



# TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN TARAPACÁ

## Causas y Desafíos del Ausentismo y Desvinculación Escolar en Tarapacá

Una aproximación exploratoria  
desde la percepción de los actores  
educativos



### **AUTORES**

Nelly Aguilera C.  
Marcela Alonso S.  
Andrés Lobos L.  
Cristian Samit M.  
Mandiza Yovich A.

### **ASESOR EXTERNO**

Héctor Hevia G.

# Causas y Desafíos del Ausentismo y Desvinculación Escolar en Tarapacá

Una aproximación exploratoria desde la percepción de los actores educativos



## AUTORES

Nelly Aguilera C.  
Marcela Alonso S.  
Andrés Lobos L.  
Cristian Samit M.  
Mandiza Yovich A.

## ASESOR EXTERNO

Héctor Hevia G.

### **AGRADECIMIENTOS:**

Agradecemos sinceramente a todos los colaboradores por su invaluable apoyo y dedicación, elementos esenciales para la culminación exitosa de este proyecto preliminar de investigación. Su compromiso ha enriquecido profundamente nuestros hallazgos y conclusiones.

**EQUIPO DE TRAYECTORIA EDUCATIVA  
SECRETEDUC TARAPACÁ  
DEPROV IQUIQUE**

Octubre 2025

## Una clarificación conceptual

Con el propósito de establecer una base conceptual rigurosa para este estudio, se presentan las definiciones operacionales de los fenómenos centrales abordados:

### DESVINCULACIÓN ESCOLAR

En el contexto de esta investigación exploratoria, se adopta el concepto de Desvinculación Escolar para referirse al hito por el cual un estudiante abandona el sistema educativo formal. Esta conceptualización se privilegia por su capacidad de explicar un proceso progresivo y multifactorial de distanciamiento del estudiante respecto al entorno escolar, tal como lo define González (2006, citado por MINEDUC).

Aunque en el horizonte común de la política pública el mismo fenómeno puede ser referido como Abandono Escolar o Deserción Escolar, se enfatiza la noción de desvinculación para evitar que el fracaso escolar se centre únicamente en el estudiante y su familia.

En términos de la medición oficial, el Ministerio de Educación de Chile (CEM, 2023) precisa que la Desvinculación se entiende como el "número de estudiantes que estuvieron matriculados/as en un establecimiento educacional pero que no lo están en el año siguiente, sin que se hayan graduado del sistema ni que hayan fallecido."

Asimismo, se distingue la Desescolarización, entendida como la opción voluntaria y consciente de abandonar el sistema educativo formal por razones simbólicas, ideológicas o contextuales, buscando la continuidad de la Trayectoria Educativa a través de modalidades flexibles, de acuerdo con la legislación vigente

### AUSENTISMO ESCOLAR:

También es necesario indicar, que el Ausentismo Escolar, se define como la inasistencia a clases, reiterada o intermitente, pero por un periodo prolongado durante el año lectivo respectivo de un estudiante. De acuerdo a los estándares internacionales, se habla que es crónico, cuando el porcentaje de ausencia del estudiante al colegio, en el tiempo total anual destinado para aprender, es igual o superior al 10 %. Dado que el ausentismo prolongado constituye un predictor robusto de la Desvinculación Escolar, el MINEDUC ha optado por un sistema de categorización más detallado del proceso de inasistencia, que permite la focalización de los apoyos y el seguimiento de la trayectoria educativa como: **Asistencia esperada**: cuando los estudiantes van al 90% o más de sus clases; **Inasistencia reiterada**: cuando los estudiantes van al 85% o más de sus clases y menos del 90%; **Inasistencia grave**: cuando los estudiantes van al 50% o más de sus clases y menos del 85% e **Inasistencia crítica**: cuando los estudiantes van a menos del 50% de sus clases. Diferenciar las "inasistencias" entre reiteradas, graves y críticas permite al Mineduc y a los establecimientos seguir la trayectoria educativa de esos estudiantes y focalizar los apoyos para que alcancen una asistencia esperada y evitar la desvinculación escolar.



# Índice

<b><i>PALABRAS DE PRESENTACIÓN: Trayectorias Educativas en Tarapacá: El Punto de Partida para un Sistema de Protección Centrado en el Territorio.</i></b> .....	<b>7</b>
<b><i>Resumen ejecutivo</i></b> .....	<b>8</b>
<b><i>Presentación</i></b> .....	<b>10</b>
<b><i>Marco conceptual y revisión</i></b> .....	<b>11</b>
<b>1. Introducción: La urgencia del ausentismo y la desvinculación escolar</b> .....	<b>11</b>
<b>2. Tipologías y niveles de gravedad del ausentismo escolar</b> .....	<b>13</b>
<b>3. Factores multidimensionales del ausentismo y la desvinculación escolar</b> .....	<b>17</b>
<b>4. Consecuencias del ausentismo y desvinculación escolar</b> .....	<b>24</b>
<b>5. Marcos teóricos para comprender el fenómeno</b> .....	<b>25</b>
<b>6. El caso chileno: Panorama actual y desafíos específicos</b> .....	<b>26</b>
<b>7. Estrategias y buenas prácticas para la prevención y reintegración</b> .....	<b>31</b>
<b><i>Marco metodológico</i></b> .....	<b>38</b>
<b>Enfoque metodológico</b> .....	<b>39</b>
<b>Objetivos del trabajo</b> .....	<b>39</b>
<b>Supuestos metodológicos</b> .....	<b>40</b>
<b>Dimensiones de análisis: Fundamentación Teórica y Pertinencia con el Objetivo Principal</b> .....	<b>41</b>
<b>Diseño de instrumentos</b> .....	<b>41</b>
<b>Estrategia de captura de información</b> .....	<b>43</b>
<b>Del procesamiento y análisis de la información</b> .....	<b>44</b>
<b><i>Caracterización</i></b> .....	<b>45</b>
<b><i>Caracterización del sistema y de los encuestados</i></b> .....	<b>46</b>
<b>Distribución del sistema educativo regional</b> .....	<b>46</b>
<b>Encuestas y personas</b> .....	<b>50</b>
<b><i>Resultados y análisis: Principales factores de riesgo de desvinculación detectados (síntesis a partir de los tres cuestionarios de estudiantes, apoderados y profesionales encuestados)</i></b> .....	<b>61</b>
<b>1. Magnitud y caracterización del problema</b> .....	<b>61</b>



<b>2. Causas del ausentismo y abandono .....</b>	<b>69</b>
<b>3. Rol del establecimiento y estrategias institucionales .....</b>	<b>78</b>
<b>4. Periodos críticos y factores contextuales .....</b>	<b>83</b>
<b>5. Expectativas, propuestas y percepciones de futuro .....</b>	<b>85</b>
<b>6. Análisis integrado y patrones.....</b>	<b>92</b>
<b>7. Comparativas actores .....</b>	<b>93</b>
<b><i>Resumen Ejecutivo: .....</i></b>	<b><i>104</i></b>
<b><i>Espacio participativo con profesionales de la educación para conocer los principales resultados y comentar.....</i></b>	<b><i>106</i></b>
<b>Resultados del diálogo.....</b>	<b>108</b>
<b><i>Conclusiones generales:.....</i></b>	<b><i>111</i></b>
<b><i>Referencias.....</i></b>	<b><i>115</i></b>
<b><i>Anexos .....</i></b>	<b><i>121</i></b>
<b>Preguntas clave propuestas por el equipo Trayectorias Educativas .....</b>	<b>121</b>

### **Notas a la edición**

1. La información referenciada corresponde, según se indique, a los datos recogidos en encuestas de percepción aplicadas, o en bien, estadísticas de Datos Abiertos MINEDUC.
2. Se ha utilizado para la revisión de datos cualitativos, rutinas y asistencia de herramientas de Text Mining y asistencia de herramientas IA.
3. Los textos y otros elementos son de elaboración propia, excepto donde se indican lo contrario o se señala autores específicos.
4. Los resultados se presentan a modo de bullet point o comentarios generales para describirlos y realizar comentarios generales, siempre, entendiendo que no corresponde a un estudio muestral.

## **PALABRAS DE PRESENTACIÓN: Trayectorias Educativas en Tarapacá: El Punto de Partida para un Sistema de Protección Centrado en el Territorio.**

Estimadas comunidades educativas y ciudadanía de Tarapacá:

Es un honor presentarles Trayectorias Educativas en Tarapacá: Causas y Desafíos del Ausentismo y Desvinculación Escolar: Una aproximación exploratoria desde la percepción de los actores educativos.

Un estudio fundamental para comprender y abordar uno de los desafíos más sensibles de nuestro sistema educativo

Este informe es el resultado de un proceso de escucha activa, centrado en la percepción de sus protagonistas: estudiantes, docentes y apoderados. Creemos firmemente que la voz de quienes viven la realidad educativa día a día es la clave para identificar las causas profundas y multidimensionales de la inasistencia y el abandono escolar.

Los hallazgos iniciales que aquí se exponen son un punto de partida crucial. Nos entregan una valoración participativa que nos permitirá diseñar e implementar estrategias focalizadas y efectivas, centrar la Política Pública y poner nuestros esfuerzos en aquellas estrategias que respondan a las necesidades particulares de nuestros territorios y comunidades.

La educación es un derecho y nuestra responsabilidad como SEREMI es garantizar su ejercicio pleno. El Plan de Reactivación Educativa en los últimos años, orienta y estructura las acciones del Mineduc en educación inicial y escolar en tres ejes, buscando dar una respuesta integral a los desafíos identificados postpandemia: Salud Mental y Convivencia; Fortalecimiento de Aprendizajes y Asistencia y Revinculación. En este último eje la iniciativa Chile Presente es un sistema de protección de trayectorias educativas implementado por el Ministerio de Educación de Chile que utiliza una plataforma digital para integrar políticas, programas y normativas con el objetivo de garantizar que los estudiantes tengan recorridos educativos continuos, inclusivos y de calidad, en ese marco este estudio preliminar, enriquece la visión, difusión y apropiación de este territorio, como es Tarapacá, su gente y su particularidad. Invitamos a todos los actores –establecimientos, familias, instituciones y la sociedad civil– a analizar y debatir este material, y a colaborar activamente en la construcción de soluciones que aseguren la permanencia y el bienestar de cada niño, niña y adolescente en las aulas de Tarapacá y que su Trayectoria Educativa, hoy ya visible, se constituya desde la institucionalidad territorial, un efectivo y eficiente apoyo.

Felicitamos desde este servicio al equipo de Trayectorias Educativa de la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Tarapacá por esta importante contribución al sistema escolar de nuestra región. Su dedicación en la generación de conocimiento es un pilar fundamental para el desarrollo educativo y social de toda la región.

Avanzar en la revitalización de la asistencia y la prevención de la desvinculación es una tarea urgente que requiere del compromiso de todos.

**Secretaría Regional Ministerial de Educación de Tarapacá**

Octubre, 2025



# Informe Final sobre exploración de variables en torno al ausentismo y desvinculación escolar desde la perspectiva de los actores del sistema educativo

## Resumen ejecutivo

### **Ausentismo y desvinculación escolar en la Región de Tarapacá: Análisis multidimensional desde la perspectiva de los actores del sistema educativo**

El presente estudio aborda el fenómeno del ausentismo y abandono escolar en la Región de Tarapacá mediante un enfoque metodológico mixto que integra análisis cuantitativo y cualitativo. Se aplicaron 6.324 encuestas estructuradas a distintos actores del sistema educativo, incluyendo 2.877 estudiantes, 2.448 apoderados, 485 profesionales de la educación y 514 personas vinculadas a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). El diseño muestral contempló la diversidad territorial de la región, abarcando comunas urbanas, rurales y altiplánicas, así como la representación de diferentes tipos de dependencia administrativa (municipal, SLEP, particular subvencionado y particular pagado).

Los resultados evidencian una situación crítica que afecta transversalmente al sistema educativo regional. El 42% de los estudiantes declaró haber faltado más de 10 días durante el año escolar, mientras que el 19% manifestó haber considerado abandonar el colegio. Los datos oficiales confirman que el 27.7% del alumnado se encuentra en situación de inasistencia grave, definida como una asistencia menor al 85%. Particularmente preocupante es la situación de los establecimientos del Servicio Local de Educación Pública (SLEP), donde el 32.95% de estudiantes registra asistencia entre 50% y 84%, duplicando o triplicando los valores observados en otras dependencias. Esta brecha revela inequidades estructurales que concentran la vulnerabilidad educativa en el sector público.

El análisis integrado de las percepciones de los tres grupos de actores permitió identificar tres grandes dimensiones de factores causales que operan de manera interrelacionada. La dimensión socioeconómica y familiar emerge como el factor estructural más determinante, manifestándose en la precariedad laboral y pobreza familiar mencionadas por más del 70% de los profesionales encuestados, la necesidad de trabajo infantil o cuidado de hermanos reportada por el 18% de estudiantes y 23% de apoderados, y las barreras de acceso asociadas a costos de transporte y distancia al establecimiento, particularmente críticas en zonas rurales. La dimensión escolar interna revela problemas sistémicos en la gestión pedagógica y convivencial: el bullying y los problemas de convivencia fueron identificados como la principal causa de ausentismo según los

apoderados, seguidos por la falta de apoyo académico para estudiantes con dificultades y metodologías de enseñanza poco atractivas que no logran conectar con los intereses y realidades del alumnado. La tercera dimensión corresponde a los factores de salud y bienestar, donde destaca que el 24% de los estudiantes identificó problemas de salud mental (ansiedad, depresión, desmotivación) como causa principal de su inasistencia, señalando una crisis socioemocional post-pandémica que el sistema escolar aún no logra abordar adecuadamente.

El estudio evidencia patrones territoriales diferenciados que exigen respuestas contextualizadas. En las comunas urbanas de Iquique y Alto Hospicio predominan problemas asociados a salud mental, bullying, violencia escolar y desmotivación académica, mientras que en las comunas rurales y altiplánicas (Huará, Pica, Camiña, Colchane) las barreras principales corresponden a transporte, distancia geográfica, necesidad de trabajo agrícola estacional y déficit de conectividad digital. El análisis temporal revela que julio-agosto concentran el 22% de las inasistencias anuales debido a enfermedades respiratorias y condiciones climáticas extremas, lo que sugiere la necesidad de estrategias preventivas calendarizadas. Los niveles educativos más vulnerables son 7°-8° básico y I-II medio, considerados "puntos bisagra" en la trayectoria escolar donde convergen transiciones evolutivas, aumento de exigencias académicas y mayor exposición a factores de riesgo psicosocial.

El análisis comparativo entre actores revela convergencias significativas, pero también brechas perceptuales importantes. Los tres grupos coinciden en reconocer la salud mental y el ausentismo crónico como señales tempranas de riesgo de deserción, validando la necesidad de fortalecer los sistemas de alerta temprana. Sin embargo, emergen divergencias en la atribución causal: los estudiantes enfatizan el bullying y la desmotivación como factores primarios, los apoderados priorizan las restricciones económicas y laborales, mientras que los profesionales destacan el bajo rendimiento académico y la sobreedad. Estas diferencias no son contradictorias sino complementarias, reflejando la multicausalidad del fenómeno. Resulta preocupante la brecha entre la percepción institucional del apoyo y su recepción efectiva: mientras el 57% de los profesionales afirma contar con sistemas formales de detección temprana, solo el 35% de los estudiantes percibe apoyo efectivo cuando enfrenta dificultades de asistencia, revelando problemas de implementación o comunicación de las estrategias existentes.

Las estrategias mejor valoradas por los profesionales incluyen los programas de detección temprana (valoración promedio 4.2/5), el fortalecimiento de equipos psicosociales (4.05/5), el transporte escolar gratuito (3.81/5), las metodologías de enseñanza participativas (3.99/5) y los programas de Revinculación escolar (3.87/5). No obstante, el análisis de sentimientos aplicado a las respuestas abiertas muestra un tono ligeramente negativo (-0.3 a -0.8 en escala -2 a +2) al describir causas y aspectos adicionales no contemplados en la encuesta estructurada, evidenciando escepticismo sobre la efectividad de las iniciativas actuales. Paradójicamente, el tono se vuelve

positivo (+1.0) cuando los encuestados formulan propuestas de solución, sugiriendo que persiste esperanza en la posibilidad de cambio si se implementan estrategias más integrales y sostenidas.

Las conclusiones del estudio apuntan a la necesidad de transitar desde un enfoque homogéneo y reactivo hacia una política educativa territorial que reconozca la heterogeneidad de causas y diseñe intervenciones diferenciadas. Se requiere priorizar el apoyo socioemocional sistemático, especialmente entre 7° básico y II medio, mediante la ampliación y profesionalización de equipos psicosociales. El clima escolar debe transformarse desde enfoques punitivos hacia estrategias preventivas, restaurativas y de construcción de convivencia positiva. Las barreras económicas demandan respuestas focalizadas: becas de transporte en zonas rurales, subsidios para materiales escolares y alimentación en contextos urbanos vulnerables, y flexibilización curricular para estudiantes que combinan estudio con responsabilidades laborales o de cuidado. La articulación intersectorial con servicios de salud, protección social y organizaciones comunitarias emerge como condición necesaria para abordar los determinantes extraescolares del ausentismo. Finalmente, la capacitación docente en metodologías activas, gestión socioemocional y contención de crisis debe constituirse en una prioridad de desarrollo profesional continuo. El ausentismo y abandono escolar en Tarapacá no responden a una causa única, sino a la intersección de vulnerabilidades estructurales, barreras institucionales y dinámicas relacionales que solo podrán revertirse mediante una transformación profunda de las prácticas escolares desde un enfoque preventivo, inclusivo y culturalmente pertinente.

## Presentación

El presente documento surge a partir de la iniciativa impulsada por la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Tarapacá en conjunto con la DEPROV, como una respuesta institucional ante la necesidad de comprender en profundidad las causas y dinámicas del ausentismo y abandono escolar en la región. Más que una exploración aislada, se trata de un proceso de construcción colectiva<sup>1</sup> de conocimiento, orientado a fortalecer la capacidad territorial del propio Ministerio para diagnosticar, interpretar y actuar sobre fenómenos educativos complejos. Esta mirada reconoce que las cifras, por sí solas, no explican la totalidad de las realidades locales, y que resulta indispensable incorporar las voces, percepciones y experiencias de los distintos actores educativos y comunitarios, no solo como un estudio de percepciones sobre el fenómeno, sino que el propio proceso de consulta se constituye como una activación de reflexiones y compromisos por abordar la problemática regional en estos temas.

---

<sup>1</sup> Se ha conformado un equipo de trabajo con profesionales de ambas reparticiones, que se ha denominado Equipo de Trayectorias Educativas, que viene trabajando en recoger información de distintas fuentes para entender el fenómeno del ausentismo y el abandono escolar, con el fin de propiciar estrategias pertinentes al contexto regional. Este informe es uno más de otras iniciativas que se vienen articulando en el territorio hace ya un par de años.

El desarrollo de esta iniciativa significó un ejercicio de aprendizaje interno para la SEREMI y sus equipos, al promover nuevas formas de trabajo colaborativo entre las distintas unidades del nivel regional y provincial. El proceso permitió recuperar el sentido de equipo dentro del Ministerio, superar prácticas fragmentadas y generar un espacio de confianza que hizo posible levantar información valiosa directamente desde el territorio. Se trató, por tanto, de un esfuerzo no solo técnico, sino también organizacional y humano, que fortaleció las capacidades colectivas para comprender el problema desde una perspectiva situada.

El trabajo conjunto de la SEREMI y la DEPROV en torno a este estudio abrió la posibilidad de pensar la gestión educativa desde un enfoque más participativo y territorializado. En lugar de depender exclusivamente de estudios externos, el equipo asumió el desafío de producir conocimiento propio, pertinente y operativo, que aporte a la toma de decisiones en la región. Esta experiencia puso en evidencia el valor del trabajo interdisciplinario, el diálogo permanente entre niveles técnicos y políticos, y la importancia de sostener procesos de mediano plazo que consoliden aprendizajes y prácticas institucionales duraderas.

Finalmente, la iniciativa representa un gesto simbólico y operativo en la producción de conocimiento situado: un esfuerzo por mirar desde dentro y con los propios actores las realidades educativas de Tarapacá. El proceso refuerza el compromiso ético del Ministerio con los estudiantes que se alejan del sistema escolar y deja instalada una capacidad institucional para continuar investigando, visibilizando y actuando sobre este fenómeno con pertinencia territorial y sentido de propósito público.

Y es, reiteramos, una apuesta por comprometer a los actores del sistema educativo por la búsqueda de estrategias y soluciones compartidas.

Esperamos que este documento abra espacios y interés por abordar algunos de los elementos que aquí se tratan, de manera mucho más robusta en términos de investigación y/o aplicación.

## Marco conceptual y revisión

### **1. Introducción: La urgencia del ausentismo y la desvinculación escolar**

La trayectoria educativa es un pilar fundamental para el desarrollo de las personas y de la sociedad. Sin embargo, fenómenos como el ausentismo y la desvinculación escolar comprometen este proceso, alterando su continuidad y generando repercusiones que trascienden el ámbito académico. La comprensión profunda de estas dinámicas en el nivel territorial es esencial para diseñar respuestas efectivas que garanticen el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes.

## 1.1. Definiciones claves y distinciones conceptuales

El término "ausentismo escolar" se refiere a cualquier ausencia intencional, injustificada, no autorizada o ilegal de la educación obligatoria. Es importante diferenciarlo de las ausencias legítimas, como aquellas relacionadas con condiciones médicas, aunque eventualmente los efectos pueden ser los mismos. La inasistencia a clases implica la desatención del estudio y de todas las actividades que este conlleva, afectando directamente el aprendizaje del estudiante. Moratino (1995) lo define como una desatención que impacta el aprendizaje. (MINEDUC, 2023)

Una categoría de particular relevancia es el ausentismo crónico, definido como la ausencia del 10% o más del total de días lectivos por cualquier motivo, ya sea justificado o injustificado (Gómez-Moya et al., 2022; Chang & Romero, 2021). En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC) establece un umbral similar, considerando ausentismo crónico cuando un estudiante presenta un porcentaje anual de inasistencia mayor al 10% y menor al 15%. Si la inasistencia es igual o superior al 15%, el estudiante debe repetir el curso. La reiteración de faltas por encima de este umbral no es un fenómeno aislado, sino un indicador crítico y un predictor temprano de problemas educativos más graves y sostenidos. La evidencia sugiere que el ausentismo crónico, especialmente a partir de 6° básico, es el mejor predictor del abandono escolar (Pérez & Luengo, 2022). Esta comprensión pone el foco en la necesidad de que las políticas educativas definan y monitoreen estos niveles de ausencia de manera precisa, permitiendo intervenciones tempranas y focalizadas antes de que el problema se agrave.

Por su parte, el abandono escolar se define como la interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus estudios. Implica el abandono del centro escolar y de los estudios debido a una variedad de factores. La desvinculación puede ser temporal, si el estudiante se reincorpora al sistema educativo en años posteriores, o definitiva, si no retorna (UNESCO, 2017).

## 1.2. La Interconexión y progresión entre ausentismo y desvinculación

El ausentismo y el abandono escolar no son eventos aislados, sino que se pueden entender como un *continuum de desvinculación escolar*. La inasistencia reiterada es un factor clave que precede y contribuye de manera significativa a la desvinculación (Serrano & Aneas, 2012; Pérez & Luengo, 2022; Alarcón & Llarán, 2023; Epstein & Sheldon, 2002; Mollinedo et al., 2022; Gottfried, 2014). Se puede entender como un "proceso biográfico" que esconde una gran variedad de situaciones personales, sociales y educativas. La acumulación de inasistencias interrumpe el proceso de aprendizaje, lo que conduce a un rezago pedagógico y, finalmente, a la desvinculación total (MINEDUC, 2023; Hernández, 2020).

Esta progresión implica que el ausentismo escolar puede exigir que las estrategias de prevención no solo se centren en la desvinculación como un evento final, sino que aborden las primeras señales

de desenganche, interrumpiendo la trayectoria negativa en múltiples puntos a lo largo del proceso educativo del estudiante.

### 1.2. Importancia del problema a nivel global y sus implicaciones

El ausentismo escolar es un problema global con graves repercusiones en las trayectorias educativas de los niños. Las tasas de ausentismo en diversos países no solo persisten, sino que en algunos casos se incrementan. Este fenómeno no solo afecta directamente el rendimiento escolar del estudiantado, sino que también impacta en las relaciones de los estudiantes con sus docentes y pares, en su identificación con los establecimientos, en la convivencia diaria y en su adaptación al proceso escolar (MINEDUC, 2023; Rumberger, 2011).

La prevalencia del ausentismo y la desvinculaciones un claro indicador de la calidad educativa y de la medida en que se satisfacen las necesidades educativas de los estudiantes. Cuando los estudiantes se desvinculan del sistema educativo, es una señal de que es necesario cuestionar si el sistema está respondiendo adecuadamente a sus requerimientos. La persistencia de estos problemas puede atentar contra las políticas y reformas educativas, ya que la asistencia regular es un requisito fundamental para que los estudiantes puedan beneficiarse de la educación y alcanzar los resultados deseados. Esta perspectiva sugiere que el ausentismo y la desvinculación no deben verse únicamente como problemas individuales de los estudiantes o sus familias, sino como manifestaciones de fallas sistémicas más amplias en el diseño de políticas, la implementación de programas y la estructura de las oportunidades educativas. La responsabilidad, por lo tanto, se extiende a la comunidad educativa y a las estructuras sociales e institucionales que las enmarcan.

## 2. Tipologías y niveles de gravedad del ausentismo escolar

Para comprender a fondo el ausentismo escolar, es crucial reconocer que no se trata de un fenómeno homogéneo. Las ausencias pueden manifestarse de diversas formas, cada una con sus propias causas subyacentes e implicaciones para la intervención.

### 2.1. Clasificaciones del ausentismo

El ausentismo se clasifica comúnmente según la frecuencia y continuidad de las ausencias (Serrano & Aneas, 2012; Hernández, 2020). Se identifican los siguientes tipos:

- **Puntual o Esporádico:** Caracterizado por una baja frecuencia, sin continuidad, y que representa menos del 10% de las faltas mensuales. Las causas de este tipo de ausentismo suelen atribuirse a complicaciones en el seno familiar o dificultades de índole personal.
- **Intermitente:** Las ausencias ocurren de manera esporádica sin llegar a ser un continuo o seguir un patrón reconocible.
- **Moderado:** Presenta una frecuencia regular y más elevada, con faltas que oscilan entre el 10% y el 15% durante un mes.

- **Regular/Habitual:** Implica una frecuencia de ausencias más elevada, como dos o tres días a la semana.<sup>10</sup> Se refiere a ausencias entre el 25% y el 50% durante un mes.
- **Prolongado:** Inasistencia entre el 50% y el 75% de las clases, generalmente no justificadas.
- **Crónico o Total:** Consiste en faltas o ausencias reiteradas, prolongadas y sistemáticas que ocurren en amplios intervalos de tiempo. Este tipo de ausentismo se define como faltar el 10% o más del total de días lectivos. Cuando las ausencias superan el 75% de las sesiones lectivas durante un mes, se considera que el estudiante ha dejado de acudir al centro escolar, lo que en la práctica se traduce en abandono escolar prematuro. Estas faltas prolongadas provocan una severa desconexión del avance curricular, lo que deriva en dificultades que pueden llevar al fracaso y abandono escolar.

Además de la frecuencia, el ausentismo puede clasificarse según la causa o naturaleza de la ausencia. Reid (2000) identifica variantes como el ausentismo a lecciones específicas, la ausencia tolerada por los padres, la ausencia psicológica, la ausencia por rechazo escolar y la ausencia por fobia escolar. Otro tipo es el ausentismo selectivo, donde los estudiantes eligen faltar a asignaturas o actividades que consideran aburridas o de poco interés. También puede ser una respuesta a problemas puntuales en el entorno familiar o conflictos con grupos de jóvenes en la escuela, como parte del acoso escolar.

La existencia de estas diversas clasificaciones pone el foco en que el ausentismo es un problema multifacético. Un estudiante con ausentismo crónico, por ejemplo, enfrenta desafíos y requiere intervenciones distintas a las de un estudiante con ausentismo selectivo o esporádico. El ausentismo crónico conduce a una desconexión severa del currículo, mientras que el ausentismo selectivo puede indicar problemas con asignaturas específicas o la presencia de acoso escolar. (Hernández, 2020). Esta diferenciación es clave para que los profesionales de la educación desarrollen herramientas de diagnóstico y estrategias de intervención personalizadas, ya que un enfoque único no resultará eficaz.

## 2.2. Niveles de Inasistencia según Criterios de Gravedad (Chile)

El Ministerio de Educación de Chile ha establecido una gradación específica de la asistencia, categorizando a los estudiantes en función de su promedio anual de asistencia, en el Sistema de protección de trayectorias educativas, denominado Chile Presente (<https://chilepresente.mineduc.cl>) (MINEDUC, 2024a; MINEDUC, 2024b).

**Inasistencia crítica:** Porcentaje de estudiantes que tienen una asistencia acumulada menor al 50%.  
**Inasistencia grave:** Porcentaje de estudiantes que tienen una asistencia acumulada entre un 50% y un 84%.

**Inasistencia reiterada:** Porcentaje de estudiantes que tienen una asistencia acumulada entre un 85% y un 89%.

**Asistencia esperada:** Porcentaje de estudiantes que tienen una asistencia acumulada igual o mayor a 90%.

La categoría de "inasistencia grave" es una alarma crítica en el contexto nacional, ya que estos estudiantes están en alto riesgo de exclusión educativa. Las cifras oficiales revelan la magnitud del desafío: en 2022, el 54.19% del estudiantado chileno se encontraba en situación de inasistencia reiterada o grave. En 2023, de los 3.372.922 escolares matriculados, 1.678.069 (49.75%) asistieron de forma irregular, con 1.123.810 estudiantes en inasistencia grave y 554.259 en inasistencia reiterada. Aunque la inasistencia grave disminuyó del 33% en 2023 al 27.7% en 2024, lo que equivale a que aproximadamente 140 mil estudiantes salieron de esta situación en 2023, esta condición aún afecta a uno de cada cuatro estudiantes.

Para la región, según los reportes de matrícula y asistencia, revelan que 2.993 estudiantes no registraron matrícula entre el año 2024 y 2025 en toda la región, siendo más del 70% de estos de la dependencia Particular subvencionada y SLEP (las comunas de Iquique y Alto Hospicio concentran el 93,8% de este total).

Este indicador de "inasistencia grave" sirve como una señal crítica para las políticas públicas, indicando un alto riesgo de desvinculación. Si bien la leve mejora observada en 2024 puede sugerir que las políticas actuales están teniendo algún efecto, el tema sigue siendo un desafío que sigue siendo relevante.

Tabla 1: Tipos y Niveles de Gravedad del Ausentismo Escolar

Tipo de Ausentismo (General)	Descripción/Criterio	Implicaciones Clave
Puntual/Esporádico	Baja frecuencia, <10% faltas mensuales. Causas: familiares/personales.	Menos dificultades de seguimiento.
Intermitente	Ausencias esporádicas sin patrón. Causas: familiares/personales.	Reto en el seguimiento.
Moderado	Frecuencia regular, 10%-15% faltas mensuales.	Riesgo de progresión.



Regular/Habitual	2-3 días/semana; 25%-50% faltas mensuales.	Mayor impacto en aprendizaje.
Prolongado	50%-75% inasistencia no justificada.	Alto riesgo de abandono.
Crónico/Total	Faltas reiteradas, prolongadas y sistemáticas. $\geq 10\%$ días lectivos (global), $> 10\%$ y $< 15\%$ (Chile).	Desconexión curricular severa, fracaso, abandono escolar prematuro. Mejor predictor de deserción.
Selectivo	Faltas a asignaturas/actividades específicas. Causas: aburrimiento, acoso escolar.	Problemas puntuales, desinterés.
Psicológico	Ausencia por fobia o rechazo escolar, angustia emocional.	Requiere apoyo especializado.

Nivel de Inasistencia (Chile - MINEDUC)	Criterio de Asistencia Promedio	Contexto y Estadísticas (Chile)
Asistencia Destacada	$\geq 97\%$	Ideal. Se redujo a la mitad entre 2018 y 2022.
Asistencia Esperada	$< 97\%$ y $\geq 90\%$	Objetivo del sistema escolar chileno.
Inasistencia Reiterada	$< 90\%$ y $\geq 85\%$	538.936 estudiantes en 2022; 554.259 en 2023.
Inasistencia Crítica	$< 85\%$	Duplicó entre 2018 y 2022. 1.274.014 estudiantes en 2022; 1.123.810 en 2023. Disminuyó de 33% (2023) a 27.7% (2024). Afecta a 1 de cada 4 estudiantes.

### 3. Factores multidimensionales del ausentismo y la desvinculación escolar

El ausentismo y el abandono escolar son fenómenos complejos que rara vez tienen una única causa. Por el contrario, son el resultado de una red de factores interconectados que operan a diferentes niveles: individual, familiar, escolar y socioeconómico-comunitario (Gubbels J, 2019).

#### 3.1. Factores Individuales

Las características y experiencias personales de los estudiantes son claves en su asistencia y permanencia en el sistema educativo. La desmotivación y el desinterés son causas recurrentes, manifestándose en la falta de gusto por el estudio o las tareas, el aburrimiento en clase, o la percepción de que las actividades son poco interesantes o relevante. Cuando los estudiantes no se sienten desafiados o motivados, su compromiso con la asistencia disminuye. (MINEDUC, 2023).

Los problemas de salud, tanto físicos como mentales, constituyen otra barrera relevante. Enfermedades crónicas como el asma, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) o la obesidad, así como afecciones físicas diversas, son razones documentadas de ausencias (Reyes, 2012; Balfanz & Byrnes, 2006; Balfanz & Byrnes, 2012). De manera creciente, los problemas de salud mental, como la ansiedad y la depresión, se reconocen como impulsores importantes del ausentismo.

Existe un ciclo vicioso entre la salud mental, la desmotivación y el rendimiento académico. Un estudiante con ansiedad o depresión puede encontrar extremadamente difícil asistir a clases de manera regular. Esto implica que las intervenciones deben adoptar un enfoque holístico, integrando el apoyo a la salud mental dentro del entorno escolar. Abordar únicamente las deficiencias académicas sin considerar el malestar psicológico es probable que sea ineficaz (Chang & Romero, 2021; Attendance Works, s.f.; Reyes, 2012; Mollinedo et al., 2022; Hernández, 2020; Reyes, 2019; Balfanz & Byrnes, 2012).

El bajo rendimiento académico, las dificultades de aprendizaje y la repitencia de curso son fuertes predictores de la desvinculación (MINEDUC, 2023; Attendance Works, s.f.; Pérez & Luengo, 2022; Epstein & Sheldon, 2002; Gottfried, 2014; Balfanz & Byrnes, 2006; Rumberger & Lim, 2008; Balfanz et al., 2011; De La Rosa, 2017; MINEDUC & Mineduc, 2024). La falta de éxito académico genera frustración y desmotivación, llevando a los estudiantes a abandonar el sistema. Además, las conductas de riesgo y los problemas de comportamiento, como el abuso de sustancias, la delincuencia o la agresión, están significativamente asociados con mayores tasas de ausentismo y desvinculación (Epstein & Sheldon, 2002; Gottfried, 2014; Falcón et al., 2023; Orta, 2007; U.S. Department of Education, 2013; Pérez, 2022; Sheldon & Epstein, 2005). Las bajas expectativas educativas, tanto del propio estudiante como de su entorno, también contribuyen a la desvinculación. Finalmente, el acoso escolar (bullying) es una causa reconocida de ausentismo

selectivo y problemas de asistencia, ya que los estudiantes pueden evitar la escuela para evitar estas situaciones. (Mollinedo et al., 2022; Hernández, 2020; Balfanz & Byrnes, 2006; Balfanz et al., 2011).

### 3.2. Factores familiares

La familia es un microsistema fundamental en la vida del estudiante, y sus características y dinámicas tienen un impacto profundo en la asistencia y permanencia escolar. El nivel socioeconómico y la pobreza (como cultura de la pobreza) son factores de riesgo de gran peso. La pobreza actúa como un multiplicador de riesgos y una barrera estructural (Mollinedo et al., 2022; Hernández, 2020; Balfanz & Byrnes, 2006; Balfanz et al., 2011). No se trata solo de la falta de recursos para cubrir gastos escolares como uniformes o útiles, sino que la pobreza puede obligar a los niños a trabajar para contribuir a la economía familiar o a asumir responsabilidades de cuidado en el hogar.

La falta de apoyo parental y supervisión es otro factor crítico. Padres que no motivan la asistencia, que ejercen baja supervisión, que tienen una comunicación deficiente o que muestran desinterés por la educación de sus hijos, contribuyen al problema. Las dinámicas familiares disfuncionales, incluyendo problemas familiares generales, violencia doméstica, divorcio o la muerte de un miembro de la familia, pueden generar un ambiente psicosocial adverso que impide la asistencia regular. Además, el bajo nivel educativo de los padres aumenta el riesgo de desvinculación de sus hijos, y la alta movilidad familiar, con cambios frecuentes de residencia, también desestabiliza la trayectoria escolar, como puede ser el caso particular de la población migrante en la región (MINEDUC, 2024)

### 3.3. Factores escolares

El entorno escolar mismo puede ser una fuente de ausentismo y deserción. Un clima escolar negativo y problemas de convivencia son factores importantes, incluyendo la falta de lazos de confianza, la ausencia de un ambiente acogedor, y la presencia de acoso escolar. La pérdida de la cultura y el clima escolar, especialmente después de la pandemia, ha sido un retroceso significativo (MINEDUC, 2023; Attendance Works, s.f.; Mollinedo et al., 2022; Hernández, 2020)

La calidad pedagógica y la relevancia curricular también influyen (MINEDUC, 2023; Reyes, 2019). Profesores que no motivan a los estudiantes, la falta de compromiso estudiantil, el aburrimiento en clase y los currículos que no se perciben como relevantes para la vida de los estudiantes pueden llevar a la desvinculación. Cuando los estudiantes no encuentran sentido en lo que aprenden, su interés disminuye.

Las dificultades de aprendizaje y el apoyo insuficiente son barreras importantes. La desconexión con el avance curricular, el rezago pedagógico y la falta de apoyo adecuado para estudiantes con necesidades especiales o simplemente problemas con la calidad educativa y/o docente pueden llevarlos a abandonar. Las políticas disciplinarias punitivas, a menudo denominadas "push-out", son prácticas institucionales que activamente expulsan a los estudiantes del sistema, como suspensiones y expulsiones excesivas.

El rol de la escuela es ambivalente: puede ser un espacio de contención o un factor de expulsión. Un clima escolar positivo, relaciones sólidas entre maestros y estudiantes, y currículos atractivos y didácticas atractivas son claves para la retención. Sin embargo, el acoso escolar, la desmotivación docente, los currículos irrelevantes, y especialmente las políticas punitivas de "push-out" contribuyen al desenganche. Esto implica que las escuelas deben examinar críticamente sus prácticas internas y su cultura<sup>2</sup>. Las intervenciones no solo deben enfocarse en atraer a los estudiantes de regreso, sino también en transformar el ambiente escolar para que sea genuinamente inclusivo, de apoyo y académicamente atractivo para todos. Esto incluye abordar la formación docente, la relevancia curricular y alejarse de las medidas disciplinarias excluyentes hacia enfoques restaurativos y de apoyo.

Finalmente, la infraestructura y los recursos disponibles en los establecimientos educativos también influyen. La falta de recursos adecuados, inversiones ineficientes o problemas de infraestructura pueden afectar la calidad del ambiente de aprendizaje. La relación docente-alumno es vital; la comunicación y motivación del docente son factores importantes, mientras que actitudes negativas u opresivas por parte de directores y profesores pueden ser un factor determinante en la inasistencia (MINEDUC, 2023; MINEDUC, 2024e; MINEDUC, 2022c; MINEDUC, 2023b; Mineduc, 2023).

### 3.4. Factores socioeconómicos y comunitarios

Los factores socioeconómicos y comunitarios son el macrocontexto que enmarca las experiencias individuales, familiares y escolares. La desigualdad educativa es un factor transversal, con disparidades significativas en las tasas de ausentismo y desvinculación según el origen étnico (afectando a migrantes y pueblos originarios en Chile), el género (con mayor impacto en hombres en Chile), la discapacidad y la ubicación geográfica (mayor impacto en zonas rurales) (Chang & Romero, 2021; Balfanz & Byrnes, 2012; Rumberger & Lim, 2008; Fundación Chile, 2023; MINEDUC, 2022b).

---

<sup>2</sup> Señalar que la aplicación de la medida de aula segura en la región es una práctica que está sobre el promedio nacional y afecta a los estudiantes en su reincorporación en el aula para dar continuidad a sus estudios.

En el año 2024 y 2025, la aplicación de la medida de aula segura, se ha visto incrementada en la región de Tarapacá.

Esto implica que las políticas deben adoptar una perspectiva interseccional, reconociendo que los estudiantes que enfrentan múltiples desventajas requieren un apoyo más intensivo y adaptado. Los programas universales suelen no ser suficientes para cerrar las brechas educativas creadas por estas desigualdades superpuestas.



Un contexto social inseguro, como vivir en zonas con alta criminalidad o riesgo de desastres, también puede afectar la asistencia escolar. Las barreras logísticas, como la distancia a la escuela, la falta de transporte, enfermedades frecuentes, vestimenta inadecuada o la falta de útiles escolares, son obstáculos prácticos que impiden la asistencia regular, especialmente en poblaciones vulnerables. Un ejemplo es la ocupación ilegal de terrenos en la comuna de Alto Hospicio, donde se han desarrollado asentamientos informales, a menudo vinculados al debilitamiento de conductas pro sociales y la falta de servicios básicos. Finalmente, la percepción de la relevancia de la educación por parte de los estudiantes y sus familias es un factor motivacional importante; cuando el entorno externo refuerza la importancia de la finalización de los estudios para el éxito futuro, los estudiantes son más propensos a permanecer en la escuela, situación que hoy queda en entredicho dada la falta de oportunidades que perciben y viven ciertos entornos, así como la irrupción de nuevas culturas asociadas a caminos de vida que no necesitan “educación”.

Tabla 2: Factores Multidimensionales del Ausentismo y la Deserción

Categoría de Factor	Sub-categoría/ Factor Específico	Descripción Detallada	Impacto en Ausentismo/ Deserción

Individuales	Desmotivación y Desinterés	Aburrimiento, falta de gusto por estudiar/tareas, irrelevancia curricular.	Aumenta el riesgo de faltar y abandonar.
	Problemas de Salud	Enfermedades físicas, condiciones crónicas (asma, TDAH), problemas de salud mental (ansiedad, depresión).	Causa directa de ausencias prolongadas.
	Rendimiento Académico y Retención	Bajas calificaciones, dificultades de aprendizaje, repitencia de curso.	Fuerte predictor de deserción.
	Conductas de Riesgo	Abuso de sustancias, delincuencia, problemas de comportamiento.	Asociado a mayores tasas de ausentismo y deserción.
	Acoso Escolar (Bullying)	Experiencias de acoso físico, verbal o psicológico.	Causa de ausentismo selectivo y problemas de asistencia.
Familiares	Nivel Socioeconómico	Falta de recursos para gastos	Factor de riesgo significativo, multiplicador de desventajas.



	o (SES) y Pobreza	escolares, necesidad de trabajar, inseguridad alimentaria.	
	Falta de Apoyo Parental	Padres que no motivan la asistencia, baja supervisión, falta de comunicación.	Disminuye el compromiso y la asistencia.
	Dinámicas Familiares Disfuncionales	Problemas familiares, violencia doméstica, divorcio, muerte de un progenitor.	Genera un ambiente adverso para la asistencia.
	Trabajo Infantil/Necesidades del Hogar	Niños obligados a trabajar o asumir responsabilidades de cuidado.	Desvía tiempo y energía de los estudios.
Escolares	Clima Escolar y Convivencia	Ambiente negativo, falta de lazos de confianza, acoso escolar.	Afecta la identificación y el bienestar, contribuye al ausentismo.
	Calidad Pedagógica y Relevancia Curricular	Profesores desmotivadores, aburrimiento en clase,	Disminuye la motivación y el compromiso.

		currículos irrelevantes.	
	Políticas Disciplinarias ("Push-out")	Tolerancia cero, suspensiones, expulsiones, negación de matrícula.	Expulsa a estudiantes del sistema.
	Relación Maestro-Alumno	Comunicación deficiente, actitudes negativas u opresivas.	Impacta negativamente la asistencia.
Socioeconómicos y Comunitarios	Desigualdad Educativa	Disparidades por etnia, género, discapacidad, ubicación geográfica.	Crea desventajas acumuladas, amplía brechas.
	Contexto Social Inseguro	Zonas con alta criminalidad o riesgo de desastres.	Afecta la seguridad y posibilidad de asistencia.
	Barreras Logísticas	Distancia a la escuela, falta de transporte, enfermedades frecuentes, falta de útiles.	Obstaculiza la asistencia regular.

## 4. Consecuencias del ausentismo y desvinculación escolar

Las repercusiones del ausentismo y el abandono escolar son amplias y de largo alcance, afectando no solo a los individuos directamente involucrados, sino también al sistema educativo y a la sociedad en su conjunto.

### 4.1. Impacto en el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades

La consecuencia más directa del ausentismo es el bajo rendimiento académico y el rezago pedagógico (MINEDUC, 2023). La inasistencia interrumpe el proceso de aprendizaje, lo que lleva a la pérdida de continuidad en el desarrollo de los Objetivos de Aprendizaje y se traduce en bajas calificaciones. Los estudiantes que faltan de manera reiterada pierden clases y materiales de estudio importantes, lo que afecta su capacidad para avanzar en su educación.

Un aspecto particularmente preocupante es el impacto en la alfabetización temprana. Estudios han demostrado que los estudiantes con ausentismo crónico desde kínder tienen una probabilidad significativamente menor de leer con fluidez al final del tercer año de EGB. Esto es crítico, ya que los estudiantes que no leen al nivel de su curso para ese momento tienen cuatro veces más probabilidades de abandonar la educación media (MINEDUC, 2023)

El ausentismo afecta negativamente el desarrollo de habilidades esenciales para el éxito futuro. Los estudiantes que faltan con frecuencia no logran desarrollar hábitos necesarios como la gestión del tiempo, la responsabilidad y la perseverancia, habilidades clave para la educación superior y el mercado laboral (MINEDUC, 2023; Hammond, 2017; National Center for School Safety, 2023)

### 4.2. Efectos en el bienestar socioemocional y las relaciones interpersonales

El ausentismo escolar tiene un impacto significativo en el bienestar socioemocional de los estudiantes y en sus relaciones. Disminuye las posibilidades de crear lazos confiables con los compañeros y afecta las relaciones con docentes y pares.

El ausentismo no es solo un indicador, sino también un catalizador de problemas de salud mental y social. (MINEDUC, 2023) Si bien las condiciones de salud mental pueden ser una causa de la inasistencia, la propia ausencia de la escuela puede intensificar los sentimientos de aislamiento y ansiedad, y afectar negativamente el desarrollo de habilidades socioemocionales básicas. Esto sugiere que las intervenciones deben ir más allá de la recuperación académica e incorporar explícitamente el aprendizaje socioemocional y el apoyo a la salud mental.

Los estudios demuestran que los estudiantes con altas tasas de ausencia obtienen puntuaciones más bajas en medidas de crecimiento personal, conciencia social, autoeficacia y autogestión. Esto

limita su capacidad para interactuar y relacionarse positivamente con los demás, con consecuencias a largo plazo para su bienestar emocional y social.

## 5. Marcos teóricos para comprender el fenómeno

La complejidad del ausentismo y el abandono escolar ha llevado al desarrollo de diversos marcos teóricos que buscan explicar sus causas y dinámicas. No existe una única teoría que abarque la totalidad del fenómeno, lo que trae la necesidad de una perspectiva multidimensional.

### 5.1. Modelos generales y perspectivas multidimensionales

Existe un consenso generalizado en que el abandono escolar es un fenómeno inherentemente complejo y multifactorial. (Pérez & Luengo, 2022; Abreu et al., 2024) Para comprender esta complejidad, un marco conceptual ampliamente utilizado es la clasificación de los factores que influyen en la desvinculación en tres categorías principales:

- **Factores de Atracción (Pull-out):** Se refieren a causas externas a la escuela que "tironean" al estudiante fuera del sistema educativo. Estas incluyen necesidades económicas que impulsan al trabajo infantil, responsabilidades familiares (como el cuidado de hermanos o ancianos), matrimonio o maternidad/paternidad temprana, o enfermedades que impiden la asistencia. En estos casos, la decisión de abandonar la escuela está influenciada por atractivos o distracciones fuera del ámbito escolar.
- **Factores de Empuje (Push-out):** Describen prácticas institucionales y características del entorno escolar que "empujan" al estudiante fuera de la escuela. Esto incluye ambientes escolares poco acogedores o descuidados, falta de apoyo académico adecuado, currículos irrelevantes o inadecuados, o el uso excesivo de políticas disciplinarias de "tolerancia cero" que resultan en suspensiones y expulsiones. El concepto de "push-out" destaca que el abandono no siempre es una elección voluntaria del estudiante, sino que puede ser el resultado de problemas sistémicos dentro de la institución.
- **Factores de Caída (Fall-out):** Están relacionados con el propio estudiante, manifestándose como falta de compromiso, bajo progreso académico o desmotivación. A menudo, no implican una decisión activa de abandonar, sino que son un "efecto secundario de apoyo personal y educativo insuficiente". Este tipo de desvinculación se caracteriza por un proceso gradual de desenganche académico, donde ni el estudiante ni la escuela son el agente principal, sino que las circunstancias y la falta de apoyo adecuado llevan a la desconexión.

La teoría "push-out, pull-out, fall-out" es valiosa porque va más allá de explicaciones simplistas que culpan únicamente al estudiante por el abandono. Al asignar la agencia a factores externos (pull), a las prácticas institucionales (push) y a las deficiencias sistémicas (fall-out), proporciona una visión más completa de la problemática.

El énfasis en que las prácticas de "push-out" contribuyen al abandono dirige la atención hacia los problemas sistémicos. Este marco es relevante para diseñar intervenciones integrales y equitativas, ya que implica que las políticas deben abordar tanto las presiones externas sobre los estudiantes (por ejemplo, apoyo económico, cuidado infantil) como las dinámicas internas de la escuela (por ejemplo, clima escolar, formación docente, relevancia curricular, políticas disciplinarias). También destaca la necesidad de identificar a los estudiantes que se están "cayendo" del sistema por falta de apoyo, incluso si no están eligiendo activamente irse.

## 6. El caso chileno: Panorama actual y desafíos específicos

Chile, al igual que otros países, enfrenta el complejo desafío del ausentismo y el abandono escolar, una problemática que se ha visto exacerbada por la pandemia de COVID-19. Un análisis detallado de las estadísticas y las políticas implementadas ofrece una visión del estado actual y los retos futuros.

### 6.1. Estadísticas y tendencias recientes

La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto significativo en el sistema educativo chileno, provocando un aumento en la inasistencia y la desvinculación escolar. (MINEDUC, 2022b; UNESCO, 2022; MINEDUC, 2022d). La suspensión de clases presenciales generó más abandono y puso en evidencia las desigualdades educativas, el rezago académico y la falta de protección educativa.

Afortunadamente, se ha observado una recuperación en las tasas de asistencia post-pandemia. La asistencia promedio en marzo de 2023 subió al 89%, cuatro puntos porcentuales más que en marzo de 2022 (85%). La tasa de asistencia nacional en julio de 2024 alcanzó el 86.7%, un aumento respecto al 84.2% de 2023. Los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) han mostrado mejoras, con 14 de 15 SLEP en régimen registrando aumentos en la asistencia escolar en 2024 en comparación con 2023. (MINEDUC, 2024a).

La inasistencia grave (asistencia promedio menor al 85%) también ha disminuido, pasando del 33% en 2023 al 27.7% en 2024. Esta reducción equivale a que aproximadamente 140 mil estudiantes salieron de esta situación en 2023. Sin embargo, a pesar de estas mejoras, las cifras prepandémicas (89% de asistencia promedio antes de la pandemia) aún no se han alcanzado. En 2022, el 54.19% del estudiantado chileno se encontraba en inasistencia crítica o grave. En 2023, de los 3.372.922 escolares matriculados, 1.678.069 (49.75%) asistieron de forma irregular, con 1.123.810 estudiantes en inasistencia grave y 554.259 en inasistencia reiterada.

En cuanto al abandono escolar, las cifras siguen siendo preocupantes. La cantidad de desertores aumentó de 40.757 estudiantes en el período 2018-2019 a 44.845 en 2021-2022. En 2023, la cifra de desertores ascendió a 50.814 personas. La cobertura en educación inicial experimentó una caída por primera vez en 30 años, llegando a un mero 48.8% en 2022.

Se observan disparidades demográficas significativas. La tasa de desvinculación fue mayor en estudiantes hombres (1.62%) que en mujeres (1.32%) en 2021-2022. El aumento de la inasistencia grave impactó mayormente en las zonas rurales. Además, los establecimientos particulares subvencionados y municipales concentran la inasistencia crítica.

La recuperación de la asistencia post-pandemia en Chile es real, pero insuficiente. Si bien los datos muestran una tendencia positiva en la recuperación de la asistencia y una disminución en la inasistencia grave, múltiples fuentes indican explícitamente que los niveles pre-pandémicos no se han alcanzado. Las cifras absolutas de estudiantes en inasistencia grave (más de 1.1 millones en 2023) y desertores (50.814 en 2023) siguen siendo altas. Así, aunque las políticas actuales tienen efecto, no son suficientes para revertir las tendencias negativas agudizadas por la pandemia.

Tabla 1: Estadísticas Clave de Ausentismo y Abandono escolar en Chile (2018-2024)

Indicador	2018-2019	2021-2022	2022	2023	2024	Notas/Contexto
Tasa Asistencia Promedio (Julio)	87.4%	-	84.2%	84.2%	86.7%	Aumento post-pandemia, pero aún bajo niveles pre-pandémicos (89%).
% Inasistencia Grave (<85%)	-	-	37.5%	33%	27.7%	Disminución significativa post-pandemia, pero aún alta. Afecta a 1 de cada 4 estudiantes en 2024.
Nº Estudiantes en Inasistencia Grave	-	-	1.274.014	1.123.810	-	Cifras absolutas muy elevadas.
Nº Estudiantes en Inasistencia Reiterada (85-90%)	-	-	538.936	554.259	-	Cifras absolutas muy elevadas.
% Estudiantes en Inasistencia	-	54.19% (2022)	54.19%	49.75%	-	Más de la mitad del estudiantado en situación irregular en 2022.

Reiterada o Grave						
N° Estudiantes Desvinculados	40.757	44.845	-	50.814	-	Aumento continuo de desertores.
Cobertura Educación Inicial	-	-	48.8% (2022)	-	-	Caída histórica post-pandemia.
Desvinculación Hombres (Tasa)	1.38% (2018-2019)	1.62% (2021-2022)	-	-	-	Mayor tasa en hombres.
Desvinculación Mujeres (Tasa)	1.38% (2018-2019)	1.32% (2021-2022)	-	-	-	Menor tasa en mujeres.
Inasistencia Grave en Zonas Rurales (2019 vs 2022)	38% (Prekínder)	65% (Prekínder)	-	-	-	Mayor impacto en zonas rurales y educación parvularia/básica.

FUENTE: Elaboración propia en base a información MINEDUC, Datos Abiertos. Recuperado en julio 2025.

## 6.2. Causas y factores relevantes en Chile

Las causas del ausentismo y la desvinculación en Chile son multifactoriales, reflejando una combinación de problemas estructurales y coyunturales:

El impacto de la pandemia fue un catalizador crucial. La suspensión de clases presenciales no solo generó más abandono, sino que también evidenció y profundizó las desigualdades educativas existentes, el rezago escolar y la vulnerabilidad de los estudiantes en el ámbito educativo. La experiencia de cierres escolares envió un mensaje mixto a las familias sobre la importancia de la asistencia.

Los factores socioeconómicos siguen siendo una causa fundamental. La pobreza es un factor relevante, afectando especialmente a niños que han nacido y vivido en esta situación. El ausentismo crónico golpea desproporcionadamente a los quintiles más pobres de la población. Las barreras logísticas, como la distancia a la escuela, la falta de transporte, enfermedades frecuentes, vestimenta inadecuada o la falta de útiles escolares, también son prevalentes en poblaciones vulnerables.

Los problemas de convivencia y el clima escolar negativo persisten como desafíos. Las denuncias de convivencia escolar se mantienen en niveles alarmantemente altos, y la pérdida de la cultura y el clima escolar post-pandemia ha sido un retroceso significativo. Esto afecta la capacidad de los estudiantes para sentirse seguros y conectados con su entorno educativo.

Existe una crisis de confianza y adaptación del sistema educativo post-pandemia. La observación de que algunas familias ya no confían en las escuelas y optan por exámenes libres sugiere una desconexión fundamental. Esta situación se agrava por la percepción de que la política educativa no está alineada con las necesidades de la población y que el modelo educativo tradicional es lineal e inflexible. Revertir esta tendencia requiere no solo el regreso físico de los estudiantes, sino también la reconstrucción de la confianza y la demostración del valor y la relevancia de la educación. Esto implica un cambio sistémico hacia modelos educativos más flexibles, centrados en el estudiante y receptivos a las diversas necesidades y realidades de las familias chilenas, en lugar de esperar que las familias se adapten a un sistema rígido.

### 6.3. Políticas públicas y programas implementados

El Ministerio de Educación de Chile ha implementado diversas políticas y programas para abordar el ausentismo y el abandono escolar:

El Plan de Reactivación Educativa, implementado desde 2022, es una respuesta integral a los desafíos post-pandemia, enfocándose en la salud mental y convivencia, el fortalecimiento de aprendizajes, y la asistencia y revinculación. Este plan ha mostrado avances en el fortalecimiento de los aprendizajes y una disminución en la inasistencia grave.

Una herramienta clave es el Sistema de Alerta Temprana (SAT). Este sistema permite identificar a los estudiantes con mayor riesgo de desvinculación basándose en indicadores educativos (rendimiento, rezago pedagógico, promedios de asistencia de años anteriores) y características socioeconómicas, del entorno y familiares. El SAT proporciona a los directores nóminas priorizadas del 10% de estudiantes con mayor riesgo, permitiendo una intervención oportuna. El énfasis del SAT en identificar a estudiantes en riesgo basándose en indicadores académicos y socioeconómicos se alinea con las mejores prácticas globales para la intervención temprana. Los modelos de aulas de reingreso, con su apoyo personalizado y currículos adaptados, reconocen las diversas necesidades de los estudiantes que han estado fuera del sistema. Esto indica un cambio estratégico hacia medidas proactivas en lugar de reactivas, y el reconocimiento de que un sistema educativo rígido y uniforme es inadecuado para retener a los estudiantes vulnerables. El éxito de programas como "Cada Día Cuenta" valida aún más la importancia del compromiso familiar y de

una cultura escolar positiva. El desafío principal radica en escalar estas iniciativas de manera efectiva y asegurar su calidad en la diversidad de contextos socio-territoriales del país.

Otro dispositivo clave implementado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), se refiere a los revinculadores, que son profesionales encargados de facilitar el retorno de estudiantes que han interrumpido su trayectoria educativa o presentan ausentismo crónico, con el objetivo de garantizar su permanencia en el sistema escolar. Su labor se enmarca dentro del Eje de Asistencia y Revinculación del Plan de Reactivación Educativa, implementado por el MINEDUC para abordar los desafíos derivados de la pandemia y otras crisis educativas.

Los revinculadores trabajan directamente con equipos educativos, familias y comunidades, identificando a los estudiantes desvinculados o con altos niveles de inasistencia. Su rol incluye el contacto directo con las familias, la identificación de las causas de la desvinculación, la búsqueda de alternativas educativas y la gestión de la reincorporación al sistema escolar. Además, colaboran estrechamente con otros actores del Estado y organizaciones sociales para ofrecer un apoyo integral a los estudiantes y sus familias.

En 2023, el MINEDUC desplegó 1.424 revinculadores en todo Chile, organizados en 357 equipos territoriales, con el objetivo de reincorporar al sistema escolar a estudiantes excluidos o con ausentismo crónico. Estos equipos están conformados por profesionales del área social, educativa y gestores territoriales, quienes trabajan en terreno articulándose con unidades municipales, organismos del Estado, organizaciones comunitarias y de la sociedad civil. La meta es reducir la inasistencia grave al 19% promedio y lograr una tasa de revinculación promedio anual del 45% para el año 2026.

Actualmente *Chile Presente* es la política del Ministerio de Educación de Chile orientada a proteger las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes, desde educación parvularia hasta cuarto medio. Su propósito es garantizar que los más de 3 millones de estudiantes del sistema subvencionado asistan regularmente a clases, permanezcan en la escuela y logren completar sus estudios sin desvincularse. La iniciativa busca dar respuesta al ausentismo y la deserción, problemas profundizados en los últimos años y que afectan de manera desigual a distintas regiones y contextos.

El sistema se estructura en torno a una plataforma de alertas tempranas, que permite identificar estudiantes y establecimientos en riesgo, y a un modelo de gestión de apoyos diferenciados, que incluye tutorías, estrategias de revinculación, trabajo con equipos educativos y diálogo con las familias. Además, articula información de distintos organismos del Estado (MINEDUC, JUNAEB, Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación) para contar con una visión integral del estudiante y de los factores que influyen en su asistencia y permanencia.

La implementación es progresiva y prioriza a los establecimientos con mayores niveles de ausentismo y desvinculación. Para ello, se impulsa una articulación regional que involucra a comunidades escolares, autoridades locales y redes de apoyo territorial. El gran desafío de *Chile Presente* es sostener el compromiso de todos los actores para enfrentar las causas del ausentismo - ya sea económicas, sociales, emocionales o culturales - y asegurar trayectorias educativas continuas, inclusivas y de calidad para cada estudiante.

Las Aulas y escuelas de reingreso son modelos educativos flexibles diseñados para estudiantes que han sido excluidos del sistema. Ofrecen acompañamiento personalizado, un currículo adaptado y apoyo psicosocial. La Fundación Súmate del Hogar de Cristo es un actor fundamental en este ámbito, operando escuelas de reingreso y programas socioeducativos. Actualmente, se encuentra en trámite un proyecto de Ley para establecer una Subvención de Reingreso, buscando asegurar un financiamiento estable para estos modelos.

## 7. Estrategias y buenas prácticas para la prevención y reintegración

La experiencia internacional y nacional ha permitido identificar una serie de estrategias y buenas prácticas que resultan eficaces para prevenir el ausentismo y el abandono escolar, así como para reintegrar a los estudiantes que se han desvinculado.

### 7.1. Enfoques Integrales: Prevención, detección e intervención

Un abordaje efectivo del ausentismo y la desvinculación requiere un enfoque integral que abarque tres fases interconectadas:

- **Prevención:** Se centra en la creación de ambientes positivos de aprendizaje donde los docentes actúen como guías y referentes, utilizando metodologías actualizadas y adaptando el currículo a las necesidades de los estudiantes. La educación de la primera infancia y el desarrollo de la alfabetización temprana son fundamentales, ya que proporcionan una base sólida para el éxito escolar y reducen la probabilidad de abandono futuro.
- **Detección:** Implica un control riguroso de la asistencia y una observación continua de la actitud de los estudiantes, con la participación de psicopedagogos para identificar señales de desmotivación o problemas subyacentes. Los Sistemas de Alerta Temprana son herramientas claves, ya que utilizan datos predictivos como ausencias, incidentes de comportamiento y rendimiento para identificar a los estudiantes en riesgo de fracaso académico o abandono.
- **Intervención:** Consiste en proporcionar apoyo específico a los estudiantes identificados en riesgo. Esto puede incluir tutorías, intervenciones conductuales para abordar problemas emocionales o de comportamiento, y servicios suplementarios adaptados a sus necesidades.

La eficacia de las intervenciones multicomponente y basadas en datos es un hallazgo consistente en la investigación. Meta-análisis sugieren que los programas que combinan componentes académicos y conductuales son más efectivos que aquellos que se enfocan únicamente en lo académico. De manera similar, los enfoques basados en datos, especialmente los Sistemas de Alerta Temprana, se destacan por su capacidad para la identificación temprana y la intervención oportuna. Esto resalta la necesidad de una respuesta integral y coordinada, salvando los problemas de articulación de muchos de los actores del sistema educativo.

Dentro de los enfoques, uno de los más difundidos es el Modelo de Escuela Total, que tiene su origen en el campo de la psicología educativa y en los enfoques de mejora escolar desarrollados en Estados Unidos y Europa a mediados del siglo XX. Surge como una adaptación de la idea de *Whole School Approach* (enfoque de escuela completa o escuela total), que planteaba que los procesos de aprendizaje y formación no podían depender únicamente de la acción del docente en el aula, sino del compromiso integral de toda la institución educativa. Este modelo se consolidó en las décadas de 1980 y 1990, vinculado a políticas de mejora de la calidad y a estrategias de convivencia, inclusión y prevención del abandono escolar.

Su fundamento principal es que la escuela es un sistema donde cada componente -directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad (cumple un rol en el logro de los aprendizajes y en la permanencia escolar) De ahí que promueva estrategias integrales que van desde lo pedagógico hasta lo socioemocional y lo comunitario, buscando generar entornos protectores y significativos que reduzcan las brechas de asistencia y participación.

El Modelo de Escuela Total concibe la escuela como un ecosistema integral donde confluyen aprendizajes, desarrollo socioemocional, vínculos familiares y redes comunitarias. No se limita a lo académico, sino que busca fortalecer el sentido de pertenencia y el cuidado de los estudiantes.

Aplicado al ausentismo y abandono escolar, este modelo promueve la detección temprana de señales de riesgo y la activación de apoyos desde toda la comunidad educativa. Así, la responsabilidad de la asistencia y continuidad no recae solo en el estudiante, sino en la escuela en su conjunto.

Las estrategias preventivas incluyen un entorno escolar acogedor, tutorías, apoyo psicosocial, trabajo con las familias y articulación con servicios externos. De esta manera, se asegura un abordaje integral y corresponsable para sostener trayectorias educativas completas.

## 7.2. Estrategias clave basadas en evidencia

Las siguientes estrategias han demostrado ser efectivas en la prevención y reintegración escolar:

- **Compromiso familiar personalizado:** La comunicación proactiva y personalizada con las familias es fundamental. Esto incluye el envío de mensajes de texto, llamadas telefónicas o visitas domiciliarias, informando sobre el registro de asistencia de sus hijos, las posibles consecuencias del ausentismo y ofreciendo apoyo para superar los desafíos. Los padres y apoderados son los mejores aliados en la misión de combatir el ausentismo escolar.
- **Mejora del clima escolar y sentido de pertenencia:** Crear ambientes escolares seguros, acogedores e inclusivos es esencial. Esto implica combatir el acoso escolar, ofrecer actividades extracurriculares que fomenten la participación y el sentido de comunidad, y promover relaciones positivas y de confianza entre estudiantes y docentes. Los estudiantes que se sienten valorados y parte de la comunidad escolar son más propensos a asistir regularmente.
- **Apoyo académico y socioemocional:** Proporcionar apoyo individualizado es crucial. Esto incluye tutorías, programas de nivelación para estudiantes con rezago, consejería psicológica y el desarrollo explícito de habilidades socioemocionales como la autoeficacia, la autogestión y la conciencia social.
- **Incentivos y reconocimiento:** Implementar sistemas de recompensa para la asistencia regular y celebrar las mejoras en lugar de solo castigar las ausencias puede ser muy motivador, especialmente en los niveles de educación básica y media.
- **Adaptación curricular y metodologías innovadoras:** Utilizar enfoques constructivistas, aprendizaje personalizado y basado en proyectos, y adaptar el currículo a las necesidades e intereses de los estudiantes puede aumentar significativamente su motivación y compromiso con el aprendizaje.
- **Colaboración intersectorial y comunitaria:** Establecer alianzas sólidas con organizaciones comunitarias, municipios y otros ministerios es vital para abordar las barreras no académicas que contribuyen al ausentismo, como la falta de transporte, problemas de salud, inseguridad alimentaria o cuidado infantil.

La transición de enfoques punitivos a preventivos y de apoyo es un cambio fundamental en las estrategias recomendadas. Hay un claro giro desde medidas punitivas (como la repetición de curso) hacia enfoques proactivos, de apoyo y de compromiso. Las fuentes abogan por "crear ambientes positivos de aprendizaje", "compromiso familiar personalizado", "programas basados en incentivos" y abordar las "causas fundamentales con alianzas comunitarias". El énfasis en "celebrar el éxito, en lugar de castigar el fracaso" y evitar respuestas punitivas es parte de una evolución pedagógica y política. Esto indica un movimiento hacia un enfoque más centrado en el ser humano y basado en los derechos en la educación, reconociendo que las medidas punitivas a menudo exacerban la desvinculación en lugar de resolverla. Las políticas deben priorizar la construcción de relaciones sólidas, el fomento de un sentido de pertenencia y asegurar apoyo personalizado, en lugar de depender de acciones disciplinarias que pueden "expulsar" a los estudiantes.

### 7.3. Estudios locales

#### Modelo de soportes para el bienestar en las trayectorias educativas / Dávila, Leal-Soto y Zenteno (2025)

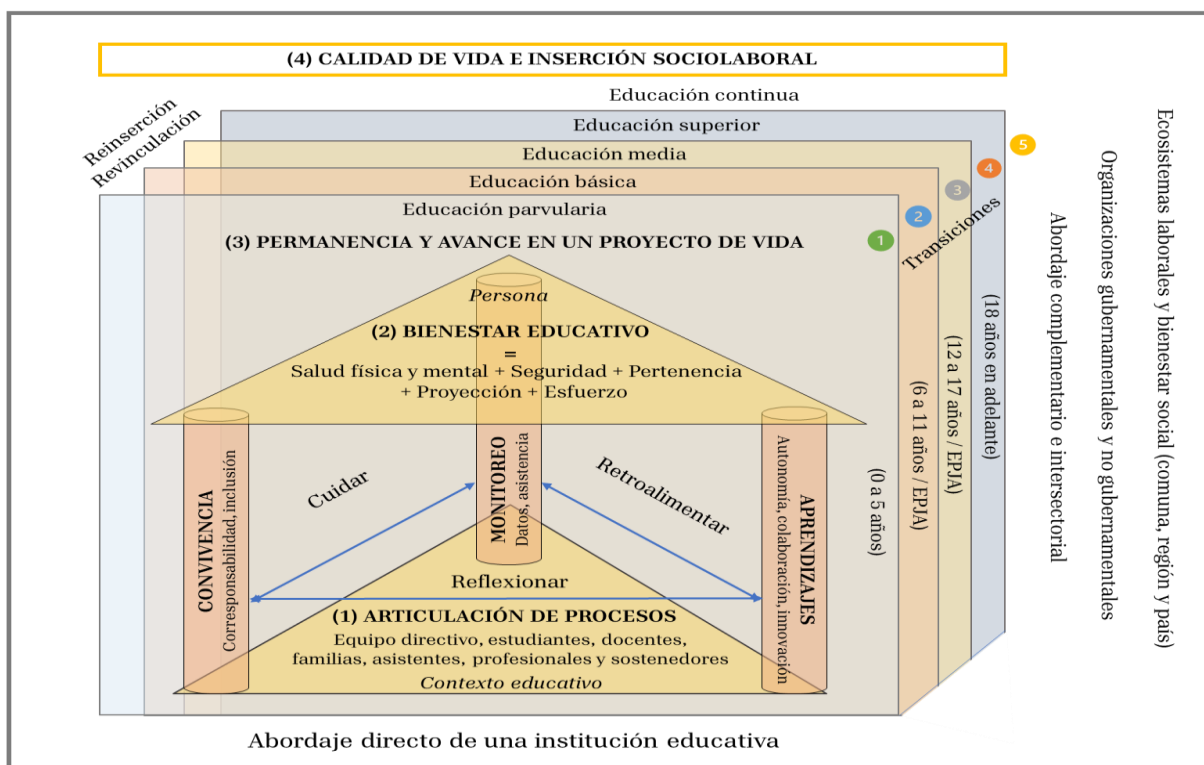
En el ámbito local, la Universidad de Tarapacá, ha desarrollado un modelo que aporta a la comprensión de intervención para el trabajo en trayectorias educativas. Lo que se presenta a continuación corresponde a una colaboración entre la línea de investigación Motivación, compromiso y bienestar psicológico en la escuela del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Tarapacá.

El presente documento ofrece una síntesis de los principales elementos conceptuales del *modelo de soportes para el bienestar en las trayectorias educativas* (documento de trabajo en desarrollo). Éste nace de una elaboración conjunta de la línea de investigación Motivación, compromiso y bienestar psicológico en la escuela del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y la Secretaría Regional Ministerial de Educación de Tarapacá. Producto de esta reflexión compartida se ha construido el presente modelo gráfico y teórico que inicialmente buscó articular los ejes del *Plan de Reactivación Educativa* del MINEDUC iniciado en el año 2022 con la noción de trayectorias educativas desde una comprensión situada en la Región de Tarapacá.

Figura 1: Modelo de soportes para el bienestar en las trayectorias educativas

#### MODELO DE SOPORTES PARA EL BIENESTAR EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Dávila, Leal-Soto y Zenteno (2025). Documento de trabajo en desarrollo



El principal objetivo de este modelo es ilustrar que las trayectorias educativas, o bien, los recorridos que puede realizar el estudiantado desde la educación parvularia hasta la educación superior, son diversos, surgen desde procesos que involucran múltiples conceptos, interacciones y etapas y constituyen un sistema complejo de elementos. Se espera que esta comprensión compleja facilite la articulación y la alineación de las acciones e interacciones que ocurren en una institución educativa (jardín infantil, escuela, universidad, centro de formación técnica, etc.) con foco en promover la expresión de bienestar educativo en las trayectorias estudiantiles.

Este modelo posiciona como soporte de la permanencia y el avance en la trayectoria estudiantil al *bienestar educativo*, entendido como una valoración personal de la sensación de motivación, agrado y compromiso por querer asistir día a día y sentirse bien en el jardín infantil, en la escuela o en la universidad. Aquí se comprende que esta sensación de agrado y compromiso ayuda a desarrollar y sostener trayectorias educativas continuas, completas, integrales, visibles e informadas.

### 1. Articulación de procesos

El modelo se focaliza en el abordaje directo que una institución educativa puede realizar para resguardar las trayectorias educativas estudiantiles. Por eso, en su base se destaca la importancia de la participación y la articulación de procesos e interacciones entre los distintos actores escolares: equipos directivos, docentes, estudiantes, familias, profesionales de apoyo y sostenedores que participan en los procesos educativos de un ecosistema territorial determinado. Para facilitar el desarrollo del bienestar educativo se propone que las instituciones educativas desarrollen de forma articulada tres grandes prácticas o acciones que hemos denominado Soportes para el bienestar en las trayectorias educativas y que configuran el **contexto educativo** que acompaña una trayectoria:

- A. **Soporte convivencia:** conjunto de interacciones entre las personas que conviven en una institución educativa que buscan desarrollar una corresponsabilidad en el establecimiento de modos de participación para el respeto, el *cuidado* mutuo y la inclusión.
- B. **Soporte monitoreo:** conjunto de interacciones interpersonales que configuran un sistema de recolección, análisis y **reflexión** de datos sobre la propia vida educativa, donde la *asistencia a clases* se observa como un indicador que se relaciona con los soportes de convivencia y de aprendizaje. Este seguimiento permitirá detectar a tiempo dificultades como inasistencias reiteradas o señales de riesgo de abandono educativo y tomar medidas para acompañar a los estudiantes con programas de incentivo a la asistencia o programas de *reinserción y revinculación*. Aquí, plataformas como Chile Presente o el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) constituyen importantes apoyos para para el logro de trayectorias visibles e informadas a partir de un análisis situado y permanente.

- C. **Soporte aprendizajes:** conjunto de interacciones interpersonales que producen y sostienen procesos de creación de conocimientos y destrezas estudiantiles a partir estrategias de **retroalimentación** autónoma, colaborativa y permanente, con foco en la innovación para la resolución de problemas locales.

## 2. Bienestar educativo

El desarrollo articulado y alineado de estos tres soportes facilitan la construcción conjunta del bienestar educativo como una valoración **personal** que permite a los estudiantes sentirse a gusto asistiendo y participando de una institución educativa (jardín infantil, escuela, universidad, centro de formación técnica, etc.). En consecuencia, en el centro y sostenido por la articulación de los tres soportes se encuentra al bienestar educativo, una sensación que se logra cuando los estudiantes se sienten parte de su escuela, tienen salud, seguridad, se proyectan en sus vidas y reciben el apoyo necesario para esforzarse y aprender. Un proceso que en gran medida surgirá cuando todos los actores escolares articulen sus procesos y acciones de un modo planificado, colaborativo y dialógico. Por tanto, al existir bienestar educativo se favorecerá la permanencia de los estudiantes en sus trayectorias, logrando trayectorias integrales y continuas. El bienestar educativo necesita del bienestar de todos y todas los participantes de una comunidad educativa y se puede desagregar en distintos tipos, bienestar docente, bienestar estudiantil, bienestar de los equipos directivos, etc.

## 3. Permanencia y avance en un proyecto de vida

El recorrido de las trayectorias educativas se entiende usualmente como un itinerario continuo: comienza en la educación parvularia (de 0 a 5 años), sigue con la educación básica (de 6 a 11 años), continúa en la educación media (de 12 a 17 años) y puede extenderse hasta la educación superior, educación continua o la educación de personas adultas (EPJA), a partir de los 18 años. Cada etapa es importante, pero las transiciones entre ellas se consideran momentos clave en los que el acompañamiento es fundamental para que los estudiantes no interrumpan su trayectoria. El modelo indica que el resguardo de las trayectorias educativas necesita de acompañar el establecimiento de un **proyecto de vida**, entendido como el conjunto de metas, aspiraciones y decisiones personales que cada persona construye respecto a su futuro: quién quiere ser, qué quiere hacer, cómo quiere aportar a la sociedad. No se limita a lo académico o laboral, también abarca lo personal, familiar, comunitario, ético y afectivo. Implica autoconocimiento, toma de decisiones y planificación.

También es relevante considerar que existen trayectorias diversas y que algunas no son continuas, si no, más bien, **intermitentes** (en que el recorrido se ve interrumpido en algún momento, ya sea por inasistencias prolongadas, abandono escolar o situaciones personales o familiares. Más adelante, el estudiante puede reinsertarse y continuar su proceso) o **rezagadas** (que ocurren cuando él o la estudiante avanza, pero en más tiempo del esperado. Puede deberse a repitencias o a inicios

tardíos de la escolaridad). Para estos casos existen espacios educativos diversos como las aulas de reingreso, las aulas hospitalarias y las aulas en contextos de cumplimiento penitenciario. De este modo, el modelo considera prácticas de convivencia, monitoreo y aprendizaje que faciliten un bienestar educativo que ayude a la permanencia y el avance estudiantil y con ello se contribuya al logro de trayectorias educativas continuas.

#### 4. Calidad de vida e inserción sociolaboral

El modelo destaca el valor del abordaje directo que los equipos profesionales pueden realizar junto al estudiantado y al conjunto de adultos que participan en cada institución educativa. Al mismo tiempo reconoce que el desarrollo de un bienestar educativo necesita de apoyos externos a las organizaciones educativas, a modo de *abordaje complementario o intersectorial* de instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Estos organismos, junto con apoyar el desarrollo del bienestar educativo desde el abordaje interno, pueden asistir y colaborar con la importante tarea de lograr trayectorias visibles e informadas que permitan reconocer cuándo y cómo se requiere implementar procesos de apoyo focalizado.

Finalmente, el modelo visibiliza la necesidad de que el resguardo de las trayectorias ocurra en ecosistemas comunales, regionales y a nivel país que ofrezcan oportunidades y condiciones estructurales para una adecuada *inserción sociolaboral* y al mismo tiempo en mejores condiciones de calidad de vida y *bienestar social*, entendido esto último como posibilidad cierta de que las personas puedan vivir de manera digna, segura y participativa, teniendo acceso a lo necesario para desarrollarse plenamente (salud, seguridad, trabajo, cultura y justicia social).

De esta manera se propone una teoría de cambio que asume un abordaje directo, articulado y participativo en las comunidades educativas, con foco en los tres soportes descritos (convivencia, monitoreo y aprendizajes) facilitará el desarrollo del bienestar educativo como un proceso fundamental para la permanencia en las trayectorias educativas continuas y para una mejor calidad de vida e inserción sociolaboral. Para que esto ocurra, las instituciones educativas requieren de abordajes complementarios e intersectoriales permanentes y focalizados en un territorio con bienestar social.

## Marco metodológico



## Metodología de trabajo

La metodología del estudio se diseñó con un enfoque mixto, integrando herramientas cuantitativas y cualitativas para captar tanto la magnitud del fenómeno como su profundidad experiencial. A partir de encuestas aplicadas a estudiantes, apoderados, docentes, directivos y otros actores relevantes, se buscó recoger percepciones y valoraciones que permitieran comprender las distintas dimensiones del ausentismo y la desvinculación escolar en la región de Tarapacá. Este proceso se complementó con instancias de análisis colectivo y trabajo colaborativo entre los equipos de la SEREMI y la DEPROV, orientadas a interpretar los datos desde una mirada territorial.

### Enfoque metodológico

El levantamiento de encuestas se desarrolló bajo un enfoque exploratorio y de carácter perceptual, orientado a recoger una amplia gama de opiniones y experiencias de los distintos actores del sistema educativo regional. En lugar de adoptar un diseño muestral probabilístico, se optó por una estrategia intencionada de cobertura de segmentos, que permitió incluir diversos perfiles de informantes - estudiantes, apoderados, docentes, directivos y profesionales de apoyo- en distintos contextos comunales y tipos de establecimientos. Esta estrategia se enmarca en lo que Hernández, Fernández y Baptista (2014) denominan muestreo no probabilístico por criterios o conveniencia, utilizado cuando el interés principal está en comprender la diversidad de perspectivas y no en estimar parámetros poblacionales.

El propósito de este enfoque no fue producir resultados estadísticamente representativos, sino reconstruir una visión plural y situada sobre las causas, percepciones y efectos del ausentismo y la desvinculación escolar. Desde la lógica del enfoque mixto con propósito exploratorio (Creswell & Plano Clark, 2018), el estudio privilegia la validez interpretativa y la riqueza contextual por sobre la generalización de los resultados, entendiendo las percepciones recogidas como un insumo para la reflexión y la acción institucional.

Asimismo, el enfoque se inspira en los principios de la investigación situada y participativa (Kemmis & McTaggart, 2005; Sandoval, 2013), que reconocen el valor del conocimiento producido en diálogo con los actores del territorio. En este sentido, la metodología busca fortalecer la capacidad institucional del sistema educativo regional para interpretar sus propias realidades y generar evidencia útil para la toma de decisiones contextualizadas.

### Objetivos del trabajo

#### **Objetivo Principal:**

Analizar de manera integral la incidencia y los factores asociados al ausentismo y la desvinculación escolar en la Región de Tarapacá, explorando simultáneamente las

percepciones y experiencias de los diversos actores de la comunidad educativa, mediante un enfoque mixto.

### **Objetivos Secundarios**

A) Determinar la incidencia actual del ausentismo y la desvinculación escolar en la Región de Tarapacá y establecer los principales factores socioeconómicos, geográficos, personales e institucionales que se correlacionan con dichos fenómenos.

B) Explorar y describir las percepciones, experiencias y significados que los estudiantes, docentes, apoderados y directivos le otorgan al ausentismo y desvinculación escolar en el contexto regional.

C) Integrar los hallazgos cuantitativos sobre la incidencia y los factores con la información cualitativa de las percepciones de la comunidad, con el fin de generar una comprensión sistémica del problema en la Región de Tarapacá.

### **Supuestos metodológicos**

En la vasta y contrastante Región de Tarapacá, la educación se enfrenta a un desafío silencioso, pero persistente: el cruce de caminos donde algunos estudiantes abandonan el rumbo escolar. Nuestro estudio preliminar, por lo tanto, se asienta en el supuesto de que la comprensión integral del fenómeno requiere tanto la reconocer datos de carácter cuantitativo y por otro lado, explorar las voces de los actores y sus percepciones.

#### **Para esto los supuestos son:**

- La desvinculación y el ausentismo escolar son fenómenos multifactoriales, influenciados por dimensiones socioeconómicas, educativas, culturales, personales, simbólicos, familiares y contextuales de la región.
- La perspectiva de cada actor de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, apoderados, directivos, etc.) es crucial para una comprensión integral del problema.
- La información recopilada de manera anónima y confidencial fomentará la sinceridad de las respuestas.

## Dimensiones de análisis: Fundamentación Teórica y Pertinencia con el Objetivo Principal

El marco de análisis de esta exploración no es un listado arbitrario; su estructura se deriva directamente del marco teórico sobre la multicausalidad del ausentismo y desvinculación escolar y se alinea con el objetivo principal del estudio: "comprender la incidencia y los factores asociados al ausentismo y el abandono escolar, al tiempo que se profundiza en las percepciones y experiencias" de la comunidad educativa de la Región de Tarapacá.

El marco de análisis se estructura en las siguientes dimensiones, que se explorarán a través de las encuestas diseñadas:

- **Características Demográficas:** Recopilación de datos demográficos y educativos para contextualizar las respuestas. Incluye rol educativo, género, edad, comuna, nivel educacional, tipo de establecimiento, pertenencia a pueblos originarios y situación migratoria.
- **Factores Influyentes en el Ausentismo y Desvinculación:**
  - Factores Socioeconómicos, que abarcan aspectos como el trabajo infantil, la distancia al establecimiento y los costos de transporte.
  - Factores Educativos y Pedagógicos, que comprenden el rendimiento académico, la pertinencia curricular y las metodologías de enseñanza.
  - Factores Culturales y Familiares, que examinan la valoración de la educación, las tradiciones y las dinámicas familiares.
  - Factores Simbólicos que resumen las percepciones docentes, creencias y representaciones sobre los y las estudiantes, sobre si mismos, familias, expectativas
  - Factores Individuales, referidos al sentido de pertenencias, aspectos socioemocionales, motivación, intereses, compromiso con su proceso educativo, desempeño académico, entre otros.
  - Factores Contextuales de la Región, que consideran la condición fronteriza, el clima y la migración como elementos específicos de Tarapacá.
- **Estrategias de solución:** Identificación y evaluación de posibles intervenciones para mitigar el ausentismo y el abandono escolar.

## Diseño de instrumentos

El equipo de trabajo de Trayectorias educativas diseñó una encuesta integral sobre desvinculación y asistencia escolar, con preguntas estructuradas para abordar las dimensiones mencionadas. El formato de las preguntas incluyó:

- **Escalas Likert:** Para medir el nivel de acuerdo con diversas afirmaciones relacionadas con los factores influyentes y la efectividad de las estrategias.
- **Preguntas de opción múltiple:** Para identificar factores prioritarios y razones específicas de ausentismo o deserción.

- **Preguntas abiertas limitadas:** Para recolectar información cualitativa y permitir a los participantes expresar sus percepciones en mayor detalle.

Además, se desarrollaron versiones específicas de la encuesta para distintos actores: estudiantes de educación básica, estudiantes de educación media, apoderados y adultos del sistema educativo (docentes, directivos, profesionales de apoyo, funcionarios administrativos). Se elaboraron y aplicaron diversas versiones de la encuesta según el tipo de usuario o actor participante - estudiantes, apoderados y profesionales de la educación-, adecuando su extensión, lenguaje y contenido a las características, capacidades y disponibilidad de tiempo de cada grupo. Cada versión incorporó preguntas específicas relacionadas con su rol y experiencia particular, junto con un conjunto de temas comunes que permiten la comparación y análisis transversal de los resultados entre los distintos actores.

Para el caso de los encuestados EPJA, se amplió un instrumento elaborado por el mismo equipo el año 2024, que si bien no es exactamente homóloga, abordaba dimensiones similares. Además, dado que se buscó contar con información lo más cercana a la experiencia de ausentismo y abandono escolar, se seleccionaron solo aquellas encuestas de estudiantes menores de 26 años.

Las encuestas se estructuraron de la siguiente manera:

1. **Caracterización del participante:** Preguntas sobre rol educativo, género, edad, comuna, nivel educacional, tipo de establecimiento, pertenencia a pueblos originarios y situación migratoria.
2. **Factores influyentes:** La encuesta examina factores específicos agrupados en categorías:
  - Socioeconómicos (trabajo infantil, distancia, costos de transporte)
  - Educativos y pedagógicos (rendimiento, currículum, metodologías)
  - Culturales y familiares (valoración de la educación, tradiciones)
  - Contextuales de la región (condición fronteriza, clima, migración)
  - Impacto de la pandemia COVID-19
3. **Formato de preguntas:**
  - Escalas Likert para medir niveles de acuerdo con afirmaciones
  - Preguntas de opción múltiple para identificar factores prioritarios
  - Preguntas abiertas limitadas para obtener información cualitativa
4. **Estrategias de solución:** Evaluación de potenciales intervenciones para reducir la desvinculación escolar.

Para lograr una comprensión más integrada del ausentismo y la desvinculación escolar, y en alineación con el objetivo de escuchar las voces de los diversos actores, se diseñaron cuatro versiones diferenciadas del cuestionario adaptadas a: Estudiantes, Apoderados, Docentes, y Directivos. La diferenciación en el contenido de cada instrumento metodológico se sustentó en los siguientes criterios de análisis y especificidad:

## Criterios de Aplicación Diferenciada

Actor	Enfoque de la Percepción	Criterio de Aplicación Intensificada
<b>Estudiantes</b>	Recoger barreras directas a la asistencia, clima escolar, motivación y proyecciones.	Priorización en los cursos con el mayor porcentaje de ausentismo y/o abandono escolar de la unidad educativa, buscando obtener la perspectiva de quienes experimentan directamente la vulnerabilidad.
<b>Apoderados</b>	Recoger la valoración familiar de la educación, factores socioeconómicos, dinámicas familiares y barreras logísticas.	Énfasis en los niveles de Educación Parvularia y Primer Ciclo de Enseñanza Básica (1° a 4° básico). Esto se debe a la necesidad de capturar las percepciones iniciales del problema y las decisiones tempranas que impactan la trayectoria escolar.
<b>Docentes</b>	Evaluar la gestión del ausentismo, estrategias pedagógicas, pertinencia curricular, y factores pedagógicos o relacionales.	Focalización en Profesores Jefes de los cursos priorizados (con alta tasa de inasistencia/abandono), dada su posición clave para la identificación y seguimiento individualizado de los casos.
<b>Directivos</b>	Evaluar las políticas y protocolos institucionales, la gestión de recursos, el liderazgo y el contexto regional.	Aplicación a todo el equipo directivo para recoger una visión macro y de contraste sobre las percepciones de la comunidad.

Esta estrategia de segmentación aseguró que el análisis de la dimensión del problema fuera profundo y representativo, contrastando las visiones de los responsables de la gestión (*docentes* y *directivos*) con las experiencias vitales de los directamente afectados (*estudiantes* y *apoderados*).

Por otro lado, además de la información recogida en las encuestas, se incorporó información estadística secundaria para dimensionar algunos aspectos del fenómeno explorado y también para contrastar percepciones y realidad. En esta primera exploración, se incorporan las estadísticas agregadas disponibles por tipo de dependencia y comuna para los datos de establecimientos, matrícula y asistencia.

## Estrategia de captura de información

La recolección de datos sobre abandono escolar en Tarapacá, consideró los siguientes aspectos:

- **Diversidad de actores:** Incluye a estudiantes, docentes, directivos, equipos de apoyo, apoderados, personal de administración (SLEP/DAEM, DEPROV/SEREMI) y actores externos.
- **Representatividad territorial:** Se asegura la inclusión de todas las comunas de Tarapacá, abarcando zonas urbanas y rurales.

- **Representatividad por tipo de establecimiento:** Se buscó que pudiesen incorporarse establecimientos de las distintas dependencias.
- **Estratificación por nivel educativo:** Se equilibrará la representación entre educación básica y media, incluyendo educación técnico-profesional, científico-humanista y educación para adultos.

Las encuestas fueron aplicadas vía formularios digitales online a través de los equipos directivos utilizando Google Form, quienes las distribuyeron en sus comunidades educativas. El envío de links estuvo a cargo de los miembros del equipo de Trayectoria Educativa.

## **Del procesamiento y análisis de la información**

Para analizar los datos de la encuesta se utilizaron dos tipos de análisis complementarios. Primero, un análisis estadístico descriptivo, que permitió resumir y mostrar las principales características de las respuestas: cuántas personas eligieron cada opción, cuáles fueron las tendencias generales y cómo se distribuyeron las opiniones según grupos como edad o tipo de actor. Luego, se aplicó un análisis estadístico analítico, orientado a identificar posibles relaciones entre variables, por ejemplo, si la motivación cambia según el nivel educativo o el tipo de establecimiento. Este enfoque permitió no solo describir los resultados, sino también explorar qué factores podrían estar influyendo en ellos.

El análisis de las respuestas abiertas de la encuesta permitió acceder a percepciones, opiniones y experiencias que no siempre se reflejan en las preguntas cerradas. Para aprovechar al máximo esta información, se aplicó la técnica de *text mining*, que facilitó el procesamiento y análisis de grandes volúmenes de texto con el fin de identificar patrones, tendencias y temas relevantes.

Finalmente se incorporó un encuentro participativo que convocó a distintos profesionales de la educación que participaron en el estudio exploratorio a través de las encuestas. Esto se realizó con el propósito de conocer los principales hallazgos y compartir experiencias y perspectivas sobre estrategias para abordar estos temas en sus establecimientos.

## Caracterización



## Caracterización del sistema y de los encuestados

El presente capítulo presenta la información de caracterización del sistema educativo de la región de Tarapacá, y de los resultados generales de las encuestas aplicadas.

### Distribución del sistema educativo regional

Tabla 2: Establecimientos educacionales por dependencia y urbano/rural (2024)

Urbano/Rural	1		Total EP	2		Total 2	3		Total 3	4		Total 4	5		Total 5	Total general
	0	1		0	1		0	1		0	1		0	1		
ALTO HOSPICIO				49	4	53	1		1				2		2	56
CAMIÑA	10		10													10
COLCHANE	1	6	7													7
HUARA	1	13	14		1	1										15
IQUIQUE				106	2	108	66		66	1		1	30	2	32	207
PICA		6	6													6
POZO ALMONTE	10		10		2	2										12
<b>Total general</b>	<b>2</b>	<b>45</b>	<b>47</b>	<b>155</b>	<b>9</b>	<b>164</b>	<b>67</b>		<b>67</b>	<b>1</b>		<b>1</b>	<b>32</b>	<b>2</b>	<b>34</b>	<b>313</b>

0/ Urbano

1 / Rural

FUENTE: Datos Abiertos MINEDUC, 2024

Como se puede observar en la Tabla 2, las comunas con más establecimientos educacionales son las de Iquique y Alto Hospicio, quienes también poseen mayor número de población en la región. En cuanto al resto de las comunas, incluyendo Huara, Camiña, Pozo Almonte, Colchane y Pica, poseen un mayor número de establecimiento educacionales rurales.

Tabla 3: Matricula estudiantes nacionales y extranjeros por dependencia (2024)

Dependencia	Alumnos extranjeros	Alumnos nacionales	Alumnos totales
<b>Municipal</b>		<b>1692</b>	<b>4956</b>
CAMIÑA		81	234
COLCHANE		146	84
HUARA		184	521
PICA		514	1347
POZO ALMONTE		767	2770
<b>Particular Subvencionado</b>		<b>8471</b>	<b>47189</b>
ALTO HOSPICIO		6042	24139
IQUIQUE		2408	22710

POZO ALMONTE	21	340	361
<b>Particular Pagado</b>	<b>137</b>	<b>3702</b>	<b>3840</b>
IQUIQUE	137	3702	3840
<b>Adm Delegada</b>	<b>240</b>	<b>317</b>	<b>557</b>
IQUIQUE	240	317	557
<b>SLEP</b>	<b>7274</b>	<b>12173</b>	<b>19450</b>
ALTO HOSPICIO	1113	2777	3890
IQUIQUE	6161	9396	15560
<b>Total general</b>	<b>17814</b>	<b>68337</b>	<b>86156</b>

FUENTE: Datos Abiertos MINEDUC, 2023

Como se puede observar en la Tabla 3, los estudiantes extranjeros representan el 20,67% de la matrícula total regional. La mayor proporción de estos estudiantes se encuentran en dependencia Particular Subvencionada, con 47,55%, seguida del SLEP con 40,83%. En cuanto a la matrícula total, contando nacionales y extranjeros, se concentra principalmente en la educación Particular Subvencionada, con un 64,6%, mientras que la educación pública, es decir, municipal y SLEP, acumula el 30,29% de las matrículas totales.

## Asistencia acumulada 2024

Como información contextual, se presenta a continuación en la Tabla 4, la información sobre el promedio de asistencia acumulada por dependencia educativa en la región de Tarapacá durante 2024, así como una distribución del porcentaje de estudiantes según rangos de asistencia (0-49%, 50-84%, 85-89% y 90-100%). Los resultados destacan diferencias notables entre las dependencias:

Tabla 4: Asistencia acumulada 2024 por dependencia y % de asistencia Región de Tarapacá

Dependencia	Promedio Asistencia acumulada	Promedio Estudiantes 0-49% asistencia	Promedio % Estudiantes con 50-84% asistencia	% Promedio con Estudiantes 85-89% asistencia	% Promedio con Estudiantes 90-100% asistencia	% con N° Estudiantes totales
Administración Delegada	90,40%	0,20%	15,50%	14,90%	60,80%	582
Municipal	92,81%	0,72%	11,40%	8,96%	72,99%	6532
Particular Subvencionado	90,53%	1,34%	16,54%	12,42%	63,95%	54122
Servicio Local de Educación	84,19%	2,72%	32,95%	17,63%	39,16%	17791

Total general	90,12%	1,39%	17,77%	12,42%	62,35%	79027
---------------	--------	-------	--------	--------	--------	-------

FUENTE: Estadísticas MINEDUC

A partir de la Tabla 4, se puede indicar las siguientes características de cada dependencia:

- **Servicio Local de Educación Pública (SLEP):** Muestra el peor rendimiento en términos de asistencia, con un promedio acumulado del 84,19% , y un alto porcentaje de estudiantes (32,95%) dentro del rango de 50-84% de asistencia.
- **Municipal:** A pesar de tener una asistencia promedio relativamente alta (92,81% ), destaca por tener el menor porcentaje de estudiantes con asistencia inferior al 50% (0,72%).
- **Particular Subvencionado:** Tiene un promedio de asistencia similar al sector municipal (90,53% ), pero presenta un mayor porcentaje de estudiantes con niveles bajos de asistencia (1,34% en el rango 0-49% y 16,54% en 50-84%), lo que refleja una mayor dispersión en el cumplimiento escolar.
- **Administración Delegada:** Aunque tiene pocos estudiantes totales (582), su promedio de asistencia es bueno (90,40% ) y muy bajo porcentaje de estudiantes con baja asistencia (0,20% en 0-49% ).

Tabla 5: Matrícula 2025 y estudiantes sin matrícula vigente según Comuna y dependencia

Comuna/Dependencia	Suma de Matrícula 2025 + estudiantes sin matrícula	Suma de N° de Estudiantes 2024-2025 sin matrícula vigente	Suma de % Estudiantes 2024-2025 sin matrícula vigente	Suma de N° Estudiantes 2025 retirados en el año y sin matrícula vigente	Suma de N° Estudiantes 2024 no matriculados en 2025	Suma de Detalle N° Estudiantes 2023 no matriculados ni en 2024 ni 2025
<b>ALTO HOSPICIO</b>	<b>33678</b>	<b>1411</b>	<b>3,819</b>	<b>178</b>	<b>1233</b>	<b>784</b>
Particular						
Subvencionado	29893	1153	3,718	159	994	692
Servicio Local de Educación	3785	258	0,101	19	239	92
<b>CAMIÑA</b>	<b>338</b>	<b>9</b>	<b>0,277</b>	<b>0</b>	<b>9</b>	<b>2</b>
Municipal	338	9	0,277	0	9	2
<b>COLCHANE</b>	<b>260</b>	<b>15</b>	<b>0,396</b>	<b>1</b>	<b>14</b>	<b>13</b>
Municipal	260	15	0,396	1	14	13
<b>HUARA</b>	<b>663</b>	<b>28</b>	<b>0,865</b>	<b>2</b>	<b>26</b>	<b>16</b>
Municipal	663	28	0,865	2	26	16
<b>IQUIQUE</b>	<b>45785</b>	<b>1739</b>	<b>7,179</b>	<b>163</b>	<b>1576</b>	<b>1388</b>
Administración Delegada	683	28	0,041	0	28	44
Particular Pagado	3911	150	1,705	2	148	68
Particular Subvencionado	25425	781	4,217	105	676	567
Servicio Local de Educación	15766	780	1,216	56	724	709
<b>PICA</b>	<b>1970</b>	<b>49</b>	<b>0,127</b>	<b>6</b>	<b>43</b>	<b>37</b>

Municipal	1970	49	0,127	6	43	37
<b>POZO ALMONTE</b>	<b>4061</b>	<b>109</b>	<b>0,396</b>	<b>17</b>	<b>92</b>	<b>63</b>
Municipal	3676	95	0,286	13	82	57
Particular						
Subvencionado	385	14	0,11	4	10	6
<b>Total general</b>	<b>86755</b>	<b>3360</b>	<b>13,059</b>	<b>367</b>	<b>2993</b>	<b>2303</b>

En el año 2025, el registro regional consigna un total de 3.360 estudiantes sin matrícula vigente, equivalente al 13% de la matrícula de 2024. Este grupo incluye 367 estudiantes retirados durante el año 2025, 2.993 estudiantes que no continuaron estudios desde 2024 y 2.303 estudiantes sin matrícula desde 2023.

La distribución territorial muestra que las comunas de Iquique y Alto Hospicio concentran la mayor cantidad de casos, con 1.739 y 1.411 estudiantes respectivamente, mientras que las comunas rurales presentan cifras significativamente menores, como Huara (28), Pica (49), Pozo Almonte (109), Camiña (9) y Colchane (15).

Por tipo de dependencia, los establecimientos particulares subvencionados reúnen 1.948 estudiantes sin matrícula, seguidos por los establecimientos del Servicio Local de Educación, con 1.038 casos. En menor medida, se registran 106 casos en establecimientos municipales, 150 en particulares pagados y 28 en administración delegada.

En conjunto, la información permite observar la distribución de estudiantes sin matrícula vigente según comuna y tipo de dependencia, considerando además los registros asociados a años anteriores.

Tabla 6: % normalizado de estudiantes sin matrícula

Comuna	Matrícula total 2025	Estudiantes sin matrícula 2025	% sin matrícula 2025
Alto Hospicio	33.678	1.411	4,19%
Camiña	338	9	2,66%
Colchane	260	15	5,77%
Huara	663	28	4,22%
Iquique	45.785	1.739	3,80%
Pica	1.970	49	2,49%
Pozo Almonte	4.061	109	2,68%

Al normalizar los datos según el tamaño de la matrícula de cada comuna, se observa que las proporciones de estudiantes sin matrícula vigente en 2025 varían entre el 2,5% y el 5,8%. Las comunas de Colchane (5,8%), Huara (4,2%) y Alto Hospicio (4,2%) presentan las tasas más

altas en relación con su matrícula total, seguidas por Iquique (3,8%), Pozo Almonte (2,7%), Camiña (2,7%) y Pica (2,5%).

Estas cifras reflejan diferencias en la magnitud relativa del fenómeno, considerando que Iquique y Alto Hospicio concentran la mayor cantidad de estudiantes en términos absolutos, mientras que en las comunas rurales, aunque los números son menores, las proporciones son comparativamente más elevadas. En conjunto, los resultados permiten dimensionar la presencia del fenómeno de no matrícula tanto en los principales centros urbanos como en territorios de menor población, mostrando una distribución heterogénea en el territorio regional.

## Encuestas y personas

*Tabla 7: Actores y encuestas aplicadas*

Actores	Número	%
Profesionales	485	7,66919671
Estudiantes	2877	45,4933586
Apoderados	2448	38,7096774
EPJA	514	8,12776724
Totales	6324	100

( ) Se utilizaron sólo 213 que corresponden al filtro de <26 años

En la Tabla 7 se muestra cómo se distribuyen las encuestas aplicadas entre distintos actores del sistema educativo:

- Estudiantes (45,49%) y apoderados (38,71%) representan la mayoría de los participantes, lo cual es clave para entender el fenómeno desde la perspectiva directa de quienes viven la experiencia escolar.
- Profesionales de la educación (7,67%) y EPJA (Educación de Personas Jóvenes y Adultas) (8,13%) también contribuyeron significativamente, aunque en menor proporción.

## Encuesta EPJA (Educación para Jóvenes y Adultos)

En EPJA, al segmentar por género, se observa que el 68,68% de las personas que respondieron la encuesta son mujeres, frente a un 30,74% de hombres y solo un 0,58% personas con género no binario.

Tabla 8: Encuestas EPJA por género

Género	Nº encuestas contestadas	% Género
Femenino	353	68,68%
Masculino	158	30,74%
No Binario	3	0,58%
Total general	514	100,00%

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos encuestas SECREDOC. 2025

## Encuestas Estudiantes

Tabla 9: Encuestas por dependencia, nivel y género

Según Dependencia y nivel	Género			Total general
	Niña	Niño	Prefiero no decir	
Particular Pagado	42	53	4	99
BÁSICA	39	51	4	94
MEDIA	3	2		5
Particular Subvencionado	628	716	45	1389
BÁSICA	299	359	28	686
MEDIA	329	357	17	703
Educación pública (Municipal /SLEP)	628	716	45	1389
BÁSICA	299	359	28	686
MEDIA	329	357	17	703
<b>Total general</b>	<b>1298</b>	<b>1485</b>	<b>94</b>	<b>2877</b>

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos encuestas SECREDOC. 2025

### Por género

- De las 2.877 encuestas completadas por estudiantes, la mayoría son niños (51,62% ) y niñas (45,12% ), con un reducido grupo que prefirió no declarar su género (3,27% ). Esto refleja una leve preponderancia masculina en la población estudiantil encuestada.

### Por nivel y dependencia

- Particular Pagado (PP): Solo 99 encuestas provienen de este sector, con una distribución equitativa entre niños y niñas, sin respuestas no binarias significativas.
- Particular Subvencionado (PS) y SLEP: Ambos sectores presentan una mayor cantidad de encuestas, con PS liderando con 1.389 respuestas. En ambos casos, hay una ligera preponderancia de niños sobre niñas, especialmente en enseñanza media.

Tabla 10: Encuestas por comuna y género

Según dependencia y comuna	Género			Total general
	Niña	Niño	Prefiero no decir	
Dependencia / Comuna				
PP	42	53	4	99
Alto Hospicio	4	5	1	10
Iquique	38	48	3	89
PS	628	716	45	1389
Alto Hospicio	387	438	26	851
Camiña	1			1
Colchane		1		1
Huara	27	40	2	69
Iquique	126	175	14	315
Pica	10	4		14
Pozo Almonte	77	58	3	138
Educación pública (Municipal /SLEP)	628	716	45	1389
Alto Hospicio	387	438	26	851
Camiña	1			1

Colchane		1		1
Huara	27	40	2	69
Iquique	126	175	14	315
Pica	10	4		14
Pozo Almonte	77	58	3	138
<b>Total general</b>	<b>1298</b>	<b>1485</b>	<b>94</b>	<b>2877</b>

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos encuestas SECREDOC. 2025

*Tabla 11: Nacionalidad declarada por dependencia de quienes contestaron la encuesta*

Según país de nacimiento	Dependencia			Total general
	Particular Pagado	Particular Subvencionado	SLEP/ Municipal	
Bolivia	1	335	335	671
Chile	96	903	903	1902
Colombia		34	34	68
Ecuador		8	8	16
Perú		34	34	68
Venezuela		61	62	123
Otros países	2	13	12	26
<b>Total general</b>	<b>99</b>	<b>1389</b>	<b>1389</b>	<b>2877</b>

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos encuestas SECREDOC. 2025

Al revisar quienes contestaron la encuesta, la respuesta estudiantil analizada se concentra mayoritariamente en estudiantes nacidos en Chile, quienes representan cerca del 66 % del total. Los estudiantes nacidos en Bolivia constituyen el segundo grupo más numeroso, con aproximadamente el 23 % del total, seguidos por aquellos provenientes de Venezuela (4,3 %). Los demás países de origen (Colombia, Perú, Ecuador y otros) aportan colectivamente menos del 6 % de la matrícula.

En cuanto al tipo de establecimiento, los estudiantes nacidos en Chile y Bolivia están distribuidos en los tres tipos de dependencia, aunque en ambos casos la inmensa mayoría asiste a establecimientos Particulares Subvencionados o SLEP/Municipal. En contraste, los estudiantes nacidos en Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela no existió respuesta en establecimientos Particulares Pagados, concentrándose exclusivamente en modalidades subvencionadas o municipales. Solo en los casos de Bolivia, Chile y “Otros países” se registra presencia en el sector Particular Pagado, con cifras muy reducidas en comparación con las otras modalidades.

Además, se observa una paridad casi exacta entre las respuestas en establecimientos Particulares Subvencionados y SLEP/Municipal a nivel agregado (1.389 estudiantes en cada categoría).

*Tabla 12: Pertenencia a pueblo originario*

¿Pertenece a algún pueblo originario?	Género			Total general
	Niña	Niño	Prefiero no decir	
NO	30,80%	36,01%	1,91%	68,72%
NO LO SABE	0,83%	1,18%	0,00%	2,02%
OTRO	0,28%	0,49%	0,00%	0,76%
SÍ	13,21%	13,94%	1,36%	28,50%
<b>Total general</b>	<b>45,12%</b>	<b>51,62%</b>	<b>3,27%</b>	<b>100,00%</b>

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos encuestas SECREDUC. 2025

En cuanto a la autoidentificación como perteneciente a un pueblo originario, este alcanza un 28,5%.

### Encuestas Apoderados

*Tabla 13: Apoderados que contestan la encuesta por dependencia y género.*

Dependencia	Femenino	Masculino	Prefiero no decir	(en blanco)	Total general
PP	78	12			90
PS	1344	191	1	1	1537
SLEP	702	117	1	1	821

Total general	2124	320	2	2	2448
---------------	------	-----	---	---	------

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos encuestas SECREDUC. 2025

En la Tabla 13 se observa lo siguiente:

## Distribución por género

- La mayoría de los apoderados encuestados son mujeres (86,76%) , seguidos por hombres (13,07% ), con muy escasas respuestas de personas no binarias o que prefirieron no declarar.

## Nivel educacional

- El nivel educacional más frecuente entre los apoderados es la educación técnica o universitaria completa (33,46%) , seguida por la educación media completa (34,11%) . Solo un 0,86% carece de estudios formales , lo cual sugiere que la mayoría de los apoderados tienen un nivel educativo relativamente alto, lo que podría influir positivamente en su involucramiento con la educación de sus hijos.

Tabla 14: Nivel educacional de los encuestados apoderados por género

Nivel educacional del encuestado	Femenino	Masculino	Prefiero no decir	Total general
Educación básica completa	4,94%	5,31%	0,00%	4,98%
Educación básica incompleta	4,57%	3,13%	0,00%	4,37%
Educación media completa	34,27%	32,81%	0,00%	34,11%
Educación media incompleta	9,13%	11,56%	0,00%	9,44%
Educación técnica o universitaria completa	33,57%	32,50%	100,00%	33,46%
Educación técnica o universitaria incompleta	12,62%	14,06%	0,00%	12,79%
Sin estudios formales	0,89%	0,63%	0,00%	0,86%
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos encuestas SECREDUC. 2025

La mayoría de los encuestados ha completado al menos la educación media, con niveles similares entre mujeres (34,27%) y hombres (32,81%). Asimismo, cerca de un tercio de ambos

géneros ha finalizado estudios técnicos o universitarios (33,57% en mujeres y 32,50% en hombres. Las principales diferencias se observan en los niveles incompletos: los hombres presentan una mayor proporción en educación media incompleta (11,56% vs. 9,13%) y en educación superior incompleta (14,06% vs. 12,62%), mientras que las mujeres muestran una ligera ventaja en educación básica incompleta (4,57% vs. 3,13%).

La categoría “Prefiero no decir” incluye una única respuesta, correspondiente a una persona con educación técnica o universitaria completa, por lo que no permite análisis comparativos. En general, los datos sugieren una población estudiantil con trayectorias educativas avanzadas y una distribución relativamente equilibrada entre géneros en los niveles más altos de formación, aunque con indicios de mayor discontinuidad en los estudios entre los hombres.

### Encuestas Profesionales Educación

*Tabla 15: Profesionales de la educación que contestaron la encuesta según dependencia y género*

Dependencia	Femenino	Masculino	No binario	Prefiero no decir	(en blanco)	Total general
Administración delegada	5	2				7
Municipal / SLEP	128	59			1	188
Particular pagado	37	10				47
Particular Subvencionado	193	46	2	1	1	243
<b>Total general</b>	<b>363</b>	<b>117</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>485</b>

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos encuestas SECREDUC. 2025

En la Tabla 15 se observa lo siguiente:

#### Distribución por género

- Predomina claramente el género femenino (74,85%) , seguido por el masculino (24,12%) , con mínima participación de personas no binarias o que prefirieron no decir.

#### Roles profesionales

Los roles más comunes entre los encuestados incluyen:

- Profesor jefe (144 personas)
- Docente aula (111 personas)
- Educadora de párvulos (32 personas)

- Esto indica que los principales responsables del proceso educativo interactuaron activamente con la encuesta, lo que fortalece la validez de los datos recopilados.

Los profesionales de la educación que respondieron la encuesta está compuesta por 485 personas, con una clara predominancia de mujeres (363, equivalente al 74,8% del total) frente a hombres (117, 24,1%). La mayoría de los profesionales pertenecen a establecimientos Particular Subvencionado (243), seguidos por Municipal/SLEP (188), mientras que los establecimientos Particular Pagado y Administración Delegada representan proporciones menores (47 y 7 respectivamente).

Solo dos personas se identificaron como no binarias, una prefirió no decir su género y dos dejaron el campo en blanco. Dentro de cada tipo de dependencia, las mujeres también predominan ampliamente, especialmente en Municipal/SLEP (128 de 188) y Particular Subvencionado (193 de 243)

*Tabla 16: Profesionales que respondieron la encuesta según rol y dependencia*

Rol según dependencia	Cuenta de Edad
Agencia de la Calidad de la Educación	1
Municipal / SLEP	1
Asistente de la educación	22
Municipal / SLEP	4
Particular pagado	1
Particular Subvencionado	17
Convivencia escolar	3
Municipal / SLEP	1
Particular Subvencionado	2
Coordinación Educación parvularia	1
Particular pagado	1
Coordinación PIE	2
Municipal / SLEP	1

Particular Subvencionado	1
Directivo Escolar	115
Municipal / SLEP	28
Particular pagado	12
Particular Subvencionado	75
Docente aula	111
Administración delegada	6
Municipal / SLEP	56
Particular pagado	14
Particular Subvencionado	35
Educador diferencial	6
Administración delegada	1
Municipal / SLEP	3
Particular Subvencionado	2
Educadora de párvulos	32
Municipal / SLEP	8
Particular pagado	5
Particular Subvencionado	19
Programa de Integración Escolar (PIE)	4
Municipal / SLEP	4
Profesional de apoyo	30
Municipal / SLEP	14
Particular pagado	3
Particular Subvencionado	13

Profesor jefe	144
Municipal / SLEP	62
Particular pagado	11
Particular Subvencionado	71
(en blanco)	14
Municipal / SLEP	6
Particular Subvencionado	8
<b>Total general</b>	<b>485</b>

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos encuestas SECREDOC. 2025

En la Tabla 16 se muestra que la encuesta fue respondida por 485 profesionales de la educación, cuyos roles se distribuyen de la siguiente manera: profesor jefe es la categoría más numerosa, con 144 personas; le sigue directivo escolar, con 115; y docente de aula, con 111. Otros roles con presencia significativa son asistente de la educación (22) y educadora de párvulos (32), así como profesional de apoyo (30).

Los roles especializados aparecen en menor cantidad: educador diferencial (6), coordinación PIE (2), Programa de Integración Escolar (PIE) (4) y convivencia escolar (3). También se registró una respuesta de Agencia de la Calidad de la Educación y una de coordinación Educación Parvularia. Además, 14 personas no especificaron su rol (“en blanco”).

En términos de dependencia institucional, la mayoría de los roles se concentran en establecimientos Municipal / SLEP y Particular Subvencionado, con presencia menor en Particular Pagado y Administración Delegada. Por ejemplo, entre los profesores jefes, 62 pertenecen a Municipal / SLEP y 71 a Particular Subvencionado; entre los directivos, 28 son de Municipal / SLEP y 75 de Particular Subvencionado. Los docentes de aula se distribuyen en 56 (Municipal / SLEP), 35 (Particular Subvencionado), 14 (Particular Pagado) y 6 (Administración Delegada). Esta estructura refleja únicamente a quienes respondieron la encuesta, sin pretensión de representatividad del sistema educativo en su conjunto.

# Resultados



## Resultados y análisis: Principales factores de riesgo de desvinculación detectados (síntesis a partir de los tres cuestionarios de estudiantes, apoderados y profesionales encuestados)

A continuación, se presentan los resultados principales de las encuestas, con foco en un conjunto de preguntas que diseñó el equipo técnico de Trayectorias educativas (ver Anexo). Los resultados se presentan en modo de ideas claves para la focalización propuesta.

### 1. Magnitud y caracterización del problema

Profesionales:

#### ¿Qué porcentaje de estudiantes está en riesgo de desvinculación según los profesionales?

Tabla 17: Percepción de días con inasistencia en el periodo

Dependencia	Menos del 5%	Entre 5% y 10%	Entre 11% y 20%	Entre 21% y 30%	Más del 30%	Total general
Municipal / SLEP	54,79%	27,66%	9,04%	4,79%	3,72%	100,00%
Particular pagado	91,49%	6,38%	2,13%	0,00%	0,00%	100,00%
Particular Subvencionado	68,88%	21,99%	5,39%	1,66%	2,07%	100,00%
<b>Total general</b>	<b>65,55%</b>	<b>22,69%</b>	<b>6,51%</b>	<b>2,73%</b>	<b>2,52%</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

- El riesgo muy bajo (menos del 5 %) domina en todos los tipos de dependencia, pero con diferencias marcadas: particular pagado ( $\approx 91\%$ ) > particular subvencionado ( $\approx 69\%$ ) > municipal/SLEP ( $\approx 55\%$ ).
- Los establecimientos municipales/SLEP concentran la mayor proporción de casos en rangos medios-altos de riesgo (11 % o más), duplicando o triplicando los valores de los otros dos sectores.
- En colegios particulares pagados no se reportan porcentajes superiores al 20 % de riesgo, lo que señala una situación de menor vulnerabilidad percibida por los profesionales.
- El sector particular subvencionado presenta un perfil intermedio: la mayoría bajo riesgo, pero con una franja apreciable ( $\approx 22\%$ ) en 5 – 10 % de estudiantes en riesgo.

*Tabla 18: Percepción sobre porcentaje aproximado de ausentismo crónico (asistencia menor al 85%)*

¿Cuál es el porcentaje aproximado de ausentismo crónico (asistencia menor al 85%) en su establecimiento/área de trabajo?						
Dependencia	Menos del 10%	Entre 10% y 20%	Entre 21% y 30%	Entre 31% y 40%	Más del 40%	Total general
Municipal / SLEP	55,32%	23,94%	9,57%	6,91%	4,26%	100,00%
Particular pagado	70,21%	23,40%	4,26%	0,00%	2,13%	100,00%
Particular Subvencionado	58,51%	25,31%	11,62%	4,15%	0,41%	100,00%
<b>Total general</b>	<b>58,40%</b>	<b>24,58%</b>	<b>10,08%</b>	<b>4,83%</b>	<b>2,10%</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

- Menos del 10 % de ausentismo crónico es mayoritario en todos los sectores, pero destaca el particular pagado ( $\approx 70\%$ ) sobre municipal/SLEP ( $\approx 55\%$ ) y particular subvencionado ( $\approx 59\%$ ).
- Los rangos intermedios (10 – 20 %) concentran un cuarto de los casos en municipal/SLEP y particular subvencionado; en particular pagado la proporción es similar pero el riesgo alto casi no existe.
- El riesgo elevado ( $> 20\%$ ) se duplica en municipal/SLEP ( $\approx 21\%$ ) frente a particular pagado ( $\approx 6\%$ ) y también supera al particular subvencionado ( $\approx 16\%$ ).
- Municipal/SLEP exhibe la mayor carga en los tramos críticos (31 – 40 % y  $> 40\%$ ).

### ¿En qué niveles educativos se concentra más la desvinculación según su experiencia?

*Tabla 19: Percepción nivel educativo en el cual se concentra mayoritariamente el abandono escolar*

En tu experiencia, ¿en qué nivel educativo se concentra mayoritariamente el abandono escolar?				
Nivel educativo	Municipal / SLEP	Particular pagado	Particular Subvencionado	Total general
NT1	5,85%	12,77%	19,09%	13,24%
NT2	3,72%	4,26%	7,47%	5,67%

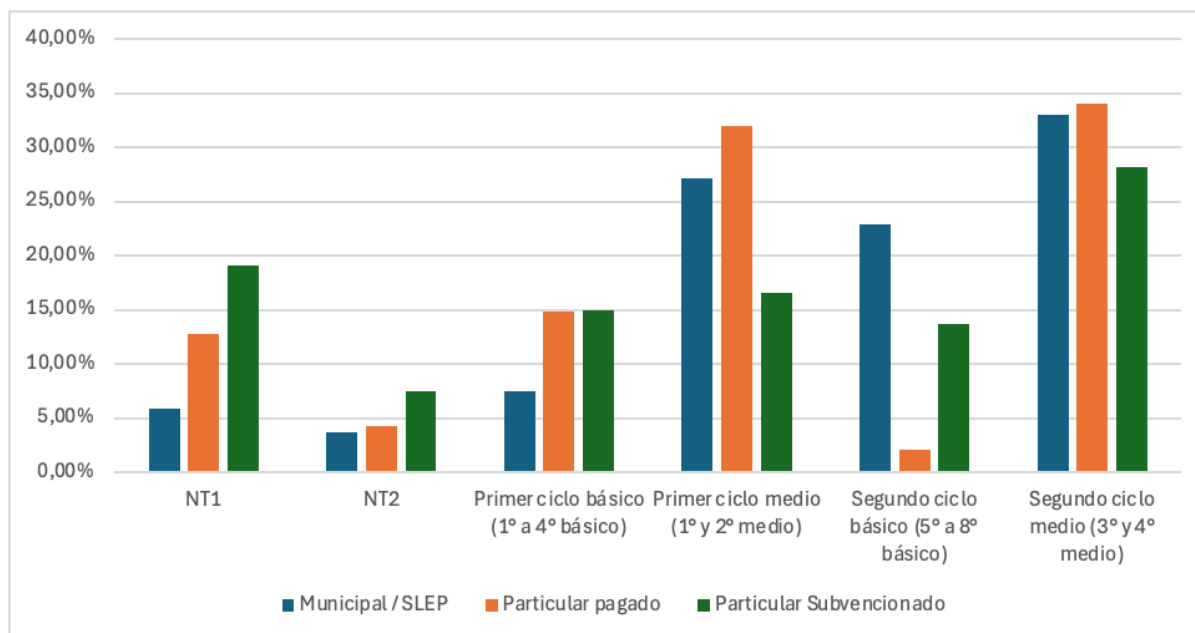
Primer ciclo básico (1° a 4° básico)	7,45%	14,89%	14,94%	11,97%
Primer ciclo medio (1° y 2° medio)	27,13%	31,91%	16,60%	22,27%
Segundo ciclo básico (5° a 8° básico)	22,87%	2,13%	13,69%	16,18%
Segundo ciclo medio (3° y 4° medio)	32,98%	34,04%	28,22%	30,67%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

En la Tabla 19 se puede observar que:

- Máxima concentración de deserción: segundo ciclo medio (3.º-4.º medio) con 30.7 del total general; le sigue primer ciclo medio (1.º-2.º medio) con 22.3. Entre ambos suman más de la mitad de los casos.
- **Diferencias por dependencia**
  - Municipal / SLEP: el 60 % de la desvinculación se ubica en enseñanza media (32.98 % en 3.º-4.º medio y 27.13 % en 1.º-2.º medio), mientras que el segundo ciclo básico capta otro 22.87 %.
  - Particular pagado: patrón similar pero más marcado aún en media (34.04 % en 3.º-4.º medio y 31.91 % en 1.º-2.º medio); la desvinculación en básica es muy baja (2.13 % en 5.º-8.º).
  - Particular subvencionado: también concentra en media (28.22 % en 3.º-4.º medio y 16.60 % en 1.º-2.º medio), pero mantiene presencia importante en NT1-NT2 (26.6 % combinados) y en ambos ciclos básicos ( $\approx 28$  %).
- **Patrones clave**
  - La enseñanza media es el punto crítico en los tres tipos de dependencia.
  - Municipal/SLEP exhibe un problema adicional en 5.º-8.º básico (22.87 %), señal de fuga temprana previo a la transición a media.
  - Particular pagado virtualmente no registra desvinculación antes de 5.º básico.
  - Particular subvencionado presenta mayor dispersión: desde NT1 hasta 4.º medio, con énfasis en media.

Gráfico 1: Percepción sobre la concentración del abandono escolar



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

Estudiantes:

**¿Cuántos declaran haber faltado más de 10 días en el año?**

Tabla 20: Percepción de los estudiantes respecto a su inasistencia en el periodo

Quienes han faltado					
Dependencia	/	He faltado	1-2 He faltado	3-5 He faltado	Total
Género	No he faltado	días	días	más de 5 días	general
PP	37,37%	41,41%	10,10%	11,11%	100,00%
Niña	38,10%	47,62%	9,52%	4,76%	100,00%
Niño	33,96%	37,74%	11,32%	16,98%	100,00%
Prefiero no decir	75,00%	25,00%	0,00%	0,00%	100,00%
PS	39,74%	40,17%	14,04%	6,05%	100,00%
Niña	36,94%	41,88%	14,81%	6,37%	100,00%
Niño	41,76%	38,55%	13,83%	5,87%	100,00%
Prefiero no decir	46,67%	42,22%	6,67%	4,44%	100,00%

SLEP	39,74%	40,17%	14,04%	6,05%	100,00%
Niña	36,94%	41,88%	14,81%	6,37%	100,00%
Niño	41,76%	38,55%	13,83%	5,87%	100,00%
Prefiero no decir	46,67%	42,22%	6,67%	4,44%	100,00%
<b>Total general</b>	<b>39,66%</b>	<b>40,22%</b>	<b>13,90%</b>	<b>6,22%</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

**En la Tabla 20, se puede observar que:**

- Dependencias
  - PP (particular pagado) y PS/SLEP muestran proporciones similares de estudiantes con al menos una ausencia:  $\approx 63\%$  en PP y  $60\%$  en PS/SLEP.
  - Dentro de PP la brecha más notoria es entre quienes prefieren no declarar género (solo  $25\%$  ha faltado) y el resto de la matrícula ( $\approx 62\% - 66\%$ ).
- Género
  - En las tres dependencias, los niños presentan mayor incidencia de ausencias ( $\approx 66\%$  en PP;  $63\%$  en PS/SLEP) que las niñas ( $\approx 62\%$  en PP;  $63\%$  en PS/SLEP).
  - Las diferencias son moderadas (2 – 4 p.p.) pero constantes.
- Intensidad de las ausencias
  - PP exhibe el porcentaje más alto de ausencias prolongadas (> 5 días) con  $11\%$ .
  - PS/SLEP concentran más en el rango 3 – 5 días ( $\sim 14\%$ ), indicando ausencias intermedias más frecuentes que las muy prolongadas.

**¿Qué porcentaje ha pensado en dejar el colegio?**

*Tabla 21: Ha pensado en dejar el colegio*

	Nunca	Casi nunca	A veces	Muchas veces	Siempre	Total general
PP	28,28%	36,36%	23,23%	8,08%	4,04%	100,00%
BÁSICA	27,66%	35,11%	24,47%	8,51%	4,26%	100,00%
MEDIA	40,00%	60,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
PS	46,80%	22,46%	22,53%	5,62%	2,59%	100,00%
BÁSICA	45,34%	21,43%	23,03%	6,85%	3,35%	100,00%
MEDIA	48,22%	23,47%	22,05%	4,41%	1,85%	100,00%
SLEP	46,80%	22,46%	22,53%	5,62%	2,59%	100,00%
BÁSICA	45,34%	21,43%	23,03%	6,85%	3,35%	100,00%
MEDIA	48,22%	23,47%	22,05%	4,41%	1,85%	100,00%
<b>Total general</b>	<b>46,16%</b>	<b>22,94%</b>	<b>22,56%</b>	<b>5,70%</b>	<b>2,64%</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

**En la Tabla 21 se observa que:**

1. ¿Cuántos estudiantes han pensado en desertar?
  - Particular pagado (PP): 35 % del total declara haberlo pensado “a veces”, “muchas veces” o “siempre”.
  - Particular subvencionado (PS) y SLEP: ~31 %. Así, el fenómeno es generalizado y solo 4 puntos separan al mayor (PP) del menor (PS/SLEP).
2. Diferencias internas por nivel educativo
  - PP muestra un comportamiento atípico: en su muestra de Enseñanza Media nadie declara intención de desertar (la base es muy pequeña). En cambio, la Básica llega a 37 %.
  - PS y SLEP son consistentes: Básica (33 %) y Media (31–32 %) difieren poco. Esto indica que el deseo de abandono se mantiene durante toda la trayectoria escolar.
3. Intensidad de la idea de abandono
  - “A veces” es la respuesta más frecuente en todos los casos ( $\approx 22-24$  %).
  - Las menciones extremas (“siempre”) son bajas (<4 %), pero suficientes para activar protocolos de apoyo individual.

**Apoderados:**

**¿Cuántos reconocen que su hijo/a ha faltado con frecuencia?**

*Tabla 22: ¿Con qué frecuencia ha faltado a clases su hijo(a), en lo que va del año?*

¿Con qué frecuencia ha faltado a clases su hijo(a), en lo que va del año?					
Etiquetas de fila	Ha faltado 1- 2 días	Ha faltado 3- 5 días	Ha faltado más de 5 días	No ha faltado	Total general
Femenino	38,79%	26,32%	16,05%	18,83%	100,00%
Masculino	41,25%	20,31%	12,81%	25,63%	100,00%
Prefiero no decir	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
(en blanco)	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
<b>Total general</b>	<b>39,09%</b>	<b>25,53%</b>	<b>15,60%</b>	<b>19,77%</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

De la Tabla 22 se puede desprender que:

- Alrededor del 80 % de apoderados declara que su hijo/a ha faltado al menos un día durante el año escolar.
- La respuesta más común es “1-2 días” (39 %).
- Un cuarto de los apoderados (26 %) respondió que su hijo/a ha faltado entre “3-5 días” durante el año escolar.
- Las ausencias prolongadas (> 5 días) representan a un 16 % de las respuestas: este grupo exige atención prioritaria por el alto riesgo de rezago.
- Solo uno de cada cinco apoderados asegura que sus hijos/as mantiene una asistencia perfecta (alrededor de 20 %).

### ¿Qué porcentaje ha considerado retirar a su hijo/a del sistema?<sup>3</sup>

Tabla 23: ¿Ha considerado alguna vez retirar definitivamente a su hijo/a del colegio?

¿Ha considerado alguna vez retirar definitivamente a su hijo/a del colegio?				
Etiquetas de fila	PP	PS	SLEP	Total general
Educación básica (1° a 6° básico)	70,00%	41,25%	21,56%	35,70%
A veces	5,56%	4,03%	1,83%	3,35%
Nunca	61,11%	35,59%	18,64%	30,84%
Si	3,33%	1,63%	1,10%	1,51%
Educación básica (7° a 8° básico)	20,00%	12,95%	21,80%	16,18%
A veces	1,11%	1,30%	1,71%	1,43%
Nunca	18,89%	11,13%	19,61%	14,26%
Si	0,00%	0,52%	0,49%	0,49%
Educación media (1° a 4° medio)	6,67%	13,79%	51,40%	26,14%
A veces	1,11%	0,72%	2,68%	1,39%
Nunca	4,44%	12,43%	47,14%	23,77%
Si	1,11%	0,65%	1,58%	0,98%

<sup>3</sup> Una información de referencia relevante es el registro de estudiantes que inscriben exámenes libres, que dan una idea de los motivos de un cierto segmento de estudiantes de la región que no están incorporados al sistema educativo formal: 52% por decisión de homeschooling, 22% declara falta de matrícula en los establecimientos que buscan, 12% por temas de bullying y clima escolar, 5% por temas de salud, y 8% de otras causas. Otro dato interesante es que de los 629 casos, el 55% son mujeres.

Educación Parvularia (Prekinder / Kinder)				
	3,33%	29,60%	5,24%	20,47%
A veces	0,00%	1,37%	0,24%	0,94%
Nunca	3,33%	27,72%	4,87%	19,16%
Si	0,00%	0,52%	0,12%	0,37%
Sala cuna	0,00%	2,41%	0,00%	1,51%
A veces	0,00%	0,13%	0,00%	0,08%
Nunca	0,00%	2,28%	0,00%	1,43%
<b>Total general</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

De la Tabla 23 se desprende que:

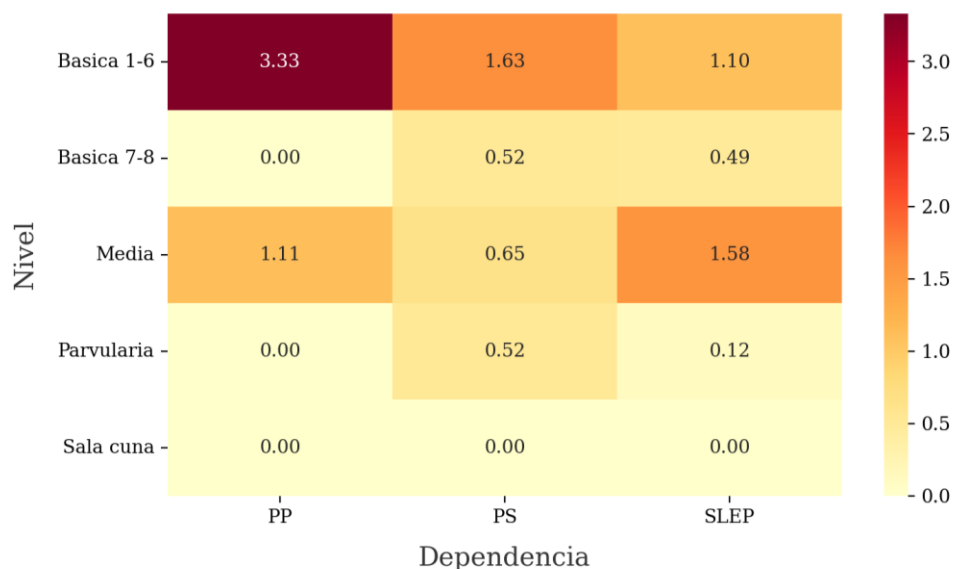
#### Dependencia

- Particular pagado (PP) exhibe los porcentajes más altos de familias que han considerado el retiro (“Sí” + “A veces”  $\approx$  10 %) en los primeros años de básica; luego cae drásticamente en Media.
- Particular subvencionado (PS) mantiene niveles moderados pero persistentes a lo largo de todos los ciclos ( $\approx$  6 % «Sí», 2 %–4 % «A veces»).
- SLEP concentra el mayor riesgo en Enseñanza Media ( $\approx$  4 % «Sí», 3 % «A veces»), duplicando o triplicando a PP y PS en ese tramo.

#### Nivel educativo

- Parvularia y Sala Cuna revelan casi nula intención de retiro definitivo ( $\leq$  1 % «Sí»).
- Básica 1.º–6.º: la preocupación crece, sobre todo en PP (3,3 % «Sí» y 5,6 % «A veces»).
- Básica 7.º–8.º: baja general, pero el SLEP se mantiene algo más elevado que PP/PS.
- Media: punto crítico para SLEP; casi 4 % de las familias declaran abiertamente querer retirar y otro 3 % lo piensa a veces.

Porcentaje “Sí” (considera retirar) por nivel y dependencia



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

## 2. Causas del ausentismo y abandono

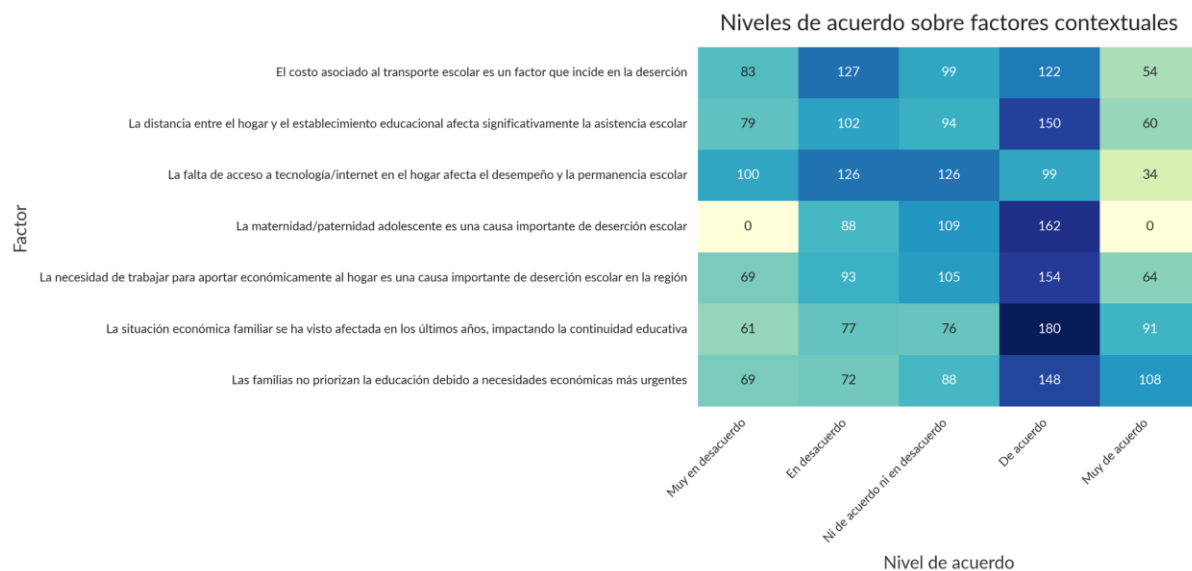
Profesionales:

**¿Qué causas reportan como más frecuentes? ¿Familiar, económica, emocional o escolar?**

Al revisar las respuestas abiertas, se reconocen los siguientes patrones, que convergen en 4 macro-causas:

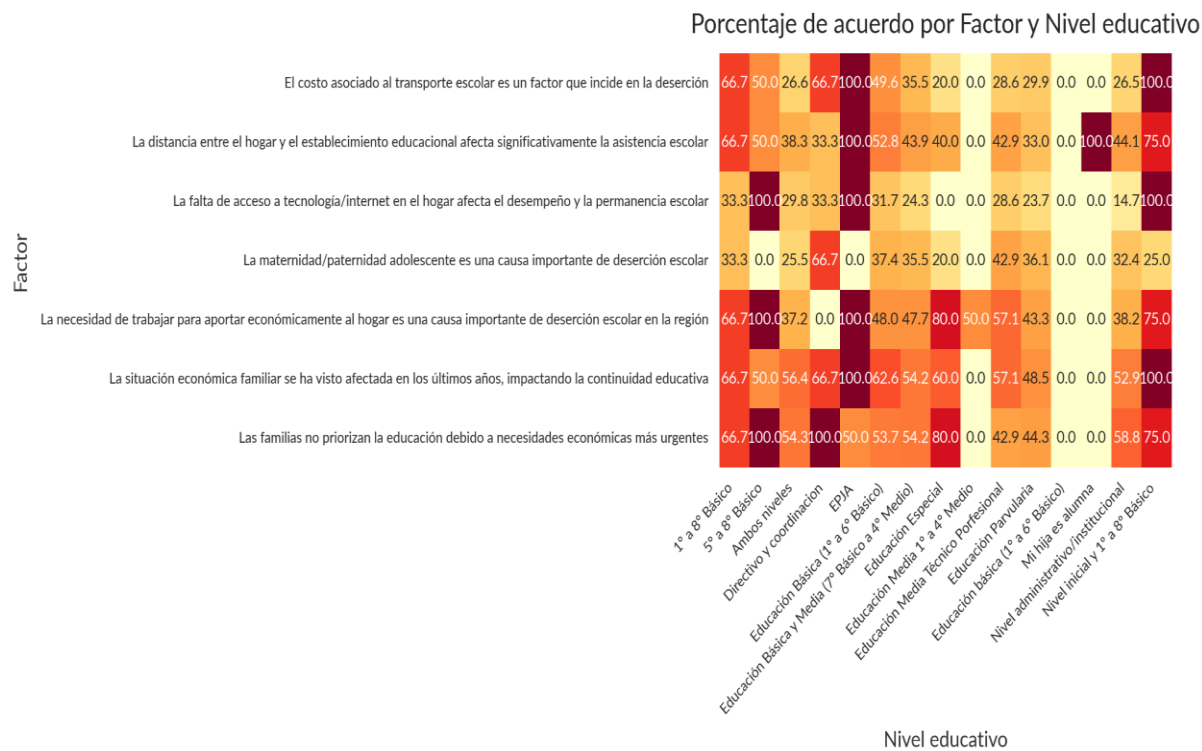
- 1) ***Contexto familiar vulnerable y poco involucrado.***
- 2) ***Precariedad económica que obliga a priorizar trabajo u otras responsabilidades.***
- 3) ***Debilidades dentro de la propia escuela (acompañamiento, pertinencia curricular, ambiente seguro).***
- 4) ***Distancias y transporte (para comunas rurales).***

Gráfico 2: Mapa de calor Niveles de acuerdo sobre factores contextuales



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

Gráfico 3: Mapa de calor % de acuerdo por factor y nivel educativo

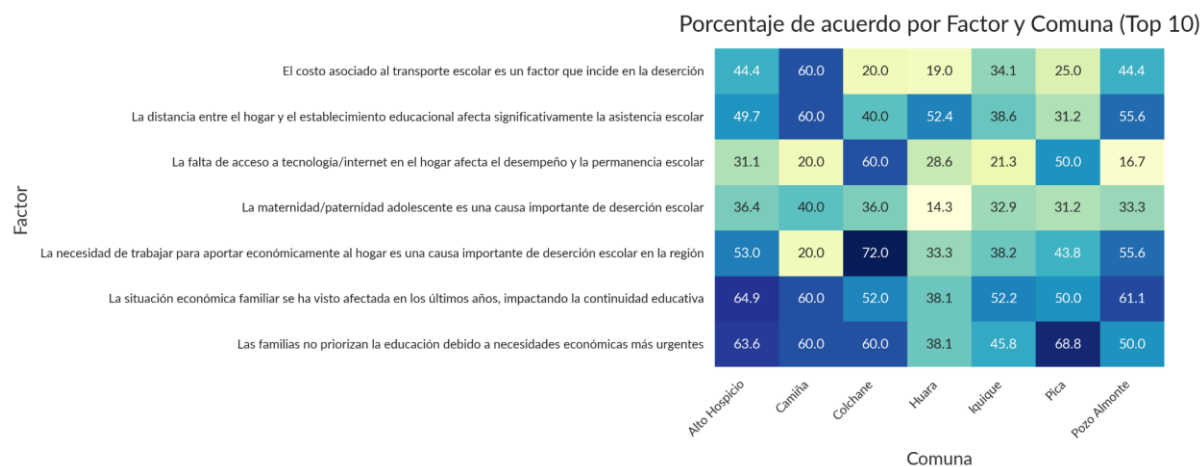


Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

En el Gráfico 3 se aprecia cómo varía el porcentaje de acuerdo según el nivel donde se desempeña la persona:

- Educación Básica (1.º-8.º) y Primer Ciclo de Media Técnico-Profesional concentran los mayores porcentajes de acuerdo (>60 %) en casi todos los factores económicos y logísticos.
- En Enseñanza Media Científico-Humanista los acuerdos bajan 10-15 p.p., salvo en “situación económica familiar”, que se mantiene alta: la percepción de precariedad económica atraviesa todos los niveles.
- La maternidad/paternidad adolescente es vista como factor crítico sobre todo entre docentes de Media (probablemente por convivencia directa con el fenómeno).
- Esto sugiere que quienes trabajan con estudiantes más pequeños perciben un impacto particularmente fuerte de la distancia, transporte y trabajo infantil, mientras que en los niveles superiores se suman variables ligadas al ciclo vital (maternidad adolescente) y a la proyección laboral de los jóvenes.

Gráfico 4: Gráfico: Porcentaje de acuerdo por factor y comuna (top 10)



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

### ¿Existen diferencias por nivel o comuna?

Al segmentar por comuna (se muestran las 10 con mayor número de respuestas) emergen diferencias territoriales claras, como se puede observar en el Gráfico 4:

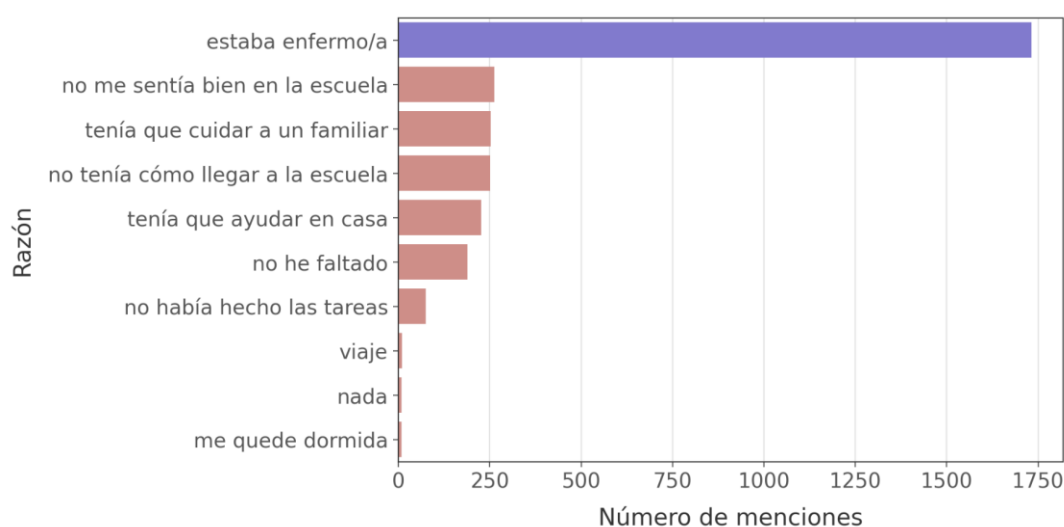
- Iquique y Alto Hospicio (zonas urbanas) concentran el mayor acuerdo en “situación económica familiar” y “familias no priorizan la educación”, reflejando problemas de ingreso y costo de vida.
- Comunas rurales del interior (Huara, Pica) destacan en “distancia” y “costo de transporte”, evidenciando la barrera geográfica.

- Pozo Almonte presenta el mayor acuerdo en “trabajo infantil”, alineado con actividades agrícolas/mineras de la zona.
- Colchane y Camiña muestran el acuerdo más alto en “falta de conectividad”, confirmando brechas digitales en altiplano.
- Factor económico es transversal, pero toma matices según la realidad local (costo de vida urbano vs. empleo informal rural).
- Barreras físicas (distancia-transporte) se vuelven críticas en comunas dispersas y de baja densidad.
- La carencia de conectividad acentúa la desventaja en comunas alejadas.

## Estudiantes:

### ¿Qué razones dan los estudiantes para faltar?

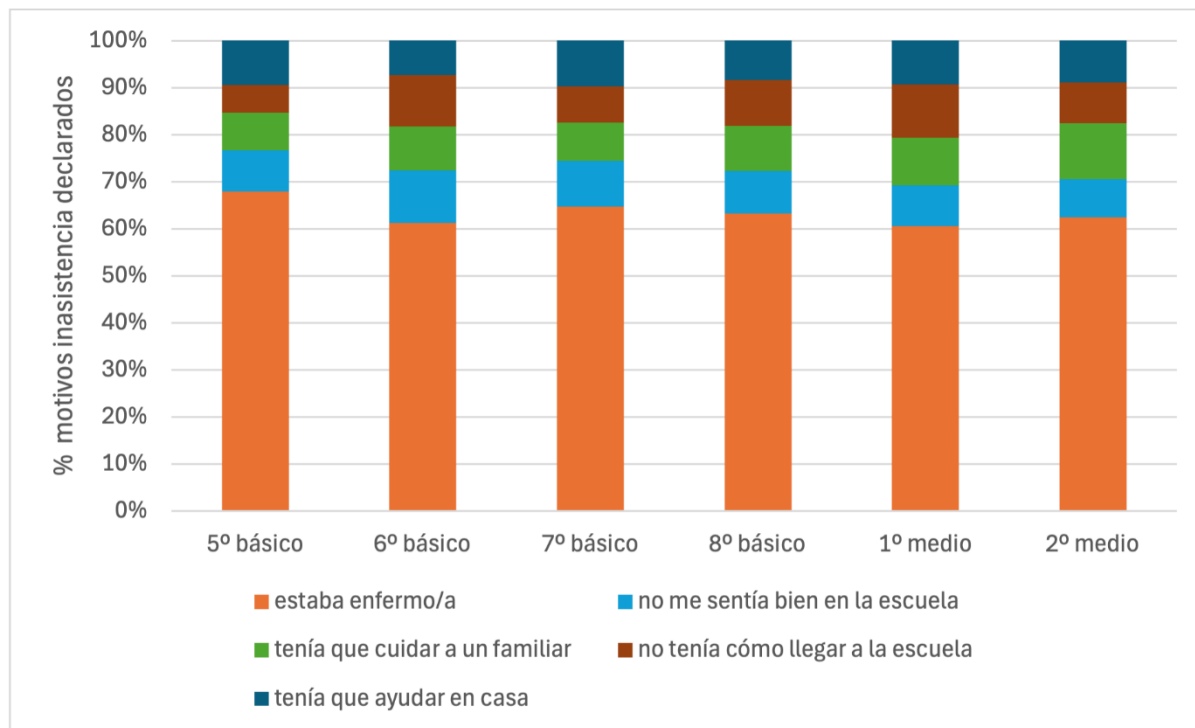
Gráfico 5: Principales motivos de inasistencia (consolidado)



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

En el Gráfico 5, se puede observar, a grandes rasgos, que la opción ‘Estaba enfermo/a’ es la causa más citada, con más de 1.700 menciones. Causas vinculadas al bienestar emocional y familiar (“No me sentía bien en la escuela”, “Tenía que cuidar a un familiar”, “Tenía que ayudar en casa”) como también dificultades logísticas (“No tenía cómo llegar a la escuela”) concentran alrededor de 250 menciones cada una. En este sentido, los problemas de salud del estudiante o familiares y las obligaciones de cuidado explican la mayoría de ausencias, seguido por factores emocionales y de acceso.

Gráfico 6: Motivos de inasistencia por curso (las 6 más comunes)

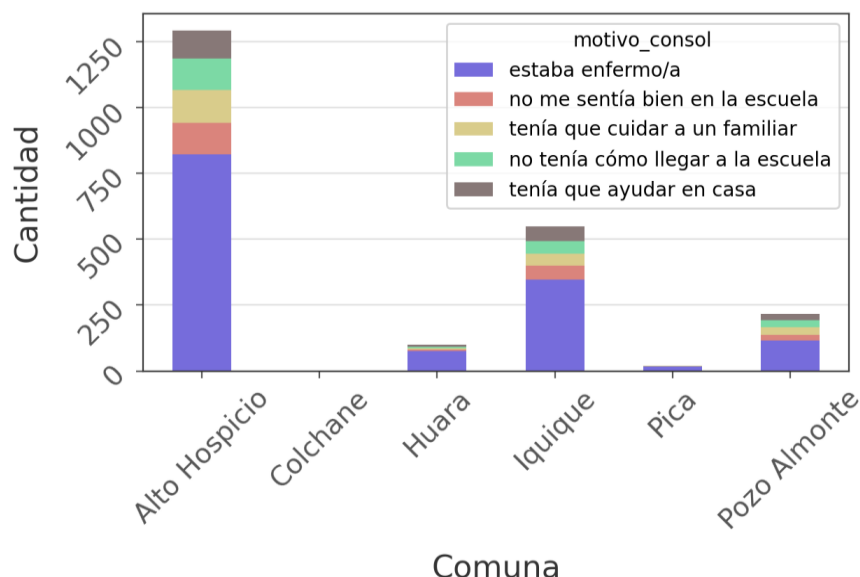


Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

En cuanto al género, el Gráfico 6 muestra que las barras apiladas muestran que “estaba enfermo/a” domina en ambos sexos, pero la franja rosada (“no me sentía bien en la escuela”) es proporcionalmente mayor en niñas, lo que sugiere mayor peso del malestar socio-emocional. La categoría “no he faltado” (verde) es ligeramente más frecuente en niños.

En cuanto al nivel de curso, los primeros cursos la respuesta “estaba enfermo/a” es aún más abrumadora. A partir de 7 y 8º Básico aparecen con más fuerza “no me sentía bien” y “tenía que ayudar en casa”. El mayor número de casos de “no he faltado” se da en 6º Básico.

Gráfico 7: Motivos de inasistencia por comuna (las 6 más comunes)



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

En el Gráfico 7 se observa que:

- Algunas comunas presentan una franja amarilla (“tenía que cuidar a un familiar”) mucho más ancha, señal de mayores responsabilidades de cuidado.
- El problema de transporte (“no tenía cómo llegar”) difiere bastante: en una comuna rural representa casi la mitad de las faltas, mientras que en otra urbana es marginal.

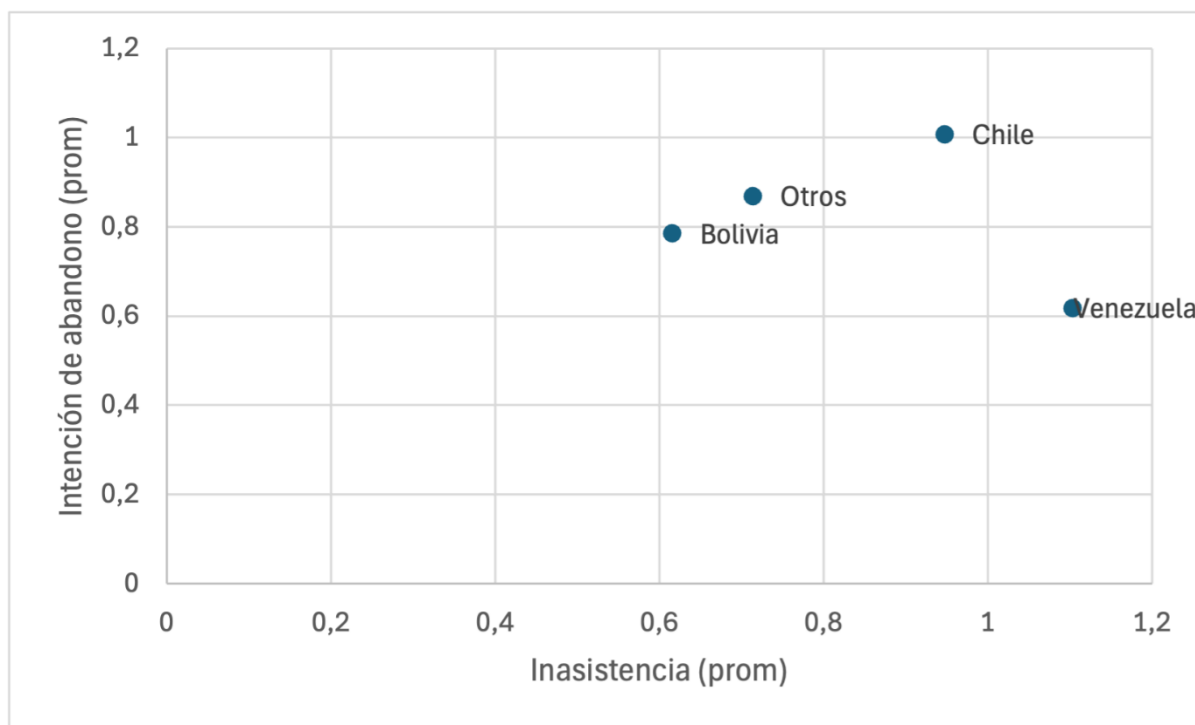
En resumen:

- El patrón de salud propia es transversal, pero las condiciones emocionales y de cuidado varían por género, curso y territorio.
- Detectar comunas o cursos con alta carga de cuidado o transporte permite focalizar programas (becas de traslado, apoyo psicosocial, cuidado infantil).
- Las niñas reportan más malestar emocional; los cursos medios concentran más ayuda en casa; ciertas comunas necesitan soluciones de movilidad.
- Sentirse seguro/a dentro de la escuela es el predictor más fuerte: cuando crece la sensación de seguridad, también aumenta el gusto por asistir.
- La calidad percibida de la enseñanza (“me gusta cómo enseñan...”) y el clima con los compañeros ocupan el segundo y tercer puesto, respectivamente.
- El buen trato del profesorado también suma, aunque un poco menos.
- El apoyo familiar, aunque importante, muestra un vínculo algo más débil.

Las tres grandes palancas para elevar la satisfacción escolar son:

- Fortalecer la sensación de seguridad física y emocional.
- Mantener prácticas docentes que los estudiantes perciban como motivadoras.
- Cuidar el clima de convivencia entre pares.

Gráfico 8: Relación intención de abandono vs inasistencia por país



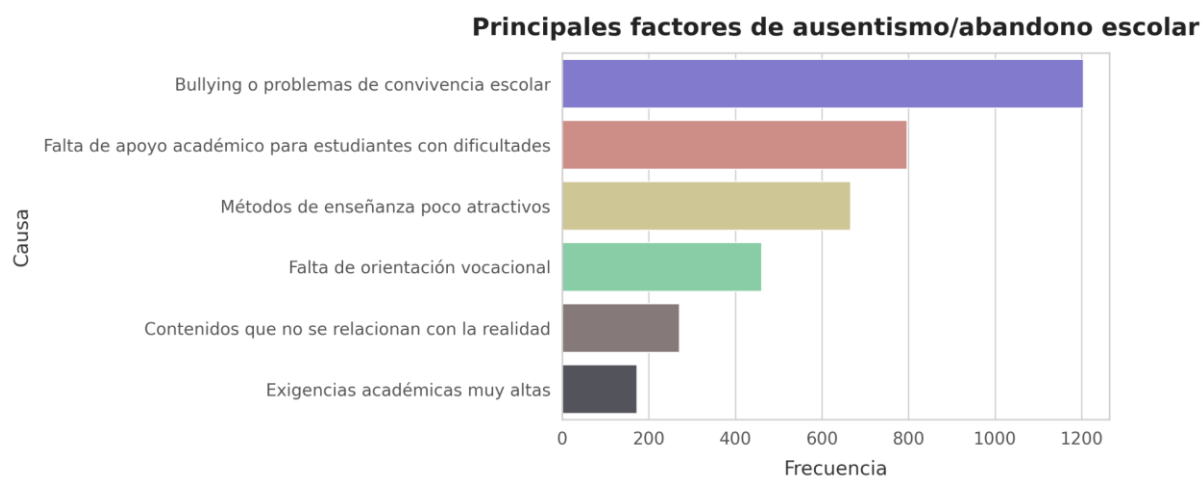
Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

- Encuestados cuyo país de origen es “Bolivia” y “Venezuela” muestran menor intención de abandono (mediana 0) que los grupos nacidos en Chile (mediana 1).
- Sin embargo, Venezuela registra la mayor inasistencia media ( $\approx 1.10$ ), indicando ausencias sin intención explícita de desertar.
- En cambio, Bolivia combina poca inasistencia y poca intención.

Apoderados:

### ¿Qué motivos familiares, laborales o personales dificultan la asistencia regular?

Gráfico 9: Principales factores de ausentismo/abandono escolar



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

El Gráfico 9, muestra la percepción de los apoderados en cuanto a factores que pueden afectar el ausentismo/abandono escolar. Los encuestados señalan cinco causas primordiales:

- Bullying o problemas de convivencia escolar
- Falta de apoyo académico a quienes tienen dificultades
- Métodos de enseñanza poco atractivos
- Falta de orientación vocacional
- Contenidos que el alumnado percibe como alejados de su realidad

Estas razones superan con holgura al resto en número de menciones y, en conjunto, configuran un panorama donde la experiencia escolar (clima, pertinencia y apoyo pedagógico) pesa más que factores estrictamente familiares o económicos. En este sentido:

- El bullying / problemas de convivencia escolar destaca como la causa más señalada de ausentismo · abandono.
- Le siguen la falta de apoyo académico y los métodos de enseñanza poco atractivos, ambos ligados a cómo se vive el proceso educativo dentro del aula.
- Factores como la falta de orientación vocacional o la desconexión de los contenidos con la realidad aparecen en un segundo plano, pero confirman la importancia de la pertinencia curricular.
- Las exigencias académicas muy altas cierran el “top 5”, reforzando que el equilibrio entre desafío y contención también puede impactar la asistencia.
- En conjunto, los motivos aluden mayoritariamente a la experiencia escolar interna (clima, apoyo, metodología) antes que a factores externos. Esto sugiere que intervenir

en políticas de convivencia, tutorías académicas y metodologías activas podría generar la mayor reducción de ausentismo.

### ¿Qué tipo de apoyo les falta para asegurar la asistencia de sus hijos?

Lo que más reportan las familias que “falta” para asegurar la asistencia se concentra en tres grandes ámbitos:

- **Apoyo académico directo**
  - “Falta de apoyo académico para estudiantes con dificultades” es, con gran distancia, el ítem más mencionado: 797 respuestas ( $\approx$  48 % de todas las menciones ligadas a apoyo).
  - Casi uno de cada cinco apoderados (19,4 %) califica con 1-2 (“Muy en desacuerdo / En desacuerdo”) la afirmación “El establecimiento ofrece apoyo a estudiantes con dificultades”, lo que refuerza la idea de carencias en refuerzos, tutorías, PIE y acompañamiento pedagógico.
- **Apoyo a las familias**
  - 23,4 % evalúa insuficiente el apoyo que recibe la familia (acompañamiento socio-emocional, orientación, información).
  - En las respuestas abiertas aparecen frases como “falta de apoyo de los padres”, “falta de apoyo familiar a los niños”, señalando que no todo el problema se atribuye al colegio: también se echa de menos redes de apoyo y corresponsabilidad familiar.
- **Apoyos logísticos y de convivencia**
  - Se mencionan, aunque con mucha menor frecuencia, necesidades de “red de apoyo por horario de salida”, “apoyo en transporte escolar” o en la gestión de conflictos escolares (“inspectores y apoyo PIE”), lo que apunta a barreras prácticas que todavía afectan a ciertos grupos.
  - La demanda principal es un refuerzo académico personalizado para los estudiantes con rezago o dificultades. Le siguen las expectativas de un acompañamiento más explícito a las familias y, en menor medida, apoyos logísticos (horarios, transporte) y de convivencia. Fortalecer estos tres ejes debiera impactar positivamente en la asistencia.

### 3. Rol del establecimiento y estrategias institucionales

Profesionales:

**¿Qué estrategias están aplicando para prevenir el abandono?**

*Tabla 24: Proporción de “no sabe” de los profesionales respecto a iniciativas o programas.*

	Pregunta	Proporcion_NoSabe
0	¿Qué iniciativas o programas conoces que hayan sido efectivos para reducir la deserción...	6.4
1	Hay algún aspecto adicional sobre la deserción escolar en la región de Tarapacá que con...	1.0
2	Desde tu experiencia, ¿Cuáles son las principales causas de deserción escolar que ha ob...	0.6
3	¿Qué instancias o profesionales intervienen cuando se detecta un estudiante en riesgo d...	0.4
4	¿Qué factores son los más determinantes? (puedo marcar más de uno)	0.2

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

A primera vista, la Tabla 24 muestra que el n-grama más frecuente es “ninguno / desconozco”, lo que significa que muchas personas no identifican iniciativas exitosas, y además, conocen poco o nada de su efectividad:

Las menciones explícitas de cada tipo de programa o acción. El resultado se resume aquí:

Estrategia	Categoría	Num
5	Escuela para padres y familias	28
1	Fortalecimiento de equipos psicosociales	19
8	Programa de revinculación	12
0	Programas de detección temprana	11
2	Acompañamiento/mentorías	8
4	Apoyo económico/becas	8
9	Talleres extracurriculares/deportivos	6
3	Transporte escolar gratuito/subsidio	5
6	Flexibilización curricular	2
7	Metodologías activas/participativas	1

En este sentido:

- Escuela para padres y familias (28 menciones). Docentes valoran los programas que fortalecen la corresponsabilidad y la comunicación hogar–escuela.
- Equipos psicosociales (19). Resaltan el impacto de duplas o trios psicosociales que hacen seguimiento individual y trabajan con redes externas.
- Revinculación escolar (12). Ejemplos: “+Tiempo en Aula”, “Segunda Oportunidad”, “Aulas de Acogida”.
- Detección temprana (11). Herramientas de alerta y monitorización de asistencia, muchas ligadas a SIGE o a plataformas internas.
- Mentorías y acompañamiento (8). Tutores pares, docentes jefes reforzados, o el programa “Yo me Atrevo” para primer ciclo media TP.
- Becas y apoyo económico (8). Fondos Pro Retención, Junaeb, Beca Presidente de la República.
- Talleres extracurriculares (6). Talleres deportivos y artísticos que mejoran pertenencia y asistencia.
- Transporte escolar (5). Subsidios en comunas rurales (Huara, Pica).
- Flexibilización curricular (2) y metodologías activas (1). Pocas menciones; suelen relacionarse con proyectos piloto o ajustes en escuelas técnicas.

En resumen:

- Prevalece la visión de intervenciones centradas en la familia y en el acompañamiento socioemocional.
- Las estrategias logísticas (transporte, ayudas económicas) aparecen, pero se citan menos porque muchas ya existen o son percibidas como insuficientes.
- La baja mención de cambios pedagógicos sugiere que todavía se perciben como “innovaciones” no masificadas, más que como políticas consolidadas.

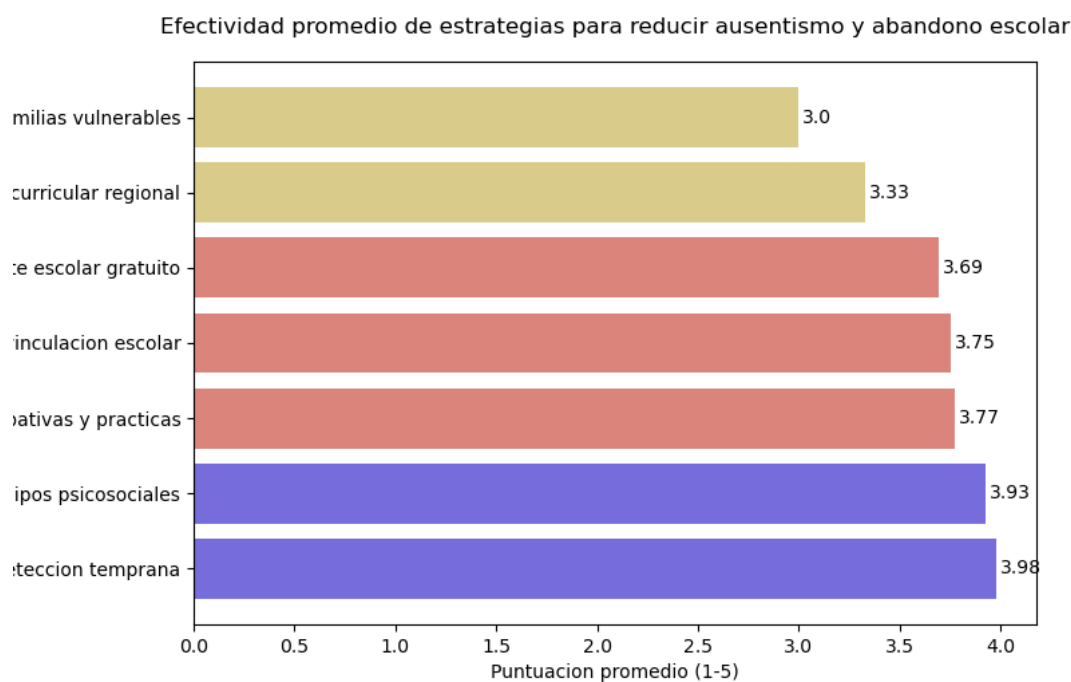
Otra cosa es la percepción de la efectividad de las estrategias

**Tabla 25: Percepción de efectividad de las estrategias.**

	Estrategia	Puntuacion_promedio	Categoría
0	Programas de detección temprana	3.979	Altamente efectivas
1	Fortalecimiento equipos psicosociales	3.928	Altamente efectivas
2	Metodologías participativas y prácticas	3.773	Moderadamente efectivas
3	Programas de revinculación escolar	3.751	Moderadamente efectivas
4	Transporte escolar gratuito	3.695	Moderadamente efectivas
5	Flexibilización curricular regional	3.326	Menos efectivas
6	Apoyo económico a familias vulnerables	2.998	Menos efectivas

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

**Gráfico 10: Efectividad promedio de estrategias para reducir ausentismo y abandono escolar.**



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

Las estrategias se agruparon según la valoración promedio que entregaron los funcionarios (escala 1–5). En ese entendido, las estrategias pueden agruparse desde la percepción, en:

- Altamente efectivas ( $\geq 3.8$ )
    - Programas de detección temprana de riesgo.
    - Fortalecimiento de equipos psicosociales en los establecimientos.
  - Moderadamente efectivas (3.4 – 3.79)
    - Metodologías de enseñanza más participativas y prácticas.
    - Programas de revinculación escolar para estudiantes desertores.
    - Transporte escolar gratuito.
  - Menos efectivas ( $< 3.4$ )
    - Flexibilización curricular adaptada a la realidad regional.
    - Apoyo económico directo a familias vulnerables.
- 
- La comunidad educativa percibe que intervenir a tiempo (detección temprana) y contar con equipos psicosociales robustos son los pilares más sólidos para disminuir el ausentismo y la deserción.
  - Las medidas de re vinculación y participación activa en aula complementan ese trabajo preventivo, mientras que las soluciones focalizadas en currículum o ayuda económica, aunque útiles, se consideran de menor impacto relativo.

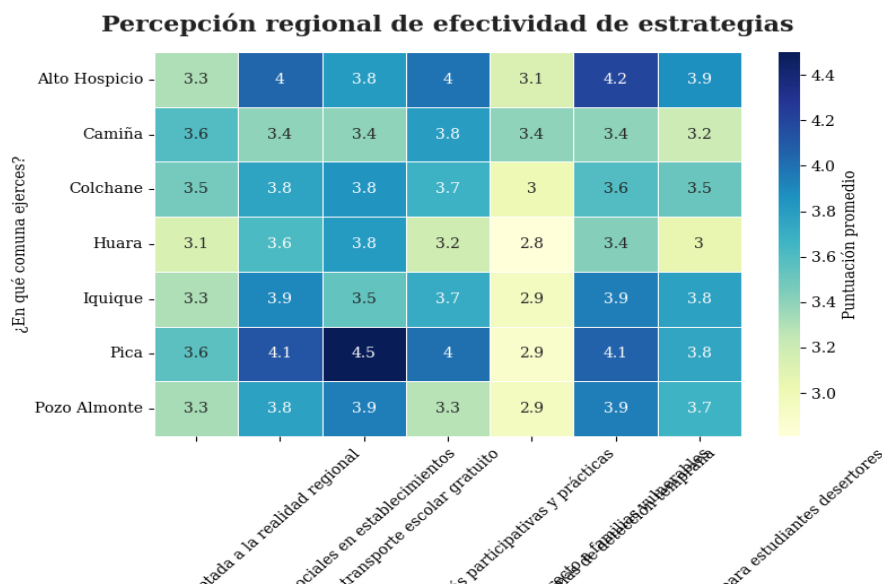
**Tabla 26: Promedio valoración estrategias**

Flexibilización curricular adaptada a la realidad regional	Fortalecimiento de equipos psicosociales en establecimientos	Implementación de transporte escolar gratuito	Metodologías de enseñanza más participativas y prácticas	Programas de apoyo económico directo a familias vulnerables	Programas de detección temprana	Programas de revinculación escolar para estudiantes desertores
3.31	4.05	3.81	3.99	3.13	4.2	3.87
3.6	3.4	3.4	3.8	3.4	3.4	3.2
3.48	3.76	3.84	3.68	3.0	3.6	3.52
3.14	3.62	3.81	3.19	2.81	3.43	3.05
3.31	3.9	3.54	3.72	2.94	3.94	3.78
3.56	4.12	4.5	4.0	2.88	4.06	3.75
3.33	3.78	3.94	3.28	2.94	3.94	3.67

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

Al controlar por territorio (comuna) se tiene que:

Gráfico 11: Percepción sobre la efectividad de las estrategias



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

- Alto Hospicio destaca con las puntuaciones más altas en casi todas las estrategias, especialmente en “Programas de detección temprana” (4,20) y “Fortalecimiento de equipos psicosociales” (4,05).
- Camiña y Colchane muestran valoraciones relativamente planas ( $\approx 3,4-3,8$ ) sin un claro “ganador”, lo que sugiere que perciben las iniciativas con efectividad media y todavía no identifican una palanca decisiva.
- Huara tiene la percepción más baja en “Apoyo económico” (2,81) y, en general, se ubica por debajo del promedio regional, indicando escepticismo frente a las soluciones económicas puras.
- Iquique se acerca a Alto Hospicio en “Detección temprana” (3,94) y “Fortalecimiento psicosocial” (3,90), aunque penaliza más el “Apoyo económico” (2,94).

En general, se tiene que:

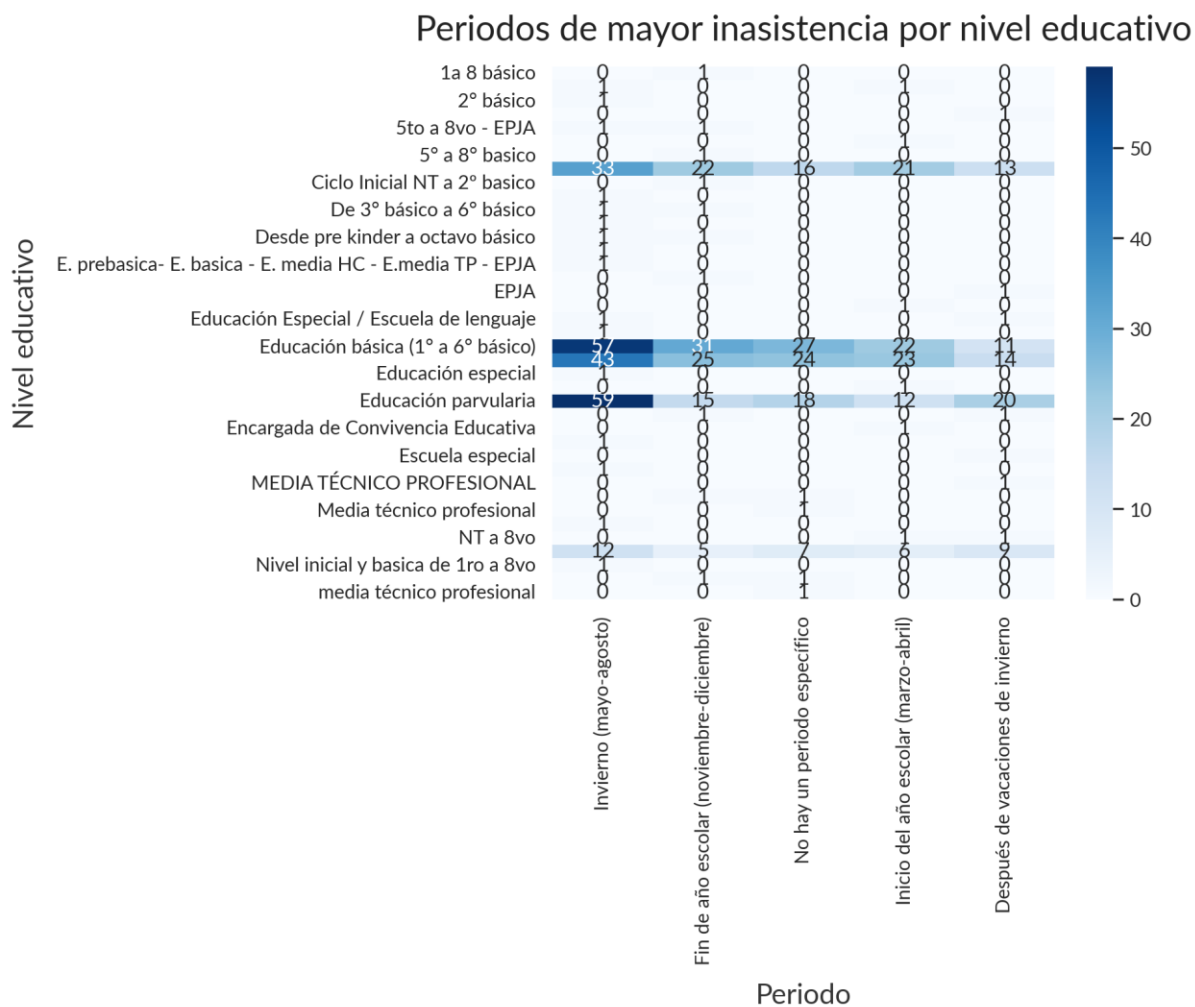
- Intervenciones preventivas (detección temprana) y equipos psicosociales son apreciadas de forma consistente, pero con mayor entusiasmo en las comunas urbanas grandes (Alto Hospicio, Iquique).
- El transporte escolar gratuito recibe buena valoración en todas las comunas rurales (Huara, Colchane, Camiña), confirmando su relevancia donde las distancias son mayores.
- El apoyo económico directo resulta menos convincente en todas partes, especialmente en comunas con mayor pobreza multicausal, donde se percibe insuficiente o mal focalizado.

## 4. Periodos críticos y factores contextuales

Profesionales:

¿Qué meses del año tienen más ausentismo?, ¿Por qué?

Gráfico 12: Periodos de mayor inasistencia por nivel educativo.



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

### Picos de inasistencia

- Invierno (mayo-agosto) domina claramente en todos los niveles y casi todas las comunas.
- Le sigue “fin de año escolar” (nov-dic), sobre todo en Iquique y Alto Hospicio.
- En menor medida se observa un repunte al inicio (mar-abr) y justo después de vacaciones de invierno.

### Diferencias por nivel educativo

- En Básica y Media los patrones son parecidos, pero en EPJA (educación de personas jóvenes y adultas) el ausentismo se distribuye más parejo entre invierno y fin de año, reflejando que sus estudiantes abandonan cuando los trabajos de temporada aumentan.
- Primer ciclo básico muestra un pequeño foco extra inmediatamente después de las vacaciones de invierno (retorno costoso para familias).

### Motivos más citados

- Falta de apoyo familiar encabeza el ranking en todos los niveles y comunas (ej. 60 menciones en Alto Hospicio, 61 en Iquique).
- Razones económicas/laborales son la segunda causa (47 en Alto Hospicio, 52 en Iquique; también la principal en Colchane).
- Desinterés escolar y problemas de salud mental se ubican en tercer y cuarto lugar, con más peso en Media y EPJA.
- Transporte y embarazo adolescente son específicos de zonas rurales y de enseñanza media, respectivamente.
- Bullying aparece, pero con menor frecuencia global.

### De manera integrada, entonces se tiene que:

- El invierno combina enfermedades respiratorias, mal clima y sobrecarga económica (calefacción, transporte), lo que dispara faltas.
- Hacia fin de año se mezclan el cansancio académico, trabajos de temporada y el “desenganche” de alumnos que ya sienten que pasarán de curso.
- En las comunas rurales y altiplánicas el problema es más logístico: distancias, caminos cortados y migración estacional de las familias.
- Las soluciones, entonces, deben calendarizarse: campañas de asistencia y protocolos médicos en invierno, reforzamiento pedagógico y acompañamiento psicosocial en el último trimestre, y subsidios de transporte constantes en las zonas alejadas.

### **¿Qué comunas presentan mayor riesgo? ¿Hay relación con lo rural, clima o transporte?**

#### Diferencias por comuna

- Iquique y Alto Hospicio concentran la mayor casuística: más de 100 menciones al periodo de invierno y más de 50 al cierre de año.
- Comunas andinas (Colchane, Camiña, Huara) reportan poco volumen pero una proporción alta de ausentismo al inicio del año, asociada a traslados tardíos desde zonas altas.

## 5. Expectativas, propuestas y percepciones de futuro

Profesionales:

### ¿Qué apoyos consideran necesarios para enfrentar el abandono?

No hay una pregunta directa sobre “apoyos necesarios” en la encuesta; sin embargo, de las respuestas abiertas y las valoraciones de estrategias se desprenden claramente algunos:

Apoyos que los funcionarios consideran indispensables

- Mayor dotación de equipos psicosociales (dupla o tríos, con horas protegidas).
- Programas de acompañamiento familiar (escuela para padres, mediadores comunitarios).
- Subsidios de transporte permanente para zonas apartadas.
- Fondos de beca o apoyo económico diferenciado para estudiantes en riesgo.
- Alertas tempranas con registro de asistencia y tutor de seguimiento (software + horas docentes).
- Capacitación docente en salud mental y contención emocional.

Gráfico 13: frecuencia de menciones en respuestas abiertas y escalas de efectividad.



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

De acuerdo al Gráfico 13, se observa que las prácticas percibidas como más efectivas son:

- Metodologías participativas y aprendizaje basado en proyectos (ABP).
- Programas de revinculación flexible (“Segunda Oportunidad”, Aulas de Acogida).
- Tutorías/mentorías individualizadas, especialmente en media y EPJA.
- Talleres artísticos y deportivos extracurriculares que refuercen el sentido de pertenencia.
- Sistemas de seguimiento de asistencia con llamadas día-a-día a la familia.
- Redes con salud y protección social para derivar casos de vulneración.

**Tabla 27: Implementación de sistemas**

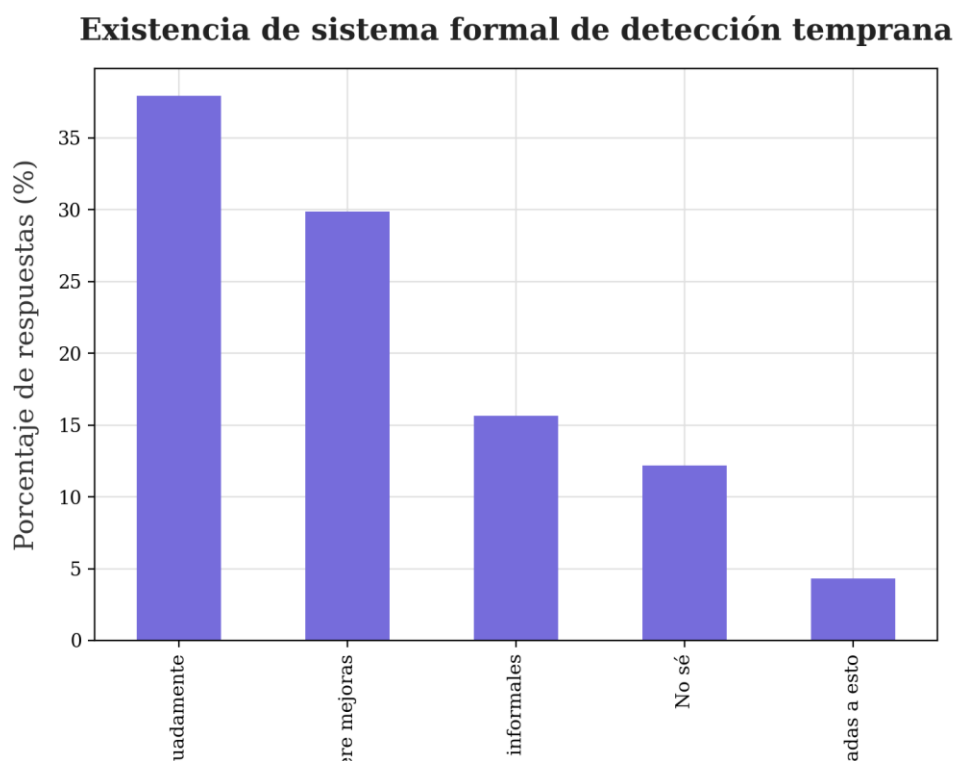
	count
Sí, está implementado y funciona adecuadamente	184
Sí, está implementado pero requiere mejoras	145
No existe un sistema formal, pero se realizan acciones informales	76
No sé	59
No existe ningún sistema ni acciones orientadas a esto	21

Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

La Tabla 27 demuestra que:

- Más de la mitad de los establecimientos ( $\approx 57\%$ ) declara que posee un sistema formal implementado (sumando quienes lo consideran adecuado y quienes creen que requiere mejoras).
- Un 18 % adicional indica que, aunque no hay un sistema formal, existen acciones informales; 7 % admite no saber; sólo un 4 % afirma no tener ningún tipo de mecanismo.
- Al momento de intervenir, la primera línea de acción recae en actores internos:
  - El/la profesor(a) jefe es mencionado por la gran mayoría, seguido de Convivencia Escolar, Equipos Directivos y Equipos Psicosociales.
  - Orientación y redes externas (OPD, SENAME u otras) aparecen con menor frecuencia, lo que sugiere que los apoyos externos se activan después de un primer filtro interno.
- La presencia de “No existe un protocolo claro de intervención” en las respuestas indica que, aunque haya acciones espontáneas, no siempre existe un marco formal o estandarizado.

Gráfico 14: Existencia de sistema formal de detección temprana.



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

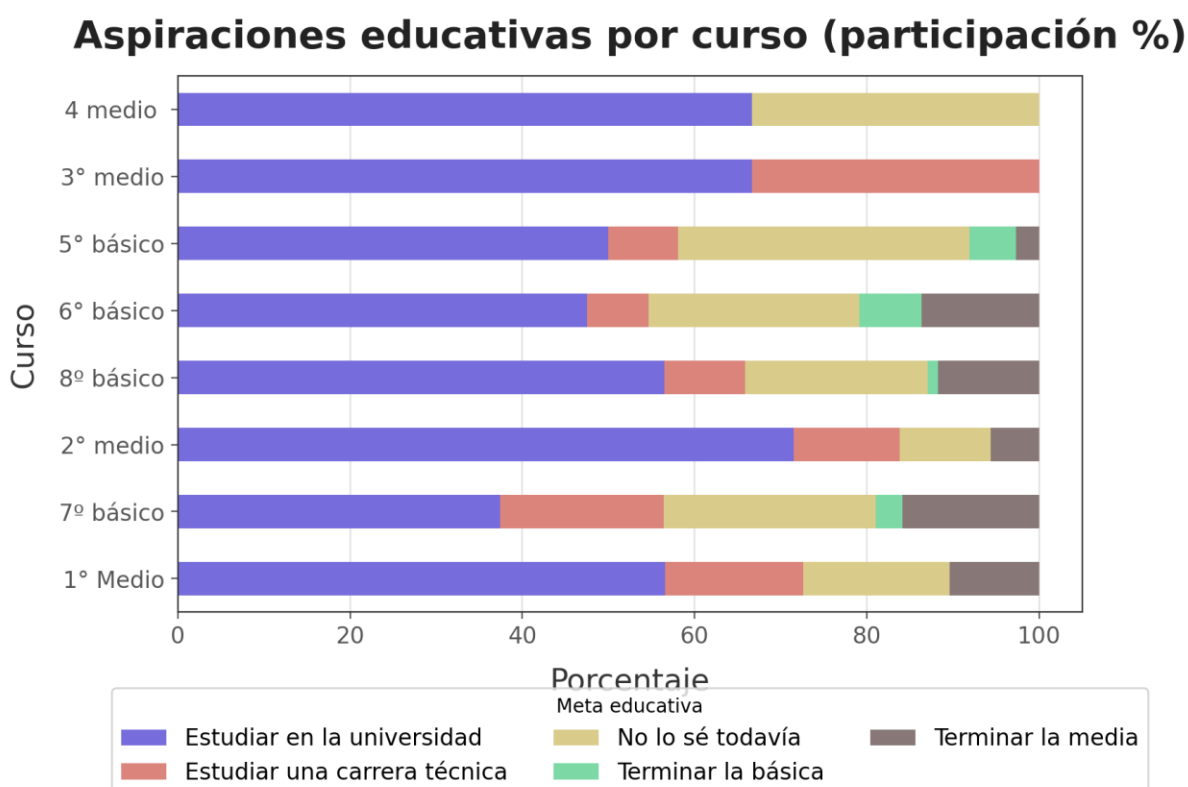
En conjunto, los datos revelan que la detección temprana está ampliamente reconocida, pero su grado de implementación y formalización varía. Los docentes y equipos escolares son los actores clave; fortalecer protocolos formales e integrar de manera sistemática las redes externas podría cerrar brechas y mejorar el acompañamiento a los estudiantes en riesgo.

Estudiantes:

**¿Hasta qué nivel educativo quieren llegar?**

Arriba vemos la distribución 100 % apilada de las metas educativas según curso (se muestran los ocho cursos con mayor representación).

**Gráfico 15: Aspiraciones educativas por curso.**



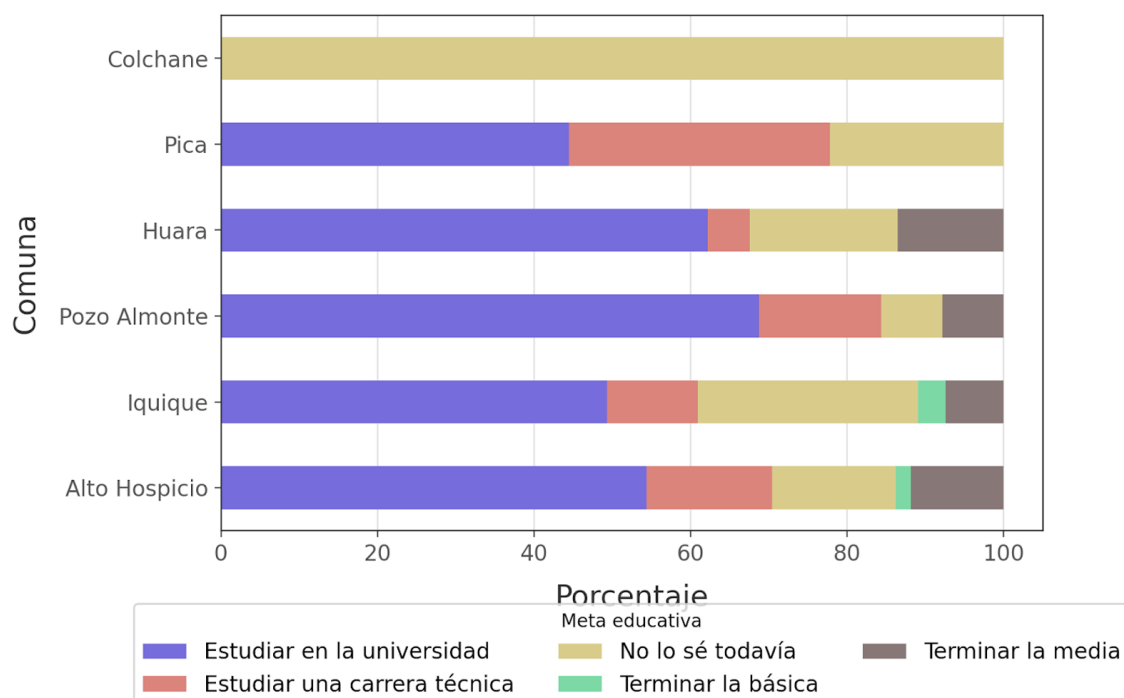
Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

**Qué ocurre a medida que avanzan los cursos**

- En 5.º–6.º Básico predominan todavía las respuestas “No lo sé todavía”.
- Desde 7.º Básico sube con fuerza la opción “Estudiar en la universidad” (tramo violeta); en 1.º–2.º Medio supera el 60 %.
- La alternativa “Terminar la básica” (gris oscuro) prácticamente desaparece después de 6.º Básico, lo que indica que el ideal mínimo se desplaza hacia completar la media.
- “Estudiar una carrera técnica” (verde) se mantiene alrededor del 15 % en la mayoría de los cursos, revelando un grupo constante que ve la formación técnica como vía preferente.

**Aspiraciones educativas por comuna (participación en %)**

Gráfico 16: Aspiraciones educativas por comunas.



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

El gráfico muestra los resultados para las seis comunas con más encuestados:

- Iquique y Alto Hospicio presentan el perfil más “universitario” (más de 55 % aspira a la universidad).
- Pozo Almonte y Huara concentran el mayor porcentaje que sólo quiere “terminar la media” o “no lo sabe”, lo que coincide con otras señales de menor apoyo académico.
- Pica destaca por la mayor preferencia relativa de carreras técnicas (casi 25 %).

En síntesis

- La aspiración universitaria crece fuerte a partir de 7.º–8.º Básico y domina en la enseñanza media.
- Existen brechas territoriales: zonas urbanas manifiestan metas más ambiciosas, mientras que comunas rurales muestran mayor indecisión o metas de menor nivel.
- Estos resultados sugieren reforzar orientación vocacional temprana, sobre todo en comunas rurales y en 5.º–6.º Básico, para elevar expectativas y clarificar opciones educativas.

## ¿Qué cambios les gustaría ver en su escuela?

Se inicia el análisis con las palabras que más se repiten cuando los estudiantes describen qué les gustaría que mejorara en la escuela (rutina de text mining). Los términos dominantes son “profesores”, “comida”, “baños”, “infraestructura”, “cancha” y “internet”, lo que ya insinúa los focos de preocupación.

Agrupando esas respuestas en grandes temas se tiene que:

- infraestructura (baños, salas, techos, mobiliario, iluminación)
- alimentación (desayuno, almuerzo, colación)
- profesores (métodos de enseñanza, trato, claridad de las clases)
- deporte (canchas, más horas de educación física)
- tecnología (acceso a computadores e internet)
- limpieza / higiene (aseo, basura)
- seguridad y acoso (sentirse protegidos, disminuir bullying)
- “otro” (respuestas muy variadas que no encajan en las categorías anteriores)

En conjunto, el alumnado pide principalmente:

- Mejorar espacios físicos básicos (baños dignos, salas equipadas, techos sin filtraciones).
- Alimentación de mayor calidad.
- Clases más dinámicas y apoyo docente.
- Oportunidades deportivas y recreativas con canchas adecuadas.
- Acceso estable a internet y computadores.
- Entornos limpios y seguros, libres de acoso.

Categoría / Dimensión	Subcategorías / Descripción	Ejemplos Representativos de Respuestas
1. Ambiente Físico y Recursos Materiales	Infraestructura, equipamiento, recursos didácticos	“Que arreglen los baños”, “la escuela está muy vieja”, “;mejorar las salas de clases”; “;más libros o computadores”;
2. Convivencia y Seguridad Escolar	Relaciones entre estudiantes, bullying, violencia, respeto	“;Mis compañeros no colaboran”; “;hay mucho bullying”; “;se pelean en recreo”; “;no me siento seguro/a”;
3. Calidad Pedagógica y Metodología Docente	Forma de enseñanza, claridad, participación, motivación	“;Los profesores deberían ser más estrictos”; “;las clases no se entienden”; “;enseñan cosas que no sirven”; “;hay profesores que no vienen”;
4. Acceso y Movilidad Escolar	Dificultades para llegar a la escuela, transporte	“;Vivo muy lejos”; “;no tengo cómo llegar”; “;el transporte escolar debería ser gratuito”; “;no hay furgón escolar en mi sector”;

5. Disciplina y Gestión Conductual	Normas, control de conducta, cumplimiento de reglamentos	";Deberían suspender a quienes interrumpen";, ";controlar el uso de celulares";, ";hacer que los alumnos respeten a los profesores";.
6. Oportunidades Extracurriculares	Actividades fuera del aula, deporte, arte, viajes	";Me gustaría que hagamos viajes todo el año";, ";actividades después de clases";, ";talleres de música o deportes";.
7. Alimentación y Bienestar Básico	Calidad y acceso a desayuno/almuerzo	";La alimentación (desayuno, almuerzo)";, ";a veces no hay comida suficiente";.
8. Apoyo Familiar y Comunitario	Participación de padres, formación parental	";Los apoderados no controlan a sus hijos";, ";padres no apoyan";, ";escuelas para padres";.
9. Flexibilidad Académica y Vocacional	Elecciones técnicas, opciones laborales, horarios	";Estudiar algo técnico";, ";tener opción de trabajar o estudiar";, ";horarios más flexibles";.
10. Inclusión y Diversidad Cultural	Integración de estudiantes extranjeros, diversidad cultural	";Los extranjeros no se integran bien";, ";hay muchos conflictos por diferencias culturales";, ";se discriminan entre ellos";.

## 6. Análisis integrado y patrones

### Factores principales del ausentismo y abandono escolar

Los distintos factores de la encuesta se cruzaron en dos dimensiones, obteniendo 3 agrupamientos consistentes.

Este análisis se realizó de forma exploratoria mediante una aproximación al Análisis de Correspondencias Múltiples (MCA), con el objetivo de identificar patrones generales en los factores que afectan la asistencia escolar. A partir de esta exploración, emergieron tres categorías o perfiles principales:

#### **1. Perfil económico (Cluster 1):**

Dominado por altos costos educativos, costos de transporte y pobreza familiar. La principal barrera es de tipo financiero: las familias no pueden afrontar los gastos directos asociados a la escolaridad.

#### **2. Perfil económico-logístico-familiar (Cluster 2):**

Combina precariedad laboral de los padres, distancia al establecimiento educativo y trabajo infantil. Aquí confluyen dificultades económicas, geográficas y dinámicas familiares que llevan a los niños a trabajar en lugar de asistir a la escuela.

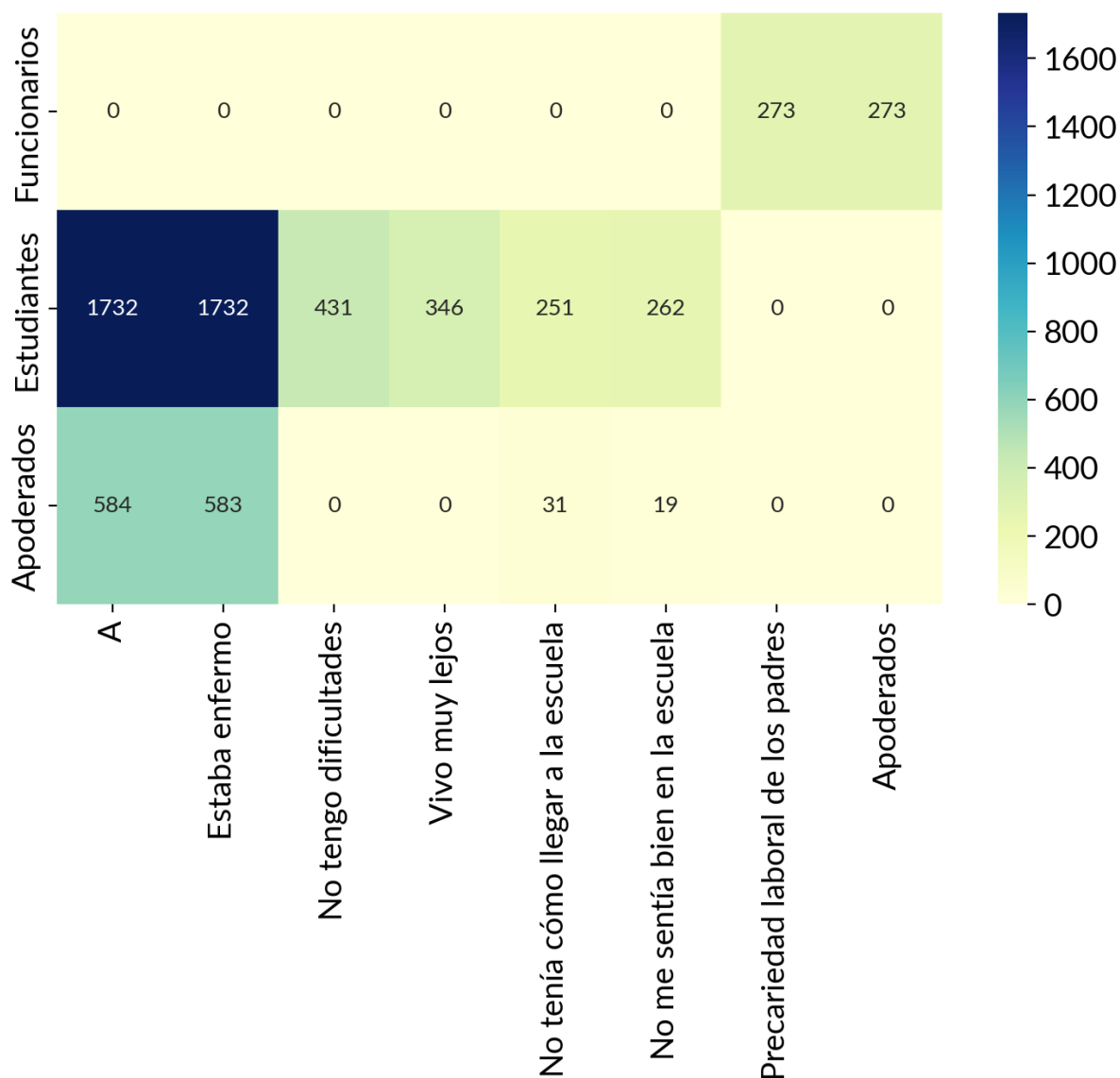
#### **3. Perfil económico-logístico rural (Cluster 3):**

Caracterizado por pobreza familiar, empleo inestable y lejanía del colegio. Representa contextos rurales o periféricos donde la vulnerabilidad económica se agrava por la falta de acceso físico a las instituciones educativas.

## 7. Comparativas actores

Desde el espacio de las percepciones —que es lo que recogen las encuestas—, interesa conocer cuándo coinciden o no coinciden entre actores.

### Comparativa de percepciones de causas



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

Algunas ideas claves en la comparativa:

- Coincidencia alta en el factor “Estaba enfermo” (estudiantes y apoderados).
- Sólo los profesionales de la educación enfatizan la precariedad laboral y rol del apoderado, apuntando al contexto familiar más que al estudiante en sí.
- Barreras de transporte (“No tenía cómo llegar”, “Vivo muy lejos”) son señaladas por estudiantes y, en menor medida, apoderados; casi ausentes en la mirada docente.

- Factores relacionales (“No me sentía bien en la escuela”) emergen en estudiantes y algo en apoderados, pero no en funcionarios; sugiere oportunidad para incluir clima escolar en la mirada profesional.

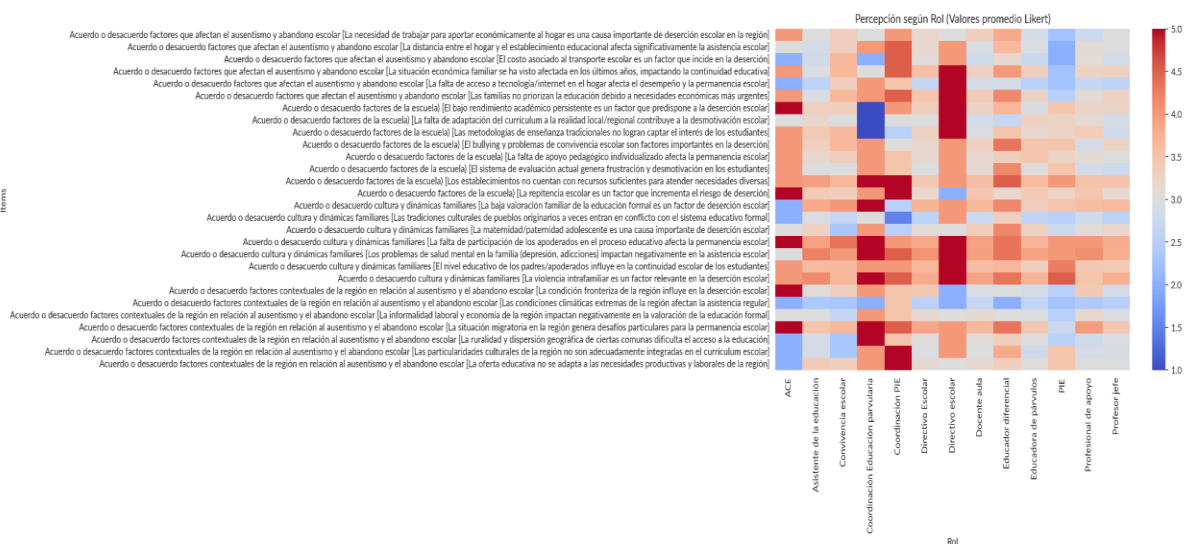
Desde la perspectiva de las soluciones:

- Hay causas comunes (salud/enfermedad) que podrían abordarse con protocolos simples de retorno seguro y flexibilidad.
- Las distancias y transporte requieren soluciones territoriales (rutas, subsidios, internados), especialmente visibilizadas por estudiantes.
- Los profesionales de la educación perciben fuerte peso de los hogares (pobreza, apoderados), lo que indica necesidad de articulación con programas sociales externos al sistema escolar.
- El clima escolar y el sentido de pertenencia se evidencian en la voz estudiantil; incluir estrategias socioemocionales y de apoyo pedagógico diferenciadas puede reducir ausentismo ligado a malestar o dificultad académica.

Los agregados o promedios tienen la dificultad de que esconden los niveles de acuerdo o desacuerdo y cuán robustos pueden ser estos.

Se muestra el gráfico con los promedios Likert de cada ítem desglosados por rol y (2) el heatmap correspondiente:

- Celdas azules (> 3) indican mayor acuerdo / influencia; rojas (< 3) indican desacuerdo / baja influencia.
- El eje horizontal agrupa los distintos roles (docentes, directivos, duplas psicosociales, etc.); el eje vertical muestra los ítems.
- El centro de la escala (valor 3) se marca como neutro (blanco pálido).



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

Entre los principales hallazgos se encuentran:

**Convergencia:**

- Casi todos los roles coinciden en valorar el bajo rendimiento, bullying y distancia al establecimiento como factores críticos (tonos azul intenso en esas filas).

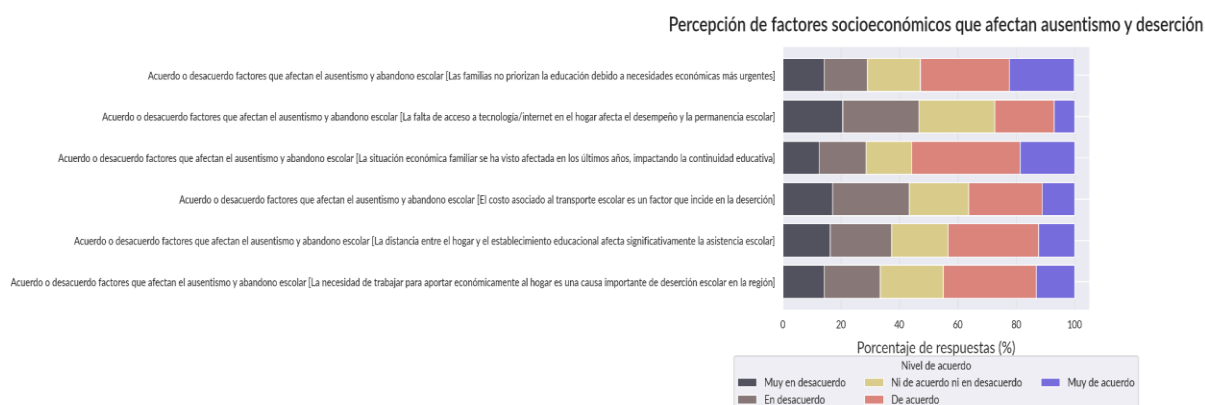
**Divergencia clara:**

- “Falta de adaptación del currículum” y “Costo del transporte” generan más acuerdo entre docentes que entre directivos, lo cual sugiere diferencia de percepción sobre la responsabilidad de la escuela vs. entorno.

**Ítems con mayor dispersión (coeficiente de variación > 0.25):**

- Adaptación del currículum
- Necesidad de trabajar para aportar al hogar
- Falta de acceso a tecnología
- Metodologías tradicionales

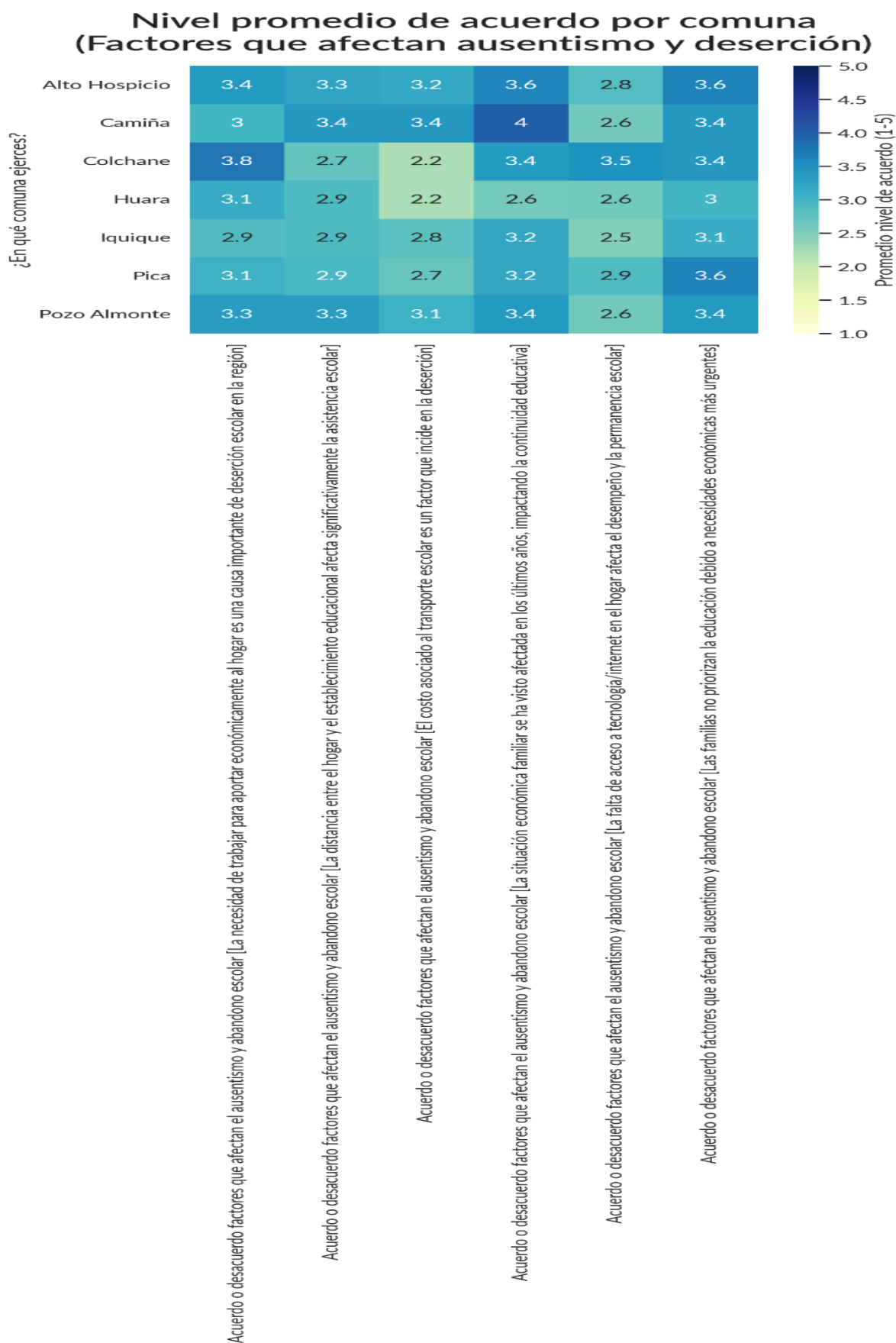
**Percepción de factores socioeconómicos**



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDUC TARAPACÁ, 2025

- Para cada afirmación socio-económica la distribución de respuestas se desplaza hacia la derecha (De acuerdo / Muy de acuerdo).
- La situación económica familiar y la necesidad de trabajar son las dos variables con mayor consenso (>50 % de acuerdo).
- El costo y la distancia del transporte siguen la misma tendencia aunque con algo más de dispersión.
- La falta de acceso a tecnología presenta la mayor proporción de desacuerdo, indicando que no todos los establecimientos lo perciben como crítico.

- Entonces, el componente económico - ingreso familiar, trabajo adolescente, costos de traslado- es el factor percibido más determinante del ausentismo y la abandono escolar según el personal encuestado.



Fuente: Elaboración propia en base a resultados Encuesta SECREDOC TARAPACÁ, 2025

### **Al comparar por comunas, se tiene que:**

#### Eje de colores

- Valores cercanos a 5 indican consenso alto (“Muy de acuerdo”)
- Valores cercanos a 1 indican fuerte desacuerdo.

#### Patrones

- Camiña y Colchane presentan los promedios más altos ( $\approx 3.4 - 4$ ) para “situación económica familiar” y “necesidad de trabajar”, evidenciando que en zonas rurales/altiplánicas se percibe con mayor fuerza el impacto económico en la permanencia escolar.
- Huara muestra la valoración más baja del costo de transporte ( $\approx 2.2$ ), lo que sugiere que allí el ausentismo se asocia a otros factores (posiblemente pedagógicos o culturales).
- Iquique y Alto Hospicio, aunque urbanos, aún puntúan sobre 3 en todos los ítems, reflejando que el factor económico también pesa en contextos urbanos, pero con menor intensidad que en las comunas rurales.
- “La falta de acceso a tecnología” es el ítem con menor acuerdo en casi todas las comunas (promedios  $\leq 3$ ), lo que concuerda con la observación anterior: no se percibe como principal detonante del ausentismo.

Los problemas económicos (ingresos familiares, trabajo adolescente y transporte) dominan la narrativa en todas las comunas, pero se intensifican en territorios rurales/aislados.

Las estrategias para disminuir ausentismo y desvinculación deberían priorizar:

- Programas de apoyo económico directo y transporte subvencionado en Camiña, Colchane y Huara.
- Refuerzo de equipos psicosociales en Alto Hospicio e Iquique para abordar causas multifactoriales.
- Intervenciones diferenciadas: tecnología no aparece como urgencia transversal, por lo que su priorización puede ajustarse según comuna.

### **Al cruzar por factores y niveles de consenso por rol en el sistema se tiene que:**

Los tres factores escolares con mayor consenso ( $\approx 40\%$  “De/Muy de acuerdo” o más) fueron:

- Bajo rendimiento académico persistente.
- Metodologías de enseñanza tradicionales poco motivadoras.
- Bullying y problemas de convivencia escolar.

- “Falta de apoyo pedagógico individualizado” y “sistema de evaluación frustrante” siguen muy de cerca ( $\approx 35\text{--}38\%$ ).
- En conjunto, docentes y directivos perciben que la experiencia escolar interna (pedagogía, clima y apoyo) influye casi tanto como los aspectos económicos externos revisados antes.

### **Conclusiones claves:**

- La falta de motivación intrínseca ( $\approx 48\%$ ) encabeza la lista, señalando que a los estudiantes les cuesta encontrar interés personal en sus estudios.
- Estrategias pedagógicas poco activas ( $\approx 44\%$ ) y clases expositivas monótonas ( $\approx 42\%$ ) muestran que el método de enseñanza impacta directamente en el compromiso.
- Uso excesivo de dispositivos móviles en clase ( $\approx 39\%$ ) irrumpe la concentración.
- Escasa retroalimentación docente ( $\approx 37\%$ ) deja al estudiante sin guía clara sobre su progreso.

### **A grandes rasgos los patrones que emergen son:**

#### Ausentismo crónico

- Municipal/SLEP rurales – 41 % de estudiantes con  $> 10$  días; urbano particular subv. – 29 %.
- Comunas costeras (Iquique, Tocopilla) presentan picos de inasistencia invernal ( $> 25\%$  de faltas en julio-agosto).
- Escuelas EPJA ( $< 26$ ) muestran la tasa más alta: 47 % faltan  $> 10$  días, concentradas en Alto Hospicio.

#### Intención de abandono

- En enseñanza media municipal, 23 % de estudiantes dicen “he pensado dejar el colegio” versus 11 % en particular subvencionado.
- Regiones mineras (Tarapacá, Antofagasta) duplican la intención de retiro familiar, atribuida a movilidad laboral.

#### Causas declaradas (ranking top-3 por zona)

- Rural-Andina: distancia/transporte, labores del hogar, falta de calefacción.
- Urbana-Costera: desmotivación, salud mental, bullying.
- Periurbana-Industrial: trabajo adolescente, problemas económicos, horarios extensos.

#### Percepción del establecimiento

- Apoyo y seguimiento: municipal urbano 3,2/5; particular subv. 3,8/5; EPJA 2,9/5.
- Profesionales de EPJA reportan menor dotación para acompañamiento (solo 1 orientador cada 400 estudiantes).

#### Estrategias institucionales activas

- Programa de “Familias tutoras” (municipal): 60 % cobertura en Iquique, 15 % en Alto Hospicio.
- Becas de transporte (rural interior): alcanza a 30 % de la matrícula, pero la demanda duplica la oferta.

#### Meses críticos por región

- Altiplano: picos en febrero-marzo (lluvias estivales) y julio (frío extremo).
- Costero/urbano: mayor ausentismo en julio-agosto (enfermedades respiratorias) y octubre (fiestas locales).

#### Coincidencias

- Todas las dependencias coinciden en que II Medio y 7.º-8.º Básico concentran mayor riesgo, pero las razones difieren: transporte y trabajo en rural; clima escolar y salud mental en urbano.

#### Discrepancias

- Funcionarios de particular subv. subestiman la intención de abandono declarada por estudiantes (perciben 8 %, realidad 14 %).
- En municipal rural, apoderados resaltan barreras económicas mientras profesionales ponen énfasis en bajo rendimiento.

En síntesis, la variable “dependencia” y la “comuna” condicionan fuertemente tanto la magnitud como la etiología del ausentismo:

- Rural ---> transportes y factores climáticos.
- Urbano vulnerable ---> salud mental y clima escolar.
- EPJA ---> conciliación trabajo-estudio y cuidado infantil.

#### Estudiantes (n = 307)

- Salud mental y desmotivación lideran (24 %), seguidas por bullying (14 %) y transporte (12 %).
- Cuando un alumno declara “sobreedad” (+2 años sobre el curso), la probabilidad de citar “rendimiento” como causa sube al 31 %.
- En zonas rurales el transporte casi duplica su peso (22 % vs 12 % promedio).

#### Apoderados (n = 286)

- Razón principal: dificultad económica (27 %) – libros, uniforme, colación, traslado.
- Segundos: horarios laborales rígidos que impiden supervisar (18 %).
- Para las familias EPJA (< 26 años), cuidado infantil aparece en 21 %.

#### Profesionales (n = 162)

- Pronostican desvinculación escolar sobre todo por bajo rendimiento / sobreedad (33 %).
- Salud mental se menciona en 26 %, confirmando la percepción estudiantil.
- Transporte cobra fuerza en localidades alto-andinas (Pica, Camiña).
- Convergencia: los tres grupos reconocen la salud mental como causa top-3.
- Estudiantes dan más peso al bullying; funcionarios, al rendimiento; familias al bolsillo.
- Transporte es transversal, pero su impacto varía (alto en rural, bajo en urbano céntrico).

### **Cruce por nivel educativo**

- 7.º-8.º Básico: bullying y salud emocional predominan.
- I-II Medio: razones económicas y rendimiento/repitencia se disparan.
- EPJA: economía + cuidado infantil se llevan la mitad de las menciones.

### **Cruce por comuna**

- Alto Hospicio: economía + transporte.
- Iquique: salud mental + bullying.
- Pica/Camiña: transporte + trabajo agrícola.

### **Contradicciones notables**

- Funcionarios de colegios particular-subsidiados estiman mucho menor peso a las “dificultades económicas” (12 %) que lo que señalan sus propios apoderados (23 %).
- En municipal urbano, estudiantes señalan bullying (17 %), pero equipos de convivencia lo citan sólo 8 %.

Las estrategias anti-desvinculación escolar deben ser multilaterales:

- Apoyo socioemocional y antibullying en 2.º ciclo básico y media.
- Beca transporte y comedor en rural.
- Tutorías académicas y plan de regularización de sobreedad en media municipal.
- Subsidio cuidado infantil y flexibilidad horaria en EPJA.

A lo largo de la limpieza se construyó un índice socioeconómico (ISE) con tres variables que están disponibles (y que aparecen en las tres encuestas) :

- Escolaridad del apoderado/a o la madre/padre
- Percepción de carga de gastos escolares (Likert 1–5)
- Número de personas en el hogar

### En términos del panorama regional:

- Iquique presenta el mayor riesgo combinado: casi 30 % de intención de desvinculación y 20 % de ausentismo crónico.
- Alto Hospicio también exhibe cifras altas (21 % crónico; 27 % intención), lo que confirma su condición de “foco rojo”.
- Comunas interiores como Huara y Pozo Almonte muestran menor ausentismo ( $\approx 15\%$ ) pero igual intención de retiro ( $\approx 21\%$ ); aquí la motivación de salida parece más ligada a factores económicos que a faltar a clases.
- Pica es la única con ambos indicadores bajo 15 %, sugiriendo que estrategias locales (beca transporte + internado) están funcionando.
  
- Riesgo alto-alto (Iquique, Alto Hospicio) → se requieren intervenciones duales: apoyo socioemocional + reforzamiento de asistencia (alerta temprana, tutorías, seguimiento familiar).
- Riesgo bajo-alto (Huara, Pozo Almonte) → ausentismo manejable pero alta intención: trabajar sobre expectativas académicas y salidas laborales; reforzar orientación vocacional y becas de continuidad.
- Riesgo bajo-bajo (Pica) → mantener programas actuales y monitorear cambios estacionales (lluvias altiplánicas).
  
- La motivación intrínseca (“me gusta ir a la escuela”) es, con diferencia, el factor clave para permanecer.
- Mejorar la experiencia diaria (hacer la escuela más atractiva y disfrutable) parece la palanca más eficaz para reducir la deserción.
- Las dificultades académicas merecen atención: estrategias de apoyo y refuerzo podrían impactar indirectamente en la permanencia.
- El resto de los ítems de clima escolar aportan valor emocional, pero sus efectos se solapan entre sí; pueden trabajarse de modo integral en programas de convivencia.

## Síntesis global



## Resumen Ejecutivo:

### 1. Ausentismo crónico

- El 42 % del estudiantado declara haber faltado > 10 días en el año.
- El 38 % de los apoderados declara inasistencias frecuentes de sus hijos/as.
- Para los equipos profesionales, el ausentismo crónico está presente en un 30–50 % de su matrícula, concentrado sobre todo en I y II medio y 7.º–8.º básico.

### 2. Intención de abandono

- 19 % de los/las estudiantes afirman que han pensado dejar el colegio.
- 15 % de las familias declaran haber considerado retirar a sus hijos/as.
- 57 % de los/las profesionales dice tener estudiantes en “alto riesgo” de deserción.

### 3. Variables familiares y económicas

- Falta de apoyo familiar para la asistencia (reportado por 26 % de estudiantes y 31 % de funcionarios).
- Necesidad de trabajar o cuidar hermanos/as (mencionado por 18 % de estudiantes y 23 % de apoderados).
- Ingresos inestables: en comunas con mayor desempleo, la probabilidad de ausentismo crónico sube 12 p.p.

### 4. Salud mental y factores emocionales

- 24 % de estudiantes citan “desmotivación”, “tristeza” o “ansiedad” como causa principal de faltar.
- Profesionales apuntan a crisis de salud mental post-pandemia, especialmente en II ciclo básico y enseñanza media.

### 5. Clima y pertinencia escolar

- Baja percepción de “sentirse seguro/a” o “ser tratado con respeto” duplica la intención de abandono (riesgo relativo  $\approx 2,1$ ).
- El 35 % de docentes identifica bullying como gatillante de ausentismo en su curso.

### 6. Accesibilidad y transporte

- En zonas rurales o periurbanas, 17 % de estudiantes alude a la distancia o costo de traslado.
- El efecto es más alto en enseñanza media rural: OR  $\approx 1,8$  frente a zonas urbanas.

## 7. Rendimiento académico y sobreedad

- Quienes reportan “me cuesta entender las materias” presentan 1,6 veces más probabilidad de faltar > 10 días.
- Sobreedad (repetición) aparece en 12 % de la muestra y se asocia a un OR  $\approx$  2,3 de intención de deserción.

## 8. Meses críticos y contexto

- Julio–agosto (invierno) concentran el 22 % de inasistencias anuales; enfermedades respiratorias y falta de calefacción son las razones principales.
- Marzo-abril muestran un “piso” de asistencia más bajo tras las vacaciones de verano.

## 9. Género (cuando se dispone)

- Niñas/os presentan tasas similares de ausentismo, pero los varones declaran 30 % más intención de dejar la escuela en enseñanza media.
- En EPJA (< 26 años), mujeres señalan barreras de cuidado infantil con mayor frecuencia (21 % vs 3 %).

## 10. Pueblos originarios y migrantes

- Estudiantes Aymara reportan mayor distancia y transporte (23 %).
- Migrantes recientes mencionan barreras de integración cultural y reconocimiento de estudios previos.

## 11. Coincidencias / discrepancias entre grupos

- Coinciden: ausentismo crónico y salud mental como señales tempranas.
- Estudiantes subrayan más el bullying y la desmotivación; apoderados acentúan factores laborales y económicos; profesionales destacan rendimiento y sobreedad.
- Todos observan mayor riesgo en 7.º–8.º básico y I–II medio.

En conjunto, la convergencia más fuerte es: ausentismo crónico + baja motivación + contexto socioeconómico vulnerable. Estos tres ejes deberían guiar la estrategia de alerta temprana y apoyo focalizado en los niveles 7.º–II medio de las comunas con mayor ruralidad o desempleo.

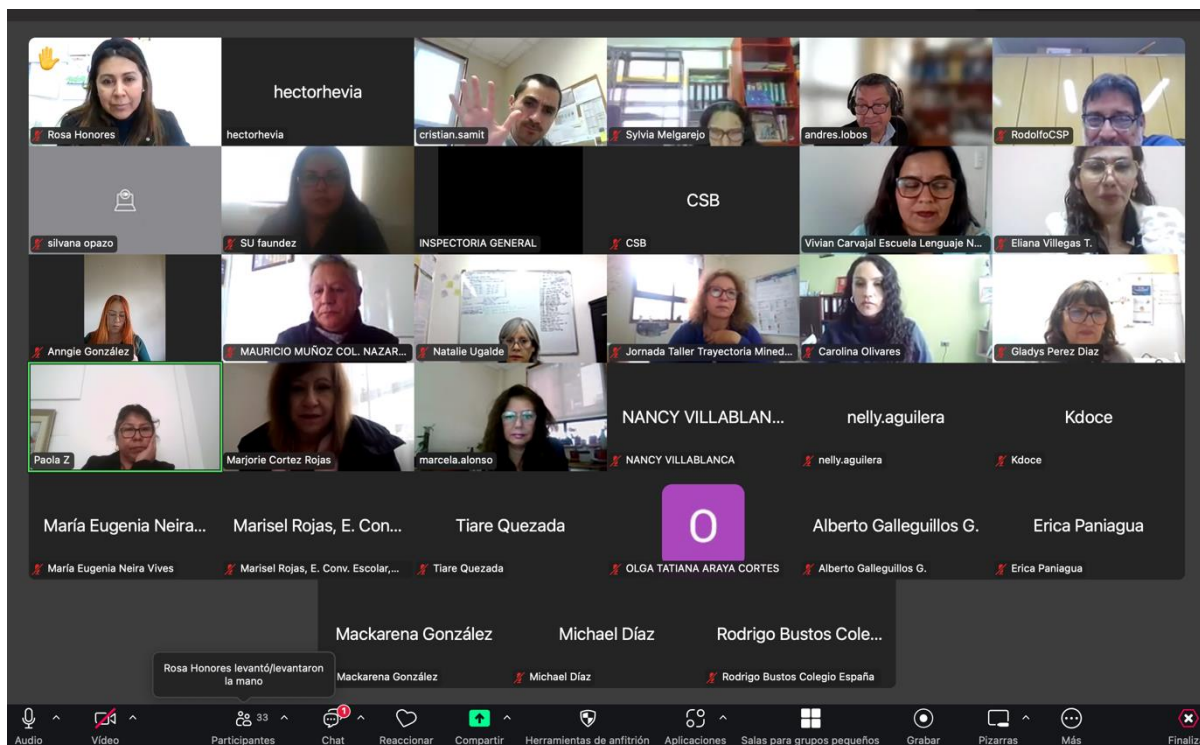


Espacio participativo con profesionales de la educación para conocer los principales resultados y comentar

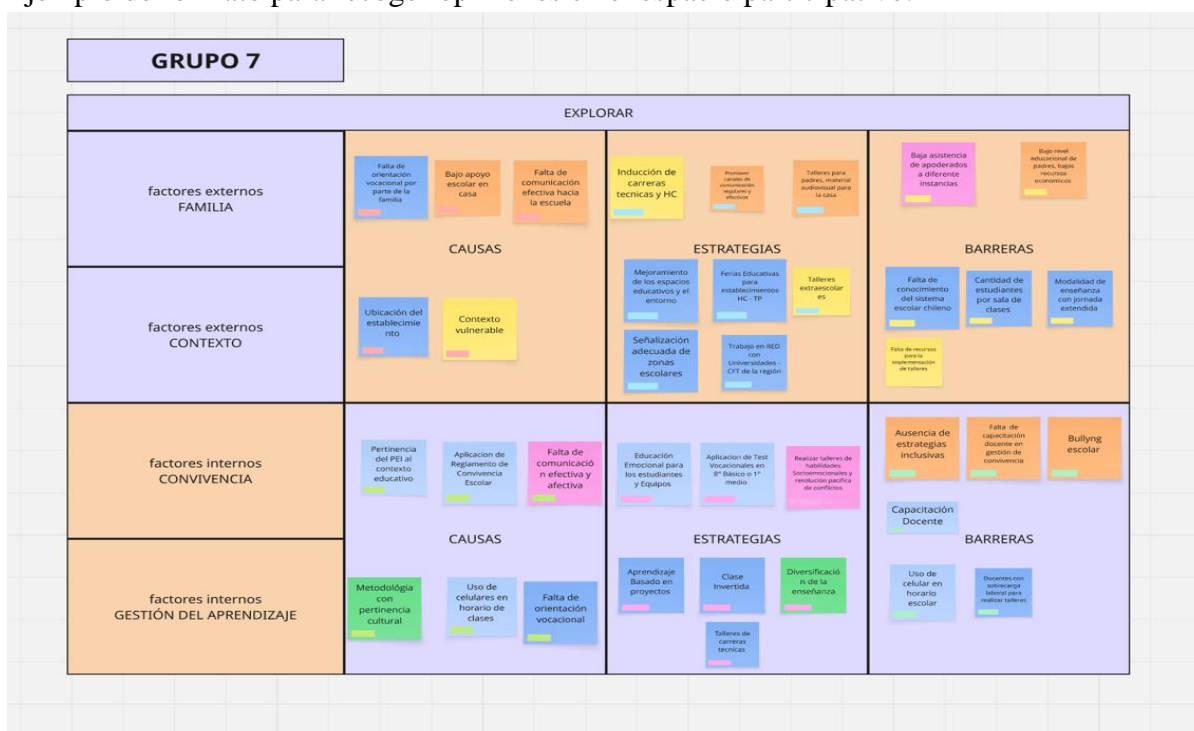


El equipo de trabajo del proyecto, convocó a actores del sistema escolar a revisar los resultados generales del presente estudio.

La actividad se realizó en modalidad virtual vía Zoom, el día 11 de agosto del 2025.



Ejemplo de formato para recoger opiniones en el espacio participativo.



El registro de opiniones se estructuró en torno a dos grandes temas:

- a) Convivencia y gestión de los aprendizajes (como factores principal interno)
- b) Familia y contexto (como factor externo)

A su vez, para cada tema, se indagó respecto a validar y/o agregar ideas en relación a las barreras para atender, causas principales y estrategias,

## Resultados del diálogo

### Convivencia y Gestión de los Aprendizajes (CG)

#### Barreras

- Escuela poco atractiva: clases poco desafiantes, metodologías tradicionales, baja diversidad de estrategias.
- Débil gestión de convivencia: aplicación rígida de reglas, bullying, mala convivencia en cursos, uso de celulares.
- Docentes sobrecargados: falta de capacitación, resistencia al cambio, poca gestión socioemocional.
- Factores individuales: dificultades de aprendizaje, falta de recursos, escasa responsabilidad parental.

#### Causas

- Enfoque reactivo más que preventivo en convivencia.
- Débil rol del profesor jefe y ausencia de metodologías innovadoras.
- Poca pertinencia cultural y escasa conexión del PEI con la realidad del estudiantado.
- Carencia de actividades extracurriculares y de apoyo familiar a estudiantes con NEE.

#### Estrategias

- Innovaciones pedagógicas: ABP, aprendizaje colaborativo, clase invertida, diversificación de enseñanza.
- Capacitación docente y desarrollo profesional.
- Apoyo socioemocional: talleres, recreos saludables, seguimiento emocional.
- Fortalecimiento de la convivencia escolar: consejos integrales, reconocimiento a la asistencia, procesos de nivelación.
- Vinculación con familias mediante escuelas para padres.

### Familia y Contexto (FC)

#### Barreras

- Alta movilidad territorial y migración: familias flotantes, cambios de colegio, retorno de extranjeros a país natal.
- Factores socioeconómicos y culturales: bajo nivel educativo de padres, pobreza, capital cultural limitado, familias monoparentales sin redes.

- Condiciones geográficas: lejanía de caletas, dispersión territorial, largos traslados.
- Factores socioemocionales y de desconfianza: poca participación familiar, desconfianza hacia la escuela, escasa asistencia a reuniones.
- Déficit de recursos: falta de profesionales idóneos y de infraestructura para talleres.

### Causas

- Problemas económicos estructurales: trabajos precarios, pesca inestable, turnos nocturnos.
- Prioridades familiares distintas a las educativas: desinterés, necesidad de trabajo infantil o apoyo doméstico.
- Factores de salud y vulnerabilidad: enfermedades comunes, contexto vulnerable, agotamiento por viajes.
- Baja motivación y falta de apoyo escolar en casa.
- Alta presencia de población extranjera sin inserción adecuada.

### Estrategias

- Apoyo social directo: almuerzos, autocuidado, talleres de salud.
- Participación y empoderamiento: liderazgo de apoderados y estudiantes, cápsulas educativas para familias.
- Vinculación comunitaria: ferias educativas, trabajo en red con universidades y CFT, fortalecimiento con organizaciones.
- Seguimiento personalizado: visitas domiciliarias, registro de asistencia, categorización de casos graves.
- Entorno escolar más atractivo: mejoramiento de espacios, recreos entretenidos, talleres extraescolares.

El ejercicio participativo con distintos actores de la comunidad educativa permite reconocer una serie de factores que inciden en el ausentismo y abandono escolar. Sin embargo, más allá de la mera enumeración de barreras y causas, es posible observar ciertos patrones críticos que revelan problemas estructurales tanto en la gestión interna de las escuelas como en la relación de estas con sus contextos familiares y territoriales.

En primer lugar, en el ámbito de Convivencia y Gestión de los Aprendizajes (CG), las barreras identificadas muestran una escuela que no logra constituirse en un espacio atractivo ni significativo para el estudiantado. Las clases son descritas como poco desafiantes, se aplican metodologías tradicionales y existe una débil incorporación de enfoques culturales y socioemocionales. Pese a que se reconocen múltiples estrategias innovadoras (como ABP, clases invertidas o talleres socioemocionales), la crítica de los actores apunta a que estas

iniciativas suelen quedar fragmentadas o en estado piloto, sin una instalación sostenida ni una apropiación real por parte del cuerpo docente.

Además, la convivencia escolar aparece regulada bajo un esquema fundamentalmente punitivo y reactivo, donde las reglas se aplican más para sancionar que para prevenir. La ausencia de un rol activo del profesor jefe, junto con la escasa formación de los docentes en gestión de la convivencia, contribuye a normalizar conductas disruptivas y a instalar un clima escolar poco propicio para el aprendizaje. En este sentido, existe una brecha evidente entre lo que se declara en los proyectos educativos institucionales (PEI) y lo que efectivamente ocurre en las salas de clase y en los patios.

En segundo lugar, en el ámbito de Familia y Contexto (FC), el diagnóstico de los actores refleja una realidad marcada por la vulnerabilidad estructural de las familias: pobreza, migración, trabajos precarios, dispersión geográfica, baja escolaridad parental. Sin embargo, la mirada crítica debe señalar que muchas veces la escuela traslada la responsabilidad del ausentismo a las familias, subrayando su “desinterés” o “falta de compromiso”, sin problematizar suficientemente las propias prácticas escolares que dificultan la inclusión y la pertenencia. La alta movilidad territorial, por ejemplo, se reconoce como un factor clave, pero raramente se acompaña con estrategias flexibles que permitan a los estudiantes migrantes o en tránsito mantener continuidad educativa.

Del mismo modo, la vinculación con las familias aparece planteada como un objetivo, pero los actores coinciden en que persiste una asimetría relacional: se convocan a los apoderados principalmente para sanciones o llamados de atención, más que para construir espacios de colaboración genuina. Las iniciativas de empoderamiento familiar y comunitario son más bien periféricas y no logran compensar las condiciones estructurales de exclusión que enfrentan los hogares.

Al revisar las estrategias propuestas, tanto en CG como en FC, se observa una tensión: mientras se enumeran múltiples acciones posibles (capacitaciones, talleres, recreos saludables, trabajo en red), existe poca claridad sobre los mecanismos concretos que asegurarían su implementación sostenida. La crítica de los actores apunta a una suerte de “inflación de estrategias” que no siempre se traduce en cambios reales ni en seguimiento efectivo de los resultados.

El ausentismo y el abandono escolar no son solo consecuencia de factores externos, sino que también se relacionan con prácticas escolares rígidas, desconexión cultural y ausencia de una estrategia preventiva integral. Mientras las familias enfrentan condiciones adversas de orden económico y territorial, la escuela aún no logra constituirse en un espacio suficientemente flexible, inclusivo y significativo para revertir esas condiciones. La verdadera tarea pendiente es pasar de un enfoque centrado en la enumeración de problemas a la construcción de una

política educativa local que asuma las causas estructurales y que se atreva a transformar las prácticas escolares desde dentro.

## Conclusiones generales:

El presente informe -Ausentismo y abandono escolar en la región de Tarapacá: Análisis multidimensional desde la perspectiva de los actores del sistema educativo- se inscribe en una estrategia metodológica exploratoria y perceptual, cuyo propósito no es generar estimaciones representativas a nivel poblacional, sino comprender la diversidad de sentidos, experiencias y marcos interpretativos que distintos actores del sistema educativo regional atribuyen al fenómeno del ausentismo y la desvinculación escolar. A partir de 6.324 respuestas voluntarias -provenientes de estudiantes, apoderados, profesionales de la educación y participantes de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)-, el estudio construye una visión plural, contextualizada y situada, que permite identificar patrones, tensiones, convergencias y puntos ciegos en la forma en que se comprende y vive este problema en Tarapacá. En este sentido, el estudio concluye lo siguiente:

### **1. El ausentismo y la desvinculación escolar son percibidos como fenómenos generalizados, aunque con intensidades y significados diferenciados según el rol del actor.**

Los datos recogidos sugieren una situación de alta vulnerabilidad: el 42 % de los estudiantes encuestados declaró haber faltado más de 10 días durante el año escolar, y el 19 % manifestó haber considerado abandonar el colegio. Por su parte, los profesionales perciben que entre el 25 % y el 30 % de su matrícula se encuentra en riesgo de deserción, especialmente en los niveles de 7.º-8.º básico y I-II medio, identificados como “puntos bisagra” en la trayectoria escolar. Estas cifras, si bien no son representativas de toda la población estudiantil regional, coinciden en señalar una preocupación transversal y refuerzan la necesidad de abordar el problema con urgencia. No obstante, es importante señalar que estas percepciones reflejan experiencias específicas de quienes participaron en la encuesta y no deben interpretarse como prevalencias poblacionales.

Además, los datos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC) confirman una situación crítica: el 27,7 % del alumnado regional se encuentra en situación de inasistencia grave (asistencia acumulada <85 %), y en los establecimientos del Servicio Local de Educación Pública (SLEP), más del 32 % de los estudiantes asiste entre el 50 % y el 84 % de los días escolares. Esta brecha evidencia inequidades estructurales que concentran la vulnerabilidad educativa en el sector público, lo que refuerza la necesidad de políticas focalizadas y territorializadas.

### **2. Las causas del fenómeno son interpretadas de manera diferenciada según la posición del actor, revelando tanto complementariedades como puntos ciegos**

Un hallazgo central es la multicausalidad percibida, organizada en tres dimensiones interrelacionadas, pero con énfasis distintos según el rol:

- Profesionales de la educación destacan con fuerza factores socioeconómicos y familiares: más del 70 % identifica la pobreza, la precariedad laboral y la falta de involucramiento parental como causas centrales. Sin embargo, esta mirada -aunque coherente con la literatura- puede reflejar un sesgo institucional: al no vivir directamente las condiciones de vida de las familias, tienden a externalizar las causas del problema, atribuyéndolas a factores fuera del control escolar. Además, subestiman factores internos del sistema, como el clima escolar o la pertinencia pedagógica, que sí son señalados con fuerza por estudiantes y apoderados.
- Apoderados, en cambio, priorizan dificultades prácticas y escolares internas: el bullying, la falta de apoyo académico, metodologías poco atractivas y contenidos desconectados de la realidad son señalados como los principales obstáculos. Esto sugiere que, desde su perspectiva, la experiencia cotidiana dentro del establecimiento pesa más que las condiciones estructurales externas. Asimismo, un 27 % de los apoderados menciona explícitamente dificultades económicas (transporte, útiles, alimentación), lo que indica que, si bien reconocen barreras materiales, no las nombran como la causa principal del ausentismo.
- Los estudiantes enfatizan motivos vinculados al bienestar emocional y a responsabilidades familiares: “no me sentía bien en la escuela”, “tenía que cuidar a un familiar” o “estaba enfermo/a” son las respuestas más frecuentes. Destaca que el 24 % identifica problemas de salud mental (ansiedad, desmotivación, tristeza) como la causa principal de inasistencia, lo que evidencia una crisis socioemocional post-pandémica que aún no ha sido suficientemente abordada por el sistema escolar. Interesantemente, los estudiantes rara vez mencionan explícitamente la pobreza como causa, aunque sí sus efectos concretos (trabajo, cuidado, transporte), lo que sugiere que experimentan las consecuencias sin necesariamente atribuirlos a estructuras sociales más amplias.

Estas divergencias no son contradictorias, sino complementarias: reflejan la complejidad del fenómeno y la necesidad de evitar reduccionismos. Sin embargo, también evidencian puntos ciegos: los profesionales subestiman el impacto del clima escolar; los apoderados minimizan barreras logísticas en zonas rurales; y los estudiantes rara vez nombran explícitamente la pobreza como causa, aunque sí sus efectos (trabajo, cuidado, transporte).

### **3. Existen patrones territoriales y temporales diferenciados que exigen respuestas contextualizadas, no soluciones homogéneas**

El análisis revela claras diferencias según el contexto geográfico: en Iquique y Alto Hospicio (zonas urbanas), predominan factores asociados a salud mental, bullying, violencia escolar y desmotivación académica. En comunas rurales y altiplánicas (Huara, Pica, Camiña, Colchane), las barreras principales son logísticas: distancia, transporte, trabajo agrícola estacional y falta de conectividad digital.

Asimismo, los meses de julio y agosto concentran el 22 % de las inasistencias anuales, principalmente por enfermedades respiratorias y condiciones climáticas extremas. En comunas altiplánicas, también se observan picos en febrero-marzo, asociados a lluvias estivales y movilidad estacional de las familias. Estos hallazgos -aunque derivados de percepciones- validan la necesidad de políticas educativas territorializadas, sensibles a las particularidades locales, y de estrategias calendarizadas que anticipen periodos críticos.

#### **4. Persiste una brecha entre la percepción institucional del apoyo y su recepción efectiva por parte de estudiantes y familias**

Mientras el 57 % de los profesionales afirma contar con sistemas formales de detección temprana, solo el 35 % de los estudiantes percibe apoyo efectivo ante dificultades de asistencia. Esta desconexión sugiere que, si bien existen iniciativas en el discurso institucional, su implementación, visibilidad o accesibilidad es insuficiente.

Además, el análisis de sentimientos en las respuestas abiertas muestra un tono ligeramente negativo (-0.3 a -0.8 en escala -2 a +2) al describir causas y aspectos no contemplados en la encuesta estructurada, lo que evidencia escepticismo respecto de la efectividad de las iniciativas actuales. Paradójicamente, el tono se vuelve positivo (+1.0) cuando los encuestados formulan propuestas de solución, sugiriendo que persiste esperanza en la posibilidad de cambio, condicionada a la acción concreta y sostenida.

#### **5. Se requiere una transformación profunda del modelo escolar hacia un enfoque preventivo, inclusivo y culturalmente pertinente**

Las estrategias mejor valoradas por los profesionales incluyen:

- Programas de detección temprana (valoración promedio 4.2/5),
- Fortalecimiento de equipos psicosociales (4.05/5),
- Transporte escolar gratuito (3.81/5),
- Metodologías de enseñanza participativas (3.99/5),
- Programas de Re vinculación escolar (3.87/5).

No obstante, la baja mención de innovaciones pedagógicas en las respuestas abiertas sugiere que dichas transformaciones aún no se han instalado de forma masiva en la práctica cotidiana.

Por otro lado, el análisis cualitativo revela que los estudiantes demandan mejoras concretas en infraestructura, alimentación, seguridad y clima escolar, lo que indica que la transformación debe abarcar tanto lo pedagógico como lo material y relacional.

Esta iniciativa de exploración, lejos de cerrar el debate, busca abrir espacios para la reflexión crítica, la acción coordinada y la producción de conocimiento situado que fortalezca las trayectorias educativas en Tarapacá.

## Referencias

Abreu, P., Arredondo, M., & Valdés, M. (2024). *Deserción escolar en Chile: Una revisión sistemática de la literatura*. Biblioteca del Congreso Nacional

Alarcón, K., & Llarán, P. (2023). *Estrategias para la prevención de la deserción escolar: Una revisión de la literatura*.

Attendance Works. (s.f.). *Chronic absence: A significant problem for students and schools*. Attendance Works.

Attendance Works. (2012). *The importance of being in school: A report on absenteeism in the nation's schools*. Attendance Works.

Balfanz, R., & Byrnes, V. (2006). *Chronic absenteeism: A key early warning indicator for student success*. The Johns Hopkins University.

Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *The academic and societal costs of truancy and chronic absenteeism*.

Balfanz, R., Byrnes, V., & Fox, J. (2011). *High-poverty, high-minority secondary schools: Addressing the chronic absenteeism challenge*.

Balfanz, R., Fox, J., & Byrnes, V. (2012). *The importance of keeping track of attendance in high schools*.

Balfanz, R., Fox, J., & Byrnes, V. (2013). *The cost of dropping out: A 25-year projection of the social and economic costs of high school dropouts in the United States*.

Becker, G. S. (1968). *Crime and punishment: An economic approach*. *Journal of Political Economy*, 76(2), 169–217.

Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.

Bowen, S., Jenson, C., & Jenson, W. (2013). *The effects of three tiers of intervention on school absenteeism*. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 513–526.

Centro de Estudios MINEDUC. (2023). *Asistencia escolar: Una mirada post pandemia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Chang, H., & Romero, M. (2008). Present, engaged, and accounted for: The critical importance of addressing chronic absence in the early grades. *National Center for Children in Poverty*.

Chang, H., & Romero, M. (2021). Chronic absenteeism and mental health: How school refusal and other mental health challenges affect missing school. *Attendance Works*.

Chang, H., Rennie, M., & Smith, J. (2020). Attendance and remote learning: Where we stand and where we must go. *Attendance Works*.

Chang, H., Smith, J., & Rennie, M. (2023). Using the science of learning and development to address chronic absence. *Attendance Works*.

Cifuentes, C. (2023). Medidas para combatir la deserción escolar. *Horizontal Chile*.

De La Rosa, S. (2017). Attendance and success in school: A summary of research. *Attendance Works*.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Center on School, Family, and Community Partnerships*.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2019). New directions for school, family, and community engagement: Addressing chronic absenteeism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 1–17.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2021). Addressing chronic absenteeism by building strong school-family-community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 103(1), 22–27.

Espinoza Díaz, Ó. G., González Fiegehen, L. E., & Loyola Campos, J. (2021). Factores sociodemográficos de la deserción escolar en Chile. *Educación y Educadores*, 24(1), 113–134. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.6>

Falcón, G., Martínez, R., & Soto, P. (2023). Estrategias para la prevención del ausentismo escolar en educación secundaria.

Fundación Chile. (2023). *Deserción escolar en Chile: Una mirada a los desafíos pendientes*. Santiago, Chile: Fundación Chile.

Fundación Súmate. (s.f.). *Nuestras escuelas de reingreso: Una segunda oportunidad*.

Fundación Súmate. (2022). *Modelo de intervención: Claves para la prevención y reingreso*.

Fundación Súmate. (2023a). La voz de la sociedad civil: Subvención de reingreso, un paso a la equidad.

Fundación Súmate. (2023b). Subvención de reingreso: El desafío de la continuidad y calidad.

Fundación Súmate. (2024). Propuesta de políticas públicas: Abordaje integral de la exclusión educativa.

Garrido, C., Soto, P., & López, M. (2024). Ausentismo crónico en Chile: Perfil de los estudiantes y factores de riesgo.

Gobierno de Chile. (2023). Lanzas Programa “Aquí Presente” para prevenir la deserción escolar. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.

Gómez-Moya, J., Pérez, L., & Soto, A. (2022). Ausentismo escolar crónico: Revisión de la literatura y propuestas de intervención.

Gottfried, M. A. (2014). The role of attendance in student performance and learning. *Journal of Educational Research*, 107(6), 468–481.

Hammond, C. (2017). Understanding the dropout crisis: Why students leave and what can be done. National Dropout Prevention Center.

Hernández, R. (2020). El absentismo escolar y la desmotivación en la educación secundaria.

Hinojosa, N., Pérez, V., & Gómez, A. (2019). Modelos teóricos de la retención y el abandono universitario: Una revisión.

León, V. (2023). Transformación educativa y la necesidad de un currículo pertinente.

Mineduc. (2023). Desafíos de la gestión y el liderazgo escolar en contextos de vulnerabilidad. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2024). Avances del Plan de Reactivación Educativa: El foco en la asistencia. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2022a). Desafíos pendientes en educación: Ausentismo y deserción. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2022b). Informe de asistencia escolar 2021-2022: Un análisis post-pandemia. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2022c). Informe de convivencia escolar y clima escolar. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2022d). Monitoreo de desvinculación escolar y sus causas. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2022e). Sistema de alerta temprana (SAT) para la prevención de la deserción. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2022f). Guía de uso del Sistema de Alerta Temprana (SAT). Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2023). Ausentismo y deserción escolar: Un diagnóstico integral. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2023b). Infraestructura escolar y calidad educativa: Desafíos y planes. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2023c). La importancia de la asistencia regular en la trayectoria escolar. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2023d). Recuperación de la asistencia escolar post-pandemia. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2023e). Balance plan de reactivación educativa 2023. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2023f). Programa "Cada Día Cuenta": Estrategias para combatir el ausentismo crónico. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2024a). Asistencia escolar: Cifras y estrategias 2024. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2024b). Análisis de inasistencia escolar 2023: Cifras y desafíos. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2024c). Inasistencia grave: Un indicador de riesgo de exclusión. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2024d). MINEDUC informa disminución de inasistencia grave. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2024e). *Convivencia y desvinculación: Desafíos 2024*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2024f). *Asistencia escolar julio 2024: Tendencias de recuperación*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2024g). *Estrategias de revinculación y uso del SAT*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

MINEDUC, & Mineduc. (2024). *Orientaciones para el trabajo de revinculación y continuidad de trayectorias educativas*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Mollinedo, F., Gómez, J., & Pérez, L. (2022). *Absentismo escolar, acoso escolar y salud mental: Una aproximación a los factores de riesgo*.

Mollinedo, F., Gómez, J., & Pérez, L. (2023). *Detección temprana del absentismo escolar: El rol de los sistemas de alerta*.

Morín, M. (2014). *Deserción escolar: Causas, consecuencias y propuestas de solución*.

National Center for School Safety. (s.f.). *School absenteeism: Definitions, causes, and solutions*.

National Center for School Safety. (2022). *Truancy and the link to other problem behaviors*.

National Center for School Safety. (2023). *Chronic absenteeism: Not just a problem for the missing student*.

Orta, B. (2007). *Causas y consecuencias del ausentismo escolar en la educación básica*.

Paniagua, A. (2008). *El absentismo y fracaso escolar en la educación secundaria*.

Paniagua, F., González, L., & Rojas, A. (2023). *Evaluación de impacto de programas de prevención de la deserción escolar*.

Pérez, C. (2022). *Exclusión educativa: El desafío de la política pública*.

Pérez, C., & Luengo, R. (2022). *El ausentismo escolar como predictor de la deserción: Una revisión de la evidencia*. *Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 12(3), 45–60.

Reid, K. (2000). *The causes, views, and measurement of school absenteeism: A review*. *Educational Review*, 52(1), 27–37.

Reyes, J. (2012). Ausentismo escolar: Un problema multifactorial.

Reyes, S. (2019). Desmotivación y abandono escolar: Factores que influyen.

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students leave high school and what can be done about it*. Harvard University Press.

Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *Review of Educational Research*, 78(1), 87–130.

Senado de Chile. (2023). Subvención de reingreso: Buscando asegurar la trayectoria educativa.

Serrano, B., & Aneas, A. (2012). Absentismo y fracaso escolar: Un estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 357, 460–482.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2004). Involvement counts: Family and community partnerships and student attendance. *School Community Journal*, 14(2), 23–46.

Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Attendance and achievement: A study of community school efforts. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 214–225.

Subsecretaría de Educación. (2023). *El Sistema de Alerta Temprana y la Revinculación Escolar*. Santiago, Chile: Subsecretaría de Educación.

U.S. Department of Education. (2013). *The cost of dropping out: A national crisis*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

UNESCO. (2017). *Deserción escolar en América Latina: Una perspectiva regional*. París, Francia: UNESCO.

UNESCO. (2022). *La educación en América Latina post-COVID-19: Desafíos en la revinculación*. París, Francia: UNESCO.

UNICEF. (2018). *Políticas de "push-out" y exclusión educativa*. Nueva York, NY: UNICEF.

UNICEF, & UNESCO. (2023). *Tendencias de la asistencia escolar global post-pandemia*.

Vázquez, J. (2024). *La crisis de confianza y el futuro de la educación chilena*.

## Anexos

### Preguntas clave propuestas por el equipo Trayectorias Educativas

Las preguntas seleccionadas por el equipo se basaron en los cruces de información relevantes para el equipo que estuvo a cargo del proceso.

#### 1. Magnitud y caracterización del problema

Profesionales:

- ¿Qué porcentaje de estudiantes está en riesgo de deserción según los profesionales?
- ¿Coincide con lo reportado por estudiantes y apoderados?
- ¿En qué niveles educativos se concentra más la deserción según su experiencia?

Estudiantes:

- ¿Cuántos declaran haber faltado más de 10 días en el año?
- ¿Qué porcentaje ha pensado en dejar el colegio?

Apoderados:

- ¿Cuántos reconocen que su hijo/a ha faltado con frecuencia?
- ¿Qué porcentaje ha considerado retirar a su hijo/a del sistema?

#### 2. Causas del ausentismo y abandono

Profesionales:

- ¿Qué causas reportan como más frecuentes? ¿Familiar, económica, emocional, escolar?
- ¿Existen diferencias por nivel o comuna?

Estudiantes:

- ¿Qué razones dan los estudiantes para faltar? (problemas familiares, motivación, transporte, maltrato)
- ¿Cambian las causas según nivel, sexo o comuna?

Apoderados:

- ¿Qué motivos familiares, laborales o personales dificultan la asistencia regular?
- ¿Qué tipo de apoyo les falta para asegurar la asistencia de sus hijos?

#### 3. Rol del establecimiento y estrategias institucionales

Profesionales:

- ¿Qué estrategias están aplicando para prevenir el abandono?
- ¿Se perciben con herramientas suficientes para actuar?

Estudiantes:

- ¿Se sienten apoyados por sus docentes o escuela cuando faltan?
- ¿Perciben que se hace seguimiento cuando no asisten?

Apoderados:

- ¿Cómo evalúan la comunicación con la escuela respecto a la asistencia?
- ¿Perciben acompañamiento institucional ante ausencias prolongadas?

#### 4. Periodos críticos y factores contextuales

##### Profesionales:

- ¿Qué meses del año tienen más ausentismo? ¿Por qué?
- ¿Qué comunas presentan mayor riesgo? ¿Hay relación con lo rural, clima o transporte?

##### Estudiantes / Apoderados:

- ¿Qué dificultades reportan en ciertas épocas del año (ej. invierno, retorno post vacaciones)?
- ¿Qué barreras estructurales están asociadas a la geografía o el territorio?

#### 5. Expectativas, propuestas y percepciones de futuro

##### Profesionales:

- ¿Qué apoyos consideran necesarios para enfrentar el abandono?
- ¿Qué prácticas consideran efectivas?

##### Estudiantes:

- ¿Hasta qué nivel educativo quieren llegar?
- ¿Qué cambios les gustaría ver en su escuela?

##### Apoderados:

- ¿Qué esperan que logre su hijo/a con la educación?
- ¿Qué acciones creen que ayudarían a que su hijo/a asista más y mejor?

### **Síntesis de Preguntas Abordadas en el Grupo Trayectorias**

Este análisis se basa en las preguntas 9, 10, 11 y 12 del cuestionario dirigido a estudiantes, cruzadas con el reporte de marzo 2025 y los datos disponibles de 2024.

#### 1. Asistencia escolar

- Analizar la pregunta 11 en relación con la pregunta 28, considerando la nacionalidad de los estudiantes, comunas de residencia y tipo de dependencia del establecimiento.
- Estudiar las razones de inasistencia a clases, identificando patrones según territorio y dependencia administrativa.
- Estimar la frecuencia de asistencia escolar según la percepción de los distintos actores del sistema educativo: estudiantes, apoderados y docentes directivos.

#### 2. Motivación estudiantil

- Evaluar la motivación a través de las respuestas a la pregunta 28, diferenciando por nivel educativo, curso, comuna y dependencia.

#### 3. Percepción de los apoderados

- Identificar brechas en la percepción de los apoderados respecto a la asistencia y compromiso escolar, utilizando la pregunta 14 del cuestionario.
- Considerar diferencias significativas según comuna y tipo de dependencia del establecimiento.

#### 4. Causas del ausentismo

- Identificar las causas del ausentismo reportadas por:
  - Estudiantes: razones como problemas familiares, desmotivación, transporte, maltrato, etc.
  - Apoderados: factores familiares, laborales o personales que afectan la asistencia regular.

- Docentes y directivos: percepción profesional sobre causas más frecuentes (familiares, emocionales, escolares, económicas).

#### 5. Estrategias y propuestas

- Establecer estrategias propuestas por los distintos actores (estudiantes, apoderados, profesionales) considerando nivel educativo, dependencia y comuna.
- Identificar similitudes y diferencias en las propuestas según el rol de cada actor.

#### 6. Análisis de preguntas abiertas

- Categorizar las respuestas en torno a temáticas como:
  - Causas del ausentismo y abandono escolar.
  - Propuestas de programas o iniciativas para reducir la deserción.
  - Ideas de mejora percibidas por los distintos actores.

#### 7. Problemáticas frecuentes por territorio

- Identificar problemáticas recurrentes asociadas a cada comuna, considerando aspectos contextuales como geografía, transporte, ruralidad, clima, entre otros.

