde ese factor parece actuar en el sentido inverso (tabla 2e). En cuanto al índice de pertenencia (en este caso comparamos a estudiantes cuyo índice de pertenencia es superior al índice promedio del país con estudiantes cuyo índice de pertenencia es inferior al índice promedio del país), la proporción de estudiantes que se ausentan de la escuela con mayor frecuencia entre los que tenían un sentido de pertenencia más alto que el promedio, fue, en general, menor que la proporción de estudiantes ausentes entre los estudiantes que tenían un sentido de pertenencia inferior al promedio (tabla 2e). Las únicas excepciones son España (donde hay una brecha de 4,4 puntos porcentuales entre los dos grupos) y Polonia. Las brechas son muy pequeñas, inferiores a un punto porcentual, en Italia, Japón, Corea del Sur y los Países Bajos.

Finalmente examinamos qué fracción de estudiantes no fue a clase 3 o más días en las últimas dos semanas en función de dos indicadores de bienestar incluidos en el estudio PISA: el índice de acoso (*bullying*) y el índice de bienestar. Para permitir una comparación más directa en estos casos, dividimos a los estudiantes en dos grupos, en función de si sus índices son superiores o inferiores al promedio en su país.

En términos del bienestar subjetivo, vemos que, en la mayoría de los países, hay una mayor proporción de estudiantes que se ausentan de la escuela entre aquellos que tienen un índice de bienestar inferior al promedio que entre quienes lo tienen superior al promedio. Las excepciones son España, una vez más, y Polonia (las brechas son muy pequeñas, inferiores al punto porcentual, en Estonia, Irlanda, Japón, Corea del Sur, México, Países Bajos y Portugal). Finalmente, y de forma muy consistente en todos los países, observamos una mayor proporción de estudiantes ausentes entre quienes tienen un índice de acoso escolar superior al promedio que entre quienes lo tienen inferior al promedio. Las brechas son pequeñas (inferiores a un punto porcentual) en Japón, moderadas (entre uno y tres puntos porcentuales) en Finlandia, Francia, Irlanda, Países Bajos, Suecia y Estados Unidos, y grandes (superiores a tres puntos porcentuales) en Canadá, Estonia, Italia, México, Polonia, Portugal, Suecia y España (con la mayor brecha, de 13,3 puntos porcentuales de todos los países examinados).

TABLA 2. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE CADA SUBGRUPO QUE SE AUSENTAN DE LA ESCUELA TRES O MÁS DÍAS EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS ANTERIORES A SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO.

2A. CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS.

	GÉNERO		ORIGEN	
	CHICA	CHICO	NATIVO	INMIGRANTE
Canadá	4,9%	5,8%	5,5%	4,8%
España	5,5%	7,3%	6,1%	8,4%
Estonia	3,6%	4,7%	3,4%	10,6%
Finlandia	1,6%	3,5%	2,3%	7,3%
Francia	3,7%	7,8%	5,4%	7,6%
Irlanda	5,3%	6,1%	5,5%	7,0%
Italia	15,9%	18,0%	16,5%	20,2%
Japón	0,3%	0,6%	—	—
Corea del Sur	0,3%	1,0%	0,7%	0,0%
México	3,8%	6,2%	4,9%	9,8%
Países Bajos	1,3%	2,0%	1,5%	3,3%
Polonia	5,3%	10,7%	7,9%	23,8%
Portugal	4,9%	8,3%	6,5%	7,4%
Suecia	2,0%	4,1%	2,2%	5,8%
Estados Unidos	3,2%	3,6%	3,5%	3,2%

2B. CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS.

	NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES			TIPO DE ESCUELA	
	INFERIOR A SECUNDARIA	HASTA POSTSECUNDARIA, NO Terciaria	TERCIARIA	PÚBLICA	PRIVADA
Canadá	15,3%	7,5%	4,8%	5,5%	3,5%
España	7,8%	5,5%	6,3%	7,3%	4,9%
Estonia	6,1%	4,1%	4,1%	4,3%	1,4%
Finlandia	2,2%	4,2%	2,1%	2,6%	0,9%
Francia	8,5%	6,9%	5,1%	6,3%	3,4%
Irlanda	7,7%	6,9%	5,1%	—	—
Italia	21,8%	14,4%	17,5%	17,0%	18,4%
Japón	2,9%	0,4%	0,4%	0,5%	0,4%
Corea del Sur	1,8%	1,1%	0,5%	0,9%	0,4%
México	5,6%	4,9%	4,7%	5,1%	4,3%
Países Bajos	4,6%	1,9%	1,4%	1,9%	1,3%
Polonia	8,6%	8,0%	7,8%	8,1%	4,7%
Portugal	6,9%	6,1%	6,7%	6,4%	8,0%
Suecia	6,0%	3,1%	2,7%	—	—
Estados Unidos	7,3%	4,1%	2,7%	3,4%	3,1%

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 2. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE CADA SUBGRUPO QUE SE AUSENTAN DE LA ESCUELA TRES O MÁS DÍAS EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS ANTERIORES A SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO.

2C. LOGRO O EXPECTATIVAS EDUCATIVAS.

	REPETIDOR DE CURSO		EXPECTATIVAS SOBRE EL NIVEL ACADÉMICO QUE ALCANZARÁ	
	NO REPITIÓ	REPITIÓ	INFERIOR A NIVEL UNIVERSITARIO	NIVEL UNIVERSITARIO O MÁS
Canadá	4,9%	13,1%	8,0%	4,2%
España	4,7%	11,3%	9,2%	4,6%
Estonia	3,9%	12,2%	5,7%	2,3%
Finlandia	2,3%	10,1%	3,1%	2,2%
Francia	4,7%	11,3%	5,8%	5,3%
Irlanda	5,6%	8,2%	8,0%	4,1%
Italia	15,6%	25,9%	22,0%	13,0%
Japón	0,4%	—	0,4%	0,5%
Corea del Sur	0,6%	2,4%	1,4%	0,5%
México	4,3%	11,2%	8,4%	3,6%
Países Bajos	1,2%	3,5%	2,1%	1,4%
Polonia	7,5%	23,0%	10,0%	6,3%
Portugal	4,3%	13,1%	9,7%	4,8%
Suecia	2,7%	15,3%	3,9%	2,1%
Estados Unidos	2,9%	8,5%	6,3%	2,7%

2D. INDICADORES DE BIENESTAR.

	BULLIED (RELATIVO AL PROMEDIO DEL PAÍS)		BIENESTAR SUBJETIVO AFECTIVO POSITIVO (RELATIVA AL PROMEDIO DEL PAÍS)	
	INFERIOR O IGUAL AL PROMEDIO	SUPERIOR AL PROMEDIO	INFERIOR AL PROMEDIO	SUPERIOR O IGUAL AL PROMEDIO
Canadá	3,8%	7,1%	5,9%	4,8%
España	6,4%	19,7%	6,5%	9,9%
Estonia	2,4%	5,8%	4,5%	3,9%
Finlandia	2,1%	3,1%	3,1%	1,8%
Francia	4,9%	6,8%	6,6%	5,1%
Irlanda	4,5%	6,7%	6,1%	5,4%
Italia	14,5%	20,2%	—	—
Japón	0,3%	0,7%	0,5%	0,4%
Corea del Sur	0,7%	—	0,9%	0,5%
México	2,6%	7,8%	5,6%	4,6%
Países Bajos	1,2%	2,5%	2,0%	1,3%
Polonia	6,0%	9,9%	6,7%	9,2%
Portugal	5,4%	8,8%	7,0%	6,2%
Suecia	2,0%	4,4%	3,6%	2,5%
Estados Unidos	2,7%	4,3%	4,0%	2,9%

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 2. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE CADA SUBGRUPO QUE SE AUSENTAN DE LA ESCUELA TRES O MÁS DÍAS EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS ANTERIORES A SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO.

2E. HABILIDADES SOCIALES.

	HACE AMIGOS CON FACILIDAD		SENTIDO DE PERTENENCIA (RELATIVA AL PROMEDIO DEL PAÍS)	
	NO	SÍ	INFERIOR AL PROMEDIO	SUPERIOR O IGUAL AL PROMEDIO
Canadá	5,6%	5,1%	5,9%	4,5%
España	8,4%	5,8%	6,5%	10,9%
Estonia	6,0%	3,3%	5,5%	2,3%
Finlandia	3,8%	2,0%	3,4%	1,5%
Francia	6,2%	5,3%	6,8%	4,6%
Irlanda	6,3%	5,5%	6,2%	4,9%
Italia	15,5%	17,2%	17,3%	16,6%
Japón	0,6%	0,4%	0,6%	0,1%
Corea del Sur	0,9%	0,6%	0,8%	0,5%
México	6,0%	4,5%	6,1%	3,5%
Países Bajos	2,1%	1,5%	2,0%	1,2%
Polonia	8,6%	7,6%	7,9%	8,0%
Portugal	7,2%	6,3%	7,4%	5,5%
Suecia	4,7%	2,3%	4,1%	1,7%
Estados Unidos	3,9%	3,1%	3,9%	2,6%

Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2018 (OCDE).

4.4. ¿CUÁNTO IMPORTA AUSENTARSE PARA EL DESEMPEÑO EN MATEMÁTICAS, LECTURA Y CIENCIAS? ¿CÓMO SE CORRELACIONA EL ABSENTISMO ESCOLAR CON LOS RESULTADOS EDUCATIVOS?

A continuación, analizamos la relación entre el absentismo escolar y el desempeño en las distintas competencias examinadas en PISA, comparando los resultados de los estudiantes con asistencia completa con los de los estudiantes con niveles de absentismo ocasional (1 o 2 días) y frecuente (3 días y más). Nuestro enfoque permite evaluar dos cuestiones fundamentales. En primer lugar, si hay brechas en las puntuaciones de las pruebas PISA en las tres competencias principales evaluadas, dependiendo del grado de absentismo. En segundo lugar, si hay un punto a partir del cual la asociación entre el absentismo y el desempeño es o se vuelve especialmente preocupante.

Con respecto a la primera pregunta, nuestros resultados muestran que cuantos más días falta un estudiante a la escuela, peor es su desempeño en los 3 dominios cognitivos, en promedio. Las únicas dos excepciones son Corea del Sur y Países Bajos para el desempeño en matemáticas, si bien los resultados pueden encontrarse afectados por sus muy reducidas tasas de absentismo³⁹.

39. Con respecto a las otras habilidades, los patrones no son tan claros o no son estadísticamente sig-

Con respecto a la segunda hipótesis acerca de si existe un punto a partir del cual la asociación entre el absentismo y el desempeño es o se vuelve especialmente preocupante, nuestros resultados afirman que el absentismo es siempre negativo y relevante para las tres competencias cognitivas⁴⁰.

Las brechas entre los estudiantes frecuentemente ausentes y los estudiantes con asistencia completa son mayores en lectura que en matemáticas y ciencias (con algunas excepciones) y, en general, son parecidas entre estas dos últimas competencias (matemáticas y ciencias). En promedio, las brechas entre los estudiantes que se ausentan de la escuela ocasionalmente (1 o 2 días) y los estudiantes con asistencia completa varían entre los 11,3 puntos de diferencia en matemáticas en Italia y los 42,5 puntos en Suecia (las diferencias en Corea del Sur y Japón son más grandes, pero tal y como hemos mencionado anteriormente, pueden deberse a que sólo una pequeña parte de la población estudiantil se ausenta⁴¹).

Para aquellos estudiantes que se ausentaron de la escuela con mayor frecuencia (3 días y más), las brechas varían entre los 30,2 puntos de Italia y los 84,9 puntos de Suecia. Esta diferencia es muy considerable, si bien sólo afecta a una pequeña proporción de estudiantes ausentes frecuentemente (lo cual, repetimos, podría deberse a que los estudiantes que se ausentan tan frecuentemente lo estarían haciendo por motivos muy particulares).

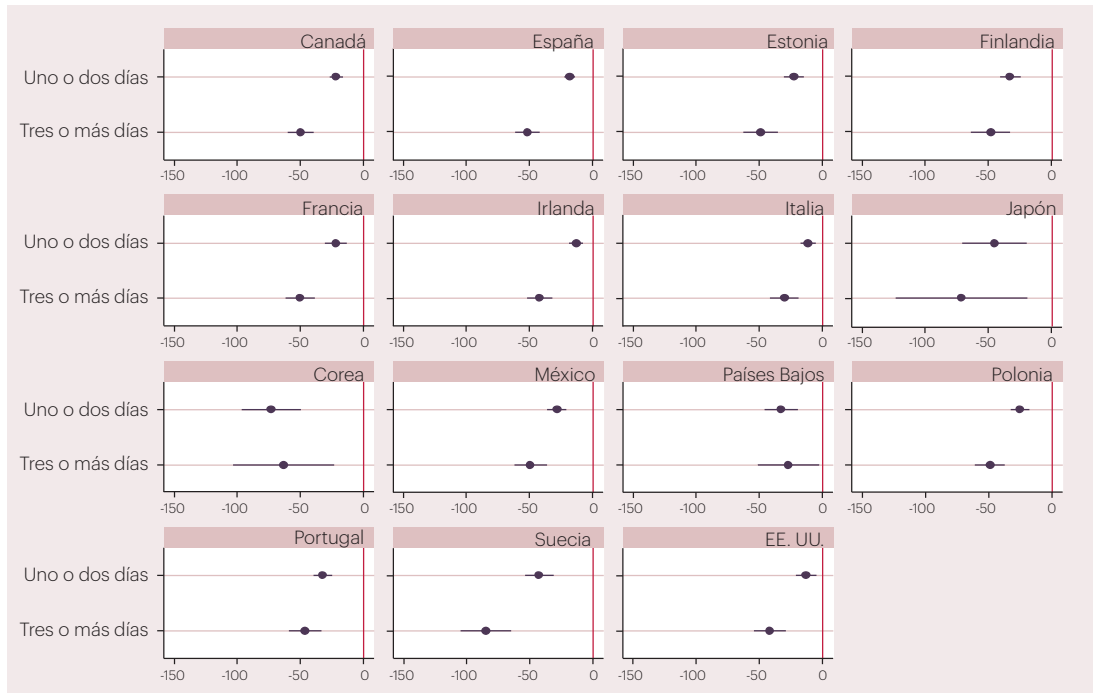
Grosso modo, en la mayoría de los países, observamos unas brechas en el desempeño cognitivo de aproximadamente 20 puntos para los estudiantes ocasionalmente ausentes, y de 50 puntos para los estudiantes que lo hicieron con una mayor frecuencia, lo que equivale a 0,2 y 0,5 desviaciones estándar. Estas brechas son muy importantes desde el punto de vista educativo (gráficos 2, a, b y c).

nificativos (esto se muestra en los gráficos por los intervalos de confianza, que cruzan la línea 0 en varios casos).

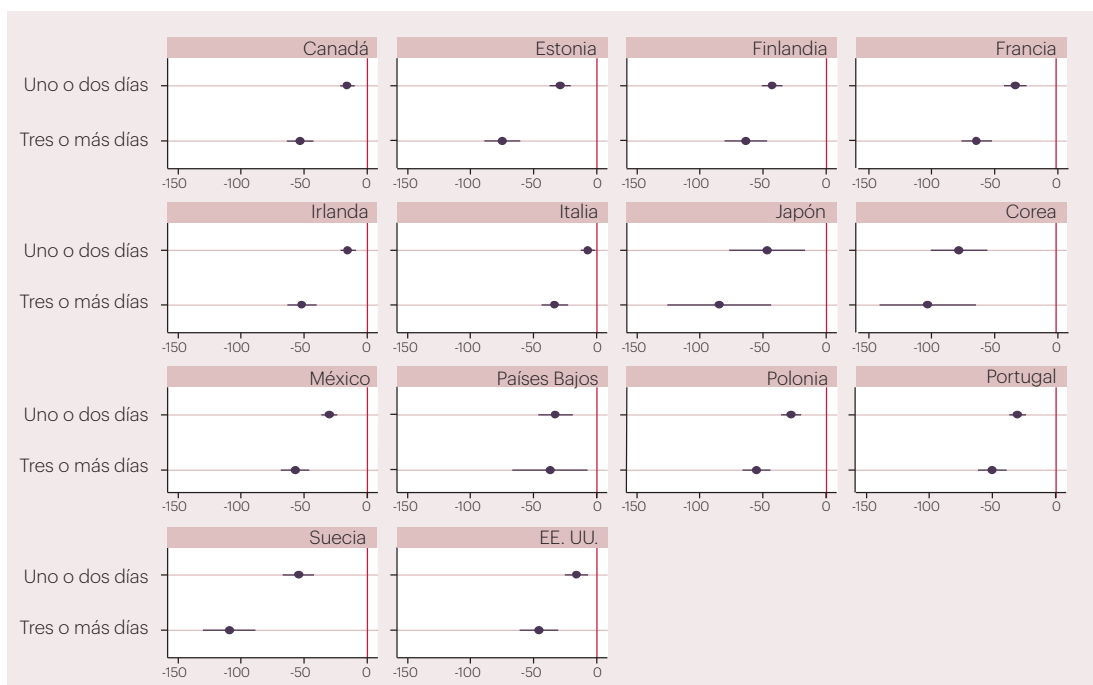
40. A modo de comprobación, hemos examinado la relación entre el absentismo y otras habilidades o competencias. Los resultados, que se muestran en el apéndice C, indican que las brechas son mayores para los estudiantes que se ausentan durante más días, aunque las diferencias no siempre son estadísticamente significativas. Los estudiantes que faltan a la escuela ocasionalmente son aproximadamente 10 puntos porcentuales menos propensos a responder que esperan completar una educación superior que los estudiantes con asistencia completa. Aun así, estos resultados varían sustancialmente de un país a otro. La brecha se reduce a la mitad en Estados Unidos (5,4 puntos porcentuales) y no es estadísticamente significativa en Francia, Italia, Japón, Corea del Sur o los Países Bajos. Los estudiantes que faltan a la escuela con mayor frecuencia son entre 10 y 15 puntos porcentuales menos propensos que los estudiantes con asistencia completa a contestar que tienen altas expectativas (las estimaciones no son estadísticamente significativas en Finlandia y Corea del Sur, y fueron mayores en España, Estonia, Japón, México). Para la variable de habilidades sociales, ausentarse de la escuela durante 3 días o más es problemático en algunos países (España, Estonia, Finlandia, Corea de Sur y Suecia, de los 15 examinados), pero las brechas entre quienes faltaron a la escuela ocasionalmente y aquellos con asistencia perfecta fueron en general pequeñas o estadísticamente no significativas.
41. En estos países, las tasas de absentismo son tan pequeñas que es posible que esté derivado de circunstancias excepcionales. En estos casos, sin más información, no se puede considerar que el peor desempeño de este grupo se deba a su absentismo en exclusiva.

GRÁFICO 2. RELACIÓN ENTRE EL DESEMPEÑO EDUCATIVO Y EL ABSENTISMO. BRECHA EN EL DESEMPEÑO EXPERIMENTADA SEGÚN EL NÚMERO DE DÍAS QUE SE AUSENTARON DE LA ESCUELA EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS ANTERIORES A PARTICIPAR EN EL ESTUDIO, EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES CON ASISTENCIA COMPLETA.

2A. MATEMÁTICAS.



2B. LECTURA.

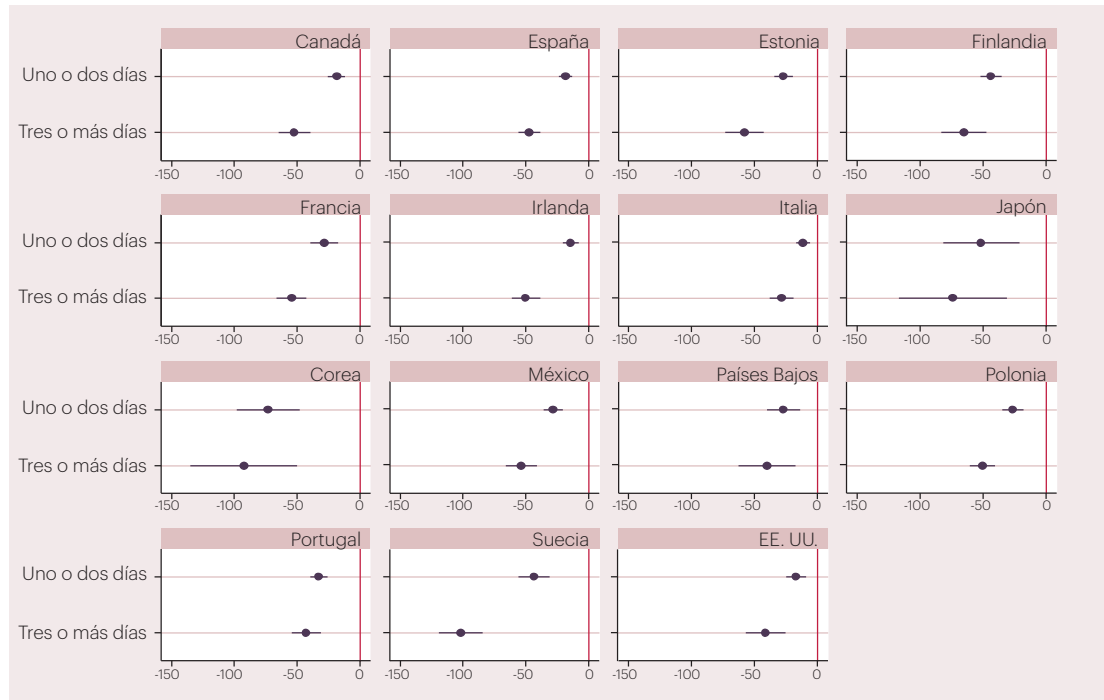


[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

Nota: no hay datos comparables para la competencia en lectura para España en PISA 2018.

GRÁFICO 2. RELACIÓN ENTRE EL DESEMPEÑO EDUCATIVO Y EL ABSENTISMO. BRECHA EN EL DESEMPEÑO EXPERIMENTADA SEGÚN EL NÚMERO DE DÍAS QUE SE AUSENTARON DE LA ESCUELA EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS ANTERIORES A PARTICIPAR EN EL ESTUDIO, EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES CON ASISTENCIA COMPLETA.

2C. CIENCIAS.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2018 (OCDE).

4.5. RESULTADOS PARA ESPAÑA, POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Aunque nuestro análisis se basa en una comparación entre países y no entre regiones, estados u otros niveles responsables de la educación dentro de los países, proporcionamos información sobre las tasas de prevalencia del absentismo (tabla 3) y sus correlaciones con el desempeño en matemáticas y ciencias (gráfico 3) en las comunidades autónomas de España.

TABLA 3. PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE SE AUSENTARON DE LA ESCUELA POR NÚMERO DE DÍAS, EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS ANTERIORES A SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO PISA 2018, POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

	ASISTENCIA COMPLETA	AUSENTE (UN DÍA O MÁS)	UNO O DOS DÍAS AUSENTE	TRES O MÁS DÍAS AUSENTE
Asturias	64,8%	35,2%	27,0%	8,2%
Cataluña	65,2%	34,8%	28,1%	6,7%
Murcia	66,3%	33,7%	27,2%	6,5%
Islas Canarias	66,7%	33,3%	27,8%	5,5%
Castilla la Mancha	67,5%	32,5%	24,9%	7,5%
Islas Baleares	68,4%	31,6%	24,5%	7,1%
Andalucía	68,9%	31,1%	23,2%	7,9%
Aragón	69,7%	30,3%	22,9%	7,4%
Promedio	70,4%	29,6%	23,2%	6,5%
Madrid	72,0%	28,0%	22,5%	5,5%
Extremadura	72,4%	27,6%	21,9%	5,7%
Comunidad Valenciana	73,3%	26,7%	19,8%	6,9%
Navarra	73,6%	26,4%	19,7%	6,6%
País Vasco	74,0%	26,0%	17,7%	8,3%
Castilla y León	75,7%	24,3%	20,0%	4,3%
Cantabria	77,5%	22,5%	18,1%	4,4%
La Rioja	78,4%	21,6%	17,1%	4,5%
Galicia	78,9%	21,1%	16,5%	4,6%

Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2018 (OCDE).

Los resultados muestran una diferencia máxima en las tasas de asistencia entre regiones ligeramente superior a los 14 puntos porcentuales entre Asturias, región con una mayor tasa de absentismo (35,2%), y Galicia, región con la menor tasa de absentismo (21,1%). En regiones como Asturias, Cataluña, Murcia o Islas Canarias, uno de cada tres estudiantes o más se ausentaron en algún momento de la escuela en las últimas dos semanas previas a su participación en la evaluación de PISA. Por el contrario, en Galicia, La Rioja, Cantabria, o Castilla y León, menos del 25% de los estudiantes faltaron a la escuela durante el mismo periodo. La variación entre comunidades es mayor en puntos porcentuales, en lo que respecta a las tasas de absentismo moderado. Aunque menores en términos absolutos, notamos una diferencia importante en las proporciones de estudiantes que se ausentan frecuentemente, con más de un 8% de estudiantes ausentes durante 3 o más días en Asturias y en el País Vasco, frente a sólo el 4% de Castilla y León y Cantabria.

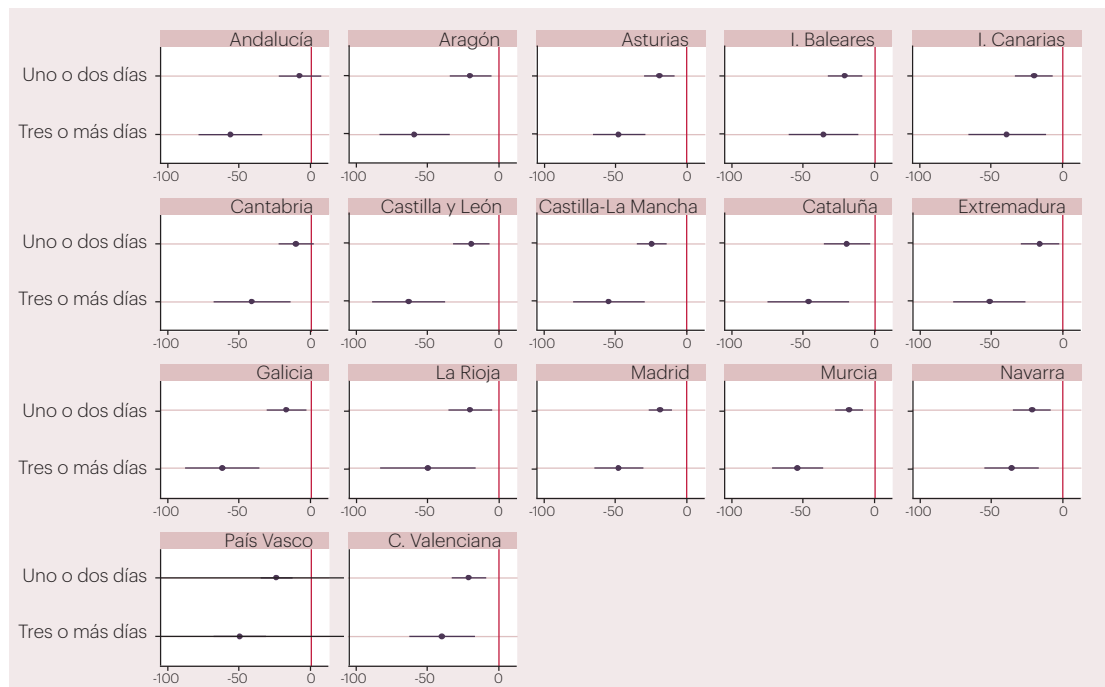
Con respecto a la intensidad de la asociación entre el absentismo y el desempeño, el análisis por comunidades autónomas también muestra diferencias crecientes

en el desempeño entre los estudiantes con asistencia completa, los que presentan ausencias moderadas y los frecuentemente ausentes. En general, para estudiantes con ausencias frecuentes, vemos que la relación es más intensa que para el promedio nacional, en matemáticas y ciencias en Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Galicia, Murcia y el País Vasco en matemáticas. A diferencia del promedio nacional, encontramos brechas de desempeño no significativas entre estudiantes sin ausencias y estudiantes con ausencias moderadas en Andalucía y Cantabria, en matemáticas, y en las mismas comunidades además de en La Rioja, en ciencias (gráfico 3).

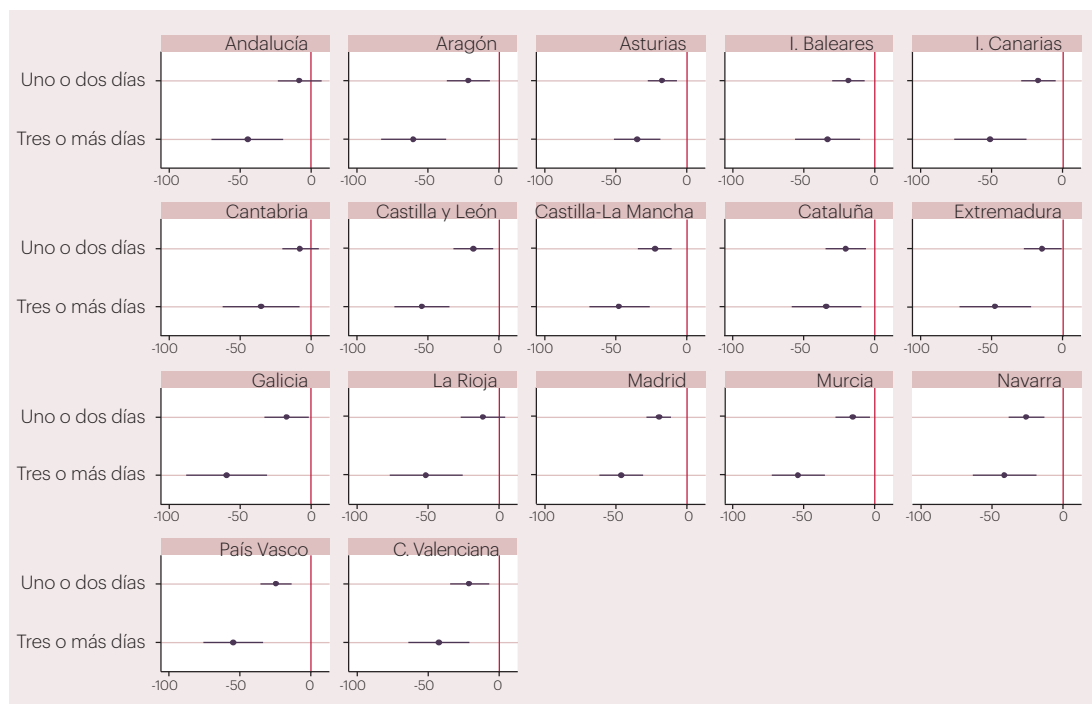
El ejemplo de las diferencias o de la heterogeneidad dentro de España podría extrapolarse al resto de países donde la competencia educativa sea responsabilidad de gobiernos regionales y no del gobierno nacional. Como se recoge en las conclusiones, esta información es ilustrativa de la importancia de explorar todas las fuentes de variación en el absentismo, así como sus causas y consecuencias, para un correcto asesoramiento a las políticas educativas (Carnoy, 2015; Carnoy et al., 2015).

GRÁFICO 3. RELACIÓN ENTRE DESEMPEÑO EDUCATIVO Y ABSENTISMO, POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS: BRECHA EN EL DESEMPEÑO EXPERIMENTADA SEGÚN EL NÚMERO DE DÍAS QUE SE AUSENTARON DE LA ESCUELA EN LAS DOS ÚLTIMAS SEMANAS ANTERIORES A SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO, EN RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES CON ASISTENCIA COMPLETA.

3A. MATEMÁTICAS.



3B. CIENCIAS.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2018 (OCDE).

5. CONCLUSIONES: POR QUÉ ES IMPORTANTE PRESTAR ATENCIÓN AL ABSENTISMO ESCOLAR

El absentismo escolar es, como la mayoría de los componentes del proceso educativo del que forma parte, un fenómeno complejo, difícil y multicausal. Su existencia y efectos en otros aspectos educativos son dinámicos y dependientes de numerosos factores que provienen tanto de dentro como de fuera del sistema educativo (Gottfried y Hutt, 2019; Liu et al., 2019; García y Weiss, 2016 y 2018). Aunque su conocimiento y medición han sido habituales en la práctica educativa, no ha sido hasta fechas más recientes cuando el absentismo ha recibido una notable atención por parte de los investigadores y de los responsables de las políticas educativas.

Como dijimos al inicio de esta monografía, el absentismo escolar representa muy bien el nuevo paradigma educativo que entiende el desarrollo educativo bajo un marco integral, en el que dominios cognitivos y no cognitivos son importantes, y en el que una “educación de calidad incluye el desarrollo de esas habilidades, valores, actitudes y conocimientos que permiten a los ciudadanos llevar una vida sana y plena, tomar decisiones informadas y responder a los desafíos locales y globales” (Declaración de Incheon para la Educación 2030, 2016).

Las discusiones y recomendaciones con las que concluimos esta monografía se asientan tanto en esta idea de partida como en las lecciones que se pueden extraer de la literatura sobre el absentismo escolar y de nuestro propio análisis.

En primer lugar, hemos sintetizado la evidencia sobre las repercusiones negativas del absentismo en las calificaciones, en quedarse atrás en el aprendizaje, en exhibir problemas de comportamiento y en las probabilidades de graduarse, tanto a corto como a largo plazo. La evidencia existente ha demostrado que el absentismo al comienzo de la educación secundaria puede ser casi tan predictivo de las tasas de graduación como el promedio de calificaciones y el número de asignaturas suspensas, y que las ausencias en las etapas intermedia y secundaria perjudican tanto el desempeño actual de los estudiantes como el nivel de estudios que alcanzarán en el futuro (Allensworth y Easton, 2008; Liu et al., 2019; entre otros).

En segundo lugar, hemos confirmado que la medición del absentismo ofrece ventajas sobre otros indicadores relacionados con las habilidades, valores, actitudes y conocimientos, sobre los que la investigación educativa sigue profundizando, con el objetivo de proporcionar a las políticas educativas definiciones precisas e instrumentos exactos que permitan su monitorización, así como mediciones menos subjetivas y menos sensibles a aspectos culturales, de edad, de finalidad u otros (Duckworth y Yeager, 2015; García, 2014 y 2016; García y Weiss, 2016; Jones et al., 2019; Lippman et al., 2015; etc.).

El absentismo escolar es objetivamente medible a través del número total de días con falta de asistencia a la escuela, incluso en circunstancias donde se utilizan medidas relativas o dependientes de aspectos como la duración del año, el número de días de escuela en un mes, u otros, siempre y cuando se faciliten definiciones más precisas (por ejemplo, la de absentismo crónico). Históricamente, en muchos lugares se ha registrado alguna información sobre el absentismo, aunque, habitualmente, con fines administrativos y con datos agregados, de lo que cabe deducir que los sistemas de monitorización de las escuelas ya permitirían ofrecer datos a nivel individual. Otra ventaja es que el absentismo permite una medición instantánea y frecuente, anterior en el tiempo a muchas de sus consecuencias y de manera simultánea a las barreras y los factores que lo causan, todos ellos aspectos que son, a menudo, más difíciles de averiguar y de tratar.

En tercer lugar, nuestra descripción comparativa del absentismo entre países muestra que hay mucha variabilidad en su prevalencia, incluso entre países relativamente similares o vecinos, y también entre los países que alcanzan, en promedio, altos niveles de faltas de asistencia a la escuela. Ello sugiere que existen amplios márgenes de mejora en prácticamente todos los países.

Nuestros resultados muestran que aproximadamente uno de cada cinco es-

tudiantes que participaron en el estudio PISA 2018 (18,4%) faltó a la escuela ocasionalmente (1 o 2 días), mientras que el 6,6% (uno de cada 15) lo hizo con mayor frecuencia (3 o más días). Los porcentajes varían sustancialmente según el país considerado, con mínimos en Japón y Corea del Sur (donde sólo una pequeña parte de los estudiantes se ausentan de la escuela, 2,1 y 2,2%, respectivamente), y con un máximo muy destacado e incluso atípico en Italia (donde sólo algo menos de la mitad de los estudiantes, un 43,5%, presentó asistencia completa en 2018).

De forma consistente con lo sugerido por la literatura, nuestros resultados muestran que los subgrupos de estudiantes que se ausentan de la escuela con mayor frecuencia son chicos, inmigrantes, de padres con un nivel educativo inferior a secundaria, repetidores, con bajas expectativas sobre su nivel educativo en el futuro, con niveles de pertenencia a la escuela y de bienestar subjetivo por debajo del promedio del país, y con niveles de acoso superiores al promedio del país.

Nuestros resultados también muestran que cuantos más días se ausenta un estudiante de la escuela, peor es su desempeño en los tres dominios cognitivos (matemáticas, lectura y ciencias). En promedio, en la mayoría de los países, observamos unas brechas en el desempeño cognitivo de alrededor de 20 puntos para los estudiantes ocasionalmente ausentes y alrededor de 50 puntos para los estudiantes que se ausentaron con mayor frecuencia, lo que equivale, aproximadamente, a 0,2 y 0,5 desviaciones estándar, resultados que son significativos desde el punto de vista estadístico y de la investigación. Desde el punto de vista tanto de la educación como de las políticas públicas, cada día de clase perdido es importante.

Dada la naturaleza descriptiva de nuestro análisis, la evidencia proporcionada no es indicativa de efectos causales. Sin embargo, sí puede servir para sugerir varias recomendaciones para la investigación futura.

En particular, uno de los aspectos más importantes en los que debemos avanzar es en comprender mejor los complejos vínculos entre el absentismo y sus motivos, la cantidad de días perdidos y sus consecuencias. La evidencia causal sobre todos ellos debería aumentar. Esperamos que una mejor integración entre disciplinas que estudian los procesos educativos y una mayor atención a enfoques multidisciplinares que involucren a las ciencias del comportamiento, la pedagogía, la sociología, la economía de la educación, las políticas públicas y, por supuesto, la adopción de métodos cuantitativos adecuados, faciliten una expansión de la investigación sobre absentismo escolar.

Otro aspecto relevante del tema que nos ocupa, tanto desde el punto de vista de la educación como desde el punto de vista de la política educativa, sería el análisis de los costes asociados al absentismo. Todos estos avances serían esenciales

para comprender qué recursos adicionales permitirían disminuir el absentismo y los beneficios potenciales que ello conllevaría para el sistema educativo, tal y como sugieren los estudios de coste-beneficio (Levin, et al., 2018; Hollands y Levin, 2017; J-PAL, 2017, etc.).

Por otra parte, los estudios de carácter longitudinal podrían ofrecer evidencias muy significativas sobre el absentismo escolar, sus causas y sus consecuencias. Incluso en el breve periodo de tiempo considerado, hemos detectado cambios en la prevalencia del absentismo bastante notables, que sugieren la necesidad de formular preguntas como las que siguen: por qué, cuáles son las razones que explican dichos cambios, qué influencia ejerce el contexto y cuáles son las características de los países que muestran tasas agregadas muy pequeñas de absentismo (Carnoy et al., 2015; Carnoy, 2015). También es importante considerar el hecho de que la provisión de la educación en varios de los países mostrados puede ser una competencia de los estados, regiones o provincias, por lo cual sería de utilidad explorar las variaciones entre las diferentes administraciones educativas, siguiendo el ejemplo presentado en nuestro estudio.

Finalmente, la mayor prevalencia de absentismo entre estudiantes tradicionalmente más desfavorecidos hace necesario mantener un enfoque de equidad a la hora de avanzar en la reducción de los problemas derivados de la falta de asistencia a la escuela, entre grupos y entre países. En cierto modo, también deberíamos ver, en las reducidas tasas de absentismo de algunos países y la menor prevalencia en ciertos grupos, algunos indicadores de la dirección en la que deberíamos avanzar. A este respecto, enfoques que combinen estrategias cuantitativas y cualitativas para entender las distintas estrategias internacionales que abordan el absentismo también pueden servir de orientación para la puesta en marcha de prácticas y de políticas efectivas (Carnoy, 2015; García, 2020).

Desde el punto de vista de la política educativa, tanto los patrones descritos como la literatura revisada refuerzan la idea de que la monitorización y el tratamiento del absentismo son muy importantes. Existe incluso un reconocimiento de que el absentismo es un indicador adelantado de futuros problemas en el desempeño y logro educativos, cuya resolución permitiría una prevención y una acción por parte de la política educativa más eficientes, con beneficios tanto para los estudiantes como para la sociedad.

Nuestro resumen sobre las distintas intervenciones que inciden en el absentismo, es decir que lo toman como su “*outcome*”, enfatizó el hecho de que los estudiantes ausentes durante largos periodos de tiempo necesitan de intervenciones diferentes a las de los estudiantes que están ausentes intermitentemente durante todo el año; que los determinantes -positivos o negativos- pueden acumularse;

y, que los resultados del absentismo pueden variar entre estudiantes (Balu, 2019; Chang et al., 2019; Jordan, 2019; etc.).

Las intervenciones revisadas, en esencia, ofrecen una combinación de servicios destinados a la eliminación de barreras (abordando problemas logísticos) y a la mejora del clima escolar. También intentan incentivar la asistencia a clase, promover las buenas conductas, así como proporcionar unos contenidos curriculares y una instrucción más atractiva y estimulante para los estudiantes, que mejore el vínculo entre el alumnado, entre compañeros y la escuela, y despierte o reavive su interés por la educación. Esta literatura se encuentra en fase incipiente y es posible que existan otros mecanismos o canales pendientes de ser investigados para determinar su influencia sobre el absentismo. También queda pendiente por determinar la importancia que puedan tener la duración, el contexto, el nivel y la escala de provisión de las medidas, etc., a la hora de saber qué intervenciones funcionan, para qué grupo de estudiantes y bajo qué condiciones lo hacen, tanto para reducir el absentismo como para estimar el impacto de los distintos grados de absentismo en otros resultados educativos.

Aunque no esté exenta de limitaciones, tal y como hemos destacado en este estudio, la evidencia de la práctica educativa y de la investigación sobre el papel crítico que tiene el absentismo en el desarrollo educativo es inequívoca. Nuevos análisis deberán seguir abordando con la máxima profundidad qué reflejan y miden las faltas a la escuela, cómo repercuten en otros aspectos educativos, cuáles son las razones por las que los estudiantes se ausentan y qué tipo de intervenciones son más importantes y eficientes a la hora de atenuarlo o evitarlo. Las numerosas razones esgrimidas en esta monografía justifican la necesidad de otorgar al absentismo escolar ese destacado papel dentro de la investigación educativa, así como una atención prioritaria y necesaria en las más inmediatas políticas educativas.

REFERENCIAS

- Alegre, M. A., Todeschini, F., y Segura, A. (2018). ¿Puede un programa de verano mejorar las oportunidades educativas del alumnado? *Evaluación de impacto del Programa Èxit Estiu'*. Monografía, Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Almlund, M., Duckworth, A., Heckman, J., y Kautz, T. (2011). "Personality Psychology and Economics." In *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: Elsevier.
- Allensworth, E., y Evans, S. (2016). Tackling absenteeism in Chicago. *Phi Delta Kappan*, 98 (2), 16-21. <https://doi.org/10.1177/0031721716671900>
- Allensworth, E., y Easton, J. (2008). What Matters for Staying On-Track and Graduating in Chicago Public High Schools: A Close Look at Course Grades, Failures, and Attendance in the Freshman Year. Consortium on Chicago School Research.
- Atteberry, A., y McEachin, A. (2020). "School's Out: The Role of Summers in Understanding Achievement Disparities." *American Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.3102/0002831220937285>
- Aucejo, E.M., y Romano, T.F. (2016). Assessing the effect of school days and absences on test score performance. *Economics of Education Review*, Volume 55, 70-87, 10.1016/j.econedurev.2016.08.007.
- Balfanz R. (2017). Absenteeism matters to schools and students, Phi, Delta Kappan. <https://kappanonline.org/absenteeism-school-matters/>
- Balfanz, R. y Byrnes, V. (2012). The Importance of Being in School: A Report on Absenteeism in the Nation's Public Schools Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.
- Balfanz, R., y Byrnes, V. (2018). Using Data and the Human Touch: Evaluating the NYC Inter-Agency Campaign to Reduce Chronic Absenteeism, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 23:1-2, 107-121, DOI: 10.1080/10824669.2018.1435283.
- Balu, R., y Ehrlich, S. B. (2018). Making Sense out of Incentives: A Framework for Considering the Design, Use, and Implementation of Incentives to Improve Attendance, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 23:1-2, 93-106, DOI: 10.1080/10824669.2018.1438898.
- Balu, R. (2019). Intervention Design Choices and Evaluation Lessons from Multisite Field Trials on Reducing Absenteeism. En Michael A. Gottfried y Ethan L. Hutt, eds. *Absent from School: Understanding and Addressing Student Absenteeism*, Cambridge, Mass: Harvard Education Publishing Group.
- Belfield, C., Levin, H.M., y Rosen, R. (2013). The Economic Value of Opportunity

- Youth. Corporation for National and Community Service and the White House Council for Community Solutions.
- Bergman, P., y Chan, E.W. (2019). Leveraging Parents through Low-Cost Technology: The Impact of High-Frequency Information on Student Achievement *J. Human Resources* July 8, 2019 1118-9837R1 doi: 10.3368/jhr.56.1.1118-9837R1.
- Bergman, P., y Rogers, T. (2017). *The impact of defaults on technology adoption, and its underappreciation by policymakers*, HKS Faculty Research Paper Working Paper Series, RWP17-021, September 2017.
- Bloom, B. S. (1964). *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley.
- Bogert, J. M. (1962). School Attendance, Absenteeism and Withdrawal: A Sociological Analysis. https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=4419&context=utk_gradthes
- Borghans, L., Duckworth, A., Heckman, J., y Weel, B. (2008). "The Economics and Psychology of Personality Traits." *Journal of Human Resources*, vol. 43, no. 4, 972-1059.
- Boswell, Z. (2018). School Disciplinary Responses to Unexcused Absences. University of the Pacific, Dissertation. https://scholarlycommons.pacific.edu/uop_etds/2968
- Carnoy, M., y García, E. (2017). Five Key Trends in U.S. Student Performance. Progress by Blacks and Hispanics, the Takeoff of Asians, the Stall of Non-English Speakers, the Persistence of Socioeconomic Gaps, and the Damaging Effect of Highly Segregated Schools. Economic Policy Institute.
- Carnoy, M., García, E., y Khavenson, T. (2015). *Bringing It Back Home: Why State Comparisons Are More Useful than International Comparisons for Improving US Education Policy*. Washington, DC: Economic Policy Institute.
- Carnoy, M. (2015). *International Test Score Comparisons and Educational Policy: A Review of the Critiques*. National Education Policy Center.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Office of Education, Department of Health, Education, and Welfare.
- Cordes, S. A., Leardo, M., Rick, C., y Schwartz, A. (2019). Can School Buses Drive Down (Chronic) Absenteeism? En Michael A. Gottfried y Ethan L. Hutt, eds. *Absent from School: Understanding and Addressing Student Absenteeism*, Cambridge, Mass: Harvard Education Publishing Group.
- Chang, H. N., y Romero, M. (2008). Present, Engaged, and Accounted For: The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades. National Center for Children in Poverty, Mailman School of Public Health at Columbia University, New York.
- Chang, H. N., Osher, D., Schanfield, M., Sundius, J., y Bauer, L. (2019). Using Chronic

Absence Data to Improve Conditions for Learning. AIR and ATTENDANCE WORKS.

- Dee, T. S., y Penner, E. K. (2017). The Causal Effects of Cultural Relevance: Evidence From an Ethnic Studies Curriculum. *American Educational Research Journal*, 54(1), 127–166. <https://doi.org/10.3102/0002831216677002>
- Duckworth, A. L., y Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Education Week. (2017). *School Accountability, School Quality and Absenteeism under ESSA* (Expert Presenters: Hedy Chang and Charlene Russell-Tucker) (webinar).
- Ehrlich, S. B., Gwynne, J. A., Stitzel Pareja, A., Allensworth, E. M., Moore, P., Jagesic, S., & Sorice, E. (2013). *Preschool Attendance in Chicago Public Schools: Relationships with Learning Outcomes and Reasons for Absences*. The University of Chicago Consortium Chicago School Research.
- ESSA. (2015). Every Student Succeeds Act of 2015, Pub. L. No. 114-95 § 114 Stat. 1177 (2015-2016).
- FutureEd. (2017). *Chronic Absenteeism and the Fifth Indicator in State ESSA Plans*. Georgetown University.
- Gage, N.A., Sugai, N.A., Lunde, N.A., y DeLoreto, N.A. (2013). Truancy and Zero Tolerance in High School: Does Policy Align with Practice? *Education and Treatment of Children*, 36, 117 - 138. DOI:10.1353/etc.2013.0011.
- García, E. (2020). Perspectives on equity: inputs versus outputs, en Trude Nilsen, Agnes Stancel-Piatak and Jan-Eric Gustafsson, eds. *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education Perspectives, Methods, Findings*, Springer International Handbooks of Education, de próxima publicación.
- García, E., y Weiss, E. (2016). *Making Whole-Child Education the Norm. How Research and Policy Initiatives Can Make Social and Emotional Skills a Focal Point of Children's Education*. Economic Policy Institute.
- García, E., y Weiss, E. (2017). *Education inequalities at the school starting gate: Gaps, trends, and strategies to address them*, Economic Policy Institute.
- García, E., y Weiss, E. (2018). *Student absenteeism Who misses school and how missing school matters for performance*, Economic Policy Institute.
- García, E., y Weiss, E. (2020). *COVID-19 and student performance, equity, and U.S. education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding*, Economic Policy Institute.
- García, E. (2014). *The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda*, Economic Policy Institute.
- García, E. (2016). *The Need to Address Noncognitive Skills in the Education Policy Agenda*.

- En Myint Swe Khine y Shaljan Areepattamannil, eds. *Non-cognitive Factors and Educational Attainment*. Rotterdam: Sense Publishers. ISBN: 9789463005906.
- Gershenson, S., Jackowitz, A., y Brannegan, A. (2017). Are Student Absences Worth the Worry in U.S. Primary Schools? *Education Finance and Policy* 2017 12:2, 137-165, https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00207
- Goodman, J. (2014). Flaking Out: Student Absences and Snow Days as Disruptions of Instructional Time. NBER Working Paper No. 20221.
- Gottfried, M.A. (2010). Evaluating the relationship between student attendance and achievement in urban elementary and middle schools an instrumental variables approach. *American Educational Research Journal*. 2010; 47:434–465. doi: 10.3102/0002831209350494.
- Gottfried, M.A. (2014). Chronic Absenteeism and Its Effects on Students' Academic and Socioemotional Outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 19, no. 2: 53–75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>
- Gottfried, M.A. (2017a). Linking Getting to School With Going to School. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(4), 571–592. <https://doi.org/10.3102/0162373717699472>
- Gottfried, M.A. (2017b). Children who take the school bus have fewer absences, The Brookings Institution, Brown Center Chalkboard, May 17, 2017.
- Gottfried, M.A. y Hutt, E.L. (2019). Introduction. En Michael A. Gottfried y Ethan L. Hutt, eds. *Absent from School: Understanding and Addressing Student Absenteeism*, Cambridge, Mass: Harvard Education Publishing Group.
- Gottfried, M.A., y Ehrlich, S.B. (2018). Introduction to the Special Issue: Combating Chronic Absence. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 23, no. 1–2: 1–4. <https://doi.org/10.1080/10824669.2018.1439753>
- Graves, J., Weisburd, S., y Salem, C. (2019). The Ills of Absenteeism. Can School-Based Health Centers Provide the Cure? En Michael A. Gottfried y Ethan L. Hutt, eds. *Absent from School: Understanding and Addressing Student Absenteeism*, Cambridge, Mass: Harvard Education Publishing Group.
- Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Functions. *Journal of Human Resources*, vol. 14, no. 3, 351–388.
- Heckman, J. (2008). "Schools, Skills, and Synapses." *Economic Inquiry* vol. 46, no. 3, 289–324.
- Hollands, F. M., y Levin, H. M. (2017). The critical importance of costs for education decisions (REL 2017–274). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Analytic Technical Assistance and Development. Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

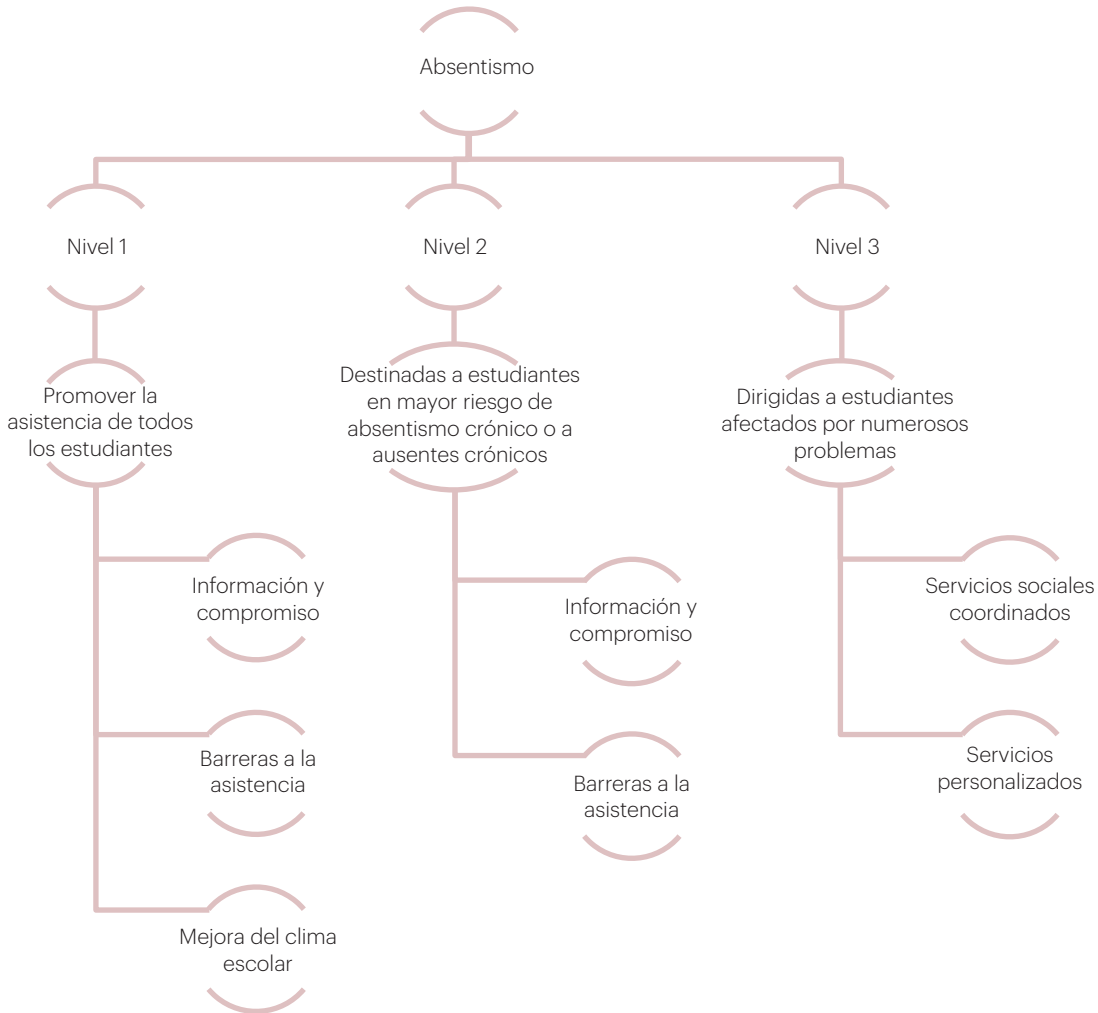
- Hough, H. (2019). Roll call: Describing chronically absent students, the schools they attend, and implications for accountability. En Michael A. Gottfried y Ethan L. Hutt, eds. *Absent from School: Understanding and Addressing Student Absenteeism*, Cambridge, Mass: Harvard Education Publishing Group.
- Incheon Declaration for Education 2030. (2016). *Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. UNESCO, the World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women and UNHCR, 2016.
- Jacob, B.A., y Lovett, K. (2017). Chronic absenteeism: An old problem in search of new answers, The Brookings Institution, July 27, 2017. <https://www.brookings.edu/research/chronic-absenteeism-an-old-problem-in-search-of-new-answers/>
- Jin Jez, S., y Wassmer, R.W. (2013). The Impact of Learning Time on Academic Achievement. *Education and Urban Society* 47, no. 3: 284–306. <https://doi.org/10.1177/0013124513495275>
- Jones, S., et al. (2016). What is the Same and What is Different? Making Sense of the “Non-Cognitive” Domain: Helping Educators Translate Research into Practice Harvard University. Harvard University EASEL Lab.
- Jones, S., et al. (2019a). Explore SEL <http://exploresel.gse.harvard.edu/> Harvard University EASEL Lab, 2019.
- Jones, S., et al. (2019b); Tools for Selecting & Aligning International Frameworks for Social, Emotional, and Related Skills. <http://exploresel.gse.harvard.edu/>
- Jordan, P. (2019). *Attendance Playbook: Smart Solutions for Reducing Chronic Absenteeism*. Future Ed: Georgetown University.
- J-PAL, The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (2017). Roll call: getting children into school, J-PAL Policy bulletin.
- Keck, P., Ynalvez, M., Gonzalez, H., y Castillo, K. (2013). School-located influenza vaccination and absenteeism among elementary school students in a Hispanic community. *J Sch Nurs.* 29(4):271-83. doi: 10.1177/1059840513486008.
- Kidron, Y., y Lindsay, J. (2014). The Effects of Increased Learning Time on Student Academic and Nonacademic Outcomes: Findings from a Meta-Analytic Review. REL 2014-015. Regional Educational Laboratory Appalachia.
- Kuhfeld, M. (2019). “Rethinking Summer Slide: The More You Gain, the More You Lose”. KappanOnline.
- Kyllonen, P., Lipnevich, A., Burrus, J., y Roberts, R. D. (2009). “Personality, Motivation, and College Readiness: A Prospectus for Assessment and Development” [manuscrito en preparación].
- Levin, H. (2012). The Utility and Need for Incorporating Noncognitive Skills into Large-Scale Educational Assessments. En Matthias von Davier, Eugenio Gon-

- zalez, Irwin Kirsch, y Kentaro Yamamoto, eds. *The Role of International Large-Scale Assessments: Perspectives from Technology, Economy, and Educational Research*. New York City: Springer, 67–86.
- Levin, H., et al. (2018). *Economic Evaluation in Education: Cost-Effectiveness and Benefit-Cost Analysis Third Edition*. SAGE Publications, ISBN-13: 978-1483381800.
- Levy-Myers, H. (2016). The High Costs of Chronic Student Absenteeism. Chronic student absenteeism is expensive on a variety of levels. TOPICS IN EDUCATION.
- Lippman, L.H., Ryberg, R., Carney, R., y Moore, K.A. (2015). Key “Soft Skills” that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus Across Fields, Child Trends, FHI360, and USAID, 2015.
- Liu, J., Lee, M., y Gershenson, S. (2019): The Short- and Long-Run Impacts of Secondary School Absences, IZA Discussion Papers, No. 12613, Institute of Labor Economics (IZA), Bonn IZA DP No. 12613.
- Marcotte, D., y Hansen, B. (2010). Time for School? When the snow falls, test scores also drop. *Education Next*, Winter 2010, 52-59.
- Naciones Unidas (2020). Education During COVID-19 and Beyond. Policy Brief.
- Nai-Lin Chang, H., Sundius, J., y Wiener, L. (2017). “Using ESSA to Tackle Chronic Absence from Pre-K to K–12”. National Institute for Early Education Research website, May 23, 2017.
- OECD (2009). *PISA Data Analysis Manual*, OECD Publishing.
- OECD (sn). How to prepare and analyse the PISA database. <http://www.oecd.org/pisa/data/httpoecdorgpisadatabase-instructions.htm>
- OECD. (2011). When Students Repeat Grades or are Transferred out of School: What Does it Mean for Education Systems? PISA in Focus, educational policy brief.
- OECD. (2019). “PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives, What School Life Means for Students’ Lives, PISA, OCDE Publishing, Paris.
- Peterson, T. K. (2013). *Expanding minds and opportunities: Leveraging the power of afterschool and summer learning for student success*. Washington, DC: Collaborative Communications Group.
- Petway II, K., Brenneman, M., y Kyllonen, P. (2016). Connecting Noncognitive Development to the Educational Pipeline. En Myint Swe Khine y Shaljan Areepattamannil, eds. *Non-cognitive Factors and Educational Attainment*. Rotterdam: Sense Publishers. ISBN: 9789463005906.
- Ravitch, D. (2011). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.

- Ready, D. (2010). Socioeconomic Disadvantage, School Attendance, and Early Cognitive Development: The Differential Effects of School Exposure. *Sociology Of Education*, 83(4), 271-286. doi: 10.1177/0038040710383520.
- Richburg-Hayes, L., Anzelone, C., Dechausay, N., Datta, S., Fiorillo, A., Potok, L., ... y Balz, J. (2014). Behavioral economics and social policy: Designing innovative solutions for programs supported by the Administration for Children and Families. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US Department of Health and Human Services. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2466597>
- Rogers, T., y Feller, A. (2018). Reducing student absences at scale by targeting parents' misbeliefs. *Nature Human Behaviour*, 2, 335-342 (2018). <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0328-1>, https://scholar.harvard.edu/files/todd-rogers/files/rogers_feller_absenteeism.pdf
- Rogers, T., Duncan, T., Wolford, T., Ternovski, J., Subramanyam, S., y Reitano, A. (2017). A Randomized Experiment Using Absenteeism Information to "Nudge" Attendance. REL 2017-252. Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midatlantic/pdf/REL_2017252.pdf
- Rothstein, R., Jacobsen, R., y Wilder, T. (2008). *Grading Education: Getting Accountability Right*. Economic Policy Institute and Teachers College Press.
- Shonkoff, J., y Phillips., D. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Stein, M., y Grigg, J. (2019). Missing Bus, Missing School: Establishing the Relationship Between Public Transit Use and Student Absenteeism. *American Educational Research Journal*, 56(5), 1834-1860. <https://doi.org/10.3102/0002831219833917>
- Todd, P., y Wolpin, K. (2003). On the Specification and Estimation of the Production Function for Cognitive Achievement. *The Economic Journal*, vol. 113, no. 485, F3-F33. <https://doi.org/10.1111/1468-0297.00097>
- Tough, P. (2012). *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character*. New York: Mariner Books.
- U.S. Department of Education. (2016). *Chronic Absenteeism in the Nation's Schools: An Unprecedented Look at a Hidden Educational Crisis* (online fact sheet).
- West, M. R. (2012). Is retaining students in the early grades self-defeating. CCF Brief, 49.
- White House. (2014). 'My Brother's Keeper' Initiative, <https://obamawhitehouse.archives.gov/my-brothers-keeper>

APÉNDICE A

CUADRO A. INTERVENCIONES ENFOCADAS AL ABSENTISMO ESCOLAR, POR INTENSIDAD Y POR GRUPOS DE INTERÉS.



Fuentes: elaboración propia a partir de Jordan (2019) y Balu (2019).

APÉNDICE B

Resumimos en este apéndice las definiciones y características de las variables utilizadas en nuestro análisis, la muestra de países y la metodología utilizada.

Los estudiantes que participaron en PISA 2018 respondieron a la siguiente pregunta: “En las últimas dos semanas completas de escuela, con qué frecuencia <Me salté un día entero>”, seleccionando una de entre las siguientes categorías: nunca, 1-2 días (una o dos veces), 3-4 días (tres o cuatro veces), o 5 o más días (cinco o más veces). Para los análisis, recodificamos las respuestas de los estudiantes a esta pregunta en tres: asistencia perfecta, ausente 1-2 días o ausente 3 o más días.

Dado que la pregunta se centra en las ausencias en las últimas dos semanas completas de escuela, es importante saber a qué semanas se refieren las respuestas de los estudiantes. El calendario de las pruebas PISA en los distintos países se muestra a continuación. En la mayoría de países la prueba se realiza entre los meses de marzo y mayo. Las excepciones son Japón (entre junio y agosto) y Estados Unidos (entre octubre y noviembre).

TABLA A.1. FECHAS DE ADMINISTRACIÓN DE LA PRUEBA PISA.

PAÍS	DESDE	HASTA
Canadá	23/4/18	31/5/18
España	16/4/18	31/5/18
Estonia	9/4/18	25/5/18
Finlandia	2/4/18	25/5/18
Francia	2/5/18	31/5/18
Irlanda	1/3/18	20/4/18
Italia	20/3/18	14/5/18
Japón	12/6/18	6/8/18
Corea	6/5/18	12/6/18
México	23/4/18	11/5/18
Países Bajos	5/3/18	26/4/18
Polonia	1/3/18	25/4/18
Portugal	1/3/18	25/4/18
Suecia	5/3/18	13/4/18
Estados Unidos	8/10/18	30/11/18

Fuente: OCDE.

MUESTRA DE PAÍSES

Los análisis se basan en una submuestra de 15 países que participaron en PISA 2018. La mayoría de los países seleccionados son aquellos que, en promedio, obtuvieron un alto desempeño, además de Estados Unidos, España y países vecinos de los dos, así como otros de interés para este estudio.

El propósito de ofrecer una descripción comparativa del absentismo es enfatizar que existe una gran variabilidad en la prevalencia de absentismo incluso en países similares o vecinos, y también entre los de alto rendimiento. Todos los análisis ofrecidos aquí podrían ampliarse a otros países o a otros subgrupos de países. En nuestro caso, los hemos llevado a cabo para algunos otros, pero esos resultados no se muestran en esta monografía por razones de extensión del estudio. En general, esos resultados confirman las hipótesis de variabilidad, las posibilidades de aprender de las comparaciones y el margen variable de mejora de las tasas de absentismo.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta monografía sigue las recomendaciones para los análisis de los datos PISA y, por tanto, incluye el uso de valores plausibles, de pesos replicados para obtener errores estándares no sesgados y de pesos finales del estudiante para obtener estimaciones de los parámetros no sesgadas (OECD, 2009; sn). Utilizamos análisis descriptivo y análisis de regresión, en el que las especificaciones incluyen controles de variables demográficas y escolares que tienen a su vez influencia en el desempeño académico.

OTROS CONTROLES UTILIZADOS EN LOS ANÁLISIS⁴²:

VARIABLES DE DESEMPEÑO Y OTRAS HABILIDADES

- » *Desempeño en matemáticas, lectura y ciencias.*
- » *Repetición de curso.* Variable dicotómica que indica si el estudiante repitió un curso en al menos un nivel anterior frente a si no repitió.
- » *Expectativas sobre el nivel académico que alcanzará.* Variable dicotómica que indica si el estudiante espera alcanzar el nivel universitario o más frente a inferior (“ISCED inferior a 5” versus “ISCED 5A ó 6”)
- » *Habilidades sociales.* Se representan por la variable “hago amigos fácilmente en la escuela”. Variable dicotómica que indica si el estudiante está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación frente a otras respuestas.
- » *Acoso (bullying).* Variable dicotómica que indica si el índice de acoso del estudiante

42. Los datos de PISA no nos permiten calcular la tasa de absentismo entre estudiantes diagnosticados con alguna discapacidad, que sería uno de los grupos principales a observar por parte de la investigación dadas las elevadas altas observadas.

es superior o inferior al promedio del país. El índice de *bullying* se construye a partir de las respuestas acerca de la frecuencia (“nunca o casi nunca”, “algunas veces al año”, “algunas veces al mes”, “una vez a la semana o más”) con la cual tuvieron las siguientes experiencias en la escuela, incluidas las que suceden en las redes sociales y durante los 12 meses anteriores a la prueba PISA: “Otros estudiantes me excluyeron de cosas a propósito”; “Otros estudiantes se burlaron de mí”; “Fui amenazado por otros estudiantes”.

- » *Sentido de pertenencia a la escuela*. Variable dicotómica que indica si el índice de sentido de pertenencia a la escuela del estudiante es superior o inferior al promedio del país. El índice de sentido de pertenencia se construye a partir de la información facilitada por las respuestas de los estudiantes (“totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo”, “totalmente de acuerdo”) a las siguientes preguntas sobre la escuela: “Me siento como un extraño (o dejado de lado) en el colegio”; “Hago amigos fácilmente en la escuela”; “Siento que pertenezco a la escuela”; “Me siento incómodo y fuera de lugar en mi escuela”; “Parece que a otros estudiantes les gusto”; y “Me siento solo en la escuela”. Los valores positivos en esta escala significan que los estudiantes informaron de un mayor sentido de pertenencia en la escuela que el estudiante promedio en el conjunto de los países de la OCDE.
- » *Bienestar subjetivo afectivo positivo*. Variable dicotómica que indica si el índice de bienestar subjetivo afectivo positivo del estudiante es superior o inferior al promedio del país. En PISA 2018, los estudiantes reportaron con qué frecuencia (“nunca”, “rara vez”, “a veces”, “siempre”) se sienten felices, vivos, orgullosos, alegres, asustados, miserables, temerosos y tristes. Tres de estos sentimientos positivos (feliz, vivo, alegre) se combinaron para crear un índice de sentimientos positivos. Los valores positivos en este índice significan que el estudiante informó más sentimientos positivos que el estudiante promedio en los países de la OCDE (OECD, 2019).

VARIABLES DEMOGRÁFICAS Y ESCOLARES

- » *Género*: indicador de género reportado por los propios estudiantes (chico-chica).
- » *Inmigrante*: indicador construido por la OCDE, utilizando información sobre el país de nacimiento del estudiante y el de sus padres. En el análisis, un estudiante se define como nativo si él / ella y al menos uno de los padres nació en el país o si nació en el extranjero, pero con al menos uno de los padres nacidos en el país. En cambio, se define como inmigrante de primera o segunda generación si el estudiante nace en el país de dos padres extranjeros o nace en el extranjero con ambos padres nacidos en el extranjero.
- » *Estatus socioeconómico*: utilizamos el nivel educativo de los padres dividiendo la variable que identifica el nivel educativo más alto de los padres en tres grupos: a)

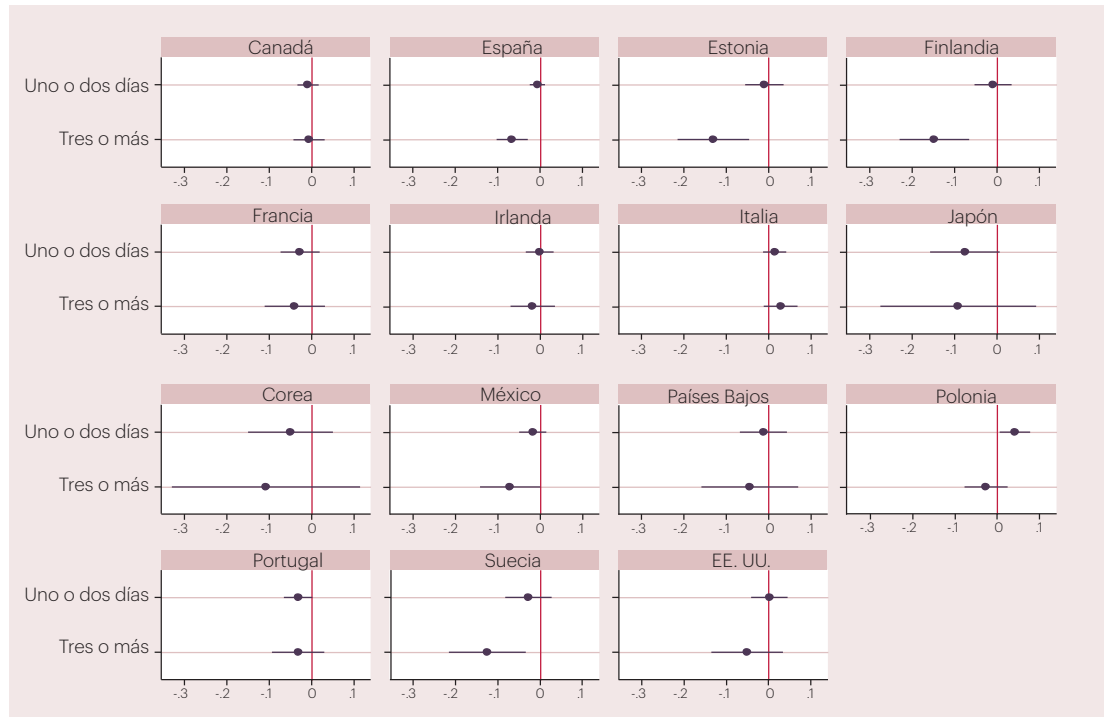
nivel educativo inferior a secundaria inferior (ISCED 0 1 ó 2); b) nivel educativo hasta postsecundaria, no terciaria (ISCED 3B, 3C 3A y 4); c) nivel educativo terciario (ISCED 5 ó 6).

- » *Ubicación de la escuela*: empleamos un conjunto de variables dicotómicas para identificar si la escuela está ubicada en una área rural o aldea (menos de 3.000 habitantes), un pueblo pequeño (3.000 a 15.000 habitantes), un municipio de 15.000 a 100.000 habitantes, una ciudad media de 100.000 a 1.000.000 de habitantes, o una gran ciudad de más de 1.000.000 habitantes.
- » *Estatus socioeconómico promedio de la escuela*: utilizamos el promedio del índice de estatus económico, social y cultural de los estudiantes en la misma escuela. En PISA 2018, este índice se deriva de un análisis de componentes principales de tres variables estandarizadas informadas por los estudiantes y relacionadas con el origen familiar: el estado ocupacional más alto de los padres, el nivel educativo más alto de los padres y las posesiones en el hogar.
- » *Tamaño de la escuela*: número total de estudiantes.
- » *Tipo de escuela*: un indicador de si la escuela es privada o pública (pregunta realizada a los directores de las escuelas).

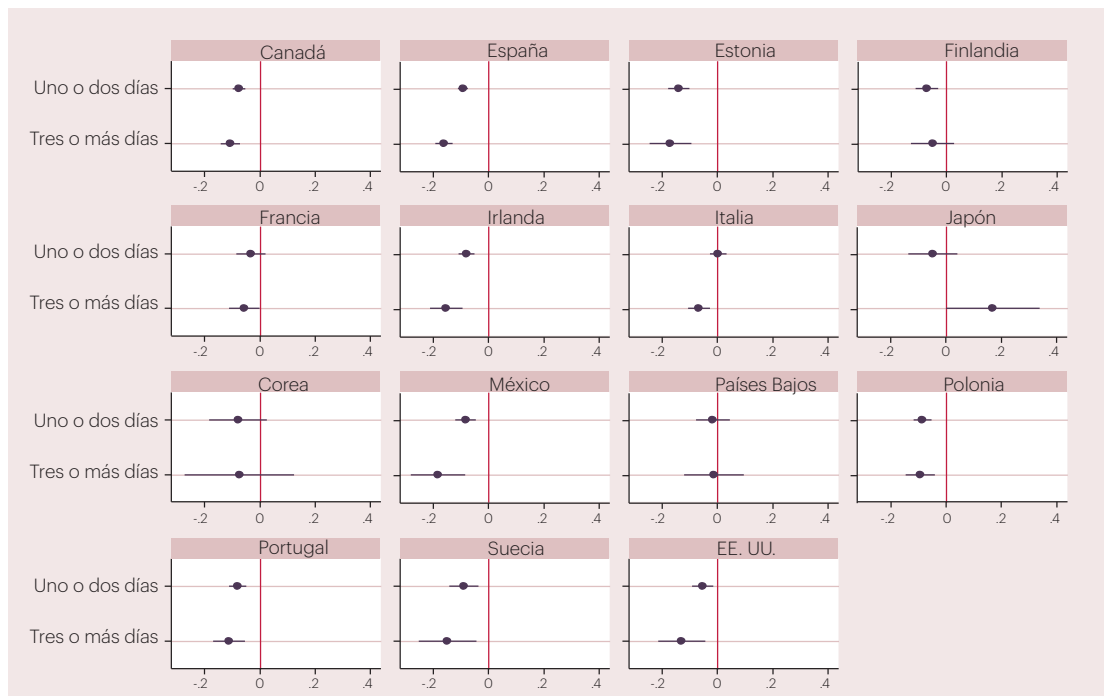
APÉNDICE C

GRÁFICO C1. RELACIÓN ENTRE OTRAS HABILIDADES (NO COGNITIVAS) Y EL ABSENTISMO, ESTUDIANTES CON AUSENCIA COMPLETA Y PARCIAL (POR NÚMERO DE FALTAS). PISA 2018.

C1.A. HAGO AMIGOS FÁCILMENTE EN LA ESCUELA.



C1.B. EXPECTATIVAS SOBRE EL PROPIO NIVEL ACADÉMICO QUE ALCANZARÁ EN EL FUTURO.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2018 (OCDE).



**FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES**

Vitruvio, 5 – 28006 Madrid
www.fundacionareces.es
www.fundacionareces.tv

Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

José Abascal, 57 – 28003 Madrid
www.sociedadyeducion.org