



**Clima escolar y Asistencia a clases:  
factores protectores y factores de riesgo de ausentismo escolar por maltrato  
en el ambiente educativo.**

Reflexiones desde Trabajo Social.

**Monografía de título**

Javiera Alvarado, Catalina Contador y Cecilia Gallardo

Docente a cargo: Claudia Campillo Toledano

Núcleo I+D: Innovaciones Efectivas en Políticas Públicas

Trabajo Social, Universidad de Chile.

Santiago de Chile, 2022.

## **Agradecimientos**

Por el inconmensurable cariño y comprensión durante este proceso, le dedico y agradezco a:  
A mi madre, por su incondicional entrega y por ser mi mejor compañera  
A mis hermanitos, por su cariño, dulzura y por alegrarme cada día con sus infinitas travesuras.  
A mi queridísima abuela Jimena, por acompañarme durante años y por su compañía incondicional.  
A Zucarita y Zapallito, por su cálida compañía, por aguantarme y por permitirme tenerles junto a mí.

También agradezco a Nacho, mi compañero incondicional de carrera y vida, por darme tantas risas y dolores de cabeza, junto con Sofía, que me acompañó durante los últimos años, y me hizo la vida mucho más alegre desde que la conocí. A Sergio por su infinita paciencia, atención y compañía en este último proceso. Finalmente, a todos mis compañeros y compañeras de trabajo, por las risas, la comida y sus compañías.♡

**Javiera**

Quiero agradecer a mi familia, mamá, papá, mi hermano Felipe, y Majito (y antu y brunito). Sin ustedes y sin su apoyo desde que decidí por fin dedicarme a estudiar esto, no habría podido lograrlo. Siempre han estado presentes en todos mis logros y fracasos, dándome ánimos, celebrando mis pequeños triunfos. Pero por sobre todo, escuchándome y queriéndome, cada uno a su manera. Mención especial también a Rocío, que me apañó en irnos a vivir a Santiago y soportar todo lo que conllevó eso. tqm weri. Agradecer también, a mis amigas, parte importante de este proceso. Gracias por cada risa y llanto que vivimos juntas. Gracias por todos los consejos, las conversaciones sobre literalmente todo y por escucharme tanto, siempre. Sé que serán las mejores trabajadoras sociales del mundo. También quiero agradecer a Andrés, que llegó a mi vida (cliché) en el último gran período de este proceso, el más difícil y demandante. Gracias por siempre darme palabras de ánimo, por escuchar todas las quejas de los últimos días sobre lo mal que me tenía todo, por tu cariño, por estar preocupado, atento y pendiente de mí siempre, más cuando lo necesitaba. Eres una persona muy especial, y estoy segura que lograrás todo lo que te propongas.

**Catalina**

Ad portas de terminar mis estudios universitarios, no me queda nada más que agradecer a todos quienes me han acompañado con cariño y atención. Le debo esto especialmente a mis padres, quienes son los máximos responsables de mi llegada a este proceso, les prometo que cada esfuerzo que han puesto en mi enseñanza, así como en mi formación personal, dará frutos y es todo gracias a ustedes. A mi hermana, Javiera, quien se ha encargado de ser mi amiga y compañera a lo largo de los últimos años. Y así, a mi familia en general, abuelos, tíos, madrina, primos y Noah, quienes han sido un pilar fundamental a lo largo de mi vida. A Alex, quien llegó al inicio de mi proceso de formación, y que hasta el día de hoy me ha acompañado con mucha paciencia, atención y amor. Gracias por estar siempre conmigo, y por ser una persona tan bonita. Finalmente, a mis amigas Jose, Conta, Catu, Pichún, Ani y Nacho, quienes a lo largo de los últimos años me han entregado su cariño y me han llenado de bonitas experiencias y recuerdos que guardaré para siempre.

**Cecilia**

**Para finalizar, como equipo de trabajo, queremos agradecer especialmente a la profesora Claudia Campillo, quien ha acompañado el proceso de creación de esta monografía, destacando por sus actitudes pedagógicas de empatía, atención y respeto. Muchas gracias por, quizás sin a veces quererlo, motivarnos a seguir y terminar con gusto este trabajo. Finalmente, agradecer también a Alicia Razeto y al proyecto Fondecyt Regular 1200338, por permitir nuestra participación dentro de este tema tan relevante y fundamental para el Trabajo Social, y para nosotras.**

## Índice

<b>Agradecimientos</b>	1
<b>Índice</b>	2
<b>Resumen</b>	3
<b>Abstract</b>	3
<b>Introducción</b>	4
<b>Antecedentes</b>	7
Ausentismo escolar	7
Clima Educativo: ¿cómo incide este factor en el Ausentismo Escolar?	9
Factores de riesgo y protectores: violencia escolar desde el enfoque ecológico	11
Enfoque Ecológico	12
Factores de riesgo y factores protectores	13
<b>Objetivo general</b>	15
<b>Objetivos específicos</b>	15
<b>Justificación</b>	16
<b>Metodología</b>	17
<b>Análisis y resultados</b>	20
1. Asistencia Escolar	20
2. Clima Escolar	24
3. Efectos del clima escolar	31
4. Enganche estudiante-escuela	33
<b>Conclusiones</b>	36
<b>Referencias Bibliográficas</b>	41
<b>Anexos</b>	47

## Resumen

En el ámbito educativo, la problemática del ausentismo escolar se ha convertido en un fenómeno prevalente que amenaza con afectar el desarrollo integral de los jóvenes y sus entornos. De acuerdo con cifras actuales, a nivel nacional, este fenómeno ha ido en incremento en los últimos años, instalándose como un tema urgente de atender e intervenir. Uno de los principales factores que provocan el ausentismo escolar es el maltrato escolar, debido a que, además de tener consecuencias directas en el estudiante, favorece el desarrollo de un mal clima escolar. Es en razón de esto que se plantea el presente estudio, el cual se desarrolla a partir de los relatos de nueve estudiantes pertenecientes a tres establecimientos educativos de la Región Metropolitana, con el fin de identificar qué aspectos acerca de la asistencia a clases y el clima escolar reconocen en sus experiencias personales como estudiantes, para así distinguir factores protectores y de riesgo que inciden o inhiben el ausentismo escolar por maltrato. De esta manera, los principales hallazgos consisten en el levantamiento de reflexiones y estrategias de intervención desde la disciplina de Trabajo Social, en donde a través de la promoción de relaciones interpersonales sanas, así como de buenas prácticas entre los diferentes integrantes de la comunidad educativa, se pretende generar climas escolares seguros y enriquecedores que permitan prevenir el desencadenamiento de procesos de ausentismo por situaciones de maltrato.

**Palabras claves:** ausentismo escolar, clima escolar, factores de riesgo, factores protectores, asistencia

## Abstract

In the educational field, the problem of truancy has become a prevalent phenomenon that threatens to affect the integral development of young people and their environments. According to current figures, at the national level, this phenomenon has been increasing in recent years, becoming an urgent issue to address and intervene. One of the main factors that cause school absenteeism is school abuse, because, in addition to having direct consequences on the student, it favors the development of a bad school climate. It is for this reason that the present study is proposed, which is developed from the accounts of nine students belonging to three educational establishments in the Metropolitan Region, in order to identify what aspects of class attendance and school climate they recognize in their personal experiences as students, in order to distinguish protective and risk factors that influence or inhibit school absenteeism due to mistreatment. In this way, the main findings consist in the development of reflections and intervention strategies from the discipline of Social Work, where through the promotion of healthy interpersonal relationships, as well as good practices among the different members of the educational community, it is intended to generate safe and enriching school climates to prevent the triggering of absenteeism processes due to situations of mistreatment.

**Keywords:** school absenteeism/truancy, school climate, risk factors, protective factors, attendance

## Introducción

A nivel nacional, Chile posee un alto índice de escolaridad, alcanzando un promedio de 11,7 años (Casen, 2020). Esto, junto a la Reforma Constitucional de 2003, en la que se estableció la obligatoriedad de la enseñanza media, se traduce en una alta tasa de cobertura educacional y de una baja tasa de abandono escolar (Melis, Díaz y Palma, 2005 en González y Lascar, 2017). Los estudios acerca del fenómeno de la deserción señalan que es un fenómeno que prácticamente, a lo largo de la última década, no ha tenido un impacto significativo en la realidad país, pues la cobertura del nivel primario de educación corresponde al 99,5% de los habitantes a nivel nacional (Espinoza, Castillo, Loyola, Santa Cruz, 2014). Dicho de otro modo, Chile “ostenta buenos indicadores educativos” (Educación 2020, 2016) los cuales manifiestan principalmente que, a nivel nacional, la deserción y la cobertura educativa no son materia de urgencia en términos de política pública y agenda gubernamental.

No obstante, según diversas cifras e investigaciones realizadas a lo largo de los últimos años, se ha logrado constatar que el fenómeno del ausentismo escolar ha adquirido una gran relevancia y representatividad dentro de los establecimientos del territorio nacional, afectando tanto el ciclo inicial de enseñanza como el nivel básico y secundario de los estudiantes (Arbour et al., 2014; Mesa Interinstitucional de Asistencia Escolar, 2016; Educación 2020, 2016; División Educación General, 2020; Razeto, s.f.).

Según la División de Educación General (2020), previamente a la expansión de la pandemia del COVID-19, Chile ya contaba con una serie de antecedentes de ausentismo escolar. Según datos exhibidos por el Ministerio de Educación (2019) se visualiza que a lo largo de aquel período “medio millón de estudiantes (...) arriesgaron repitencia por ausentismo” (Ministerio de Educación, 2019). Situación que se vio en aumento para el año 2019, en la medida que la inasistencia a clases se incrementó en un 23% y 30% en los meses de octubre y noviembre en comparación al mismo período del año anterior, dato que se suma a que ese mismo año, el Ministerio de Educación (2019) advertía que en nuestro país 1 de cada 3 estudiantes presentaba ausentismo de carácter crónico.

Una vez llegada la pandemia del COVID-19 a nuestro país, las cifras nuevamente retrataron que el ausentismo escolar permanecía en nuestro territorio y según lo expuesto por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2021), a lo largo del año 2020 el 26,5% del estudiantado se ausentó a clases de manera reiterada, mientras que el 4,6% (correspondiendo a la cantidad de 141.776 estudiantes de nuestro país), presentó inasistencia de carácter grave. Asimismo, las cifras no son alentadoras para el 2022, pues de acuerdo con datos proporcionados por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación, la asistencia promedio nacional entre marzo y septiembre fue del 83%, lo que se traduce en 5,3 puntos porcentuales menos que en 2019 (Cisternas, 2022).

Aquellas cifras permiten reconocer y relevar al ausentismo escolar como una problemática presente en nuestro país, aspecto que instala como inquietud principal la

necesidad de estudiar y profundizar dentro de este fenómeno, buscando e indagando dentro de su manifestación, así como de su caracterización, sus causas y consecuencias, pues como se expondrá en el presente escrito, el ausentismo escolar es causado y explicado por diversas y múltiples causas (Razeto, 2020).

Como se verá en el desarrollo del presente trabajo, las causas varían en diferentes ámbitos de la vida del estudiantado y su entorno, sin embargo, el foco se centrará en el factor de clima escolar, argumentando que la presencia y/o ausencia de distintos factores que influyen en este, como el maltrato escolar, inciden de manera directa o indirecta en la asistencia a la escuela de los estudiantes. De acuerdo con esto, según lo expuesto por distintos autores, el maltrato escolar presente en el clima educativo constituye gran factor de riesgo y desencadenante de procesos de ausentismo escolar (Fernández, 1999; Prakash *et al.*, 2017; Mallett en Razeto, 2020). Dicho de otro modo, la asistencia a clases tiene una estrecha relación con la percepción que los estudiantes tienen del clima escolar, y en cuánto este representa una amenaza para su integridad, siendo expuestos a actos de violencia de cualquier tipo y magnitud, es que se vuelve sumamente probable su inasistencia a la escuela, ya sea de manera puntual, reiterada o definitiva.

En este sentido, la realidad nacional en términos de violencia y maltrato escolar evidencia que existe un incremento en las cifras relacionadas a esta problemática. Según el ministro de Educación, Marco Antonio Ávila, el 30% de las denuncias que a lo largo del presente año han sido presentadas ante la Superintendencia de Educación corresponden a situaciones de maltrato escolar, escenario que expone un aumento de este fenómeno en comparación a años anteriores (Ortiz, 2022). Los casos de violencia escolar han ido en alza, y esto se refleja, por ejemplo, en lo ocurrido en el colegio Jorge Huneeus Zegers de la comuna de La Pintana, en donde apoderados del establecimiento denunciaron la existencia de amenazas, armas y drogas dentro del centro escolar (Cofré, 2022), o lo ocurrido en el Liceo Benjamín Franklin de la comuna de Quinta Normal, establecimiento en que el día 28 de marzo, se viralizó un video entre los estudiantes del establecimiento, en el cual un grupo de desconocidos amenazaba con la realización de una masacre en el lugar (T13, 2022). Estos hechos relevan la problemática e interpelan a realizar esta investigación, con el objetivo y la necesidad de profundizar e intervenir dentro de este fenómeno.

Es frente a esto que, en esta ocasión, el objeto de estudio se centra en la relación entre clima escolar y ausentismo, defendiendo principalmente que las diferentes manifestaciones del clima educativo inciden dentro del apego, motivación y específicamente en la asistencia a clases por parte del estudiantado. Como se expuso anteriormente, se afirmará que un clima educativo donde se identifica maltrato escolar será percibido como un factor de riesgo para el surgimiento de situaciones de ausentismo escolar, mientras que un ambiente en el cual se desarrollan climas positivos, estableciendo factores de protección como relaciones y vínculos sanos entre los y las integrantes de la comunidad educativa, genera motivación y enganche del estudiante con sus estudios, permitiendo que disminuyan los casos de ausentismo.

Dicho aquello, la presente investigación tiene como objetivo principal examinar la relación entre clima escolar y ausentismo, a fin de lograr visualizar qué factores del ambiente que rodea a los/as estudiantes inciden dentro de la asistencia escolar, tanto positiva como negativamente. Esto será analizado bajo el enfoque del modelo ecológico

planteado por Bronfenbrenner (1991), el cual ha sido retomado y adaptado por distintos autores contemporáneos para explicar la violencia y maltrato en niños, niñas y adolescentes, desde una perspectiva que traduce este fenómeno como resultado de una interrelación e interacción de diferentes niveles y sistemas que rodean al sujeto. Estos niveles estarían compuestos por múltiples factores, de riesgo y protectores que incidirán en la ocurrencia del fenómeno del maltrato escolar. Para cumplir con lo propuesto anteriormente, el presente documento se enmarca en el Proyecto Fondecyt Regular 1200338 “Ausentismo escolar: hacia la comprensión de procesos de ruptura con la escuela”, proyecto que trabaja al alero del Núcleo de Innovaciones Efectivas en Políticas Públicas de la Universidad de Chile, el cual dispone 9 entrevistas realizadas a estudiantes de establecimientos municipales de tres comunas de la Región Metropolitana: Peñalolén, Pedro Aguirre Cerda y La Pintana. Entrevistas que permitieron identificar, desde las experiencias de los niños, niñas y adolescentes, factores protectores y de riesgo de ausentismo escolar.

La información recabada, permitió en un primer instante, identificar factores que podrían estar incidiendo o evitando el ausentismo por clima escolar, poniendo especial atención en las manifestaciones de maltrato dentro de los establecimientos, lo que permitirá plantear reflexiones sobre el fenómeno mencionado, en búsqueda de levantar y proponer posibles vías y/o líneas de acción en términos de intervención sobre el fenómeno mencionado. Por ello, el presente trabajo se sitúa desde la disciplina de Trabajo Social, puesto que, al ser el ausentismo escolar un problema social que contiene causas y consecuencias que influyen en la vida y desarrollo de niños y adolescentes, así como en el de su entorno familiar y el de la sociedad en general, afectando “las posibilidades futuras de empleo, promoción personal y profesional” (González en Razeto, 2020, p.8) del estudiante, así como acrecentando sus posibilidades de marginación y exclusión social, es que se enmarca como un fenómeno el cual es urgente intervenir de manera multidisciplinaria, siendo el Trabajo Social una parte fundamental de ella. De esta manera, distintos autores plantean la importancia de la integración de la disciplina a los espacios educativos, señalando y destacando su rol en la investigación e intervención preventiva de problemáticas como el ausentismo escolar y la mejora del clima de convivencia escolar (Puyol y Hernandez, 2009; Kruse en Hernandez, González, Juárez y Perez, 2006). Los trabajadores sociales dentro del ámbito educativo no sólo permiten la prevención de fenómenos como el ausentismo, sino que también en base a su potencialidad interventora, puede generar y gestionar desde labores investigativas de factores y problemáticas sociales, hasta el diseño y planificación de políticas públicas (Díaz en Puyol y Hernández, 2009) que contribuyan como intervenciones efectivas para aminorar estos conflictos sociales.

En esta línea, el Trabajo Social dentro de los centros educativos, contiene una potencialidad para “facilitar la convivencia escolar, empoderar a la comunidad educativa y promover la cultura de paz y el bienestar social” (Ortuño y Muñoz, 2018, p.382), lo cual es reconocido por el Ministerio de Educación (2017), exponiendo que mediante el trabajo multidisciplinario entre trabajadores sociales y otras ciencias sociales, como la psicología, pueden componer y trabajar dentro de los equipos de convivencia escolar, proporcionando apoyo psicosocial a las familias y estudiantes en situación crítica, mientras que promueven el trabajo intersectorial y comunitario, con el objetivo de proveer mejores condiciones y climas escolares. En palabras de Tocol y Levicoy (2021), la intervención social del Trabajo

Social genera diversos impactos, y como ya se mencionó, estos consisten en el apoyo integral al estudiantado, así como en el acompañamiento de su proceso de formación estudiantil.

Por último, también es relevante exponer al Trabajo Social, como una disciplina que releva la participación de los actores sociales dentro de las intervenciones, por lo que, en este caso, es fundamental analizar la problemática del ausentismo escolar desde las percepciones de quienes son protagonistas de la problemática, y que finalmente son quienes viven de manera directa el impacto negativo que acarrea tanto el ausentismo como el maltrato dentro de los centros educativos. Como lo plantea Amilibia (2014) “los sujetos de la intervención piensan, valoran, interpretan de maneras particulares y variadas, las circunstancias locales y generales de las que participan como miembros de un colectivo. En relación, se vuelve necesaria una mirada rigurosa desde la complejidad de lo social para desarrollar interpretaciones” (p.2) y, asimismo, generar impactos significativos en los territorios a abordar.

## **Antecedentes**

### **Ausentismo escolar**

Según el Ministerio de Educación, en conjunto con otros/as autores/as e investigadores del tema, el ausentismo escolar se define comúnmente como la inasistencia regular, reiterada o prolongada a clases, de manera justificada o injustificada, de parte de un estudiante a las actividades del periodo académico anual (Lleó, 2018; División Educación General, 2020; Moratinos, 1995; Razeto, 2020).

Sin embargo, el ausentismo escolar no es sólo aquello, sino que del mismo modo que este fenómeno representa una variable de stock, en cuanto retrata la inasistencia a clases por parte del estudiantado, también evidencia y simboliza la ruptura, la desmotivación y/o el desinterés de niñas, niños y adolescentes con sus respectivas escuelas (García, 2013; Razeto, 2020). Aspecto que, según Sáez (2004), permite identificar al ausentismo, como “un importante problema educativo y social que suele conllevar una serie de problemas sociales y personales (...) de gran importancia para el desarrollo integral de los jóvenes y de su entorno” (Sáez, 2004. p.286).

En relación a su representatividad dentro de nuestro territorio, en Chile, esta problemática ha adquirido un puesto relevante en el escenario político y social del país. Y es que, en la última década, las cifras de inasistencia escolar se han mantenido relativamente constantes. Según datos del “Programa Presente” (en Vega, 2017) podemos visualizar que ya para el año 2014 “un 33% de los estudiantes en edad escolar presentó ausentismo crónico” (Vega, 2017, p.6), situación que se manifestaba en mayor cantidad en los establecimientos municipales, en donde se alcanzaba un 40%. En el año 2018, las cifras siguen retratando la permanencia del fenómeno en nuestro país, lo cual podía visualizarse en que según la caracterización de asistencia escolar realizada por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2018), para aquel año, el 28,7% de los/as estudiantes presentaba inasistencia o ausentismo reiterado.

Ya para el año 2020, las cifras comenzaron lentamente a incrementar, y es que debido al contexto sanitario y específicamente al inédito fenómeno de pandemia mundial y sus implicancias, es que según datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2021), el porcentaje de matrículas y de asistencia escolar comenzaron a alterarse “en comparación con los años anteriores” (Centro de Estudios Mineduc, 2021, p.1). Lo cual, puede verse explícitamente en que, para aquel periodo de tiempo, el 31,1% de los/as estudiantes a nivel nacional presentaba inasistencia grave o reiterada o, en otras palabras, ausentismo de carácter crónico.

El ausentismo escolar es caracterizado según su frecuencia y manifestación. Así, según Lleó (2018) este fenómeno puede expresarse bajo diferentes formas, como lo son, por ejemplo, “la impuntualidad, la inasistencia, faltas intermitentes, abandono esporádico” (Lleó, 2018, p.30), entre otras, expresiones que también varían según su repetición y/o regularidad. De esta manera, García (en Lleó, 2018) propone cinco categorías para su clasificación: el ausentismo puntual o esporádico (baja frecuencia, sin continuidad), el ausentismo moderado (con una frecuencia más elevada que el anterior), el ausentismo regular, el ausentismo prolongado, y finalmente, su representación más crítica, el ausentismo crónico, concepto que se entiende -en nuestro país- “cuando un estudiante presenta un porcentaje anual de inasistencia mayor al 10% y menor al 15%” (DEG, 2019) del total de días que contiene el año académico anual.

En segundo lugar, y también en términos de caracterización del ausentismo escolar, este fenómeno es conceptualizado como pluricausal (Razeto, 2020), lo que quiere decir que será causado por múltiples factores, tales como vivir experiencias de violencia o maltrato a nivel familiar, escolar y/o territorial (Razeto y García, 2020). Dicho de otra manera, existen diversos factores que desencadenan actos de inasistencia escolar, los que se manifestarán en el ámbito familiar, personal, escolar o territorial del estudiante. Actos de violencia, maltrato y drogadicción serán algunos de ellos, sin embargo, y en relación al tema de la presente monografía, también se asegura que los mismos establecimientos pueden provocar o agilizar la decisión de parte de los estudiantes para ausentarse o abandonar sus estudios, en la medida que presentan ambientes conflictivos y políticas socioeducativas punitivas, que generan directamente relaciones distantes y de poca confianza entre el estudiante, sus profesores y compañeros de clase (García, 2005; Razeto y García, 2020).

Es por aquello que, según la División General de Educación (2019), es fundamental generar y proporcionar climas educativos seguros y solidarios, buscando así motivar a los estudiantes a asistir a la escuela, reforzando su participación y sentido de pertenencia con sus respectivos centros educacionales. En términos generales, y como se verá más adelante, el ausentismo escolar es considerado una consecuencia de climas escolares conflictivos, inseguros y violentos, lo cual significa que para disminuir su expresión se debe abordar esta dimensión del problema.

Como punto final, y a la vez como sustento de la presente investigación, Garry (1996) y Razeto (2020) exponen que el ausentismo escolar es un fenómeno complejo que presenta un primer paso para una vida cargada de riesgos para los estudiantes en aquella situación. Riesgos que se manifiestan principalmente en la vida social, personal, escolar y territorial del estudiantado. Así, por ejemplo, en el ámbito académico, el ausentismo escolar pone en peligro la adquisición de conocimientos básicos, la repetición de curso y el

desenganche o abandono escolar definitivo por parte del niño o joven en cuestión (García, 2009; Razeto y García, 2020). Lo que, simultáneamente, deriva riesgos en otras aristas, como, por ejemplo, en términos sociales y personales, acercando a los estudiantes ausentistas a situaciones de delincuencia, drogadicción y exclusión social y/o laboral en una situación futura (Razeto, 2020). Situación que expone al ausentismo escolar como un problema que no reduce sus consecuencias al estudiantado, sino que impide y entorpece el desarrollo y seguridad de la sociedad en su totalidad.

Es frente a ello que García (2009), Londoño (2018), Razeto (2020), entre otros autores, coinciden en la importancia y necesidad de intervenir sobre este fenómeno, generando estrategias interventivas que permitan prevenir y evitar efectos del ausentismo escolar sobre el estudiantado y su entorno. En este sentido, resulta fundamental “anticiparse a la aparición de problema” (Razeto, 2020, p.8), abordando los factores de riesgo de ausentismo, para su efectiva prevención y desarrollo dentro de los establecimientos educativos. Se hace necesario entonces, atender aquellas situaciones que pueden desencadenar ausentismo escolar, y por lo tanto, trabajar para hacer del sistema educativo, y específicamente de los establecimientos educacionales, lugares acogedores y seguros o en palabras de González (2014), hacer de ellos “un lugar al que los alumnos sientan que pertenecen, en el que quieran estar” (p.11) y no ausentarse.

### **Clima Educativo: ¿cómo incide este factor en el Ausentismo Escolar?**

El concepto de clima escolar ha sido abordado por distintos autores, sin embargo, entre las que destacan se encuentra la definición elaborada por Cere (en Herrera y Rico, 2014), quien apunta a que el clima escolar es

el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (p.8).

De acuerdo con esta, se han planteado otras definiciones que apuntan al carácter individual del término, en cuanto es definido como “la percepción y sensación que un individuo tiene a partir de sus experiencias en el sistema escolar. Se relaciona con el poder de retención (estudiantes y profesores/as), grado de satisfacción y calidad de la educación” (Arón y Milicic en Sandoval, 2014, p.169). Por lo tanto, siguiendo estas dos definiciones, podríamos decir que lo que caracteriza al clima escolar es su carácter individual (percepciones y sensaciones de los individuos que participan en la escuela) y dinámico, en la medida que es un proceso de interacción entre estos individuos y sus percepciones acerca del sistema educativo.

Dicho esto, es importante resaltar el carácter multidimensional del clima escolar que reconocen algunos autores. Así, de acuerdo con un estudio realizado por la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación (2018), una definición que contiene este aspecto es la planteada por National School Climate Council, quienes plantean al clima escolar como

Los patrones que definen la experiencia de las personas en la escuela y reflejan las normas, valores, objetivos, los factores de riesgo y protección, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como las estructuras organizacionales. [Traducción propia de National School Climate Council (2007)]

De acuerdo con esta definición, los factores de riesgo y protectores serían una dimensión de los patrones percibidos por las personas que componen la escuela, por lo cual son un aspecto relevante para considerar al momento de analizar el clima escolar.

En nuestro país, el clima escolar se aborda como indicador del clima de convivencia escolar, aludiendo a “las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento” (Currículum Nacional, s.f.).

Teniendo estas definiciones en consideración, es que podemos encontrar en la escuela climas escolares positivos y climas escolares negativos, o como lo plantean Aron y Milicik (2000) climas sociales nutritivos y climas sociales tóxicos. De acuerdo con Cid et al. (2008) uno de los factores que influye en que el clima escolar repercute negativamente en el aprendizaje y desarrollo del/la estudiante en la escuela es el maltrato escolar. Concepto que es definido, por el Ministerio de Educación, como “todo tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio, en contra de un estudiante o un integrante de la comunidad educativa” (Mineduc, s.f.). Serán, en otras palabras, actos de agresión física y psicológica ejecutados por miembros del mismo establecimiento educacional y pueden ser afectados por esta situación: “estudiantes, padres, madres y apoderados, equipos directivos, docentes, asistentes de la educación y sostenedores” (Mineduc, s.f.), en otras palabras, la comunidad escolar en su totalidad.

El clima escolar negativo, y específicamente, las acciones definidas como maltrato escolar, conllevarán una serie de consecuencias, entre las cuales, se encuentra el ausentismo escolar. Dicho de otro modo, el clima escolar de maltrato será definido como un factor de riesgo de ausentismo (Razeto, 2020), lo cual es respaldado por Strand (2014), Prakash (et al., 2017) y Mallet (2016) quienes afirman que un ambiente educativo inseguro, violento y solitario, provocarán en el estudiante desmotivación y desenganche con sus estudios, y por lo tanto, el abandono temporal o permanente de sus establecimientos.

Algunos de estos factores de riesgo de ausentismo escolar por situaciones de maltrato en el entorno educativo, son el bullying y las relaciones negativas que no permiten el desarrollo o la satisfacción de necesidades específicas de niños, niñas y adolescentes dentro de la escuela (Hagborg, Berglund y Fahlke, 2018), lo cual se puede expresar en malas relaciones entre el estudiante y sus profesores, compañeros de clase y/o equipo directivo del establecimiento, así como en escenarios de maltrato desmedido o extremo.

Situaciones que, hoy en día, han adquirido un aumento y presencia relevante dentro de los establecimientos de nuestro país (Superintendencia de Educación en Rojas, 2022a). Lo cual se expresa, por ejemplo, en lo ocurrido en el colegio Lincoln College de la comuna de Maipú, en donde el día 19 de mayo, los/as estudiantes del establecimiento recibieron un mensaje “que advertía una presunta balacera en el lugar” (Rojas, 2022b). O en el reciente acto de bullying en un colegio de Valparaíso, en donde un estudiante de nueve años fue

agredido físicamente por parte de sus compañeros (Cabrera, 2022). Diversas han sido las manifestaciones de violencia escolar en nuestro país, y lo hemos visto como ya se mencionó, en diversas magnitudes. Lo anterior, sin embargo, no permite retratar la totalidad de denuncias compartidas por las comunidades escolares, y es debido a aquello que entendemos que nos enfrentamos a un fenómeno complejo, que se ha manifestado duramente en el último tiempo.

Ahora bien, también existen factores protectores que benefician un clima escolar positivo, y por lo tanto, un incentivo de asistencia escolar, los cuales serán de gran relevancia. En este sentido, propiciar un clima sano, se transforma en un desafío importante para quienes participan en la escuela, pues permitirá que tanto estudiantes como el resto de la comunidad educativa, aprendan sobre la resolución de conflictos de manera pacífica (Sandoval, 2014). Esto es un aspecto importante que trabajar en las escuelas, pues “un comportamiento adecuado de resolución ayuda al desarrollo y desenvolvimiento social, permite una mejora de las relaciones interpersonales, y ayuda a reducir los niveles de agresión que se dan entre los estudiantes” (Vieco y Duque en Lopez et. al, 2013). Aquello se condice con un estudio realizado por la UNESCO el año 2022, en el cual se plantean tres factores que definirían un buen clima en la sala de clases: no violencia, ausencia de perturbaciones para estudiar y buenos amigos (Ascorra et al., 2003). De esta manera, la calidad de las interacciones cotidianas que se dan entre quienes participan en la escuela, son el principal mecanismo para la continuidad del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes (Pianta, La Paro y Hamre 2005; 2008 en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

Como se comentó en un principio, las expresiones de violencia documentadas en este apartado, en conjunto con los elementos mencionados en torno al clima escolar y sus manifestaciones, impulsan la presente investigación, la cual pretende centrar su análisis dentro de la relación entre clima y ausentismo escolar. Como se observó, las diferentes fuentes teóricas mencionadas confluyen en su correspondencia, sin embargo, la contribución a realizar a raíz de este estudio consiste en indagar dentro de los testimonios de los/as estudiantes, quienes en primera persona relatarán su experiencia y percepción frente al clima escolar, aspecto que impulsará la identificación de factores de riesgo y factores protectores de ausentismo por maltrato escolar.

A continuación, se presentarán diversos factores protectores y de riesgo a través del modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (1991), los cuales nos permitirán identificar posibles factores que puedan incidir en una mala relación entre el estudiante y el medio, o bien, que pueda dar indicios de violencia escolar y así mismo, considerar estrategias para intervenir tempranamente en la problemática, con el objetivo de no desencadenar procesos de ausentismo escolar.

### **Factores de riesgo y protectores: violencia escolar desde el enfoque ecológico**

Luego de la revisión teórica expuesta, en este apartado se pondrá énfasis en los factores protectores y de riesgo de violencia a través del modelo ecológico, los cuales permitirán identificar de manera previa a la manifestación del ausentismo escolar por maltrato, las posibilidades de intervención con orientación preventiva.

Como punto de partida entonces, y siguiendo el modelo ecológico desarrollado por Bronfenbrenner (1991), se especificará que la violencia es un fenómeno multicausal, que se da por una serie de factores de riesgo específicos en cada contexto.

## **Enfoque Ecológico**

Bronfenbrenner (1991) en su Enfoque ecológico desarrolla una teoría de interconexiones ambientales y cómo este ambiente ecológico puede afectar directamente en el desarrollo psicológico de una persona, así como en el vínculo existente entre la persona y su entorno. El autor comprende la estructura de este ambiente ecológico como algo que va más allá de la situación inmediata en la que se desarrolla y con la cuál interactúa la persona de manera directa, sino que influye en "los objetos a los que responde, o las personas con las que interactúa cara a cara" (Bronfenbrenner, 1991, p.27).

Siguiendo lo anterior, es que desarrolla un diagrama de interconexiones, compuesto por cuatro esferas de conexiones, que rodean al sujeto en cuestión: el micro-, el meso-, el exo- y el macrosistema. El primer complejo de interrelaciones (microsistema) hace referencia a aquel entorno directo en la que se mueve la persona y el entorno natural de sus vínculos, el autor lo define como "un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares" (Bronfenbrenner, 1991, p.41)

El segundo ambiente, el mesosistema hace referencia a aquella interconexión no sólo de los entornos, sino que entre los entornos y sus propios vínculos personales, Bronfenbrenner lo ejemplifica con las relaciones que se pueden llegar a dar entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio, en el caso de un niño, niña o adolescente. Por otro lado, el exosistema refiere a aquellos vínculos "cercaños" pero dentro de los cuales puede que el individuo en cuestión nunca participe, pero que pueden llegar a afectar en aquello que ocurra en el ambiente inmediato de la persona. Por último, el autor desarrolla las características del macrosistema, el cual considera a todo aquel complejo de sistemas externos e interconectados, que afectan a la ideología, los sistemas de creencias o bien, a "la organización de las instituciones sociales comunes a una determinada cultura o subcultura" (Bronfenbrenner, 1991, p.28)

La importancia de la teoría propuesta por Bronfenbrenner (1991) radica en cómo las interconexiones que rodean a una persona, pueden ir influyendo en el desarrollo de esta misma, pues es a partir de la "variedad sustantiva" así como también de la complejidad y fuerza en el entramado social de la persona, es decir, complejizando las relaciones entre entornos y con terceros, se puede ir aumentando el potencial de desarrollo personal, así como también, el desarrollo de las mismas relaciones originales dadas por la naturaleza de la persona. Bronfenbrenner (1991) destaca que el potencial de desarrollo aumenta además en la medida en que cada una de estos entornos implica sentimientos positivos mutuos y un rol de vínculo de apoyo que estimule la confianza y la orientación positiva, así como también, cuando aquellas relaciones entre entornos apoya las actividades y el desarrollo que se realizan en la interconexión original, y que por el contrario, en el caso de que no suceda, el potencial de desarrollo de las interconexiones se debilita en la medida en que

cada una de las relaciones posteriores y externas, impliquen un “antagonismo mutuo”, en el que desalienten o interfieren en las actividades de desarrollo que se realizan en la primera interconexión.

### **Factores de riesgo y factores protectores**

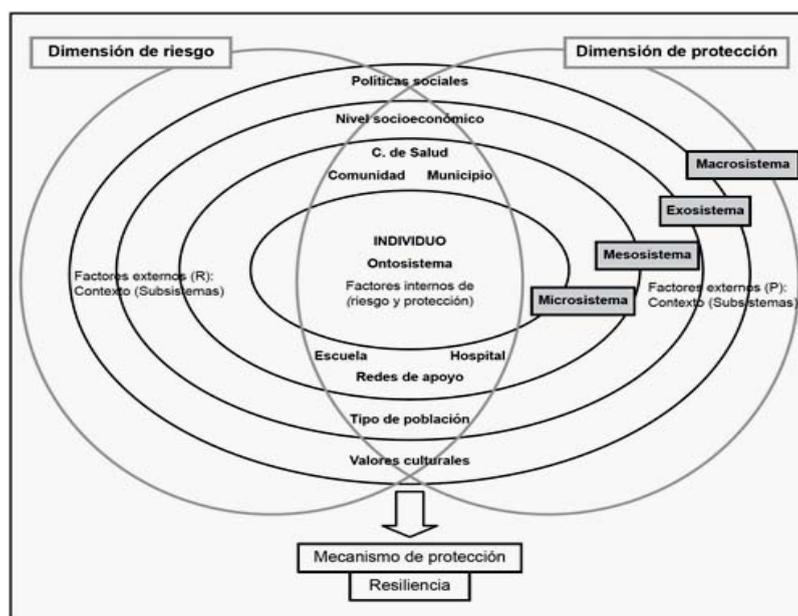
Teniendo en cuenta el objetivo de la presente investigación, es que pondremos énfasis en los factores de riesgo y factores protectores de violencia a través del modelo ecológico, los cuales nos permitirán identificar posibilidades de intervención con orientación preventiva sobre el fenómeno del ausentismo escolar por maltrato.

Como punto de partida entonces, y siguiendo el enfoque ecológico, se entenderá que el desenvolvimiento de niños, niñas y adolescentes, focalizado en las relaciones e interacciones del individuo con el ambiente, está comprendido por una serie de influencias dinámicas de múltiples factores, siendo el desarrollo humano un proceso dinámico en el cual el niño, en palabras de Morelato (2011), “reestructura de modo activo su ambiente y recibe el influjo de los factores vinculados con él”. De acuerdo con la autora, este modelo está compuesto por cuatro núcleos que están interrelacionados, estos son: persona, proceso, contexto, tiempo, siendo el núcleo “contexto” aquel compuesto por cuatro sistemas concéntricos con interconexiones: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

- a. Microsistema: El microsistema está relacionado con las actividades y roles del niño en su medio inmediato
- b. Mesosistema: El entrecruzamiento de varios microsistemas que envuelven a una persona
- c. Exosistema: comprende entornos entre los cuales la persona no está como participante activa, pero cuyos eventos influyen su desarrollo
- d. Macrosistema: patrones culturales vigentes

A continuación, se ilustra el modelo ecológico utilizado para explicar el fenómeno de violencia según Morelato (2011):

#### Diagrama 1 | Modelo Ecológico



**Figura 2.** El proceso de resiliencia aplicado al modelo ecológico y adaptado por la autora (Morelato, 2009).

En este sentido, estos múltiples factores que interactúan se presentan tanto como factores de riesgo o factores de protección, siendo

el conjunto de factores que conllevan a una mayor predisposición a la vulnerabilidad se denomina dimensión de riesgo. El conjunto de factores que conducen a mayor probabilidad de generar un mecanismo de protección forma parte de la dimensión de protección. El producto de la interacción de ambas dimensiones genera una combinación particular que puede dar lugar a un mecanismo de protección o, en su defecto, a un mecanismo de vulnerabilidad. (Morelato, 2011)

La violencia escolar se da por una serie de **factores de riesgo** específicos en cada contexto. Según lo planteado por Trucco y Hullmann (2015) este enfoque, “permite analizar los factores que influyen en el comportamiento (o que aumentan el riesgo de cometer o padecer actos violentos), clasificándolos en cuatro niveles que posteriormente definen los tres tipos de violencia” (p. 118). Estos tipos de violencia son los propuestos por Galtung (1990) como directa, estructural y cultural/simbólica.

En este sentido, los niveles que propone el modelo ecológico son:

- Factores individuales, biológicos y de la historia personal. Estos se refieren principalmente a, por ejemplo, características demográficas como la edad, situación educacional e ingresos, los trastornos psíquicos o de personalidad, toxicomanías y los antecedentes de comportamientos agresivos o de haber sufrido maltrato.
- Factores familiares, o de relaciones más cercanas, que se refieren también a relaciones con amigos, parejas o compañeros, como por ejemplo “tener amigos que cometan o alienten actos violentos puede elevar el riesgo de que un joven los sufra o los perpetre.” (Trucco y Hullmann, 2015, p. 118)

- c. Factores escolares, o de contextos comunitarios donde se desarrollan las relaciones sociales. Estos factores se refieren a cómo “dicho riesgo puede estar influido por factores como la movilidad de residencia (por ejemplo, el hecho de que las personas de un vecindario tiendan a permanecer en él durante largo tiempo o se trasladen con frecuencia), la densidad de población, los altos niveles de desempleo o la existencia de tráfico de drogas en la zona” (Trucco y Hullmann, 2015, p. 118)
- d. Factores sociales o de carácter general relativos a la estructura de la sociedad. Estos tienen relación con las normas sociales y culturales del contexto en el cual se desarrolla el/la niña o adolescente.

Dado el objetivo de este trabajo, si bien, como se mencionó anteriormente la violencia es un fenómeno multifactorial, nos centraremos específicamente en aquellos **factores que influyen en la violencia escolar específicamente**.

En cuanto a los **factores protectores**, se entienden por “aquellas condiciones o entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y que pueden reducir los efectos de circunstancias desfavorables” (Gaxiola y Frías, 2008, p.17). Estos factores, conducen a una mayor probabilidad de generar un mecanismo de protección (Morelato, 2011). Estos factores, al igual que los factores de riesgo, se encuentran en cuatro niveles (Rayo, 2005):

- a. Factores individuales: autores plantean que los factores protectores individuales van en la línea de soporte y ayuda en su desarrollo personal “los jóvenes necesitan apoyo y muestra de interés por su desarrollo personal por parte de los adultos y del personal de las instituciones, así como posibilidades de participación en la vida social”
- a. Factores familiares o relacionales: se plantea que en este nivel la protección debería encontrarse en la familia y en los distintos vínculos que construyen los jóvenes, por lo tanto, los factores protectores deberían estar en la línea de un refuerzo educativo dirigido a la familia y otros vínculos.
- b. Factores escolares: la promoción de un ambiente escolar seguro, que permita y de favor al respeto, la confianza, la comunicación y la responsabilidad mutua entre todos/as los/as miembros/as de la comunidad, así como también la entrega de herramientas para el desarrollo de sus capacidades para resolver conflictos de manera óptima, entre otros, son factores protectores que benefician el nivel comunitario.
- c. Factores sociales: factores como la sensibilización y formación de la sociedad a través de diversas campañas (publicitarias, comunitarias, locales, nacionales, etc.) o también factores de control del contenido violento ofrecido por estos mismos medios y la creación de programas específicos en esta dirección, se presentan como factores protectores para este nivel.

Por último, Gaxiola y Frías (2008), Cicchetti y Lynch (1993) propusieron un “modelo ecológico transaccional” del maltrato infantil, en el cual se entiende que tanto los factores de riesgo como protectores ocurren en todos los niveles/sistemas, y el maltrato ocurre cuando los factores de riesgo sobrepasan a los factores protectores. Es por esto que se torna relevante comprender e identificar la existencia de estos factores, reconociendo también el nivel o sistema en el cual se encuentran, para poder -en el caso de la presente monografía- generar líneas de trabajo con carácter preventivo a la aparición del fenómeno de la violencia

dentro del ámbito educativo, esto con el fin de poder evitar el desarrollo del ausentismo escolar por maltrato.

### **Objetivo general**

Analizar la relación entre clima escolar y ausentismo en tres establecimientos municipales de la Región Metropolitana, específicamente de las comunas de La Pintana, Pedro Aguirre Cerda y Peñalolén

### **Objetivos específicos**

1. Indagar en la relación entre violencia y maltrato escolar y las formas en las que el fenómeno del ausentismo escolar se manifiesta en las comunas de La Pintana, Pedro Aguirre Cerda y Peñalolén.
2. Describir los factores protectores y de riesgo identificados en las entrevistas, así como también las situaciones de violencia y maltrato escolar que se presentan.
3. Determinar posibles estrategias de intervención y/o líneas de acción a partir de los hallazgos

### **Justificación**

Tal y como se ha documentado hasta ahora, el ausentismo escolar se constituye como un problema a nivel nacional e internacional que conlleva una serie de consecuencias sobre la sociedad en su totalidad. Su abordaje, por lo tanto, es una tarea fundamental de la cual el presente estudio pretende ser parte, buscando y contribuyendo a la solución del problema a través de identificar líneas de acción sobre el ausentismo y sus diversas manifestaciones.

En este sentido, es que es imprescindible exponer al ausentismo escolar, como un peligro latente para el desarrollo del estudiantado, en la medida que interfiere sobre el desarrollo de “conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que aprendan durante la educación escolar” (Currículum Nacional, s.f.), como pueden ser habilidades sociales, afectivas, y otros hábitos fundamentales para la vida futura de niños, niñas y adolescentes.

En otras palabras, la asistencia promueve el desarrollo integral de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades y capacidades no sólo frente al proceso de aprendizaje sino que también en términos de relaciones interpersonales dentro y fuera de la escuela. La disminución de ésta, por lo tanto, y específicamente, el ausentismo escolar, deriva en el estudiante, como se dijo en un inicio, la pérdida de herramientas y posibilidades de desarrollo.

Debido a la permanencia relativamente constante del ausentismo escolar a lo largo de los últimos años en nuestro territorio, el presente estudio pretende contribuir en hacer visible esta problemática, generando y proponiendo, como aspecto final, líneas estratégicas de intervención desde la disciplina del Trabajo Social. Disciplina que, en el ámbito educativo

además de buscar cimentar entornos y climas positivos e inclusivos, y proporcionar apoyo para el bienestar integral de la comunidad escolar, propicia el fortalecimiento de factores protectores y asimismo la disminución de factores de riesgo dentro de las escuelas (Villalobos, 2015).

Es por ello entonces, y entendiendo la potencialidad de la acción educativa desde el Trabajo Social que aquellas líneas de trabajo a proponer pretenden abordar la problemática del ausentismo escolar, fenómeno que es constituido y comprendido como un peligro para el desarrollo y formación del estudiantado, además como una amenaza para el bienestar de la niñez y adolescencia en nuestro país, entorpeciendo su correcto acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje y crecimiento a lo largo de nuestro territorio.

Se considera urgente y fundamental el trabajo en esta área, y por lo tanto, en esta oportunidad esta investigación se hace parte de su abordaje construyendo y fomentando márgenes de acción frente a la violencia escolar desde la percepción y los testimonios del estudiantado. Elección que surge del entendimiento que son ellos quienes experimentan día a día la violencia educativa, así como las diferentes manifestaciones del clima escolar. Es por ello que este estamento puede esbozar de manera directa y clara las problemáticas que deben ser abordadas e intervenidas, y también, aspectos a reforzar para prevenir el ausentismo escolar por maltrato, lo cual será fundamental para los resultados de esta investigación.

La visión de los estudiantes, por lo tanto, es percibida como fundamental en la construcción de intervenciones dentro del ámbito educativo, y es por ende, relevante promover su participación y, asimismo, relevar su voz frente a los problemas que actualmente aquejan a la educación en nuestro país. Se presenta, por lo tanto, un estudio que en el objetivo de promover la asistencia a clases y la disminución del maltrato escolar dentro de los establecimientos educacionales, pretende irrumpir y dejar atrás visiones alejadas y adulto céntricas de las experiencias y vivencias que día a día enfrentan niños, niñas y adolescentes en nuestro país.

## **Metodología**

Esta investigación se desarrolla a partir de una metodología cualitativa, dado que se preocupa de examinar, describir y comprender la relación que existe entre la violencia escolar y el ausentismo, a partir del relato de las experiencias de los estudiantes, buscando visualizar qué factores del ambiente que los rodean inciden dentro de la decisión de los/as estudiantes respecto a la ruptura y desenganche de sistema educativo, para así lograr identificar y pensar en diversas estrategias de intervención desde la disciplina de Trabajo Social.

De esta manera, la metodología cualitativa se relaciona con la posibilidad que esta despliega para indagar y profundizar en los objetivos planteados, vinculando el análisis teórico con las experiencias y el conocimiento que se obtiene de los testimonios. Así, Dávila (2006) profundiza en la importancia que tiene considerar la experiencia como fuente de información, destacando que, mediante ella, se obtiene la respuesta a muchas

interrogantes. En este sentido, al llevar a cabo un estudio crítico de los testimonios y experiencias, se hace necesario situar y considerar el contexto particular en el cual se insertan quienes participan de las entrevistas, entregando atisbos de su propia realidad, lo cual enriquece la información que se busca analizar. Siguiendo esta línea, Alvarez-Gayou (2003) describe lo que plantean Taylor y Bogdan como características de la metodología cualitativa, en la cual

los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y, por lo tanto, para la investigación cualitativa, resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para comprender cómo ven las cosas” (p.25).

Además, plantean que los investigadores ven a las personas desde una perspectiva holística, esto quiere decir que “las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentran.” (p.24)

Por otro lado, es importante considerar que el tipo de estudio utilizado en esta investigación es de carácter exploratorio-descriptivo (Hernández, Fernández y Sampieri, 2014), ya que el objetivo general es precisamente examinar sobre un tema poco investigado en el país, del cual se tienen pocos estudios que aborden en un nivel más específico los factores de riesgo y protectores, así como la relación entre ambiente escolar y ausentismo. Por otra parte, es también descriptiva ya que se busca recoger información sobre estos conceptos, especificando cómo ocurren, alcanzando un nivel indagatorio con respecto a la relación entre los conceptos.

En este sentido, este estudio no sólo considera una revisión bibliográfica de estudios y artículos científicos asociados a esta temática, sino que también se analizan las percepciones, testimonios y experiencias de los estudiantes pertenecientes a establecimientos municipales localizados en tres comunas de la Región Metropolitana, estas son La Pintana, Pedro Aguirre Cerda y Peñalolén obtenidas a partir de la realización de entrevistas, con el fin de aproximarnos a comprender la relación entre violencia y ausentismo escolar. De manera más específica, la muestra seleccionada para el presente estudio corresponde a 9 estudiantes de básica y media de tres establecimientos municipales ubicados en las comunas mencionadas, quienes como aspecto en común cumplen con asistir a clases regularmente, y por lo tanto, no corresponden a casos de ausentismo crítico y/o permanente. La elección de ella consistió principalmente en la necesidad de profundizar dentro de las experiencias del estudiantado, con la finalidad de identificar dentro de estos testimonios, posibles soluciones y/o márgenes de acción para abordar la problemática del ausentismo escolar por maltrato.

Es necesario mencionar, que esta muestra surge del material recopilado por los/as investigadores/as del Proyecto Fondecyt Regular 1200338 “Ausentismo escolar: hacia la comprensión de procesos de ruptura con la escuela”, en el cual se enmarca esta investigación perteneciente al Núcleo de Innovaciones Efectivas en Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

Este acercamiento a comprender la relación existente se logró a través de un análisis de contenido de la información. En este sentido, de acuerdo con Martínez (2006) se puede comprender el fenómeno estudiado efectuando un análisis profundo de la información, “con el propósito de interpretar las relaciones encontradas entre las categorías establecidas con base en el marco teórico (códigos) y los datos obtenidos, e intentar explicar por qué existe dicha relación lo cual conduce a la comprensión del fenómeno estudiado (conceptualización).” (p.188). Ahora bien, se escogió en específico esta técnica de análisis pues como plantea Andreu (2002), los textos, en este caso las transcripciones de entrevistas, albergan contenido que interpretado de manera correcta, o dicho de otra forma, inferido adecuadamente “nos abre las puertas al conocimientos de diversos aspectos y fenómenos de la vida social” (p.2), por lo tanto, al interpretar el contenido, como dice Cáceres (2003) manifiesto (lo que dicen los estudiantes) como latente (lo que está “oculto” o se dice sin pretenderlo), sumado al contexto en el cual se sitúa la unidad de análisis, la información y datos cobran sentido. En otras palabras, como plantean Jimenez et al. (2017) esta técnica se caracteriza por “el trabajo en torno a temas proveniente de declaraciones manifiestas y directas presentes en los documentos (Cáceres, 2003; Krippendorff, 1990), y a partir de éstas realizar inferencias e interpretaciones de acuerdo a los propósitos de la investigación” (p.107).

Este análisis de contenido se realizó a través de un proceso inductivo, en el cual se utilizó una combinación de codificación abierta (a partir de lo observado en los textos analizados) y codificación axial (con categorías teóricas determinadas). Así, se revisaron los textos, estudios y las transcripciones de entrevistas en primer lugar, para luego identificar los códigos, temas y categorías que guiaron la interpretación e inferencia del análisis.

Para efectos de la técnica de recopilación de datos, se trabajó a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas por el equipo de trabajo del Proyecto Fondecyt 1200338 a partir del año 2020, a estudiantes de establecimientos municipales de las tres comunas mencionadas anteriormente pertenecientes a la Región Metropolitana.

Como aspectos éticos de la investigación, es fundamental destacar que todo el material audiovisual o de grabación de contenido, ya sea transcripciones de entrevistas, videos, audios, etc., fue utilizado bajo el mayor cuidado y respeto. Asimismo, todas las personas participantes del estudio han participado de forma voluntaria, consentida y a sabiendas de que el material y los datos obtenidos que puedan ser vinculantes a su persona, no se divulgarán ni archivarán para efectos que no sean de carácter académico. Para efectos de la utilización del material en el análisis, toda la información obtenida ha pasado por un proceso de anonimización del contenido, con el fin de respetar lo señalado anteriormente.

De modo sintético, los aspectos generales que abarcan las principales preguntas<sup>1</sup> que se realizaron a los estudiantes, se enmarcan en la existencia (o no) del fenómeno de la violencia y ausentismo escolar en las observaciones del estudiantado, así como también, las significaciones que estos/as les otorgan a sus experiencias en el sistema educativo y a sus vivencias personales, así como breves preguntas contextuales en relaciones a sus contextos de vida ambientales.

---

<sup>1</sup> Véase Anexo 1

En cuanto a la sistematización y codificación de datos e información sobre ausentismo y clima escolar, factores de riesgo y protectores, se realizó a partir de la transcripción de estas entrevistas utilizando el software estadístico ATLAS.Ti, herramienta de uso tecnológico y técnico “creada con el objetivo de apoyar la organización, el análisis e interpretación de información en investigaciones cualitativas.” (Universidad de Antioquia, s.f.). Este software, permite principalmente trabajar y organizar grandes cantidades de información dispuesta en formatos digitales, en este caso, entrevistas transcritas, medios de prensa y artículos académicos. Mediante esta herramienta, se sistematiza y operacionaliza la información para posteriormente efectuar el análisis y obtener resultados acerca de la relación que se busca indagar.

Tras la sistematización de los datos recolectados dentro de las entrevistas, y específicamente dentro de los testimonios de los estudiantes frente a su percepción sobre el clima escolar y su asistencia a clases, se identificaron y seleccionaron las siguientes categorías de análisis:

1. Asistencia Escolar
2. Clima Escolar
3. Efectos del Clima Escolar
4. Enganche Estudiante-Escuela

De las cuales, se lograron extraer la cantidad de 11 códigos, los que fueron clasificados de la siguiente manera:

**Tabla 1 | Codificación de análisis**

<b>Tema / Categoría</b>	<b>Códigos</b>
Asistencia Escolar	a. Ausentismo escolar b. Asistencia destacada
Clima Escolar	c. Compañerismo y sentimientos de apoyo d. Sentimiento de preocupación frente a la inasistencia e. Buen vínculo estudiante-equipo docente f. Maltrato escolar
Efectos del clima escolar	g. Consecuencias de buen clima escolar h. Consecuencias de mal clima escolar
Enganche estudiante-escuela	i. Redes de Apoyo j. Prácticas Pedagógicas k. Sentido de pertenencia estudiante-comunidad educativa l. Interés de Aprendizaje

Elaboración propia a partir de clasificación de códigos

Todos ellos, engloban a través de los conceptos expuestos, las percepciones de los estudiantes frente al clima escolar, profundizando dentro de las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro de las escuelas analizadas, así, se logró estudiar la relación entre las menciones de asistencia escolar en conjunto con las experiencias en torno al clima educativo, cumpliendo con el objetivo de la presente monografía.

## **Análisis y resultados**

Ahora, para presentar el análisis, este será estructurado bajo las categorías mencionadas anteriormente, siendo sustentado principalmente con la exposición de breves citas extraídas de los testimonios de los estudiantes entrevistados. Para ello, y para resguardar la información de cada participante y su respectivo establecimiento, estos serán señalados y citados de la siguiente manera: Entrevista 1 (E1), Entrevista 2 (E2), Entrevista 3 (E3), Entrevista 4 (E4), Entrevista 5 (E5), Entrevista 6 (E6), Entrevista 7 (E7), Entrevista 8 (E8) y Entrevista 9 (E9).

### **1. Asistencia Escolar**

En la búsqueda de profundizar el estudio en torno al fenómeno del ausentismo escolar, es que surge la presente categoría, en la cual se pretende conocer la frecuencia en la que los estudiantes asisten o se ausentan de sus escuelas, identificando dentro de sus testimonios causas y justificaciones especificadas para cada caso. Así, principalmente se engloban dos códigos que sintetizan la información recolectada dentro del análisis: Asistencia Destacada y Ausentismo Escolar.

Como aspecto clave a mencionar previamente a la exposición del análisis, es que mayoritariamente dentro de la muestra entrevistada no se identifican casos severos de ausentismo escolar, sino que casos puntuales y poco frecuentes de inasistencias señaladas por los estudiantes. Frente a lo cual, se concluye que, si bien, no es una realidad reiterada o prolongada, expone situaciones —o causas— que interrumpen la participación continua de los estudiantes dentro de sus aulas de clases, aspecto que debe ser analizado para su correcto abordaje.

Es en aquel sentido entonces que la mayor evidencia indica que los estudiantes entrevistados asisten regularmente a sus establecimientos educacionales, lo cual es expuesto bajo el código de **Asistencia Destacada**, concepto que hace referencia a aquellas menciones de asistencia regular y constante a la escuela, que pueden visualizarse en los testimonios expuestos por (E1), (E3), (E7), (E8) y (E9), quienes exponen cumplir con este indicador de manera frecuente, relacionando aquello a diferentes causas que se exponen a continuación.

En primer lugar, se identifica que el gusto y la motivación por la escuela inciden en la asistencia de los estudiantes, así los entrevistados (E1) y (E8), exhiben lo siguiente:

<< Entrevistadora: ¿Y tú estás viniendo presencial siempre? (E1): Sí, ningún día faltó, mi abuela quería que falte esta semana, pero le dije no (...) Le dije **“mamá, yo voy a ir igual, porque a mí me gusta el colegio”** >>

<< Entrevistadora: ¿Este año te ha tocado faltar? (E8): **No, no he faltado.** Entrevistadora: ¿Y qué es lo que más te motivó de venir al colegio? (...) ¿Qué crees tú que te motiva? D: **Es entretenido estar con mis compañeros, también está la motivación de aprender y cada día se aprende algo nuevo.** >>

Añadiendo, en este último caso, la relevancia que se le otorga al proceso de aprendizaje y escolaridad como otra razón para asistir y mantener una relación continua con la escuela. Aspecto que también es comentado por la entrevistada (E3), quien expone: **“Este año, yo que recuerde creo que una vez no más he faltado, pero así yo de faltar al liceo no, aunque esté enferma a veces vengo, pero no soy de faltar”**, mencionando que su gusto por asistir a clases se centra en el proceso de aprendizaje, señalando:

<< Entrevistadora: ¿Y qué te gusta de venir tanto a clases? E3: **Creo que aprender, o sea, es que igual yo creo que ser alguien en el futuro es muy importante. Te da mucho “paso” a seguir estudiando, por ejemplo, ir a la Universidad y todo eso.** >>

Por último, otra razón identificada frente al proceso de asistencia destacada y constante a clases tiene relación a la participación y el apoyo familiar frente al proceso de escolaridad de los estudiantes, siendo responsables de su asistencia diaria a la escuela. De este modo, (E9) señala: **“Siempre soy de los que vienen, más que nada por mi mamá, porque me manda todos los días, tiene que ser un tema delicado o urgente que no pueda venir”**.

En términos generales, por lo tanto, se logra identificar que la mayor parte de los estudiantes entrevistados asisten regularmente a sus clases, lo cual se debe, como se expuso anteriormente, a diversas causas que explican su frecuencia y motivación.

Ahora bien, en relación con el código de **Ausentismo Escolar**, como se mencionó anteriormente, no hay mayoritariamente esbozos de casos de ausentismo severo o crónico, sin embargo, dentro de los testimonios de los estudiantes, se logran identificar dos expresiones de ello, las cuales se logran ver en lo expuesto por (E2) y (E5).

En primer lugar, (E2) señala haber tenido una serie de inasistencias a clases en la mayor parte del año escolar, señalando **“he faltado una vez en todo el tiempo que llevamos presencial, creo que llevamos dos meses por ahí, en online sí que faltaba mucho”**. Exponiendo que la principal razón de sus inasistencias consistía en lo siguiente:

<< Entrevistadora: En clases online, ¿qué te pasaba? E3: **A veces dormía o a veces no me gustaba una materia y no entraba.** >>

Expresando dos causas de ausentismo escolar, sueño y desinterés.

De igual manera, la entrevistada (E5) refiere y hace menciones a procesos de ausentismo escolar prolongado y reiterado en el tiempo, mencionando: “**en los últimos años, ha sido como desde sexto, no he venido tanto, entonces igual he estado ausente en actividades y cosas así**”, lo cual refiere principalmente a su disgusto y desinterés por la escuela y las actividades extraprogramáticas.

Detallando dentro del presente año, la entrevistada (E5) también comenta lo siguiente:

*<< Estos días he tratado de venir todos los días, **pero igual un día a la semana faltó**, porque vivo lejos entonces cansa todos los días llegar tarde, levantarme temprano y eso, entonces de repente **me quedo dormida no más, me quedo dormida sigo hasta el otro día y no pongo la alarma.** >>*

En pocas palabras, se logran visualizar dos casos de ausentismo escolar prolongados en el tiempo, señalando al sueño y al cansancio como causas de inasistencias, aspecto que se relaciona —en el caso de (E5)— a la lejanía entre el hogar y la ubicación de su escuela.

Como punto final, es relevante exponer que ambos estudiantes que relatan estas faltas reiteradas exhiben dentro sus testimonios sentir y percibir distancia entre ellos y sus compañeros, exponiendo ámbitos como disgusto y poca adaptación en términos de ambiente escolar. Aspecto que se relaciona directamente a lo abordado dentro de los antecedentes, en donde autores como Strand (2014) y Razeto (2020) atribuyen estos actos de ausentismo escolar, a la falta de relaciones interpersonales entre los estudiantes y la comunidad educativa, así como a la falta de amigos y redes de apoyo.

Ahora bien, como se señaló en un principio, bajo código de Ausentismo Escolar, se lograron identificar menciones de inasistencias puntuales o esporádicas, que si bien no son detalladas como reiteradas o prolongadas en el tiempo, son relevantes para el análisis de esta investigación. De esta manera, las razones y justificaciones que expresan los estudiantes frente a la inasistencia a sus respectivos establecimientos son las siguientes:

**Aspectos y problemas en el ámbito familiar.** Los entrevistados (E1), (E4) y (E9) relatan haber faltado a clases por situaciones ocurridas dentro del círculo familiar, ya sea por realizar trámites: “*Cuando a veces faltó es cuando tengo que ir a hacer un trámite con mi tata o con mi abuela, o tengo que salir a alguna parte con mi abuela, mi tata o mi tía*” (E4). Por problemas y/o conflictos entre los integrantes del núcleo familiar, y, finalmente por situaciones sensibles relatadas por los entrevistados (E4) y (E9), como lo es el fallecimiento de un familiar por la pandemia del COVID-19.

Finalmente, aspectos relacionados al **clima y la violencia escolar**, lo cual se transmite en el testimonio de la entrevistada (E7), quien acota un aspecto inédito que actualmente tiene cabida dentro de los establecimientos a nivel nacional, exponiendo lo siguiente cuando se consultó la razón sobre su inasistencia a clases: “*Por una cuestión que dieron en la tele, que no sé qué, **que iban a matar a los estudiantes y no me quisieron mandar***”, planteando así un tema emergente, el fenómeno de las amenazas de masacre escolar, aspecto que como ya se visualizó, es un factor de riesgo a la continuidad de la asistencia y presencia de los estudiantes dentro de sus establecimientos.

A modo de conclusión del presente apartado, y siguiendo al enfoque elegido en esta investigación, es que se manifiesta que todas las prácticas y situaciones abordadas por el estudiantado dentro de las entrevistas, son aspectos del entorno de niños y adolescentes que son categorizados como **factores protectores y factores de riesgo de la asistencia escolar**. En este sentido, es que como se observó a lo largo del análisis, existen circunstancias que entorpecen y obstaculizan la asistencia continua del estudiante a su establecimiento, los cuales corresponden a factores de riesgo externos (aspectos familiares) e internos (clima escolar) al ámbito educativo, debido a que, principalmente, ponen en peligro la participación del estudiante en su escuela, o en otras palabras, aumentan las probabilidades de actos de ausentismo escolar, ya sea de manera esporádica o crónica.

Por el contrario, aquellas prácticas que fueron relatadas por el estudiantado como motivantes y positivas que generan y fortalecen la cercanía entre el estudiantado y el sistema educativo, son consideradas factores protectores de la asistencia escolar, debido a que constituyen aspectos que hacen efectiva y segura la participación continua del estudiante en su proceso de escolarización.

Dicho de otro modo, y centrando el foco en el tema del presente estudio, los aspectos relacionados al clima escolar y sus diferentes manifestaciones, pueden entorpecer o favorecer la asistencia a clases por parte del estudiantado, lo cual, como se vio anteriormente, está sujeto a qué tipo de prácticas se contienen en él.

## 2. Clima Escolar

En relación con la percepción de los estudiantes frente al clima escolar, dentro de sus testimonios se logran identificar diferentes percepciones que poseen cada uno de ellos respecto al clima escolar existente dentro de cada uno de sus establecimientos educacionales, así como también, algunas aproximaciones a qué elementos valoran de la convivencia con sus pares.

Para el análisis, fue posible distinguir cuatro códigos que corresponden a la categoría de Clima escolar, como primer elemento se encuentra el código “compañerismo y sentimientos de apoyo”, seguido del “sentimiento de preocupación frente a la inasistencia”, posteriormente se encuentra el “buen vínculo estudiante - equipo docente” y para finalizar, “maltrato escolar”

Así, primeramente, los entrevistados (E1), (E2), (E3), (E4), (E6), (E8) y (E9) exponen percibir un ambiente de **compañerismo** dentro de cada uno de los grupos de amistades, así como también en el curso como conjunto. Entre estudiantes, en la mayoría de los casos entrevistados, se señala que los cursos se caracterizan por ser muy unidos y con un gran sentido de compañerismo, lo que se demuestra en la constante preocupación por el otro. Respecto a esto, (E6) señala en relación a su curso, lo siguiente: “*son muy unidos, somos bastante sociables, por decirlo, y yo encuentro que no te dejan solo y si quieres hacer algo ellos van a estar ahí para apoyarte en lo que quieras hacer, o sea, van a ser como un punto de apoyo que uno tenga*”.

En este sentido, podemos observar que el entrevistado (E6) reconoce que en su grupo de compañeros existe un buen clima escolar que se caracteriza por *“no dejar a nadie fuera”* (E6) respecto no sólo de actividades o evaluaciones que se presenten, sino que también en la convivencia diaria. Considerando lo anterior, se ha observado que este elemento, se repite en algunas ocasiones en el análisis de las entrevistas, en las cuales, por ejemplo, (E8) exhibe que uno de los elementos que más valora de las interacciones con y de sus compañeros, es aquel apoyo incondicional entre iguales, junto con el grado de disposición que existe, donde señala que en su curso, *“todos tienen esa disponibilidad de apoyarse mutuamente y si alguien necesita ayuda pues’ se le ayuda y... que cumpla con las cosas que le falta (...)”* (E8).

En este sentido, los estudiantes reconocen el vínculo amistoso y de pares que tienen con sus compañeros, identificando que uno de los elementos que valoran del asistir a clases, cuenta relación con dicho vínculo. Sobre esto, (E9) al preguntarle acerca de sus motivaciones, señala lo siguiente, *“Entrevistadora: ¿Cuáles son las cosas que más te gustan de la relación con tu curso?, E9: Esa confianza que hay entre nosotros, eso podría ser.”* (E9). En relación a esta idea, es posible observar, de qué manera estudiantes reconocen que el grado de afectividad y confianza generado a partir de la relación con compañeros o personas significativas del esquema escolar, les motiva a asistir y a desenvolverse en el plano social y educativo (Keppens y Spruyt, 2019)

En esa misma línea, se pudo observar que algunos estudiantes identificaron un fuerte sentimiento de compañerismo y solidaridad entre sus pares, que en la práctica se traduce como complicidad a la hora de apoyarse entre sí frente a ciertas situaciones que puedan llegar a sanciones o llamados de atención de algún docente, (E7) señala por ejemplo *“(...) no damos el nombre de algún compañero y nos anota a todos (...) no queremos dar el nombre pa’ no tener problema, porque **¿qué sentido tiene llevarse mal con un compañero?**”*.

No obstante, tal como se expuso en el apartado anterior, existen algunos casos de estudiantes que no poseen la misma percepción que la mayoría de los casos ya revisados acerca de la buena convivencia y relación escolar, sino que, señalan que consideran no tener rivalidad con sus compañeros, no obstante, la relación construida, no va más allá de una relación cordial entre iguales, pero con el cual no se sienten cómodos en la socialización. Sobre esto, (E2) describe la relación con su curso como un vínculo que es más bien neutro, exponiendo lo siguiente cuando se le consulta sobre aquel aspecto:

*“**Se puede decir buena y mala, esto de la pandemia no me dejó socializar con nadie** (...) yo creo que no tengo altercado con nadie, no hay problema.”*

Ahora bien, el estudiante identifica que existe una relación “pacífica”, ajena y sin altercados entre él y el grupo, y que además, el curso es bastante cordial en sus interacciones con él, no obstante, señala no tener un grupo de amistades cercanas, y expresa sentir poca adaptación dentro del establecimiento, así como lejanía con sus compañeros de clase. Sobre esto, Virtanen, Pelkonen y Kiuru (2022) señalan que tal como la buena convivencia y el clima escolar positivo pueden ser incentivos a la asistencia escolar, en algunos casos de estudiante que señalan “no encajar” con las dinámicas de convivencia, podrían llegar a tener efectos adversos y “contrarios” en la asistencia y

participación escolar de los y las estudiantes, manifestándose como falta de identificación con el grupo y baja participación escolar, en relación a esto (E2) relata lo siguiente

<< Entrevistadora: Perfecto, y... ¿Algo que te guste de la relación con tu curso?, ¿Hay algo que te guste?

(E2): El compañerismo.

Entrevistadora: ¿El compañerismo?

(E2): Algo así, por ejemplo, mire, yo dibujo feo, yo lo reconozco, dibujo muy feo, todos... mi curso dibujan muy hermoso, y me dicen "te quedo bonito", y yo sé que quedo feo, **todos me suben el ánimo se puede decir (...)**.

Entrevistadora: ¡Ajá! Y... bueno me has dicho que no, pero de todos modos te lo pregunto ¿Que si tienes amigos en el curso?

(E2): Mmm...no, no tengo. >>

Como segundo código de análisis que fue posible distinguir, se encuentra el **sentimiento de preocupación ante la inasistencia** que apunta a si existe o no una respuesta o reflejo de la comunidad, frente a la inasistencia de algún estudiante. En relación a alguna oportunidad en la que algún estudiante debe ausentarse a clases, la mayoría de los entrevistados señalan que existe una constante preocupación hacia los estudiantes, acerca de los motivos de sus faltas o bien, para enterarse de qué ocurrió. Además, señalan que existe una preocupación respecto a los deberes pendientes o contenido faltante del estudiante, con el fin de cooperar con el compañero y no dejar a nadie atrás.

Ante ello, (E6) comenta lo siguiente,

<< Porque no me metí me retan, o puede ser porque me extrañaron, pero el tema es que no me van a decir "oye te extraña en una clase que no viniste", no creo que te digan eso, pero si te pueden decir como..., **preguntar por qué faltaste o por qué no estuviste en la clase, y me pasan la materia, me dicen igual "yo estuve y tengo la materia, ahí te la puedo pasar", y me la pasan.** >>

Por otro lado, tenemos al entrevistado (E4) que refiere al mismo tema, pero desde una perspectiva un tanto diferente, pues nos señala que, "*cuando un compañero falta, uno a veces se siente triste porque hay una compañía actual cuando uno se ayuda entre otros*" (E4). Por esa razón, podemos visualizar las diferencias existentes en las interacciones entre entrevistados, ya que mientras (E6) se muestra un poco reticente a la muestra de cariño expresas, aún así señala ser consciente de la preocupación y cuidado implícito, por parte de sus pares, en aquellas dinámicas o expresiones de cuidado. Resulta relevante denotar de qué manera estos estudiantes se sienten queridos o cuidados por sus compañeros, equipos docentes o así como el mismo establecimiento en el que se desarrollan, que puede impulsar y potenciar el sentido de pertenencia del estudiante con sus pares o con el establecimiento en cuestión, así como también, el arraigo de este mismo estudiante, con el arraigo al sistema educativo.

Según Castillo, Rodríguez y Escalona (2018) la relevancia del sentido de pertenencia de los y las estudiantes, apunta al "ejercicio efectivo de la participación" y de qué manera, este sentimiento de pertenencia y arraigo escolar pueden ser vitales para el desarrollo de los jóvenes de sus características individuales e identidad, así como también

de la autoestima personal y la forma en la que cada uno de estos estudiantes se posiciona y percibe, como sujeto dentro del sistema escolar y con sus pares, sobre esto, autores señalan que este sentido de pertenencia, corresponde a “la identificación con el grupo, el sentirse parte de, o unido a otros (la familia, los iguales, el colegio o la comunidad) es la base del sentimiento individual de propósito, de satisfacción vital y de bienestar” (Allen y Kern, 2017 en Vásquez, Bolívar, Martínez y Pérez, 2020); este elemento tiene una profunda relevancia y se acentúa como un factor protector de los y las estudiantes, en tanto logre ser un soporte del bienestar de ello.

Por ello, podemos reconocer que gran parte de los y las estudiantes de la muestra, sí se sienten reconocidos y valorados dentro de sus grupos de pares o bien, compañeros de curso, en este sentido, existe un nexo y sentido de pertenencia que lleva al estudiantado a apropiarse y ser parte del espacio en el que estudia, para sentir que el espacio le es propio (Redon, 2010 como se citó en Castillo, Rodríguez y Escalona, 2018).

Los estudiantes reconocen que ante la falta o ausencia, alguien, ya sea amigo, compañero o docente, se preocupará por ello y estará atento a su retorno. En relación a este elemento, (E4) comenta lo siguiente en la dinámica con sus compañeros de aula “(...) *que por qué no entré y que qué problema tuve, se preocupan mucho*” (E4), aquí, el estudiante expone que sus pares le transmiten la preocupación generada a partir de su ausencia a clases, e indagando acerca de si está pasando por alguna situación complicada o elemento que le haya impulsado a la falta.

No obstante, esta preocupación y sentido de pertenencia, no parece ser compartido por todos los entrevistados. En el caso de (E2), quien corresponde a uno de los casos mencionados en el apartado anterior, que fue posible de identificar como estudiante que cumple con algunos elementos propios del fenómeno de ausentismo escolar, comenta que siente que no pertenece al curso, e incluso que es irrelevante e invisible para el resto de sus compañeros, debido a su forma de ser, que no suele destacar en masas.

*<< Entrevistadora: Y... Cuando faltabas a clases y no te conectabas ¿Tu sentías alguna reacción de tus compañeros?, ¿Alguien te preguntaba?*

*E2: No... no tengo el contacto de nadie y no creo que se preocupen porque soy inexistente en el curso, porque soy callado, no hago mucho, a menos que vea que están en problema que así no puedan hacer sus tareas y intento ayudar. >>*

De la misma forma, podemos observar de qué manera, las interacciones sociales y la identificación con el grupo pueden —o no— potenciar el sentido de pertenencia, del estudiante con sus pares, o bien, con el sistema escolar.

Asimismo, en relación con las inasistencias, podemos observar que los estudiantes se refieren a la preocupación no sólo de sus pares, sino también respecto al equipo docente del establecimiento, los cuales activamente están alerta de aquellos estudiantes que se ausentan, consultando con el estudiante y sus compañeros, con el fin de reanudar el contenido y transcurso habitual de clases, sin dejar de lado al estudiante en cuestión. Para ello, algunos de los estudiantes señalan que existe un buen canal de comunicación entre ellos y los profesores, que les permite estar al tanto del avance del curso, y evitar así, el sentimiento de desorientación respecto de los contenidos, o retardo en relación al avance

del curso o entre los mismos compañeros, posterior a la ausencia. Es respecto a esto, que se valora la preocupación activa del profesorado, en función de auxiliar al estudiante y simplificar su retorno.

Sobre esto, (E9) señala que *“Si tengo el número del profesor me justifico y le digo por qué no pude venir, o algo así, y me dice que ya, **que no me preocupe**, y me dice, por ejemplo, con quiénes hablo y él conoce con quienes hablo, y me dice que él vino y que me consiga la materia con él y ahí le digo y me pasa la materia”*.

También, este cuidado y atención no se limita estrictamente a lo académico, sino que también respecto a cualquier elemento que el estudiante pueda llegar a necesitar en materia de lo cotidiano, los compañeros y el equipo docente parecen estar atentos. En las entrevistas, por ejemplo, (E4) señala haber cooperado en llevar materiales a compañeros durante el período escolar de pandemia, *“a veces vienen a buscar las cosas que les dan, los útiles, las comidas y todo eso en la bolsa, entonces ella viene a buscar a la casa mía todas las cositas que van llegando”*.

No obstante, es posible observar que pese a que la totalidad de los estudiantes destaca la buena disposición pedagógica del equipo docente, así como la buena relación entre los estudiantes y profesores, existen casos, como el de (E5), estudiante que corresponde a uno de los casos identificados anteriormente, con rasgos de ausentismo escolar, quien señala que pese al buen vínculo que posee con el equipo docente y administrativo, aún así, no ha tenido la oportunidad de conversar acerca de sus atrasos o inasistencias a clase, pero que reconoce el interés y preocupación, por parte de su docente de confianza.

*<< Mi profe me pregunta “¿Por qué no vengo?”, igual yo le digo “me quedo dormida” o “que no puse la alarma”, cosas así, igual no he tenido como la ocasión de hablar bien eso con él, **pero igual me pregunta más** “¿Por qué llegué tarde?”, que igual es por la micro, porque igual no llego a la hora, llego veinte minutos más después.>>*  
(E5)

Siguiendo, otro código distinguido en el análisis es el del **buen vínculo estudiante-equipo docente**, que cuenta relación con aquella manera en que los y las estudiantes entrevistados, caracterizan el tipo de relación que poseen con sus profesores, y de qué manera pueden llegar a percibir ciertos actos en función del fortalecimiento del vínculo entre estudiantes y equipo docente.

Siguiendo lo anterior, en base a algunas entrevistas podemos observar que en la mayoría de los estudiantes existe un fuerte vínculo de confianza y cercanía con los docentes, inspectores, equipos psicosociales, así como incluso con la administración del establecimiento. (E4) al respecto señala que uno de los elementos que le agradan del establecimiento al que acude, refiere justamente al buen trato y a los canales de comunicación existentes: *“los profesores, mis compañeros, como me tratan, como me va en el colegio, como me conocen, hartas personas en el colegio, me conocen los directores, hasta me conocen las jefas de este colegio”*.

Con relación a esto, gran parte de los entrevistados señala que reconoce que existe una relación cercana y amistosa entre estudiantes y docentes, lo cual se traduce en confianza a la hora de tener que solicitar ayuda de alguno de ellos, sobre esto, (E8) comenta *“bueno, son todos agradables, gratas, los profesores son amables, si tienes problemas puedes ir con alguien, **puedes contar y te van a ayudar**”*. De esta manera, se observa que el grado de respuesta y atención entre el personal docente y los estudiantes, se posiciona como un factor protector importante a la hora de promover un trato cálido y el fortalecimiento del vínculo de confianza, que sirve de lazo o conexión de apego (Keppens y Spruyt, 2019) para invitar al estudiante a asistir a clases, participar en ellas y seguir formando parte del sistema educativo. Autores señalan al respecto, que aquellos estudiantes que poseen un vínculo de conexión fuerte e íntimo con sus pares, padres o profesores, poseen menor posibilidad de faltar a clases y aseguran un vínculo más fuerte de enganche (Hirschi, 1996, 2004 en Keppens y Spruyt, 2019), en función de lo planteado, podemos destacar de qué manera el fomentar un trato cálido y amistoso entre pares y con el personal educativo no sólo vela por la convivencia escolar sino que también sobresale a modo de factor protector que sirve como mecanismo de protección y apoyo para los y las estudiantes.

Los estudiantes comentan que existe una constante preocupación de parte del equipo docente y administrativo, para ayudar y velar por la buena convivencia escolar, estando atento a cualquier cambio en la conducta o irregularidad en los estudiantes. Sobre esto, (E3) comenta que su profesor jefe siempre se encuentra atento a su grupo de compañeros *“me pregunta a veces, si anda algo mal o algo así igual, **es bien preocupado con todos los de mi curso**”*.

Siguiendo lo anterior, los entrevistados señalan que aquella preocupación y atención que el equipo docente-administrativo extienden a los estudiantes es recíproco en tanto los alumnos comparten el cariño y la preocupación hacia sus profesores. Los estudiantes distinguen que la relación es amistosa y muy atenta, lo que lleva a ellos mismos a preocuparse activamente de los profesores, y mantener un vínculo mutuo de cariño y preocupación

Este vínculo va más allá de la relación asimétrica de jerarquía, sino que parece una afable interacción de intercambio de conocimientos y cooperación; esto lo podemos observar en el siguiente recorte, donde (E4) señala que respecto a la relación, esta es *“súper buena, **me tratan con cariño**, me quieren y me tratan bien, tenemos hartos contactos, uno le ayuda al otro, **la profe nos ayuda a nosotros o nosotros la ayudamos a ella y así**”*.

Ahora bien, entre las percepciones de los y las estudiantes, pese a que prima una noción del compañerismo, respeto y fraternidad entre pares, fue posible distinguir algunos elementos y alusiones acerca del **maltrato escolar** en el establecimiento, que si bien, algunas no son experiencias vividas por los mismos entrevistados, señalan haber sido testigos de altercados verbales o que incluso en ocasiones, actos de violencia física. Sobre esto, (E6) comenta lo que recuerda a partir de uno de estos incidentes, *“Es como lo que más recuerdo porque era una pelea entre los dos y uno rompió el vidrio y el otro pescó una silla”*. De igual manera, existen menciones respecto a una posible rivalidad entre cursos del

establecimiento, pero que pese a ello, se vuelven a repetir los conceptos ya revisados, como lo es el compañerismo y la complicidad entre estudiantes,

(E8): << *Em...conflictos en mi curso no ha habido, eh... **conflictos con otros cursos sí...** Ha habido uno recientemente y terminaron con en una pelea (...) Unos compañeros del curso primero medio, **como que andaban molestando a un compañero mío, al final él se enojó y se fueron a los golpes.*** >>.

<<Entrevistadora: *Pucha, pero fue un altercado así ¿Verbal? O fue ¿Con empujones?* (E5): *Eh...con golpes.*>>

También, la violencia escolar identificada a partir de las entrevistas, no sólo se trata de hechos de violencia física, sino que incluso, de violencia psicológica. Sobre esto, (E5) señala no tener claridad al respecto de los motivos de molestia de sus pares, pero que considera que es apartada e ignorada por sus compañeros de clase, a raíz de dificultades y conflictos que ella tuvo anteriormente con otra compañera, pero que el curso optó por tomar postura por la otra chica, y cortar interacciones con ella, "*Si... con una compañera un día, como los primeros días de clase, tuve un problema, entonces como que todos eran amigos de ella, yo creo que por eso no me hablan*" (E5). En respuesta a esto, (E5) señala que este conflicto escaló rápidamente y se escapó de su control, lo cual no le dio tiempo de solicitar ayuda a sus docentes, o compartir lo que le estaba sucediendo,

<< *Entrevistadora: Y con ese problema que hubo, ¿No pediste ayuda aquí en el colegio a alguien que te ayudara?*

*F: Es que fue todo muy rápido todo, así como... **ni siquiera me dio tiempo para venir, hablar,** así como tengo un problema, no... no fue como así, como que todo muy rápido.* >>

También, dando continuidad al mismo caso, (E5) también señaló que parte de esta falta de vínculos de apoyo o amistades cercanas, se debe a que su mejor amiga de infancia, que pertenecía al colegio, debió abandonar el colegio debido a su embarazo, y posterior necesidad de cuidado del bebé, no pudo continuar su asistencia a clases "*tiene igual como ocho meses su guagua, pero... venía, pero como su pareja entró a trabajar no tiene quien se lo vea ahora por eso venía antes porque tenía quien se lo viera*", a raíz de esta situación, (E5) perdió su vínculo amistoso y de apoyo más cercano, con quien compartía.

<< (E5): *No ando como para allá, para acá' con alguien, entonces eso, bueno mi mejor amiga que no, que también andaba con ella, pero no ha venido entonces no.*

*Entrevistadora: Ah... chuta y ella era tu amiga entonces ¿Ahora como que sientes que te falta algo o no?*

(E5): *Eh...no, no es eso, si igual la voy a ver afuera del colegio, porque somos mejores amigas desde chicas y entonces **ella era como la única con la que me juntaba aquí porque era la única que me sentía cómoda.*** >>

Por consiguiente, frente al conflicto ya señalado que posee la estudiante con sus compañeros de curso, (E5) señala no tener intenciones de retomar la comunicación ni interacción con la involucrada en el conflicto, ni con el grupo, luego del haberla ignorado y apartado, e incluso prácticamente haberla instigado a que se retirara de colegio, bajo esta

lógica, (E5) considera que no quiere rodearse de vínculos o interacciones de este tipo, por lo que escoge compartir con aquellos vínculos con los que tiene buena relación, o bien la soledad.

*<< (E5): Entonces eh... igual, como que dijeron **<que me fuera del colegio>**, entonces como le voy hablar a alguien que dijo **<que me fuera>**, entonces por eso yo no, igual cuando tengo que hacer un grupo, así como actividad en grupo, yo no me uno si no me llaman, y ahí hablo, si me hablan yo hablo, pero yo no, no le hablo porque... no sé, siento que sería hipócrita. >>*

Siguiendo lo anterior, existe un caso de (E4), en el que el estudiante señala haber sido víctima de acoso escolar anteriormente, motivo por el cual se vio en la obligación de repetir de curso, no obstante, señala encontrarse muy a gusto dentro de su nuevo grupo de amigos, y reconoce sentirse bien acogido entre sus nuevos compañeros.

*<< (E4): No, no con ellos, sino con otros, porque cuando yo accedí a este colegio estuve en otro curso, me molestaban y todo eso, entonces una vez tuve una pelea con unos compañeros, **me sacaron del curso y tuve que repetir porque mis compañeros me molestaban y no pude aguantar.***

*Entrevistadora: ¿No querías?*

*(E4): No, no es que yo quiera repetir, sino que me dejaron repitiendo, pero ahora estoy en este curso que es súper bueno, **me respetan, me quieren**, y estoy súper bien >>*

De esta manera, se puede observar que el clima escolar y la buena convivencia escolar, pueden afectar el enganche entre estudiante y escuela, elementos que se desarrollarán más a profundidad en los siguientes dos apartados de análisis.

### **3. Efectos del clima escolar**

El clima escolar se analiza de acuerdo con las percepciones de quienes componen la escuela, así como sus interacciones. En este sentido, de acuerdo con las experiencias relatadas por los estudiantes, se identificaron aspectos que se pueden considerar efectos de un clima escolar negativo o mal clima escolar, y efectos de un clima escolar positivo o buen clima escolar, los cuales, de ser interpretados adecuadamente, podrían constituirse como factores de riesgo y factores protectores del clima escolar.

Entre las percepciones que se instalan como **efectos de clima escolar negativo** se encuentran aquellas relacionadas con la sensación de no apoyo o desamparo por parte de profesores y directivos, cuestión que en algunos casos derivó en el cambio de establecimiento, como lo es el caso de (E4), que debido a la urgencia de la situación que estaba sufriendo, su familia optó por retirarle del colegio.

*(E4): “estaba en otro colegio, **pero ahí no había apoyo** y me cambiaron de colegio, me fui a otro colegio, fue bueno, sí, me ayudó”*

Este sería entonces un efecto directo de un clima escolar negativo, puesto que debido a la experiencia de desamparo de parte del colegio relatada por (E4), se decide cambiar de establecimiento.

Otro factor que se desprende de lo referido por los estudiantes, es aquel asociado a la relación conflictiva entre estudiantes, lo que se repitió en algunas ocasiones con situaciones que van desde burlas y discriminación, hasta golpes. Algunos de estos hechos, como lo es el caso de los estudiantes (E5) y (E8), pueden tener consecuencias como incomodidad para asistir a la escuela o cambio de curso

<< (E5): *Que no me relaciono tanto con otra gente **porque no me siento cómoda de repente**. Entrevistadora: *Pero ¿Has tenido algún conflicto con las chicas?* (E5): *Sí... con una compañera un día, como los primeros días de clase, **tuve un problema**, entonces como que todos eran amigos de ella, yo creo que por eso no me hablan (...)* Entonces eh... igual, como que **dijeron que me fuera del colegio**.*  
>>

Sin embargo, algunos casos, como el de (E4), pueden derivar incluso en repitencia "*porque cuando yo accedí a este colegio estuve en otro curso, me molestaban y todo eso, entonces una vez tuve una pelea con unos compañeros, entonces me sacaron del curso y **tuve que repetir porque mis compañeros me molestaban y no pude aguantar***", como también, en ausentismo escolar "*otro compañero que por lo que me enteré es que como que **sufre de depresión, siente como que no es aceptado y no puede venir***." (E8). En este último caso, según lo relatado por el estudiante, la inasistencia se debe a situaciones de discriminación, y de acuerdo con la tipología de ausentismo escolar, se puede inferir del relato, que es un caso de ausentismo escolar prolongado.

Estas situaciones se insertan dentro del concepto de maltrato escolar abordado, y por lo tanto, se configuran como factores de riesgo del clima escolar, algunos derivando en ausentismo escolar.

Cabe mencionar un aspecto importante relatado por una estudiante, que de acuerdo con lo identificado en el eje de análisis número 1 "Asistencia escolar", se configura como un caso de ausentismo prolongado o reiterado, el cual se puede constituir como un factor de riesgo de la escuela como institución: "***es que no venía tanto antes, porque no se no me gustaba, cuando chica no me gustaba venir, porque a cualquier niño chico no le gusta el colegio***." (E5). En este sentido, y también relacionado con el caso de (E2), quien relata su inasistencia reiterada a clases, "***no me conectaba una semana, ¿una semana?, sí, una semana***", se identifican aspectos como el desinterés o disgusto por la escuela. Esta problemática de percibir a la escuela como un lugar al cual no se desea asistir, por distintas razones, se puede considerar como un efecto de un clima escolar negativo, pues estos espacios no se han logrado posicionar como espacios con climas estimulantes, motivantes y de apoyo, incentivando la asistencia a clases, provocando ausentismo escolar.

Por otro lado, y en mayor medida, se distinguen **efectos de un clima escolar positivo**, los cuales presentan consecuencias beneficiosas para los y las estudiantes, estableciéndose como factores protectores que, de acuerdo con lo expuesto anteriormente,

deben promoverse para generar un enganche del estudiante con la escuela, cuestión que se argumenta en el siguiente eje. Así, se identifican percepciones y experiencias de una relación entre estudiantes caracterizada por el compañerismo, lo cual, como se mencionó, entendiéndose como una relación amistosa, caracterizada por valores como la solidaridad y la cooperación, cuestión que queda plasmado en el relato de (E1), (E4), (E6), (E7) y (E8), se logra promover la empatía y el apoyo entre estudiantes, fomentando la empatía y tolerancia. Como relata (E6):

*<< Son muy unidos, somos bastante sociables, por decirlo, y yo encuentro que no te dejan solo y si quieres hacer algo ellos van a estar ahí para apoyarte en lo que quieras hacer, o sea, **van a ser como un punto de apoyo que uno tenga** >>.*

Asimismo, promueve también la asistencia a clases, tal como expresa (E1) cuando se le pregunta por cómo se siente en el colegio: **"Feliz, yo creo que me gustan las clases porque nos juntamos todos y ninguno falta al colegio"** (E1).

En este sentido, la asistencia a clases y el compartir con los y las compañeras, genera un vínculo de apoyo y preocupación entre estudiantes, que se puede considerar como factor protector del clima escolar. **"Cuando un compañero falta, uno a veces se siente triste porque hay una compañía actual cuando uno se ayuda entre otros."** (E4). Se genera entonces, motivación en los estudiantes para asistir a clases, entendiendo a la escuela no sólo como un espacio de aprendizaje académico, sino también como un espacio de apoyo y contención.

Elemento que también ocurre con la relación estudiante-docente, ya que según relatan los estudiantes, al crear un vínculo de ayuda mutua, esta relación que de por sí se establece asimétrica, se puede constituir y construir de manera positiva y beneficiosa. Así es señalado por (E8), exponiendo sobre el equipo docente: **"son todos agradables, gratas, los profesores son amables, si tienes problemas puedes ir con alguien, puedes contar y te van a ayudar"**. Aspecto que se configura como un factor protector del ausentismo escolar, en el sentido que estudiantes valoran la figura del/la docente como personas de confianza, a las cuales se puede acudir frente a situaciones de complejidad **"creo que a mi profe es como al que más le tengo confianza así, por así decirlo creo que el que le contaría algo si me sucede algo."** (E3). Este punto es importante de abordar, ya que la relación y el vínculo que se genera entre estudiantes-docentes, es de gran relevancia para el desarrollo sano del clima escolar, pero también del estudiante y del docente mismo. Esto lo explica Vera, Sotelo y Dominguez:

La influencia de los profesores repercute en el desarrollo intelectual y psicológico de los estudiantes, y contribuye a un mejor desempeño académico y social que les permite generar relaciones de confianza, lo que favorece el clima y la convivencia escolar; por tanto, es vital que los profesores sean mucho más conscientes de las implicaciones de sus actos no solo en la convivencia en el aula y en el colegio, sino en la formación personal y social de sus estudiantes. (en López et al, 2013, p.401)

Finalmente, el generar climas escolares sanos y positivos, contribuye de manera directa en muchos aspectos del desarrollo del/la estudiante, lo que como se argumentó, depende de muchos factores como vínculos entre estudiantes y vínculo estudiante-docente,

pero también del vínculo estudiante-comunidad educativa. En este último, los estudiantes relevan la preocupación y el apoyo que entrega el colegio ante situaciones de ausentismo:

*<< También el tío -refiriéndose al inspector del establecimiento- **me escribe a mí si faltó un día, porque yo no puedo faltar, él me escribe un mensaje como "Hey ¿Qué pasó?" Entonces ahí yo tengo que responder >> (E6).***

Pero además, también se genera otro tipo de vínculo cuando el establecimiento demuestra esa preocupación no tan solo por la inasistencia, sino también por sus causas, mostrándose como un espacio de contención y apoyo. Así lo dilucida un caso en el cual, tras el fallecimiento de un familiar, un estudiante tuvo que ausentarse unos días, ante lo cual el colegio mostró preocupación no solo académicamente:

*<< También me hablaron y me dijeron que si estaba bien, si necesitábamos algo o así (...) Entrevistadora: Pero bueno, en todo caso **el colegio estuvo ahí pendiente de lo que tu necesitaras, te apoyó. >> (E9)***

Todas estas construcciones de vínculos sanos, receptivos, de contención dentro de la escuela, permiten, como se argumenta en el siguiente eje, el enganche del estudiante con la escuela, lo que motiva al estudiante a asistir a clases. Estos se configuran entonces como factores protectores del clima y del ausentismo escolar.

#### **4. Enganche estudiante-escuela**

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, resulta fundamental el fomentar el enganche del estudiante con la escuela, no tan solo para que éste adquiriera conocimientos relacionados con lo académico, sino también para encontrar en la escuela un espacio seguro y de interés, donde la estadía del estudiante se encuentre asegurada bajo ciertas condiciones y parámetros de ambientes escolares sanos y motivantes.

Es así que en relación a lo analizado en las categorías anteriores, se constata que los aspectos fundamentales para este enganche, son las prácticas pedagógicas, redes de apoyo, sentido de pertenencia del estudiante con la escuela y el interés de aprendizaje.

De esta manera, en cuanto al primer código de esta categoría, lo que se ha estudiado en torno a las prácticas pedagógicas implementadas por el equipo docente y administrativo de los establecimientos, las cuales -según el estudiantado- cumplen con ser estrategias de comunicación activa, de atención y respeto. En este sentido, (E9) relata su experiencia respecto al actuar de sus compañeros y del equipo docente - administrativo ante una situación delicada de salud y pérdida familiar, hecho en el que se puede observar que el establecimiento —así como sus pares—, se comunicaron de manera temprana para consultarle al estudiante si requería cualquier tipo de apoyo en la difícil situación en la que se encontraba.

*<< (E9): Por ejemplo, cuando hace poco falleció hace un par de meses mi abuela, yo le explique a la profesora y **la profesora se encargó de decirle a la de psicología***

y la tía C.L. me habló y me dijo que si estaba bien y ahí, y **varios de mis compañeros también me llamaron** y me dijeron que hablaron por mí. También cuando se contagió mi tío, el esposo de mi mamá.

Entrevistadora: ¿de Covid?

(E9): Si. También me hablaron y me dijeron que **si estaba bien, si necesitábamos algo o así**. Pero por lo general todos los profesores del colegio son super atentos.  
>>

En este sentido, podemos destacar la activación temprana de redes de apoyo de sus compañeros y del equipo psicosocial, guiado por la rápida acción de la profesora frente al problema que experimentó el entrevistado. Es así, que nuevamente se observa que estas estrategias de apoyo y atención de parte del profesorado, así como el resto de los equipos de las escuelas, tienen un gran impacto sobre la percepción del estudiante, sintiendo apoyo y compañía en aquella difícil situación.

Este tipo de estrategias y redes de acompañamiento, impiden que el estudiante genere distancia con su establecimiento, y asimismo con su comunidad, debido a que la continua comunicación puede permitir que el retorno del estudiante a clases sea más sencillo y factible, mientras que también se fomenta la buena relación y el sentido de pertenencia del estudiante con el establecimiento. Por último, este tipo de acompañamiento también permite aliviar la carga emocional y/o académica del estudiante en cuestión, ante lo cual, se expresa agradecido por la comunicación y el apoyo incondicional de sus compañeros y equipos del establecimiento. Esto se condice con lo mencionado anteriormente sobre concebir a la escuela como un espacio en el cual los estudiantes no solo asisten para adquirir conocimientos, sino que ésta también contribuye al desarrollo humano, principalmente debido a las relaciones y dinámicas que se generan en su interior (Thapa et al, en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

Esta percepción de la escuela, genera el enganche mediante la motivación y el interés del estudiante por ir al colegio, tal como relatan E1 y E3:

(E1): *Me quería llevar a una peluquería, pero le dije <<mamá, yo voy a ir igual, porque a mí me gusta el colegio>>*.

(E3): *<< Si me gusta, o sea creo que igual es como parte de venir a aprender y todo eso, es como un distractor de tu casa o con todo esto de la pandemia, igual yo creo que todos los alumnos se quieren como distanciar un poco de su casa o dependiendo de qué situación esté y todo eso >>*

De esta manera, el/la estudiante percibe y se siente parte de un espacio, generando interés y gusto por asistir. En otras palabras, se produce un sentido de pertenencia del estudiante con la escuela, en concordancia con lo mencionado sobre este concepto en el apartado Clima Escolar, los estudiantes se sienten parte de un espacio, se identifican con éste y se genera un lugar al cual asisten con disposición, pues le otorgan una significación diferente, que les provoca interés por asistir. En este sentido, esta relación de identificación de los estudiantes como miembros de la comunidad educativa (Agencia de Calidad de la

Educación en Rodríguez et al., 2019) contribuye en un buen clima escolar (Andrés, 2009, Cid, 2008, Ascorra, 2003, Pinheiros, 2006, Ortega, 1998 en Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018), en el enganche del estudiante con la escuela y por ende, en la disminución de situaciones de ausentismo escolar. Por lo tanto, se considera -al sentido de pertenencia- un factor protector relevante a reforzar, a través del relevo de las relaciones interpersonales expuestas anteriormente, así como del relevo de los establecimientos como espacios integrales, que permiten el desarrollo total del estudiantado (y no sólo en ámbitos académicos).

Así, los y las estudiantes (E1), (E3), (E4), (E6), (E8) y (E9) perciben este actuar de las personas que componen el establecimiento, tanto estudiantes, como profesores y administrativos, que favorece el sentido de pertenencia del estudiante con la escuela y que se configura como un incentivo relevante en la asistencia a clases de los estudiantes, pues expresan sentir gusto, ganas y motivación por asistir. De esta manera, cuando se les pregunta sobre cómo se manifiestan estas situaciones, además de lo mencionado en apartados anteriores como preocupación y amabilidad, responden:

*<< Veo harta **participación de los profes al querer como que los niños aprendan y todo eso, o sea, eso sí se ve, son bien, por así decirlo comprensivos (...)** en poder escuchar **los problemas** de nuestros compañeros y **tratar de solucionarlo (...)** el poder a conversar con nosotros y que podamos comprender igual, que no está bien cómo tener discusiones y cosas así. >> (E3)*

*<< Es como entretenido **estar con mis compañeros**, también la motivación de aprender y **cada día se aprende algo nuevo** y hasta viajando se puede... pasar diversas cosas que te terminan distrayendo de estar en la casa >> (E8)*

*<< En todas las materias **siempre los profesores nos recalcan que si tenemos alguna duda que vayamos**, que no dudemos en preguntarles. **Hay alguno que nos tienen dado su número, cosa de escribirle si necesitamos algo o lo mandamos a su correo** >> (E9)*

Finalmente, en esta línea, se identificó que también, una manera de generar enganche con la escuela es incentivar el interés por el aprendizaje. Esto, tal como se abordó en el primer apartado de Asistencia Escolar, estudiantes como (E3), (E8) y (E9) relatan que una de las motivaciones que tienen para asistir a clases es el gusto de aprender: *“también está la **motivación de aprender y cada día se aprende algo nuevo y hasta viajando se puede pasar diversas cosas que te terminan distrayendo de estar en la casa**”* (E8). Cabe destacar esto último mencionado por el estudiante, ya que de igual manera otros entrevistados manifestaron percibir a la escuela como un distractor del hogar. En este sentido, se vuelve a presentar la importancia de la escuela en el desarrollo y en la vida de los estudiantes, ya que es un espacio que ellos perciben como relevante, que les permite sobrellevar otras dimensiones de su vida.

De esta forma, el enganche se puede provocar y favorecer de diversas formas, por lo que es importante reconocerlas y promocionarlas, identificarlas como factores protectores del clima escolar y del ausentismo, para así disminuir esta problemática que como se

argumentó, influye en diversos aspectos en la vida de los y las estudiantes, así como también de quienes participan de la escuela y de la sociedad en general.

## **Conclusiones**

A lo largo de la presente investigación, se ha pretendido relevar y documentar al ausentismo escolar como un problema con un gran impacto a nivel nacional, el cual lejos de afectar solamente al estudiante en aquella situación, genera efectos negativos y no deseados a la población en general. Su caracterización indica que son múltiples los factores que inciden en su aparición y desarrollo, sin embargo, en esta oportunidad, la búsqueda se centró en indagar dentro de la relación entre clima escolar y ausentismo.

De esta manera, el objetivo se basó en analizar las percepciones de los estudiantes de tres establecimientos municipales de las comunas de La Pintana, Pedro Aguirre Cerda y Peñalolén, quienes en primera persona relataron sus experiencias frente a la asistencia a clases, y asimismo, sus percepciones y sentires frente al clima educativo, específicamente manifestado en la relación interpersonal con la comunidad escolar y al sentido de pertenencia y enganche frente a sus respectivos establecimientos.

Según el análisis y los resultados expuestos anteriormente, es que se logra identificar que el clima escolar positivo dentro de los establecimientos cumple un rol fundamental en el arraigo, motivación y enganche entre el estudiante, su escuela y la comunidad educativa. Hallazgo que se puede comprender desde la interconexión entre sistemas y factores que propone el modelo ecológico, específicamente desde las teorías relacionadas a lo propuesto por Bronfenbrenner (1991), en el sentido de que estos factores identificados dentro del sistema educativo que componen al clima escolar, implican sentimientos positivos por sobre los estudiantes que se encuentran dentro de este entorno, permitiendo su la maximización de su desarrollo. Dicho de otro modo, un clima escolar positivo, con relaciones interpersonales enriquecedoras y respetuosas, genera en el estudiante sentimientos de bienestar, asegurando su estadía e interés dentro de su establecimiento. De esta manera todo aquello que construye un clima escolar positivo a la vista del estudiantado, se convierten en factores protectores de la violencia escolar, y, por lo tanto, del ausentismo por maltrato dentro de los establecimientos.

Asimismo, se logra constatar que un clima escolar negativo provoca en el estudiante consecuencias directas para la continuidad de su proceso de aprendizaje y escolaridad, siendo sus manifestaciones identificadas como factores de riesgo de procesos de rezago y ausentismo escolar, lo cual, como se vio en el análisis, se debió principalmente a actos de violencia dentro del establecimiento, así como al sentimiento de lejanía y dificultad de adaptación dentro del grupo curso. Es en este sentido, que nuevamente se puede relevar la importancia del clima escolar, ya que como se visualizó, si este es percibido como negativo y perjudicial, provoca en el estudiantado desmotivación, desenganche y por ende, el abandono temporal o definitivo de sus escuelas.

En otras palabras, a raíz del análisis de las experiencias compartidas por el estudiantado, es que se lograron identificar factores de riesgo y factores protectores que inciden directamente en el ausentismo por clima escolar, siendo ellos fundamentales para el

abordaje de este fenómeno dentro de las escuelas. Con el objetivo de reducir los efectos negativos de los factores de riesgo y promover los factores protectores, es que se deciden enumerar a continuación, los factores de riesgo encontrados:

1. Ausencia de vínculos de apoyo o amistades cercanas.
2. Maltrato escolar (violencia física, psicológica y acoso escolar).
3. Relación y vínculo negativo entre estudiantes.
4. Desinterés y/o disgusto por la escuela

Los cuales, como se observó anteriormente, constituyen prácticas de un mal clima escolar, aspecto que se vio ejemplificado en diversas situaciones de conflicto, de soledad e incomodidad relatadas por el estudiantado. Situaciones que, en este estudio, han sido identificadas como amenazas a la asistencia escolar, generando casos de ausentismo crónico o prolongados en el tiempo. En otras palabras, estos factores de riesgo cumplen un rol importante en el desencadenamiento de ausentismo escolar por situaciones de maltrato, aspecto que debe ser atendido para su correcta prevención.

Como aspecto relevante, antes de avanzar hacia los factores protectores identificados en esta investigación, es importante mencionar que, además de los factores de riesgos inherentes al sistema educativo y al clima escolar, también se encontraron factores de riesgo externos a la escuela, como el embarazo adolescente y problemáticas relacionadas al núcleo familiar del estudiante.

Ahora bien, dentro del análisis realizado, se identificaron también factores protectores del clima escolar, y, por consiguiente, de ausentismo escolar, los cuales son:

1. Relación y vínculo positivo estudiante-equipo docente.
2. Relación y vínculo positivo estudiante-compañeros de clase.
3. Apoyo del establecimiento frente a problemas personales del estudiante y su familia.
4. Sentido de pertenencia del estudiante con la escuela.

Cada uno de los factores protectores, como bien se expuso anteriormente, encarna relaciones solidarias, de apoyo mutuo, preocupación y cooperación, vínculos que generaron en los estudiantes un sentido de pertenencia con sus establecimientos, viéndose a sí mismos motivados a participar dentro de sus escuelas, tanto en el aspecto académico (en el proceso de aprendizaje) como en las relaciones fuera del aula de clases.

Es por ello que la sugerencia consiste en fortalecer estos factores protectores dentro de las escuelas, y asimismo todas aquellas situaciones que tuvieron efectos positivos sobre el porcentaje de asistencia a clases y en términos de cercanía entre el estudiantado y el sistema escolar. Del mismo modo, se sugiere trabajar en disminuir y mitigar los factores de riesgo identificados, que si bien, como se mencionó no derivan necesariamente en ausentismo crónico o deserción escolar, si producen efectos negativos importantes para el desarrollo sano del estudiante con la escuela y también del vínculo e interacción entre ambos, generando manifestaciones de ausentismo reiterado, rezago escolar, cambio de curso, entre otras. Se incita entonces a promover buenas prácticas dentro de las escuelas, reforzando las relaciones interpersonales entre la comunidad educativa, entendiendo que, según lo que se ha documentado a lo largo de la presente investigación, un clima escolar

positivo es fundamental para mantener a los estudiantes comprometidos y enganchados con su proceso de aprendizaje, y, asimismo, con sus escuelas y su comunidad (Lehr, Sinclair y Christenson en Strand, 2014).

Es relevante entonces, trabajar para crear ambientes educativos seguros, estimuladores y acogedores, en donde los estudiantes sientan pertenecer a la comunidad educativa y, por lo tanto, quieran estar dentro de sus establecimientos y no externos a ellos (González, 2014). El abordaje del ausentismo escolar por maltrato surge de ello, de fortalecer estos factores protectores dentro de los establecimientos, así como de generar protocolos y redes que permitan la identificación de los factores de riesgo de maltrato y ausentismo escolar, proporcionando oportunidades de tratamiento de estos factores previamente al desarrollo de los fenómenos mencionados y trabajados a lo largo de este escrito. Es en este ámbito que se vuelve necesario abordar esta problemática desde subdisciplinas como el Trabajo Social Escolar, que se encarga principalmente de generar intervenciones sociales en el sistema educativo, y así gestar y diseñar intervenciones que estén orientadas en esta dirección, ya que como plantean Franklin, Kim y Tripodi en Villalobos (2015) “puede ayudar en la coordinación de los actores educativos, permite generar procesos de apoyo a los estudiantes en su aprendizaje, potencia la cimentación de entornos académicos positivos y equitativos y promueve el desarrollo de apoyos sociales, psicológicos, biológicos y mentales de los estudiantes y sus familias” (p.55). De esta manera, la presente investigación permite indagar en posibles intervenciones sociales que estén abocadas a fortalecer los factores protectores identificados y reducir los factores de riesgo, para así contribuir en disminuir las tasas de ausentismo escolar y mejorar la calidad de los espacios educativos chilenos.

Teniendo en cuenta esto, es posible aproximarse a estrategias para este abordaje, siendo algunas compartidas por Razeto (2020). La autora expone el concepto de prevención como fundamental para construir las intervenciones frente al ausentismo escolar. De este modo, propone las siguientes condiciones para el abordaje de este fenómeno: en primer lugar, **el trabajo en red**, el que consiste en el trabajo coordinado entre diferentes actores y entidades del territorio, entre los cuales se pueden encontrar a las municipalidades, los centros de salud y organizaciones sociales de la comunidad, quienes en un trabajo conjunto pueden abordar los factores de riesgo presentados en las escuelas, y así, evitar el desarrollo del ausentismo escolar por maltrato. En segundo lugar, **involucrar a las familias** de los estudiantes dentro del trabajo contra el ausentismo escolar, estando de manera constante en contacto con ellos, específicamente buscando posibles causas y factores de riesgo de ausentismo y/o violencia escolar, para trabajarlos en su conjunto y evitar así el desarrollo de ambos fenómenos abordados.

En tercer lugar, **acompañamiento en las transiciones educativas**, centrando la prevención en el desarrollo de programas de acompañamiento psicosocial durante el período de transición de etapas escolares, adecuando estas transiciones no únicamente al paso de una etapa escolar a otra, sino también el cambio de establecimiento o casos de repitencia, como los identificados en esta investigación. El trabajo debe estar destinado tanto a los y las estudiantes como a sus familias, desarrollando espacios de conversación, orientación y apoyo socioeducativo que permitan al estudiante comenzar a desarrollar un sentido de identificación y pertenencia con el espacio en el cual se inserta. Por último, **la acogida y reincorporación del estudiante ausentista**, promoviendo la comunicación,

organización y flexibilidad de la comunidad educativa con el estudiante, sobre todo de sus pares y de los/las docentes, reconociendo esta etapa como la más importante para motivar y favorecer el enganche del estudiante con la escuela, facilitando establecer y reestablecer vínculos afectivos tanto con sus compañeros, como profesores y el resto de la comunidad.

Finalmente, y desde la presente investigación se propone **realizar un trabajo dentro de los establecimientos educativos**, considerando el contexto en el cual se desarrollan, basándose principalmente en generar buenas prácticas dentro de la comunidad escolar. De esta manera, el objetivo es favorecer los factores protectores identificados e incorporarlos como estrategias o lineamientos de acción para disminuir los efectos negativos de la problemática. En este sentido, en primer lugar, se propone **construir vínculos** de apoyo, de respeto, que motiven al estudiante en su proceso de aprendizaje y de participación dentro del centro educativo. Así, es que es necesario reforzar aquellas relaciones entre el estudiante, sus profesores y compañeros de clase, lo cual puede ser realizado a través de reuniones y actividades que se reiteren en el año, las cuales se destinen a desarrollar y profundizar las relaciones de confianza, compañerismo y apoyo entre todos los integrantes de las escuelas. Buscando así mejorar el clima escolar y, asimismo, el bienestar y la adaptación de los estudiantes frente a su proceso de escolaridad, aspecto fundamental -como se ha esbozado a lo largo del presente estudio- para prevenir el desarrollo de actos de ausentismo por parte del estudiantado. En segundo lugar, generar y **promover a la escuela como espacio de apoyo y contención**, instando a los establecimientos a abrir espacios y propiciar vínculos con los estudiantes paralelos a las instancias académicas, permitiendo posicionarse como un lugar de confianza y respeto al cual puedan acudir ante situaciones problemáticas, como las identificadas como factores de riesgo. Por último, y al alero del punto anterior, **fomentar el sentido de pertenencia del estudiante con la escuela**. En este lineamiento, el trabajo debe centrarse en promover la identificación y percepción positiva del estudiante con la escuela, englobando todos los aspectos mencionados anteriormente, para promover un clima escolar sano, con dinámicas internas sanas, evitando el desarrollo de situaciones riesgosas. Asimismo, se contribuye en incrementar el interés de asistir a clases, aportando también en el desarrollo sano del estudiante y de los vínculos socio afectivos que genera en la escuela.

En conclusión, es necesario que el sistema escolar se vuelva un espacio acogedor para los estudiantes de nuestro país, permitiendo su crecimiento y desarrollo dentro de este espacio y, por lo tanto, evitando y previniendo dinámicas que alejen a este estamento de los centros educativos a los que pertenecen. Si bien, el contexto a nivel nacional parece poco favorable, su relevo y exhibición permite un primer acercamiento para la reflexión frente al fenómeno de la violencia y el ausentismo escolar, aspecto que como se ha trabajado hasta ahora, es fundamental para el pleno detenimiento de efectos negativos y consecuencias sobre la sociedad en general.

## Referencias Bibliográficas

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2018). Aproximaciones ecológicas al clima escolar en Bogotá: perfiles de riesgo, asociaciones con desempeño escolar y entornos escolares. Notas técnicas. Resultados. Secretaría de Educación. Universidad de los Andes. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/833/Perfiles%20de%20Riesgo%20-%20Clima%20escolar.pdf%3Bjsessionid=381DE52965BA8A221F87D5BBED22CC72?sequence=1>
- Álvarez-Gayou, J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*, editorial Paidós Educador
- Amilibia, I. (2014) Notas sobre trabajo social y educación. Acerca de interpretaciones, aprendizaje y enseñanza. Universidad Nacional de La Plata. [https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI\\_51396cd0854521c6cc5641396adbce6d](https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/SEDICI_51396cd0854521c6cc5641396adbce6d)
- Andréu, J. (2002) *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*.
- Arbour, M.; Yoshikawa, H., y Treviño, E. (2014). Reportes de Educación. Fundación Educacional Oportunidad.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000) Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhe*. 9(2), 117-123. <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495/16957>
- Ascorra, P., Arias , H. y Graff, C. (2003) La Escuela como Contexto de Contención Social y Afectiva. *Enfoques Educativos*. 5(1), 117-135
- Barlow, J. y Fleischer, S. (2011). Student absenteeism: whose responsibility?. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 227-237.
- Bernal, A. (2009). Absentismo escolar: Programa de Prevención e Intervención del Ayuntamiento de Chiclana de la Frontera. Escuela. Monográfico.
- Bronfenbrenner, U. (1991). *Ecología del desarrollo humano* (pp. 456-456). Paidós Iberica, Ediciones S. A.
- Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*. 2, 53-82
- Cabrera, M. (2022). Lo ataron y le sacaron pestañas: denuncian bullying a niño en colegio de Valparaíso. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-valparaiso/2022/03/29/lo-ataron>

[-y-le-sacaron-pestanas-denuncian-agresion-de-companeros-a-nino-en-colegio-de-val-paraiso.shtml](#)

Castillo, V.; Rodríguez, C. y Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. Páginas de educación, 11(2), 108-129.

Centro de Estudios Mineduc. (2018). Caracterización de ausentismo crónico <https://cadadiacuenta.mineduc.cl/images/caracterizacion-ausentismo-cronico-2018.pdf>

Centro de Estudios Mineduc. (2021). Apuntes N°15 - Caracterización de asistencia escolar. Apuntes y Minutas. <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/minutas/>

Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M. y Valderrama, M. (2008) Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. Ciencia y Enfermería. (2), 21-30.

Cisternas, M. L. (16 de noviembre de 2022). Delincuencia y deserción escolar: La crisis educacional chilena que muestra su peor cara post pandemia. DiarioUchile. <https://radio.uchile.cl/2022/11/16/delincuencia-y-desercion-escolar-la-crisis-educacional-chilena-que-muestra-su-peor-cara-post-pandemia/>

Cofré, F. (2022). Apoderados protestan por casos de violencia en colegio de La Pintana. Cooperativa.cl. <https://cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/violencia-escolar/apoderados-protestan-por-casos-de-violencia-en-colegio-de-la-pintana/2022-05-12/101851.html>

Cook, P.; Dodge, K.; Gifford, E.; Schulting, A. (2017). A new program to prevent primary school absenteeism: results of a pilot study in five schools. Children and Youth Services Review, United States, v. 82, p. 262-270, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.017>.

Currículum Nacional (s.f) Clima de convivencia escolar. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/90146:Clima-de-convivencia-escolar>

Currículum Nacional. (s.f.). Asistencia Escolar. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/90159:Asistencia-escolar>

Dávila, G (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. Laurus, 12(Ext),180-205.. ISSN: 1315-883X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911>

- División Educacional Regional. (2020). Abordaje del Ausentismo Crónico - Teoría y estrategias para su disminución  
[https://escuelasarriba.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/125/2021/02/Abordaje-del-AC\\_EA.pdf](https://escuelasarriba.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/125/2021/02/Abordaje-del-AC_EA.pdf)
- Educación 2020. (2016) AUSENTISMO ESCOLAR: ¿POR QUÉ OCURRE Y CON QUÉ ESTRATEGIAS ABORDARLO?  
<https://www.educacion2020.cl/noticias/ausentismo-escolar-por-que-ocurre-y-con-que-estrategias-abordarlo/>
- Enguita, M. F. (2011). Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar. *Cadernos de pesquisa*, 41, 732-751.
- Espinoza, O.; Castillo, D.; González, L y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 18(1).
- Fernández, I. (1999) Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Nancea S.A. de Ediciones
- García, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, Barcelona, 338. pp. 347-374
- García, M. (2009). Absentismo y Abandono Escolar. Algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio". En Bolívar, A (coord) Absentismo y Abandono escolar. Políticas y buenas prácticas. *Monográfico Escuela*.
- García, M. (2013). Absentismo y abandono escolar. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gaxiola, J. y Frías, M. (2008) Un modelo ecológico de factores protectores del abuso infantil: un estudio con madres mexicanas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*. 9(1y2), 13-31.
- González, M. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27.
- González, L. y Lascar, S. (2017). Efectos del clima escolar sobre la deserción en Chile: un estudio de dimensión longitudinal en bases a datos SIMCE.
- Hagborg, J.; Berglund, K. y Fahlke, C. (2018). Evidence for a relationship between child maltreatment and absenteeism among high-school students in Sweden. *Child Abuse & Neglect*, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.027>
- Henao, J. (2005) La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*, vol. 4(2) pp. 161-177.  
<https://www.redalyc.org/pdf/647/64740205.pdf>

- Hernández, M., González, A., Cívicos, A. y Pérez, B. (2006) Análisis de funciones del trabajador social en el campo educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, (1), 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2002450>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014) Metodología de la Investigación. Interamericana Editores. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera, K. y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- IDEA (2005) PRIMER ESTUDIO NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR. La Opinión de Estudiantes y Docentes 2005.
- Jimenez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.
- Keppens, G., y Spruyt, B. (2019). The school as a socialization context: Understanding the influence of school bonding and an authoritative school climate on class skipping. *Youth & Society*, 51(8), 1145-1166.
- Lleó, H. (2018). El absentismo escolar como predictor del abandono escolar temprano. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social: IPSE-ds*, (11), 29-41.
- Londoño, C.. (2018). 7 Estrategias para prevenir el ausentismo escolar crónico. *Elige Educar*. <https://eligeeducar.cl/ideas-para-el-aula/7-estrategias-para-prevenir-el-ausentismo-escolar-cronico/#>
- López, C., Carvajal, C., Soto, M. y Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.* 16(3), 383-410.
- Mallett, C. (2016). Truancy: it's not about skipping school. *Child and Adolescent Social Work Journal*, United States, v. 33, p. 337-347, 2016. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0433-1>
- Mesa Interinstitucional de Asistencia Escolar. (2016). Fundación Educacional Oportunidad - Programa Presente - Agencia de Calidad de la Educación - Programa Sistema de Alerta Temprana de Deserción Escolar (SAT) de Peñalolén - Departamento de Educación de La Pintana - Centro de Estudios de Primera Infancia (CEPI) - Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales - Fundación Belén Educa - Fundación Chile - Fundación CMPC - JUNJI - Fundación Acción Educar.

- Martínez, P. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), pp. 165- 193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Morelato, G. (2011) Resiliencia en el maltrato infantil: aportes para la comprensión de factores desde un modelo ecológico. *Revista de Psicología (PUCP)*. 29(2), 203-224.
- Ortiz, F. (2022). Ministro de Educación reconoce aumento de denuncias y asegura que el 30% son por violencia escolar. *BioBio Chile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2022/03/28/ministro-de-educacion-reconoce-aumento-de-denuncias-y-asegura-que-30-son-por-violencia-escolar.shtml>
- Ortuño, E. y Muñoz, E. (2018). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 375+. <https://link.gale.com/apps/doc/A550255865/AONE?u=anon~9d9ef004&sid=googleScholar&xid=12eb45b0>
- Prakash, R.; Beattie, T.; Javalkar, P.; Bhattacharjee, P.; Ramanaik, S.; Thalinja, R. *et al.* (2017). Correlates of school dropout and absenteeism among adolescent girls from marginalized community in North Karnataka, South India. *Journal of Adolescence*, United Kingdom, v. 61, p. 64-76, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.09.007>
- Puyol, B. y Hernández, M. (2009) Trabajo Social en Educación. *Revista Currículum*, 22, 97-117. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13919/Q\\_22\\_%282009%29\\_05.pdf?se](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13919/Q_22_%282009%29_05.pdf?se)
- Rayo, J. T. (2005). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. [https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/5.\\_convivencia-andalucia.pdf](https://www.educatolerancia.com/wp-content/uploads/2016/12/5._convivencia-andalucia.pdf)
- Razeto, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 25, 1-16. 10.1590/S1413-24782020250037
- Razeto, A. y García, M. (2020). Hacia un plan local de prevención y atención del absentismo escolar en América Latina. *Revista electrónica Educare*, 24(3), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.28>
- Rodríguez, C., Espinosa, D. y Padilla, G. (2019) Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana de Educación*.1(81), 103-112. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/10256/9055>
- Rojas, T. (2022a). Violencia escolar: Los agitados primeros días del regreso a clases. *La Tercera*.

<https://www.latercera.com/paula/violencia-escolar-los-agitados-primeros-dias-del-regreso-a-clases/>

Rojas, T. (2022b). Amenaza de balacera en colegio de Maipú obliga a suspender clases: apoderados retiraron a sus hijos. Biobiochile.cl. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2022/05/19/amenaza-de-balacera-en-colegio-de-maipu-obliga-a-suspender-clases-apoderados-retiraron-a-sus-hijos.shtml>

Sáez, L. (2004). III Seminario profesional de Educación Social sobre Absentismo Escolar y Educación Social. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, (5), 285-287.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362014000200007>

Strand, A. (2014). 'School – no thanks – it ain't my thing': accounts for truancy. Students' perspectives on their truancy and school lives, *International Journal of Adolescence and Youth*, 19:2, 262-277. [10.1080/02673843.2012.743920](https://doi.org/10.1080/02673843.2012.743920)

Tocol, C. y Levicoy, C. (2021) Trabajo social, identidades y roles profesionales en contextos de escolarización. *SOPHIA AUSTRAL*. 27(18), 1-18. <https://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/v27/0719-5605-sophiaaus-27-17.pdf>

Trucco, D. y Hullmann, H. (2015) Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad. CEPAL. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39695/S1500718\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39695/S1500718_es.pdf)

Trucco, D. y Inostroza, P. (2017) Las violencias en el espacio escolar. CEPAL. [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122_es.pdf)

T13. (2022). Colegio de Profesores pide investigar amenaza de tiroteo en liceo de Quinta Normal. Nacional. <https://www.t13.cl/noticia/nacional/colegio-profesores-investigar-amenaza-tiroteo-liceo-quinta-normal-28-03-2022>

Universidad de Antioquia (s.f) Atlas TI, una herramienta para la investigación. Estudiantes y docentes investigadores de la Facultad hablan sobre los aportes de esta herramienta en sus trabajos de investigación. [https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z0/fY4xD4lwElV\\_iwMjaQWDOBJiTAiTJga6mLNUPS0t2Kvx51tIHFyc7r287-4dE6xhwsALr0BoDejgW5Gd8k2ZLIsVr3f7quRFVhbb9eFYJ3nCKib-A-EC3sdRFExla0i9iTWDfRJo3ymIOLhfd7O9-mo0jpC8nH-JuDfYQadcDDKMHiW4ibqA9JqmIOKq8xIkLmS6OKdmSufSsGhnVqMLpA2SNLiYMPYGYrJWs-Eh2g8rWXHj/](https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z0/fY4xD4lwElV_iwMjaQWDOBJiTAiTJga6mLNUPS0t2Kvx51tIHFyc7r287-4dE6xhwsALr0BoDejgW5Gd8k2ZLIsVr3f7quRFVhbb9eFYJ3nCKib-A-EC3sdRFExla0i9iTWDfRJo3ymIOLhfd7O9-mo0jpC8nH-JuDfYQadcDDKMHiW4ibqA9JqmIOKq8xIkLmS6OKdmSufSsGhnVqMLpA2SNLiYMPYGYrJWs-Eh2g8rWXHj/)

Vázquez, J.; Bolívar, X.; Martínez, V.; y Pérez, M. (2020). El efecto mediador del ajuste psicológico en la relación entre la victimización por acoso escolar y el sentido de pertenencia escolar. *Publicaciones*, 50(1), 43-59.

Vega, J. (2017). Impacto del programa Aquí, Presente en la deserción escolar.

Villalobos, C. (2015). El rol de la intervención social en el sistema escolar chileno. Revista Intervención, (4), 54-60.

## Anexos

### Anexo 1

a) ¿Por qué te cambiaste de colegio?

—

b) ¿Cómo es la relación con tus compañeros en general?

c) ¿Ha cambiado la relación con tus compañeros durante el último año?

d) ¿A qué juegan/qué hacen (o hacían) en los recreos?

e) ¿Hay algún episodio de conflicto que recuerdes?

f) ¿Qué cosas cambiaría tu de la relación que existe actualmente en tu curso?

g) ¿Cuáles son las cosas que más te gusta de la relación con tu curso?

h) Cuando has faltado a clases ¿hay alguna reacción de los compañeros?

i) Cuando falta algún compañero ¿qué sientes?

j) ¿Tus amigos viven cerca de ti? ¿en tu mismo barrio?

k) ¿Dónde (o cómo) conociste a estos amigos?

l) ¿Dónde te ves con tus amigos? ¿En qué horarios te ves con tus amigos?

m) ¿Qué actividades hacen tus amigos?

n) ¿Qué no te gusta hacer con tus amigos?

o) ¿Por qué ellos son tus amigos?

—

p) ¿Cómo es la relación con tus profesores?

q) ¿Recuerdas algún episodio incómodo o de conflicto con algún profesor?

—

r) ¿Qué ocurre cuando no asistes a la escuela?

—

s) ¿Cómo es el barrio en el que vives?

t) ¿Te sientes seguro en tu barrio?

u) ¿Cómo son los vecinos de tu barrio?

v) ¿Qué cosas te gustan y no te gustan de tu barrio (lugares, personas)?

w) ¿Participas en alguna actividad u organización de tu barrio?

x) ¿Ha habido alguna situación en tu barrio que haya hecho que no vayas a la escuela (o no te hayas conectado a clases)?