



Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento  
ISSN: 1852-4206  
debora.mola@unc.edu.ar  
Universidad Nacional de Córdoba  
Argentina

de León, Dinorah; Suárez, Guillermina; Rosich,  
Lucía; Muniz, Camila; González, Irene; Sánchez, Irina  
Intervención comportamental para mejorar la estimación de  
los padres sobre las inasistencias de sus hijos en primaria  
Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, vol. 16, núm. 1, Esp., 2024, pp. 80-92  
Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333478449006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante  
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia







Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento

**Intervención comportamental para mejorar la estimación de los padres sobre las inasistencias de sus hijos en primaria**

ISSN 1852-4206

Marzo 2024, Vol. 16,  
N°1 -Número  
especial-, 80-92

revistas.unc.edu.ar/index.php/racc

de León, Dinorah<sup>a</sup> ; Suárez, Guillermina<sup>a</sup> ; Rosich, Lucía<sup>a</sup> ; Muniz, Camila<sup>a</sup> ; González, Irene<sup>a</sup> ; Sánchez, Irina<sup>a</sup> 

## Artículo Original

### Resumen

El ausentismo escolar es una problemática global, que ha mostrado tener consecuencias negativas en la vida de los estudiantes. El presente estudio tuvo como objetivo implementar una intervención comportamental en una escuela de Uruguay para explorar cómo las familias reciben y comprenden información relacionada con la asistencia escolar. Para lograrlo, se enviaron cartas físicas a 130 hogares de estudiantes que asistían a grados entre primero y sexto de Primaria. El diseño experimental consistió en tres grupos: dos recibieron información sobre las inasistencias de los estudiantes y uno recibió un saludo de fin de año (control). Los resultados muestran que las familias de los grupos intervenidos recuerdan en mayor medida haber recibido una carta y estiman mejor las faltas de los niños que aquellas en el grupo control. Estos hallazgos constituyen un insumo importante para el diseño de futuras intervenciones comportamentales que busquen reducir las inasistencias a través de intervenciones costoefectivas.

#### Palabras clave:

asistencia escolar, intervención comportamental, creencias.

### Abstract

**Behavioral intervention to improve parents' estimation of their primary school children's absences.** School absenteeism is a global issue that has demonstrated negative consequences across various aspects of students' lives. The objective of this study was to implement a behavioral intervention in a school in Uruguay to investigate how parents receive and comprehend information related to school attendance. To achieve this, physical letters were delivered to a total of 130 households with children attending grades one through six in primary school. The experimental design comprised three groups; two of them received information regarding the students' absences, while one received an end-of-year greeting (control group). Results suggest that parents in the intervention groups are more likely to recall having received a letter and can provide a more accurate estimate of their children's absences compared to those in the control group. These findings constitute a valuable input for the design of future behavioral interventions aimed at reducing absences through cost-effective strategies.

#### Keywords:

school attendance, behavioral intervention, beliefs.

### Tabla de Contenido

Introducción	80
Método	84
Resultados	87
Discusión	89
Referencias	90

Recibido el 2 de Agosto de 2023; Aceptado el 25 de Octubre de 2023  
Editaron este artículo: Victoria Ortiz, Nadia Justel y Trinidad Speranza

El ausentismo escolar es una problemática extendida a nivel internacional que ha demostrado tener consecuencias negativas en diversos aspectos de la vida de las personas (Allen et al., 2018). En Estados Unidos, la federación americana de profesores (*American Federation of Teachers*) define el ausentismo escolar cuando se falta al menos el 10 por ciento de los días en un año escolar por cualquier motivo, incluidas las ausencias justificadas e injustificadas. Cuando las inasistencias superan los 18 días de clase al año,

según Romero y Lee (2008), se puede considerar ausentismo crónico, mientras que según el Departamento de Educación de Estados Unidos (*US Department of Education*, 2019), un estudiante que falta 15 días ya puede considerarse como ausente crónico.

En los últimos años de investigación, se ha producido un cambio de enfoque en la comprensión del ausentismo escolar. Originalmente, se consideraba como una decisión individual del estudiante, pero ahora se reconoce como un

<sup>a</sup> Laboratorio de Perspectivas Comportamentales, Ceibal, Montevideo, Uruguay

\*Enviar correspondencia a: Sánchez, I. E-mail: [irsanchez@ceibal.edu.uy](mailto:irsanchez@ceibal.edu.uy)

problema sistémico que involucra a múltiples actores, incluyendo a la familia y los centros educativos. Este enfoque renovado permite abordar el fenómeno del ausentismo escolar de manera más completa, considerando tanto aspectos estructurales como contextuales (Antoni, 2020).

A su vez, algunos autores como Kearney (2003) proponen la importancia de distinguir entre el ausentismo problemático y el no problemático al conceptualizar este fenómeno. El ausentismo no problemático se refiere a las ausencias escolares que son acordadas por los padres o el personal del centro educativo, como, por ejemplo, ausencias debido a enfermedades, desastres naturales, ansiedad en el niño/a u otras circunstancias. Estas ausencias son compensadas mediante estrategias en el hogar, lo que implica que se reconoce un motivo válido y se toman acciones para mitigar las posibles consecuencias. Por lo general, los padres gestionan adecuadamente este tipo de ausentismo mediante acciones responsables en el entorno familiar. Por otro lado, para este autor, el ausentismo problemático se caracteriza por una pérdida del 50% del tiempo escolar durante al menos dos semanas y/o por presentar dificultades en la asistencia durante dos semanas, de forma tal que se ven afectadas las rutinas en la vida diaria de los niños o las familias. Asimismo, dentro de la categoría de ausentismo problemático, se propone que existen inasistencias que escapan del control de niño, por ejemplo, cuando los padres deciden no llevar a su hijo a la escuela deliberadamente, y también inasistencias que se relacionan con factores sociales o familiares como la falta de vivienda.

Otra forma de clasificar a los estudiantes en situación de ausentismo supone distinguir entre (a) estudiantes que no pueden asistir a clases a causa de enfermedades o su situación socioeconómica; (b) estudiantes que no asistirán a clase por motivos como rechazo escolar o fobia escolar y (c) estudiantes que no asisten debido a que no ven un valor en la educación y prefieren pasar su tiempo haciendo otras actividades (Eklund et al., 2022).

En resumen, el ausentismo implica una pérdida significativa de tiempo escolar debido a las inasistencias causadas por factores familiares o sociales. Resulta de gran importancia, por lo tanto, comprender mejor el fenómeno del ausentismo escolar y adoptar enfoques adecuados para abordarlo, tanto a nivel individual como a nivel de

políticas y prácticas educativas. Para lograr este objetivo, resulta fundamental involucrar a todos los actores relevantes y diseñar diversas estrategias que aborden los distintos obstáculos, fomentando así la asistencia regular a la escuela y el bienestar de los estudiantes.

### **Factores y consecuencias asociadas al ausentismo escolar**

En un metaanálisis donde se revisaron 43 estudios que intentaban identificar diferentes factores de riesgo para el ausentismo escolar, se revelaron un total de 28 posibles causas que demostraron tener un impacto significativo en la incidencia del ausentismo (Gubbels et al., 2019). Entre las mismas, se destacan el tener una actitud negativa hacia la escuela, historial de repetición de grado, problemas de comportamiento externalizantes e internalizantes, bajo desempeño académico, bajo involucramiento de los padres en el centro educativo y un clima de clase negativo. Es decir que, el ausentismo escolar está asociado a diferentes circunstancias que pueden ser individuales, por ejemplo, a nivel del niño/a o padre/madre o más generales abarcando la familia, pares, escuelas y comunidad (Antoni, 2020). En relación con los niños/as, una de las principales causas de ausentismo se debe a la presencia de enfermedades, por ejemplo, se ha asociado a problemas respiratorios como el asma (Velástegui et al., 2010).

Considerando que madres, padres y/o tutores son quienes por lo general organizan la rutina escolar, sus comportamientos también tienen una gran influencia en la asistencia de sus hijos a la escuela. El estudio sobre la asociación entre creencias parentales y comportamientos tiene varios años en el área de la psicología (Wachs & Camli, 1991). Recientemente, algunos autores proponen que algunas prácticas parentales derivan de creencias y valoraciones que hacen madres y padres (Liew et al., 2018). Algunos de los modelos que explican el comportamiento humano desde las ciencias comportamentales sugieren que el mismo está programado socialmente, dado que los objetivos de los individuos son aprendidos en un ambiente social y están relacionados con la cultura y la internalización de creencias y valores (Gintis, 2007). En este sentido, creencias como pensar que las inasistencias a la escuela son menos importantes en los primeros años podrían considerarse una barrera al momento de llevar a

sus hijos a la escuela y por lo tanto las falsas creencias podrían entenderse como un blanco para el diseño de intervenciones. Se han identificado posibles variables como las creencias parentales, la importancia que las familias asignan a la educación, las ideas sobre el impacto que la inasistencia puede generar en la trayectoria de los niños (efectos puntuales y acumulativos de faltar a la escuela) y la percepción sobre cuánto han faltado a clase los niños (Robinson et al., 2018) que resultan interesantes para incorporar en posibles intervenciones educativas.

El involucramiento de los padres y el nivel de organización familiar también parecen ser relevantes. En la misma línea, estudios previos han mostrado que las familias de los niños que presentan comportamientos de rechazo hacia la escuela generalmente son familias con poca cohesión, en donde existe un alto grado de conflictos, aislamiento y separación (González et al., 2019). A nivel contextual, se contemplan factores que tienen un efecto indirecto o menos inmediato sobre el ausentismo, como son la pobreza y la falta de vivienda (Kearney, 2003).

Estas condiciones llevan a situaciones de cambio de locación, falta de documentación obligatoria para asistir al centro educativo, dificultad de acceso a transporte, ropa y materiales adecuados, que se consideran barreras que impiden el acceso a la educación. Otros factores contextuales que se asocian en la literatura sobre el tema incluyen el embarazo adolescente, la violencia escolar y el clima de aula. Este último se relaciona con el sentimiento de los estudiantes de conexión con la escuela y el grado de apoyo que sienten en relación con sus necesidades tanto académicas como sociales (Kearney, 2008).

Finalmente, otros autores proponen que, para comprender el ausentismo escolar, también es necesario tener en cuenta características respecto al centro educativo como pueden ser la forma en que se organiza el mismo, el clima relacional dentro del aula, el tamaño de la escuela, y las políticas y procedimientos que se ponen en marcha frente a situaciones de ausentismo (Shannon & Bylsma, 2006).

El ausentismo escolar es un problema que ha suscitado preocupación en el ámbito educativo y social debido a sus significativas consecuencias. Cuando los estudiantes faltan de manera frecuente a clases, se desencadenan una serie de efectos negativos que afectan no solo su rendimiento

académico, sino también su desarrollo personal y futuro profesional.

La falta reiterada y sostenida de estudiantes en el contexto escolar conlleva una serie de consecuencias que trascienden la dimensión académica, influyendo en aspectos socioeconómicos y culturales. Desde una perspectiva educativa, el ausentismo se relaciona con el deterioro del rendimiento académico, afectando el proceso de aprendizaje, la adquisición de conocimientos y habilidades fundamentales.

Estas consecuencias profundizan las desigualdades sociales y perpetúan las brechas socioeconómicas preexistentes. A su vez, el ausentismo tiene efectos negativos inmediatos sobre el desempeño académico, el riesgo de repetición y abandono, el desarrollo social y emocional de los niños y las probabilidades de finalización de educación media (Stempel et al., 2017). Por ejemplo, se vio que en niños con mayores niveles de ausentismo escolar disminuye el desempeño en áreas como matemáticas y lectura y se ven afectadas las habilidades sociales (Gottfried et al., 2014). A más largo plazo, el ausentismo se ha correlacionado con mayores niveles de desempleo y menores ingresos económicos en edad adulta (Sweeten et al., 2009).

En resumen, a partir del análisis de estudios e investigaciones sobre este tema, se evidencia un consenso entre los autores respecto a la existencia de una amplia gama de motivos que inciden en la ausencia escolar de los niños. Tales motivos pueden variar significativamente y abarcar desde cuestiones personales o familiares hasta factores socioeconómicos y culturales, todos los cuales influyen de manera diversa en la frecuencia y persistencia de la inasistencia escolar.

## Contexto del estudio

### *El ausentismo escolar en Uruguay*

En Uruguay, el ausentismo es tema estudiado desde hace varios años (Ajzenman et al., 2022; División de Investigación, Evaluación y Estadística, 2022; Llambi et al., 2014). En nuestro país se considera como asistencia insuficiente a aquellos estudiantes matriculados que durante el período escolar asisten a clase más de 70 pero menos de 141 días. Por otro lado, los estudiantes entendidos en situación de abandono intermitente son aquellos que en un determinado período curricular asistieron a clase 70 días o menos. En 2019, antes de la pandemia, el porcentaje de niños/as inscritos en

educación común (de 1° a 6°) con asistencia insuficiente era del 10.7%. Durante 2022, este porcentaje aumentó al 19.7%. Los datos presentados en estos informes apuntan a que los niveles de ausentismo aumentan en los sectores socioeconómicos más descendidos y especialmente en nivel inicial. Si bien las tendencias son estables en las últimas décadas, el ausentismo es mayor en las escuelas de entorno sociocultural y económico más desfavorable.

En 2022, los estudiantes de 1ero a 6to grado faltaron en promedio 29 días (16% de las clases dictadas), siendo más del 70% de estas faltas no justificadas. Si se considera el criterio de “ausentismo crónico” (Balfanz & Byrnes, 2012), aproximadamente el 67% de los estudiantes de Educación Primaria de Uruguay fueron ausentes crónicos en 2022. Por otro lado, las proyecciones realizadas en base a seguimiento de cohortes sugieren que, un alumno promedio, prácticamente pierde el equivalente a un año escolar por sus faltas acumuladas entre 1ero y 6to grado, lo que indica que el ciclo normativo de Educación Primaria de 6 años calendario se transforma en un ciclo “real” de 5 años de clases (comunicación personal Departamento de Sociología de la Universidad de la República/División de Investigación, Evaluación y Estadística de la Administración Nacional de Educación Pública, 2022). El ausentismo es transversal a todos los niveles educativos y contextos socioculturales, pero se agrava significativamente en los grados más bajos de la educación común y en la educación inicial y en las escuelas de contexto sociocultural más vulnerable (División de Investigación, Evaluación y Estadística, 2022). En este sentido, la presente investigación hace foco en los primeros años de educación abarcando los grados primero a sexto.

Algunos de los esfuerzos nacionales por estudiar el fenómeno se centraron en los factores que lo originan. En relación con esto, pareciera ser relevante la relación entre las familias y los centros educativos y los hábitos relacionados con la falta de condiciones adecuadas para cumplir con las necesidades que permitan la apropiada asistencia escolar. Finalmente, se propone que también son relevantes las expectativas de las familias en relación con la educación inicial. Tal como mencionamos anteriormente, en Uruguay también se ha relacionado esta problemática a las condiciones estructurales y de contexto de las familias. Por ejemplo, el cambio de residencia, la

precariedad de los trabajos, la constitución de las familias, hábitos, expectativas y condiciones de salud. En cuanto a las percepciones y actitudes de madres y padres sobre las posibles causas de ausentismo destaca la percepción del rol materno, la valoración que tienen sobre la educación, las condiciones de salud, la organización familiar y el factor climático (Llambi et al., 2014).

### **Intervenciones en ausentismo escolar**

Generalmente, las intervenciones dirigidas a abordar el ausentismo escolar, ya sea a través de la modificación de comportamientos, el fortalecimiento del vínculo entre la familia y la escuela, o en el ámbito académico, suelen tener efectos modestos en términos de reducción del ausentismo (Eklund et al., 2022). Una de las estrategias implementadas para abordar esta problemática implica intervenciones comunicativas diseñadas para fomentar el comportamiento de los padres al llevar o enviar a sus hijos a la escuela. Estas intervenciones se centran en corregir creencias erróneas, teniendo en cuenta que las creencias pueden facilitar o dificultar la ejecución de un determinado comportamiento. Las creencias erróneas pueden implicar percepciones sesgadas (por ejemplo, la comparación con otros) o falta de conocimiento, y pueden interferir con comportamientos que son beneficiosos para nosotros mismos (Acerbi et al., 2022).

Con este objetivo, Rogers y Feller (2018) realizan un ensayo controlado aleatorizado que evaluó el impacto en el ausentismo escolar del envío de información personalizada sobre inasistencias a las familias de niños en edad escolar. El experimento se llevó a cabo en el distrito de Filadelfia, Estados Unidos, e incluyó a 28.080 familias de niños y niñas desde preescolar hasta 12° grado (17 años), que fueron asignados a cuatro grupos experimentales. Los estudiantes que pertenecían a la muestra estuvieron ausentes, en el año previo a la intervención, 3 días o más que su compañero típico de clase (moda del grado de su escuela) y no más de 2 desviaciones estándar del estudiante medio del grado-escuela. Los resultados del estudio revelaron una reducción de las inasistencias de los estudiantes tratados en relación con el control, el tratamiento más efectivo significó una reducción de 1.1 días. Además, los estudiantes tratados, redujeron en 10% la probabilidad de ser ausentes crónicos, en relación con los del grupo de control. Por otra parte, los



autores realizaron una encuesta que permitió examinar si los padres efectivamente corrigieron sus creencias sobre las inasistencias. Los padres del grupo de control sub-reportaron las inasistencias de sus hijos, en aproximadamente un 50% menos que los padres de los grupos tratados. Este estudio sugiere que corregir las creencias sesgadas de los padres sobre cuántas ausencias totales han acumulado sus hijos puede favorecer la reducción de las ausencias de los estudiantes.

Específicamente en Uruguay, se implementó una intervención similar, enfocada en la reducción del ausentismo en educación inicial (3 a 5 años). La intervención consistió en el envío de 43 mensajes de texto a través de la plataforma oficial de comunicación entre el sistema educativo y las familias de los estudiantes (GURÍ), durante tres meses e incluyó a 4098 familias. Estos mensajes se enfocaron en reducir el ausentismo apuntando a los sesgos cognitivos presentes en los padres como por ejemplo creencias erróneas relacionadas con la inasistencia, sesgo del presente y atención limitada, entre otros (Ajzenman et al., 2022). Los resultados de este estudio no mostraron un efecto significativo en la asistencia del grupo intervenido. Una posible explicación a este resultado podría deberse a que las familias de niños con altos niveles de inasistencia podrían también ser quienes sufran barreras estructurales, además de sesgos cognitivos, que son más difíciles de abordar y que no están contempladas en el efecto que pueden tener los mensajes enviados. Sin embargo, los autores hacen énfasis en la importancia de comprender cuales son las características de las familias, tanto niños como padres, que pueden aumentar las posibilidades de encontrar un efecto positivo en este tipo de intervenciones.

En otro estudio realizado en Estados Unidos (Bergman & Chan, 2021) se enviaron alertas semanales mediante mensajes a 1137 padres de niños/as en edad entre 5 a 11 años. Los resultados mostraron un impacto en el aumento de la asistencia en un 12%. Las alertas apuntaban a informar a los padres la cantidad de inasistencias de sus hijos, y los invitaban a ingresar al portal de padres para obtener más información. En este estudio también se concluyó que las creencias de los padres sobre las calificaciones de sus hijos se vuelven más precisas. Finalmente, se encontró un aumento en el contacto de los padres con las escuelas para discutir el progreso académico de sus hijos.

El objetivo de la presente investigación fue explorar el efecto del envío de cartas informativas sobre las creencias de los padres respecto a las inasistencias de sus hijos a la escuela, medidas a través de la estimación por parte de las madres, padres o tutores de las faltas acumuladas de los estudiantes. Si bien numerosos estudios han demostrado la eficacia del envío de información para corregir creencias, hasta el momento no se han implementado intervenciones que busquen alcanzar este objetivo a través del envío de cartas físicas en Uruguay.

A partir de esta investigación se pretende arrojar luz sobre la efectividad de este enfoque en el contexto local para potencialmente influir en políticas y prácticas. Los resultados resultan importantes y oportunos, ya que llenan una brecha de investigación, proporcionan conocimientos sobre las percepciones familiares, evalúan el impacto de la entrega de información y tienen implicaciones prácticas para las políticas educativas.

### **Preguntas de investigación:**

1. Al recibir una carta del centro educativo, ¿los padres tienden a retener más un contenido referido a las asistencias de sus hijos frente a otro no informativo?
2. El hecho de recibir información sobre asistencia, ¿hace que los padres estimen mejor las inasistencias de sus hijos luego de tres semanas?

### **Método**

#### **Diseño**

El presente estudio se ha desarrollado utilizando un diseño experimental simple (Montero & León, 2002), con el objetivo de explorar el mecanismo para corregir creencias de los adultos (madres, padres o tutores) y validar la intervención y su logística para una futura implementación a mayor escala. Para abordar las preguntas de investigación, se ha empleado un enfoque de análisis de tipo cuantitativo, donde los datos fueron obtenidos mediante encuestas.

#### **Participantes**

Participaron del estudio las familias de un total de 130 estudiantes de una escuela urbana pública de Montevideo perteneciente al quintil dos de la clasificación según el contexto sociocultural. En Uruguay, los centros educativos públicos se

clasifican en quintiles, siendo los de quintil uno donde se agrupa el 20% de las escuelas de contexto más vulnerable. El centro tiene un total de 466 estudiantes, comprendidos entre el Nivel 4 de educación inicial y 6° año de educación primaria.

Los estudiantes participantes del estudio comprenden todos los grados de la escuela (desde nivel 4 de educación inicial hasta sexto de primaria), el 49% son de sexo femenino y la edad promedio es de 8 años ( $DE = 2.42$ ). Asimismo, la tasa de inasistencia promedio es de 22%, lo que equivale a unas 41 inasistencias en el período (marzo-octubre 2022).

### Procedimiento

Las cartas fueron enviadas a través de una empresa postal que envía correo a todo el territorio uruguayo con modalidad certificada, es decir que la carta se entrega en la dirección estipulada si una persona la recibe contra firma. Esto permitió realizar un seguimiento de los envíos y motivos de no entrega de las cartas. Se lograron entregar por correo aproximadamente un 60% de las cartas enviadas. Aquellas que no pudieron ser entregadas por esta vía fueron enviadas a la directora de la escuela, quien las entregó directamente a las familias de los estudiantes.

### Criterio de selección de familias

El criterio de selección se basó en el estudio de Rogers y Feller (2018). En este sentido, se incluyeron a las familias que tenían estudiantes inscritos en el centro educativo a octubre de 2022 y que cumplieran las siguientes dos condiciones: (a) estuvieron ausentes o registran un total de inasistencias en el período de tres o más días de la moda del grado del centro en el período marzo-octubre 2022, y (b) estuvieron ausentes o registran un total de inasistencias que no supera (es menor o igual) los dos desvíos estándar de las inasistencias del grado de ese centro en el mismo período. Del total de 466 estudiantes y luego de combinar ambos criterios, clasificaron 160 estudiantes del centro (35%).

Al igual que en el estudio de Rogers y Feller (2018), si un hogar cuenta con más de un estudiante elegible para la intervención, se eligió aleatoriamente uno de dichos estudiantes para personalizar la carta con su información (nombre y cantidad de inasistencias). Para 59 estudiantes que compartían hogar se seleccionó aleatoriamente a uno de cada hogar, considerando solo a 29 estudiantes de los 59. Eso resultó en un total de

130 niños y hogares que recibieron una carta de una de las tres versiones indicadas. La asignación de los estudiantes a cada uno de los tres grupos se realizó de forma aleatoria, estratificando por ciclo educativo (ver Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Distribución de estudiantes por grupo experimental*

Grupo	Inicial	Primer ciclo	Segundo ciclo	Total
Versión A	12	23	9	44
Versión B	12	23	8	43
Saludo	13	22	8	43
Total	37	68	25	130

### Materiales enviados a las familias

Se diseñaron tres versiones de cartas personalizadas con los datos de cada estudiante, y cada familia recibió una carta (ver figura 1). Los hogares asignados a los grupos de tratamiento recibieron la versión A o la B. Ambas versiones incluían información relativa a las inasistencias de los estudiantes: la versión A refería al total de inasistencias del niño/a en particular, mientras que la versión B informó sobre el total de inasistencias del niño/a en comparación al total de inasistencias del niño/a típico de su grado (moda del grado). Estas dos versiones, además, recordaban a las familias la importancia de la asistencia a la escuela. Los hogares asignados al grupo control recibieron la versión C, que implicó una carta con un saludo de fin de año a las familias. Todas las cartas fueron enviadas el mismo día, se encontraban firmadas por la directora del centro y tenían la misma apariencia difiriendo únicamente en su contenido.

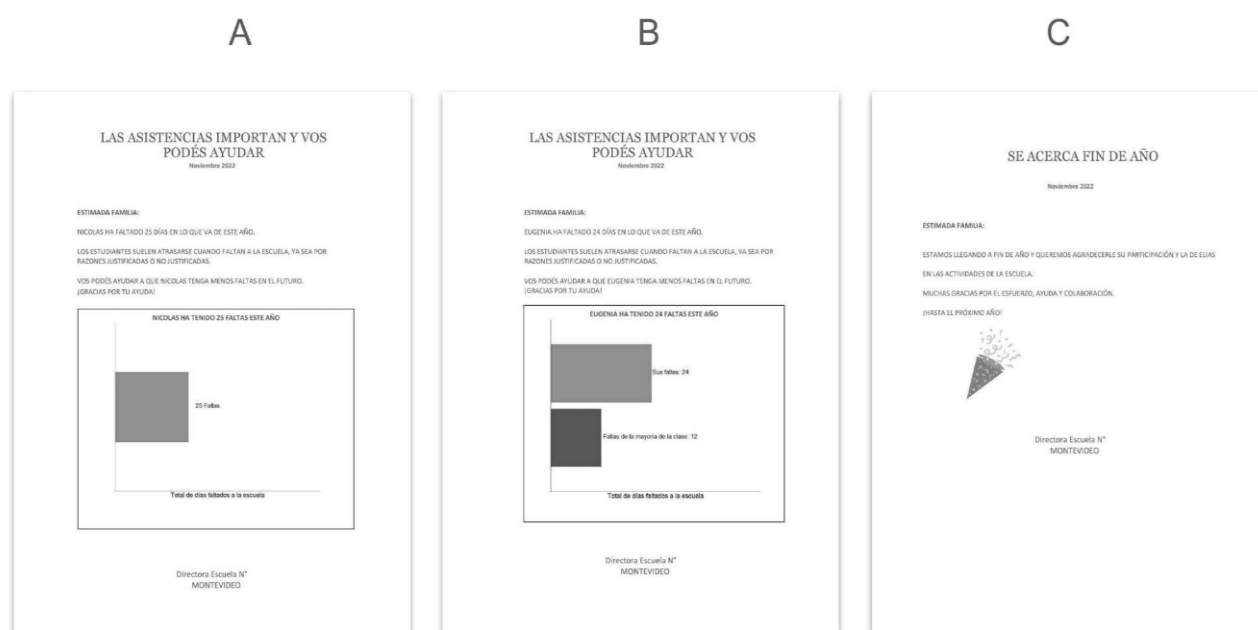
La información contenida en las cartas fue redactada de manera accesible y comprensible, con el propósito de facilitar su asimilación por parte de los padres. El mecanismo central que se espera que conduzca a un cambio o mejora en las creencias de los adultos en relación con la inasistencia escolar se basa en la asimilación y procesamiento de esta información. Se ha considerado que el envío de cartas físicas, como método de comunicación es una herramienta innovadora y poco común en este contexto y, por lo tanto, esta elección podrá generar un impacto significativo debido a la novedad y formalidad que conlleva. La utilización de cartas físicas como medio de comunicación permite establecer un contacto tangible y personalizado con las familias, lo cual contribuye a captar la atención y despertar

interés de manera efectiva. La selección de este enfoque inusual ha sido intencional, ya que se buscaba romper con las dinámicas convencionales de comunicación y generar un impacto más notable en las percepciones y actitudes de los padres. La

originalidad de utilizar cartas físicas ha agregado un elemento de seriedad y formalidad, transmitiendo a los padres la importancia y relevancia de la información contenida en las mismas.

**Figura 1.**

*Versiones de las cartas*



## Mediciones

Con el propósito de obtener una comprensión más profunda de la percepción de los padres, se llevó a cabo una entrevista telefónica estructurada, diseñada específicamente para recopilar información detallada sobre la carta informativa enviada. Esta entrevista abordó diversos aspectos, como la recepción y comprensión de la carta, las reacciones y opiniones de los padres ante su contenido, y la percepción que pudiera haber tenido en sus actitudes con respecto a la asistencia escolar. La entrevista constó de varias secciones. En la primera sección, se realizó una presentación y se consultó sobre la recepción y el contenido de la carta informativa. Posteriormente, se realizaron siete preguntas relacionadas con las percepciones de inasistencia que tienen las madres/padres, incluyendo una pregunta sobre cuántos días cree que faltó su hijo/a en el año.

Todas las familias que fueron seleccionadas para el envío de cartas (130) fueron candidatas a ser encuestadas de forma telefónica tres semanas después de enviar las cartas. De ellas fue posible

concretar la entrevista con 83, que se distribuyen según lo mostrado en [Tabla 2](#).

**Tabla 2.**

*Distribución de entrevistas por grupo experimental*

Grupo	Total	Entrevistas	Porcentaje (%)
Versión A	44	30	68
Versión B	43	29	67
Saludo	43	24	56
Total	130	83	64

## Análisis de Datos

El objetivo del estudio fue evaluar la factibilidad de la implementación de una intervención comportamental a mayor escala. Para ello, se buscó conocer las percepciones de los padres al recibir las cartas. Específicamente se organiza el plan de análisis en las siguientes secciones:

1. Conocer si los participantes intervenidos recuerdan haber recibido una carta y, de ser así, si recuerdan la información contenida en las mismas.

2. Comparar la precisión en la estimación de inasistencias de sus hijos que



tienen los padres intervenidos en relación con los del grupo control.

Los datos necesarios para responder a estas preguntas fueron obtenidos a través de encuestas telefónicas realizadas una vez finalizada la intervención. Dado el reducido número de participantes y la baja tasa de respuesta a las encuestas, los datos se analizaron de modo descriptivo. Se realizaron pruebas de medias para detectar posibles diferencias con significación estadística entre los grupos.

### Consideraciones éticas

Ceibal, como centro de innovación en tecnologías digitales para la educación, se dedica a actividades que abarcan el diseño, la implementación y la evaluación de intervenciones educativas a nivel nacional. Ceibal cubre el 88% del alumnado uruguayo, y en el proceso de entrega de dispositivos (dos veces durante el ciclo escolar), se recopila información privada y confidencial sobre estudiantes y sus familias. En el contexto de nuestro proyecto, que involucra el envío de cartas a las familias, utilizamos datos administrativos para la implementación de la intervención. Durante la realización de entrevistas telefónicas con las familias, seguimos rigurosamente los siguientes principios éticos:

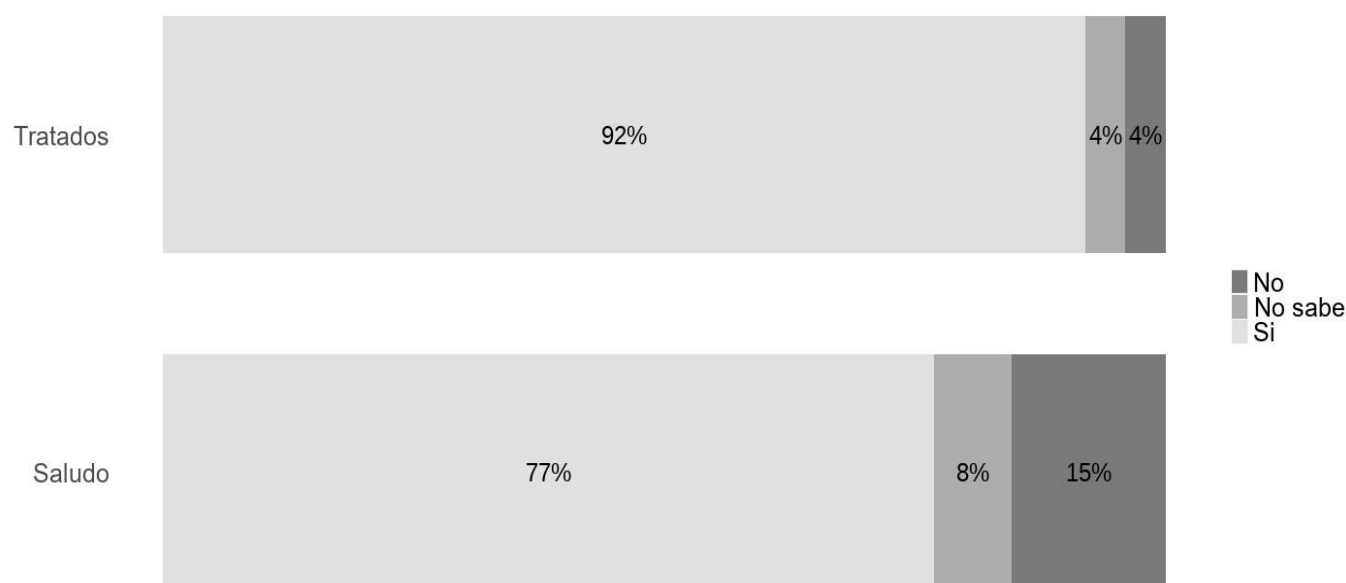
- Desde el primer contacto telefónico, se garantizó a todas las personas adultas que su participación en la entrevista era completamente voluntaria y que no conllevaba ningún riesgo físico o emocional para ellas o los menores a su cargo. Se enfatizó que había plena libertad para optar por no responder a cualquiera de las preguntas realizadas durante la entrevista o incluso retirarse en cualquier momento sin necesidad de proporcionar una explicación, respetando en todo momento su autonomía.
- Para preservar la privacidad y confidencialidad de la información recopilada, informamos a los participantes que los datos proporcionados serían procesados y analizados de manera confidencial por el equipo de investigación a cargo del estudio.

- En todo momento, nos comprometimos a proteger la identidad de las personas, asegurando que la información personal se manejara de manera segura y responsable, y únicamente para los objetivos de este estudio, cumpliendo con la Política de Privacidad de Ceibal (Ceibal, 2021).

### Resultados

Con motivo de conocer el impacto de las cartas en las familias, en la entrevista se les consultó si recordaban haber recibido una carta en las tres semanas previas. Con esta pregunta no se pretende confirmar la recepción de la carta, sino conocer qué tanta atención dieron los padres al hecho de recibir esa carta, si fue un evento importante y recordado o algo que pasó desapercibido. Del total de padres que participaron, un 76% (63) respondió afirmativamente a la pregunta, mientras que el resto declaró no recordar haber recibido una carta. Al analizar los resultados por grupos experimentales, vemos que para las versiones A y B, los padres recuerdan haber recibido la carta en un 83% y 86% respectivamente, mientras que en la versión C (control) solo un 54%. Al tratarse de una diferencia significativa (tratados 0.85 vs control 0.54, estadístico  $t$  -2.68,  $p = .011$ ), podemos afirmar que los padres tratados recuerdan mejor que los padres de control el hecho de haber recibido una carta.

En segundo lugar, al indagar sobre el contenido de la carta, un 89% de los padres que confirmaron la recepción de la carta afirmaron que recordaban el contenido de esta (56). Al analizar los resultados para los diferentes grupos experimentales, se puede observar que para las versiones de la carta que contenían información relacionada con las asistencias, la gran mayoría de los padres recuerdan el contenido del mensaje que recibieron (92%), en tanto que en el grupo de padres que recibieron la carta control, sólo un 77% reporta recordar el contenido, mientras que un 8% no sabe y un 15% dice no recordar (Figura 2). La prueba  $t$  al 95% de confianza no nos permite afirmar que la diferencia de medias (tratados 0.92 vs. control 0.77) entre ambos grupos sea significativamente distinta de cero, sin embargo, se cuentan con muy pocas observaciones ( $N = 63$ ).

**Figura 2.***Recuerda contenido*

*Nota:* 'Tratados' refiere a las versiones A y B de las cartas (grupos experimentales) y 'Saludo' a la versión C (grupo de control).

Por último, examinamos si los padres que recibieron información sobre las inasistencias de sus hijos eran capaces de estimar con mayor precisión la cantidad de faltas que tenían acumuladas. Considerando la estimación de los padres sobre cuántas faltas tuvieron sus hijos en el período bajo análisis y comparando sus respuestas con las faltas reales, se creó la variable "error de estimación", calculada como la diferencia entre las faltas estimadas y las reales. En este sentido, si el valor es negativo implica que los padres subestiman las faltas de sus hijos y si es positivo que las sobreestiman. En la [Tabla 3](#) se pueden observar los resultados de cada grupo experimental.

**Tabla 3.***Error en estimación de faltas*

Grupo	Mínimo	Máximo	Media	SD	Sin error
Versión A	-21	18	-0.21	7.55	6
Versión B	-15	9	-3.19	5.31	8
Saludo	-24	38	0.75	13.09	0
Total	-24	38	-1.03	8.95	14

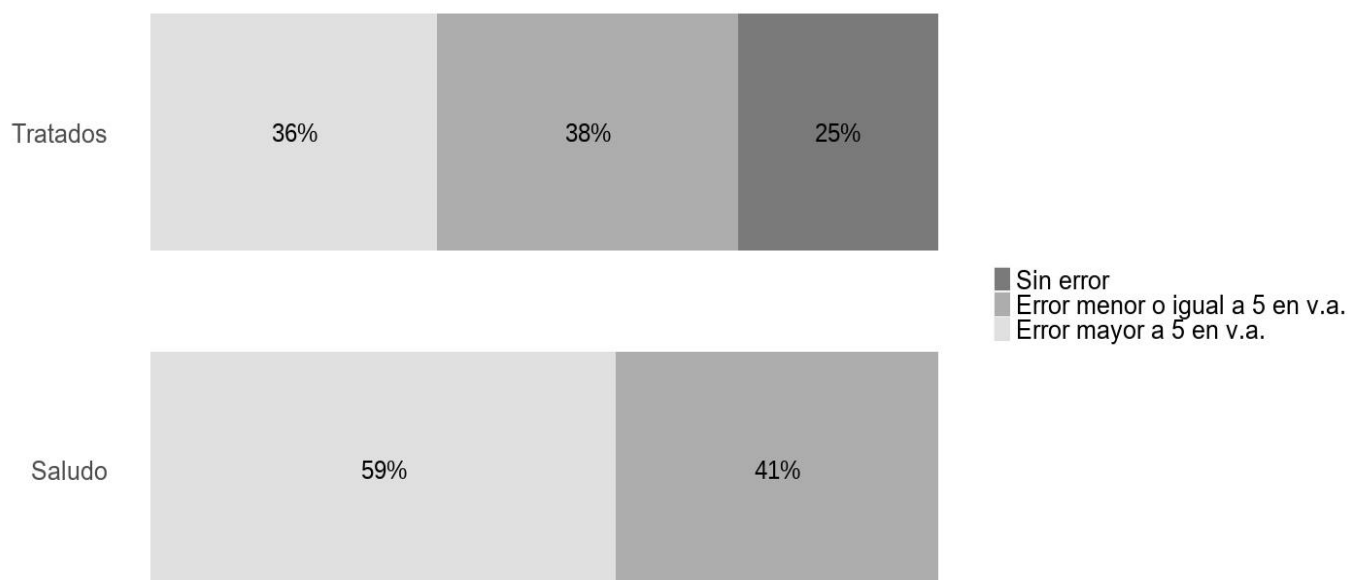
*Notas.* SD = desviación estándar, N = cantidad de observaciones

Si bien en promedio los padres son relativamente precisos al estimar las faltas de sus hijos, la variación es elevada, en particular para la versión C en relación con las versiones A y B. Si realizamos una comparación de las medias para el grupo tratado (-1.62) y el de control (0.46), la diferencia no resulta significativa estadísticamente, sin embargo, se cuentan con pocas observaciones.

Por otra parte, podemos observar que solo para los hogares tratados, algunos padres logran estimar de manera exacta las faltas de sus hijos, lo que podría indicar que solo en este grupo logran interiorizar el contenido de la carta. Para analizar un poco más la precisión, sin considerar el sentido del error (si subestiman o sobreestiman), dividimos los errores en tres grupos: estimación exacta, error menor o igual a cinco en valor absoluto y error mayor a cinco en valor absoluto. Se definen estos tres grupos ya que nos permiten ver, por un lado, quienes estiman exactamente (padres que se encuentran en conocimiento de cuántas faltas tienen sus hijos) y, por otro lado, cuantificar la magnitud del error (un error pequeño que se debe a que no recuerda exactamente el número de las faltas, pero sí de forma aproximada, o un error más grande que se asociaría a no estar seguro o no saber la cantidad de faltas de su hijo)

**Figura 3.**

*Error en la estimación de faltas tratado vs. saludo*



*Nota.* v.a. = Valor absoluto. 'Tratados' refiere a las versiones A y B de las cartas (grupos experimentales) y 'Saludo' a la versión C (grupo control)

La [Figura 3](#) muestra que los padres del grupo de control se equivocan en mayor medida en la cantidad de faltas de sus hijos, cerca del 60% se distancia en más de cinco faltas del valor real, mientras que para los tratados esta proporción es de 36%. Además, una cuarta parte de los padres que reciben las versiones A y B pueden estimar las faltas de sus hijos sin errores.

Para comprobar si existe una relación estadísticamente significativa entre el tipo de carta recibida y el grado de error de la estimación (medido a través de las franjas) se realiza un test exacto de Fisher que arroja un p-valor de .013, que nos permite confirmar el vínculo entre ambas variables. Esto podría estar indicando que las cartas resultan efectivas para reducir los errores que cometen los padres al estimar la cantidad de faltas que tienen sus hijos, es decir que proporcionan información a los padres, permitiendo corregir o ajustar sus creencias.

### Discusión

El presente estudio buscó examinar el efecto del envío de cartas con información sobre asistencia a familias de niños escolares. Específicamente buscamos conocer si quienes recibían cartas con datos sobre la asistencia de sus

hijos lograban interiorizar y evocar la información luego de tres semanas. Para esto, se enviaron cartas a 130 familias y después de transcurridas tres semanas, se llevó a cabo una entrevista telefónica a madres y padres. Este estudio estuvo basado en la literatura que sugiere que cuando las familias reciben un recordatorio de este tipo, se espera que hagan esfuerzos adicionales para garantizar una mejor asistencia escolar ([Mac Iver et al., 2021](#)).

Resulta interesante explorar posibles mecanismos que puedan impactar y corregir, en caso de ser necesario, creencias inexactas acerca de las asistencias de los niños. Esto implica identificar estrategias efectivas para abordar y cambiar estas percepciones erróneas. En este sentido, el presente estudio exploratorio, tuvo como objetivo investigar si el envío de cartas podría tener un impacto en las percepciones de los padres sobre las asistencias de sus hijos.

Los resultados revelan un aspecto interesante, los padres que recibieron las cartas con información sobre las asistencias recordaron más el hecho de haber recibido una carta, así como el contenido de esta en comparación con aquellos que recibieron una carta con un saludo de fin de año. Dado que las cartas fueron enviadas en el mismo momento y firmadas por el mismo

organismo, y la única diferencia radicó en su contenido, parecería que el contenido relacionado con las asistencias tuvo un impacto mayor en los padres. Estos hallazgos van en línea con investigaciones que muestran que la entrega de información personalizada hace que los padres sean más precisos sobre la asistencia de sus hijos, lo que podría considerarse como una “actualización” de las creencias que sucede gracias a la información recibida (Bettinger et al., 2021).

Este impacto puede atribuirse al factor de novedad, ya que no es común en nuestro país que las familias reciban este tipo de notificaciones enviadas en papel a través del correo nacional. La falta de familiaridad que los padres tienen con este tipo de comunicación podría haber generado un mayor interés y atención hacia el contenido de las cartas. En consecuencia, las cartas parecen ser un medio de comunicación efectivo, siempre y cuando mantengan su cualidad de novedosas para las familias. Es interesante destacar que la información sobre asistencia de los hijos está disponible para las familias de todos los niños/as que asisten a las escuelas públicas de Uruguay. Sin embargo, podríamos considerar que el hecho de recibir dicha información en formato carta, podría tener la saliencia necesaria para que los padres recuerden dicho contenido.

Nuestra segunda pregunta de investigación hacía referencia a la capacidad de los padres de estimar las faltas. Anteriormente pudimos comprobar que los padres recuerdan más el contenido cuando el mismo refiere a las inasistencias, pero ¿usan esta información para corregir su estimación de faltas? Para ello, se les preguntó cuánto faltó su hijo en el presente año. Los padres que recibieron las cartas tratamiento (A o B) contestaron esta pregunta siendo significativamente más precisos que los que no recibieron esta información.

A partir de lo antes mencionado, este estudio sienta las bases para considerar el envío de cartas informativas como un medio interesante y con mucho potencial para impactar en las creencias parentales sobre este tema. A su vez, parece importante destacar no sólo el efecto de saliencia que tiene el envío de información a las familias, sino además el impacto positivo para las familias al recibir esta información. En este sentido, Bettinger et al. (2021) muestran que luego de cuatro meses de realizada la intervención, los efectos de los mensajes no solo persisten, sino que incluso

aumenta su efecto con el tiempo. Dado que nuestro estudio fue realizado en los últimos meses del año escolar, no contamos con tiempo suficiente para poder realizar un seguimiento posterior y una evaluación de las asistencias de los niños/as que recibieron cartas con información de asistencia.

Este estudio resalta la importancia de informar a las familias sobre las inasistencias de sus hijos a la escuela, con el objetivo de permitirles tomar decisiones fundamentadas y favorecer un mejor desarrollo académico y personal de los estudiantes. Considerando que se trata de un estudio exploratorio, resulta relevante destacar lo necesario que es generar mecanismos que habiliten una comunicación efectiva entre las instituciones educativas y las familias. La investigación ha subrayado que cuando las familias son debidamente informadas sobre las inasistencias de sus hijos, se genera un mayor compromiso y responsabilidad compartida en el proceso educativo (Epstein & Sheldon, 2002). Al estar al tanto de las ausencias, los padres pueden intervenir tempranamente ante posibles problemas subyacentes, como dificultades académicas, problemas de salud o situaciones personales que puedan afectar el desempeño escolar.

### Limitaciones del estudio

Es importante señalar que este estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra no es lo suficientemente grande para permitirnos realizar inferencia de forma adecuada. Al mismo tiempo, existen limitaciones en la validez externa: aunque la muestra es representativa de la población de la escuela en cuestión, no nos permite generalizar los resultados a estudiantes que pertenecen a otros tipos de escuelas, de otros contextos socioculturales o departamentos. Por último, y si bien no constituye objetivo de este estudio, el espacio de tiempo limitado entre el envío de las cartas y el final del año escolar no nos permitió realizar una evaluación del impacto de las cartas en la reducción de las inasistencias de los estudiantes, siendo este un objetivo clave en un siguiente proyecto a implementarse durante 2023.

### Referencias

- Acerbi, A., Altay, S., & Mercier, H. (12 de enero de 2022). Research note: Fighting misinformation or fighting for information? *Harvard Kennedy School Misinformation Review*, 3(1), 1-15.



- <https://doi.org/10.37016/mr-2020-87>
- Ajzenman, N., Becerra Luna, L., Hernández-Agramonte, J. M., Lopez Boo, F., Perez Alfaro, M., Vásquez-Echeverría, A., & Mateo Diaz, M. (2022). A behavioral intervention to increase preschool attendance in Uruguay. *Journal of Development Economics*, 159, 102984. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2022.102984>
- Allen, C. W., Diamond-Myrsten, S., & Rollins, L. K. (2018). School Absenteeism in Children and Adolescents. *American Family Physician*, 98(12), 738-744. <https://www.aafp.org/pubs/afp/issues/2018/1215/p738.html>
- Antoni, J. (2020). *Disengaged and Nearing Departure: Students at Risk for Dropping Out in the Age of COVID-19*. <http://dx.doi.org/10.34944/dspace/396>
- Balfanz, R., & Byrnes, V. (2012). *The importance of being in School: A report on absenteeism in the nation's public schools*. Johns Hopkins University Administración Nacional de Educación Pública. <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documento s2022/EstadoSituacion2022.pdf>
- Eklund, K., Burns, M., Oyen, K., de Marchena, S., & McCollom, E. (2022). Addressing Chronic Absenteeism in Schools: A Meta-Analysis of Evidence-Based Interventions. *School Psychology Review*, 51(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1789436>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance through Family and Community Involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. <https://doi.org/10.1080/00220670209596604>
- Gintis, H. (2007). Unifying the behavioral sciences II. *Behavioral and Brain Sciences*, 30(1), 45-53. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0700088X>
- González, C., Díaz-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Pérez-Sánchez, A. M., & García-Fernández, J. M. (2019). Identifying risk profiles of school refusal behavior: differences in social anxiety and family functioning among Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3731. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193731>
- Gottfried, M. A., Bozick, R., & Srinivasan, S. V. (2014). Beyond academic math: The role of applied STEM course taking in high school. *Teachers College Record*, 116(7), 1-35. <https://doi.org/10.1177/016146811411600703>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school Center for Social Organization of Schools. [https://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/05/FINALChronicAbsenteeismReport\\_May16.pdf](https://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/05/FINALChronicAbsenteeismReport_May16.pdf)
- Bergman, P., & Chan, E. W. (2021). Leveraging Parents through Low-Cost Technology: The Impact of High-Frequency Information on Student Achievement. *Journal of Human Resources*, 56(1) 125-158. <https://doi.org/10.3368/jhr.56.1.1118-9837R1>
- Bettinger, E., Cunha, N., Lichand, G., & Madeira, R. (2021). *Are the Effects of Informational Interventions Driven by Salience?* <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3633821>
- Ceibal (2021). *Política de Privacidad de Ceibal*. <https://politicas.ceibal.edu.uy/politica-de-privacidad>
- División de Investigación, Evaluación y Estadística. (2022). *Estado de Situación 2022 Monitor de Educación Inicial y Primaria*.
- absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57-65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Liew, J., Carlo, G., Streit, C., & Ispa, J. (2018). Parenting Beliefs and Practices in Toddlerhood as Precursors to Self-Regulatory, Psychosocial, and Academic Outcomes in Early and Middle Childhood in Ethnically Diverse Low-income Families. *Social Development*, 27(4), 891-909. <https://doi.org/10.1111/sode.12306>
- Llambi, C., Mancebo, M., & Zaffaroni, C. (2014). *Asistencia escolar en escuelas públicas de Uruguay*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF [https://www.bibliotecaunicef.uy/opac\\_css/index.php?lvl=notice\\_display&id=120](https://www.bibliotecaunicef.uy/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=120)
- Mac Iver, M. A., Wills, K., Cruz, A., & Mac Iver, D. J. (2021). The Impact of Nudge Letters on Improving Attendance in an Urban District. *Education and Urban Society*, 54(2), 164-185. <https://doi.org/10.1177/00131245211004561>
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33720308>
- Robinson, C. D., Lee, M. G., Dearing, E., & Rogers, T. (2018). Reducing student absenteeism in the early grades by targeting parental beliefs. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1163-1192. <https://doi.org/10.3102/0002831218772274>
- Rogers, T., & Feller, A. (2018). Reducing student

- absences at scale by targeting parents' misbeliefs. *Nature Human Behaviour*, 2, 335-342. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0328-1>
- Romero, M. J., & Lee, Y.-S. (2008). *The Influence of Maternal and Family Risk on Chronic Absenteeism in Early Schooling*. National Center for Children in Poverty, Columbia University. <https://www.nccp.org/publication/the-influence-of-maternal-family-risk-on-chronic-absenteeism-in-early-schooling/>
- Shannon, G. S., & Bylsma, P. (2006). *Helping Students Finish School: Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Washington Office of Superintendent of Public Instruction. <https://eric.ed.gov/?id=ED498351>
- Stempel, H., Cox-Martin, M., Bronsert, M., Dickinson, L. M., & Allison, M. A. (2017). Chronic School Absenteeism and the Role of Adverse Childhood Experiences. *Academic Pediatrics*, 17(8), 837-843. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.09.013>
- Psychology, 11(3), 249-264. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80186-0](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80186-0)
- Sweeten, G., Bushway, S. D., & Paternoster, R. (2009). Does dropping out of school mean dropping into delinquency? *Criminology*, 47(1), 47-91. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2009.00139.x>
- US Department of Education. (2019). *Chronic absenteeism in the nation's schools*. Department of Education. <https://www2.ed.gov/datastory/chronicabsenteeism.html>
- Velástegui, C., Pérez-Canto, P., Zárate, V., Arenas, D., Salinas, P., Moreno, G., & Prado, F. (2010). Impacto del asma en escolares de dos centros de salud primaria. *Revista Médica de Chile*, 138(2), 205-212. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000200009>
- Wachs, T. D., & Camli, O. (1991). Do ecological or individual characteristics mediate the influence of the physical environment upon maternal behavior. *Journal of Environmental*