Cognopolis
Revista de educación y pedagogía
Vol. 4(3), 111-127, 2026
https://doi.org/10.62574/0eh8cj08

Gestión educativa y su incidencia en la deserción escolar en una unidad educativa de Quito

Educational management and its impact on school dropout at a school in Quito

Fernanda Isabel Haro-Ramos
fiharor@ube.edu.ec
Universidad Bolivariana del Ecuador. Durán, Guayas, Ecuador
https://orcid.org/0009-0007-9357-1142

Jonathan Andrés Valencia-Borja
javalenciab@ube.edu.ec
Universidad Bolivariana del Ecuador. Durán, Guayas, Ecuador
https://orcid.org/0009-0001-4699-8473

Guillermo Ricardo Grunauer-Robalino
rgrunauer@ube.edu.ec
Universidad Bolivariana del Ecuador. Durán, Guayas, Ecuador
https://orcid.org/0000-0002-7662-8270

Esther Lucrecia Carlín-Chávez
elcarlinc@ube.edu.ec
Universidad Bolivariana del Ecuador. Durán, Guayas, Ecuador
https://orcid.org/0000-0002-5262-1533

RESUMEN

La deserción escolar en el nivel medio no se limita al estudiante, pues alcanza las prácticas institucionales de liderazgo y acompañamiento. El estudio se planteó como objetivo central analizar la gestión educativa y su incidencia en la mitigación de la deserción escolar en la Unidad Educativa 11 de Marzo de Quito. Se empleó un enfoque cuantitativo, no experimental, descriptivo y transversal, con 102 padres de familia (población censal) que respondieron un cuestionario de 14 ítems con escala de frecuencia de cinco niveles. La opción siempre osciló entre 12,7 % y 34,3 %; la asignación de recursos a estudiantes vulnerables fue la práctica menos constante (87,3 % no la percibe permanente). Los factores emocionales (54,9 %), económicos (52,9 %) y las ausencias reiteradas (51,0 %) fueron las influencias frecuentes. Se concluye que la gestión es intermitente, por lo que se requiere una estrategia de alerta temprana, seguimiento y formación docente.

Descriptores: administración de la educación; abandono escolar; liderazgo; ambiente educacional; enseñanza secundaria. (Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

School dropout at the secondary level is not limited to the student, since it reaches the institutional practices of leadership and support. The study set out, as its central objective, to analyze educational management and its impact on mitigating school dropout at the Unidad Educativa 11 de Marzo in Quito. A quantitative, non-experimental, descriptive, cross-sectional approach was used, with 102 parents (census population) who answered a 14-item questionnaire with a five-level frequency scale. The “always” option ranged from 12.7% to 34.3%; resource allocation for vulnerable students was the least consistent practice (87.3% do not perceive it as permanent). Emotional factors (54.9%), economic factors (52.9%), and repeated absences (51.0%) were the frequent influences. It is concluded that management is intermittent, so an early-warning strategy, monitoring, and teacher training are required.

Descriptors: educational administration; dropping out; leadership; educational environment; secondary education. (UNESCO Thesaurus).

Recibido: 14/07/2026. Revisado: 18/08/2026. Aprobado: 09/10/2026. Publicado: 12/10/2026.
Articulos de investigación

INTRODUCCIÓN

La permanencia de los adolescentes en el bachillerato se ha convertido en uno de los indicadores más sensibles de la calidad de un sistema educativo, en razón de que cada estudiante que abandona las aulas antes de culminar el nivel medio arrastra consigo una reducción de sus oportunidades laborales, ciudadanas y formativas. En América Latina, Román (2013) examinó la deserción en siete países de la región y advirtió que el fracaso escolar recae principalmente sobre los grupos sociales más pobres, pero que buena parte de su gestación ocurre dentro de la propia escuela, en sus prácticas, juicios y procesos, afectando con mayor fuerza a quienes se sienten excluidos o pierden la confianza en su capacidad de aprender. Esta lectura desplaza la mirada desde el estudiante hacia la institución, de suerte que la pregunta por el abandono se vuelve también una pregunta por la gestión.

Ahora bien, la producción científica reciente no siempre ha acompañado ese desplazamiento, tal como lo muestran Paitán-Ávila y Figueroa-Ángel (2025), quienes en una revisión de alcance que seleccionó 58 artículos de 147 publicados entre 2019 y 2024 destacan que los países latinoamericanos lideran los estudios sobre deserción, aunque la mayoría se concentra en factores académicos e individuales, con menor atención a las estrategias de prevención e intervención y muy escasos trabajos sobre el papel de la familia. Chiarino et al. (2024) amplían este diagnóstico al revisar 217 estudios sobre abandono y permanencia en la región, organizando la evidencia en 67 variables distribuidas en cuatro niveles ecológicos, a saber, el estudiante, la institución, el sistema educativo y el contexto macrosocial, con un predominio del nivel individual y de los enfoques cuantitativos. Aunque su revisión se ubica en la educación superior, los autores coinciden con Paitán-Ávila y Figueroa-Ángel en que el conocimiento disponible sobre las respuestas institucionales sigue siendo menor que el acumulado sobre las características del estudiante.

En lo que respecta a la gestión, Liebowitz y Porter (2019) revisaron 51 estudios empíricos sobre las conductas de los directivos escolares y hallaron asociaciones con el rendimiento estudiantil (entre 0,08 y 0,16 desviaciones estándar), con el bienestar docente (entre 0,34 y 0,38), con las prácticas de enseñanza (0,35) y, de manera más marcada, con la salud organizacional de la escuela (entre 0,72 y 0,81), advirtiendo que casi toda esa evidencia es observacional. Esto indica que el liderazgo no actúa directamente sobre el estudiante, sino a través del clima, los docentes y la organización, lo cual implica que su efecto sobre la permanencia depende de que tales mediaciones funcionen de forma sostenida. En una línea complementaria, Berkovich (2025) encuestó a 302 líderes escolares israelíes y encontró que cerca de la mitad se ubica ya en la etapa de mayoría temprana en la adopción de la inteligencia artificial generativa, siendo el liderazgo instruccional el ámbito donde más crece su uso, de ahí un reto intrínseco para las instituciones que aún gestionan la información de sus estudiantes de forma manual.

La deserción, por su parte, rara vez es un acontecimiento súbito, y en ello coinciden Dupéré et al. (2015) al comprenderla como el desenlace de un proceso de estrés acumulado a lo largo del curso de vida, en el que ciertos eventos actúan como puntos de inflexión que precipitan la salida, mientras que Samuel y Burger (2020) mostraron que los eventos vitales negativos elevan tanto la intención de abandonar como el abandono efectivo, y que la autoeficacia y el apoyo social operan como factores de protección. Gubbels et al. (2019) llegaron a una conclusión convergente desde el metaanálisis de los factores de riesgo del absentismo y de la deserción, y Rodríguez-Manteca y Rodríguez-Bravo (2024), tras revisar 26 estudios bajo la declaración PRISMA, insisten en la necesidad de una visión holística del fracaso y el abandono escolar. Ambos trabajos concuerdan en que la escuela tiene un margen de acción en la fase previa a la ruptura, que es precisamente donde la gestión puede intervenir.

Este margen se ha intentado aprovechar mediante sistemas de alerta temprana, como el que pusieron a prueba Psyridou et al. (2024), quienes siguieron durante 13 años a una cohorte finlandesa desde el preescolar hasta el noveno grado y lograron predecir la deserción en la educación media superior con un área bajo la curva de 0,61 utilizando datos hasta sexto grado y de 0,65 con datos hasta noveno, valores que los propios autores consideran insuficientes sin análisis causales adicionales. En Brasil, Vasconcelos et al. (2023) desarrollaron el modelo relacional IAFREE con 15 924 estudiantes de educación básica y media, identificando cinco dimensiones relacionales que agrupan 12 factores de riesgo, con la intención de cubrir lo que los sistemas basados en datos administrativos detectan demasiado tarde. Lo expuesto invita a reflexionar sobre la calidad de la información que la escuela produce, porque un sistema de alerta es tan útil como la regularidad con que se registran y leen sus datos.

Otro aspecto que debe ser revisado es el entorno relacional donde se decide la permanencia. Wang y Degol (2016) organizan el clima escolar en cuatro dominios, el académico, el comunitario, el de seguridad y el del entorno institucional, y documentan su relación con los resultados de los estudiantes; Quin (2017) coopera con lo planteado al advertir que las relaciones entre docentes y estudiantes se asocian longitudinalmente con el compromiso escolar, y Smith et al. (2020) encontraron en su metaanálisis que las intervenciones de colaboración entre familia y escuela mejoran el funcionamiento académico y socioemocional. En el plano económico, García y Saavedra (2017) metaanalizaron los programas de transferencias monetarias condicionadas en países en desarrollo y reportaron efectos favorables sobre la matrícula y la asistencia, mientras que Ishida y Sekiyama (2024), a partir de 84 estudios publicados entre 2017 y 2023, agrupan los determinantes de la motivación para aprender en seis factores interconectados que van desde los valores psicológicos hasta las intervenciones institucionales.

Pero, ¿qué lectura hacen las familias de la gestión que la escuela despliega frente al abandono? La mayor parte de los estudios citados privilegia la voz de estudiantes, docentes o directivos, de modo que la percepción de los padres, quienes conocen de primera mano las razones económicas, emocionales y de asistencia que preceden a la salida, ha recibido menos atención, tal como lo advierten Paitán-Ávila y Figueroa-Ángel (2025). González-Barea et al. (2026) complementan esta observación al revisar 28 estudios sobre el abandono temprano con perspectiva territorial, seleccionados de 1316 registros, y constatar que el estudiantado es el grupo mayoritario en las muestras, mientras que las familias solo aparecen en los trabajos de corte cualitativo. En la Unidad Educativa «11 de Marzo», ubicada en Quito, esta perspectiva resulta especialmente necesaria para orientar las decisiones directivas. A partir de lo planteado, la investigación tiene por objetivo central analizar la gestión educativa y su incidencia en la mitigación de la deserción escolar en la Unidad Educativa «11 de Marzo» de Quito.

MÉTODO

La metodología empleada es de tipo cuantitativo, con diseño no experimental, de alcance descriptivo y corte transversal, en consonancia con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), por cuanto las variables se observaron tal como se presentan en la institución, sin manipulación deliberada y en un único momento del año lectivo 2026. La población estuvo conformada por los 102 padres de familia y representantes legales de la Unidad Educativa «11 de Marzo», quienes fueron abordados en su totalidad, teniéndose así un estudio de tipo censal que no requirió procedimientos de muestreo.

Como instrumento se aplicó un cuestionario estructurado de 14 ítems, siete referidos a la gestión educativa (liderazgo, estrategias formales de prevención, comunicación, asignación de recursos, clima escolar, monitoreo de indicadores y capacitación docente) y siete a la deserción escolar (identificación de casos en riesgo, condiciones económicas, motivación, ausencias, seguimiento, conciencia

de la comunidad y factores emocionales). Cada ítem se respondió en una escala ordinal de frecuencia de cinco niveles, siempre (S), casi siempre (CS), a veces (AV), casi nunca (CN) y nunca (N), lo que permitió escrutar la regularidad con que los padres perciben cada práctica o cada factor.

Los datos se tabularon en frecuencias absolutas y porcentuales con base en los 102 casos. Para la lectura de los ítems de gestión se tomó la opción siempre como expresión de una práctica constante, de modo que la suma de las cuatro opciones restantes indica la proporción de padres que no la perciben de forma permanente; en los ítems que describen factores de abandono se agruparon siempre y casi siempre como influencia frecuente, y casi nunca y nunca como influencia escasa. Este doble criterio, explicitado de antemano, evita interpretar como deficiencia la respuesta casi siempre y permite comparar los ítems entre sí mediante una escala divergente centrada en la opción a veces (Figura 1).

RESULTADOS

La distribución de las respuestas sobre la gestión educativa se presenta en la Tabla 1, donde se observa que ninguna de las siete prácticas institucionales alcanza una mayoría de padres que la perciba como constante.

Tabla 1. *Percepción de los padres de familia sobre la gestión educativa (n = 102).*

N.°	Ítem	S f (%)	CS f (%)	AV f (%)	CN f (%)	N f (%)
1	El liderazgo de las autoridades educativas es efectivo para la toma de decisiones orientadas a la retención estudiantil.	35 (34,3)	19 (18,6)	28 (27,5)	8 (7,8)	12 (11,8)
2	La institución cuenta con estrategias formales para prevenir la deserción escolar y retener al estudiantado.	19 (18,6)	25 (24,5)	33 (32,4)	14 (13,7)	11 (10,8)
3	Existen canales de comunicación efectivos entre docentes y representantes legales para atender situaciones de riesgo.	19 (18,6)	24 (23,5)	37 (36,3)	9 (8,8)	13 (12,7)
4	La administración asigna recursos pedagógicos y humanos para atender a estudiantes en situación de vulnerabilidad.	13 (12,7)	33 (32,4)	27 (26,5)	14 (13,7)	15 (14,7)

N.°	Ítem	S f (%)	CS f (%)	AV f (%)	CN f (%)	N f (%)
5	El clima escolar favorece la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.	19 (18,6)	26 (25,5)	34 (33,3)	12 (11,8)	11 (10,8)
6	Las autoridades realizan monitoreo y evaluación periódica de los indicadores de deserción escolar.	21 (20,6)	28 (27,5)	25 (24,5)	16 (15,7)	12 (11,8)
7	El personal docente recibe capacitación continua en estrategias para la retención escolar.	20 (19,6)	24 (23,5)	29 (28,4)	18 (17,6)	11 (10,8)

Fuente: Propia (2026).

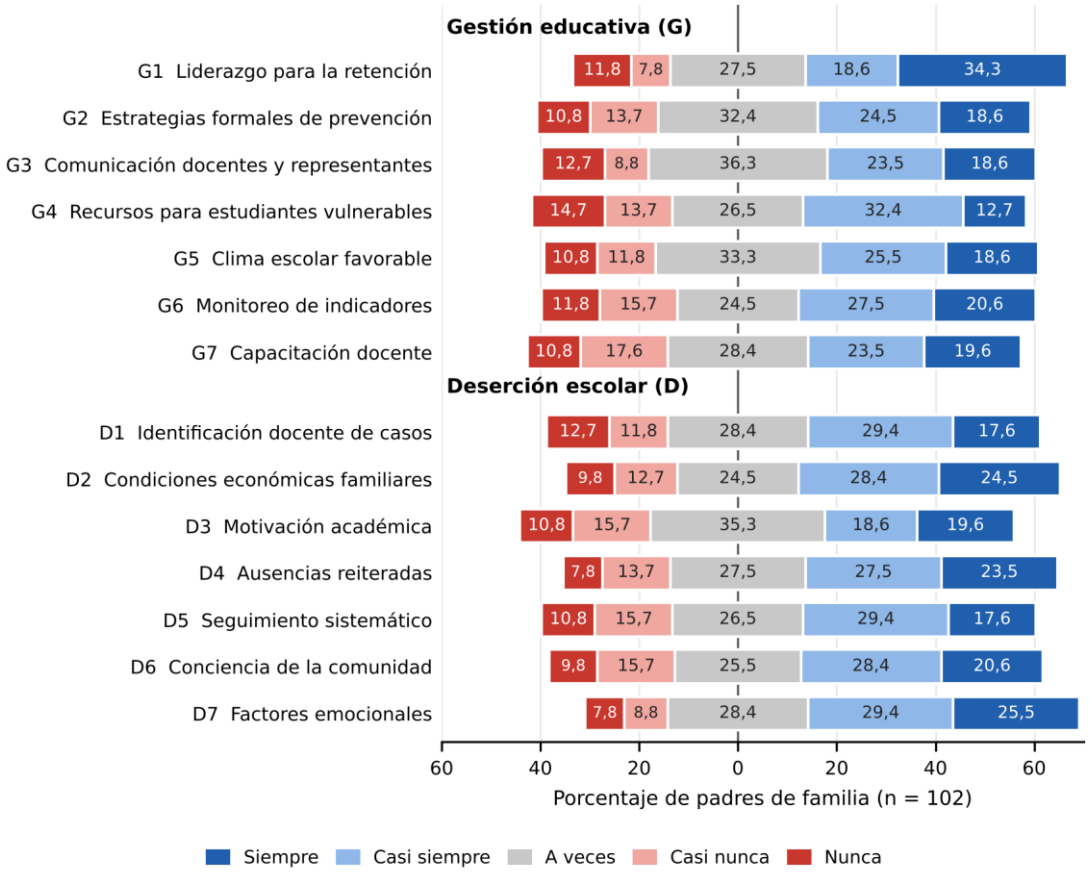
Como se puede ver en la Tabla 1, el liderazgo de las autoridades es la práctica mejor valorada, con 34,3 % de padres que lo consideran siempre efectivo para decidir en favor de la retención y 52,9 % que lo ubican entre siempre y casi siempre; aun así, el 65,7 % no lo percibe como una constante. En el extremo opuesto se encuentra la asignación de recursos pedagógicos y humanos para estudiantes vulnerables, donde la opción siempre apenas llega a 12,7 %, de suerte que el 87,3 % de los padres no reconoce esa atención como permanente y el 28,4 % la considera casi inexistente al responder casi nunca o nunca, proporción idéntica a la registrada para la capacitación docente en estrategias de retención.

Las estrategias formales de prevención, los canales de comunicación con los representantes y el clima escolar comparten un mismo patrón, pues en los tres casos la respuesta siempre se ubica en 18,6 % y la opción modal es a veces, con 32,4 %, 36,3 % y 33,3 %, respectivamente, lo que coloca en 81,4 % la proporción de padres que no perciben estas prácticas como regulares. El monitoreo periódico de los indicadores de deserción obtuvo 20,6 % en siempre y 27,5 % en casi nunca o nunca, de ahí que el 79,4 % no lo identifique como una tarea constante de las autoridades, en tanto que la capacitación docente reunió 19,6 % en siempre, situando en 80,4 % a quienes no la perciben como continua.

La Figura 1 sitúa los 14 ítems en una misma escala divergente centrada en la opción a veces, con lo cual se aprecia que los segmentos de mayor frecuencia (siempre y casi siempre) superan a los de menor frecuencia en todos los ítems,

pero sin que ninguno alcance una distribución claramente desplazada hacia la constancia.

Figura 1. *Distribución de las respuestas de los padres de familia en los 14 ítems del cuestionario.*



Fuente: Propia (2026).

Se observa en la Figura 1 que la opción a veces oscila entre 24,5 % y 36,3 % en el conjunto del cuestionario, siendo la categoría modal en cinco de los catorce ítems y compartida en uno más, rasgo que caracteriza una gestión percibida como intermitente más que como ausente. La Tabla 2 detalla los resultados correspondientes a la deserción escolar.

Tabla 2. *Percepción de los padres de familia sobre la deserción escolar (n = 102).*

N.°	Ítem	S f (%)	CS f (%)	AV f (%)	CN f (%)	N f (%)
1	El personal docente identifica con regularidad casos de estudiantes en riesgo de abandonar sus estudios.	18 (17,6)	30 (29,4)	29 (28,4)	12 (11,8)	13 (12,7)
2	Las condiciones económicas familiares inciden en el incremento de la deserción escolar en la institución.	25 (24,5)	29 (28,4)	25 (24,5)	13 (12,7)	10 (9,8)
3	Los niveles de motivación académica influyen en la decisión de continuar o abandonar el proceso educativo.	20 (19,6)	19 (18,6)	36 (35,3)	16 (15,7)	11 (10,8)
4	Las ausencias reiteradas e injustificadas repercuten negativamente en el rendimiento y anticipan la deserción.	24 (23,5)	28 (27,5)	28 (27,5)	14 (13,7)	8 (7,8)
5	La institución realiza un seguimiento sistemático de los estudiantes en riesgo de abandono escolar.	18 (17,6)	30 (29,4)	27 (26,5)	16 (15,7)	11 (10,8)
6	La comunidad educativa muestra conciencia activa frente a la problemática del abandono escolar.	21 (20,6)	29 (28,4)	26 (25,5)	16 (15,7)	10 (9,8)
7	Factores emocionales y psicológicos como el estrés o la baja autoestima inciden en el abandono escolar.	26 (25,5)	30 (29,4)	29 (28,4)	9 (8,8)	8 (7,8)

Fuente: Propia (2026).

En la Tabla 2 se identifican dos grupos de ítems, de los cuales el primero recoge los factores que los padres asocian con el abandono, entre los cuales los emocionales y psicológicos, como el estrés o la baja autoestima, alcanzan la mayor frecuencia al ser señalados como influencia siempre o casi siempre por el 54,9 % de los encuestados, seguidos por las condiciones económicas del hogar con 52,9 % y por las ausencias reiteradas e injustificadas con 51,0 %. La motivación académica presenta un comportamiento distinto, ya que solo el 38,2 % la reconoce como influencia frecuente y la opción modal es a veces (35,3 %), lo que sugiere que las familias la perciben como un factor más variable o menos visible que los anteriores.

El segundo grupo describe las respuestas de la institución y de la comunidad frente al riesgo. La identificación regular de casos por parte de los docentes y el seguimiento sistemático de los estudiantes en riesgo comparten el mismo valor

en la opción siempre (17,6 %), por lo que el 82,4 % de los padres no percibe ninguna de las dos acciones como constante; en el seguimiento, además, el 26,5 % responde casi nunca o nunca. La conciencia activa de la comunidad educativa obtuvo 20,6 % en siempre y 49,0 % al sumar casi siempre, lo que deja al 79,4 % sin reconocerla como permanente. Esto indica que las familias identifican con claridad las causas del abandono, mientras que las acciones institucionales para detectarlo y acompañarlo se perciben con menor regularidad.

PROPUESTA DE GESTIÓN EDUCATIVA

Con base en el diagnóstico anterior se formula la Estrategia de Gestión Educativa con Apoyo Tecnológico para la Retención Escolar (EGE-AT), cuyo objetivo es implementar procesos de gestión con soporte tecnológico que permitan identificar a tiempo a los estudiantes en riesgo, articular la respuesta pedagógica y mitigar la deserción en la Unidad Educativa «11 de Marzo». Los beneficiarios directos son los estudiantes del nivel medio, quienes recibirían un acompañamiento ajustado a sus condiciones, y los indirectos el equipo directivo, el profesorado, el personal administrativo y las familias.

La estrategia responde a los ítems con menor percepción de constancia, de modo que frente al 87,3 % que no percibe una asignación permanente de recursos para estudiantes vulnerables y al 82,4{P} que no reconoce un seguimiento sistemático, se adopta la lógica de los sistemas de apoyo escalonados que proponen Kearney y Graczyk (2020) para la asistencia escolar, en la cual las acciones universales para todo el estudiantado se complementan con intervenciones focalizadas e intensivas según el nivel de riesgo. La capacitación docente, percibida como continua solo por el 19,6{P}, se plantea como acompañamiento en el aula, en sintonía con la evidencia metaanalítica de Kraft et al. (2018) sobre los efectos del coaching en la enseñanza y en el rendimiento, y la comunicación con los representantes se orienta hacia la colaboración entre familia y escuela que respaldan Smith et al. (2020).

La Tabla 3 organiza la propuesta en cuatro fases, con sus acciones, responsables y recursos, y el resultado que se espera de cada una.

Tabla 3. *Fases de la Estrategia de Gestión Educativa con Apoyo Tecnológico (EGE-AT).*

Fase	Acciones	Responsables y recursos	Resultado esperado
Diagnóstica	Caracterizar al ingreso el perfil sociodemográfico, académico y actitudinal de cada estudiante mediante formularios digitales; consolidar los registros de asistencia, calificaciones y novedades de convivencia en una base única.	Equipo directivo, Departamento de Consejería Estudiantil y tutores; formularios en línea y hoja de cálculo institucional.	Línea de base de riesgo por curso y registro único de información.
Diseño articulado	Definir indicadores de alerta (ausencias reiteradas, descenso de calificaciones, señales emocionales) y umbrales de actuación; planificar entre áreas para equilibrar las cargas de trabajo autónomo.	Juntas de curso y coordinación pedagógica; planes de estudio y normativa institucional.	Protocolo de alerta temprana con niveles universal, focalizado e intensivo.
Implementación	Activar alertas semanales y asignar a cada caso un tutor responsable; desarrollar acompañamiento docente en el aula y encuentros periódicos con los representantes.	Tutores, docentes, profesionales de apoyo y familias; plataforma de seguimiento en la nube y conectividad estable.	Detección oportuna de casos y respuesta coordinada entre escuela y hogar.
Evaluación	Revisar cada trimestre los indicadores de asistencia, rendimiento y retención; ajustar las acciones según los resultados y aplicar nuevamente el cuestionario a las familias.	Equipo directivo y comisión de evaluación; reportes de la plataforma.	Decisiones directivas basadas en datos y mejora de la percepción de constancia.

Fuente: Propia (2026).

La propuesta descrita no exige una infraestructura costosa, por cuanto se apoya en herramientas de uso extendido y en la reorganización de funciones que ya existen en la institución, como la tutoría y la consejería estudiantil. Su condición de éxito, sin embargo, radica en la regularidad, ya que el diagnóstico mostró que las prácticas existen pero se perciben como ocasionales, de allí que cada fase incorpore responsables y periodicidad definidos.

DISCUSIÓN

El primer hallazgo del estudio es que la gestión educativa de la institución se percibe como intermitente antes que como ausente, pues la opción a veces fue la más frecuente en cuatro de los siete ítems de gestión y la respuesta siempre no superó el 34,3 % en ninguno de ellos. Este resultado concuerda con la lectura de Román (2013), para quien el abandono se gesta en buena medida dentro de la escuela, en prácticas que no llegan a sostenerse en el tiempo, y con la de Liebowitz y Porter (2019), cuyos datos muestran que la mayor asociación de la conducta directiva se da con la salud organizacional de la escuela. En virtud de lo abordado, es ingenuo pensar que la retención pueda mejorar a partir de acciones aisladas cuando lo que los padres echan en falta es, precisamente, la constancia.

En segundo término, la asignación de recursos para estudiantes vulnerables y el seguimiento sistemático de los casos en riesgo fueron las prácticas con menor percepción de permanencia (87,3 % y 82,4 %, respectivamente). Estos datos dialogan con la propuesta de Kearney y Graczyk (2020), quienes sostienen que la atención a la asistencia y al riesgo debe organizarse en niveles de apoyo de intensidad creciente, y con la revisión de Freeman y Simonsen (2015) sobre las intervenciones de política y práctica dirigidas a reducir la deserción y elevar la finalización de la secundaria, a lo que se suma la síntesis de González-Barea et al. (2026), según la cual el clima institucional, la gestión escolar, las estrategias de orientación y la ausencia de apoyo personalizado figuran entre los factores escolares del abandono, en tanto que el acompañamiento individualizado, la tutoría, la inclusión de las familias y la colaboración interinstitucional reportan los mejores resultados. Lo expuesto invita a reflexionar sobre la distancia entre contar con recursos y distribuirlos de forma oportuna, porque un estudiante que no es identificado a tiempo difícilmente recibirá el apoyo que la institución sí podría ofrecerle.

El tercer hallazgo se refiere a los factores del abandono, y en este punto el hecho de que el 54,9 % de los padres reconozca como frecuente la influencia del estrés y la baja autoestima concuerda con el marco de Dupéré et al. (2015), que explica la deserción como un proceso de estrés acumulado con puntos de inflexión, y con Samuel y Burger (2020), quienes identificaron la autoeficacia y el apoyo social como factores de protección. Las condiciones económicas, señaladas por el 52,9 %, remiten a la evidencia reunida por García y Saavedra (2017) sobre las transferencias condicionadas, cuyo efecto en la matrícula y la asistencia confirma el peso del ingreso familiar en la continuidad escolar, mientras que el 51,0 % que asocia las ausencias reiteradas con la deserción coincide con los factores de riesgo comunes al absentismo y al abandono que sintetizan Gubbels et al. (2019).

Ahora bien, la motivación académica fue el único factor cuya respuesta modal se ubicó en a veces, lo que podría explicarse porque se trata de un rasgo menos observable desde el hogar que el estrés, la falta de recursos o las ausencias. Ishida y Sekiyama (2024) advierten que la motivación depende de factores psicológicos, cognitivos, sociales y de las propias intervenciones escolares, de suerte que su lectura exige la mirada conjunta de familias y docentes. A ello se suma que, como muestran Quin (2017) y Wang y Degol (2016), las relaciones entre docentes y estudiantes y el clima de la escuela se vinculan con el compromiso, de modo que el 81,4 % que no percibe un clima favorable de manera constante constituye una señal que la gestión no debería pasar por alto.

Respecto de la detección temprana, los resultados muestran que las familias identifican con mayor claridad las causas del abandono que las acciones de la escuela para anticiparlo. Psyridou et al. (2024) y Vasconcelos et al. (2023) coinciden en que los sistemas de alerta ganan precisión cuando incorporan información relacional y longitudinal, y Berkovich (2025) documenta que la inteligencia artificial generativa empieza a integrarse en el liderazgo instruccional; sin embargo, ninguna herramienta compensa la ausencia de

registros regulares. Esto indica que el primer paso para la institución no es tecnológico sino organizativo, pues se trata de producir datos confiables y de asignar responsables para leerlos, tal como lo prevé la fase diagnóstica de la propuesta.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados, comenzando por el hecho de que el diseño descriptivo y la agregación de los datos en frecuencias no permiten establecer relaciones estadísticas entre la gestión y la deserción, por lo que la incidencia analizada corresponde a la percepción de los padres y no a un efecto demostrado. Asimismo, el cuestionario no reporta procesos de validación ni coeficientes de confiabilidad, y algunos ítems, como los referidos a la capacitación docente o al monitoreo de indicadores, aluden a prácticas internas que las familias conocen de forma indirecta. Futuras investigaciones podrían incorporar las tasas institucionales de abandono, la voz de estudiantes y docentes, y análisis de correlación o de regresión con datos individuales.

CONCLUSIÓN

La gestión educativa de la Unidad Educativa «11 de Marzo» es percibida por los padres de familia como una práctica presente pero intermitente, en la que el liderazgo de las autoridades obtiene la mejor valoración (34,3 % en siempre) y la asignación de recursos para estudiantes vulnerables la más baja (12,7 %), de manera que su incidencia en la mitigación de la deserción depende menos de la existencia de las acciones que de la regularidad con que se ejecutan.

Los factores que las familias asocian con mayor frecuencia al abandono son de naturaleza emocional, económica y de asistencia, mientras que la identificación de casos y el seguimiento de los estudiantes en riesgo se perciben como acciones poco sistemáticas, lo cual sitúa el principal reto de la institución en la detección temprana y en el acompañamiento socioemocional de quienes presentan señales de desvinculación.

La estrategia EGE-AT ofrece a la institución una ruta en cuatro fases para convertir la información disponible en decisiones preventivas, sustentada en la alerta temprana, la formación docente en el aula y la colaboración con las familias; su implementación y evaluación, junto con la medición de las tasas reales de abandono, permitirán contrastar en estudios posteriores la incidencia que aquí se describe desde la percepción de los padres.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores declaran que no existen conflictos de interés de ningún tipo en relación con la presente investigación.

AGRADECIMIENTOS

A LA UBE.

REFERENCIAS

Berkovich, I. (2025). The rise of AI-assisted instructional leadership: Empirical survey of generative AI integration in school leadership and management work. *Frontiers in Education, 10*, 1643023. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1643023

Chiarino, N., Rodríguez Enríquez, C., Curione, K., Machado, A., Bonilla, M., Aspirot, L., Garófalo, L., & Olveira, B. (2024). Abandono y permanencia estudiantil en universidades de Latinoamérica y el Caribe: Una revisión sistemática mixta. *Actualidades Investigativas en Educación, 24*(2), 1-37. https://doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306

Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research, 85*(4), 591-629. https://doi.org/10.3102/0034654314559845

Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research, 85*(2), 205-248. https://doi.org/10.3102/0034654314554431

García, S., & Saavedra, J. E. (2017). Educational impacts and cost-effectiveness of conditional cash transfer programs in developing countries: A meta-

analysis. *Review of Educational Research, 87*(5), 921-965. https://doi.org/10.3102/0034654317723008

González-Barea, E. M., Moreno-Yus, M. A., Cutanda-López, M. T., & Cutillas-Fernández, I. M. (2026). Territorial dimension of early leaving from education and training (ELET). A systematic review. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 19*(39), 17-35. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/10927

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

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Ishida, A., & Sekiyama, T. (2024). Variables influencing students' learning motivation: Critical literature review. *Frontiers in Education, 9*, 1445011. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1445011

Kearney, C. A., & Graczyk, P. A. (2020). A multidimensional, multi-tiered system of supports model to promote school attendance and address school absenteeism. *Clinical Child and Family Psychology Review, 23*(3), 316-337. https://doi.org/10.1007/s10567-020-00317-1

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88*(4), 547-588. https://doi.org/10.3102/0034654318759268

Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 785-827. https://doi.org/10.3102/0034654319866133

Paitán-Ávila, L. C., & Figueroa-Ángel, M. X. (2025). Tendencias investigativas en deserción escolar de 2019 a 2024. *Pedagogía y Saberes*, (63), 71-85. https://doi.org/10.17227/pys.num63-22045

Psyridou, M., Prezja, F., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Vasalampi, K. (2024). Machine learning predicts upper secondary education dropout as early as the end of primary school. *Scientific Reports, 14*, 12956. https://doi.org/10.1038/s41598-024-63629-0

Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review.

Review of Educational Research, 87(2), 345-387. https://doi.org/10.3102/0034654316669434

Rodríguez-Manteca, F. A., & Rodríguez-Bravo, A. E. (2024). Etiología y metodología de intervención en los procesos de fracaso y abandono escolar. Una revisión sistemática y metaanálisis. *Revista Complutense de Educación, 35*(3), 609-622. https://doi.org/10.5209/rced.86047

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada de conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11*(2), 33-59. https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.002

Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology, 112*(5), 973-986. https://doi.org/10.1037/edu0000406

Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review, 32*(2), 511-544. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w

Vasconcelos, A. N., Freires, L. A., Loureto, G. D. L., Fortes, G., da Costa, J. C. A., Torres, L. F. F., Bittencourt, I. I., Cordeiro, T. D., & Isotani, S. (2023). Advancing school dropout early warning systems: The IAFREE relational model for identifying at-risk students. *Frontiers in Psychology, 14*, 1189283. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1189283

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review, 28*(2), 315-352. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/