



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i3.1058>

Recibido: 2026-07-09

Aceptado: 2026-07-23

Publicado: 2026-08-06

Más allá del aula: factores psicosociales como determinantes de la deserción escolar en el sistema educativo ecuatoriano

Beyond the Classroom: Psychosocial Factors as Determinants of School Dropout in the Ecuadorian Educational System

María Gabriela Mora Velasco¹

mariagmora@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0009-3464-5441>

Unidad Educativa Chillanes

San Miguel - Ecuador

Henry Mauricio Oña Gamboa²

mauricio.ona@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0008-6908-0770>

Dirección Distrital 14D02

Pillaro - Ecuador

Diana Carolina Sangacha Moyano³

diana.sangacha@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-3190-2370>

Unidad Educativa Pedro Carbo

San Miguel - Ecuador

Silvia Galuth Sangacha Moyano⁴

sagachamoyanosilviagaluth@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-1356-067X>

Escuela de Educación Básica Ascázubi

San Miguel - Ecuador

Cómo citar

Mora Velasco, M. G., Oña Gamboa, H. M., Sangacha Moyano, D. C., & Sangacha Moyano, S. G. (2026). Más allá del aula: factores psicosociales como determinantes de la deserción escolar en el sistema educativo ecuatoriano. *ASCE MAGAZINE*, 5(3). <https://doi.org/10.70577/asce.v5i3.1058>

Resumen

La deserción escolar constituye uno de los fenómenos educativos más complejos y urgentes en Ecuador, con consecuencias que trascienden lo académico y comprometen el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. El objetivo de esta investigación fue analizar los factores psicosociales determinantes de la deserción escolar en Ecuador y el rol del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) como dispositivo de prevención, mediante una revisión sistemática de la literatura. Se aplicó la metodología PRISMA con enfoque cualitativo-descriptivo, y se seleccionaron doce estudios arbitrados publicados entre 2021 y 2025, obtenidos de las bases SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex y Google Académico, junto con informes oficiales del INEC, el MINEDUC y la CEPAL. Los resultados evidenciaron que la deserción responde a un proceso multicausal en el que convergen factores socioeconómicos (pobreza y trabajo infantil), familiares (violencia intrafamiliar, disfuncionalidad y migración), personales (baja autoeficacia y salud mental deteriorada tras la pandemia) e institucionales (prácticas escolares excluyentes y limitaciones del DECE); asimismo, se constató que estos factores no operan de forma aislada, sino acumulada, y que el DECE ocupa una posición estratégica pero estructuralmente limitada por la sobrecarga y la falta de recursos. Se concluyó que la superación del problema exige un modelo ecosistémico de retención de tres niveles, articulado en principios de justicia educativa, atención informada por el trauma y corresponsabilidad interinstitucional, que sitúe el bienestar psicosocial del estudiante como condición estructural del derecho a la educación.

Palabras clave: deserción escolar; factores psicosociales; vulnerabilidad educativa; salud mental escolar; Ecuador

Abstract

School dropout is one of the most complex and urgent educational phenomena in Ecuador, with consequences that go beyond academics and compromise the holistic development of children and adolescents. The objective of this research was to analyze the psychosocial factors determining school dropout in Ecuador and the role of the Student Counseling Department (DECE) as a prevention device, through a systematic literature review. The PRISMA methodology was applied with a qualitative-descriptive approach, and twelve peer-reviewed studies published between 2021 and 2025 were selected from the SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex, and Google Scholar databases, together with official reports from INEC, MINEDUC, and ECLAC. The results showed that dropout responds to a multicausal process in which socioeconomic (poverty and child labor), family (intrafamily violence, dysfunction, and migration), personal (low self-efficacy and deteriorated mental health after the pandemic), and institutional factors (exclusionary school practices and DECE limitations) converge; likewise, it was found that these factors do not operate in isolation but cumulatively, and that the DECE occupies a strategic position that is structurally limited by overload and lack of resources. It was concluded that overcoming the problem requires an ecosystemic three-level retention model, articulated on principles of educational justice, trauma-informed care, and inter-institutional co-responsibility, which places the student psychosocial wellbeing as a structural condition of the right to education.

Keywords: school dropout; psychosocial factors; educational vulnerability; school mental health; Ecuador

Introducción

En Ecuador, abandonar la escuela rara vez es una decisión libre: suele ser el resultado visible de una acumulación silenciosa y progresiva de adversidades que el sistema educativo no logró interrumpir a tiempo. Los datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2023) sitúan la tasa de abandono en la Educación General Básica (EGB) en torno al 2,8 %, con un ascenso al 4,3 % en el Bachillerato General Unificado (BGU). Aunque parezcan cifras modestas, representan decenas de miles de trayectorias truncadas cada año, con consecuencias socioeconómicas, psicológicas e intergeneracionales documentadas con solidez creciente (Salazar Sevillano y Chávez Vaca, 2026; Zhapa Amay y Yaruquí Paltín, 2025).

La pandemia de COVID-19 agravó este panorama. El Ministerio de Educación (MINEDUC, 2021) reportó un incremento del 30 % en las tasas de abandono durante el periodo 2020-2021 respecto de la etapa prepandémica, con mayor incidencia en zonas rurales, familias de menores ingresos y estudiantes de pueblos y nacionalidades indígenas. Años después, los efectos persistentes en la salud mental, el rezago académico y el desenganche institucional de niñas, niños y adolescentes (NNA) siguen operando como factores de riesgo activos. A escala regional, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) advierte que la deserción produce efectos intergeneracionales de notable persistencia, pues los hijos de personas con educación incompleta presentan mayor probabilidad de abandonar también el sistema, consolidando un ciclo de reproducción de la pobreza que compromete de forma directa el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y, transversalmente, los objetivos vinculados a la pobreza, la salud, la igualdad de género y la reducción de desigualdades.

Desde el interior de las instituciones, los profesionales de los Departamentos de Consejería Estudiantil (DECE) son testigos cotidianos de una realidad que las estadísticas apenas rozan: la adolescente que deja de asistir porque en su hogar hay violencia, el niño que llega con hambre y no sostiene la atención, el joven que trabaja desde el amanecer y llega agotado, el estudiante que ha repetido curso y ha dejado de creer que la escuela tiene algo que ofrecerle. Estas escenas ilustran cómo las condiciones estructurales de vida se transforman en obstáculos concretos para el aprendizaje, y por qué el fenómeno exige una mirada psicosocial y no meramente académica.

El trasfondo de salud mental agrava el panorama. La brecha de bienestar psicológico se ha ampliado en América Latina: la prevalencia de trastornos de ansiedad en la región superó a la de los países de la OCDE y a la media mundial en la última década, y la depresión mostró una tendencia ascendente sostenida, con una carga que recae de manera desproporcionada sobre las mujeres y los adolescentes (Enríquez y Paniura, 2025). Este deterioro no es ajeno a la escuela: un estudiante que atraviesa un cuadro de ansiedad o depresión no atendido dispone de menos recursos cognitivos y emocionales para sostener su trayectoria, de modo que la crisis de salud mental post-pandémica opera como un amplificador de todos los demás factores de riesgo de deserción.

La literatura reciente sobre deserción en Ecuador es abundante pero dispersa, y se apoya con frecuencia en estudios de caso locales sin una síntesis que integre sus hallazgos. Por ello, este trabajo se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los factores psicosociales determinantes de la deserción escolar en Ecuador y qué papel desempeña el DECE en su prevención, según la evidencia científica publicada entre 2021 y 2025? A partir de ella, el objetivo general fue analizar los factores psicosociales determinantes de la deserción escolar en Ecuador y el rol del DECE como dispositivo institucional de prevención, mediante una revisión sistemática con metodología PRISMA. Los objetivos específicos fueron tres: a) identificar los principales factores psicosociales asociados a la deserción escolar reportados en la literatura reciente sobre el contexto ecuatoriano; b) analizar los mecanismos mediante los cuales dichos factores convergen para producir trayectorias de abandono; y c) examinar el rol, los alcances y los límites del DECE, así como los componentes de un modelo ecosistémico de retención escolar.

La deserción escolar se define operacionalmente como el abandono del sistema educativo formal antes de completar un nivel o ciclo establecido por la normativa vigente. La literatura reciente coincide en superar las visiones que la atribuyen a la voluntad individual y en concebirla como un proceso multicausal y acumulativo, distinto del ausentismo y del rezago aunque estrechamente ligado a ellos, en el que se entrelazan factores socioeconómicos, familiares, personales, académicos e institucionales (Salazar Sevillano y Chávez Vaca, 2026). Bajo la noción de vulnerabilidad educativa, la deserción se manifiesta como una de las formas más críticas de vulneración del derecho a la educación, pues abarca no solo la imposibilidad de

asistir, sino la calidad del proceso y las posibilidades reales de permanecer y concluir los estudios (Zhapa Amay y Yaruquí Paltín, 2025).

La perspectiva de la justicia educativa desplaza el foco desde el estudiante "que fracasa" hacia las condiciones institucionales y estructurales que producen el fracaso. Desde este enfoque, la deserción no es un problema individual que la escuela debe reparar, sino una expresión de desigualdades de redistribución, reconocimiento y participación que el propio sistema puede reproducir; en consecuencia, todo modelo de intervención que atienda casos sin señalar las condiciones que los generan corre el riesgo de normalizar la exclusión (Carrión-Rivera, 2023). Esta mirada resulta especialmente pertinente en el contexto ecuatoriano, donde las brechas rurales, étnicas y socioeconómicas configuran trayectorias educativas profundamente desiguales.

El modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner ofrece el andamiaje para comprender la deserción como resultado de la interacción entre el microsistema (estudiante y familia), el mesosistema (relaciones escuela-hogar), el exosistema (condiciones laborales y comunitarias) y el macrosistema (políticas y cultura), de modo que ninguna intervención centrada en un solo nivel puede ser suficiente. A ese andamiaje se suma el enfoque de atención informada por el trauma, que reconoce cómo las experiencias adversas en la infancia afectan la autorregulación, la atención y la conducta, y que exige adaptar las prácticas pedagógicas en lugar de sancionar sus manifestaciones; ambos marcos convergen en la idea de que la escuela puede ser un contexto protector o, por omisión, un factor más de exclusión.

La autoeficacia académica, entendida como la creencia del estudiante en su capacidad para afrontar las tareas escolares, constituye un predictor robusto de la persistencia y un factor protector frente al abandono. La evidencia motivacional muestra que la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y pertenencia sostiene el compromiso escolar, mientras que su frustración reiterada, especialmente tras experiencias de repetición o de bajo rendimiento, erosiona la motivación y precede al desenganche institucional. En contextos de vulnerabilidad, estas creencias se ven doblemente comprometidas, pues las adversidades materiales y afectivas limitan las oportunidades de experimentar logro y reconocimiento dentro de la escuela.

Todo el análisis se enmarca en la concepción de la educación como derecho fundamental, y no como servicio del que el estudiante pueda ser privado por sus circunstancias. Bajo este enfoque, la deserción escolar representa una vulneración del derecho a la educación cuya responsabilidad no recae exclusivamente en el estudiante o su familia, sino también en el Estado y en el sistema educativo, obligados a garantizar las condiciones de permanencia y culminación. Esta perspectiva, coherente con los marcos internacionales de derechos de la niñez y con la normativa educativa ecuatoriana, transforma la pregunta central: no se trata solo de por qué el estudiante abandona, sino de qué condiciones dejó de ofrecer el sistema para retenerlo. Situar el derecho en el centro obliga a evaluar las políticas de retención por su capacidad de garantizar equidad, y no únicamente por sus indicadores agregados de cobertura.

El contexto ecuatoriano añade determinantes estructurales de peso. La violencia intrafamiliar figura entre los predictores más consistentes del abandono, al deteriorar las condiciones emocionales del aprendizaje. La pobreza y el trabajo infantil operan como expulsores materiales: la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil estima cientos de miles de NNA en actividades laborales, muchas de ellas incompatibles con la escolaridad. La migración y la disfuncionalidad familiar configuran un contexto afectivo adverso, con hogares transnacionales donde los cuidados se reorganizan y el acompañamiento escolar se debilita. A ello se suma el deterioro de la salud mental tras la pandemia, con un incremento documentado de la ansiedad y la depresión adolescente en la región (Enríquez y Paniura, 2025), y las desigualdades socioculturales que afectan de manera desproporcionada a estudiantes rurales, indígenas y de sectores urbano-marginales (Zhapa Amay y Yaruquí Paltín, 2025).

El Departamento de Consejería Estudiantil constituye el dispositivo institucional más directamente orientado a la dimensión psicosocial de la trayectoria escolar en el sistema ecuatoriano, con funciones de prevención, detección y derivación. Sin embargo, la literatura y la experiencia profesional coinciden en señalar una brecha estructural entre su mandato normativo y su capacidad real de implementación, derivada de la sobrecarga de casos, la insuficiencia de personal y el agotamiento profesional de sus equipos, factores que limitan su efectividad y que no se resuelven con el voluntarismo individual de sus integrantes, sino con inversión pública y reforma institucional.

Material y Métodos

Se desarrolló una revisión sistemática de la literatura con enfoque cualitativo-descriptivo, conducida según la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La elección del protocolo obedeció a que estandariza las fases de identificación, cribado y selección de los estudios, y a que su diagrama de flujo permite documentar de forma auditable cada decisión de inclusión y exclusión, con el apoyo de las plantillas oficiales de la iniciativa (Haddaway et al., 2022). El enfoque cualitativo-descriptivo resulta apropiado para sintetizar evidencia heterogénea sobre un fenómeno multicausal como la deserción escolar.

La búsqueda se ejecutó en SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex y Google Académico, complementada con informes oficiales del INEC, el MINEDUC y la CEPAL, con un horizonte temporal de 2021 a 2025 y restricción a publicaciones arbitradas en español. Las ecuaciones combinaron, mediante los operadores AND y OR, los descriptores "deserción escolar", "abandono escolar", "factores psicosociales", "vulnerabilidad educativa", "Ecuador" y "consejería estudiantil". La Tabla 1 detalla las rutas de búsqueda por base de datos.

Tabla 1.

Estrategia de búsqueda aplicada por base de datos

Base de datos	Ecuación de búsqueda
SciELO	("deserción escolar" AND "Ecuador") OR ("abandono escolar" AND "factores psicosociales")
Redalyc	("deserción escolar" AND "vulnerabilidad") + filtros: educación, 2021-2025, idioma: español
Dialnet	("abandono escolar" AND "Ecuador") AND ("pobreza" OR "trabajo infantil" OR "migración")
Latindex	("deserción escolar" AND "consejería estudiantil") OR ("permanencia escolar" AND "Ecuador")
Google Académico	"factores psicosociales deserción escolar Ecuador" + filtros: desde 2021, revisadas por pares

Fueron elegibles los artículos arbitrados que analizaran factores psicosociales de la deserción escolar en el contexto ecuatoriano o latinoamericano aplicable, publicados entre 2021 y 2025

en español, con resultados empíricos o metodología de revisión explícita. Se excluyeron los estudios ajenos al fenómeno psicosocial de la deserción, los referidos a educación superior sin transferencia al nivel escolar, las publicaciones no arbitradas y aquellas sin acceso al texto completo. Como fuentes secundarias de sustento teórico y estadístico se emplearon libros e informes de organismos oficiales, que permitieron fortalecer la base científica y estructurar el marco teórico. La Tabla 2 resume los criterios.

Tabla 2.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Factores psicosociales de la deserción escolar en Ecuador o contexto latinoamericano aplicable	Estudios ajenos al fenómeno psicosocial de la deserción escolar
Publicaciones arbitradas, en español, 2021-2025	Educación superior sin transferencia al nivel escolar
Resultados empíricos o revisiones con metodología explícita	Publicaciones no arbitradas (blogs, prensa, tesis)
Acceso al texto completo	Estudios previos a 2021 o sin acceso al texto completo

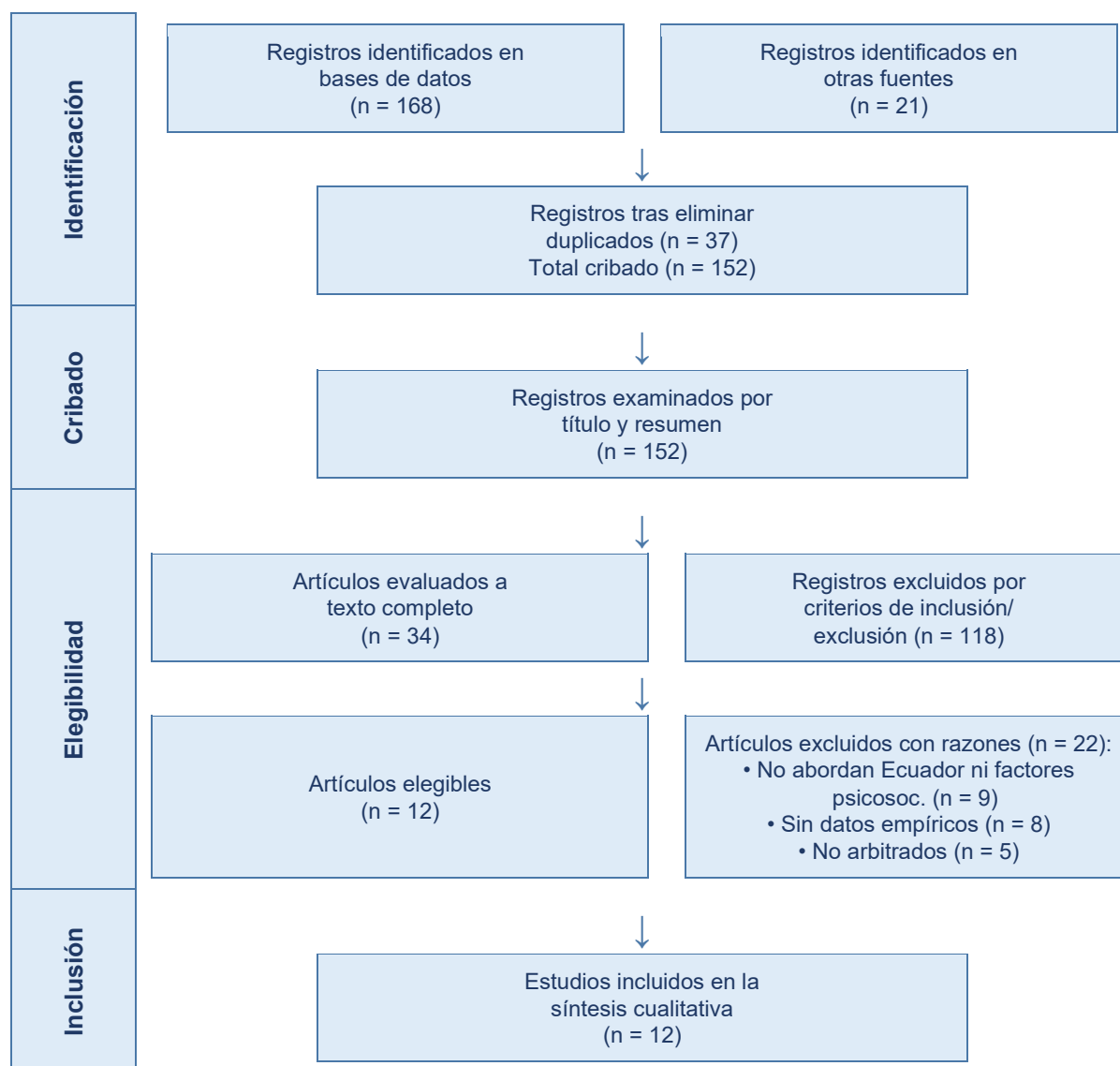
El procedimiento se desarrolló en dos fases. Primero se examinaron títulos y resúmenes de los 152 registros únicos que quedaron tras eliminar duplicados, y se descartaron 118 por no cumplir los criterios. Los 34 restantes se leyeron a texto completo, de los cuales 22 se excluyeron con razones documentadas, de modo que la síntesis cualitativa quedó integrada por doce estudios. La extracción de datos se sistematizó en una matriz que registró, para cada estudio, el autor y año, el objetivo, el método y la muestra, los factores psicosociales identificados y los hallazgos principales. La Figura 1 presenta el diagrama de flujo del proceso.

En cuanto a la valoración de la calidad, cada estudio se evaluó según tres criterios adaptados a una revisión cualitativa: la claridad del objetivo y su correspondencia con el método empleado, la pertinencia del contexto respecto de la pregunta de investigación y la solidez de la evidencia aportada, distinguiendo entre estudios empíricos con datos primarios, revisiones con metodología explícita e informes oficiales de organismos especializados. Este triple filtro permitió ponderar el peso de cada fuente en la síntesis. La integración se realizó mediante un análisis temático narrativo, apropiado ante la heterogeneidad metodológica de los estudios

incluidos, que no permitía una combinación estadística de tipo metaanalítico. Los resultados se organizaron según los tres objetivos específicos identificación de factores, análisis de sus mecanismos de convergencia y examen del rol del DECE con el fin de preservar la trazabilidad entre la pregunta de investigación, la evidencia y las conclusiones.

Figura 1.

Diagrama de flujo PRISMA del proceso de identificación, cribado y selección



Resultados

Los doce estudios seleccionados combinan revisiones bibliográficas y sistemáticas, estudios de caso con encuestas y entrevistas en unidades educativas ecuatorianas, y análisis documentales de fuentes oficiales. La mayoría se publicó entre 2023 y 2025, lo que confirma la vigencia del tema, y su cobertura abarca zonas rurales, urbano-marginales e instituciones de distintas provincias. La Tabla 3 caracteriza el conjunto.

Tabla 3.

Caracterización general de los estudios incluidos

Autor y año	Tipo de estudio	Contexto / muestra	Foco principal
Amancha-Poveda y Hernández-Junco (2024)	Cuantitativo, transversal	U.E. de Mocha, Tungurahua; 152 estudiantes, 17 desertores, 12 docentes	Factores familiares, personales, culturales e institucionales
Salazar Sevillano y Chávez Vaca (2026)	Revisión documental	Literatura ecuatoriana 2021-2025	Síntesis multicausal de factores asociados
Zhapa Amay y Yaruquí Paltín (2025)	Revisión bibliográfica	Zonas rurales y urbano-marginales	Vulnerabilidad educativa y escolaridad inconclusa
Gómez Chilán et al. (2024)	Estudio de caso	U.E. Unidad Popular, San Camilo	Causas y consecuencias del abandono en BGU
Morán Vélez et al. (2024)	Cuantitativo	U.E. Eloy Alfaro, subnivel superior	Factores del entorno familiar
Carrión-Rivera (2023)	Artículo de análisis	Contexto ecuatoriano	Causas y consecuencias; enfoque de derechos
Loaiza Maldonado et al. (2023)	Revisión	Sistema educativo ecuatoriano	Identificación de factores de deserción
Vásconez Altamirano (2023)	Modelo predictivo	U.E. Los Andes	Predicción de deserción por impacto de pandemia
Enríquez y Paniura (2025)	Revisión	América Latina, últimos 5 años	Evolución de los problemas de salud mental
Hidalgo-Villavicencio et al. (2024)	Descriptivo	NNA post-COVID-19	Estado emocional y psicológico post-pandémico
INEC (2023) / MINEDUC (2021)	Informe oficial	Nacional	Tasas de abandono e impacto pandémico
CEPAL (2022)	Informe regional	América Latina y el Caribe	Efectos intergeneracionales de la deserción

El análisis temático permitió agrupar los factores en cuatro dimensiones interdependientes, resumidas en la Tabla 4. La evidencia coincide en que ninguna dimensión actúa de forma aislada: la potencia predictiva de la deserción proviene de su acumulación, de modo que un mismo estudiante suele estar expuesto simultáneamente a varias, lo que explica por qué las intervenciones focalizadas en un solo factor resultan insuficientes.

Tabla 4.

Dimensiones de factores psicosociales asociados a la deserción escolar

Dimensión	Factores incluidos	Evidencia de respaldo
Socioeconómica	Pobreza, precariedad laboral familiar, trabajo infantil, inseguridad alimentaria	Salazar Sevillano y Chávez Vaca (2026); Amancha-Poveda y Hernández-Junco (2024); Loaiza Maldonado et al. (2023)
Familiar	Violencia intrafamiliar, disfuncionalidad, migración de progenitores, escaso acompañamiento	Morán Vélez et al. (2024); Amancha-Poveda y Hernández-Junco (2024); Carrión-Rivera (2023)
Personal y de salud mental	Baja autoeficacia, desmotivación, ansiedad y depresión post-pandémicas, rezago acumulado	Enríquez y Paniura (2025); Hidalgo-Villavicencio et al. (2024); Vásconez Altamirano (2023)
Institucional e intraescolar	Prácticas evaluativas excluyentes, escaso apoyo, desvinculación, límites del DECE	Gómez Chilán et al. (2024); Carrión-Rivera (2023); Zhapa Amay y Yaruquí Paltín (2025)

La lectura conjunta de la Tabla 4 confirma el carácter ecosistémico del fenómeno: los factores socioeconómicos y familiares corresponden al microsistema y al exosistema del estudiante, los personales al plano individual mediado por la historia de vida, y los institucionales al mesosistema escolar. El estudio de Amancha-Poveda y Hernández-Junco (2024) resulta ilustrativo, pues en una sola unidad educativa identifica de manera simultánea factores familiares, personales, culturales e institucionales, lo que respalda empíricamente la hipótesis de la convergencia acumulativa.

En la dimensión socioeconómica, el mecanismo predominante es el de la expulsión material. La pobreza y la precariedad laboral de los hogares empujan a los adolescentes hacia el trabajo remunerado o el cuidado de hermanos, actividades que compiten directamente con el tiempo y la energía necesarios para el estudio. Amancha-Poveda y Hernández-Junco (2024) documentan

cómo el rol del estudiante en el hogar, cuando implica obligaciones no acordes a su edad, precede al abandono; Loaiza Maldonado et al. (2023) y Salazar Sevillano y Chávez Vaca (2026) confirman que la pobreza y el trabajo infantil figuran entre los factores más citados en la literatura ecuatoriana. El mecanismo no es solo la falta de recursos, sino la incompatibilidad temporal y física entre la supervivencia económica y la permanencia escolar.

En la dimensión familiar, el mecanismo opera sobre las condiciones afectivas del aprendizaje. La violencia intrafamiliar deteriora la seguridad emocional que sostiene la disposición a aprender, y la migración de los progenitores, frecuente en Ecuador, reorganiza los cuidados y debilita el acompañamiento escolar cotidiano. Morán Vélez et al. (2024) identifican el entorno familiar como determinante del abandono en el subnivel superior, y Carrión-Rivera (2023) vincula la disfuncionalidad familiar con la desvinculación progresiva del estudiante. Aquí el mecanismo es la erosión del soporte afectivo y de la red de supervisión que normalmente amortigua las dificultades escolares.

En la dimensión personal y de salud mental, el mecanismo es motivacional y neuropsicológico. El deterioro de la salud mental adolescente tras la pandemia, con el aumento documentado de ansiedad y depresión en la región (Enríquez y Paniura, 2025; Hidalgo-Villavicencio et al., 2024), reduce la energía cognitiva y emocional disponible para el estudio, mientras que la baja autoeficacia y el rezago acumulado alimentan un círculo de desmotivación en el que cada nueva dificultad confirma la creencia de incapacidad. Vásconez Altamirano (2023) muestra, mediante un modelo predictivo, cómo el impacto de la pandemia incrementó el riesgo de abandono. El mecanismo combina la merma de recursos psicológicos con la pérdida de expectativas de logro.

En la dimensión institucional e intraescolar, el mecanismo es paradójico, porque la propia escuela puede producir la deserción que debería prevenir. Las prácticas evaluativas rígidas, la escasa personalización de la enseñanza y la ausencia de vínculos significativos entre docentes y estudiantes transforman las dificultades individuales en experiencias de exclusión. Gómez Chilán et al. (2024) y Carrión-Rivera (2023) documentan cómo el bajo apoyo institucional y las dinámicas intraescolares contribuyen al abandono, y Zhapa Amay y Yaruquí Paltín (2025) muestran que la calidad del proceso educativo forma parte de la vulnerabilidad educativa. El

mecanismo revela que un currículo que no se adapta a las necesidades de los estudiantes más frágiles no es neutral, sino activamente excluyente.

Respecto del tercer objetivo, la evidencia sitúa al DECE en una posición estratégica pero estructuralmente limitada. Los estudios coinciden en que la detección temprana y el acompañamiento psicosocial reducen el riesgo de abandono, pero también en que la sobrecarga de casos y la falta de recursos restringen su alcance real. Sobre esta base se propone un modelo ecosistémico de retención escolar de tres niveles, sintetizado en la Tabla 5, que organiza la respuesta institucional desde la prevención universal hasta la intervención intensiva y la revinculación.

Tabla 5.

Modelo ecosistémico de retención escolar: tres niveles de intervención

Nivel	Población objetivo	Componentes centrales
Primario: prevención universal	Toda la comunidad educativa	Clima escolar positivo, prácticas informadas por el trauma, vínculos docente-estudiante, promoción del bienestar y la pertenencia
Secundario: prevención selectiva	Estudiantes con factores de riesgo identificados	Sistemas de alerta temprana por ausentismo, evaluación psicosocial estructurada, tutorías, apoyo focalizado y derivación oportuna
Terciario: intervención intensiva	Estudiantes en abandono o retornados	Planes individualizados, articulación intersectorial (salud, protección), estrategias de revinculación y seguimiento sostenido

El modelo solo resulta viable si se sostiene en mecanismos reales de corresponsabilidad que trasciendan los enunciados normativos, entre ellos la formalización de redes territoriales de retención que articulen a la escuela con los servicios de salud, protección y desarrollo social del territorio. Sin esa articulación, el nivel terciario, que exige recursos intersectoriales, queda reducido a la buena voluntad de los equipos del DECE.

El nivel primario se sostiene sobre la idea de que la mejor intervención es la que evita que el riesgo aparezca. Un clima escolar cálido, prácticas informadas por el trauma y vínculos docente-estudiante genuinos operan como factores protectores universales que benefician a toda la comunidad, no solo a los estudiantes en riesgo. Su fortaleza radica en que no estigmatiza, pues

actúa sobre el conjunto y construye una cultura institucional de pertenencia; su desafío es que exige formación docente sostenida y un cambio de mirada que no se decreta por norma.

El nivel secundario introduce la lógica de la alerta temprana. Su componente central es un sistema que detecte señales de riesgo antes de que el desenganche se consolide, seguido de una evaluación psicosocial estructurada y de apoyos focalizados como tutorías y derivaciones oportunas. La evidencia respalda que la intervención en esta fase, cuando el estudiante aún asiste, es considerablemente más eficaz y menos costosa que la revinculación posterior. Su condición de éxito es la existencia de datos de asistencia oportunos y de un DECE con capacidad real de respuesta.

El nivel terciario atiende a quienes ya han abandonado o están en riesgo inminente de hacerlo, y es el más exigente en recursos. Requiere planes individualizados, articulación con los servicios de salud y protección, y estrategias de revinculación que acompañen el retorno del estudiante sin repetir las condiciones que motivaron su salida. Aquí la corresponsabilidad interinstitucional deja de ser un principio abstracto para convertirse en la condición práctica que hace posible la intervención, pues ningún DECE puede, por sí solo, resolver las causas estructurales que expulsaron al estudiante del aula.

Discusión

Los hallazgos confirman que la deserción escolar en Ecuador excede cualquier explicación monocausal y desafía las respuestas técnicamente reducidas. La síntesis de la evidencia reciente permite subrayar tres aportes al debate. El primero es la consolidación de la mirada psicosocial y ecosistémica: la convergencia de factores socioeconómicos, familiares, personales e institucionales, documentada de forma recurrente en los estudios revisados (Amancha-Poveda y Hernández-Junco, 2024; Salazar Sevillano y Chávez Vaca, 2026), desplaza definitivamente la explicación centrada en la voluntad del estudiante y sitúa el problema en la interacción entre la persona y sus entornos.

El segundo aporte remite a las brechas de implementación. El análisis muestra que la distancia entre lo que el DECE debería hacer y lo que puede hacer en las condiciones reales de trabajo no obedece a la falta de voluntad de los profesionales, sino a un problema de diseño institucional que requiere inversión pública y reforma normativa. Reconocerlo evita trasladar a los equipos

una responsabilidad que corresponde al sistema, y orienta las recomendaciones hacia el fortalecimiento estructural más que hacia la exhortación individual.

El tercer aporte proviene de la perspectiva de la justicia educativa, que advierte que incluso los modelos bien diseñados pueden reproducir la lógica de "reparar al individuo deficiente" si no acompañan la atención con una crítica de las condiciones que generan el problema (Carrión-Rivera, 2023). Un DECE que solo atiende casos sin señalar las condiciones que los producen contribuye, aun sin proponérselo, a normalizar situaciones que un sistema educativo democrático debería considerar inaceptables.

Conviene atender una objeción frecuente a los enfoques estructurales: la de que subestiman la agencia de estudiantes y familias y producen narrativas de victimización. Reconocer las condiciones de vulnerabilidad no niega la agencia, sino que precisa las condiciones en que esa agencia puede desplegarse. La resiliencia no emerge espontáneamente de la adversidad extrema, sino que se construye cuando existe al menos un contexto de apoyo genuino que la sostenga, y la escuela puede y debe ser ese contexto para quienes no lo encuentran en otro lugar.

Los hallazgos ecuatorianos dialogan con la evidencia regional y la matizan. Si bien los factores identificados coinciden con los descritos en otros países latinoamericanos, el caso ecuatoriano presenta rasgos propios: una alta proporción de familias transnacionales derivada de las oleadas migratorias, marcadas brechas rurales y étnicas que afectan de manera desproporcionada a los pueblos y nacionalidades indígenas, y un dispositivo institucional específico, el DECE, cuyo diseño lo sitúa en una posición privilegiada para la prevención que las condiciones de implementación no permiten aprovechar plenamente. Esta especificidad advierte contra el traslado mecánico de modelos de retención diseñados para otros contextos, y refuerza la necesidad de soluciones ancladas en la realidad nacional.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce que buena parte de la evidencia ecuatoriana proviene de estudios de caso en unidades educativas específicas, con muestras reducidas y diseños predominantemente descriptivos, lo que limita la generalización; que la producción sobre el rol del DECE es todavía escasa; y que la heterogeneidad metodológica de las fuentes

impidió una integración cuantitativa de tipo metaanalítico. Estas limitaciones, lejos de invalidar los hallazgos, delimitan una agenda de investigación futura.

Como fortalezas, en cambio, cabe destacar que la revisión se apoyó exclusivamente en fuentes arbitradas y verificables del periodo 2021-2025, con prioridad para la producción ecuatoriana reciente, lo que asegura pertinencia contextual y actualidad; que la aplicación del protocolo PRISMA otorgó transparencia y reproducibilidad al proceso de selección; y que la organización de los hallazgos en torno a dimensiones ecosistémicas ofrece un marco integrador con el que interpretar evidencia dispersa. La convergencia entre estudios de caso locales, revisiones nacionales e informes oficiales, obtenidos con métodos distintos pero coincidentes en sus conclusiones, refuerza la validez de la síntesis. Esta combinación de rigor procedimental y anclaje contextual constituye el principal aporte metodológico del trabajo, en un campo donde abundan los estudios aislados y escasean las síntesis sistemáticas centradas en el caso ecuatoriano.

La evidencia sistematizada permite derivar orientaciones concretas para la política educativa ecuatoriana y para la práctica cotidiana de los equipos de consejería, organizadas en torno a tres prioridades que se desprenden directamente de los hallazgos.

La brecha entre el mandato normativo del DECE y su capacidad real de implementación es el hallazgo con implicaciones más inmediatas. Atenderla exige revisar la relación entre el número de profesionales y el volumen de estudiantes atendidos, dotar a los equipos de tiempo protegido para la prevención y establecer condiciones laborales que prevengan el agotamiento profesional. La literatura y la experiencia coinciden en que un DECE sobrecargado se ve forzado a operar en modo reactivo, atendiendo emergencias, cuando su mayor potencial reside precisamente en la prevención temprana. Ninguna reforma de la retención escolar prosperará si el dispositivo encargado de ejecutarla carece de las condiciones mínimas para hacerlo.

El ausentismo reiterado constituye una de las señales más tempranas y fiables del riesgo de abandono, lo que abre una oportunidad clara para la política pública. Implantar sistemas de alerta temprana que registren la asistencia de forma oportuna y activen protocolos de acompañamiento antes de que el desenganche se consolide permitiría intervenir en la fase en que la evidencia muestra mayor eficacia. Estos sistemas no requieren tecnología sofisticada,

sino procesos institucionales claros que conviertan un dato ya disponible en un disparador de acción. La experiencia internacional respalda que la vigilancia sistemática del ausentismo, acompañada de respuestas proporcionadas, reduce la deserción.

Dado que buena parte de los factores que expulsan al estudiante del aula exceden el ámbito escolar, la escuela no puede resolverlos en solitario. La política educativa debería formalizar redes territoriales que articulen a las instituciones educativas con los servicios de salud, protección de derechos y desarrollo social de cada territorio, de modo que la derivación de un estudiante en riesgo encuentre una respuesta efectiva y no un vacío institucional. Esta corresponsabilidad, para ser real, requiere protocolos, responsables identificados y mecanismos de seguimiento, y no meras declaraciones de intención interinstitucional.

Conclusiones

La deserción escolar en Ecuador es, antes que nada, un problema de justicia social. Sus causas son multifactoriales, sus efectos son acumulativos e intergeneracionales, y su abordaje exige una respuesta articulada, sostenida y anclada en el derecho de todos los NNA a una educación de calidad en condiciones de equidad.

Sobre el primer y el segundo objetivo específico, la revisión estableció que los factores psicosociales de la deserción se agrupan en cuatro dimensiones interdependientes —socioeconómica, familiar, personal y de salud mental, e institucional—, y que su capacidad predictiva proviene de la acumulación y convergencia de varios factores en un mismo estudiante, y no de su acción aislada. Esta constatación respalda la pertinencia de los enfoques ecosistémicos por encima de las intervenciones focalizadas en una sola causa.

Sobre el tercer objetivo, se determinó que el DECE ocupa una posición estratégica pero estructuralmente limitada, y que su efectividad depende de superar la brecha entre su mandato normativo y su capacidad real de implementación. El modelo ecosistémico de retención de tres niveles, articulado en principios de justicia educativa, atención informada por el trauma y corresponsabilidad interinstitucional, ofrece un marco operacionalizable, cuya viabilidad está condicionada a la existencia de redes territoriales de retención y de condiciones de trabajo dignas para los equipos.

En definitiva, superar la deserción escolar exige, además de intervenciones técnicas de calidad, una transformación de la cultura escolar que coloque el bienestar psicosocial del estudiante como condición estructural del derecho a la educación. La escuela que retiene no es la que más presiona ni la que más sanciona, sino la que reconoce, incluye, construye vínculos genuinos y, cuando un estudiante falta, pregunta con preocupación y con los recursos para responder. Como líneas futuras se recomienda desarrollar estudios longitudinales y multicéntricos en el país, validar instrumentos de alerta temprana y evaluar experimentalmente el modelo propuesto.

Referencias bibliográficas

- Amancha-Poveda, J. C., y Hernández-Junco, V. (2024). Factores asociados a la deserción escolar en la Unidad Educativa Vicente Anda Aguirre, Ecuador. *Episteme Koinonía*, 7(13), 76-95. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3179>
- Carrión-Rivera, R. I. (2023). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el contexto ecuatoriano. *Polo del Conocimiento*, 8(11), 927-945. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i11.6246>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2022: la transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48518>
- Enríquez, V., y Paniura, M. (2025). Evolución de los problemas mentales en el continente latinoamericano en los últimos cinco años. *Revista Estudios Psicológicos*, 5(1), 7-20. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2025.01.001>
- Gómez Chilán, L. F., Chuquitarco Encalada, S. M., Chavesta Álava, M. V., y Ricaurte Tarira, A. C. (2024). Causas y consecuencias de la deserción escolar en los de bachillerato de la Unidad Educativa "Unidad Popular", parroquia San Camilo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 837-857. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1919>



- Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C., y McGuinness, L. A. (2022). PRISMA2020: An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2), e1230. <https://doi.org/10.1002/cl2.1230>
- Hidalgo-Villavicencio, N. P., Lucas-Castro, A. J., y Castro-Jalca, J. E. (2024). Estado emocional y psicológico post COVID-19 en niños y adolescentes. *MQRInvestigar*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Estadísticas educativas: tasa de abandono escolar 2022-2023*. INEC. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>
- Loaiza Maldonado, D. J., García Neira, I. A., Romero Ambi, J. P., Díaz Triviño, M. de L., y Ronquillo Cabezas, P. S. (2023). Identificación de los factores de la deserción académica en el sistema educativo del Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 11121-11136. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6190
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Informe de gestión: impacto de la pandemia en el sistema educativo ecuatoriano*. MINEDUC. <https://educacion.gob.ec>
- Morán Vélez, G. J., Mena Morán, D. G., Briones Cortez, O. L., y López Vidal, K. L. (2024). Factores del entorno familiar en la deserción escolar de los estudiantes del subnivel superior de la Unidad Educativa Eloy Alfaro. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 987-1002. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2661>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>



Salazar Sevillano, J. C., y Chávez Vaca, V. A. (2026). Factores asociados a la deserción escolar en el sistema educativo ecuatoriano. *Polo del Conocimiento*, 11(1).
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/11518>

Vásconez Altamirano, G. E. (2023). Modelo de predicción de deserción escolar en los estudiantes de la Unidad Educativa Los Andes por impacto de la pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 3038-3052.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4640

Zhapa Amay, F. P., y Yaruquí Paltín, G. Y. (2025). Deserción escolar en contextos de vulnerabilidad: análisis de la escolaridad inconclusa en Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(5), 222-234.
<https://doi.org/10.56712/latam.v6i5.4597>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.