



**UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO  
ESCUELA DE SOCIOLOGÍA**

**“ESTUDIO DE CASO: PERCEPCIÓN DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y SU  
INCIDENCIA EN LA DECISIÓN DE ABANDONO DE ESTUDIOS EN  
EDUCACIÓN BÁSICA”**

**Alumnos: Dittborn Callejas, Cristóbal  
Sierralta Landaeta, Eloísa Paz  
Profesor Guía: Espinoza Díaz, Oscar Germán**

**Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado En Sociología  
Tesis Para Optar Al Título De Sociólogo**

**SANTIAGO, 2011**

*Se agradece a todos quienes colaboraron directa o indirectamente en la realización de la presente tesis. En particular, los autores agradecen el apoyo entregado por CONICYT, en especial al proyecto Fondecyt N° 1090730 dirigido por el profesor Óscar Espinoza y que se titula “Factores que inciden en la Deserción Escolar y sus Implicancias en Sectores Vulnerables: Un Estudio de Caso” marco en el cual se adscribe el presente trabajo de Tesis.*

*Se aprovecha además de reconocer el valioso aporte entregado tanto por la Corporación PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación), como por Oscar Espinoza (profesor guía), Cristian Gajardo, Dante Castillo y los distintos equipos directivos de los establecimientos educacionales partícipes del estudio, sin los cuales no hubiese sido posible la realización del presente estudio.*

## TABLA DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN.....	4
II. MARCO TEÓRICO.....	13
III. MARCO METODOLÓGICO.....	21
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	32
4.1. Sistematización de las Actividades Realizadas.....	32
4.2. Perfil de los Actores de la Comunidad Educativa.....	36
4.3. Opinión y Percepción del Clima Social Escolar de la Escuela.....	43
4.4. Factores Facilitadores y Obstaculizadores del Clima Social Escolar.....	69
4.5. Factores Condicionantes de la Deserción Escolar.....	83
V. CONCLUSIONES.....	101
VI. BIBLIOGRAFÍA.....	115
VII. ANEXOS.....	119

## I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, se cuenta con diversos antecedentes provenientes de investigaciones y estudios tales como “UNESCO-LLECE” (2008), “El Clima Escolar como factor de calidad” (Isabel Fernández, España 1998), o bien, “El Clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media” (Cornejo y Redondo, 2001) entre otros, que dan cuenta que la existencia de un Clima Escolar favorable y propicio para el proceso de aprendizaje influye de forma directa y positiva en el rendimiento escolar que puedan alcanzar estudiantes de un determinado establecimiento educacional, por lo que la promoción de un ambiente de diálogo y respeto sería la clave para la obtención de mejores logros y resultados escolares. Al respecto, el estudio de la UNESCO-LLECE (2008:156) señala: *“El clima escolar es la variable más importante para explicar el desempeño de los estudiantes (...) Este hallazgo es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje”*.<sup>1</sup>

Incluso aún, tal como indican los resultados de la investigación mencionada, la variable de Clima Social Escolar ejercería mayor influencia y explicaría en mayor medida el logro o rendimiento escolar del estudiante en comparación a la variable socio-económica o de vulnerabilidad que pudiese caracterizar al mismo. En efecto, sobre el particular se plantea: *“Si bien los factores de contexto socioeconómico tienen una influencia poderosa en el rendimiento, las variables asociadas a la escuela pueden contribuir significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales (...). En concordancia con lo observado en el LLECE, el clima escolar es la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo*

---

<sup>1</sup> UNESCO-LLECE (2008): “SERCE, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe”, (realizado entre los años 2002 - 2008) Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Pág 156

*es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes”<sup>2</sup>. (UNESCO-LLECE, 2008:156)*

De igual modo, otras publicaciones internacionales se refieren al tema, como lo es el caso del estudio español mencionado a la introducción del capítulo: *“Todos los estudios sobre calidad de la enseñanza y eficacia en el aula ponen de manifiesto que un requisito imprescindible para enseñar es precisamente conseguir un clima en la clase que permita a los alumnos centrarse en el aprendizaje”<sup>3</sup>* (Fernández, 1998:10). Asimismo, en la obra de Cornejo y Redondo (2001) sobre el clima escolar percibido por estudiantes chilenos, se señala que existiría directa relación entre un clima social favorable y positivo con variables escolares de diversas índoles, tales como el rendimiento académico, la adquisición de habilidades cognitivas, el desarrollo de hábitos de estudios, entre otras.

En este contexto, la bibliografía citada da cuenta que el fomento y promoción de un clima social escolar favorable y adecuado para el proceso de enseñanza, incide directamente y en forma positiva en los niveles de aprendizaje y la formación de valores y actitudes de ciudadanía en los estudiantes.

No obstante, actualmente en los colegios y escuelas -más allá de la existencia de Manuales de Convivencia y del establecimiento de Normas Relacionales entre los distintos actores y estamentos de la comunidad- pareciera que este factor no se concibe como un elemento predominante o decisivo en cuanto a la consecución de logros como Escuela, e incluso no se tendría claridad acerca de los factores constitutivos de una Convivencia Escolar favorable para el proceso educativo.

Es por ello, que desde el propio Ministerio de Educación emerge la necesidad de introducir en las escuelas esta perspectiva de Clima Escolar como elemento preponderante del funcionamiento interno de las mismas y como eje rector de los

---

<sup>2</sup> Id.

<sup>3</sup> Fernández, I. (1998): “El Clima Escolar como factor de Calidad”, Narcea, S.A Ediciones. 1998, Madrid. Pág 10.

diversos tipos de relaciones e interacciones que se dan al interior de ellas. Lo anterior se refrenda con la siguiente cita: *“La Política de Convivencia Escolar contiene las orientaciones éticas, valóricas y operativas, que permitirán instalar en la gestión educativa la definición de cuál será la responsabilidad de cada uno de los actores involucrados, concordar y consensuar las orientaciones valóricas que nos inspiran, diseñar en conjunto las acciones que deben llevarse a cabo y definir compromisos compartidos. Por tanto, es necesario que las comunidades educativas hagan suyos estos propósitos en el marco de su proyecto educativo y que demanden del Ministerio de Educación todos los apoyos y acompañamientos que se explicitan a través de esta Política”*<sup>4</sup> (Mineduc, 2002:24)

En este contexto, al interior de los establecimientos educativos de Chile (especialmente en aquellos de dependencia municipal) se han intencionado diversas políticas que apuntan a mejorar la calidad de los aprendizajes y la convivencia escolar bajo la premisa de que la promoción del diálogo, la tolerancia y las relaciones respetuosas, son ejes fundamentales de una Educación de Calidad. Algunas de dichas políticas e iniciativas que han sido aplicadas como medidas destinadas a crear un ambiente basado en la Inclusión y enfocadas a mejorar el tipo de clima escolar existente al interior de los establecimientos corresponden a la “Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados en el sistema educativo” implementada en el año 2000 o la promulgación del “Derecho a la Educación y Convivencia Escolar” decretado en el año 2001.

Respecto a esta temática en particular, el Mineduc (2002:10) señala lo siguiente: *“... la perspectiva de las políticas públicas educacionales incorpora como factor indispensable la formación para la convivencia y para la ciudadanía en democracia, libertad, participación y solidaridad. Esta mirada está explícitamente expresada en nuestra Reforma Educacional: el currículum la incorpora como Objetivos Fundamentales Transversales ineludibles, por ejemplo: valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser; ejercer con*

---

<sup>4</sup> MINEDUC (2002): “Política de Convivencia Escolar. Hacia una educación de calidad para todos”. Punto Impreso. Diciembre 2002, Pág 24.

*responsabilidad grados crecientes de libertad y autonomía personal; respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares, comunitarios, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización...”<sup>5</sup>*

Sin embargo, a pesar de la promoción de políticas educativas por parte del Mineduc orientadas a optimizar la convivencia escolar y a la intención de los establecimientos por hacer de estas acciones políticas efectivas y significativas, los resultados académicos alcanzados (especialmente por las escuelas municipalizadas) no han sido los esperados. Ello queda de manifiesto, por ejemplo, en el constante aumento del tránsito de alumnos desde escuelas municipales hacia establecimientos subvencionados, o bien, en el progresivo aumento de la brecha entre colegios subvencionados o particulares pagados y escuelas municipales en términos académicos (brecha en cuanto a capacidades de dominio lector de los estudiantes, y niveles de puntajes en prueba SIMCE, entre otros).

Así, la temática acerca del clima escolar cobra mayor sentido y relevancia especialmente en las escuelas municipalizadas pertenecientes a sectores de estrato bajo, puesto que en estos contextos el tipo de relaciones e interacciones que se da entre los distintos actores de la comunidad educativa se asocia a factores externos, tales como: la situación de vulnerabilidad que -por lo general- caracteriza el perfil de estudiantes, los escasos grados de participación por parte de sus apoderados, la precaria infraestructura que disponen las escuelas, etc.

A lo anterior se agrega un dato no menor y que influye directamente en los tipos de clima escolar que actualmente se están dando en las escuelas municipalizadas del país, especialmente en las escuelas municipales como las de Cerro Navia seleccionadas para el presente estudio. La consideración radica en la política de dichos establecimientos de no realizar procesos de selección previa a sus alumnos, lo cual ha derivado en que se deba atender a una heterogeneidad de estudiantes que de por sí sola ya es compleja dado el contexto de vulnerabilidad social en el que se encuentran. En efecto, como señalan Raczynski y Muñoz (2006:340): “*Los cambios en la composición del alumnado,*

---

<sup>5</sup> Id. Pág 10.

*que por lo general implican un aumento en la diversidad de las situaciones, también muestran ser decisivos en términos de sus consecuencias para la efectividad de una escuela. Por una parte, dicha heterogeneidad le añade complejidad al trabajo en el aula y si los profesores no cuentan con las herramientas para enfrentar esta diversidad (...) es altamente probable que esto se vuelva un problema poco manejable para las escuelas, lo que redundará en un deterioro de sus resultados”<sup>6</sup>*

En consideración de los antecedentes generales presentados anteriormente, la presente investigación tiene por finalidad enriquecer y profundizar el diagnóstico del Clima y la Convivencia Escolar como variable preponderante para una mejora en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y a la vez, como un factor clave incidente en los casos de retención escolar, o bien, una disminución en los índices de deserción escolar existentes en una determinada comuna. Así, en términos concretos el estudio se enfoca en un grupo específico de establecimientos educacionales municipalizados pertenecientes a la comuna de Cerro Navia en Santiago; donde los contextos y espacios de interacción permiten el análisis empírico y en terreno de la experiencia convivencial de los actores de las comunidades educativas y de cómo este factor incide en otras variables y resultados de las escuelas. Enfoque que hace de este trabajo un estudio de caso, que requiere ser desarrollado en forma conjunta con las distintas comunidades educativas, y que por ende, implica una comunicación permanente entre los investigadores y los actores de los establecimientos para su realización.

En relación a los registros de tasas de deserción escolar de la comuna de Cerro Navia, cabe señalar que -oficialmente- no existe claridad acerca del porcentaje exacto de alumnos de básica que han desertado del sistema escolar a la fecha.

Si bien la Corporación Comunal de Educación así como el Ministerio de Educación manejan registros oficiales acerca de la cantidad de alumnos que se retiran anualmente de la escuela, éstos datos no discriminan entre los casos de jóvenes que efectivamente desertan del sistema escolar y aquellos que aparecen como “retirados”

---

<sup>6</sup> Raczynski, D. y Muñoz, G. (2006): “Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza”. Ed. S.Cueto. Educación y brechas de equidad en A. Latina. Tomo II. Pág 340.

de una determinada escuela (quienes por lo general se reintegran a otra escuela básica).

En este escenario, resulta pertinente dar cuenta de la dificultad que existe para acceder a datos oficiales y actualizados acerca de las tasas de retiro (ya sea a nivel de escuela como a nivel comunal) además de la imposibilidad que se advierte al intentar recabar datos duros de deserción escolar, debido a que no existe un sistema oficial de registro o contabilización de dichos casos. Sistema que debiera contemplar programas de monitoreo y de seguimiento a los casos de “retiro prolongado en el tiempo”.

Lo anterior, tomando en consideración que para efectos del MINEDUC, un joven es considerado “desertor” luego de encontrarse tres años fuera del sistema educativo, por lo que el sistema de seguimiento de los itinerarios de estos jóvenes debería contemplar además estos tiempos de ejecución; lo que claramente constituye un gran desafío difícilmente solucionable en el corto plazo.

En este sentido, la deserción escolar comparece como un fenómeno, que al presentarse en confusos y marginales porcentajes de la población, ha dejado de ser un problema relevante en el ámbito educacional, invisibilizando el abandono escolar como un evidente síntoma de malestar del sistema educativo, y confundiéndose en ocasiones con las tasas de retiro y rotación que presentan los establecimientos escolares.

Pese a lo anterior, para efectos del estudio, es posible encontrar en el anexo (página 137, Tabla N° 15 y 16), las tasas de retiro escolar que se manejan tanto a nivel de escuelas como a nivel comunal publicadas a la fecha en forma oficial.

En este contexto, el estudio apunta principalmente a la búsqueda de respuestas para las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué factores caracterizan el Clima Social Escolar de los establecimientos municipales de educación básica en la comuna de Cerro Navia?

2. ¿El factor de Clima Social Escolar constituye en sí un factor incidente o causante de Deserción Escolar en básica?

Mientras que la hipótesis de investigación que se pretende comprobar en el estudio es:

“El Clima Social Escolar correspondería a uno de los principales factores incidentes en el fenómeno de la Deserción Escolar en la enseñanza básica”

Si bien, lo anterior demanda un compromiso constante por parte de los establecimientos educacionales en tanto se requiere de su apoyo para la ejecución del trabajo en terreno, de igual forma la relevancia del estudio radica en que la realización del trabajo de campo, así como los resultados de éste serán otorgados a los establecimientos como información e indicadores que sirvan de antecedentes tanto para las escuelas como para las familias y apoderados de los estudiantes, puesto que constituyen datos útiles para los procesos de toma de decisiones o líneas de acción a seguir a nivel de escuela. Además de ser insumos que permiten el levantamiento de conclusiones y recomendaciones para los distintos equipos directivos de las escuelas. Y es ahí donde se evidencia la relevancia práctica del proyecto, ya que da a conocer con mayor precisión las características y condicionantes que delimitan el clima escolar existente en un grupo específico de escuelas de Cerro Navia, en consideración a las particularidades y realidades de cada una de ellas.

Y, por otra parte, desde el punto de vista teórico, la relevancia del presente proyecto se encuentra en que el mismo proceso de ejecución del estudio -desde su inicio hasta la fase de procesamiento de datos, obtención de resultados y la entrega de recomendaciones a las escuelas- implica no sólo una revisión bibliográfica detallada de teoría vinculada al tema de clima escolar, sino además una constante vinculación de este concepto (como posible factor incidente en otras variables) con otras variables tales como; retención escolar, causales de deserción de estudios, éxito o fracaso escolar de los establecimientos, entre otras. Por lo que la presente tesis, estaría contribuyendo a un diagnóstico más acabado y específico del Clima Escolar que actualmente se estaría dando en un determinado tipo de establecimientos

educacionales pertenecientes a una comuna con determinadas características socioeconómicas.

Ahora bien, señalado lo anterior, a continuación se presentan los objetivos hacia los cuales apunta el estudio:

**Objetivo General:**

Reflexionar acerca de las representaciones que los distintos estamentos de la comunidad educativa tienen del Clima Escolar en cuatro establecimientos municipales de educación básica de la comuna de Cerro Navia, y la percepción que éstos presentan respecto al modo en que el Clima Escolar influye en decisiones de abandono escolar.

**Objetivos Específicos:**

- I. Reflexionar en torno a las percepciones que distintos actores de la comunidad educativa tienen respecto al clima y ambiente social de los establecimientos y la valoración que hacen al respecto.
- II. Conocer y analizar los principales factores asociados al fenómeno de la deserción escolar en básica para determinar su procedencia (endógenos/exógenos) y contexto en el cual emergen.
- III. Identificar y caracterizar las principales estrategias de retención escolar existentes a nivel escuela en relación a la pertinencia y oportunidad con que estas se llevan a efecto.

La presente tesis se ha organizado en los siguientes apartados: Introducción; en donde se exponen los principales antecedentes acerca de la temática a abordar, la problematización de la misma, la justificación y relevancia del estudio, así como los objetivos propuestos al respecto.

En segundo orden, el presente informe expone lo que es el marco teórico del estudio, correspondiente a la sección en la que se presentan las principales corrientes teóricas

que abordan la temática de clima escolar y deserción escolar desde la perspectiva de autores clásicos en la materia.

Una vez definido el marco teórico, en tercer lugar, se presenta el marco metodológico según el cual se rige la investigación. En él se exponen las técnicas de recolección de levantamiento de información que fueron aplicadas, la muestra de actores que fueron consultados vía encuesta y entrevistas grupales y el enfoque o perspectiva metodológica desde la cual se analizaron los datos obtenidos.

A continuación se presentan los resultados. Este apartado, contiene el análisis de los resultados obtenidos en relación a las cuatro dimensiones de análisis establecidas para el estudio, a saber: Perfil de los actores de las comunidades educativas, Opinión y Percepción del Clima Social Escolar de la Escuela, Factores facilitadores y Obstaculizadores del Clima Social Escolar y en último orden, Condicionantes de la Retención Escolar y Efectos de la Decisión de Abandono.

Finalmente, el presente informe expone lo que son las principales conclusiones de la investigación, así como también lo que se esgrime a partir de la reflexión analítica de éstos, y de los principales hallazgos y alcances del estudio.

## II. MARCO TEÓRICO

Uno de los principales aspectos de la investigación en el campo de la educación ha girado en torno al fracaso escolar y los factores relacionados a éste. Frente a tal fenómeno, se han buscado explicaciones de tipo psicologista que relacionan el logro escolar con factores meramente individuales (intelectual), así como también desde una mirada pedagoga, se ha planteado que el fracaso escolar podría evitarse fundamentalmente a través de la utilización de los métodos de aprendizaje correctos (Dewey, 1995).

Sin embargo, a partir de la teoría funcionalista (Coleman, 1966; Jenks, 1972), la Sociología de la Educación, ha centrado dicho análisis en la relación existente entre la educación y la estructura social, ampliando su análisis a temas relacionados con la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, y la relevancia del origen sociocultural en función del rendimiento escolar.

Así, en los años de apogeo del funcionalismo, se busca una explicación científica a la desigualdad del sistema educativo. Un estudio de gran importancia fue el encargado por el gobierno de los Estados Unidos a un equipo investigativo, dirigido por James S. Coleman (1966)<sup>7</sup>, el cual buscaba conocer la relación existente entre las características del origen familiar de los estudiantes y el rendimiento escolar alcanzado por éstos. Los hallazgos de Coleman en dicho estudio, demuestran que el capital cultural que los estudiantes traen consigo al momento de ingresar al sistema educativo determinará su rendimiento académico; así, aquellos estudiantes procedentes de grupos sociales desfavorecidos -y por tanto con un menor capital cultural (“privación cultural”)- estarán más expuestos al fracaso escolar que aquellos estudiantes provenientes de los sectores sociales favorecidos, en tanto queda demostrado que el proceso de escolarización no es

---

<sup>7</sup> Coleman, J.S. (1966): “Equality of Educational Opportunity”. (“Igualdad de oportunidades educativas”), Washington.

capaz de revertir las diferencias culturales de origen, sino por el contrario, la escuela tiende a reproducir y agrandar dichas diferencias.

En esta línea teórica, se encuentran los postulados de Charles Jencks y M.J. Bane (1980), los cuales sostienen que *la escuela no es la responsable de las desigualdades sociales y no las cambia*, confirmando que son el origen social y el entorno familiar, los factores decisivos respecto del éxito o el fracaso escolar. En cambio, desde la perspectiva del conflicto, (una de las vertientes de la teoría crítica), se sostiene que la causa de la desigualdad no tendría un origen cultural.

De esta manera, y en contraposición a lo señalado por teóricos funcionalistas, los teóricos del conflicto consideran el sistema educativo como el principal mecanismo de perpetuación de dichas desigualdades basándose en los estudios de movilidad social que demuestran que el origen social se relaciona de manera importante con los años de educación que un individuo recibe a lo largo de su vida, determinando fuertemente la posición laboral y social que éste obtenga en el futuro. En este sentido, dichas desigualdades son atribuibles a desigualdades pre existentes en la sociedad.

Asimismo, las teorías neo weberianas (Collins, 1986; Thurow, 1983), consideran a la escuela como un *mecanismo de distribución o caja negra*, en tanto las teorías de la reproducción, sitúan su énfasis en el carácter reproductor del sistema educativo en las sociedades capitalistas.

Del mismo modo, las teorías de la reproducción han intentado explicar el rol de la educación en la reproducción de la sociedad. En esta línea de producción de conocimiento se encuentra Basil Bernstein (1985), reconocido teórico de la reproducción cultural que ha dedicado gran parte de su obra al estudio de los códigos sociolingüísticos en el contexto del rendimiento escolar. Bernstein señala que el uso de un lenguaje pobre (códigos restringidos) conducirían al fracaso escolar, en tanto la utilización de un lenguaje más complejo (código elaborado) -propio de los estudiantes provenientes de sectores medio-altos y altos- aseguraría el éxito escolar. En su trabajo *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo* (1975), el autor expone su concepción del

currículum y la importancia de éste en la transmisión cultural y en la reproducción social.

El concepto de *enmarcación* dice relación con el principio de control que regula las relaciones sociales subyacentes en las prácticas comunicativas en el plano escolar, como un principio regulador de la interacción y las prácticas pedagógicas, relacionadas con el proceso de reproducción del conocimiento educativo. El grado de enmarcación en la escuela se relaciona con el control que se ejerce sobre las prácticas comunicativas que se producen en la relación pedagógica. Asimismo, el concepto de enmarcación se extiende a las relaciones de la escuela con la familia o la comunidad.

De esta forma, Bernstein, sostiene que las diferentes relaciones de poder, basadas en factores de clases, regulan la institucionalización de los códigos lingüísticos, tanto en la familia como en la transmisión de la educación.

Por otra parte, Bourdieu y Passeron (1977), retoman la antigua discusión acerca del peso del origen social respecto del rendimiento escolar, instalando a su vez el principio básico de la reproducción social, en cuanto existan clases que mantengan una distancia significativa con el arbitrario cultural dominante y el lenguaje escolar. Estos autores, definen los contenidos del currículum escolar como parte del capital cultural académico, es decir como el arbitrario cultural.

Así, el fracaso escolar, denominado por Bourdieu como *mortalidad escolar*, aumentaría en forma directamente proporcional en función de la distancia que separa el habitus inculcado por la familia, del habitus que ha sido inculcado por todas las formas anteriores de trabajo pedagógico (Bourdieu y Passeron, 1977).

En este contexto, sólo aquellos estudiantes que posean los medios de apropiación definidos por el arbitrario cultural dominante, podrán obtener provecho de la acción pedagógica e incrementar su capital académico. De esta forma, el sistema educativo estaría reproduciendo la estructura del capital cultural y, por ende, la estructura de las relaciones de clase en la sociedad.

Sin embargo, como respuesta al enfoque determinista de las teorías de la reproducción - que ignoran las formas de resistencia tanto individuales como grupales frente al poder de los sectores dominantes y de las estructuras sociales- surgen las teorías de la resistencia y de la producción cultural. Dentro de esta corriente teórica podemos encontrar autores como Paul Willis, Henry Giroux, Jean Anyon y Michael Apple, quienes poseen al sujeto, enfrentado al determinismo estructuralista de los teóricos de la reproducción, potenciando el rol que los agentes activos juegan en la transformación del sistema educativo.

Para Willis (1988), la cultura que los agentes introducen al proceso de escolarización, procedentes de su origen social, se convierte en una herramienta de resistencia a la cultura dominante que la escuela transmite, generando reacciones que compensan las situaciones desfavorables.

Así, la escuela es vista por Willis, como un centro de producción cultural, como un escenario donde se enfrentan distintas culturas: la cultura dominante y las culturas de los estudiantes, que resisten a la cultura academicista, potenciando una subcultura propia. No obstante, Willis arguye que le falta poder y capacidad de elaboración para lograr crear una alternativa a la reproducción social. Según el autor y siguiendo la teoría de Gramsci, esa capacidad transformadora debiese estar dada por la figura del profesor como un intelectual orgánico (intelectual transformador).

El pensamiento gramsciano se encuentra presente de manera importante en los teóricos de la resistencia, asimismo Henry Giroux (1983) considera el *sentido común* de las clases subordinadas como el principal mecanismo de resistencia y como construcción de prácticas alternativas *contrahegemónicas*. Inspirado en la Escuela de Francfort, Giroux (1983 y 1990), acuña el término *pedagogía crítica*, abriendo un nuevo espacio para crear “una práctica educativa radical liberadora, creadora de experiencias en las que los estudiantes puedan encontrar una voz y mantener y extender las dimensiones positivas de sus propias culturas e historias” (Giroux, 1983: 110).

Al igual que Willis, Giroux apela a la noción de intelectual orgánico como el ideal de profesor, cuyo papel debe ser el de un agente transformador, que promueva la articulación de acciones alternativas en la escuela como esfera pública de producción cultural.

De esta forma, los teóricos de la resistencia y de la producción cultural señalan que al interior de la escuela y en el significado que los agentes atribuyen a sus experiencias cotidianas es posible delimitar cuáles elementos que intervienen en la educación son reproductores y/o posibilitadores de algún cambio (Jean Anyon, 1979).

Así, los enfoques de la resistencia y la producción cultural tienen su base en la *sociología interpretativa*, que abarca a su vez una serie de corrientes teóricas tales como la teoría de la acción social de Weber, el interaccionismo simbólico, la fenomenología y la etnometodología. De este modo, aportan una perspectiva *micro*, teniendo como fin último la vida cotidiana entendida como una construcción social. Desde este punto de vista, la sociología es vista como una ciencia dedicada a la comprensión interpretativa de la acción social (Weber), otorgándole importancia al estudio de la relación entre el yo y la sociedad y a las comunicaciones simbólicas entre actores sociales (interaccionismo simbólico).

Bajo esta perspectiva, el presente estudio sociológico, rescata el enfoque teórico de la resistencia y de la producción cultural, en tanto considera que la escuela, como eje articulador del sistema educativo, es capaz de hacer frente a su medio contextual, desde el conjunto de variables y factores que tienen lugar en su interior. Así, es posible reconocer una serie de factores intraescolares, que inciden de forma importante en el fracaso escolar, y cuyas raíces no han sido completamente identificadas, impidiendo generar estrategias pedagógicas efectivas, que conviertan a la escuela en un agente transformador, capaz de hacer frente a los factores estructurales negativos del sistema escolar.

En esta línea, el estudio toma como variable independiente el clima social escolar, variable que se sitúa a nivel intraescuela, es decir, en la interacción social de los

establecimientos educativos. Por otra parte, tomará como variable dependiente la deserción escolar, entendiendo esta última como la forma más crítica de fracaso escolar, siendo una variable que puede explicarse tanto en factores internos como externos a la escuela. De esta forma, siguiendo a Willis (1988), se hace tangible que los mismos culturas que los agentes incorporan al proceso de escolarización, procedentes de su propia socialización, se convierten en instrumentos de resistencia a la cultura escolar que las instituciones transmiten, visibilizándose en las formas de convivencia escolar que las comunidades educativas establecen.

Estos procesos de resistencia -mencionados por los teóricos de la producción cultural- presentes en las escuelas por la interacción de distintas culturas, al no encontrar una alternativa para la transformación del sistema escolar que se reproduce, suelen convertirse a sí mismos en mecanismos reproductores del malestar sociocultural, traduciéndose muchas veces en dispositivos que conllevan o potencian, de una u otra forma, al fracaso escolar.

Aun así, los autores de las teorías de la resistencia, no anulan el campo de acción de los agentes, entendiendo que, incluso como “reproductores” de una estructura, éstos son situados como “reproductores activos” de un sistema, y no “pasivos”, como los categorizarían los autores de la teoría reproductivista.

En consideración a lo anterior, si es posible entender la escuela como un espacio de relaciones e interacciones culturales, en adelante el Clima Social Escolar será definido como: *la percepción que tienen los actores acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar*. Este micro espacio o marco en el cual se generan dichas interacciones comprende tanto el contexto institucional como de aula. El Clima Social Escolar -como variable- es posible relacionarlo directamente con variables como éxito o fracaso escolar, rendimiento académico y retención escolar, ya que estaría

relacionado con la adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y el desarrollo de actitudes positivas al estudio<sup>8</sup>.

En tanto, la Deserción Escolar ha sido definida como el abandono total que un sujeto hace del sistema educativo. Este fenómeno se encuentra relacionado, la mayoría de las veces, con la condición de vulnerabilidad en la que se encuentran los desertores, constituida por la interacción de una multiplicidad de factores que pueden considerarse de riesgo o protectores. Así, en la discusión teórica acerca de los determinantes de la deserción escolar, formulada en el documento de trabajo realizado por el equipo de investigación CIE-PIIE<sup>9</sup>, los autores distinguen dos grandes marcos interpretativos, el primero centrado en los factores extraescolares, entre los que identifican la situación socioeconómica y el contexto familiar como principales factores. Mientras que en el segundo grupo se mencionan aquellos factores intraescuelas, tales como los problemas de conducta, el bajo rendimiento académico, el autoritarismo docente, entre otros.

Una mirada interesante, que relevan los autores respecto del tema, dice relación con la percepción de que es la escuela la que en muchos casos influye sobre la decisión de abandono escolar de los escolares, en este sentido, esta antesala de la deserción escolar potenciada por la institución, ocurre con mayor frecuencia en establecimientos que atienden a sectores populares<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup>Cornejo, R; Redondo, J. “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana” en Última Década. N° 15, Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional, Viña del Mar.

<sup>9</sup>Espinoza, O. Castillo, D. González, L. Loyola, J.(2010): “Discusión teórica en torno a los determinantes de la deserción escolar”; Equipo de Investigación CIE-PIIE; Documento de Trabajo CIE, N° 3, Santiago de Chile, 27 de Agosto 2010, <http://www.ucinf.cl/publicaciones-y-documentos/documentos-de-trabajo>

<sup>10</sup>Fiabane, (2002); Citada en: Espinoza, O. Castillo, D. González, L. Loyola, J.; “Discusión teórica en torno a los determinantes de la deserción escolar”; Equipo de Investigación CIE-PIIE; Documento de Trabajo CIE, N° 3, Santiago de Chile, 27 de Agosto 2010, <http://www.ucinf.cl/publicaciones-y-documentos/documentos-de-trabajo>

En este contexto, el clima social escolar, identificado como un factor intraescuela, aparece como un elemento que ejerce gran influencia respecto de la decisión de abandono escolar en los niños y jóvenes, visibilizando la necesidad de identificar y reconocer estrategias pedagógicas que permitan optimizar el clima escolar de los establecimientos, con la finalidad de disminuir aquellos factores que operan en función del fracaso escolar.

### III. MARCO METODOLÓGICO

Considerando los requerimientos del presente estudio, se contempló implementar un enfoque metodológico que combinase los métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Dicha decisión metodológica consideró la necesidad de conocer el grado de incidencia que ejercen los factores de clima escolar social respecto del abandono y deserción escolar en establecimientos de educación básica municipalizados de la comuna de Cerro Navia. En función de ello, el diseño para la fase de recolección de la información recurrió a la aplicación de instrumentos tanto de corte cuantitativo como cualitativos.

Lo antes mencionado, permitió optimizar la calidad del proceso de la información levantada y, por tanto, el análisis de los datos, a partir de un proceso de triangulación metodológica. Según Elliott, el principio básico subyacente en la idea de la triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas y contrastarlas (Elliott, 1985). Se puede agregar que al utilizar diferentes métodos, éstos actúan como filtros a través de los cuales se capta la realidad de modo selectivo, permitiendo aumentar la eficacia de los resultados así alcanzados. Comúnmente, la triangulación se realiza utilizando información producida mediante instrumentos cuantitativos y cualitativos.

Así, los resultados obtenidos a través de ambos enfoques y técnicas de investigación se complementaron para lograr un completo análisis e interpretación de los datos, generando un resultado evaluativo más integral. Dicho de otro modo, no existe subsidiariedad de un método o instrumento en beneficio de otro, por el contrario, el diseño propuesto apuesta por la complementariedad de las perspectivas metodológicas. De acuerdo con esto, la validez de los instrumentos diseñados, procedimientos desarrollados y tipo de análisis presentados será el resultado de este continuo “diálogo” entre enfoques metodológicos.

De este modo, el diseño metodológico propuesto se inscribe en los estudios de carácter descriptivo y correlacional, pues las dimensiones y variables medidas y analizadas han sido estudiadas a partir de sus características específicas (descripción) y del tipo de relaciones que se establecen entre ellas (correlación). Vale decir que, el panorama general obtenido de la forma en que se vinculan y relacionan las variables de clima social escolar y deserción escolar, posibilita determinar la relevancia que cobran ciertos aspectos, relativos al clima escolar, al interior de los establecimientos de educación básica, relacionándolos con aquellos factores que inciden en la permanencia en el sistema educativo.

### **3.1. Instrumentos de Medición**

En lo relativo a los tipos de instrumentos que se utilizó para el proceso de levantamiento de información en terreno, se entrega a continuación una breve caracterización de cada uno de ellos.

Al respecto, la Encuesta o Cuestionario, será por excelencia el instrumento de aplicación cuantitativa, en cuanto permite -en base a una batería de preguntas- medir una o más variables asociadas a la investigación, en este sentido el contenido de las preguntas de un cuestionario es tan variado como los aspectos que puede medir. Las encuestas fueron aplicadas a la población de docentes de segundo ciclo de enseñanza básica, y a una muestra de estudiantes y apoderados detallada en el apartado siguiente.

Luego, en relación al proceso de recolección de datos cualitativos, se utilizó distintos instrumentos acordes a los requerimientos de dicho enfoque, a saber, Grupos Focales o Focus Groups y entrevistas exploratorias. De este modo, se llevó a cabo entrevistas semiestructuradas de tipo exploratorias con docentes y directivos, en tanto ellas son concebidas como un instrumento que otorga mayor flexibilidad y apertura para la recogida de datos. Dicha técnica de recolección de información, se asimila a una conversación entre dos personas (un entrevistador y un entrevistado) permitiendo la indagación de ciertos temas pertinentes a la investigación, con la ventaja de enfatizar

las perspectivas y el lenguaje de los entrevistados, prevaleciendo la narrativa y el contenido del discurso del sujeto.

Así también, se utilizó la técnica de grupos focales con estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica. En esta modalidad de recogida de datos, se reúne un grupo pequeño o mediano de personas seleccionado acorde los criterios de la investigación. La finalidad de esta técnica es inducir una conversación entre los sujetos participantes que dé cuenta del o los temas de investigación, develando los discursos tanto explícitos como implícitos que aparecen en ésta. Al igual que la entrevista, los grupos focales otorgan la ventaja de conocer ciertas temáticas de interés desde el lenguaje y las creencias mismas del sujeto de investigación.

A continuación, el apartado que se expone indica con mayor detalle, el tipo de instrumentos aplicado respecto de la población y las muestras consignadas para el estudio.

### **3.2. Muestra de la Investigación**

La elección de los establecimientos educativos para el presente estudio se realizó en base a un muestreo no probabilístico, en el cual la selección dirigida de las escuelas dependió de los siguientes criterios: establecimientos de dependencia municipal, que impartan educación básica y que atiendan a un perfil de estudiante perteneciente a estratos socioeconómicos medios-bajos. Así también, se consideró para la elección de las escuelas un criterio geográfico, tomando en cuenta que los establecimientos seleccionados cubrieran los distintos sectores de la comuna de Cerro Navia, respetando su diversidad geográfica.

Cabe señalar que, el estudio se focalizó en escuelas de dependencia municipal y de bajo estrato socioeconómico, debido a que la gran mayoría de los desertores del sistema educativo en Chile, provienen de sectores vulnerables y de escuelas municipalizadas, donde existe una gran carencia de recursos materiales y humanos tendientes a apoyar y generar planes estratégicos y efectivos en materia de educación.

Así, para tales efectos, se escogió cuatro escuelas municipales de la comuna de Cerro Navia, presentadas en la tabla N° 1:

**Tabla N° 1: Establecimientos seleccionados**

RBD	ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS
10122	Escuela Básica Profesor Manuel Guerrero Ceballos N° 387
10098	Escuela Básica Provincia de Arauco N° 410
10105	Escuela Básica Federico Acevedo Salazar N° 416
10117	Escuela Básica María Luisa Bombal N° 418

Fuente: Elaboración propia de los autores.

### **Cálculo de la Muestra Cuantitativa:**

En el caso de la aplicación de instrumentos de corte cuantitativo (encuestas), las muestras se estimaron a partir de tres universos correspondientes a distintos estamentos de una comunidad educativa, a saber: población de docentes, estudiantes y apoderados de segundo ciclo básico, pertenecientes a los cuatro establecimientos municipales de la comuna de Cerro Navia. De esta forma, se obtuvo un tamaño de muestra general por tipo de actor, estratificado por la representación porcentual de cada establecimiento, en el caso de estudiantes y apoderados.

El encuestaje a docentes contempló la totalidad de docentes que imparten clases en segundo ciclo de educación básica de las escuelas seleccionadas en la muestra. En tanto, en el caso de estudiantes y apoderados se utilizó una muestra probabilística estratificada por escuela y por niveles educativos -de segundo ciclo de enseñanza básica- de cada establecimiento educativo.

Ahora bien, para efectos de la obtención de la muestra de estudiantes y apoderados, se empleó la fórmula estadística para el cálculo de muestras para poblaciones finitas incluidas en el software estadístico STATS, a saber:

$$n = \frac{Z^2 \hat{S}^2 N}{E^2 (N-1) + Z^2 \hat{S}^2}$$

donde :

Z = las unidades de desviación típica correspondientes al nivel de confianza elegido

$\hat{S}^2$  = el valor de la varianza poblacional. Equivale al producto de las proporciones  $\hat{P}$  y  $\hat{Q}$ , donde  $\hat{Q} = 1 - \hat{P}$

E = el error máximo permitido

$Z\alpha$  es puesto a 1.96 para el 95% como nivel de confianza.

Cp, o margen de error, igual a 5%

Según esta fórmula, como la proporción (p) es desconocida, se colocará el valor de p a la proporción que resultará en el tamaño muestral más alto,  $p = 0.5$ . Paralelamente, este procedimiento para el cálculo del tamaño de las muestras de alumnos y apoderados, estratificadas por escuela o liceo, permitirá asegurar la generalización de los resultados obtenidos, sobre la base de una representación estadística significativa a un 95% de nivel de confianza mínimo y un 5% de error máximo permitido.

Así, de las cuatro escuelas seleccionadas para la investigación se obtuvo una muestra probabilística de alumnos y apoderados pertenecientes al segundo ciclo de educación básica. Según los datos entregados por las escuelas, existen 1002 alumnos pertenecientes al segundo ciclo de básica, de una matrícula total de 2284. Así lo muestra la Tabla N° 2 presentada a continuación:

**Tabla N° 2: Matrículas según establecimiento**

Establecimiento Educativo	Matrícula Total Educación Básica	Matrícula 2° Ciclo Básico
Escuela N° 387	612	271
Escuela N° 410	366	172
Escuela N° 416	811	370
Escuela N° 418	495	189
<b>Total</b>	<b>2284</b>	<b>1002</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En tanto, de un total de 1002 alumnos de segundo ciclo de básica, con un 95% de Confianza y un 5% de Error Muestral se obtiene una muestra de 278 alumnos de segundo ciclo de educación básica de las escuelas seleccionadas.

Al respecto, se utilizó un muestreo probabilístico estratificado por escuela, con la finalidad de conservar la representatividad de cada establecimiento educativo frente a los demás (Véase Tabla N° 3).

**Tabla N° 3: Muestra Probabilística de  
Alumnos y Apoderados de 2° Ciclo Básico por Establecimiento a encuestar**

Establecimiento Educativo	Porcentaje Alumnos y Apoderados de 2° Ciclo Básico	Muestra (n)
Escuela N° 387	27,0%	75
Escuela N° 410	17,1%	48
Escuela N° 416	36,9%	103
Escuela N° 418	18,8%	52
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>278</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Enseguida, se realizó un muestreo probabilístico estratificado por niveles educativos de los alumnos y apoderados pertenecientes al segundo ciclo de básica de las escuelas seleccionadas en la muestra, con el fin de mantener la representatividad tanto de la población estudiantil como de apoderados, respecto del nivel escolar en el que se encuentran. Véase en la siguiente tabla:

**Tabla N° 4: Muestra Probabilística de  
Alumnos y Apoderados de 2° Ciclo Básico por Nivel Educativo**

Nivel	Escuela N° 387	Escuela N° 410	Escuela N° 416	Escuela N° 418	Total
5° Básico	17	10	22	16	65
6° Básico	20	12	29	11	72
7° Básico	17	16	25	14	72
8° Básico	21	10	27	11	69
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>48</b>	<b>103</b>	<b>52</b>	<b>278</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

A continuación, se presenta en la Tabla N°5, un cuadro con los instrumentos a aplicarse en relación al tipo de actor, tipo de muestreo y tamaño muestral, para el caso de la muestra cuantitativa. En éste se puede ver, que fueron encuestados 49 docentes, considerando a todos los profesores pertenecientes al segundo ciclo de enseñanza básica de las escuelas seleccionadas. Asimismo, fueron encuestados 278 estudiantes y 278 apoderados, pertenecientes igualmente, al segundo ciclo de educación básica, utilizando para ello un muestreo probabilístico estratificado, descrito en los párrafos anteriores.

**Tabla N° 5: Instrumentos de aplicación cuantitativa**

Instrumentos Cuantitativos		
Instrumento	Tipo de Muestreo	Tamaño Muestra
Encuesta a Profesores	Censal Catastro	49 Docentes
Encuesta a Apoderados	Muestreo Probabilístico Estratificado	278 Apoderados
Encuesta a Estudiantes	Muestreo Probabilístico Estratificado	278 Estudiantes

Fuente: Elaboración propia de los autores.

### **Determinación de la Muestra Cualitativa:**

Para el proceso de selección de las muestras cualitativas se utilizó lo que en el campo de investigaciones se denomina muestreo estructural o teórico. Con él se busca dar cuenta del campo de significaciones y prácticas sociales asociadas a un fenómeno en particular, escogiendo intencionadamente aquellos casos que permiten cumplir con este objetivo. Cabe recordar, que la representatividad de un muestreo cualitativo se basa en la capacidad de entregar información que permita responder adecuadamente los objetivos y propósitos planteados, antes que la representación estadística del universo.

De esta forma, el análisis específico de las percepciones obtenidas por la aplicación de los instrumentos cualitativos, así como de los procesos y acciones que se desarrollan en torno a éste, propone cruzar un enfoque que se oriente hacia el desarrollo de una

comprensión en profundidad de los escenarios, procesos o personas que se estudian (Taylor y Bogdan, 1998), con una inducción analítica de categorías a partir de los discursos que los sujetos construyen, tratando de determinar en cada una de ellas las regularidades o patrones que las identifican.

En tal sentido, para la construcción de las muestras de directivos, docentes y estudiantes, se utilizó por tanto un muestreo no probabilístico dirigido, buscando que los casos seleccionados fueran representativos de las características cualitativas del universo muestral compuesto por la totalidad de actores de cada comunidad educativa.

Para tales efectos, se aplicaron entrevistas semi estructuradas a tres actores de las comunidades educativas: directivos, docentes y estudiantes. De esta manera, se entrevistó a un informante clave del equipo directivo de cada establecimiento educativo seleccionado; se aplicó una entrevista grupal a docentes, así como también se efectuó un grupo focal a estudiantes por establecimiento educativo, cuyo criterio de selección consideró principalmente el nivel educativo del alumno, incluyendo entre los participantes un alumno de cada nivel de enseñanza del segundo ciclo de educación básica. En la tabla a continuación se muestra lo recién señalado:

**Tabla N° 6: Instrumentos de aplicación cualitativa**

Instrumentos Cualitativos		
Instrumento	Tipo de Muestreo	Tamaño Muestra
Entrevista Semi estructurada Informante Clave Equipo Directivo	Muestreo Cualitativo Estructural	4 entrevistas a Informantes Clave
Entrevista Grupal Semi estructurada a Docentes	Muestreo Cualitativo Estructural	Una entrevista grupal por Establecimiento Educativo
Grupo Focal a Estudiantes	Muestreo Cualitativo Estructural	Un Grupo Focal por Establecimiento Educativo

Fuente: Elaboración propia de los autores.

### **3.3. Etapas de Investigación**

Respecto a las distintas etapas que conlleva la realización del presente estudio, cabe comenzar señalando que luego de la definición de los objetivos de la investigación, así como del enfoque metodológico a utilizar, se lleva a cabo simultáneamente las actividades de revisión documental y bibliográfica de antecedentes acerca de la temática abordada, así como también el proceso de definición de muestras de actores a encuestar y entrevistar respectivamente.

Al ser realizadas dichas actividades, se procede a la elaboración y construcción de los instrumentos de levantamiento de información en terreno, a saber; elaboración de instrumentos cuantitativos de medición, así como de instrumentos cualitativos. En este contexto, los instrumentos de medición de corte cuantitativo corresponden a encuestas semi estructurada dirigida al estamento de docentes, estamento de estudiantes y estamento de apoderados. Mientras que, en el caso de los instrumentos de tipo cualitativo éstos se dirigen al estamento de estudiantes, docentes y personal directivo de cada establecimiento educacional.

Una vez llevado a cabo el proceso de elaboración de instrumentos y la correspondiente aplicación en terreno de éstos, se procede a la fase de sistematización de los datos recabados. Vale decir, en el caso de los datos de corte cuantitativo éstos son sistematizados en base a su digitación en bases de datos tanto en Excel como en programa estadístico SPSS. A su vez, respecto a los insumos de corte cualitativos, éstos son transcritos y sistematizados y clasificados según las cuatro dimensiones de análisis propuestas para la investigación. Esto se efectúa mediante la aplicación del programa Atlas TI, el cual permite la sistematización de entrevistas para el posterior análisis de discurso en base a las mismas.

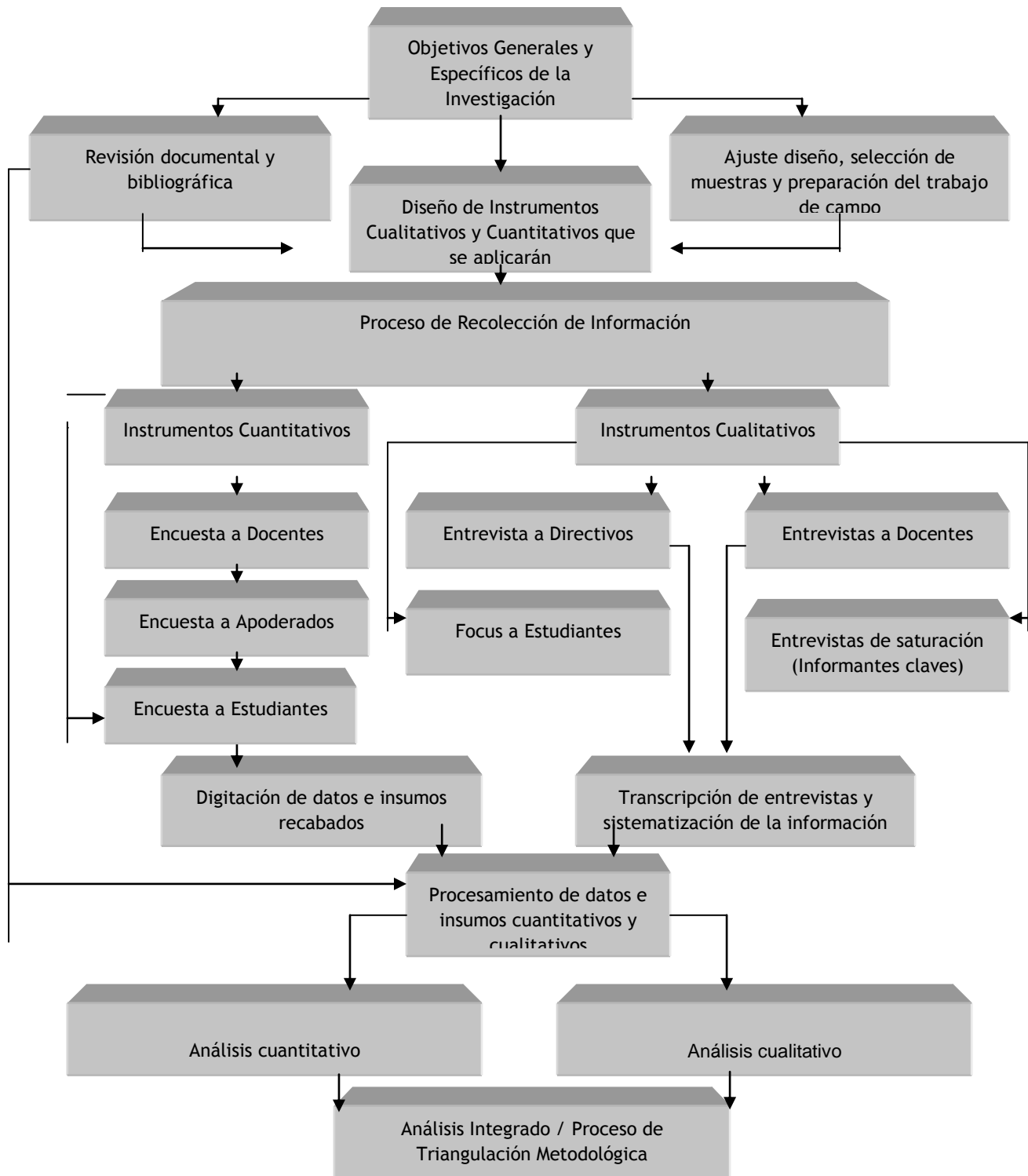
En tercer orden, una vez efectuada la sistematización de los datos, se desarrolla el procesamiento de éstos mediante técnicas estadísticas en SPSS y por medio del análisis discursivo de las citas extraídas de las entrevistas. Esto permite tener un panorama

general de los resultados obtenidos haciendo factible la triangulación de datos de manera más coherente.

Así, en cuarto lugar, se realiza el proceso de análisis integrado de los datos en base a la triangulación de los mismos, lo que permite asociar variables y respaldar cualitativamente datos cuantitativos que por sí solos no permiten llegar a establecer conclusiones y recomendaciones a los distintos establecimientos escolares participantes del estudio.

Finalmente, la última fase del estudio corresponde a la elaboración de conclusiones acerca de lo que arroja la investigación en sí, y en base a esto, la redacción de sugerencias y recomendaciones para ser entregadas a las cuatro escuelas de Cerro Navia. Véase el flujograma presentado a continuación:

## Esquema de Investigación



Fuente: Elaboración propia de los autores.

## IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para introducir el capítulo de resultados, resulta importante exponer en primer orden un panorama general de lo que fue el proceso de levantamiento de datos durante el trabajo de campo, en relación a las muestras propuestas originalmente para el estudio y lo que efectivamente logró ser recabado como información ya sea cualitativa como cuantitativa.

Lo anterior, permite iniciar la lectura de resultados conociendo los tipos de insumos que se disponen y de los cuales se vale el análisis de cada una de las dimensiones, así como también de donde provienen éstos y del alcance que tienen respecto a las muestras establecidas originalmente en el estudio.

De este modo, una vez expuesto el apartado de sistematización de datos, en segundo orden se exponen lo que han sido los resultados en relación a las cuatro dimensiones analíticas dispuestas para el estudio; Perfil de los actores de las comunidades educativas, Opinión y Percepción del Clima Social Escolar de la Escuela, Factores facilitadores y Obstaculizadores del Clima Social Escolar y en último orden, Condicionantes de la Retención Escolar y Efectos de la Decisión de Abandono.

### 4.1. Sistematización de las Actividades Realizadas

El presente capítulo contiene una sistematización de las actividades realizadas en el levantamiento de información, realizadas entre los meses de Septiembre y Diciembre 2010, para la elaboración y entrega de este Tercer Informe de Avance. En él se incluye la información respecto de la actividad en terreno; consistente en el encuestaje efectuado en las escuelas a estudiantes, docentes y apoderados, así como también el levantamiento de información cualitativa, en la realización de las entrevistas a estudiantes, docentes y directivos.

Para tales efectos, se visitaron cuatro establecimientos de la comuna de Cerro Navia: La Escuela Básica Profesor Manuel Guerrero Ceballos N° 387; la Escuela Básica Provincia de Arauco N° 410; la Escuela Básica Federico Acevedo Salazar N° 416; y la Escuela Básica María Luisa Bombal N° 418. Realizándose la recogida de datos con estudiantes, apoderados, docentes y directivos.

De esta manera, se efectuó un encuestaje auto aplicado a docentes que impartieran clases en el segundo ciclo de enseñanza básica, así como también fueron encuestados apoderados y estudiantes pertenecientes, igualmente, al segundo ciclo de enseñanza básica.

Así, se aplicó un total de 605 encuestas, de las cuales 278 corresponden a estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica; 278 encuestas a apoderados del segundo ciclo de educación básica; y 49 encuestas a docentes que imparten clases en el segundo ciclo de enseñanza básica. Así, lo explicita la tabla a continuación.

**Tabla N°7 Muestreo de actores a consultar según Escuela**

Muestra	Docentes	Apoderados	Estudiantes	Total
Escuela Profesor Manuel Guerrero C. N° 387	13	75	75	163
Escuela Provincia de Arauco N° 410	10	48	48	106
Escuela Federico Acevedo Salazar N° 416	17	103	103	223
Escuela María Luisa Bombal N° 418	9	52	52	113
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>278</b>	<b>278</b>	<b>605</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

La aplicación de encuestas contempló una distribución estratificada por Escuela. Asimismo, para el caso de los estudiantes y apoderados se utilizó, igualmente, una muestra estratificada por cada nivel de enseñanza, con la finalidad obtener representación estadística incluso al interior de cada Escuela, según los distintos niveles de enseñanza que integran el segundo ciclo de la educación básica.

El objetivo principal de este encuestaje, fue recabar información relativa a la percepción y valoración que poseen dichos actores de la comunidad educativa, respecto de temáticas y prácticas referentes al Clima Social Escolar y a la Retención Escolar en sus Escuelas.

En relación a los estudiantes encuestados, se obtiene para el análisis más del 100% de la muestra destinada para el estudio, recepcionándose al finalizar la recogida de datos 283 encuestas. En la siguiente tabla, se encuentra la distribución de las encuestas recepcionadas por nivel de enseñanza y por Escuela. (Ver Tabla N° 8).

**Tabla N°8 Estudiantes encuestados por Escuela y Nivel de Enseñanza**

Escuela	5° Básico	6° Básico	7° Básico	8° Básico	Total
Profesor Manuel Guerreros Ceballos	17	20	17	21	75
Provincia de Arauco	10	12	16	10	48
Federico Acevedo Salazar	27	28	25	28	108
María Luisa Bombal	16	11	14	11	52
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>71</b>	<b>72</b>	<b>70</b>	<b>283</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En tanto, las encuestas de apoderados recepcionadas igualmente superan el 100% esperado de la muestra inicial del estudio. Logrando recoger alrededor de 284 encuestas de apoderados. En la Tabla N°9, se muestra la distribución de éstas, respecto de la Escuela a la que pertenecen y del nivel de enseñanza en que se encuentran sus pupilos.

**Tabla N°9 Apoderados encuestados por Escuela y Nivel de Enseñanza**

Escuela	5° Básico	6° Básico	7° Básico	8° Básico	Total
Profesor Manuel Guerreros Ceballos	17	20	17	21	75
Provincia de Arauco	13	13	17	11	54
Federico Acevedo Salazar	22	29	25	27	103
María Luisa Bombal	16	11	14	11	52
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>73</b>	<b>73</b>	<b>70</b>	<b>284</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Por otra parte, el análisis de los resultados relativos a los docentes, corresponde al 100% de la muestra contemplada para el estudio, con la siguiente distribución por Escuela y por Nivel Educativo (Véase Tabla N° 10).

**Tabla N°10 Docentes encuestados por Escuela y Nivel de Enseñanza**

Escuela	Segundo Ciclo Enseñanza Básica	Primer y Segundo Ciclo de Enseñanza Básica <sup>11</sup>	Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media <sup>12</sup>	Total
Profesor Manuel Guerreros Ceballos	7	2	4	13
Provincia de Arauco	5	5	0	10
Federico Acevedo Salazar	12	5	1	18
María Luisa Bombal	8	1	0	9
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>13</b>	<b>5</b>	<b>50</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Luego, para efectos del levantamiento de información cualitativa, se efectuaron entrevistas a docentes y directivos, y grupos focales en el caso de los estudiantes, realizándose un total de 12 registros de audio entre grupos focales y entrevistas, logrando recoger en cada escuela insumos representativos de los tres estamentos ya mencionados.

De este modo, los grupos focales fueron efectuados con estudiantes pertenecientes a todos los niveles de enseñanza del segundo ciclo de educación básica, para resguardar la representatividad de los distintos discursos que emergen según los niveles educativos adscritos al estudio, así, según lo comprometido en la muestra cualitativa, se realizó un total de cuatro grupo focales, uno por cada establecimiento.

<sup>11</sup> Debido a que la muestra de docentes, corresponde al universo de docentes pertenecientes a segundo ciclo de enseñanza básica de las escuelas seleccionadas para el estudio, es posible encontrar en ella, docentes que realizan clases en más de un nivel de enseñanza. La tabla N° 10 detalla la distribución de los docentes en relación al nivel de enseñanza en el cual imparten clases.

<sup>12</sup> Ídem.

En tanto, para efectos de la recolección de información cualitativa en el caso de los docentes y directivos, de acuerdo a lo consignado en la muestra cualitativa, se realizaron cuatro entrevistas grupales con profesores de segundo ciclo de enseñanza básica y cuatro entrevistas exploratorias a directivos, una por cada escuela seleccionada en el estudio. (Véase Tabla N° 11).

**Tabla N°11 Instrumentos cualitativos aplicados por actor**

Actores	Instrumentos Cualitativos
Directivos	4 Entrevistas Exploratorias
Docentes	4 Entrevistas Grupales
Estudiantes	4 Grupos Focales
<b>Total</b>	<b>12 entrevistas</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Finalmente, se puede decir que el trabajo en terreno se realizó de manera efectiva, resultando coherente con los objetivos propuestos para esta investigación y su esquema metodológico. En tal sentido, la recogida de información significativa puede tener tanto un fin descriptivo como un fin inferencial, para efectos del análisis de los datos al contexto mismo, conservando su validez y posibilitando el acercamiento a la realidad con altos grados de confiabilidad.

#### **4.2. Perfil de los Actores de la Comunidad Educativa**

En relación al perfil que presentan los estudiantes encuestados, los datos recabados arrojan que del total de la muestra de alumnos encuestados el 51,9% es hombre, mientras que el 48,1% es de sexo femenino. Asimismo, se advierte que la gran mayoría de ellos declara nunca haber repetido de curso (84,8%), y sólo un 15,2% sí habría repetido en al menos una ocasión. (Ver datos en anexos Tabla N°1 y N°2 respectivamente)

Respecto a la edad que presentan los alumnos, en la Tabla n°12 que se expone a continuación, se advierte que la mayoría de ellos fluctúa entre los 11 y 13 años de edad. Cabe destacar en este ámbito, que al observar las edades según los niveles que cursan actualmente los alumnos, es posible apreciar que en un mismo nivel de curso, se

encuentran alumnos de distintas edades e incluso alumnos de cuatro edades diferentes. Así por ejemplo, en el caso de 5° básico se advierten casos de alumnos que tienen entre 9 y 14 años de edad. Del mismo modo sucede en los niveles de 6° y 8° básico en los cuales habría casos de estudiantes de entre 11 y 14 años de edad, y de entre 13 y 17 años de edad respectivamente.

**Tabla N°12 Edad de los Estudiantes según nivel de curso**

Edad en años	Cursos				Total
	5° Básico	6° Básico	7° Básico	8° Básico	
9 años	0,4				0,4
10 años	15,2				15,2
11 años	7,1	14,1			21,2
12 años	1,4	7,8	15,9		25,1
13 años		2,5	8,8	14,1	25,4
14 años	0,7	0,7	0,7	8,5	10,6
15 años				1,8	1,8
17 años				0,4	0,4
<b>Total</b>	<b>24,7</b>	<b>25,1</b>	<b>25,4</b>	<b>24,7</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores

Lo anterior, estaría dando cuenta de la existencia de considerables casos de repitencia de entre los estudiantes, así como también -y en consecuencia - de la evidente heterogeneidad de edades que los docentes deben atender día a día en los distintos niveles de básica. Ejemplo de esto es que en niveles de 6° básico, existan casos de alumnos de 13 o 14 años de edad, o bien de alumnos con edades de hasta 17 años. Claramente esto constituye un desafío en cuanto al modo de desempeñar labores docentes al interior del aula, y más aún genera la necesidad de aplicar diversas estrategias de enseñanzas ya sea para lograr los resultados académicos esperados, o bien para motivar al alumno hacia el estudio (en especial los casos de estudiantes que presentan edades más avanzadas). Además, genera también el desafío de mantener incentivados a alumnos con sobre edad para evitar posibles casos de abandono escolar.

Ahora bien, respecto al número de escuelas en las que los alumnos declaran haber estudiado, la Tabla N°3 (ver en anexos) indica que más de la mitad de los jóvenes encuestados declara haber estado en sólo una escuela, vale decir en el establecimiento que actualmente están asistiendo (58,8%), mientras que el restante 41,2% señala haber estudiado en al menos en dos escuelas. En este sentido, es importante destacar el considerable porcentaje de alumnos que declara haber estudiado en al menos tres establecimientos durante su trayectoria escolar (20,8%), lo cual deja de manifiesto el alto nivel de traslado y de rotación entre escuelas y escuela existente en la comuna de Cerro Navia a nivel de alumnos de básica en establecimientos municipales.

Por otra parte, al observar los datos referentes al número de escuelas en las que se ha estudiado, pero esta vez considerando únicamente los casos de estudiantes que sí presentan repitencia de curso, la Tabla n°13 señala que la gran mayoría de éstos habría estado -en al menos- dos escuelas durante su vida escolar (67,5% de ellos). Así, de modo más específico, destaca por ejemplo el considerable porcentaje de alumnos repitentes que señala haber estado en al menos cuatro establecimientos educacionales (32,6%). Lo cual, claramente deja en evidencia que existe directa relación entre los niveles de repitencia que presentan los estudiantes en general y los altos índices de rotación escolar que se advierten en dichos casos.

**Tabla N°13 Cantidad de escuelas en las que han estudiado alumnos repitentes**

N° de escuelas en las que ha estudiado (repitente)	Frecuencia	Porcentaje
Una sola escuela	14	32,6
Dos escuelas	7	16,3
Tres escuelas	8	18,6
Cuatro escuelas	9	20,9
Cinco escuelas	2	4,7
Seis escuelas	3	7,0
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores

Referente al perfil y características que presentan los apoderados involucrados en el estudio, los insumos recabados mediante el proceso de encuestaje arroja que de un total de 284 apoderados consultados, la gran mayoría vale decir el 93,3% es de sexo femenino, mientras que apenas el 6,7% corresponden a apoderados hombres (Véase Tabla N° 4 en anexos).

En este contexto, las edades que presentan los apoderados fluctúan en su mayoría entre los 30 y 49 años, rangos en los cuales se sitúa más del 80% de los encuestados. La tabla n°14 indica además que un considerable 9,2% de los apoderados declara tener menos de 30 años, mientras que -de igual forma- poco menos del 10% señala que sus edades fluctúan entre los 50 y 75 años de edad.

**Tabla N°14 Edad de los Apoderados**

Rangos Edad de Apoderados	Frecuencia	Porcentaje
Entre 18 y 29 años	26	9,2
Entre 30 y 39 años	135	47,7
Entre 40 y 49 años	94	33,2
Entre 50 y 59 años	13	4,6
60 o más años	15	5,3
<b>Total</b>	<b>283</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Ahora, en lo referente al ingreso familiar mensual que declaran tener los apoderados consultados, la Tabla n°15 que se expone a continuación da cuenta que la gran mayoría de éstos -actualmente- estaría percibiendo como ingreso montos que fluctúan entre los \$100.000 y los \$300.000 pesos. En dicho rango de ingresos se encuentra más del 74% de las familias representadas por los apoderados, mientras que poco más del 6% declara percibir como ingreso sumas superiores a los \$300.000 pesos. Cabe destacar además, el alto porcentaje de ellos (19,4%) que actualmente estaría percibiendo mensualmente como ingreso familiar montos inferiores o cercanos a los \$100.000 pesos promedio.

**Tabla N°15 Apoderados: Ingreso económico familiar mensual**

Ingreso Familiar Mensual	Frecuencia	Porcentaje
Menos de \$100.000	55	19,4
Entre \$100.001 y \$200.000	152	53,7
Entre \$200.001 y \$300.000	58	20,5
Entre \$300.001 y \$400.000	8	2,8
Entre \$400.001 y \$500.000	4	1,4
Más de \$500.000	6	2,1
<b>Total</b>	<b>283</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En lo que concierne al nivel de educación y escolaridad que presentan los apoderados consultados, la Tabla n°16 que se muestra más abajo indica que la mayoría declara haber finalizado la educación media (30,6%), mientras que la segunda mayoría declara tener estudios incompletos a nivel de media (24,3%). Cabe señalar, que la tercera mayoría de apoderados sostiene que no habría terminado la educación básica (el 19,4% de ellos), mientras que -por el contrario- apenas un 7% del total sí habría cursado estudios superiores, de los cuales un 6,3% sí los habría finalizado. De lo anterior, se podría inferir que la mayoría de los apoderados no posee estudios superiores por lo que sus expectativas de proyecciones educativas para sus pupilos estarían asociadas a este nivel estudios (más adelante se ahondará en esta temática en particular).

**Tabla N°16 Apoderados: Nivel Educativo**

Nivel Educativo	Frecuencia	Porcentaje
Ed. Básica Incompleta	55	19,4
Ed. Básica completa	53	18,7
Ed. Media incompleta	69	24,3
Ed. Media completa	87	30,6
Estudio Superiores completos	18	6,3
Estudio Superiores incompletos	2	0,7
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

A continuación, se presentan los datos referentes al perfil y a las características que presentan los docentes consultados en el estudio. En este contexto, del procesamiento de encuestas se extrae que del total de docentes que participan del estudio la mayoría corresponde a docentes de sexo femenino, mientras que en menor medida la muestra de docentes es de sexo masculino, 72% y 28% respectivamente. (Ver tabla N° 5 en Anexos).

Por su parte, las edades que presenta en general el personal docente se exponen en la Tabla n°17 que se exhibe a continuación, la cual arroja que la mayoría de los docentes consultados tendría más de 54 años de edad (30,6%), mientras que en segundo orden, aparece aquel porcentaje de docente que declara tener entre 35 y 44 años (28,6%). Cabe destacar además, que el menor porcentaje de docentes en cuanto a edades corresponde a aquellos que tienen entre 45 y 54 años, quienes representan al 18,4% del total de encuestados.

**Tabla N°17 Rangos Edades de los Docentes**

Ingreso Familiar Mensual	Frecuencia	Porcentaje
Entre 28 y 34 años	11	22,4
Entre 35 a 44 años	14	28,6
Entre 45 y 54 años	9	18,4
55 años o más	15	30,6
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Otro dato relevante y directamente vinculado a las edades que presentan los docentes corresponde a la experiencia docente que se tiene en la profesión. Al respecto, la Tabla N°6 que se expone en la sección de anexos indica que la mayoría de los encuestados, vale decir el 34% de éstos, declara tener entre 4 y 10 años de experiencia docente, mientras que, en segundo orden aparecen aquellos docentes que tendrían entre 11 y 20 años de experiencia, y aquellos que desempeñarían labores educacionales hace más de 30 años (cada uno de los casos representa al 28% de los encuestados). Claramente, esto se condice con el dato anterior que arroja que la gran mayoría de los docentes supera los 34 años de edad.

Finalmente, otro dato relevante de consignar corresponde a la cantidad de años que los docentes consultados declaran haber estado trabajando en la misma escuela al momento de efectuar el proceso de encuestaje. En este sentido, los insumos obtenidos dan cuenta que la gran mayoría de ellos, es decir el 70%, señala que lleva trabajando entre 1 y 10 años en el mismo establecimiento educacional, mientras que, en segundo orden aparecen aquellos docentes que llevarían más de 30 años trabajando en un único establecimiento.

De lo anteriormente señalado, es posible hacer la siguiente lectura; los datos permitirían inferir que entre los docentes de mayor edad o de mayor experiencia, no existirían altos niveles de rotación y de traslado de una escuela a otra, mientras que en aquellos docentes de menor edad y de menor experiencia el nivel de rotación entre los establecimientos podría ser mayor. (Ver Tabla N°7 en anexos).

### **4.3. Opinión y Percepción del Clima Social Escolar de la Escuela**

Los resultados expuestos en la presente dimensión de análisis, dicen relación con la percepción que tienen los actores consultados acerca del Clima Social Escolar vivenciado al interior de sus comunidades educativas. Para efectos del presente estudio de caso, la percepción del Clima Social Escolar ha sido conceptualizada a partir de factores tales como, la satisfacción respecto del clima escolar percibido; las dinámicas relacionales entre los miembros de la comunidad escolar; el clima de confianza percibido entre los actores; la existencia de los canales de comunicación y la opinión que se tiene acerca de las formas de resolución de conflictos utilizadas en la escuela. La descripción de estos factores en su totalidad, entregará un panorama respecto de la percepción que poseen los actores acerca del ambiente escolar.

#### **Satisfacción respecto del Clima Social Escolar**

La Satisfacción respecto del Clima Social Escolar percibido por los actores consultados, vendría siendo la primera sub dimensión de análisis, que busca dar a conocer la importancia del Clima Social Escolar para la comunidad educativa y a su vez la opinión que se tiene de éste, permitiéndonos un acercamiento general, a la valoración que se le otorga a la convivencia dentro del establecimiento.

Es así como en términos generales, los datos recabados tanto en el encuestaje como en las entrevistas, dan cuenta de una percepción favorable respecto de la convivencia entre los distintos actores de la comunidad escolar. De este modo, más de un tercio de los actores encuestados están de acuerdo con la existencia de un clima de armonía y sana convivencia al interior de los establecimientos, así lo indican los resultados expuestos en la Tabla N° 18. Siendo los docentes quienes presentan una percepción más crítica de la convivencia escolar, respecto de los otros actores. Dicha percepción de los docentes, se confirma al solicitarles que caractericen el ambiente que se vive dentro la escuela, donde se observa que un 64% de éstos, manifiesta que el Clima Social Escolar en la escuela es medianamente tranquilo ya que reconocen la existencia de situaciones conflictivas al interior de ésta. (Véase Anexo, Gráfico N° 1).

**Tabla N° 18: En la escuela se vive un clima de armonía y sana convivencia**

En términos generales, en la escuela se vive un clima de armonía y sana convivencia.	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Muy de acuerdo	16	12,9	2,1
De acuerdo	25,9	36	33,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	39,7	31,3	37,5
En desacuerdo	13,5	15,8	25
Muy en desacuerdo	5	4	2,1
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

No obstante, reconocen estas “situaciones conflictivas” como situaciones aisladas, que no se constituyen necesariamente en la existencia de un mal clima en la escuela. Así lo demuestran las citas de los docentes entrevistados expuestas a continuación: *“Creo que acá es tranquilo en el sentido de violencia, sólo se han visto casos de alumnos que han traído corta cartón y se le ha requisado. Acá no hay riñas de grupo o de bandos con arma blanca. En caso de peleas, los alumnos no estimulan a la pelea, no son de esa onda... Acá no se da el matonaje”*. (Docente, Escuela 1).

*“Cerro Navia siempre lo pintan de terror, yo venía como bien preocupada con el tema de la disciplina de los niños, y la verdad es que es igual, yo como soy profesora de reemplazo he estado también en otros colegios de aquí de la comuna, entonces igual puedo hacer como un paralelo en el tema de la disciplina (...), acá en especial me parece que es mejor que en otros colegios, porque hay mayor control, quizás tiene que ver con que los cursos son más chicos”*. (Docente, Escuela 2).

En este sentido, la opinión del clima al interior de los establecimientos se refleja también en el discurso recabado en las entrevistas del resto de los otros actores, donde igualmente, dan cuenta de la existencia de ciertos conflictos, sin embargo la percepción de la convivencia escolar, en términos generales, es favorable. A continuación se exponen las citas de un estudiante y un directivo que corroboran lo señalado anteriormente: *“Acá el ambiente entre los alumnos es bueno, se nota en la convivencia,*

*no hay tantos conflictos como en otras escuelas. Por ejemplo en la televisión salen niñas pegándose y acá no es así, no hay bullying*". (Estudiante, Escuela 2).

*"A veces se van a poner a pelear y le faltan el respeto a la profesora (...) el otro día se pusieron a pelear y le pegaron un combo a la señorita*". (Estudiante, Escuela 1)

*"Igual acá ocurren hechos en los recreos, un alumno que le pega un caballazo a otro, algún exabrupto, o que se ponen a pelear a la salida del colegio, pero en términos generales es un colegio donde se puede trabajar*". (Directivo, Escuela 1).

*"No hay grandes problemas... comparado a como se ha estigmatizado a la comuna al igual que a otras. En algunos momentos hemos encontrado cortaplumas, o corta cartones en las mochilas, las que hemos prohibido, o una vez encontramos parte de una de estas pistolas hechizas, pero nada, además, siempre es para llamar la atención, nunca las han utilizado*". (Directivo, Escuela 3).

De esta forma, se observa que los actores reconocen la existencia de diversos conflictos. Así, al consultarles respecto del clima escolar, centran sus relatos fundamentalmente en aspectos relativos a la disciplina escolar. Describen la presencia de violencia tanto física como verbal entre alumnos, además del ingreso al establecimiento con armas, sin embargo sus relatos los sitúan como un acontecer normal dentro de la cotidianidad escolar, destacando la estigmatización de la que han sido objeto las escuelas de sectores vulnerables, señalando que si bien existen situaciones de riesgo dentro de los establecimientos y en el plano convivencial, estos no traspasan los parámetros aceptados por ellos.

Luego, al consultarles a los actores respecto del sector donde se ubica la escuela, es posible observar que existe la percepción de que el entorno que rodea las escuelas, es considerado con frecuencia un factor de riesgo, respecto de la convivencia que se da al interior de los establecimientos. En tal sentido, los docentes son más críticos respecto de la percepción expresada acerca del entorno, así un 46% de ellos manifiesta que el entorno de la escuela es peligroso, mientras que el 49,5% de los estudiantes aprecia que el establecimiento está ubicado en un sector normal, típico de la comuna de Cerro Navia, a continuación los datos recién mencionados se exponen en la siguiente tabla:

**Tabla N° 19: El sector donde se ubica la escuela lo considera:**

El sector o entorno donde se ubica la escuela lo consideras	%	%
	Estudiantes	Docentes
Un sector muy seguro y tranquilo	12,1	0
Un sector medianamente seguro	23,1	22
Un sector normal, típico de la comuna	49,5	32
Un sector peligroso	9,3	34
Un sector muy peligroso e intranquilo	3,6	12
Demasiado peligroso, preferiría estudiar/ trabajar en otra parte	2,5	0
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Es así como los antecedentes cualitativos recabados al respecto, exponen que el entorno de los establecimientos habitualmente es un factor que influye en el ambiente que genera al interior de las escuelas, en tanto se advierte la existencia de riesgo atribuido a situaciones de violencia en los hogares y en la calle, al narcotráfico y a la delincuencia. Así lo expone un directivo en la siguiente cita: *“También se ven los síntomas del contexto (en la convivencia escolar) aquí los alumnos y las familias están acostumbrados a la violencia, es muy difícil que la Escuela pueda tener una convivencia no violenta, ¿por qué?, Porque vienen de un hogar violento, y bueno está todo contaminado, entonces es difícil, se hace más complicado el tema”*. (Directivo, Escuela 2).

De esta forma, los actores tienen la percepción de que se produce un choque entre la cultura popular y la cultura escolar, lo que deriva en algunas ocasiones en conflictos al interior del establecimiento, así lo relatan en la siguientes citas un estudiante y un docente: *“Acá el sector igual es peligroso, hay muchas peleas de noche, balazos (...) Son grupos que se pelean por cosas territoriales. Y hay varios niños de acá (de la escuela) que están en esos grupos... Y esos niños acá igual se portan mal, pero no hacen lo que hacen afuera, no llegan con cosas”*. (Estudiante, Escuela 3).

*“El medio afuera, es un medio que es popular, hostil, que de alguna forma es dominado por alguna violencia o por la droga o por todo el negociado, y eso*

*genera una serie de valores acá en la Escuela, de la “choreza”, “del que pega dos veces”, “que este mundo es de los vivos” me entiende, y la Escuela tiene otros valores, que son los valores del respeto, de la tolerancia, del trabajo, y ahí también se genera una pugna entre los valores que hay en la calle y los valores que son de la Escuela”. (Docente, Escuela 3).*

En tal contexto, la apreciación negativa que tienen los actores respecto del ambiente existente en la escuela, es explicada frecuentemente por las condiciones de vulnerabilidad que rodean a los establecimientos. En este sentido cobra importancia el tema de la selección de estudiantes, frente a la baja sostenida en las matriculas que afecta a la mayoría de las escuelas municipalizadas de la comuna. En palabras de algunos directivos, la obligación de las escuelas de aceptar a alumnos altamente vulnerables, estaría intencionando la existencia de ciertos conflictos, ocasionados por el choque cultural entre la escuela y la “calle”, a continuación se citan los relatos de dos directivos: *“Acá todos los niños tienen cabida, no se hace selección a principios de año, lo cual a veces también genera conflictos porque atendemos a niños con muchos problemas de conducta que afectan en sus compañeros”.* (Directivo, Escuela 1).

*“Hoy día nosotros no podemos elegir a nuestro alumnos, tenemos que matricular al que venga, si viene el diablo, al diablo yo le tengo que pasar la matricula (...) por la escasez de alumnos, yo no les puedo negar la matricula, sí, me voy a cerciorar de que si el niño trae una cortapluma la deje aquí en la oficina, se las quito antes, perdónenme que sea así pero es la realidad”.* (Directivo, Escuela 4).

En consideración a lo anterior, es posible observar en los antecedentes recabados, que el ambiente vivenciado al interior de la escuela, entendido principalmente como disciplina escolar, aparece como un tema cotidiano y transversal a todos los estamentos desde distintas ópticas. De este modo, al consultarle a los directivos y docentes, respecto de la importancia que se le otorga a dicho tema dentro del establecimiento, el 66% de los docentes está de acuerdo con que el clima escolar es un tema de gran importancia dentro del quehacer de la escuela. (Véase datos presentados en el Anexo, Gráfico N°2).

Asimismo, los directivos manifiestan la importancia del clima escolar y señalan que dentro de la gestión escolar, están contempladas instancias destinadas a contribuir y mejorar el clima de convivencia al interior de la escuela. A continuación las palabras de un directivo que exponen lo recién mencionado: *“Si nosotros queremos que exista respeto entre todos los estamentos o entre pares, significa que teníamos que establecer algunas normas mínimas, y generamos entre todos un reglamento de convivencia, que permitía tener algunos procedimientos más claros, el otro tema fue más social, celebrar los cumpleaños, establecer diálogos”*. (Directivo, Escuela 2).

No obstante, algunos los docentes entrevistados manifiestan que a pesar de la importancia del clima escolar, este no sería un tema que se trate correctamente en las instancias que para ello se disponen, al respecto señalan: *“(El tema del clima escolar) no se trabaja de manera generalizada, cada uno lo trabaja en su curso (...) no es un tema en los consejos escolares, ni tampoco se comunica mucho lo que paso en un curso u otro, entonces a veces da la sensación de que está todo bien, pero es porque cada uno como focalizado en su tema, con sus alumnos”*. (Docente, Escuela 2).

En este caso, se produce una contradicción entre el discurso de los directivos y los docentes, ya que si bien existe un alto porcentaje de docentes que manifiesta que el Clima Social Escolar, es un tema contractual en la escuela, los insumos cualitativos dan cuenta de que, en general, algunos docentes no estarían completamente de acuerdo con el espacio y el tratamiento que se le brinda, dentro de la gestión escolar al tema de la convivencia escolar. Así lo manifiesta un docente en su relato: *“En realidad cuando se hacen reuniones y se plantea el tema (del Clima Escolar) son más que nada alegatos, no se va a la base”*. (Docente, Escuela 3).

Por tanto, se visualiza que el clima escolar aparece como un tema cotidiano en el quehacer de los actores educativos, mas existe la percepción de que aquella contingencia no estaría siendo abordada en las instancias formales al interior de la escuela, existiendo una naturalización de ciertas prácticas de orden convivencial, que dejan de tener relevancia a la hora de generar estrategias tendientes a optimizar el ambiente escolar de los establecimientos.

En esta línea, se puede decir que los actores consultados significan el clima escolar como un elemento importante respecto de la obtención de buenos resultados académicos, así como también en relación a la generación de ambientes óptimos para el trabajo. De esta forma, más del 80% de los estudiantes, apoderados y docentes consideran que un clima escolar favorable es lo más importante para que los alumnos mejoren sus calificaciones, así pueden verse los siguientes resultados en la tabla expuesta a continuación:

**Tabla N° 20 Un buen Clima Escolar es lo más importante  
para que los estudiantes mejoren sus notas**

Un buen Clima Escolar es lo más importante para que los estudiantes mejoren sus notas	%	%	%
	Estudiantes	Apoderados	Docentes
Muy de acuerdo	58,5	60,6	54
De acuerdo	25,5	34	34
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	9,2	4,3	10
En desacuerdo	4,3	0	2
Muy en desacuerdo	2,5	1,1	0
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En relación a lo anterior, el 61% de los estudiantes encuestados, señala que un clima escolar negativo perjudicaría su proceso de aprendizaje, en tanto casi un 80% de éstos, percibe que un buen ambiente motiva positivamente su trabajo en clases (Ver datos expuestos en el anexo, Gráfico N° 3 y Tabla N° 8, respectivamente). Asimismo, el 94% de los docentes, valora la existencia de un buen clima escolar, en tanto éste es percibido como un factor que propicia y mejora las condiciones para el desarrollo de su labor como educadores, en este sentido un clima de aula conflictivo, en opinión de los docentes (90%), es considerado como un impedimento para desarrollar en forma adecuada su labor docente. Finalmente, y en lo relativo al tipo de clima escolar al que se enfrentan los docentes, más de dos tercios de los profesores, dice que más allá de lo conflictivo que pueda llegar a ser el ambiente en el aula, el docente debe ser capaz de

manejarlo y realizar de forma adecuada su labor. (Ver datos expuestos en el anexo, Gráficos N°4, N°5 y N°6, respectivamente).

Bajo esta perspectiva, resulta importante destacar la valoración otorgada por los actores a la convivencia escolar que se desarrolla en los establecimientos, en cuanto, un clima escolar favorable es significado como un factor que se traduce no sólo en mejores relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, sino que también, en un ambiente que motiva a los actores a realizar sus labores educativas, aportando además a la obtención de buenos resultados académicos en los alumnos.

### **Dinámicas relacionales entre los miembros de la Comunidad Educativa**

El entramado de relaciones que se da entre los distintos estamentos de la comunidad educativa, inciden de manera innegable en la convivencia escolar observada en la escuela. Por tanto, la descripción de las dinámicas relacionales que se desarrollan al interior de los establecimientos es de gran importancia para lograr caracterizar el tipo de Clima Social Escolar que éstos poseen.

Según los datos recabados, las relaciones entre los distintos actores al interior de la escuela, son en general bien valoradas frente a la inexistencia de conflictos manifiestos entre algunos estamentos en particular. Se advierte que, en su mayoría, los docentes se muestran más críticos que el resto de los actores, respecto de las relaciones que se dan entre los miembros de la comunidad escolar, así es posible observar en los datos expuestos en el presente apartado.

En tal contexto, al consultarles a los actores acerca del tipo de relación que existe entre estudiantes y docentes, se observa que, en términos generales, existe una buena relación entre ambos estamentos. Así, un 65,4% de los estudiantes, un 88,8% de los apoderados y un 60% de los docentes, valoran positivamente la relación que se da en la escuela entre alumnos y profesores. (Ver datos en la Tabla N°21). Igualmente, los insumos recabados en las entrevistas, confirman el grado de satisfacción existente entre dichos estamentos, así se observa en las citas expuestas a continuación: *“Yo encuentro que acá los profesores son buenos, pero los alumnos son los malos. Ellos son amables, si*

*retan es porque alguien hizo algo malo. Y si retan es porque acá hay muchos malos alumnos". (Estudiante, Escuela 3).*

*"La relación de los chicos con los profesores es buena, no hay problemas que los profesores en contra de los alumnos o los alumnos en contra de los profesores, es rica la convivencia, claro, si hay algunos casos especiales que por llamar la atención uno a veces puede caer en una cierta brusquedad, o también el chico al ser amonestado no se mide". (Docente, Escuela 2).*

**Tabla N° 21: Las relaciones entre docentes y alumnos son muy satisfactorias**

Las relaciones entre Docentes y Alumnos son muy satisfactorias.	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Muy de acuerdo	25	49,8	18
De acuerdo	40,4	39	42
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	20,4	8,3	36
En desacuerdo	7,1	2,5	4
Muy en desacuerdo	7,1	0,4	0
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En este sentido, se advierte que una relación favorable entre docentes y estudiantes, es percibida por los actores encuestados, como un factor determinante de un ambiente escolar positivo dentro del establecimiento. Así, el 79% estudiantes y el 91% apoderados, manifiestan la importancia de una buena relación entre estudiantes y docentes, para mantener un buen clima escolar. Mientras, dos tercios de los docentes, está de acuerdo con dicha afirmación. Se podría, inferir que la baja en el porcentaje de respuesta correspondiente a los docentes en comparación al resto de los actores, tiene que ver fundamentalmente con la percepción docente, de que la obtención de un clima social escolar favorable, no depende exclusivamente de la relación existente entre los profesores y sus alumnos, sino que involucra directamente a la comunidad educativa en su conjunto. (Ver los datos en la Tabla N°9, expuesta en el anexo).

En relación a lo anterior, el discurso de los directivos respecto de la relación que se da entre los docentes y estudiantes, se centra en el compromiso demostrado por los

docentes con sus estudiantes, situando su labor como directivo en el ámbito de la supervisión, así lo relata un directivo en la siguiente cita: *“Mira una de las cosas que me encontré aquí es que no todos los docentes están dispuestas a (...) ya se van cinco docentes que yo encontré que no tenían buena convivencia ni relación con los alumnos, personas que llegaban y escribían en el pizarrón y ni saludaban, cosas así, yo hice un diagnóstico de eso”*. (Directivo, Escuela 2).

En tanto, respecto del tipo de relación que se advierte en el aula, más de la mitad de los docentes y estudiantes manifiestan que la relación que se da entre alumnos en la sala de clase, es la adecuada para el proceso de aprendizaje esperado. Así, un 60% de los estudiantes y un 52% de los profesores, están de acuerdo en que las dinámicas relacionales entre alumnos, permiten desarrollar correctamente las actividades en el aula y lograr aprendizajes. Mientras, un 20% de los docentes, no está de acuerdo con que el tipo de relación que se da en el aula entre estudiantes, sea el adecuado para realizar correctamente una clase. Estos datos, expuestos en la Tabla N°22, se tensionan al contratarse con las citas expuestas a continuación, en tanto denuncian un clima poco apto para la realización de una clase: *“(La mala convivencia) repercute, por ejemplo, en el aprendizaje, porque hay niñas que se retraen de participar en las actividades orales (...) porque persona que participa la molestan y no se atreven a participar (...) entonces uno igual tiene que estar preocupado de hacer la actividad propiamente tal y una preocupación adicional que es manejar el tema de la disciplina”*. (Docente, Escuela 2).

*“Sí también hay peleas en las salas, y en las salas es más peligroso porque algunos compañeros pescan las sillas y se las quieren tirar al otro, o se empujan y pueden caer mal”*. (Estudiante, Escuela 1).

**Tabla N° 22: El tipo de relación al interior del aula es el adecuado para el proceso de aprendizaje**

El tipo de relación que se da entre los alumnos al interior del aula es el adecuado para el proceso de aprendizaje	% Estudiantes	% Docentes
Muy de acuerdo	16,3	10
De acuerdo	43,5	42
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	26,5	28
En desacuerdo	9,9	16
Muy en desacuerdo	3,9	4
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Por otra parte al consultarle a los actores, respecto de la relación que se da entre alumnos y directivos, los estudiantes entrevistados en sus relatos describen la figura del directivo con menos cercanía que el resto de los actores. La siguiente cita en palabras de un estudiante revela lo anterior: *“La Directora antes, cuando empezó el primer semestre pasaba a ver a las salas, pero ahora ya no, ahora ya pasa en su oficina no más (...) a veces no viene o pasa en la Municipalidad”*. (Estudiante, Escuela 1).

No obstante, a pesar de que los insumos cualitativos no dan cuenta de una relación cercana entre estudiantes y directivos, se puede suponer que la distancia relacional entre dichos estamentos, no supone necesariamente la inexistencia de relación o en su defecto la existencia de una mala relación entre ambos estamentos. Así, en los datos recabados en el encuestaje, es posible observar que tanto los estudiantes (75%) como los docentes (62,5%), manifiestan estar de acuerdo con que existe una buena relación entre los alumnos y directivos en el establecimiento, estos datos pueden encontrarse en la Tabla N° 10, ubicada en el Anexo.

Luego, respecto de la relación que se da en la escuela entre docentes y directivos, un 62% de los docentes están de acuerdo con que existe una muy buena relación entre ambos estamentos al interior de la escuela. (Véase Anexo, Gráfico N° 7). Asimismo, en los antecedentes recogidos en las entrevistas, no se registran conflictos significativos entre profesores y directivos, al respecto se exponen algunas citas ilustrativas: *“Bueno,*

*nosotros (con los docentes) nos estamos reuniendo casi todas las semanas, tenemos nuestra reflexión, en lo curricular, aparte de eso estamos compartiendo diariamente en los desayunos y en otras actividades (...) pero a todos los problemas, yo la solución la busco a través del diálogo”. (Directivo, Escuela 4).*

*“Esta es una Escuela que si uno hace bien su trabajo, nadie te persigue, ni te molesta, pero yo creo que ahí también hay un problema, como tener un norte claro en términos de institución, porque a mí siempre me han apoyado (...) acá falta un norte, faltan líderes pedagógicos, porque acá la materia prima está, pero falta el tiempo”. (Docente, Escuela 3).*

Relativo, a las citas recién expuestas, si bien se observa la ausencia de conflictos manifiestos, se reitera la inquietud de los docentes, abordada en párrafos anteriores, que dice relación con la demanda de espacios conducentes a clarificar y generar líneas de trabajo relacionadas con a gestión escolar.

En este mismo plano, y en relación a la percepción que tienen los actores respecto de las dinámicas relacionales entre apoderados y docentes, se observa que los apoderados poseen una alta valoración respecto de la relación establecida con los docentes de la escuela, así un 81,1% de ellos manifiesta estar de acuerdo con la existencia de una relación respetuosa entre ambos estamentos. (Ver Anexo, Gráfico N° 8). Luego, al consultarles al resto de los actores respecto de la existencia de una buena relación entre docentes y apoderados, un 85,3% de los apoderados señala estar de acuerdo con dicha afirmación, en tanto, un 70% de los docentes manifiesta, igualmente, que existe una buena relación con los apoderados, es posible confirmar dichos datos en la Tabla N° 11, ubicada en el Anexo.

En tanto, los antecedentes recabados en las entrevistas dan cuenta de una percepción más crítica de los docentes respecto de su relación con los apoderados, ya que, los docentes critican la ausencia de los apoderados en el proceso de aprendizaje de sus pupilos, manifestando el bajo porcentaje de asistencia a las reuniones de apoderados, o la escasa compañía que brindan a sus pupilos en actividades de la escuela, en palabras de un docente: *“Es que de repente no hay relación (con los apoderados), yo tengo un curso dos años y no conozco a los papás, porque vienen a matricularlos la hermana*

*mayor u otras personas y a las reuniones no vienen, entonces es poca la relación que se puede hacer si no se acercan a la Escuela". (Docente, Escuela 3).*

En relación a este tema, el ausentismo parental en el proceso educativo de los estudiantes, es señalado como uno de los factores que poseen una importante incidencia en el fracaso escolar de los menores. Así, entre los resultados expuestos en el documento de trabajo “Experiencias de los Desertores y Percepciones de los Estudiantes de Cerro Navia Acerca del Abandono Escolar”<sup>13</sup>, se da a conocer que el apoyo y la presencia de la familia en el proceso educativo de los menores, no sólo genera mejores resultados académicos, sino que también disminuye en gran medida las posibilidades de desertar del sistema educativo.

### **Clima de Confianza entre los miembros de la Comunidad Educativa**

La tercera sub dimensión abordada será el “Clima de confianza entre los miembros de la Comunidad Educativa”. En este punto, se intenta dar cuenta de la opinión que tienen los actores consultados, respecto del grado de confianza que depositan y perciben en las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad escolar.

En tal sentido, se aprecia que, en términos generales, estudiantes y apoderados, poseen una mayor valoración respecto de la existencia de un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, en tanto los docentes y directivos se muestran más críticos en relación al tema. Al respecto, se podría deducir que los grados de confianza mostrados por los docentes y directivos, se tensionan con los grados de confianza que depositan los estudiantes y apoderados en la escuela como institución, debido al conflicto de expectativas esperadas entre unos y otros. Consecuentemente, docentes y directivos esperan mayor compromiso y participación por parte de los alumnos y apoderados en el proceso educativo. De igual forma, es posible visualizar que el clima

---

<sup>13</sup> Espinoza, O. Castillo, D. González, L. Santa Cruz, E. Documento de Trabajo CIE, N° 5, “Experiencias de los Desertores y Percepciones de los Estudiantes de Cerro Navia Acerca del Abandono Escolar: Efectos, Implicancias y Proyecciones”. Presentado al Primer Congreso Interdisciplinario de Investigaciones en Educación y Segundo Congreso de Investigación en Educación Superior organizado por el CIAE de la U. de Chile, el CEPPE de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el CPCE de la U. Diego Portales. Santiago, Hotel Crowne Plaza, 30 de Septiembre y 1ª de Octubre de 2010, <http://www.ucinf.cl/publicaciones-y-documentos/documentos-de-trabajo>

de confianza entre los profesores se pone en tela de juicio, en lo relativo a su desempeño y labor docente, reflejado principalmente en el conflicto generacional, presente en la constitución del cuerpo docente de las escuelas.

De este modo, se observa que, al consultarle a los actores acerca de la existencia de un clima de confianza al interior del establecimiento, un 63,8% de los estudiantes y un 54,6% de los apoderados se manifiestan de acuerdo con dicha afirmación (Véase Tabla N° 23), en tanto la opinión de los docentes se divide en dos tendencias, mientras un tercio de éstos aprueba la existencia de un clima de confianza en la escuela, otro grupo de docentes en igual cantidad, desaprueba la existencia de este mismo.

**Tabla N° 23: En la escuela se vive un clima de confianza entre los distintos actores de la comunidad educativa.**

En la escuela se vive un clima de confianza entre los distintos actores de la comunidad educativa	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Muy de acuerdo	31,9	12,5	0
De acuerdo	31,9	42,1	30
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21,3	32,1	38
En desacuerdo	8,5	11,1	30
Muy en desacuerdo	6,4	2,1	2
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En los antecedentes recabados en las entrevistas, aparece frecuentemente en el discurso de directivos y profesores, la existencia de un conflicto generacional entre el cuerpo docente, que en percepción de estos actores estaría generando un mal clima laboral dentro la escuela y dificultades para generar nuevas estrategias educativas y cambios en la escuela. Es posible observar lo recién expuesto en palabras de un profesor: *“Se produce entre los docentes un conflicto que es generacional, porque cuando uno llega con nuevas ideas hay gente que le da lata, porque los obliga a ellos a hacerlo también, porque deben mantener un nivel de exigencia parecido a ese también (...) por ahí se producen envidias y conflictos”*. (Docente, Escuela 3).

*“Creo que hay envidias, porque hay colegas que, no es que estén vegetando, pero ya no quieren perfeccionarse, entonces ellos que son más antiguos ven que no son ponderados en ese sentido dicen “éste me está aserruchando el piso”...”.*  
(Docente, Escuela 2).

De esta forma, los docentes y directivos, tienen la percepción de que existe una imposibilidad de trabajo en equipo entre los docentes más antiguos y los docentes jóvenes, en tanto se producen pugnas internas principalmente respecto de la aceptación y utilización de nuevas metodologías en el aula, donde, en percepción de los directivos, los docentes antiguos manejan menores competencias. *“Además hay profesores que no les gustan sugerencias y recomendaciones, porque tienen temor a quedar mal parados, demostrando que no saben ocupar nuevas estrategias dinámicas, por ejemplo”.*  
(Directivo, Escuela 1).

*“Yo diría que no hay mayores problemas de relación entre los alumnos, sino con el profesor, con el profesor antiguo. Y eso se da frecuentemente, unas dos veces por semana en promedio aproximadamente”.* (Directivo, Escuela 3).

Dicho conflicto, generaría un clima de desconfianza y rivalidad, que se percibe a nivel de los docentes y directivos en la escuela. Ello podría explicar el considerable porcentaje de docentes (32%) que en el encuestaje manifiesta estar en desacuerdo con la existencia de un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar.

Así, al consultarle a los docentes y estudiantes acerca del clima de confianza que se percibe entre el cuerpo docente, se aprecia que un 71% de los estudiantes valora positivamente dicha afirmación, en tanto un 40,8% de los docentes se muestran indiferentes frente a la consulta, manteniéndose el tercio de docentes que señala estar de acuerdo con la existencia de un clima de confianza entre pares. (Ver Anexo, Tabla N° 12).

En relación a la percepción que tienen respecto de la confianza que sus alumnos depositan en su labor docente, la valoración es muy alta por parte de ambos estamentos. En efecto, un 70% estudiantes dice confiar en las capacidades y conocimientos demostrados por sus profesores. En tanto, un 85% de los docentes tiene

certeza que, a su vez, los estudiantes confían en las capacidades y conocimientos entregados. La siguiente tabla da cuenta lo recién expuesto:

**Tabla N° 24: Los alumnos confían en las capacidades y conocimientos de los docentes**

Los alumnos confían en las capacidades y en los conocimientos que demuestran tener los docentes	% Estudiantes	% Docentes
Muy de acuerdo	32,6	16,3
De acuerdo	37,9	69,4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19,9	10,2
En desacuerdo	6	4,1
Muy en desacuerdo	3,5	0
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En consideración a lo anterior, se expone a continuación en palabras de un estudiante y un docente, como el conflicto generacional entre docentes, mencionado en párrafos anteriores, influye también en la valoración que hacen los estudiantes de sus profesores. De esta forma, se puede decir que, si bien, los estudiantes, valoran y confían en las capacidades de sus profesores, también existe una crítica respecto de las metodologías utilizadas en el aula y el grado de cercanía y confianza que poseen con los docentes más antiguos: *“Hay algunos profesores buenos y otros más malos. Los que son nuevos tienen más formas y opciones para enseñar a los alumnos, y los más antiguos tienen una pura forma y ahí no más (...) Los nuevos interactúan más con los alumnos, por ejemplo en las actividades van pidiendo las opiniones de nosotros y cosas así. En cambio hay otros profesores que siempre hacen lo mismo; escriban de la página tanto a la tanto y listo”*. (Estudiante, Escuela 3).

*“Yo creo que aquí hay un problema que es de trato, aquí hay muchos profesores antiguos que creen que el respeto es algo unilateral, y hay que ser muy cuidadosos en el lenguaje (...) nosotros somos exigentes, pero siempre tratamos*

*de no caer en la descalificación, en la agresión verbal (con los alumnos), yo creo que falta acogerlos, contenerlos". (Docente, Escuela 3).*

En las citas anteriores, se expone claramente que dicho conflicto generacional, se presenta como un factor que influye negativamente en el clima de confianza entre los actores de la comunidad educativa, y que por tanto, puede considerarse como un factor intraescuela que estaría intencionando conflictos entre el cuerpo docente, e inclusive entre los profesores y sus alumnos en general, creando nudos críticos en la convivencia escolar.

Enseguida, al consultarle a los docentes respecto del grado de confianza que ellos poseen en sus alumnos, un 36% de ellos dice confiar en sus alumnos, en tanto otro tercio manifiesta que tiene confianza sólo en "algunos de sus alumnos". Un 18% de los docentes estima que confía en la "auto superación" de sus alumnos. (Ver Anexo, Gráfico N° 10). Así, se puede decir que en general los docentes confían en sus alumnos, mas podría decirse que existe una suerte de estigmatización con cierto tipo de alumno. De esta forma, surge del relato de los docentes, nuevamente el tema de la vulnerabilidad y la percepción de la dificultad que implica para la escuela lidiar con la esfera de lo popular, como un elemento que se mantiene presente y repercute en todos ámbitos del devenir escolar, ya sea en la convivencia escolar como en términos de resultados académicos :

*"A pesar de todo, yo siento que los chiquillos son capaces de entender las reglas de la Escuela, porque yo he tenido casos peores, donde el mundo de la calle llega a la Escuela y domina el mundo de la Escuela, ahí está el peligro, yo siento que eso aquí no pasa, acá el niño sabe que las reglas de la Escuela son unas y las de la calle son otras, los chiquillos saben adaptarse a la Escuela". (Docente, Escuela 3).*

En cuanto al clima de confianza que se da en la escuela entre estudiantes, el 39% de los docentes advierten que existe "compañerismo" entre los alumnos, sin embargo el 42% de éstos responde de manera indiferente frente a esta consulta. Por su parte, el 66% de los estudiantes está de acuerdo con la existencia de un clima de confianza, marcado por

el “compañerismo” entre los estudiantes, estos datos se pueden corroborar en la Tabla N° 13, ubicada en el Anexo. Así, se refleja en la cita de un docente a continuación: “Yo creo (que las relaciones entre alumnos) *son aceptables, yo me he dado cuenta de que los niños igual son acogedores, son solidarios también entre ellos, claro que se dan, pero es por una cuestión también de las etapas de la vida (...) yo creo que acá los niños son solidarios, tienen como una buena esencia (...) acá a veces pelean, pero no es algo habitual*”. (Docente, Escuela 3).

En lo que concierne al clima de confianza existente entre docentes y apoderados, se puede decir que en este punto se produce un choque entre las percepciones de ambos estamentos. De este modo un 69% los apoderados percibe que los docentes confían en la labor que ellos cumplen en el proceso educativo de sus pupilos, en tanto, los docentes manifiestan en su mayoría no tener confianza en la labor cumplida por los apoderados en la educación de sus alumnos. Sólo un tercio de los docentes señala tener confianza en el rol que cumplen los apoderados en la escuela. Véase los datos presentados en la siguiente tabla:

**Tabla N° 25: Los docentes confían en la labor que cumplen los apoderados en el proceso de enseñanza del alumno**

Los docentes confían en la ayuda y la labor que cumplen los apoderados en el proceso de enseñanza del alumno.	% Apoderados	% Docentes
Muy de acuerdo	21,5	10,2
De acuerdo	47,6	18,4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22,9	20,4
En desacuerdo	6,5	44,9
Muy en desacuerdo	1,5	6,1
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En este sentido, esta brecha existente entre dichas percepciones, podría explicarse por lo mencionado en el apartado anterior, respecto de la crítica que hacen los docentes frente a la baja participación que muestran algunos apoderados en la escuela, la alta

inasistencia a las reuniones de apoderados y su escasa preocupación por los asuntos de la escuela.

Contrariamente a la percepción que los docentes poseen de los apoderados, al consultarles a los apoderados acerca de la confianza que ellos depositan en los docentes, un 73% de éstos manifiesta confianza en la labor educativa realizada por los docentes de la escuela. Dicho porcentaje se condice con la alta valoración que muestran en general los apoderados, respecto de la percepción que poseen de los docentes y directivos de la escuela. Asimismo, y en relación a la confianza existente entre apoderados y directivos, el 52% de los apoderados se manifiesta de acuerdo con la existencia de un clima de confianza dentro de la escuela, entre ambos estamentos (Véase en Anexo, los Gráficos N° 11 y N° 12, respectivamente).

#### **Existencia de Canales de Comunicación entre los miembros de la Comunidad Educativa**

La sub dimensión que se presenta a continuación dice relación con los canales de comunicación instalados en la Escuela. En este apartado, se pretende describir la percepción que tienen los actores respecto de la existencia y eficacia de los canales de comunicación que operan en la escuela.

En este contexto, es posible apreciar en los datos, que las tendencias coinciden con lo expuesto en la sub dimensión anterior, ya que en términos generales, la valoración que hacen los estudiantes y apoderados de la existencia de canales de comunicación e información en la escuela, es más bien favorable. Al respecto, más del 60% de los estudiantes y apoderados, están de acuerdo en que en la escuela existen canales de información que permiten una buena comunicación entre los actores de la comunidad escolar. En tanto, menos de un tercio de los docentes manifiesta su acuerdo con dicha afirmación. Así puede verse en la siguiente tabla:

**Tabla N° 26: En la escuela existen canales de información que permiten una buena comunicación entre los actores de la comunidad educativa**

En la escuela existen canales de información que permiten una buena comunicación entre los distintos actores de la comunidad escolar.	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Muy de acuerdo	21,4	16,1	2
De acuerdo	38,9	46,2	24
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23,9	22,7	40
En desacuerdo	10,4	10,3	34
Muy en desacuerdo	5,4	4,8	0
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

De este modo, se advierte que los docentes y directivos son más críticos al referirse a la eficacia de los canales de comunicación instalados en la escuela. En este sentido, los directivos perciben que existe cierta dificultad entre los docentes para comunicarse y lograr realizar un trabajo en equipo, y a su vez los docentes opinan que existen conflictos entre pares que no son resueltos por medio de los conductos regulares, advirtiendo que existen pocos espacios para que los profesores puedan compartir experiencias y solucionar dificultades. Así se refleja en las citas a continuación: *“Como docentes no hemos podido lograr eso, no hay una relación directa, a pesar de que nos conocemos, hay muchos grupos (...) son pocos los momentos que compartimos los docentes para transferir las experiencias y los conocimientos”*. (Docente, Escuela 3).

*“Hay problemas de amenazas entre los docentes, porque en vez de preguntárselo directamente entre los colegas se pregunta primero a la dirección (...) se forman bandos dentro de la misma dirección con los docentes, hay personas dentro de los docentes que se abanderizan con un personaje de la dirección y otro se abanderiza con el otro”*. (Docente, Escuela 2).

En consideración a lo anterior, al consultarle a los docentes acerca de la existencia de instancias que permitan una buena comunicación con los directivos, el 64% de éstos responde estar de acuerdo con la existencia de espacios dentro de la escuela, que

favorecen una buena comunicación entre ambos estamentos (Véase Anexo, Gráfico N°14. Lo que estaría indicando que los canales de información entre la dirección y el cuerpo docente son eficaces, situación que se contradice con los antecedentes cualitativos, donde se hace nuevamente referencia a la inexistencia de espacios que permitan a docentes y directivos plantear y resolver inquietudes. A continuación la reflexión de un directivo:

*“Debo admitir que nos cuesta mucho hacer que los profesores trabajen juntos, yo creo que se debe a un problema de gestión directiva. Porque hemos logrado hacer los tiempos para que entre ellos se junten y planifiquen, pero no hemos podido hacer seguimiento para que continúe esto”. (Directivo, Escuela 1).*

Aunque, los insumos cualitativos entregan un panorama más detallado de la operatividad que poseen los canales de información instalados en la escuela, los datos recabados en el encuestaje estarían dando cuenta de que, en general, estos canales de comunicación funcionan y son bien valorados por los actores. No obstante, al consultarles en el encuestaje a los docentes respecto de si existe una buena comunicación entre éstos, el 54% manifiesta que efectivamente existe buena comunicación entre los docentes de la escuela (Ver Gráfico N°15 en Anexo). En tanto, se observa la existencia de más del 40% de los docentes que se muestra indiferente frente a esta afirmación o francamente en desacuerdo con ella, dando cuenta del alto porcentaje de profesores que percibe dificultades en la comunicación y en las instancias dispuestas para ello, con el resto de sus pares.

Luego, la Tabla N°27 indica que un porcentaje similar de docentes (56,2%), manifiesta estar de acuerdo con la existencia de una buena comunicación entre sus alumnos y éstos. En este punto, cabe destacar que el resto de los docentes encuestados (43,8%) responde no estar de acuerdo ni en desacuerdo con dicha afirmación, no registrándose casos de docentes que estén en desacuerdo con la existencia de una buena comunicación con los alumnos. Asimismo, el porcentaje de estudiantes que se encuentra en desacuerdo con dicha afirmación es relativamente bajo (15%), presentándose un 69% de estudiantes que manifiestan estar de acuerdo en la existencia de una buena

comunicación entre ambos estamentos Se podría inferir que el alto porcentaje de docentes que contesta en forma indiferente, podría corresponder a aquellos docentes que se muestran igualmente críticos en párrafos anteriores, respecto de la claridad y operatividad que perciben de los canales de comunicación instalados en la escuela.

**Tabla N° 27: En la escuela existe  
buena comunicación entre los alumnos y docentes**

En la escuela existe buena comunicación entre los Alumnos en general, y los Docentes.	% Estudiantes	% Docentes
Muy de acuerdo	32,1	0
De acuerdo	36,8	56,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,1	43,8
En desacuerdo	8,9	0
Muy en desacuerdo	6,1	0
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

### Resolución de Conflictos en la Escuela

La sub dimensión que se presenta a continuación, corresponde al último punto de la dimensión relacionada con la Percepción del Clima Social Escolar. En ella se pretende abordar las formas de resolución de conflictos utilizadas en la escuela, así como también caracterizar de algún modo los conflictos más frecuentes que se presentan en la comunidad educativa.

De este modo, al consultarles a los actores acerca de los conflictos que ocurren con mayor frecuencia en la escuela, la mayoría concuerda que tienen que ver con situaciones violentas registradas entre alumnos, en los recreos o en el aula. Así, en la Tabla N° 28 se observa que el 85% de los estudiantes y el 64% de los apoderados y docentes, señalan que los conflictos más frecuentes entre estudiantes ocurren en los recreos o las clases.

**Tabla N° 28 Conflictos más frecuentes en la Escuela**

Por lo general, los conflictos que se dan en la escuela son.	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Situaciones violentas entre alumnos en clases	32,9%	26,2%	25,6%
Situaciones violentas entre alumnos en recreos	52,4%	37,5%	38,4%
Determinados conflictos entre docentes y alumnos	5,7%	13,9%	11,6%
Algunas situaciones conflictivas entre docentes	3,0%	1,5%	10,5%
Problemas entre docentes y apoderados	1,7%	10,4%	8,1%
Diferencias entre apoderados y directivos	4,2%	10,4%	5,8%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En su mayoría, estas “situaciones violentas” son descritas en los relatos como agresiones físicas o verbales entre alumnos y faltas de respeto a los docentes durante clases. Sin embargo, los actores significan estos conflictos como situaciones de mediana gravedad, que no alteran mayormente el desarrollo de las actividades escolares. La percepción anterior se ve reflejada en las siguientes citas:

*“En general, entre los niños no se ven peleas, a lo más una vez al mes, por lo general se da entre niñas de 5° a 8°, pero son situaciones típicas de escuela. Esto se da en los recreos, pero los problemas los traen desde afuera (de la escuela), por distintas situaciones, por distintos grupos que componen, porque se miraron feo, porque llegó una niña que trata de llevarla, ellas están muy atentas a los gestos”. (Directivo, Escuela 3).*

*“Los problemas más frecuentes son que los alumnos le faltan el respeto al profesor, o andan diciendo que tal profesor le puso mala nota sólo porque le tienen mala”. (Estudiante, Escuela 4).*

*“Yo creo que se da más la violencia verbal (...) en mi curso por ejemplo se ha producido harto bullying de manera verbal, y se tuvo que trabajar el año pasado con psicólogas para poder manejar ese tema”. (Docente, Escuela 2).*

Otras situaciones problemáticas descritas por apoderados y docentes, tienen que ver con conflictos entre alumnos y docentes. Cabe destacar que los estudiantes presentan un porcentaje más bajo en esta opción de respuesta, que el resto de los actores.

De este modo, el resto de los conflictos enumerados en la tabla anterior, obtienen porcentajes menos significativos, respecto de los conflictos ya mencionados. Así, las problemáticas indicadas en la Tabla N° 29, como son los “conflictos entre docentes”, los “problemas entre apoderados y docentes” y las “diferencias entre apoderados y directivos”, obtienen en promedio un 10% de las respuestas de los docentes y apoderados.

Luego, en relación a las medidas que se adoptan en la escuela para resolver dichos conflictos, los actores encuestados perciben distintas formas de resolución de conflictos. De esta manera, mientras la mayoría de los docentes y más de un tercio de los apoderados manifiestan que frente a la resolución de un conflicto prima el diálogo entre las partes, un 32% de los estudiantes sostiene que los conflictos se resuelven principalmente a través de sanciones y castigos. (Ver Tabla N° 29). Así se refleja también en las opiniones recabadas en las entrevistas: *“Yo igual encuentro absurdo que para resolver las peleas, siempre se manden suspendidos a los dos que pelearon. Y les da lo mismo quién empezó con la pelea”*. (Estudiante, Escuela 3).

**Tabla N° 29 Formas de Resolución de Conflictos en la Escuela**

¿Cómo se resuelven los conflictos generalmente en la escuela?	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Se promueve el diálogo entre las partes en conflicto	22,7%	38,5%	51,9%
Se aplica el reglamento sin espacio para el diálogo	8,6%	5,3%	3,8%
Se soluciona mediante sanciones y castigos	31,8%	16,6%	12,7%
Los conflictos no se resuelven en forma adecuada	8,6%	11,9%	15,2%
Se resuelven en forma oportuna y eficiente	5%	13,6%	2,5%
Se resuelven de manera adecuada	23,5%	0	13,9%
No sé cómo se resuelven los conflictos	0	14,1%	0
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Sin embargo, los estudiantes en su relato, igualmente reconocen que existen instancias para dialogar respecto de las problemáticas acaecidas, señalando que existen mayores instancias para el dialogo con aquellos profesores más jóvenes, en tanto los profesores más antiguos recurrirían frecuentemente a la utilización de castigos y sanciones: *“Es que los profesores jóvenes nos comprenden mejor a los alumnos, en cambio los más antiguos son más exagerados, ellos no son capaces de hablar con uno y ver una posible solución, sino que nos echan al tiro de la sala o te citan apoderado.”*. (Estudiantes, Escuela 3).

De esta manera, la resolución de problemas por medio del diálogo es la opción que obtiene mayor porcentaje de respuesta (38%), seguida por un 20% de respuestas, que se adscriben en la opción por “resolver los conflictos mediante castigos”. (Véase Tabla N°29).

Contrariamente, la opción que recibe menor cantidad de respuestas, es la que dice relación con la aplicación del reglamento del establecimiento. Al respecto, los insumos cualitativos, dejan entrever que tal como los datos de la tabla lo indican, los docentes y directivos no consideran, habitualmente, el reglamento para solucionar conflictos:

*“Nosotros tenemos un manual de convivencia, pero por lo general, uno usa ese canal que es formal en el quehacer cotidiano, pero en general se conversa con el profesor, uno lo conversa, por lo tanto se utilizan más canales informales, que además yo creo que son más efectivos, porque uno puede atacar en el momento”*. (Directivo, Escuela 4).

En lugar de ello, se recurre al diálogo tanto con los alumnos, como con sus apoderados, en tanto, argumentan que el reglamento muchas veces no es aplicable a la realidad del alumno, o bien en otras oportunidades la solución del conflicto queda en las manos de quien la toma, ya sea un docente o un directivo, dando cuenta de que no siempre existe claridad respecto de los conductos regulares a seguir frente a determinados conflictos. A continuación se proveen algunas citas alusivas a esto último:

*“Bueno, hay un manual de convivencia escolar, pero es más por cumplir, porque en la realidad no se lleva a cabo, hay cosas que no tienen que ver con la realidad de los niños (...) hay reglas que son inconsistentes (...) encuentro que el reglamento interno, el manual de convivencia es un texto que es demasiado*

*normativo, más que formativo (...) entonces pasa a ser un texto polvoriento”.*  
(Docente, Escuela 3).

*“No hay un reglamento oficial en el colegio, al menos en mi curso tenemos reglas durante a clase, como ser limpios, levantar la mano para hablar, respetarnos”.*  
(Estudiante, Escuela 4).

*“Los profesores los separaran y se los llevan a la inspectora (...) pero no hacen nada, lo único que hacen es que llaman al apoderado y chao, y los mandan para la sala (...) Ahora ni siquiera los suspenden (...) yo la otra vez me puse a pelear con una niña que me caía mal y ahí me dijeron “y por qué le pegó” y a la otra niña le llamaron al apoderado (...) como que él que causa la pelea no le dicen nada y al otro le llaman el apoderado”.* (Estudiante, Escuela 1).

En síntesis, se puede decir que, a grandes rasgos, los actores perciben que existe un Clima Social Escolar favorable al interior de la comunidad educativa, en tanto no se registran mayores conflictos entre los estamentos. Niegan la existencia de “bullying” al interior de los establecimientos educativos, manifestando que los conflictos entre estudiantes ocurren con una frecuencia natural, sin alterar el desarrollo normal de las actividades escolares, tanto en los recreos como en el aula. En lo relativo al ambiente que rodea las escuelas, los actores perciben el entorno, como un factor de riesgo, que en algunos casos afectaría la convivencia escolar al interior de la comunidad educativa.

En este sentido, los conflictos son valorados por los actores con cierta naturalidad respecto de la realidad sociocultural de las familias que atienden, contrastando el clima de vulnerabilidad que rodea a las escuelas y el ambiente que en ellas se genera.

Asimismo, las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, son significadas positivamente por la mayoría de los actores, a excepción de ciertos conflictos mencionados entre los docentes, que estarían visibilizando falencias en los canales de comunicación instalados en la escuela, que alterarían el clima de confianza entre los docentes, afectando sus relaciones tanto con directivos, como con el alumnado, apareciendo con fuerza, como principal conflicto la brecha generacional y el

envejecimiento del cuerpo docente, que se aprecia en la consistencia del profesorado de las escuelas.

Luego, en relación a la forma en que se resuelven los conflictos al interior de los establecimientos, se puede decir que existe acuerdo entre los actores, respecto de la existencia de espacios para el diálogo frente a la resolución de conflictos, a pesar de que se menciona igualmente, el uso de sanciones y castigos frente a determinadas situaciones. En este sentido, se aprecia que en general, las problemáticas son resueltas por medio de la conversación y el acuerdo de las partes, sin recurrir habitualmente al reglamento del establecimiento.

Esta ausencia del uso de reglamento interno frente a la resolución de conflictos, podría estar evidenciando inconsistencias en los canales de información y comunicación de las escuelas, en tanto se aprecia un desconocimiento acerca de los conductos regulares. En este contexto, cobra sentido el uso del diálogo, como forma habitual de resolver problemáticas, sin embargo se percibe también, como una consecuencia de este escenario, la escasa claridad respecto los límites de acción de los miembros de la comunidad educativa, situación que podría poner en jaque los valores que detenta la escuela y la credibilidad de su institucionalidad, contribuyendo a generar nudos críticos en la convivencia escolar.

#### **4.4. Factores Facilitadores y Obstaculizadores del Clima Social Escolar**

La presente dimensión de análisis, propone identificar y caracterizar un conjunto de factores que pueden ser reconocidos como facilitadores u obstaculizadores de un buen Clima Social Escolar al interior de la comunidad educativa. Para tales efectos, se han definido tres sub dimensiones que han de dar cuenta de cuáles son los factores que propician o dificultan la consecución de un clima de convivencia escolar favorable. Así, el reconocimiento otorgado a ciertos actores de la comunidad educativa, el compromiso demostrado por éstos y las expectativas y logros alcanzados serán las temáticas a abordar en la dimensión que se expone a continuación.

### Reconocimientos y Estímulo a los distintos miembros de la Comunidad Educativa

El reconocimiento y estímulo a los distintos miembros de la comunidad educativa, aparece como la primera sub dimensión de análisis. En este punto, se pretende dar a conocer la existencia de instancias de reconocimiento a los actores dentro de la escuela, con la finalidad de reconocer la importancia que éstas poseen en la consecución de un clima de convivencia escolar favorable.

De este modo, según los antecedentes recabados los miembros de la comunidad educativa concuerdan en la existencia de instancias de reconocimiento a los estudiantes en la escuela. Así, sobre el 70% de los estudiantes, apoderados y docentes, manifiestan su acuerdo con la existencia de instancias de reconocimiento a los progresos y logros alcanzados por los alumnos. Es posible observar estos datos, en la Tabla que sigue a continuación:

**Tabla N° 30 Existen instancias de reconocimientos a los logros de los alumnos en la escuela**

En la escuela hay instancias específicas donde se destacan los progresos y se reconocen los logros de los Alumnos.	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Muy de acuerdo	39,9	31	12
De acuerdo	36	46,6	50
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,2	11	20
En desacuerdo	5,8	8,2	14
Muy en desacuerdo	2,2	3,2	4
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Al respecto, los docentes y directivos entrevistados, señalan que por lo general se realizan en la escuela premiaciones a los mejores alumnos, donde se realzan el buen rendimiento y la buena asistencia. Estas instancias de reconocimiento o premiación tienen que ver principalmente con la entrega de diplomas, premios, o la oportunidad de participar en determinados talleres, destinados a alumnos con buen rendimiento. A continuación se exponen las siguientes citas alusivas al tema:

*“Nosotros lo que tenemos es una instancia de reconocimiento al término del primer semestre y del segundo semestre. Y ahí se entregan diplomas de estímulos a los alumnos por esfuerzo, compañerismo y por rendimiento”.* (Docente, Escuela 1)

*“Tenemos talleres en los cuales pueden permanecer alumnos que tengan buenos resultados, en talleres deportivos los premiamos, vemos el asunto de los que tienen buenas asistencias, los profesores premian también a aquellos a alumnos de buen rendimiento, se realizan actividades fuera de la escuela”.* (Directivo, Escuela 3).

Del relato de los docentes y directivos, se desprende la importancia que ambos estamentos otorgan a la existencia de espacios para el estímulo de los alumnos, en tanto entienden el acto de reconocimiento como un complemento necesario para mejorar la educación de los estudiantes y asumiéndolo como un deber en su labor educativa. Así se observa en las siguientes citas:

*“Como antes que se ponían los cuadros de honor con la foto, y que pasaba que yo veía la reacción de los niños y la reacción de los apoderados, y ellos querían seguir ahí, y los que no estaban querían competir (...) hay pocas instancias de incentivar a nivel de institución, pasa más por uno, cuando uno ve los logros en las pruebas, darse el tiempo y conversar con los niños y darle más sentido a que ellos estén acá”.* (Docente, Escuela 3).

*“A fin de año, ponte tú, en la graduación de Octavo, se les da un premio al mejor rendimiento o al mejor compañero, se realzan las partes positivas que ellos tienen, y también se hace en el curso, se realzan los niños que han tenido buen rendimiento, buena asistencia, esfuerzo, colaboración, se les da un diploma, un regalito o algo, uno se preocupa de eso”.* (Directivo, Escuela 4).

No obstante, se desprende del relato del docente entrevistado, la percepción de que las instancias de estímulo a los estudiantes, serían escasas, en este sentido, el discurso de docentes y directivos, da cuenta de que éstas instancias estarían dirigidas específicamente al reconocimiento de los logros de aquellos estudiantes que destacan por sobre la media de sus compañeros, ya sea en aspectos académicos o conductuales,

quedando de manifiesto la ausencia de estrategias concretas conducentes a motivar y estimular al alumnado en su conjunto.

En tanto, los estudiantes en su relato dan cuenta de las formas de reconocimiento más recurrentes en las escuelas, y de cómo estas instancias de premiación al logro, son percibidas por ellos como un estímulo para mejorar aspectos de su rendimiento y conducta. Así se ve reflejado en las citas expuestas a continuación:

*“Aquí, el que sale de 5,7 para arriba está pre seleccionado para ganar un notebook, y el que sale de 6,0 de para arriba está seleccionado (...) por ejemplo este año yo tengo un 5,5 de promedio y ese lo tengo que rendir para el otro año y así quedo entre los diez mejores del curso y me gano el notebook (...) eso se lo ganan los niños de séptimo que tienen mejores notas y mejor asistencia, y ahí uno puede elegir entre un computador o un notebook”.* (Estudiante, Escuela 1).

*“(Nos premian) por buena conducta, por buen compañero, por las notas, por velocidad lectora, por cálculo mental”.* (Estudiantes, Escuela 1).

Por otra parte, respecto de la existencia de instancias concretas de motivación dirigida a los estudiantes, se observa en la Tabla N° 31, que en general, el porcentaje de actores que dicen estar en acuerdo con la existencia de espacios que incentiven a los estudiantes a continuar con sus estudios, es alto, solamente los docentes presentan un porcentaje de respuesta inferior al 70%.

**Tabla N° 31 Existencia de instancias concretas de motivación dirigidas a los estudiantes**

En la escuela existen instancias concretas de motivación dirigidas a los Alumnos para incentivarlos a continuar con sus estudios.	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Muy de acuerdo	43,4	30	8
De acuerdo	36,9	39,4	50
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11,1	16,6	20
En desacuerdo	5	9,7	18
Muy en desacuerdo	3,6	4,3	4
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Los datos expuestos en la tabla anterior, cobran relevancia en el discurso de los actores, en tanto se registran en sus relatos, antecedentes respecto del esfuerzo realizado por las escuelas por generar redes de apoyo internas y externas para los estudiantes, con la finalidad de estimular y mejorar las condiciones de educabilidad de los alumnos. Las iniciativas descritas se enmarcan en la tarea de generar redes con programas de apoyo psicopedagógico, la generación de talleres y actividades extra programáticas, junto a distintas instancias de reconocimiento y premiación al logro descritas en párrafos anteriores. A continuación algunas citas ilustrativas de lo recién expuesto:

*“Hemos obtenido algunas redes de apoyo como para darle estímulo a los niños, por ejemplo, estamos haciendo talleres, una especie de “Adopta un hermano”, estamos haciendo talleres también de teatro para ir motivando e incentivando el interés por la escuela y por estudiar y por la no deserción”. (Directivo, Escuela 4).*

*“Las nuevas propuestas que han hecho es sacarlos fuera de la comuna que conozcan otras realidades, que participen, que dialoguen, que sean críticos (...) Les abren nuevas ventanas y conocen otros sitios, en un momento algunos conocieron la playa y hay muchos que no la conocían”. (Directivo, Escuela 3).*

*“Acá hay un psicólogo y se mandan para allá a los alumnos que sean muy difíciles de controlar”. (Estudiante, Escuela 4).*

Ahora bien, en relación a la valoración y reconocimiento del compromiso que los apoderados demuestran con los asuntos de la escuela, se puede decir que -en su mayoría- los tres estamentos de actor encuestados manifiesta estar de acuerdo (o muy de acuerdo) con la valoración que otorga la escuela al compromiso de los apoderados, así lo demuestran los datos expuestos en la Tabla N° 32.

**Tabla N°32 En la escuela se valora  
y reconoce el compromiso demostrado por los apoderados**

En la escuela se valora y reconoce el compromiso demostrado por los Apoderados.	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Muy de acuerdo	34,2	17,5	12
De acuerdo	34,5	40,9	48
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	21,2	29,2	34
En desacuerdo	7,2	8,4	6
Muy en desacuerdo	2,9	4	0
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

De esta forma, se puede decir que los actores reconocen la existencia de instancias de valoración y apoyo al apoderado dentro de la escuela, en tanto reciben reconocimiento por su participación y preocupación con los asuntos de la escuela. Lo anterior es confirmado por la siguiente cita de un docente:

*“Yo sé que por curso las colegas, al apoderado, le hacen un pequeño taller que le ayudan a hacer material didáctico, letras, sobre todo los primeros básicos (...) por lo menos a los apoderados que tengo yo, se les incentiva con distintas cosas, por ejemplo, “si usted viene a reunión y cumple con todas sus cosas se le va a regalar un cuaderno a su hijo” por darte un ejemplo, o le voy a regalar una caja de lápices de colores. También sé que hay algunos colegas que llegado fin de año premian al apoderado más colaborador, al que asistió a todas las reuniones, siempre se preocupan de darle un incentivo”.* (Docente, Escuela 4).

En este sentido, en el discurso de los docentes y directivos entrevistados, dichos actores dan cuenta en el relato de la importancia que ellos perciben en la existencia de instancias de reconocimiento y valoración al compromiso de los apoderados, y a su vez perciben la necesidad latente de apoyarle en su labor educativa, debido a la relevancia de su rol en la educación de los estudiantes. A continuación se exponen algunas citas alusivas al tema:

*“Siempre he luchado por que nos pongamos en el lugar de los apoderados, qué necesita el apoderado; no necesita una escuela que suspenda las clases, porque*

*ellos trabajan y deben enviar a sus niños. O sea tratar de brindar el servicio que dan las escuelas particulares en el sentido de no suspender clases, pero muchas veces son las mismas autoridades quienes nos obligan”. (Directivo, Escuela 3).*

*“Es primordial el apoyo del apoderado, y de hecho la Escuela debe apoyarlos, por ejemplo, de hacer escuelas para padres (...) Ellos son los primeros educadores (...) nosotros tenemos la misma materia gris que muchas escuelas subvencionadas, tenemos la misma, pero lo que no tenemos son los padres, porque en la escuela subvencionada le exigen a los padres estar, asistir a las reuniones, pagar”. (Docentes, Escuela 3).*

De esta forma, se vislumbra que, si bien se reconocen algunos intentos por motivar y reconocer el compromiso de los apoderados con los asuntos escolares, no existiría una regularidad, ni oficialidad en dichas prácticas, quedando al criterio de cada docente o directivo. En este sentido, se puede inferir, ante la ausencia de espacios de motivación y reconocimiento dirigidos específicamente a los apoderados, que este vacío podría estar influyendo en los altos grados de ausentismo parental registrados en los establecimientos, en tanto no se manejan estrategias claras que acerquen al apoderado a la escuela y lo comprometan y concienticen de su labor educativa en el proceso de enseñanza de sus pupilos.

### **Participación y compromiso de los miembros de la Comunidad Educativa**

La segunda subdimensión de análisis a abordar, dice relación con la participación y el compromiso demostrado por los miembros de la comunidad educativa. En ella se pretende dilucidar tanto la percepción que tienen los actores del grado de compromiso que existe entre los miembros de la comunidad escolar con los asuntos de la escuela, como también si la escuela otorga facilidades para participar de estos.

En lo relativo a la participación de los apoderados en los asuntos de la escuela, al consultarle a los actores respecto de la frecuencia con que los apoderados asisten a las reuniones de la escuela, se advierte en la Tabla N°33, que sobre el 70% de los

estudiantes y apoderados manifiestan que los apoderados asisten “siempre” y “la mayoría de las veces” a las reuniones periódicas en la escuela. Estos datos se contraponen con el discurso de estudiantes y docentes recabado en las entrevistas, donde señalan que, aproximadamente, la asistencia de apoderados a las reuniones escolares, por lo general, no alcanza el 50% de asistencia. Así lo reflejan las citas expuestas a continuación:

*“Por ejemplo de los treinta niños que hay en la sala, vienen como diez apoderados (a las reuniones en la escuela)”.* (Estudiante, Escuela 1).

*“Casi siempre hay casi cerca del cincuenta por ciento (de apoderados que asisten a reuniones). Hay ciertos profesores que tienen esa cualidad, diría yo, de que los apoderados les responden más, pero hay apoderados que con el escudo de “yo trabajo” les da lo mismo”.* (Docente, Escuela 4).

**Tabla N°33 Frecuencia con la que asiste el apoderado a las reuniones en la escuela**

¿Con qué frecuencia asiste el apoderado a las reuniones en la escuela?	% Estudiantes	% Apoderados
Siempre	51,8	54,8
La mayoría de las veces	18,1	28,7
Algunas veces	17,7	11,5
Pocas veces	10,3	2,9
Nunca	2,1	2,2
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En este sentido, la presencia de los apoderados en la escuela es entendida usualmente como parte del compromiso que perciben los actores respecto de sus roles y labores en la comunidad educativa. De este modo al consultarle a los estudiantes y docentes acerca de la percepción que ellos poseen respecto del compromiso de las familias con la escuela, la Tabla N° 34, indica que la percepción que tienen los estudiantes acerca de esta temática dista mucho de la apreciación que poseen los docentes.

Así, mientras el 80% de los estudiantes valora el compromiso de los apoderados, sólo un 8% de los docentes se muestra a favor de esta apreciación, en tanto, un 62% de los docentes se manifiesta en desacuerdo con el compromiso y el nivel de participación mostrado por los apoderados de la escuela (Ver Tabla N° 34). Estos datos se confirman en los insumos recabados en las entrevistas, donde los docentes muestran una postura muy crítica respecto del bajo compromiso que ellos perciben de parte de los apoderados con el proceso educativo de sus pupilos. Así también es entendido por algunos estudiantes, que manifiestan su percepción de la importancia que tiene para su educación el apoyo y constancia de las familias:

*“La despreocupación de los padres se nota en que los niños tienen peores notas (...) cuando hay un niño que no tiene un papá preocupado se nota en los materiales. En todas las reuniones se recuerda de los materiales y de todo, pero casi siempre los mismos niños llegan sin sus libros”. (Estudiante, Escuela 3).*

**Tabla N°34 Compromiso y participación  
de la familia en los asuntos de la escuela**

Siento que mi /las familia está comprometida con mis/ los estudios y participa en los asuntos de la escuela.	% Estudiantes	% Docentes
Muy de acuerdo	50,2	2
De acuerdo	29,9	6
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7,8	30
En desacuerdo	8,2	46
Muy en desacuerdo	3,9	16
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En este contexto, los docentes y directivos entrevistados, manifiestan que en general, la participación de los apoderados en la escuela es baja. Perciben una despreocupación de éstos hacia el proceso educativo de los alumnos, lo que se traduce, a su parecer, en el mal rendimiento académico del alumno y la baja asistencia a clases. Se desprende igualmente de su discurso, la percepción de que los apoderados otorgan a la escuela la

responsabilidad de educar a sus pupilos, dejando de lado su rol como educadores. A continuación algunas citas alusivas al tema:

*“Algunos son conscientes de la importancia de estar atrás del niño para que estos sigan estudiando, pero la mayoría le da esa responsabilidad a la escuela. Pero la gente que entiende que de ellos también dependen los resultados no es más del 40%”. (Directivo, Escuela 3).*

*“(Los apoderados) no vienen al colegio, no vienen a reuniones, no vienen cuando se les llama, entonces se podría decir que hay una total despreocupación con los niños (...) Ellos matriculan a los niños, pero no hay compromiso ni participación del apoderado, y envían a los niños al colegio, pero tampoco hay constancia en eso, de hecho estábamos revisando la asistencia y hay mucha inasistencia”. (Docente, Escuela 2).*

En relación al rol educativo que debe tener la familia de los estudiantes, existen ciertas expectativas desde los apoderados y docentes. De esta forma, se puede decir que en general, tanto los apoderados como los docentes, perciben como algo necesario el compartir las responsabilidades en el proceso educativo de los estudiantes. Los datos expuestos en la Tabla N° 35, dan cuenta de ello, en tanto se percibe como un valor que dicha labor sea compartida entre el hogar y la escuela. Así, el 53% de los apoderados señala que el rol de la familia debería enmarcarse en “integrar lo enseñado en la escuela y en el hogar”, mientras que el 66% de los docentes manifiesta la necesidad que el alumno sea apoyado tanto en el hogar como por los profesores en la escuela.

En este punto, queda de manifiesto, que esta apreciación de los docentes está atravesada por su percepción del bajo grado en que los apoderados participan de las actividades escolares (Véase en Anexo, Gráfico N° 17), y sus expectativas en relación a la necesidad de contar con padres y apoderados más comprometidos en el proceso de enseñanza de sus pupilos, y obtener, de esta forma, mejores resultados educativos. Así lo reflejan las palabras de un profesor:

“Los que han tenido siempre el apoyo y compromiso de sus padres han llegado a ser grandes profesionales. Pero yo te digo que esos son papás que están ahí, cuando hay prueba, cuando hay reunión”. (Docente, Escuela 1).

**Tabla N°35 Rol de la familia  
en la educación de sus pupilos**

¿Cuál cree usted que es el rol que debería tener la familia en la educación de sus hijos?	% Apoderados	% Docentes
No interferir en la labor de la escuela	3,9	1,4
Hacer sólo lo que la escuela me pida	4,6	0
Enseñarle cosas que la escuela no le enseña	10	5,7
Integrar lo enseñado en la escuela y la casa	52,5	21,7
Asistir a las reuniones de apoderados	29	0
Apoyar al alumno en conjunto con los profesores	0	65,7
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En lo que respecta a la percepción que tienen los apoderados acerca de su participación en la escuela y de las instancias que se despliegan para ello, se puede decir que en general reconocen la existencia de espacios para su participación y perciben que la escuela les otorga facilidades para colaborar en los asuntos escolares, (Ver Anexo, Gráfico N° 18). No obstante, a pesar de que existe un 60% de apoderados que declara que le agrada participar de las actividades que la escuela propone, un 75% de éstos manifiesta que “prefiere participar de las actividades escolares sólo cuando la escuela lo solicita”. (Véase en Anexo, los Gráficos N° 19 y N° 20, respectivamente).

En tal sentido, ese porcentaje de apoderados que declara que, en general, su participación en las actividades escolares se limita a las solicitudes realizadas por la escuela, confirma en parte la apreciación de los docentes, expuesta en párrafos anteriores, respecto del bajo compromiso e interés que ellos perciben en los apoderados por hacerse partícipes de los asuntos de la comunidad escolar. A continuación, se expone la cita de un docente, acerca del tema:

*“Uno trata de motivar (a los apoderados). Se han hecho cosas como, por ejemplo, kermesse pero no vienen, vienen como a cosas puntuales, pero no tienen ese interés, y nosotros no sé en qué medida no hemos logrado tampoco acercarnos al apoderado (...) De hecho ha bajado la concurrencia, y cada año se reduce el grupo de apoderados que participa”.* (Docente, Escuela 2).

### **Expectativas iniciales y logros alcanzados por los Estudiantes**

En el último punto de esta dimensión de análisis, serán abordadas las expectativas iniciales de los estudiantes y sus logros alcanzados, con la pretensión de identificar la significancia que tiene para los actores de la comunidad educativa, los progresos obtenidos por los alumnos, en relación a lo que esperan de la escuela, y como estos factores pueden ejercer influencia, respecto del clima escolar que se vive al interior del establecimiento.

En lo que concierne a las expectativas iniciales que declaran los alumnos y apoderados, respecto a la educación que recibirían en la escuela, los datos indican que, en términos generales, tanto los estudiantes como los apoderados manifiestan haber tenido altas expectativas acerca de los aprendizajes que obtendrían en la escuela. (Véase Tabla N° 14 en el Anexo).

La Tabla N° 36 muestra que, si se comparan dichas expectativas iniciales con el grado de satisfacción que manifiestan actualmente, respecto de los resultados y logros obtenidos, a grandes rasgos ellas han sido cumplidas por la escuela.

De este modo, la información cualitativa da cuenta de la valoración otorgada por los estudiantes y docentes a la educación que están recibiendo, en tanto los docentes valoran las competencias y capacidades demostradas por sus alumnos para seguir estudiando. Así se ve reflejado en la siguiente cita:

*“Tenemos casos de alumnos que están en universidades y que sus padres son analfabetos (...) estos niños podrían llegar a ser mucho mejores estudiantes si existiera mayor compromiso de los padres”.* (Docente, Escuela 1).

**Tabla N°36: Satisfacción respecto  
de los logros obtenidos por los alumnos**

Estoy satisfecho con los resultados y logros obtenidos por mi / mis Alumnos.	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Muy de acuerdo	46,1	35,1	4
De acuerdo	25,4	34,8	52
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,1	18,3	26
En desacuerdo	6,1	9	14
Muy en desacuerdo	6,4	2,9	4
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Igualmente, el relato de los estudiantes entrega insumos acerca de su apreciación respecto de la educación que les brinda la escuela y de su satisfacción con los logros alcanzados. Así también, declaran que la educación que reciben no es de menor calidad que la de los establecimientos subvencionados, argumentando que los logros y resultados académicos tienen que ver por sobre todo, con el compromiso y el esfuerzo de cada estudiante. A continuación se exponen algunas citas que hacen alusión a lo anterior:

*“Este colegio es bueno, solamente que el alumnado es malo, porque yo tengo hartos compañeros que se preocupan, que tienen buenas notas y eso va más en los alumnos que en los profesores (...) En mi curso hay niños con buenas notas igual”.* (Estudiante, Escuela 1).

*“Por ejemplo, yo he estado en otro colegio, en el San Vicente Ferrer, que ese es particular y es casi lo mismo que acá, o sea es lo mismo solamente que el alumnado está más derecho, pero los profesores son igual que acá (...) Es que algunos piensan que los colegios particulares son mejores, pero es la misma educación, sólo que tienen que pagar más no más”.* (Estudiante, Escuela 1).

En este punto, el relato de los estudiantes releva que la diferencia entre un establecimiento particular subvencionado y la escuela pública no tiene que ver exclusivamente con la calidad de los resultados académicos, sino más bien con aspectos

de orden convivencial, al referirse a que la diferencia, entre dichos tipos de establecimientos, se centra en que *“el alumnado está más derecho”*. Esta significación otorgada por los estudiantes, dice relación con lo expuesto en la dimensión anterior, donde se manifiesta la percepción que tienen los actores respecto de la estigmatización de la que son objeto las escuelas municipalizadas, respecto del mal clima de convivencia que se gesta al interior de ellas.

En resumen, se puede decir que el análisis realizado da cuenta de la existencia de distintos factores que influyen en el clima escolar de los establecimientos. En tal sentido, pueden reconocerse como factores facilitadores, por ejemplo, el reconocimiento y estímulos que la escuela otorga a sus estudiantes.

En consideración a este aspecto, los actores consultados, logran identificar instancias de reconocimiento y estímulo dentro de la escuela, concediéndole valor a este tipo de espacios, en relación a la importancia que éstos tienen respecto de sus progresos y logros académicos. Asimismo, reconocen la existencia de instancias que la escuela otorga para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje y mejorar las condiciones de educabilidad de los estudiantes, en general. Sin embargo el discurso recabado no estaría dando cuenta de la regularidad e institucionalidad que tendrían dichos espacios, sobre todo respecto de aquellos destinados a motivar y promover la participación de los apoderados en la escuela.

Aún así, puede decirse que la percepción de reconocimiento que poseen los distintos actores de la comunidad educativa, es valorada positivamente, lo que podría entenderse como una contribución a una convivencia escolar saludable al interior de los establecimientos, en tanto, los estudiantes y apoderados, manifiestan sentirse reconocidos y motivados en la labor que realiza la escuela.

No sucede de igual forma, en la percepción que tienen ciertos actores en relación a la participación y al compromiso demostrado por las familias en la escuela, en este punto, se percibe un conflicto de expectativas significativo, respecto de lo que espera la escuela de las familias que atiende, y lo que las familias aportan a la comunidad educativa. Así, los docentes y directivos asumen una postura crítica, al momento de caracterizar el compromiso de los apoderados con la educación de sus pupilos,

manifestando que en general, las familias se mantienen más bien al margen del proceso educativo de los alumnos, relegando a la escuela la responsabilidad casi completa de la educación de los estudiantes, convirtiéndose en algunos casos en un factor que dificulta la continuidad y mejoramiento del proceso de enseñanza de los estudiantes.

Por otra parte, respecto de las expectativas que poseen los actores acerca de los aprendizajes que obtendría en la escuela, éstos declaran que al ingresar a la escuela poseían altas expectativas de los aprendizajes que conseguirían. Luego, al comparar las expectativas iniciales con la satisfacción que declaran actualmente en relación a los progresos y logros alcanzados, queda de manifiesto que, aparentemente, dichas expectativas han sido cumplidas por la escuela. Así, en su discurso, estudiantes y apoderados expresan estar conformes con los logros alcanzados y valoran positivamente la educación que reciben, en tanto, docentes y directivos señalan que a pesar de las condiciones de vulnerabilidad que presentan la mayoría de sus estudiantes, éstos confían en las capacidades de los alumnos y la continuidad que darán a sus estudios.

#### **4.5. Factores Condicionantes de la Retención Escolar y Efectos de la Decisión de Abandono**

Para iniciar la exposición de los resultados obtenidos en relación a la cuarta dimensión de análisis, se propone abordar la temática en base a distintos factores que -en conjunto- permitirán tener un panorama general de la percepción que presentan los cuatro estamentos consultados acerca de las causas y condicionantes que influyen en la retención escolar, o bien, en la decisión de abandono de estudios por parte de los alumnos, y sus posibles consecuencias o efectos a futuro.

De este modo, el primer factor abordado será la “significancia y valoración que los diversos actores le otorgan a la educación que reciben los estudiantes”. En este apartado, se pretende dar a conocer las opiniones que presentan los actores encuestados y entrevistados en cuanto a la importancia de la educación y respecto a las posibles consecuencias que pudiese conllevar la decisión de abandono de estudios.

En este contexto, a primera vista los resultados recabados en base al encuestaje y a las entrevistas realizadas advierten que la mayoría de los actores concuerda en que la

educación que reciben los estudiantes es fundamental y necesaria para el futuro de éstos, y por ende, que una posible decisión de abandono de estudios por parte del alumno (o bien de la familia) conllevaría consecuencias negativas. Sin embargo, se observan datos que dan cuenta de ciertas diferencias de opinión en los actores al ser consultados respecto al tema a partir de diferentes interrogantes.

En el caso de los estudiantes por ejemplo, frente a la interrogante “¿Si abandonarás tus estudios ahora, de qué manera crees que te afectaría?” los resultados del Gráfico N° 21 en anexos arrojan que más del 90% considera que sería perjudicial para su futuro laboral. Así, también lo demuestran las citas que emergen de las entrevistas como la que se expone a continuación: *“Lo más importante que nos pueden dejar nuestro papás es la educación, más que una cuenta en el banco, es la educación lo más importante...”* (Estudiante, Escuela 3). Mientras que el 90,6% de los apoderados, frente a la misma interrogante, estima que si el estudiante abandona sus estudios sería perjudicial para su futuro laboral y por ende para optar a buenos ingresos en el mundo laboral. (Ver Gráfico Apoderados N° 22 en anexos)

No obstante, tanto en estudiantes como en apoderados se advierten diferencias de opinión al ser consultados acerca de la misma temática pero en base a distintas interrogantes. Vale decir, al ser consultados los estudiantes, pero ahora mediante la pregunta “¿De qué modo crees que te afectaría el abandonar los estudios actualmente?”, se observa -en el Gráfico N° 23 de anexos- que poco más del 67% de ellos cree que sería perjudicial para su futuro laboral impidiéndole optar a buenos ingresos en el futuro, mientras que un considerable 31,6% opina que el abandonar sus estudios no sería muy perjudicial para su futuro o que su futuro laboral no depende de la educación que actualmente están recibiendo.

Asimismo, al ser consultados los apoderados mediante el enunciado ¿En qué grado cree que abandonar los estudios perjudicaría el futuro laboral del estudiante? Se advierte que apenas poco más del 50% de ellos cree que le afectaría al estudiante en un alto o muy alto nivel, mientras que poco menos de la mitad de ellos (45,7%) sostiene que el abandonar los estudios afectaría al estudiante pero en niveles bajos o muy bajos (Ver gráfico Apoderados n° 24 en anexos).

Lo anterior, estaría dando cuenta de que si bien -en el discurso explícito de los estudiantes y apoderados- el tema de la educación escolar sería importante y significativo en cuanto al crecimiento y aprendizaje de contenidos, éstos no estarían concibiendo al servicio educativo que actualmente brindan las escuelas como un factor primordial y determinante para lograr ingresar al mundo laboral y optar a ingresos que les permitan “salir adelante”. Esto, también se refleja en las opiniones que emiten los docentes acerca de lo que perciben en sus estudiantes en relación a la importancia que éstos le otorgan a la educación escolar.

En este caso, si bien la mayoría de ellos estima que para sus alumnos “el tema de la educación es muy importante y relevante para su futuro”, este porcentaje no alcanza a superar el 51%. Mientras que al contrario, un porcentaje importante de ellos (más del 20%) considera que sus alumnos no son conscientes de la importancia que tiene la educación escolar para su futuro (Ver gráfico Docentes nº 25 en anexos).

Estas dos percepciones que presentan los docentes, según los insumos recabados durante las entrevistas, tendrían relación con el valor y grado de significancia que le otorgan los apoderados de los alumnos al proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que inevitablemente incidiría en la valoración que le otorga el propio alumno a la labor educativa de la escuela.

A continuación se expone uno de los argumentos que reflejaría el escaso grado de relevancia que le otorgan ciertos apoderados a la escuela, considerándola sólo como una especie de “guardería” o “segundo hogar” antes que como un espacio fundamental para el aprendizaje y la formación académica: *“Hay algunos alumnos que vienen a la escuela únicamente porque los padres los mandaron, nada más. Porque en la casa sólo molestan...”* (Docente, Escuela 1). A la vez que, los alumnos que sí demuestran interés por asistir a la escuela y logran sacar provecho a sus estudios, serían quienes cuentan con apoderados comprometidos y que son partícipes activos en los asuntos escolares de sus pupilos: *“Los que han tenido siempre el apoyo y compromiso de sus padres, son los que siguen motivados y que han llegado a ser profesionales. Pero esos son sólo algunos, con papás que están ahí, que cuándo hay prueba, cuándo hay reunión, siempre están”.* (Docente, Escuela 4)

En el segundo apartado de la cuarta dimensión, se analizan los datos obtenidos en base a la opinión que presentan los cuatro estamentos de la comunidad educativa referente a las posibles **estrategias de retención escolar** que disponen los establecimientos para evitar el abandono de estudios por parte de sus estudiantes.

En este contexto, la Tabla N°37 que se presenta a continuación expone las opiniones vertidas por estudiantes, apoderados y docentes frente a la interrogante “¿Qué estrategias de retención aplica la escuela para que los alumnos no abandonen sus estudios?”.

Según los datos, en primer orden cabe señalar que no existiría una gran mayoría en términos porcentuales que aglomere una única tendencia de respuesta al respecto. Vale decir, frente a la interrogante planteada, existirían diversas tendencias de posturas que no conllevan a un consenso generalizado acerca de cuáles son efectivamente las estrategias que se implementan en las escuelas para evitar que los alumnos abandonen sus estudios.

Si bien, se observa que la mayoría de los consultados (principalmente apoderados y docentes) opina que una de las principales estrategias aplicadas en la escuela consiste en el “diálogo con los apoderados de aquellos alumnos con reiteradas inasistencias”, a este porcentaje le sigue una segunda mayoría la cual sostiene que como estrategia “en la escuela se preocupan por los alumnos con problemas familiares”, mientras que, en tercer orden aparece como estrategia recurrentemente utilizada en las escuelas el “diálogo con los alumnos acerca de los riesgos que conlleva un posible abandono de estudios”.

**Tabla N° 37: Estrategias de Retención  
Escolar aplicadas en los establecimientos**

¿Qué estrategias de retención aplica la escuela para que los alumnos no abandonen sus estudios?	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Se preocupa por los alumnos con problemas familiares	26,8	20,1	27,3
Se apoya especialmente a los alumnos con mala conducta	20,1	12,5	7,1
Se les habla a los alumnos del riesgo social que implica abandonar la escuela	19,5	18,4	26,3
Se apoya especialmente a los alumnos con bajas calificaciones	16,5	17,7	11,1
Se habla con los apoderados de los alumnos con reiteradas inasistencias	17,1	31,3	28,3
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

En este contexto, la percepción de que la estrategia basada en el “diálogo con apoderados de alumnos con reiteradas inasistencias” sería la medida más frecuentemente utilizada por las escuelas queda de manifiesto en forma más contundente a partir de los insumos recabados durante las entrevistas, de las cuales emergen afirmaciones, tales como: *“Lo que hacemos como escuela es que, cuando el alumno empieza a faltar, nos preocupamos y llamamos a la casa. La asistencia la registramos diariamente como en todo establecimiento, pero además llevamos un registro semanal y mensual, por lo tanto sabemos rápidamente quiénes están faltando y en qué días se da la inasistencia como para analizarlo con el apoderado”* (Directivo, Escuela 3)

Así también, se advierte en las afirmaciones entregadas por los estudiantes: *“Cuando uno empieza a faltar harto los profesores se preocupan y empiezan a llamar para la casa para hablar con los papás...”* (Estudiante, Escuela 4)

Ahora bien, al analizar los datos expuestos en la tabla N° 37, es posible apreciar que también existen diferencias significativas en las percepciones de los distintos estamentos consultados en lo que a estrategias de retención se refiere. Así por ejemplo, mientras el 31,3% de los apoderados y un 28,3% de los docentes opinan que como estrategia de retención generalmente “se habla con los apoderados de los alumnos con reiteradas inasistencias”, en el caso de los estudiantes este porcentaje disminuye a un 17,1%. De similar forma ocurre frente a otro tipo de estrategia de retención como lo es “el apoyo enfocado especialmente a alumnos con mala conducta”, donde se advierte que mientras un significativo 20,1% de los estudiantes lo consideran como una de las estrategias más utilizadas, en el caso de los apoderados y docentes el porcentaje disminuye drásticamente a un 12,5% y a un 7,1% respectivamente.

Del mismo modo, se advierten disimilitudes en cuanto a la opinión de los docentes acerca de la existencia efectiva de estrategias para la retención escolar. Si bien el gráfico de docentes N° 26 (ver en anexo) muestra que poco más del 50% de ellos concuerda con la afirmación “En la escuela existen instancias concretas de motivación dirigidas a los alumnos para evitar que abandonen sus estudios”. Se advierte no obstante, que un considerable porcentaje de ellos (22%) no concuerda con tal afirmación. A lo cual, si se agrega el porcentaje de docentes que no está de acuerdo ni en desacuerdo con el enunciado (lo que puede ser interpretado como que optan por no responder, o bien, no tienen conocimiento al respecto) esta cifra aumenta al 42%.

Los datos expuestos anteriormente, estarían dando cuenta que no habría consenso entre los actores acerca de cuáles son las estrategias concretas y oficiales que se dispone como establecimiento para la retención escolar. E incluso pueden ser interpretados como que -efectivamente- en las escuelas no se dispone de instancias o de estrategias concretas e institucionales para incentivar al alumnado y evitar -preventivamente- el abandono escolar. Otorgando de este modo, la responsabilidad a cada docente de evitar el abandono escolar y de incentivar a los alumnos a que continúen con sus estudios según sus propios métodos cotidianamente. Así lo dejan entrever las siguientes citas expuestas tanto por docentes como por directivos.

*“Las estrategias de retención se aplican día a día. Uno siempre les está diciendo a los niños que no deben estar en la calle, que no se junten con cierto tipo de niño. Yo siempre voy mostrándole que hay niños que siendo de acá de Cerro Navia que han llegado tan lejos o han logrado tal cosa, que sirven de ejemplo...”*  
(Docente, Escuela 1)

*“Las estrategias de retención que usamos acá en el colegio tienen más que ver con la labor del profesor día a día. Ellos son los que están directamente con los niños...”* (Directivo, Escuela 1)

En cuanto al análisis de las posibles causas y factores que podrían influir en una posible decisión de abandono o deserción escolar, el siguiente apartado, tiene por objeto dilucidar qué opinan los distintos actores acerca del fenómeno de la deserción en términos de sus causales, de dónde provienen éstas y de qué manera se advierten o manifiestan afectando al estudiante y a su proceso de aprendizaje. En tal sentido, el análisis permitirá no sólo conocer las distintas visiones que presentan los estamentos de la comunidad educativa en relación al origen de las causales, sino además, dar cuenta de las percepciones que tiene un estamento de actor respecto del otro, y del rol que desempeñan éstos en casos de abandono de estudios o de deserción. Con esto, se obtendrá un panorama general acerca de cuáles son los factores que incidirían en mayor y menor medida al momento de presentarse casos de deserción escolar, y si éstos son de carácter endógenos (las causas se originan y provienen de la escuela) o de tipo exógenos (en donde las causales se originan y provienen del ámbito externo al colegio como lo son; el hogar, el barrio, la comunidad, etc.).

A modo de introducción, la Tabla N° 38 que se expone más adelante, entrega un panorama general acerca de las distintas opiniones que tiene cada estamento en relación al nivel en que podría llegar a influir un clima escolar conflictivo en una hipotética decisión de abandono escolar. Así, frente a la afirmación “En mi opinión, un clima escolar conflictivo y problemático podría hacer que un estudiante abandone sus estudios” se advierte que la mayoría de los actores consultados señala estar de acuerdo o muy de acuerdo (porcentajes que -en cada uno de los tres estamentos- acapara más del 65%)

Esto se condice con el discurso que presentan los actores consultados durante las entrevistas, de las cuales se extraen citas ilustrativas tales como: “si yo tuviera muchos conflictos aquí, dejaría de venir al colegio, por eso yo aquí soy callado, nunca ando peleando, me siento en el recreo con mi amigo ahí”. (Estudiante, Escuela 1).

O bien, según señala un Directivo; *“Para mí sí existe relación entre un buen clima y un buen nivel de retención, porque de otras escuelas por ejemplo, la mayoría de los niños que llegan es porque no les gustaba el ambiente de su escuela, porque no eran escuchados...”* (Directivo, Escuela 3).

Asimismo, frente a la percepción de que un clima escolar problemático podría llegar a ser clave y motivo principal por el que un estudiante decida abandonar la escuela, se advierten en argumentos y comentarios no sólo a casos hipotéticos como los señalados anteriormente, sino además en base a casos reales y que relatan conocidos por los mismos actores.

*“Yo sé de un alumno que se fue por que lo molestaban mucho, por sus defectos, después al tiempo volvió...”* (Estudiante, Escuela 2)

*“Teníamos un compañero que le costaba mucho aprender, y lo molestaban harto los compañeros, por eso un día se aburrió y dejó de venir. Ahora está trabajando en la feria...”* (Estudiante, Escuela 3)

**Tabla N° 38: Clima Escolar negativo  
como causal de abandono de estudios.**

“En mi opinión, un clima escolar conflictivo y problemático podría hacer que un estudiante abandone sus estudios”.	% Estudiantes	% Apoderados	% Docentes
Muy de Acuerdo	40,6	54,5	32,0
De Acuerdo	28,3	27,8	42,0
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13,1	8,3	14,0
En Desacuerdo	6,4	2,9	12,0
Muy en Desacuerdo	11,7	6,5	0
Total	100%	100%	100%

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Cabe señalar por su parte, que si bien los tres estamentos de actores encuestados (estudiantes, apoderados y docentes) concuerdan en que un clima negativo podría hacer que un alumno abandone la escuela, de manera más específica la Tabla N°38 indica que sería el estamento de apoderados el que le estaría otorgando más relevancia al factor clima escolar como principal motivo de una posible deserción en comparación a los otros dos estamentos de docentes y estudiantes. Esto se evidencia en el alto porcentaje de apoderados que estaría de acuerdo o muy de acuerdo con el enunciado (82,3%) en relación a los porcentajes de docentes y estudiantes que opinan de similar modo (74% y 68,9%, respectivamente).

Ahora bien, en lo que concierne a los diversos motivos y causales que podrían llegar a provocar deserción escolar o que podrían conllevar a una decisión de abandono escolar, la Tabla N°39 que se expone más abajo muestra que tanto el estamento de estudiantes así como el de apoderados -en general- coinciden en que “debido al ambiente o clima conflictivo que se puede dar en una escuela un alumno podría abandonar la escuela y sus estudios”.

Si bien en la Tabla N°39 se observa que la gran mayoría de los estudiantes y apoderados declara que no se imaginan (a sus pupilos) sin estudios, (66,8% y 57,5% respectivamente), claramente -dentro de los motivos que se plantean como posibles causales de abandono escolar- se advierte que la causa del clima como factor principal de un posible abandono escolar acapara la segunda mayoría en ambos estamentos; 12,9% en el caso de los estudiantes y un 18% en el caso de los apoderados.

Algunas de las citas que se extraen de las entrevistas realizadas a estudiantes y que se presentan a continuación coinciden con lo recientemente señalado: *“las peleas son lo que los hacen irse del colegio (...) yo tenía una compañera que le pegaban y le daba miedo venir al colegio, a ella le pegaban todos los días y ella se tuvo que ir porque tenía toda morada su cara”*. (Estudiante, Escuela 1)

*“Yo tenía a una compañera que le pegaron, y ella después andaba con miedo en el colegio, no quería acercarse a ninguna persona. Ella dejó de venir igual un tiempo, y la fueron a buscar a la casa... y por eso pasa que después se van alejando más y no vienen al colegio”*. (Estudiante, Escuela 4)

**Tabla N° 39: Motivos causales de abandono de estudios.**

En su caso, ¿qué motivos podrían hacer que el estudiante abandone la escuela y sus estudios?	% Estudiantes	% Apoderados
Falta de motivación en el alumno por seguir estudiando.	2,9	9,5
Por el ambiente o clima conflictivo que se puede dar en una escuela.	12,9	18,0
Por querer trabajar y ganar plata en vez de estudiar.	6,1	6,2
Por problemas familiares en el hogar.	11,4	8,8
No me (lo) imagino sin estudios.	66,8	57,5
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia de los autores.

No obstante lo anterior, la Tabla N°39 arroja ciertas diferencias entre los estudiantes y los apoderados acerca de lo que considerarían como la segunda causa principal que conllevaría a posibles casos de deserción escolar. Así, mientras que para los estudiantes esta causal correspondería a la “existencia de determinados problemas en el hogar o problemas familiares” (factor que acapara el 11,4%), según los apoderados el factor que en segundo orden aparece como el principal responsable de que un estudiante pudiese abandonar la escuela corresponde a la “falta de motivación hacia el estudio por parte del mismo alumno” (porcentaje que aglomera el 9,5% de las preferencias, y sólo un 2,9% en el caso de los estudiantes). Relegando de este modo a la tercera ubicación en cuanto a preferencias, el factor correspondiente a “problemas familiares en el hogar” el que acapara el 8,8% en este estamento.

Cabe señalar, que esta diferencia de opiniones acerca de cuál sería el segundo motivo principal por el que un alumno pudiese abandonar sus estudios radica en que mientras el estudiante considera que los problemas familiares del hogar (especialmente entre los padres) pueden afectar significativamente al estudiante afectándolo incluso al punto de provocar una decisión de abandono escolar, para los apoderados este motivo no influiría de forma tan significativa como sí lo pudiese llegar a afectar situaciones como la falta de motivación y de interés en el alumno.

De las entrevistas efectuadas, se extraen citas que reflejan e ilustran lo señalado anteriormente acerca de las opiniones que presentan estudiantes y apoderados: *“Uno de los principales motivos (por el que se van de la escuela) es porque se deprimen acá, por el bullying, y también, porque a veces los problemas de los papás en la casa afectan a los niños...”* (Estudiante, Escuela 3)

*“(...) pero también (el tema de la deserción) no sólo pasa por una falta de apoyo en el hogar, sino también porque algunos niños mandan en el hogar y ya se les escapó de las manos a los padres, por lo que simplemente deciden no venir más. Y esto me lo comentan los mismos apoderados...”* (Directivo, Escuela 3)

Por su parte, otra de las razones o posibles causales de deserción escolar según los actores consultados sería el optar por trabajar para tener ingresos, en lugar de continuar

con los estudios. Razón que se origina desde el núcleo familiar en el hogar de los estudiantes, o bien, nace como interés propio y decisión personal del alumno.

Aunque la Tabla N°38 muestra que los porcentajes de alumnos y de apoderados que se inclinan por esta opción (6,1% y 6,2%, respectivamente) no serían significativamente relevantes como lo son las otras posibles causas esgrimidas, de igual modo cabe destacar que se trataría de un motivo real, que se da en las dinámicas familiares y que puede llegar a provocar determinados casos de abandono de estudios. Las afirmaciones expuestas por algunos de los estudiantes entrevistados corroboran lo mencionado, tal como se esboza en las siguientes citas:

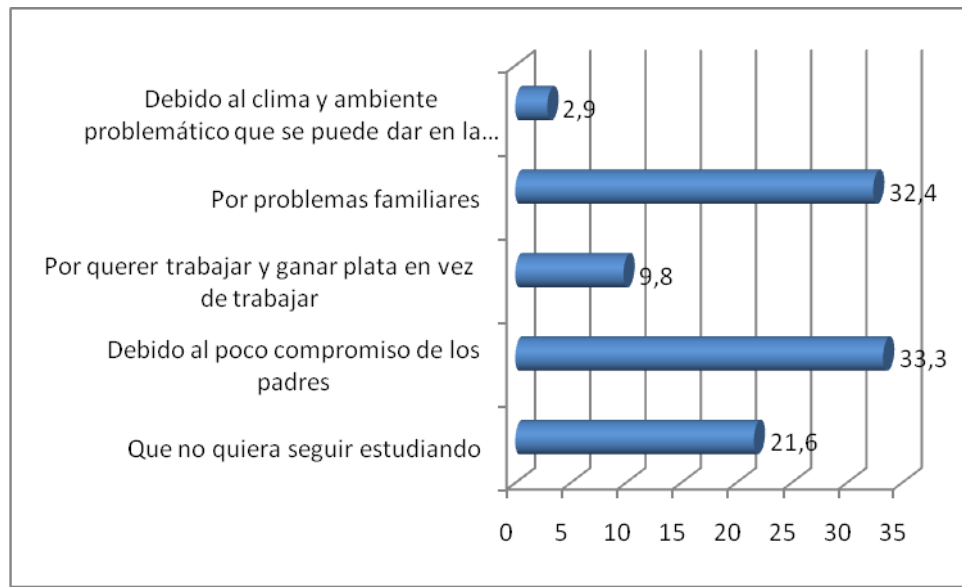
*“(...) yo creo (que dejan la Escuela) que es porque no les interesa estudiar y creen que pueden hacer otras cosas, trabajar (...) tres compañeros de nosotros se fueron por trabajar, porque los papás les decían que tenían que trabajar en vez de estudiar”.* (Estudiante, Escuela 1)

*“Tengo un compañero que tiene muchos problemas y va a Estación Central, se lo llevan detenido a veces por andar vendiendo cuestiones piratas con su papá, por eso viene faltando hacer hartos tiempos”* (Estudiante, Escuela 4).

En este contexto, al analizar los datos acerca de los posibles motivos o causales que pueden provocar deserción escolar, se advierte que, a diferencia de la mayoría de estudiantes y apoderados, los docentes consideran -como principales causales de abandono escolar- determinados factores de carácter exógenos. Sostienen que las razones fundamentales que pudiesen llegar a provocar deserción escolar corresponderían a motivos provenientes del hogar o del núcleo familiar del alumno. Serían factores externos a la escuela, y por ende, razones que escapan al alcance de acción de los mismos establecimientos.

En este sentido, el Gráfico N°1 expuesto a continuación indica que frente a la interrogante ¿qué motivos podrían hacer que un Estudiante abandone la escuela y sus estudios? más del 33% de los docentes encuestados manifiesta que sería “el poco compromiso de los padres y/o apoderados”, mientras que en segundo orden aparece el factor “debido a problemas familiares o en el hogar” como uno de los principales motivos (con más del 32% de las preferencias).

**Gráfico N° 1 Docentes: ¿qué motivos podrían hacer que un Estudiante abandone la escuela y sus estudios?**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

Lo anteriormente señalado, se condice con algunas citas extraídas de las entrevistas efectuadas a docentes y directivos, en las que dejan de manifiesto la percepción de que el principal motivo por el que un alumno puede llegar a dejar sus estudios deriva de la falta de apoyo y compromiso pro parte del apoderado: *“Los alumnos que uno nota que los padres no están comprometidos, son los que generalmente van quedando en el camino. Entran a 1º medio y ahí se quedan. Y las mamás dicen que los sacan por que les van tan mal en las notas, y dicen que en la casa quedan con llave, y yo les digo eso es lo que usted cree señora...”* (Docente, Escuela 1)

*“(Dentro de las razones de abandono escolar) primero está el abandono de los padres, hay niños chiquititos, de Quinto Básico, que vienen a la Escuela solos, porque ellos quieren venir a la Escuela. Entonces a ellos les dificulta más el tema del aprendizaje y se frustran, porque por lo general está de la mano el tema del rendimiento con la asistencia, y ahí se van desmotivando y van abandonando la Escuela...”* (Docente, Escuela 2)

*“En el fondo, creo que los casos de deserción se deben principalmente al escaso compromiso de la familia, o de los adultos que son responsables del niño... Acá*

*los niños vienen a tomar desayuno, almuerzan, todo. Y por eso es que somos bastante flexibles para que los niños no deserten, pero la verdad es que esta es una escuela, no somos ni el SENAME ni escuela hogar, entonces al tener límites vamos perdiendo a esos niños” (Directivo, Escuela 2)*

Asimismo, en relación al 32,4% de docentes que vería en los problemas familiares del hogar una de las razones preponderantes por las que un alumno podría desertar de la escuela, de las entrevistas efectuadas al estamento de directivos se advierten afirmaciones que corroboran esta idea. Afirmaciones en las que dichos inconvenientes generalmente son asociados a problemáticas de consumo de drogas o de alcohol en los padres, o bien vinculados a familias disfuncionales en que ambos padres trabajan, en donde no se dispone de tiempo para el apoyo escolar en el hogar así como tampoco para hacerse partícipes de los asuntos escolares de sus hijo. A continuación se presentan algunas citas ilustrativas al respecto:

*“Los abuelos de los niños son nuestra salvación, por que los problemas que hemos visto en los casos de deserción tienen que ver más con asuntos familiares, con padres que están metidos en la droga o el alcohol por ejemplo...” (Directivo, Escuela 1)*

*“Por lo general, los casos de deserción o abandono se da a los 13 o 14 años, en séptimo más menos, y son casos de familias disfuncionales; donde la madre trabaja, no se ven durante todo el día y ella trata de cubrir esa necesidad dejándolo hacer y haciéndole regalos de valor como un play station por ejemplo, para no tener conflictos con el niño por el poco tiempo que se ven. Y son alumnos que dan a conocer que su mamá no está ni ahí. Son apoderados que no vienen normalmente a reuniones y el niño tampoco les informa...” (Docente, Escuela 3)*

*“Como posibles motivos de abandono escolar, creo que es el poco tiempo que se da entre madre e hijo para relacionarse, el no darse el tiempo como apoderado por chequear lo que hace el niño durante el día, no están motivados producto de su problemática por el traslado diario, por su trabajo. Y esto significa poco*

*afecto por parte de la madre, el escaso monitoreo de los que hace el niño, pocas asistencias a las reuniones...” (Directivo, Escuela 3)*

Cabe señalar que, si bien el Gráfico N°1 indica que la decisión de abandono escolar estaría mayoritariamente vinculado a estas dos causales anteriormente mencionadas, de igual forma cabe destacar que un considerable 9,8% de los docentes encuestados vería en el ingreso al mundo laboral por parte de los estudiantes como una de las potenciales razones por las que se pueden generar casos de deserción escolar. Así, lo refleja uno de los docentes entrevistados: *“Los niños que han presentado ese problema, de deserción escolar, son alumnos que han llegado nuevos (a la escuela), y por llegar nuevos no se adecúan. Porque a veces, el sistema que tienen dentro de la familia es diferente, los apoderados prefieren que se vayan a trabajar con ellos a la feria, donde el niño ya esté ayudando y a la vez reciba algún ingreso”.* (Docente, Escuela 4)

Por último, resulta importante destacar que existirían determinadas circunstancias y factores que incidirían de manera significativa en posibles decisiones de abandono de estudios por parte de los estudiantes, y que estarían vinculados a temáticas como el embarazo en alumnas, o bien, casos de estudiantes con altos niveles de repitencia. Las citas que se exponen a continuación reflejan lo que opinan los distintos actores consultados acerca de las situaciones de embarazo como potenciales causas de una decisión de abandono escolar:

*“Yo tenía una compañera que se fue a otro colegio, y después quedó embarazada y por eso dejó de ir a la escuela, a los doce años...”* (Estudiante, Escuela 3)

*“Dentro del año podrán ser unos veinte (que dejan de venir a la Escuela) que igual es hartito, es casi un curso, entre esos hay niñas por embarazos”.* (Docente, Escuela 2)

*“(...) Mire, el año pasado, fueron dos casos de embarazo y fue a final de año, en Septiembre, se fueron en Octavo, ahí hubo unos casos de embarazo y por eso hubo deserción”* (Docente, Escuela 4)

Aun cuando la causal de repitencia reiterada no se considera como uno de los factores primordiales que pudiesen conllevar a casos de deserción, a partir de los insumos que

emergen de las entrevistas, se advierte que muchos de los casos de abandono escolar sí estarían asociados a problemas de repitencia, en donde los alumnos no sólo demostrarían poco interés hacia el estudio sino que además, en muchos casos éstos se sentirían “incómodos o avergonzados” de integrar un curso con compañeros de edades muy inferiores según docentes y directivos. Las citas que se presentan en los párrafos siguientes dan cuenta de lo señalado al respecto:

*“La otra causal de deserción corresponde a los casos de alumnos que tienen mucha repitencia, y entre año y año van creciendo y se diferencian mucho de sus compañeros más chicos. Además, como son más grandes, se empiezan a quedar más en la casa y simplemente deciden no venir más”* (Directivo, Escuela 1)

*“Una de las razones por las que se podría abandonar la escuela es porque el alumno no está comprometido, o cuando son muy grandes y tienen puros compañeros chicos a causa de mucha repitencia”* (Estudiante, Escuela 4)

*“En general, los casos que he visto de abandono se producen mayoritariamente en quinto básico y algunos están asociados a muchos años de repitencia”* (Directivo, Escuela 3)

*“En los alumnos la repitencia influye. Ya que después de varios años repitiendo desertan del colegio”* (Docente, Escuela 2)

En síntesis, en relación a los factores y causales que estarían incidiendo en las decisiones de abandono de estudios o de deserción escolar, y acerca de los posibles efectos y consecuencias que esto conllevaría a futuro en los alumnos, los insumos recabados del proceso de encuestaje y de las entrevistas efectuadas a los diversos estamentos de actor de las comunidades educativas, estarían dando cuenta de que en general, tanto los estudiantes como los apoderados se muestran conscientes frente a la importancia que tiene para el futuro del alumno la educación que actualmente está recibiendo en la escuela básica. De este modo, para ellos sería relevante y significativo el proceso de aprendizaje en básica ya que les permitiría acceder a la educación media y en lo posible lograr acceder a la educación superior. Esto queda de manifiesto en la creencia que muestran estudiantes y apoderados en que la educación es fundamental y prácticamente

el único medio por el que los alumnos podrían “salir adelante” y mejorar sus condiciones de vida a futuro.

En este sentido, se advierte que para los actores consultados no existirían instancias o espacios alternativos en las que los alumnos pudiesen llevar a cabo su proceso de aprendizaje y adquirir conocimientos y habilidades para la vida. Por lo que la escuela sería considerada como el único contexto en el cual un niño puede ser educado adecuadamente en complemento del aprendizaje que pudiesen entregar los pares y/o apoderados.

Por su parte, en cuanto a las proyecciones educativas de los estudiantes, de los antecedentes recabados entre los diversos actores se puede constatar que en general tanto alumnos, como apoderados y docentes esperan continuidad en cuanto al proceso de aprendizaje y que -en la medida de ser económicamente factible- se espera también el poder acceder a instancias de educación superior profesional. No obstante, cabe señalar de igual modo, que existen porcentajes considerables de alumnos y de apoderados que proyectan el proceso de aprendizaje sólo hasta la media e incluso hasta la básica en algunos casos, ya que el factor de ingresos estaría incidiendo en posibles casos de ingreso “temprano o anticipado” al mundo laboral.

En lo que respecta a las estrategias de retención escolar que se aplican en los establecimientos escolares involucrados en el estudio, los datos revelan que en los establecimientos no existirían estrategias concretas e institucionales para motivar e incentivar al estudiante para continuar con sus estudios. En efecto, según el discurso de los propios directivos y docentes, más que estrategias para la retención escolar lo que actualmente se hace en la escuela al respecto tiene que ver con la responsabilidad y metodologías que cada docente en particular aplica para evitar posibles casos de abandono o de deserción escolar.

Finalmente, referente a los factores y causales que inciden en la decisión de abandono y deserción escolar, los antecedentes que se manejan dan cuenta de que si bien, el factor de clima escolar que se da al interior de la escuela es clave y uno de los principales

motivos por los que un estudiante pudiese dejar sus estudios, también aparecen otros fenómenos y circunstancias que estarían igualmente asociadas a estos casos.

Se advierte, de este modo, ciertas diferencias de opiniones al respecto según los estamentos consultados. Así, mientras que -tanto para los estudiantes como para los apoderados- la existencia de un clima negativo y conflictivo (casos de bullying, de violencia al interior del establecimiento, entre otros) sería el motivo principal por el que alumnos podría llegar a alejarse de la escuela, en opinión de los docentes y directivos no obstante, sería el bajo nivel de preocupación, de compromiso y de apoyo que muchas veces tienen los alumnos en sus hogares, lo que finalmente conduciría y provocaría casos de deserción escolar. De este modo, es posible apreciar que mientras los apoderados y alumnos consideran que las causas de abandono y de deserción escolar provienen en su mayoría de factores endógenos a la escuela, vale decir que se originan y provienen desde el interior del establecimiento educacional, para el estamento de directivos y docentes, estas causales tendrían más que ver con factores exógenos, los cuales provienen y derivan de los mismos hogares y contextos familiares en los cuales los estudiantes están inmersos (como lo son problemas familiares asociados al contexto de vulnerabilidad, el bajo nivel de compromiso y de participación por parte de los apoderados en los asuntos escolares del niño, entre otros).

## V. CONCLUSIONES

En relación a uno de los objetivos planteados referente a la percepción y valoración del clima social escolar en las escuelas de Cerro Navia, cabe señalar que los principales hallazgos dan cuenta de una valoración más bien positiva del ambiente que se genera al interior de éstas. Aún así, al hacer referencia al clima, los actores de la comunidad educativa son capaces de reconocer que se albergan en ella problemáticas de distinta índole. Por ejemplo, situaciones de violencia entre estudiantes durante recreos y en aulas o a conflictos entre docentes -por lo general- asociados a la brecha generacional que existe entre el profesorado, entre otros. Visibilizan, igualmente como una problemática, el ausentismo de padres y apoderados en el proceso educativo de los estudiantes, al mismo tiempo que relevan la influencia negativa del ambiente que rodea a las escuelas, representándola como un factor de riesgo, tanto para los estudiantes como para la comunidad educativa en su conjunto.

Es así como, al analizar las dinámicas relacionales, éstas dan cuenta de que efectivamente existen conflictos entre algunos estamentos, no siempre explícitos, quedando de manifiesto los conflictos acaecidos entre alumnos en los recreos, en el aula y muchas veces a la salida de la escuela, llegando incluso a registrarse episodios de violencia física, en los que se ven implicados apoderados de la escuela, o en algunas ocasiones, estudiantes que ingresan a los establecimientos con armas blancas.

En este orden, comparece también el conflicto generacional entre docentes, percibido como un problema que no encuentra solución en los espacios destinados a la gestión escolar dentro de la escuela. Se observa que dicha problemática se extiende incluso a la relación entre alumnos y docentes, asociadas básicamente a las metodologías utilizadas por los docentes más antiguos en el aula y el grado de cercanía que éstos muestran con sus alumnos.

En este contexto, los grados de confianza que se perciben al interior de la comunidad educativa, se ven permeados por los conflictos presentes en las dinámicas relacionales, en donde el conflicto generacional docente, por ejemplo, se traduce en la percepción de un mal clima laboral a nivel de docentes y directivos. Los estudiantes, a su vez, perciben que existe una mayor confianza y cercanía con los docentes más jóvenes, al mismo tiempo que valoran en mayor medida las técnicas de enseñanza utilizada por estos docentes, que se traducen en clases más participativas y dinámicas, muchas veces acompañadas del uso de TICs. Además, se aprecia también que los grados de confianza acerca del rol que cumplen padres y apoderados en los asuntos escolares serían muy bajos. Siendo el ausentismo parental una de las principales críticas que identifican los agentes educativos en relación al logro de un proceso educativo exitoso en los estudiantes, y asimilando esta problemática al bajo rendimiento académico del alumnado, a las prolongadas inasistencias y a la falta de motivación por parte del estudiante.

En lo relativo a los canales de información instalados en las escuelas, se puede decir que se aprecian mayores problemáticas entre los docentes y sus pares, así como también entre docentes y la dirección de los establecimientos. De esto, se desprende la apreciación de que no existe claridad referente a los canales de información utilizados, lo que genera problemas de tergiversación de la información a nivel de docentes y directivos. En este punto, se hace latente la percepción de que no existen espacios que contribuyan a compartir experiencias y a mejorar el diálogo entre docentes y directivos. La ausencia de espacios que propicien la comunicación, fundamentalmente entre docentes, sería en parte, una causal de los conflictos observados entre docentes y en algunos casos con la dirección, generando muchas veces un clima de desconfianza en términos laborales y personales.

En tanto, otra sub dimensión que forma parte de la percepción del clima escolar, dice relación a la resolución de conflictos en la escuela. En este punto, el diálogo, el uso de sanciones y de castigos aparecen como formas habituales de resolución de conflictos. Sin embargo, se observa que dichas formas de resolución de conflictos, no estarían

normadas, por ejemplo, en el uso del reglamento interno o del manual de convivencia escolar. En este sentido, los resultados dan cuenta de que el método de resolución de conflictos quedaría al criterio de quien se encarga de mediar en el conflicto, ya sea un inspector de patio, docente o directivo. Bajo esta perspectiva, los límites de acción se tornan difusos, relativizando los valores y normativas de la escuela, lo que dificultaría la obtención de una convivencia escolar ordenada y el respeto por ésta. Este escenario, marcado por la inexistencia de dispositivos formales para la resolución de conflictos, estaría incidiendo negativamente en el clima de convivencia escolar al interior de los establecimientos, en tanto se aprecia una ausencia de consenso en los criterios utilizados para solucionar problemáticas.

Es así como, en términos generales, se advierte que los conflictos no son percibidos por la comunidad educativa en su real magnitud, ya que, al evaluar la percepción del clima escolar en general, se puede decir que éste es valorado positivamente, a excepción de los hallazgos resultantes de la investigación cualitativa, los cuales entregan un panorama más refinado del clima que se desarrolla en las escuelas. Esta valoración en términos favorables del clima escolar, da cuenta que los conflictos convivenciales percibidos, suponen a su vez conflictos convivenciales socialmente aceptados en el discurso de los actores, con lo que sería posible comprender el por qué se normaliza, por ejemplo, el ingreso ocasional de armas al establecimiento, la violencia física y verbal de manera reiterada entre estudiantes, o incluso entre apoderados y algún miembro de la comunidad educativa.

De este modo, a partir del rol que cada actor ocupa al interior de la comunidad escolar, se gesta una visión de su propio campo de acción; una forma de percibir las relaciones que se desarrollan, sus propias prácticas y las de los demás actores. Dicha percepción de los roles y prácticas, tiende a ser “naturalizada” y validada como una normalidad dentro de los sucesos vivenciados regularmente al interior de la escuela. De esta forma, la percepción de los acontecimientos sucedidos al interior de la comunidad educativa, a la larga, se traduce en una invisibilización de los mismos, promoviendo la mantención de dichas prácticas, más que en un intento por transformarlas y erradicarlas de su accionar cotidiano.

En este contexto, es posible reconocer cómo en este proceso de naturalización de los conflictos, éstos se definen y legitiman, normativizándose como prácticas rutinarias, lo que conlleva a la aceptación e imposición de ciertas valoraciones, derechos y deberes específicos de los actores, relativizándose de esta forma la violencia física y verbal entre alumnos y apoderados, determinados casos de bullying, ingreso de armas al establecimiento, conflictos entre el personal docente, etc. Así, la naturalización de las prácticas y de las relaciones que se dan entre los miembros de la comunidad educativa, así como del clima de vulnerabilidad que se constituye como entorno de las escuelas, impide a la institución escuela visibilizar en su totalidad, las diversas aristas del clima escolar. En su lugar, los conflictos relacionales son percibidos y aceptados como un producto esperable del entorno vulnerable que rodea a los establecimientos educacionales.

Cabe destacar, que la percepción que poseen docentes y directivos en relación al entorno vulnerable de las escuelas, aparece como un factor fundamental respecto de la naturalización del clima escolar violento. Visibilizándose el choque entre la cultura escolar y la cultura popular, llevada a la escuela por los alumnos. De este modo, para la escuela, la cultura “callejera” es percibida como otro factor negativo en cuanto violenta y obstaculiza los valores de la institución, por lo que tiende a diferenciarse de su entorno, de los valores y las prácticas propias de la cultura popular. Sin embargo, en base a la pugna cotidiana que le significa a la escuela este choque entre ambas culturas, se va construyendo a su vez, la identidad de la misma, en este caso la de las escuelas públicas.

Es así como, producto de esta naturalización de las prácticas convivenciales, los conflictos sucedidos al interior de la escuela, encuentran fácilmente explicación en factores de orden extraescolares, como son la alta vulnerabilidad socioeconómica de las familias atendidas, la violencia de la calle asociada a la delincuencia y el narcotráfico, el ausentismo parental en el proceso educativo de los menores, etc.

Como resultado de dicha normalización, las problemáticas que aquejan a la educación municipal, se van transformando en rótulos de esta misma, aceptándose aquella

estigmatización como una carta de presentación de las escuelas públicas, en lugar de intervenir la raíz de aquellas problemáticas, que se estarían gestando en su interior. Por lo cual, se infiere que la naturalización de las prácticas educativas, no sólo actúa como un bloqueo en el intento por entender dichas prácticas como perjudiciales respecto a los valores establecidos por la escuela, sino que dificulta además la generación de estrategias concretas de convivencia escolar, impidiendo el reconocimiento del clima escolar como un factor incidente en la baja sostenida de matrícula en establecimientos de educación municipal, así como también en los casos de abandono de estudios.

Frente a este panorama, entender el ambiente violento entre los miembros de la comunidad escolar, el mal clima laboral entre docentes y directivos y el bajo compromiso de padres y apoderados, como elementos que tienen que ver con factores que se gestan al interior de la escuela, y que no dependen absolutamente de factores extraescolares, resulta imprescindible para posibilitar un mejor manejo del clima social escolar, tendiente a la generación de estrategias aplicables a la realidad de las escuelas municipales que consideren e integren la cultura y el entorno de los establecimientos, integrándolo y respetándolo en su justa medida, con la finalidad de minimizar el choque entre ambas esferas, la escuela y la calle. En este punto, el rol del docente cobra fuerza, en cuanto los hallazgos del estudio lo muestran como una figura depositaria de alta valoración y confianza para los estudiantes y sus familias, particularmente la figura de aquellos docentes más jóvenes, que debiesen ser capaces de encarnar un rol mediador y reconciliador entre ambas esferas culturales.

Ahora bien, para dar respuesta al segundo objetivo planteado en el estudio “conocer y analizar los principales factores asociados al fenómeno de la deserción escolar en educación básica” cabe señalar, que los actores consultados perciben que los motivos causantes del abandono escolar constituyen un conjunto de factores que afectan negativamente en la motivación del estudiante hacia la escuela y que tendrían su origen en el contexto escolar, así como también en el entorno social del alumno. Así, la deserción se manifiesta como un proceso de desencanto hacia el quehacer escolar que transcurre paulatina y progresivamente. Advirtiéndose ciertas trayectorias educativas que (en edad temprana) entregan indicios acerca de potenciales casos de deserción, y

que hacen que la decisión de abandono escolar en sí misma, sea entendida como la culminación de un proceso gradual de desencanto hacia la dinámica escolar.

Si bien, la decisión de abandono escolar se refleja básicamente en la desmotivación hacia el quehacer escolar, implica a su vez, un proceso complejo en el que inciden factores provenientes de diversos contextos. Dichos factores, constituyen en sí unidades susceptibles al análisis en cuanto a su procedencia y nivel de incidencia. Así, el estudio da cuenta de factores causales asociadas a casos de abandono escolar, originados básicamente en dos contextos: en el ámbito interno de la escuela, y el ámbito externo a la escuela reflejado fundamentalmente en el entorno de ésta y en el entorno familiar del estudiante.

Referente a las causales de deserción asociadas al ámbito interno de la escuela, es posible identificar los siguientes factores que se dan en la realidad de escuelas básicas en Cerro Navia; el fenómeno de sobredad que presentan determinados alumnos respecto a sus pares de aula, lo que refleja los altos índices de repitencia escolar, y situaciones de bullying o de violencia entre alumnos. Los factores anteriormente señalados, pueden llegar a provocar situaciones de alta rotación escolar, o bien, una disminución en términos de logros académicos, así como también la posibilidad de una intensificación progresiva de problemas conductuales. Del mismo modo, el estudio da cuenta de un elemento clave que -aunque los actores consultados lo sitúan como un factor causal- más bien se trataría de un síntoma de desmotivación o suerte de advertencia: las inasistencias reiteradas en el tiempo.

En este escenario, los resultados permiten concluir que, según docentes y directivos principalmente, los casos de deserción presentan empíricamente altos índices de inasistencia en su trayectoria escolar. Esto conlleva por ejemplo, a que los establecimientos actualmente basen sus estrategias de retención en este foco, haciendo hincapié en aquellos alumnos que presentan los mayores niveles de ausencia en jornadas de clases. No obstante, el fenómeno de la inasistencia constituye en sí mismo, un indicador de la falta de motivación y de interés por parte del alumno hacia el quehacer escolar, por lo que la inasistencia reiterada o sostenida corresponde a una *alerta*

*temprana* de lo que -a futuro- puede llegar a consumarse como un caso de deserción escolar.

Ahora bien, una vez expuestos los factores causales de deserción que tienen su origen dentro del ámbito escolar, cabe referirse a aquellos factores extraescolares que incidirían en los casos de abandono de estudios. Dichos factores (exógenos) emergen en contextos externos a la escuela, ya sea en el barrio, en el núcleo familiar o grupo de pares del estudiante. En este aspecto el estudio, visibiliza tres de estos factores como principales causales de abandono escolar. A saber; el escaso grado de compromiso de apoderados con la escuela, problemáticas familiares asociadas a contextos de vulnerabilidad y situaciones de embarazo adolescente, que fragmenta la trayectoria escolar del alumno o alumna.

Al respecto, se puede concluir que, entre las causas exógenas que incidirían en las decisiones de abandono escolar, aquella más visible y recurrente -según la opinión de los actores- corresponde al bajo nivel de compromiso de apoderados respecto al proceso de aprendizaje del estudiante, lo que se manifiesta de diversas formas en la cotidianidad escolar (escasa asistencia a reuniones de apoderados, poca participación en actividades escolares, situaciones de estudiantes que no disponen de apoderados reconocidos y visibles por la escuela, entre otras).

Así, según la opinión de docentes y directivos en su mayoría, los riesgos de deserción son más susceptibles en aquellos niños que no cuentan con apoderados comprometidos con su proceso de enseñanza. Para estos estamentos, resulta esperable que estudiantes de estas características no logren terminar la educación básica, o bien logren acceder a la educación media, pero que, debido a la rigidez académica de los establecimientos de educación media, en contraste a la cultura “paternalista” de las escuelas de educación básica, éstos muchas veces terminan por desertar en los primeros años de estudios.

Ahora, en segundo orden, otra de las causas exógenas de deserción escolar advertidas, corresponde a la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran alumnos y las familias de los mismos. Si bien, cabe señalar que la condición de vulnerabilidad no

constituye en sí misma una situación que imposibilita el aprendizaje, el logro de resultados o la continuidad de estudios a futuro sí se presenta como un factor que incide en la gran mayoría del alumnado de este tipo de escuelas y a su vez los caracteriza.

Los contextos de vulnerabilidad de los alumnos, en muchas ocasiones conllevan a casos extremos que escapan al alcance de acción de los estudiantes, así como también de la capacidad de gestión a nivel escuela. Por ejemplo, casos en que los padres no figuran en registros como responsables de los menores en la escuela, por lo cual muchas veces abuelos, tíos u otros parientes deben cumplir el rol de apoderados. O bien, en determinados casos la necesidad de ingresos conlleva -tanto el padre como la madre del estudiante- a trabajar a tiempo completo, limitando su apoyo y acompañamiento en los deberes escolares. Claramente, esta situación se acentúa en el caso de las familias no-intactas, donde frecuentemente sólo la madre o el padre del estudiante sustentan el hogar, y donde las instancias relacionales padre-hijo son insuficientes.

En tercer orden, otro componente exógeno y que los actores consultados advierten como posible causas de deserción dice relación con los casos de embarazo adolescente. Estas situaciones, dificultan el proceso de aprendizaje de la alumna, así como también el de los estudiantes que pasan a ser padres. Lo que generalmente conlleva, tanto en el alumno como en su familia, a una priorización del embarazo por sobre el proceso educativo, generando casos de abandono de estudios en períodos prolongados de tiempo, o bien casos de deserción escolar definitiva.

Una vez expuestos los principales factores que incide significativamente en los casos de deserción escolar, resulta importante -a modo de conclusión- destacar las tendencias de opinión que presentan los distintos actores consultados al respecto, en las que se advierten disimilitudes en cuanto al tipo de incidencia que tendrían las causales de tipo endógenas y exógenas en los casos de deserción escolar.

En base a los resultados, es posible sostener que la percepción acerca de los niveles de incidencia que presentan estas dos tipologías de causales de deserción difieren considerablemente al considerar la opinión de los agentes educativos que componen la

unidad educativa del establecimiento, vale decir directivos y docentes, en contraste a la opinión y postura que presentan los actores hacia los cuales se orienta el servicio educativo, a saber; apoderados y estudiantes.

Si bien los cuatro estamentos coinciden en que, tanto factores intraescolares como extraescolares inciden en el fenómeno de la deserción, los resultados permiten concluir que sería el estamento de apoderados y de estudiantes en particular, los que conciben como principales causas de deserción a los factores intraescolares, fundamentalmente asociados al ambiente o clima social escolar. Mientras que, por su parte, para los estamentos de directivos y docentes, serían los factores extraescolares que derivan del entorno social los que inciden más significativamente en el fenómeno de la deserción en educación básica.

Finalmente, en relación al tercer objetivo de estudio, cabe referirse al concepto de retención escolar que -a lo largo de la investigación- emerge como componente clave en el fenómeno de la deserción escolar. Al respecto, se debe señalar que la definición del concepto no se refiere exclusivamente a la permanencia de los alumnos en una determinada escuela, sino además, a la capacidad que dispone el establecimiento educativo para generar instancias inclusivas orientadas al incentivo del estudiante e integración del apoderado a la dinámica escolar.

Así, en relación a la identificación y caracterización de las principales estrategias de retención dispuestas por las escuelas municipales de educación básica en Cerro Navia, los resultados permiten concluir que las principales medidas de retención escolar adoptadas por los establecimientos se basan, primeramente; en la preocupación por los alumnos con inasistencias reiteradas en el tiempo y por aquellos que tengan un historial de trayectoria educativa fragmentada. En segundo lugar, en la supervisión de alumnos que presenten problemáticas familiares vinculadas a su entorno, mientras que, una tercera estrategia consistiría en inculcar en el alumno la relevancia de su proceso de formación y crear conciencia acerca de los riesgos sociales que conlleva una posible determinación de abandono escolar.

No obstante lo anterior, cabe aclarar que al ser consultados los actores de la comunidad educativa acerca de las instancias concretas que dispone la escuela para llevar a cabo dichas estrategias de retención, se advierte que éstos no tendrían claridad al respecto. Esto se refleja en las diversas posturas manifiestas, que no expresan consenso acerca de cuáles son efectivamente las estrategias que despliega la escuela para evitar que los alumnos abandonen sus estudios.

Bajo esta perspectiva, se concluye que los actores sólo tendrían claridad acerca de las acciones concretas adoptadas en relación a los alumnos con altos índices de inasistencias, medidas que se traducen específicamente en; llamados al hogar del alumno inasistente, registro de asistencia semanal y mensual, visitas al hogar por parte de psicólogos y orientadores, y derivación del alumno a especialistas. Mientras que, en lo que concierne a las otras dos alternativas de estrategias de retención mencionadas, se advierte que los actores (fundamentalmente docentes y directivos) no tendrían claridad acerca de las medidas que se adoptan en función de las estrategias señaladas (“preocupación por los estudiantes que presenten problemas familiares”, y “crear conciencia acerca de los riesgos sociales que conlleva la deserción de estudios”).

Al respecto, se advierte además, que -por lo general- la aplicación de medidas concretas orientadas a la retención escolar, depende exclusivamente del quehacer cotidiano de cada docente en particular. Así, más que instancias específicas para el estímulo del estudiante, lo que se dispone como *estrategias de retención* a nivel escuela, es de una serie de medidas que nacen de forma espontánea y que se dan cotidianamente, dependiendo exclusivamente del docente y de su inquietud por el tema, su grado de preocupación por el estudiante, o bien su grado de cercanía y conocimiento de la realidad social en la cual están inmersos sus alumnos.

A lo anterior, se debe considerar además otra característica que presentan estas *medidas o acciones pro retención escolar* adoptadas en las escuelas, y que corresponde al carácter reactivo y no preventivo de éstas. Puesto que, al basarse estas medidas casi exclusivamente en un único indicador predictor de deserción como lo es la inasistencia sostenida en el tiempo, no sólo se está relegando a segundo plano otras aristas asociadas

a la deserción, sino además, genera que la medida de retención pase a ser una política reactiva en tanto el fenómeno de inasistencias reiteradas, constituye en sí un síntoma o una consecuencia de un proceso de deserción que ya ha comenzado a gestarse.

Ahora bien, finalmente cabe señalar que los resultados permiten corroborar la hipótesis inicial, al concluir que el clima social escolar sí corresponde a uno de los factores incidentes y determinantes de potenciales decisiones de abandono y fracaso escolar, entregando antecedentes concretos respecto de la relevancia que posee el clima escolar sobre factores que propician no sólo el éxito escolar de los estudiantes, sino también el logro de una gestión exitosa en las escuelas municipales en términos de retención.

Al respecto, la significación que se le otorga al concepto de clima escolar en las escuelas, da cuenta de que en muchas ocasiones, éste aparece en el entendido de los actores educativos representado básicamente al concepto de disciplina escolar, en desmedro del resto de los significados que este concepto define. Sin embargo, aún en esta percepción reduccionista de clima escolar, existe en los estudiantes y docentes, la apreciación de que a pesar de aquella contingencia que posee el tema de la convivencia escolar, este componente no estaría siendo abordado en las instancias formales al interior de la escuela, existiendo una naturalización de ciertas prácticas de orden convivencial, que dejan entrever criterios disimiles en las normas de convivencia escolar, lo que se traduce en dificultades para la generación de estrategias de optimización del ambiente escolar en los establecimientos y su logros en cuanto al éxito académico del alumnado.

Por su parte, si bien los resultados dan base para inferir que existe un choque de expectativas entre lo que las familias esperan de la escuela, versus lo que la escuela espera de las familias, materializado en los factores que los actores definen como las principales causas del fracaso escolar, se concluye -de igual modo- que la valoración que se tiene acerca del clima escolar en su significado más integral, sería más alta en estudiantes y apoderados, quienes visibilizan en el clima social escolar como un elemento fundamental para la continuidad de sus estudios, así como también construyen representaciones que identifican a las escuelas públicas, en el saber común, como

instituciones que presentan un mal clima escolar, relevando esta valoración incluso por encima de los bajos resultados académicos que se le atribuyen, en general, a las escuelas de dependencia municipal.

Así, los aportes realizados por el estudio en el campo de la sociología de la educación, corresponde a un análisis más íntegro del clima social escolar, capaz de englobar y relevar diversos aspectos que contienen en él importantes aristas vinculadas al éxito escolar de los estudiantes, en tanto éste re significa una serie de factores de transformación ostensibles para la escuela, en miras de fortalecer y replantear los alcances de las políticas públicas en materia de educación en nuestro país.

Dicho lo anterior, referente a los alcances del presente estudio, cabe señalar que uno de los principales hallazgos de la investigación corresponde a la advertencia de la disimilitud de percepciones que se tiene frente a los factores que serían determinantes en potenciales casos de abandono de estudios. Vale decir, el aporte radica en la visibilización de la asociación existente entre estas dos vertientes interpretativas de causales de deserción escolar, factores exógenos/endógenos, asociados a cada uno de los estamentos de la comunidad escolar, docentes/directivos y alumnos/apoderados respectivamente.

En tal contexto, si bien, se dispone de amplia bibliografía referente a las dos tipologías predeterminadas de factores que inciden en la deserción escolar, la presente investigación contribuye a la reflexión desde una perspectiva empírica, en la cual se evidencia la directa asociación existente entre la percepción que presentan ciertos estamentos y los factores que éstos conciben como causales de abandono escolar en enseñanza básica.

Mientras que, en cuanto a limitaciones de la investigación, cabe señalar que en el transcurso del estudio surgieron ciertos elementos que dificultaron la ejecución del mismo. En este sentido, la escases de datos concretos y cuantificables acerca de las tasas de deserción (efectiva) con el que disponen las unidades escolares deriva en la imposibilidad de las escuelas por hacer seguimiento adecuado a los alumnos que dejan sus estudios con el fin de determinar si se está frente a un caso de deserción escolar

definitivo y efectivo, o más bien, si se esta frente a un caso de abandono temporal de estudios. Esta ambigüedad en cuanto a los datos que dispone la escuela, genera en el presente estudio la necesidad de hacer un giro en términos de enfoque investigativo. Así, mientras el objetivo original de investigación correspondería a establecer la correlación entre los índices de deserción y la variable clima escolar como factor “gatillante” de deserción definitiva de estudios, la imposibilidad de determinar quiénes y cuántos son los estudiantes que efectivamente decidieron dejar el sistema escolar, generó -para efectos de tesis- la necesidad de hacer un giro en el enfoque hacia las representaciones que los actores tienen acerca del fenómeno de la deserción, y las percepciones de éstos frente al factor clima social escolar como factor incidente y determinante de este fenómeno.

Finalmente, en último orden, los resultados de la investigación dan luces acerca de posibles recomendaciones en cuanto al modo en que se aborda el fenómeno de la deserción por parte de las unidades educativas. En este contexto, a modo de sugerencia se propone establecer a nivel escuela políticas concretas que intencionen las prácticas y recursos hacia un reforzamiento de las estrategias de retención escolar en términos de pertinencia y oportunidad, para lograr en ellas el carácter *preventivo* (y no reactivo) de retención. Para ello, se torna urgente abordar el fenómeno de la deserción escolar desde una perspectiva más amplia y a su vez compleja, que considere los diversos factores incidentes en las decisiones de abandono y que a su vez plantee acciones concretas de integración a los distintos estamentos inmersos en la dinámica escolar. Esto se traduce por ejemplo, en políticas preventivas de retención basadas en estrategias de alerta temprana, estrategias de socialización y de identificación con el proyecto educativo de escuela, estrategias de dinámicas relacionales para el manejo de conflictos y mejora del clima escolar y medidas de innovación en las estrategias pedagógicas, entre otras.

Así, las estrategias de retención propiamente tal debieran estar directamente orientadas hacia los factores causales de deserción escolar, como lo son; el factor de clima escolar, la escasa participación de las familias en los procesos de enseñanza de los alumnos, la

sobreedad como consecuencia de repitencia reiteradas, el fenómeno de embarazo adolescente, entre otros.

En tal sentido, así como las estrategias de retención debieran considerar estos factores que predicen potenciales casos de abandono, de igual forma se sugiere, la necesidad de definir de modo concreto la relación entre las políticas estatales referentes al tema y las unidades escolares en sí. Lo anterior, mediante regulaciones que orienten y capaciten a las administraciones locales y por ende a las unidades escolares, a establecer mecanismos de seguimiento de alumnos que abandonan la escuela, a rendir cuentas acerca de las tasas de finalización de estudios y sobre posibles indicadores de riesgo de deserción. De esta forma, se estaría abordando el fenómeno de la deserción escolar desde un enfoque integral, para lo cual el aumento de investigaciones en esta temática es fundamental, aún cuando ésta se presente como un fenómeno que se advierte en porcentajes marginales en relación a la población estudiantil a nivel de país.

## VI. BIBLIOGRAFÍA

### Bibliografía Documental

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977): « La Reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza”, Laia, Barcelona.
- BOURDIEU, P. (1977): “Outline of a Theory of Practice”. Inglaterra, Cambridge University Press.
- COLEMAN, J.S. (1966): “Equality of Educational Opportunity”, Government Printing Office, Washington.
- COLLINS, R. (1986): “Teorías funcionalista y conflictual de la estratificación educativa”, en Educación y Sociedad, núm. 5., pp. 125-148.
- CORNEJO, R. y REDONDO, J. (2001): “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana” en Última Década. N° 15, Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional, Viña del Mar.
- DIPRES (2007): Programa de Supervisión de Establecimientos Educacionales Subvencionados, Minuta Ejecutiva. Santiago: Dirección de Presupuestos de Ministerio de Hacienda.
- ESPINOLA, V. y CLARO, J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. Universidad Diego Portales. Facultad de Educación. Santiago. Chile.
- ESPINOZA, O. CASTILLO, D. GONZALEZ, L. SANTA CRUZ, E.(2010): “Experiencias de los Desertores y Percepciones de los Estudiantes de Cerro Navia Acerca del Abandono Escolar: Efectos, Implicancias y Proyecciones”; Documento de Trabajo CIE, N° 5; Presentado al Primer Congreso Interdisciplinario de Investigaciones en Educación y Segundo Congreso de Investigación en Educación Superior, Santiago,

Hotel Crowne Plaza, 30 de Septiembre y 1<sup>a</sup> de Octubre de 2010. Trabajo derivado del Fondecyt N° 1090730, titulado “Factores que inciden en la Deserción Escolar y sus Implicancias en Sectores Vulnerables: Un Estudio de Caso”.

- ESPINOZA, O. CASTILLO, D. GONZALEZ, L. LOYOLA, J. (2010): “Discusión teórica en torno a los determinantes de la deserción escolar”; Equipo de Investigación CIE-PIIE; Documento de Trabajo CIE, N°3, Santiago de Chile, 27 de Agosto 2010. Trabajo derivado del Fondecyt N° 1090730, titulado “Factores que inciden en la Deserción Escolar y sus Implicancias en Sectores Vulnerables: Un Estudio de Caso”.
- FERNÁNDEZ, I. (1998): “El Clima Escolar como factor de Calidad”. Narcea, S.A Ediciones. 1998, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (ed) (1999): “Sociología de la Educación”, Ariel, Barcelona.
- FONDECYT N° 1090730 “Factores que Inciden en la Deserción Escolar y sus Implicancias en Sectores Vulnerables: Un Estudio de Caso”, (2009): Universidad Academia de Humanismo Cristiano - UAHC.
- GIROUX, H. (1990): “Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”, Paidós - MEC, Barcelona.
- GIROUX, H. (1983): “Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition”, Heinemann, Londres
- INJUV (2009). “Quinta Encuesta Nacional de Juventud. Santiago”: Instituto Nacional de la JUNAEB. Marco estratégico 2006-2008. Santiago. Chile.
- JENKS, Ch. Y BANE, M. J. (1980): “La escuela no es responsable de las desigualdades y no las cambia”, en A. Gras (ed): Textos fundamentales de Sociología de la Educación, Narcea, Madrid.
- JEREZ MIR, R. (1990): “Sociología de la educación. Guía didáctica y textos fundamentales”, Consejo de Universidades, Madrid.
- JUNAEB (2004), “Importancia de las Condiciones de Entrada del Estudiante en el Logro Académico de su Primer Ciclo de Educación Básica”, Santiago de Chile, Enero 2004.

- MELLA, O. (2006): “Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena” en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2006, Vol. 4, N° 1
- MINEDUC (2002): Política de Convivencia Escolar. “Hacia una educación de calidad para todos”. Punto Impreso. Diciembre, 2002.
- MINEDUC. “Estrategia 2007 - 2010”. Santiago. Chile.
- RACZYNSKI, D. y MUÑOZ, G. (2006): “Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza”. Ed. S. Cueto. Educación y brechas de equidad en A. Latina. Tomo II.
- SADOVNIK, A.R. (2001): “Basil Bernstein”, en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, vol. XXXI, n° 4, pp. 687-703, diciembre 2001. UNESCO, Paris.
- THUROW, L. (1983): “Educación e igualdad económica, en Educación y Sociedad, núm. 2, pp. 159-172.
- UNESCO-LLECE (2008): “SERCE, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe”, (realizado entre los años 2002 - 2008) Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
- WILLIS, P. (1988): “Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera”, Akal, Madrid.

#### Bibliografía Diseño Metodológico

- ELLIOTT, J. (1985): “La investigación-acción en el aula”, Valencia, España.
- GARCIA FERRANDO, M. IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (2000): “El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación”, Alianza Editorial, España.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. FERNÁNDEZ-COLLADO, C. BAPTISTA LUCIO, P. (2008): “Metodología de la Investigación”; Ed. McGraw-Hill, México.
- PADUA, J. “Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales” (1987): Fondo de Cultura Económica. México.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): “Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Técnica y Análisis de los datos”. Vol. II. Madrid, La Muralla.

- SPIEGEL R. MURRAY; “Estadística” (1996): Ed. McGraw-Hill, México.
- TAYLOR S. J. y BOGDAN, R. (1998): “Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados”, Paidós, Barcelona.

## VII. ANEXOS: TABLAS Y GRÁFICOS

### Dimensión 1: Perfil de los Actores de la Comunidad Educativa.

**Tabla N° 1 Sexo de los Estudiantes**

Sexo del Estudiante	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	147	51,9
Femenino	136	48,1
<b>Total</b>	<b>283</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Tabla N° 2 Estudiantes: ¿Has repetido de curso alguna vez?**

Repetencia	Frecuencia	Porcentaje
Sí	43	15,2
No	239	84,5
<b>Total</b>	<b>282</b>	<b>99,6</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Tabla N° 3 Estudiantes: Cantidad de escuelas en las que ha estudiado**

N° de escuelas en las que has estudiado	Frecuencia	Porcentaje
1	164	58,0
2	57	20,1
3	31	11,0
4	17	6,0
5	7	2,5
6	3	1,1
<b>Total</b>	<b>279</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Tabla N° 4 Sexo de los Apoderados**

Sexo del Apoderado	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	19	6,7
Femenino	265	93,3
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Tabla N° 5 Sexo de los Docentes**

Sexo del Docente	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	14	28,0
Femenino	36	72,0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Tabla N° 6 Años de experiencia Docente**

Años experiencia Docente	Frecuencia	Porcentaje
Entre 4 y 10 años	17	34,0
Entre 11 y 20 años	14	28,0
Entre 21 y 30 años	5	10,0
Mas de 30 años	14	28,0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

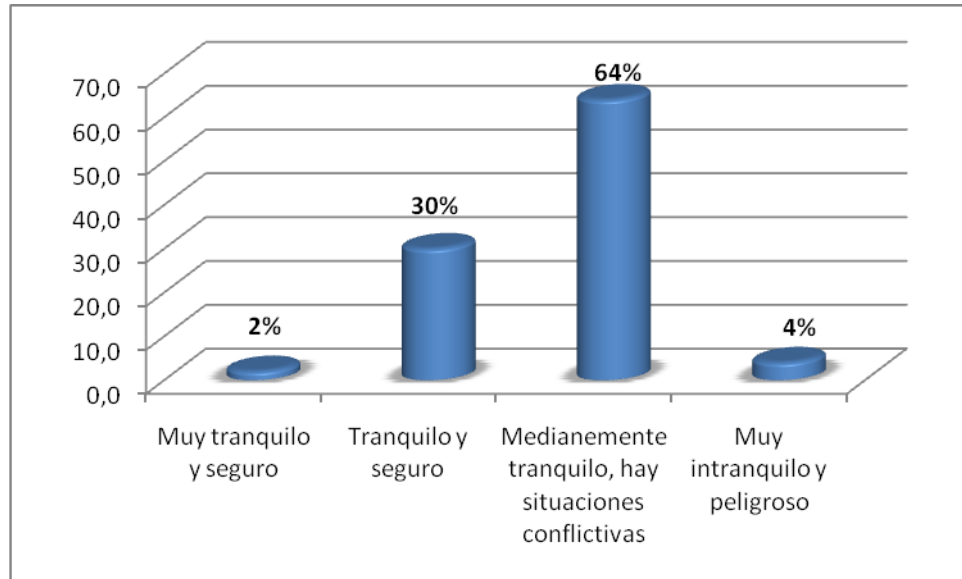
**Tabla N° 7 Años que lleva en la Escuela**

Años en la Escuela	Frecuencia	Porcentaje
Entre 1 y 10 años	35	70,0
Entre 11 y 20 años	4	8,0
Entre 21 y 30 años	4	8,0
Mas de 30 años	7	14,0
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

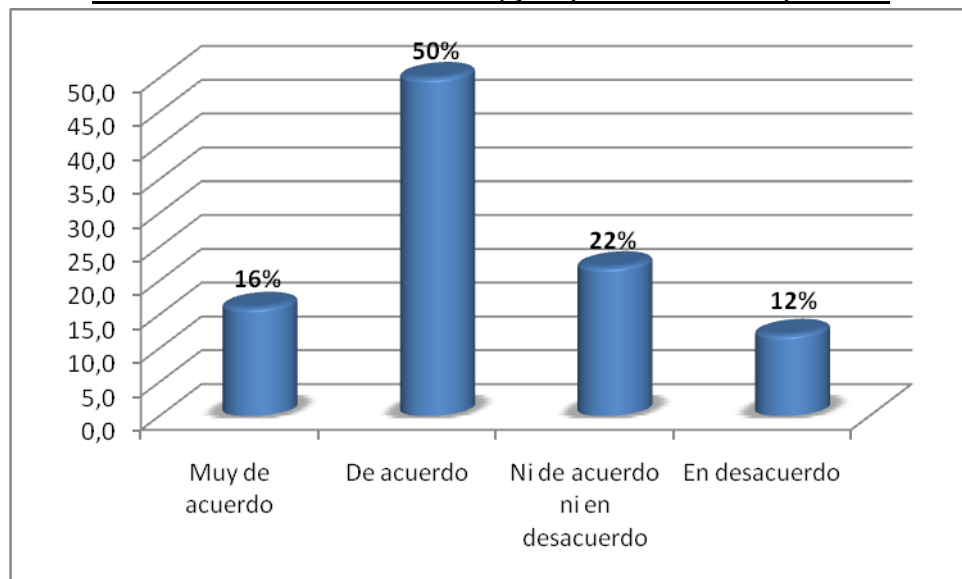
## Dimensión 2: Percepción de Clima Social Escolar

**Gráfico N° 1 Docentes: El ambiente o clima que se vive en el interior de la escuela es:**



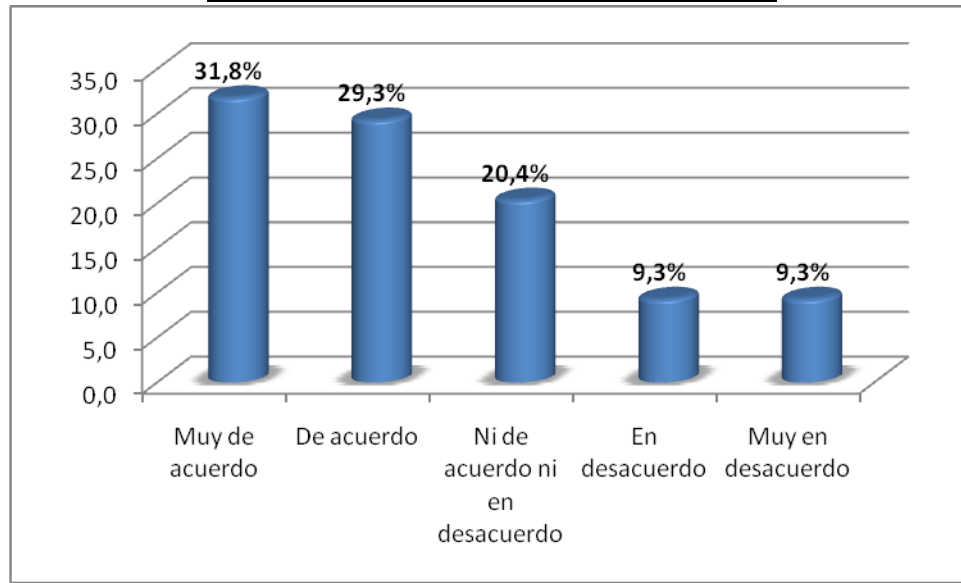
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 2 Docentes: El clima escolar es un tema del cual se habla en la escuela, y al que se le da real importancia**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 3 Estudiantes: Un clima escolar conflictivo perjudicaría mi proceso de aprendizaje**



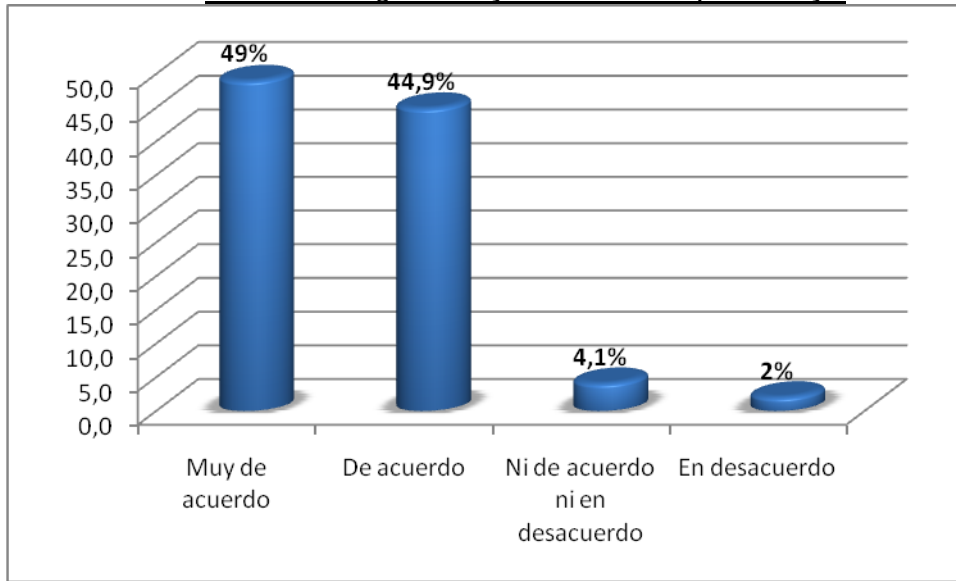
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Tabla N° 8 Un buen ambiente en la sala me motiva a trabajar mejor en clases**

Un buen ambiente en la sala me motiva a trabajar mejor en clases.	%	
	Estudiantes	Docentes
Muy de acuerdo	53,8	68
De acuerdo	25,6	32
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10,5	0
En desacuerdo	5,8	0
Muy en desacuerdo	4,3	0
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

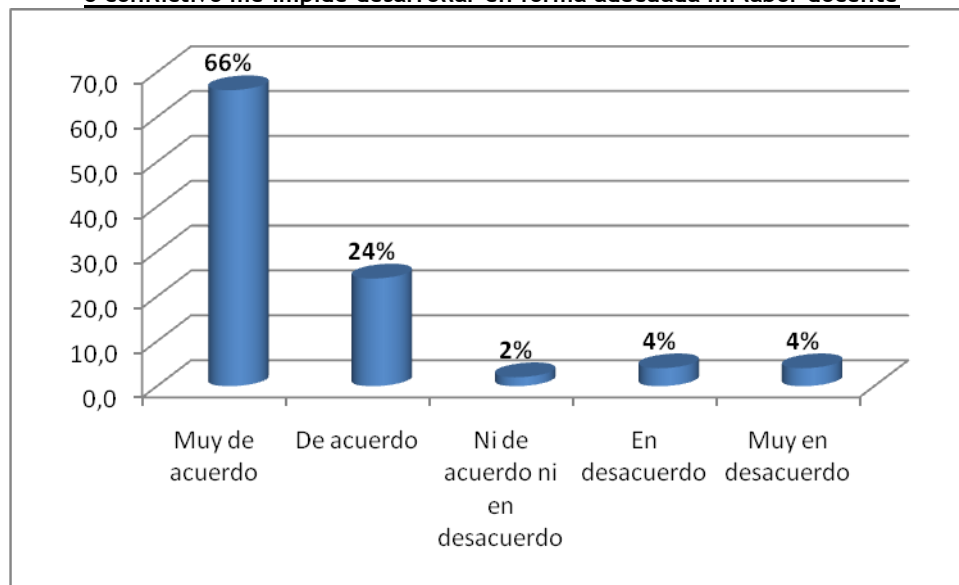
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 4 Docentes: En mi opinión, un buen clima escolar significa mejores condiciones para trabajar**



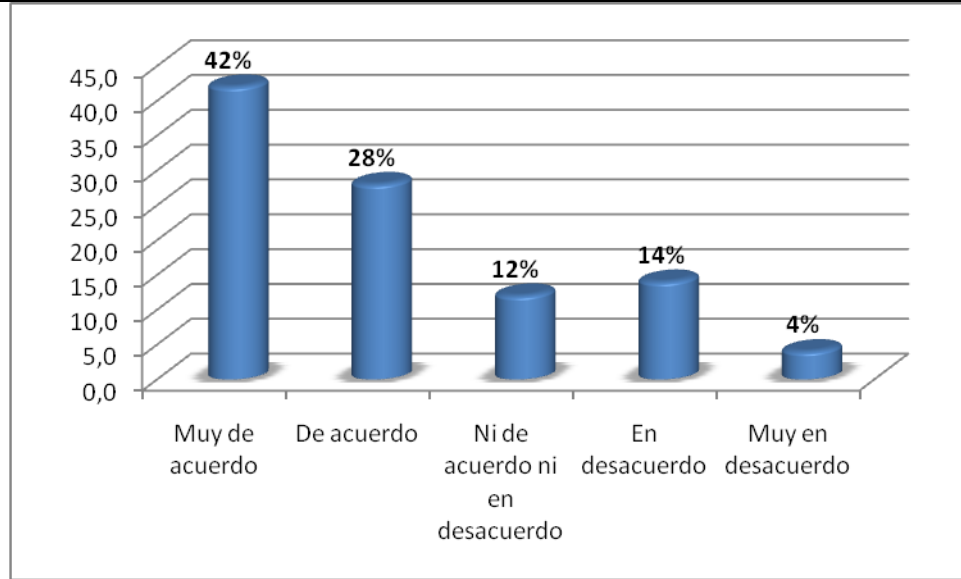
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 5 Docentes: Un clima de aula violento o conflictivo me impide desarrollar en forma adecuada mi labor docente**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 6 Docentes: Más allá de lo problemático que pueda llegar a ser el clima de aula, un buen profesor debe ser capaz de sobrellevarlo y desarrollar adecuadamente su labor**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Tabla N° 9 Un buen Clima dentro de la escuela depende directamente del tipo de relación que hay entre Docentes y Estudiantes**

Un buen Clima dentro de la escuela depende directamente del tipo de relación que hay entre Docentes y Estudiantes	%		
	Estudiantes	Apoderados	Docentes
Muy de acuerdo	44,8	49,1	22,4
De acuerdo	34,5	42,7	40,8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,1	6,5	22,4
En desacuerdo	6,8	1,4	8,2
Muy en desacuerdo	1,8	0,4	6,1
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

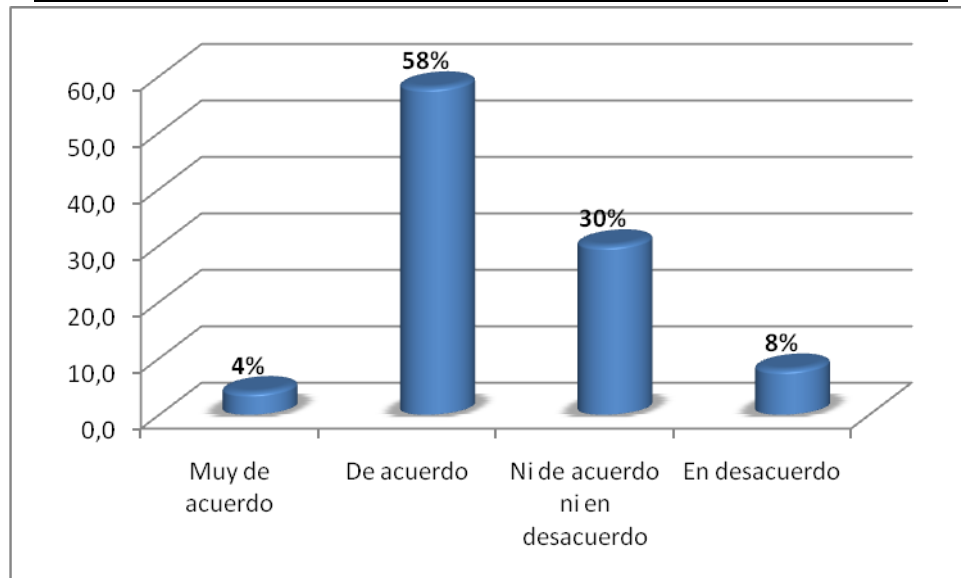
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Tabla N° 10: En la escuela se nota que hay buena relación entre los directores y los alumnos**

En la escuela se nota que hay buena relación entre los Directivos y los Alumnos en general.	% Estudiantes	% Docentes
Muy de acuerdo	42,1	8,3
De acuerdo	32,9	54,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15,7	37,5
En desacuerdo	4,3	0
Muy en desacuerdo	5	0
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

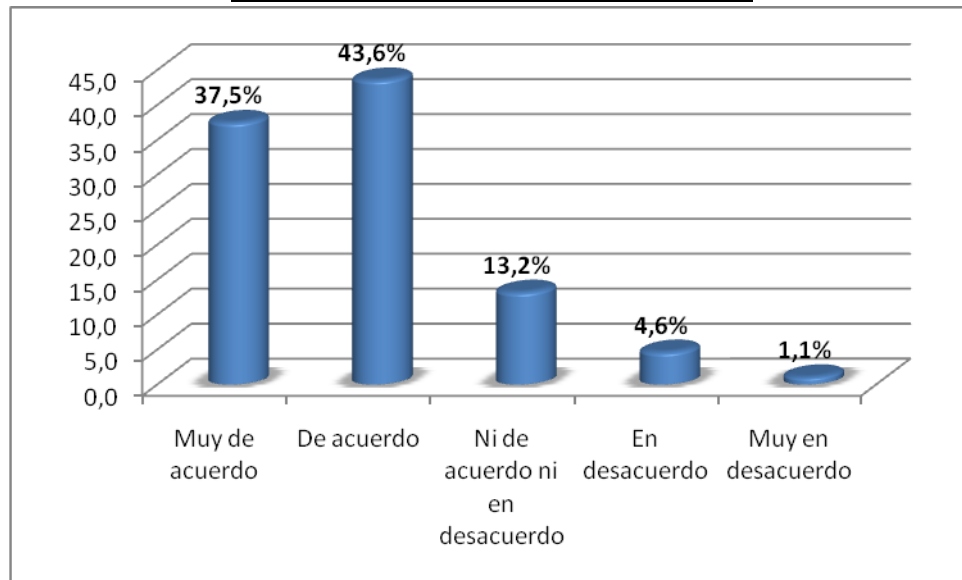
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 7 Docentes: Entre los Docentes y Directivos existe muy buena relación**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 8 Apoderados: Los Apoderados y Docentes de la escuela, se tratan con respeto.**



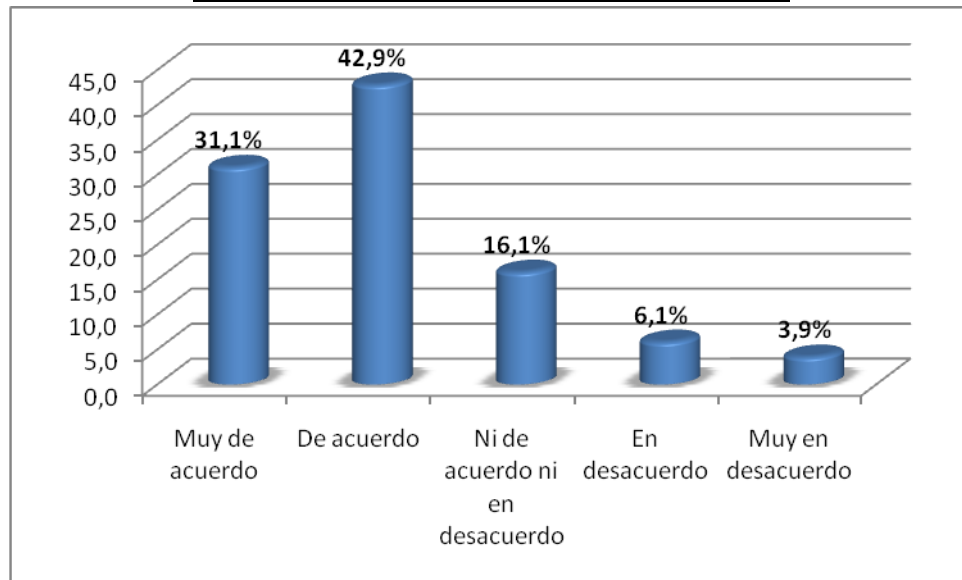
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Tabla N° 11: La relación entre los apoderados y profesores es buena**

En general, la relación entre los Apoderados y Profesores de la escuela es buena.	% Apoderados	% Docentes
Muy de acuerdo	39,9	2
De acuerdo	45,3	67,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	10,8	30,6
En desacuerdo	3,2	0
Muy en desacuerdo	0,7	0
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

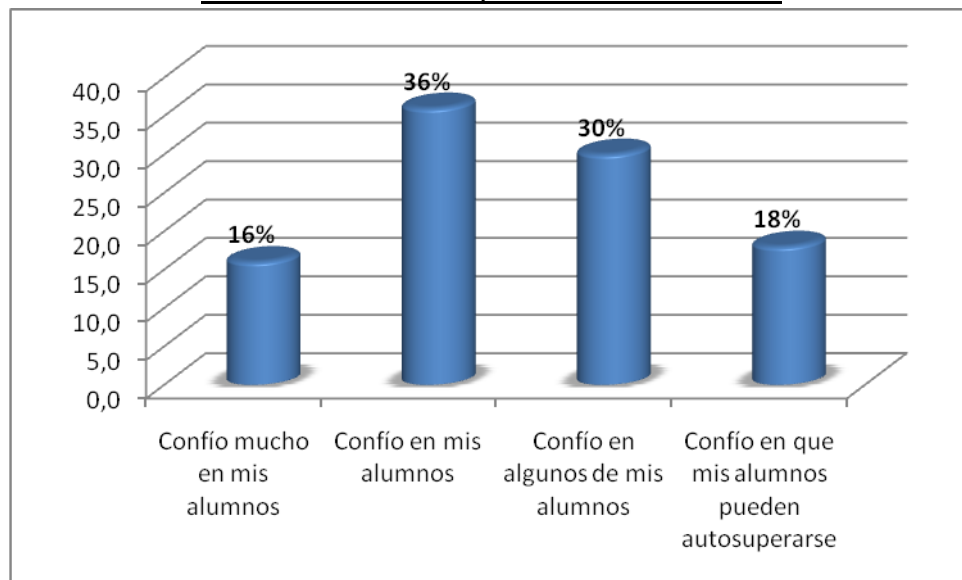
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N°9 Apoderados: En general, como Apoderado tengo buena relación con los Directivos de la escuela**



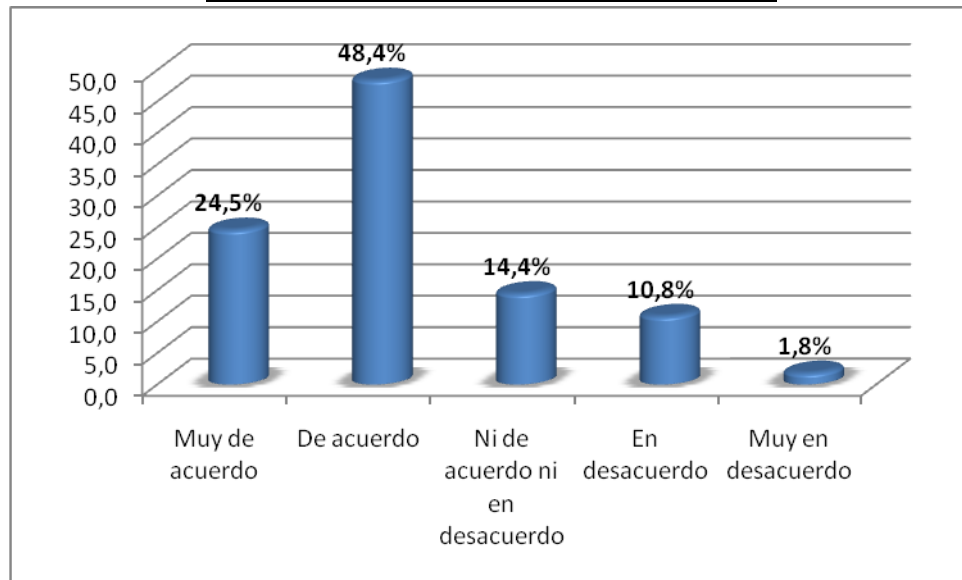
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 10 Docentes: ¿Qué grado de confianza tiene en las capacidades de sus Alumnos?**



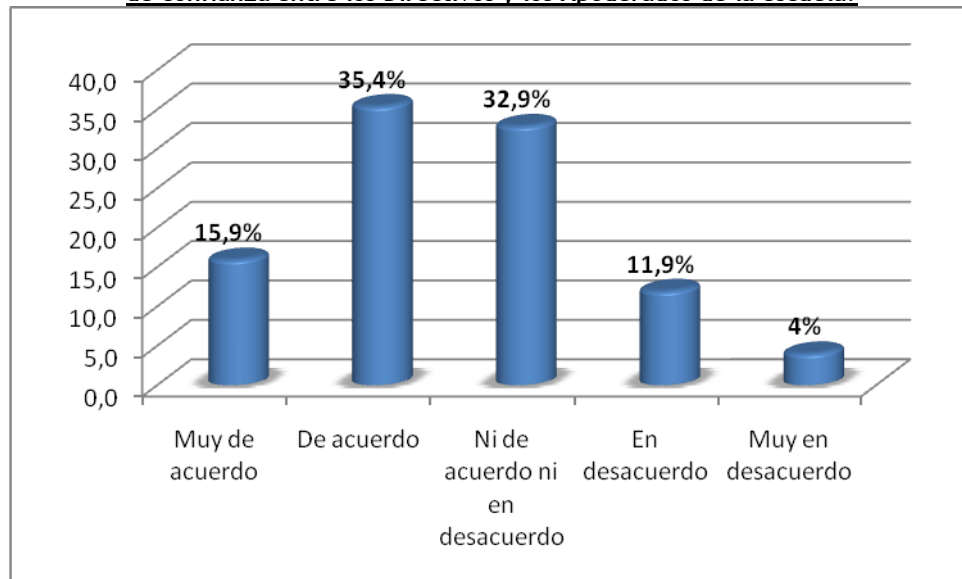
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 11 Apoderados: En general,  
los Apoderados confían en la labor de los Docentes**



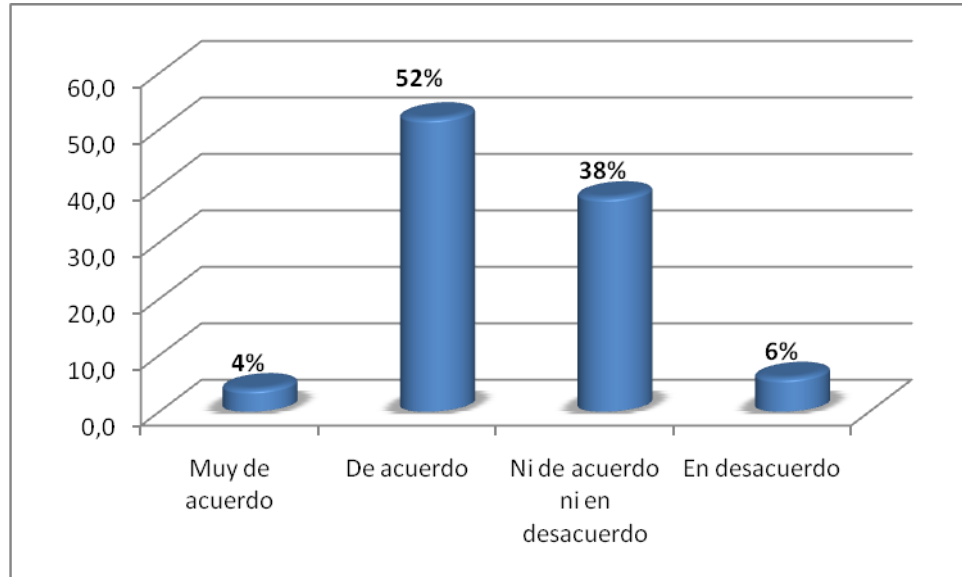
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 12 Apoderados: ¿Existe un clima  
de confianza entre los Directivos y los Apoderados de la escuela?**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 13 Docentes: En la escuela existe un clima de confianza entre los Docentes y los Estudiantes en general**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Tabla N° 12: En la escuela se aprecia un clima de confianza y cordialidad entre los docentes**

En la escuela se aprecia un clima de confianza y cordialidad entre los Docentes en general.	% Estudiantes	% Docentes
Muy de acuerdo	33,9	4,1
De acuerdo	37,1	36,7
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18,9	40,8
En desacuerdo	6,8	14,3
Muy en desacuerdo	3,2	4,1
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

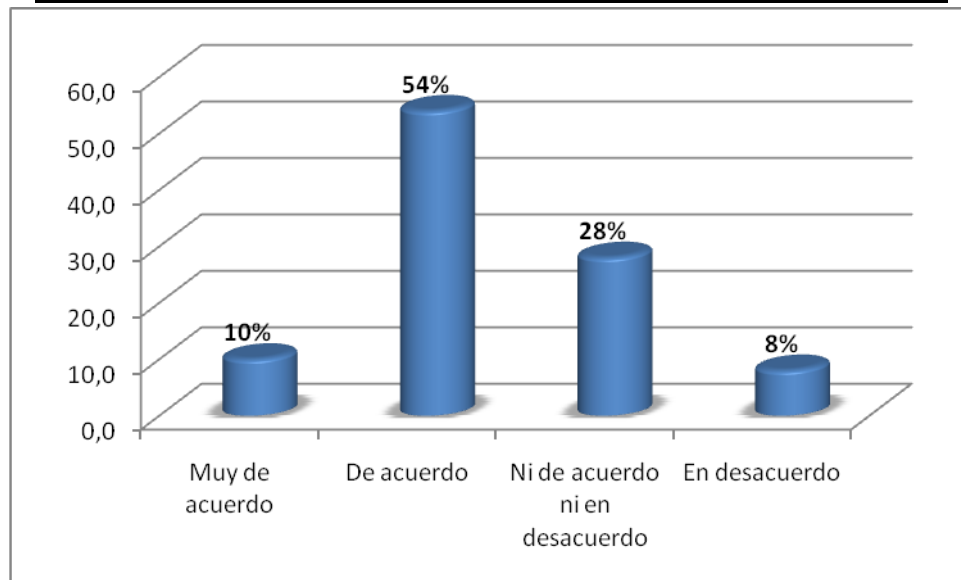
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Tabla N° 13: Entre los alumnos existe un clima de confianza marcado por el compañerismo**

Entre los Alumnos existe un clima de confianza marcado por el compañerismo.	% Estudiantes	% Docentes
Muy de acuerdo	26,3	4,2
De acuerdo	39,6	35,4
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	19,8	41,7
En desacuerdo	9,4	16,7
Muy en desacuerdo	5	2,1
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

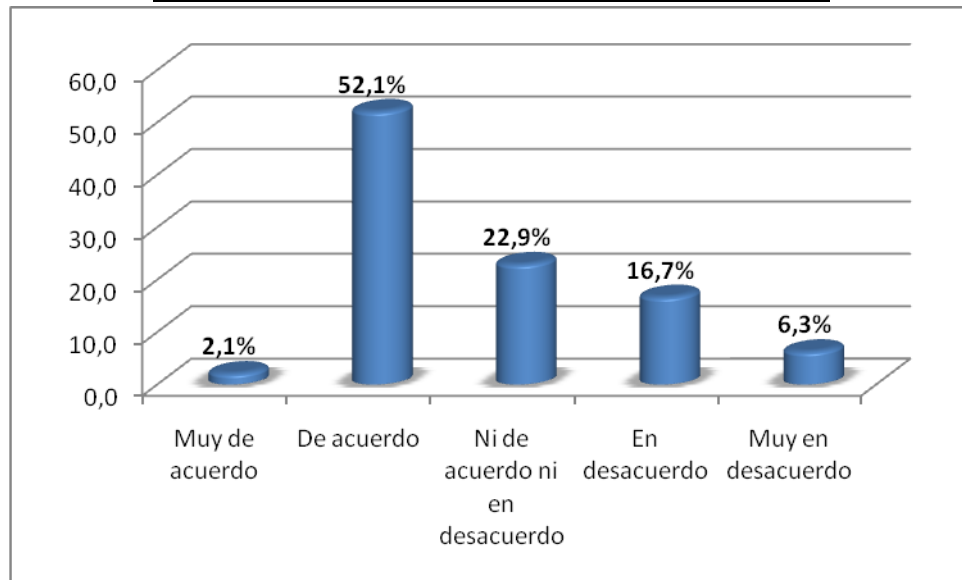
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 14: Docentes En la escuela existen las instancias que permiten una buena comunicación entre Docentes y Directivos**



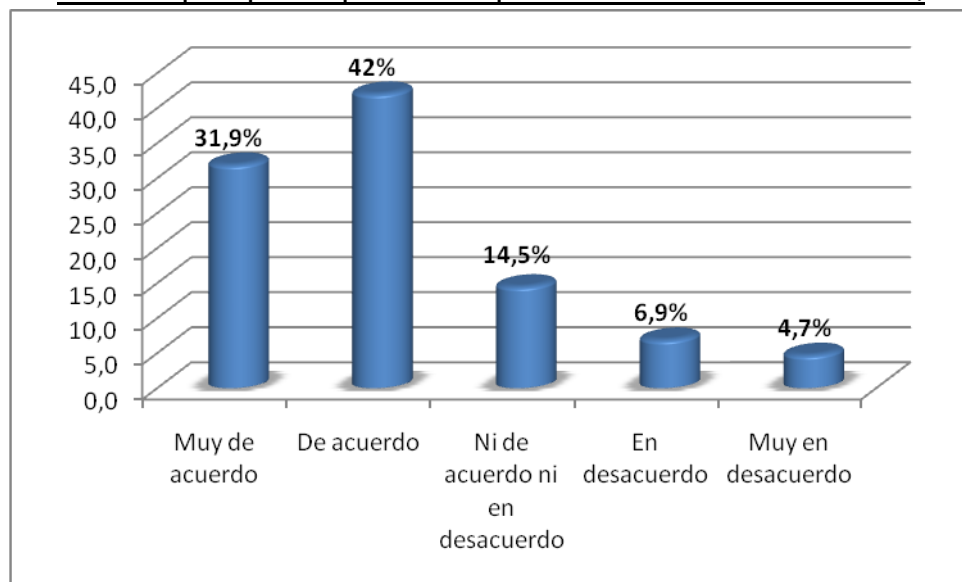
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 15 Docentes: Se puede decir que hay muy buena comunicación entre los Docentes en general**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

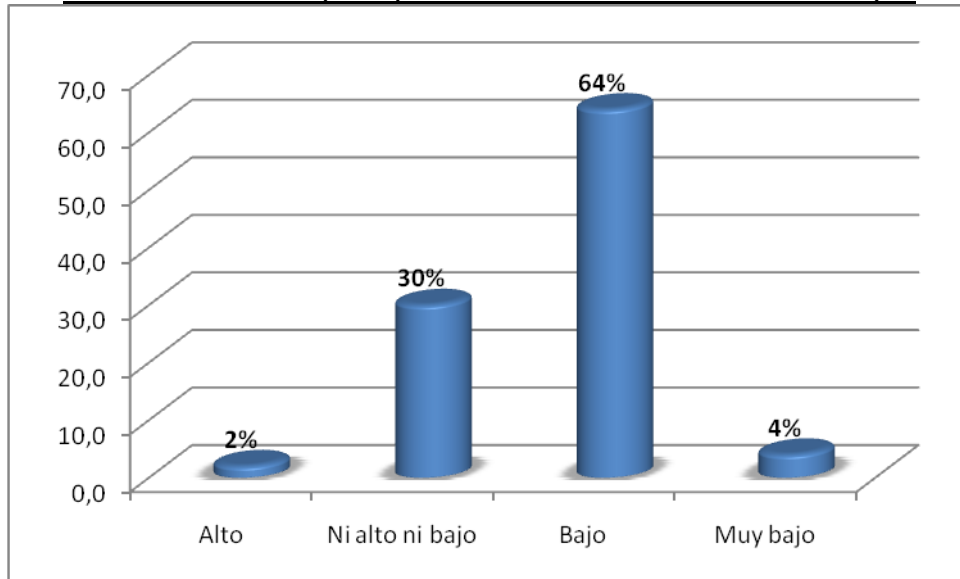
**Gráfico N° 16 Apoderados: En la escuela existen canales de comunicación adecuados para que los Apoderados se puedan comunicar con los Profesores.**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

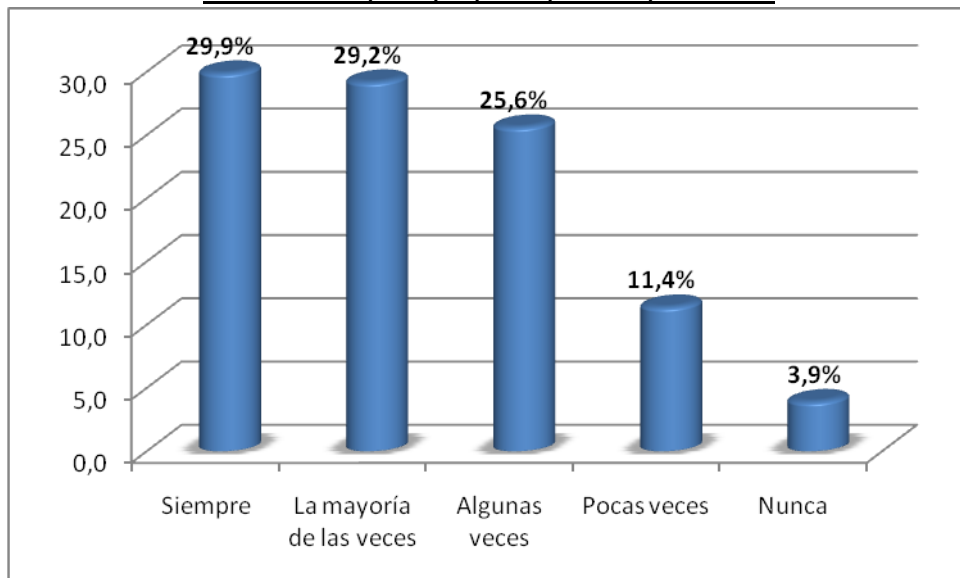
**Dimensión 3: Factores Facilitadores y Obstaculizadores del Clima Social Escolar.**

**Gráfico N° 17 Docentes: ¿En qué grado los Apoderados de la escuela se hacen partícipes de las actividades educativas de sus hijos?**



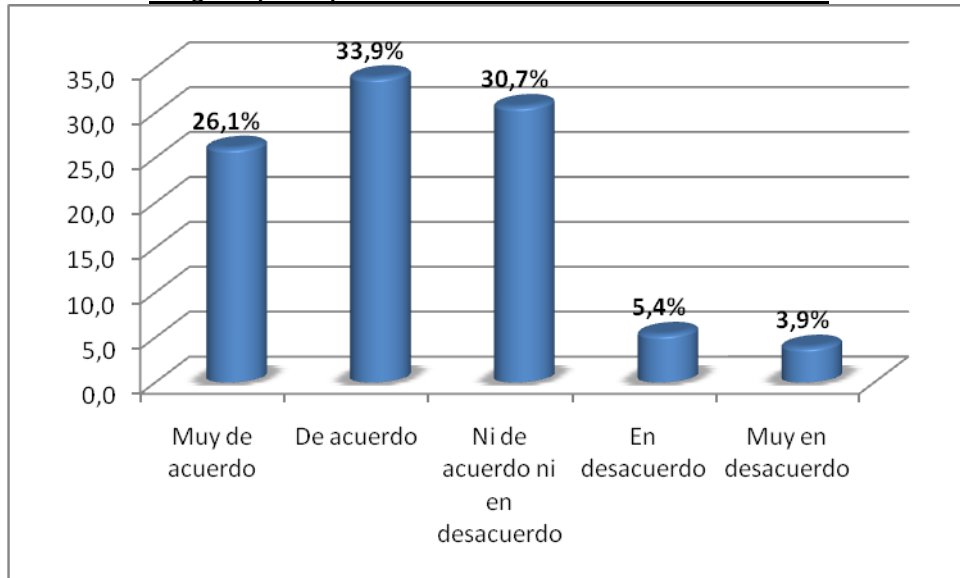
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 18 Apoderados: ¿La escuela da las facilidades para que participen los apoderados?**



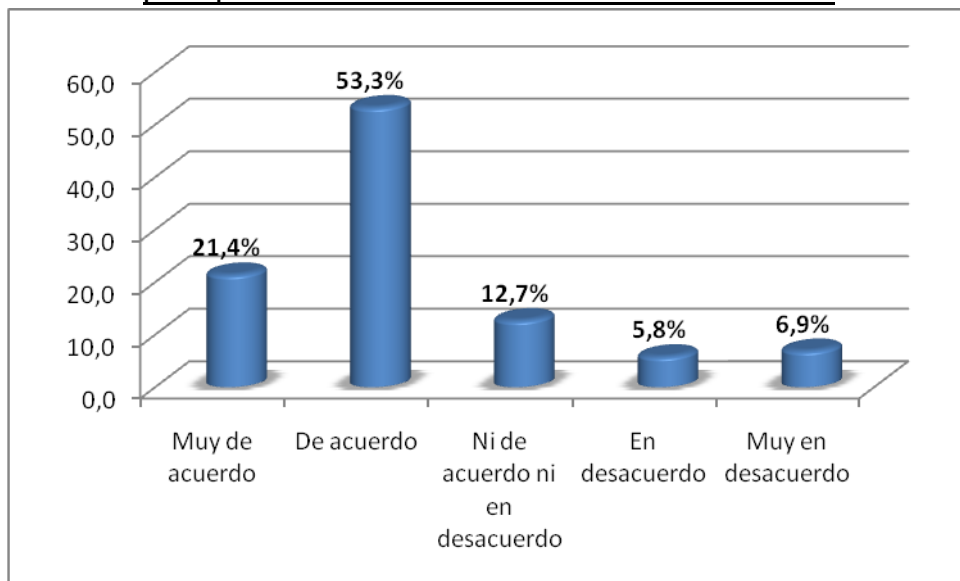
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 19 Apoderados: Como Apoderado me gusta participar en las distintas actividades de la escuela**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 20 Apoderados: Prefiero participar en asuntos de la escuela sólo cuando se me solicita**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

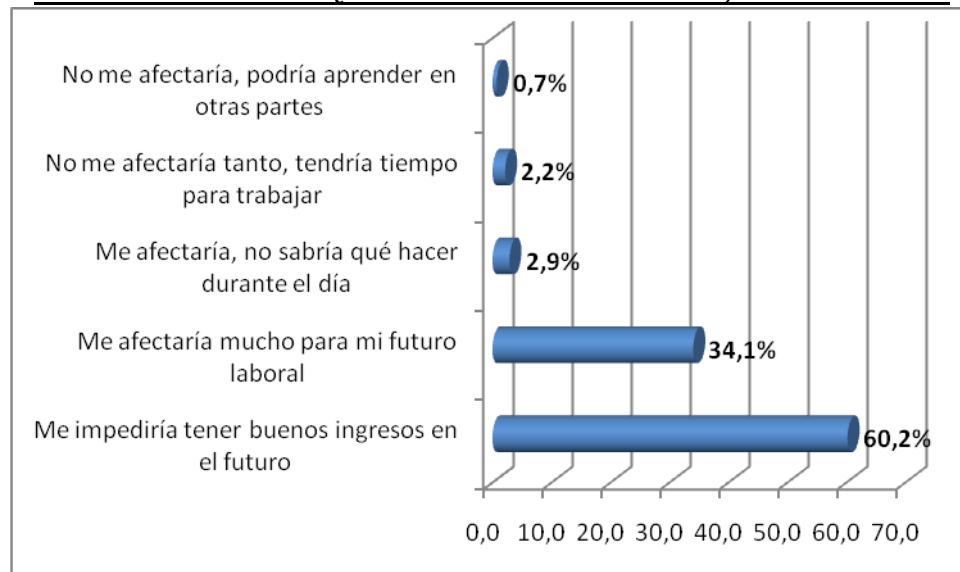
**Tabla N° 14: Expectativas iniciales  
respecto de la educación recibida en la escuela.**

Al inicio tenía altas expectativas en cuanto a lo que aprendería / mi pupilo en la escuela.	% Estudiantes	% Apoderados
Muy de acuerdo	34,3	26
De acuerdo	41,4	49,8
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,4	16,1
En desacuerdo	4,3	7
Muy en desacuerdo	3,6	1,1
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia de los autores.

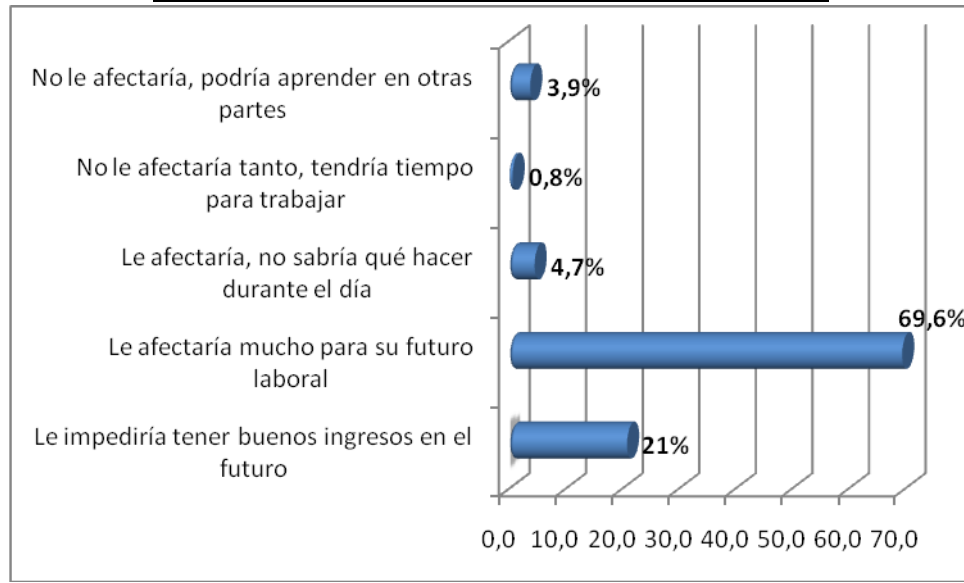
**Dimensión 4: Condicionantes de la Retención Escolar y efectos de la Decisión de Abandono**

**Gráfico N° 21 Estudiantes: ¿Si abandonarás tus estudios ahora, cómo te afectaría?**



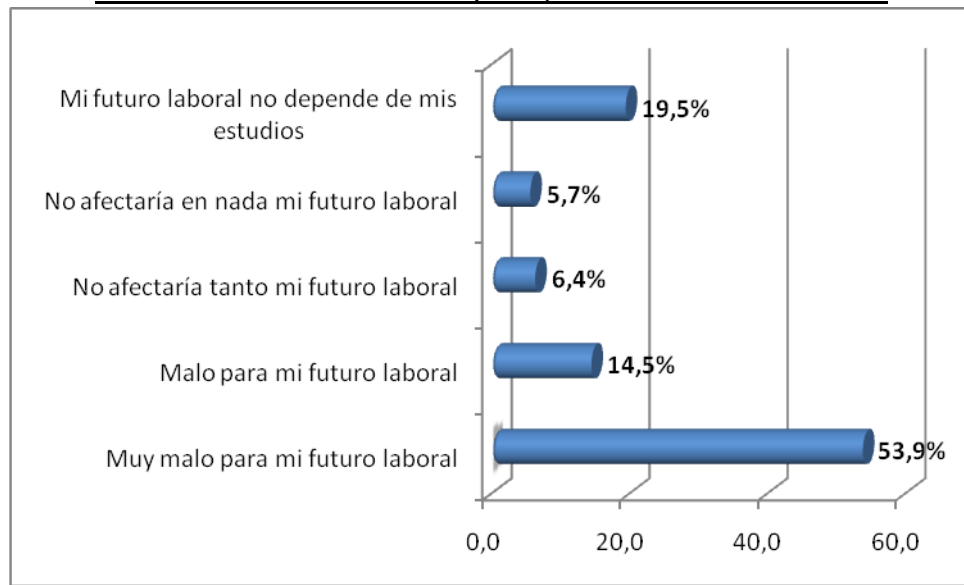
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 22 Apoderados: ¿Si el estudiante abandonara sus estudios ahora, de qué manera le afectaría?**



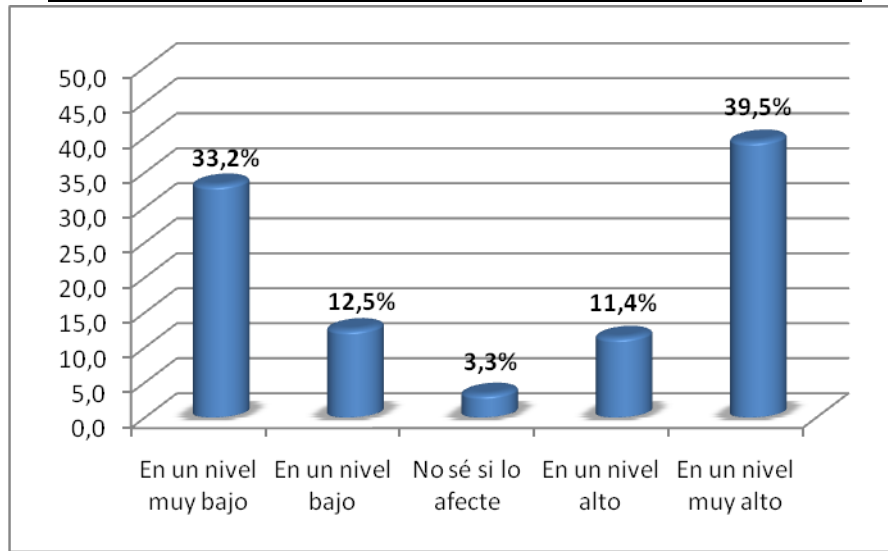
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 23 Estudiantes: En tu opinión, abandonar los estudios sería:**



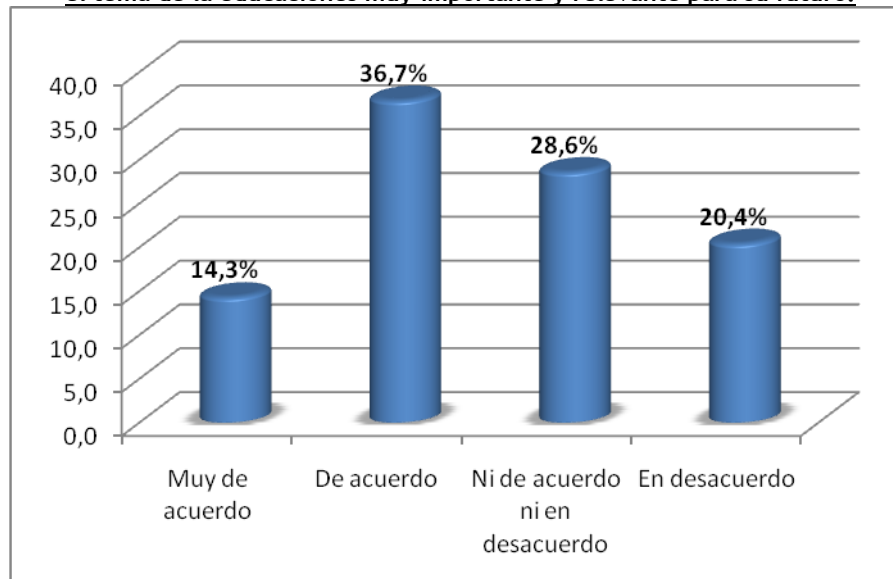
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 24 Apoderados: ¿En qué grado cree que abandonar los estudios perjudicaría el futuro laboral del estudiante?**



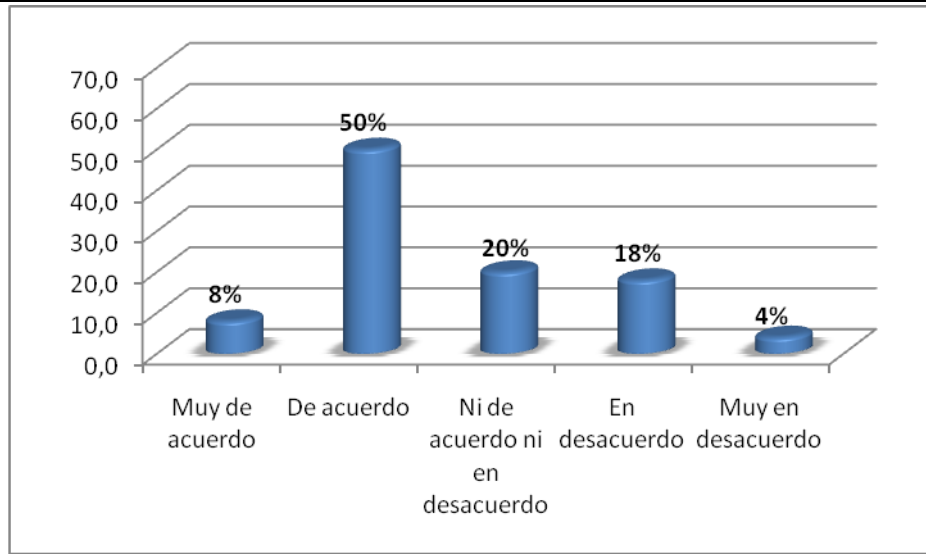
Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 25 Docentes: Se nota que para mis alumnos el tema de la educación es muy importante y relevante para su futuro.**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

**Gráfico N° 26 Docentes: En la escuela existen instancias concretas de motivación dirigidas a los alumnos para incentivarlos a continuar los estudios.**



Fuente: Elaboración propia de los autores.

### Tasas de retiro Comuna de Cerro Navia

**Tabla 15: Tasas de Retiro a nivel comunal**

Tasas de Retiro en Básica a nivel Comunal			
Año	Matrícula	Casos	%
2001	10.965	118	1,07
2002	10.726	37	0,34
2003	10.972	34	0,3
2004	10.113	23	0,22
2005	9.561	26	0,27
2006	8.977	46	0,51
2007	9.704	47	0,49

Fuente: PADEM 2009 Corporación Educacional Cerro Navia

**Tabla 16: Tasas de Retiro declaradas en 2010 por Escuelas**

Nombre Escuela	Porcentaje de Retiro Declarado
Esc. Manuel Guerrero Ceballos	0%
Esc. Federico Acevedo Salazar	2%
Esc. María Luisa Bombal	4%
Esc. Provincia de Arauco	2%

Fuente: Proyecto Educativo Institucional 2010 (PEI) Escuelas Cerro Navia