Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios
e-ISSN: 3028-4074

Artículo de Revisión

Eficiencia interna y trayectorias escolares: una lectura pedagógica para la educación dominicana

Internal Efficiency and Educational Trajectories: A Pedagogical Perspective on Dominican Education

Asmilda Yokairi Torres Sánchez
Universidad Tecnológica del Cibao Oriental (UTECO), Cotuí, República Dominicana
asmilda.torres@uteco.edu.co; https://orcid.org/0009-0009-1639-3500

Recepción: 11 de mayo de 2026
Aceptado: 16 de junio de 2026
Publicado: 20 de julio de 2026

¿Cómo citar este artículo?
Torres Sánchez, A. Y. (2026). Eficiencia interna y trayectorias escolares: una lectura pedagógica para la educación dominicana. *Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios*, *3*(3), 56-82. https://doi.org/10.65705/RHOMU.v3i3.123

Copyright: © 2026 Asmilda Yokairi Torres Sánchez; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

El artículo analiza los aportes de las estrategias pedagógicas al fortalecimiento de la eficiencia interna escolar, con especial atención a sus implicaciones para la educación dominicana. Se desarrolló una revisión narrativa de literatura desde un enfoque cualitativo, interpretativo y documental, considerando estudios y documentos publicados principalmente entre 2018 y 2026. El análisis se organizó en tres ejes: la eficiencia interna como expresión de las trayectorias y experiencias escolares; las estrategias pedagógicas orientadas a la prevención, el acompañamiento y la revinculación; y las condiciones institucionales necesarias para sostener dichas estrategias. Los hallazgos muestran que la promoción, la repetición, el rezago y el abandono no deben interpretarse únicamente como indicadores administrativos, sino como manifestaciones de procesos pedagógicos, relacionales e institucionales. Asimismo, se reconoce que la evaluación formativa, la tutoría, el seguimiento y la atención diferenciada adquieren mayor pertinencia cuando responden a necesidades concretas y se articulan con liderazgo pedagógico, colaboración profesional, participación familiar y uso reflexivo de la información. Se concluye que la eficiencia interna debe comprenderse como la capacidad institucional para sostener trayectorias con aprendizaje, participación, pertenencia e inclusión.

PALABRAS CLAVE: Estrategias pedagógicas; eficiencia interna; trayectorias escolares; permanencia escolar; acompañamiento pedagógico; educación dominicana.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of pedagogical strategies to strengthening internal school efficiency, with a special focus on their implications for Dominican education. A narrative literature review was conducted using a qualitative, interpretive, and documentary approach, drawing on studies and documents published primarily between 2018 and 2026. The analysis was organized around three main themes: internal efficiency as an expression of students' educational trajectories and experiences; pedagogical strategies aimed at prevention, support, and re-engagement; and the institutional conditions necessary to sustain these strategies. The findings show that promotion, grade repetition, academic lag, and dropout should not be interpreted solely as administrative indicators, but rather as manifestations of pedagogical, relational, and institutional processes. Furthermore, the study recognizes that formative assessment, tutoring, monitoring, and differentiated instruction become more effective when they address specific needs and are integrated with pedagogical leadership, professional collaboration, family involvement, and the reflective use of information. The study concludes that internal efficiency should be understood as the institutional capacity to support educational trajectories characterized by learning, participation, a sense of belonging, and inclusion.

KEYWORDS: Teaching strategies; internal efficiency; educational trajectories; school retention; educational support; Dominican education.

INTRODUCCIÓN

La permanencia y el avance del estudiantado dentro del sistema educativo constituyen preocupaciones centrales para las instituciones escolares, debido a que expresan no solo la capacidad de retener a quienes ingresan, sino también las oportunidades que se ofrecen para aprender, participar y continuar su trayectoria. La promoción, la repetición, el abandono y la sobreedad suelen agruparse bajo la noción de eficiencia interna; sin embargo, su interpretación no puede limitarse a una lectura administrativa. Detrás de estos indicadores se entrelazan experiencias de aprendizaje, relaciones pedagógicas, condiciones familiares, desigualdades sociales y decisiones institucionales que influyen en la manera en que cada estudiante transita por la escolaridad (Bruhn, 2023; Palacios Mena et al., 2025; Torres Sánchez, 2024; 2025).

Esta comprensión adquiere especial relevancia en América Latina y el Caribe, donde la continuidad educativa se encuentra atravesada por desigualdades históricas, diferencias territoriales y condiciones heterogéneas de acceso a recursos y apoyos. La UNESCO (2024a) advierte que la recuperación educativa en la región requiere articular inclusión, mejora de los aprendizajes, fortalecimiento docente y desarrollo de capacidades institucionales. Desde esta perspectiva, permanecer en la escuela no equivale necesariamente a participar de manera significativa ni a construir aprendizajes suficientes. La continuidad formal puede coexistir con rezagos, baja participación, debilitamiento del sentido de pertenencia o apoyos pedagógicos insuficientes.

La mirada tradicional sobre la eficiencia interna ha privilegiado los indicadores que permiten describir el movimiento del estudiantado entre grados, niveles y ciclos. Estos referentes resultan necesarios para la planificación, el seguimiento y la gestión de los sistemas educativos, pero ofrecen una explicación limitada cuando se analizan de manera aislada. La promoción, la reprobación o el abandono informan sobre determinadas manifestaciones del recorrido escolar, aunque no permiten comprender por sí solas cómo se construyeron las dificultades, qué respuestas ofreció la institución ni qué experiencias precedieron a la interrupción o al rezago.

La noción de trayectoria escolar permite ampliar esta lectura al desplazar la atención desde el resultado final hacia el proceso vivido por los sujetos. Terigi (2009a) distingue entre los recorridos previstos por la organización escolar y las trayectorias reales desarrolladas por los estudiantes, las cuales no siempre siguen una secuencia lineal ni coinciden con los tiempos institucionalmente esperados. Esta diferencia cuestiona las explicaciones que atribuyen la repetición, el rezago o la desvinculación únicamente a la falta de interés, esfuerzo o capacidad individual.

Desde una perspectiva situacional, el riesgo educativo no constituye una propiedad inherente a determinados estudiantes, sino que emerge de la relación entre sus circunstancias y las condiciones de escolarización (Terigi, 2009b). De esta manera, las dificultades de continuidad también interpelan las formas de organizar la enseñanza, evaluar los aprendizajes, atender la diversidad y responder a las señales de distanciamiento. Esta comprensión no desconoce la influencia de los factores familiares, sociales o económicos, pero evita que la responsabilidad por la trayectoria recaiga exclusivamente sobre el estudiante.

La desvinculación escolar debe entenderse, por consiguiente, como un proceso complejo y progresivo. Rumberger (2011) plantea que el abandono suele estar precedido por un debilitamiento de los vínculos académicos y sociales con la institución. En este proceso pueden converger inasistencias, dificultades

acumuladas, experiencias reiteradas de fracaso, escaso sentido de pertenencia, responsabilidades familiares y respuestas escolares poco flexibles. Esta complejidad impide atribuir a una sola estrategia la capacidad de resolver el problema, pero permite examinar cómo las prácticas pedagógicas pueden anticipar dificultades, ofrecer apoyos y contribuir a reconstruir el vínculo con la escuela.

En este marco, las estrategias pedagógicas adquieren un sentido que trasciende la aplicación de técnicas o actividades novedosas. Se comprenden como decisiones intencionadas mediante las cuales el profesorado organiza la enseñanza, interpreta necesidades, acompaña procesos y crea oportunidades para aprender y participar. La evaluación formativa, la retroalimentación, la tutoría, el aprendizaje colaborativo, la recuperación de aprendizajes y la atención diferenciada pueden constituirse en mediaciones relevantes cuando responden a situaciones concretas y se integran en una práctica reflexiva.

La literatura reciente permite reconocer varias líneas de discusión relacionadas con estas mediaciones. La evaluación formativa y la retroalimentación son comprendidas como procesos que permiten identificar dificultades, ajustar la enseñanza y abrir nuevas oportunidades de aprendizaje antes de que el rezago se traduzca en reprobación o desvinculación *Organisation for Economic Co-operation and Development* [OCDE] (2025). De manera complementaria, los estudios sobre compromiso escolar muestran que la permanencia también depende de la relación conductual, emocional y cognitiva que el estudiante construye con el aprendizaje, el profesorado y la institución (Archambault et al., 2022; Martins et al., 2022).

Otras investigaciones destacan la influencia del apoyo docente, las relaciones pedagógicas y las oportunidades de participación en el involucramiento del estudiantado (Tao et al., 2022; Thomas et al., 2023). Asimismo, el acompañamiento pedagógico se reconoce como un proceso formativo y reflexivo, mientras que los sistemas de alerta temprana adquieren valor cuando conducen a tutorías, apoyos diferenciados y acciones de revinculación, y no solo a la clasificación de estudiantes considerados en riesgo (Díaz-Rivadeneira et al., 2023; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2024).

Estos aportes muestran que la continuidad escolar se relaciona con procesos pedagógicos y relacionales, pero también con la capacidad institucional para sostenerlos. Las estrategias no operan en el vacío ni pueden descansar exclusivamente en la voluntad individual del docente. Su desarrollo requiere liderazgo pedagógico, coordinación entre actores, formación situada, análisis de información y seguimiento de las trayectorias. El Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO sostiene que la mejora de la enseñanza exige condiciones organizativas que permitan comprender, apropiarse y mantener las innovaciones dentro de las comunidades escolares (Belleï, 2023).

En la República Dominicana, la eficiencia interna forma parte de las preocupaciones institucionales vinculadas con la promoción, la reprobación, el abandono y la permanencia. El Ministerio de Educación de la República Dominicana ha incorporado estos procesos en sus sistemas de indicadores y ha promovido el uso de información institucional para apoyar la planificación y la mejora pedagógica. Esta orientación ofrece una oportunidad para ampliar el sentido de los datos: además de describir el funcionamiento del sistema, pueden utilizarse para reconocer trayectorias vulnerables, interpretar necesidades y revisar las respuestas construidas por los centros educativos.

No obstante, vincular los indicadores con la práctica pedagógica exige evitar una lectura instrumental de la mejora. La disminución de la repetición o el abandono solo adquiere sentido educativo cuando se

acompaña de oportunidades auténticas de aprendizaje, participación e inclusión. De otro modo, la promoción formal podría ocultar aprendizajes frágiles, dificultades no atendidas o experiencias de escolarización poco significativas. Por ello, la eficiencia interna debe relacionarse con la capacidad institucional de sostener trayectorias pertinentes y sensibles a la diversidad.

El problema que orienta este artículo no radica en la ausencia absoluta de estudios sobre evaluación, tutoría, acompañamiento, compromiso escolar o permanencia. El vacío se encuentra en la fragmentación con la que estas discusiones suelen desarrollarse. La evaluación formativa se aborda principalmente en relación con el aprendizaje; el compromiso, con la participación o el abandono; el acompañamiento, con la práctica docente; y los sistemas de alerta, con la identificación del riesgo. Estas líneas no siempre se integran dentro de una comprensión pedagógica común de la eficiencia interna.

La revisión narrativa ofrece una vía pertinente para poner en diálogo estos aportes, reconocer coincidencias y tensiones, y construir una interpretación que relacione trayectorias, estrategias pedagógicas y condiciones institucionales. Su interés no radica en determinar qué estrategia produce mejores resultados ni en establecer relaciones causales generalizables, sino en comprender los sentidos atribuidos al acompañamiento, la prevención, la revinculación y el sostenimiento de la continuidad escolar.

En atención a estas consideraciones, el propósito de este artículo es analizar, mediante una revisión narrativa de la literatura, los aportes de las estrategias pedagógicas al fortalecimiento de la eficiencia interna escolar, con especial atención a las implicaciones que pueden derivarse para la educación dominicana. La reflexión se orienta por la siguiente interrogante: ¿cómo aborda la literatura educativa la relación entre las estrategias pedagógicas y el fortalecimiento de la eficiencia interna escolar, y qué implicaciones pueden construirse para el contexto educativo dominicano?

Para desarrollar este propósito, el análisis se organiza en tres núcleos temáticos. El primero examina la eficiencia interna como expresión de las trayectorias y experiencias escolares; el segundo profundiza en las estrategias pedagógicas orientadas a la prevención, el acompañamiento y la continuidad; y el tercero analiza las condiciones institucionales necesarias para articular estas estrategias con la permanencia, la promoción y el aprendizaje. Esta organización permite avanzar desde una lectura exclusivamente administrativa hacia una comprensión en la que la eficiencia interna se configura en la relación entre las trayectorias del estudiantado, las prácticas pedagógicas y la capacidad institucional para sostenerlas.

METODOLOGÍA

El artículo se desarrolló desde un enfoque cualitativo, interpretativo y documental, mediante una revisión narrativa de literatura especializada. Esta modalidad resultó pertinente para el propósito de comprender cómo se relacionan las estrategias pedagógicas, las trayectorias escolares y la eficiencia interna, debido a que el interés no estuvo dirigido a cuantificar la producción científica, comparar tamaños de efecto ni determinar la eficacia estadística de intervenciones específicas. La revisión se orientó, en cambio, a poner en diálogo aportes conceptuales, investigaciones educativas y documentos institucionales para construir una interpretación integrada del problema.

La revisión de literatura puede constituirse en una metodología de investigación cuando sus decisiones de búsqueda, selección, análisis y síntesis se explicitan de forma coherente con el propósito del estudio.

Snyder (2019) señala que las revisiones permiten integrar conocimientos dispersos, reconocer perspectivas conceptuales y desarrollar nuevas comprensiones sobre un campo de estudio. No obstante, advierte que su valor depende de evitar procedimientos improvisados y de mantener correspondencia entre la pregunta, el tipo de revisión y la forma de análisis. En este artículo se optó por una revisión narrativa porque la literatura relevante se encuentra distribuida entre distintos campos —eficiencia interna, trayectorias escolares, abandono, evaluación formativa, tutoría, acompañamiento, liderazgo y colaboración institucional— y porque se buscó construir una lectura interpretativa de sus relaciones, antes que producir una síntesis exhaustiva o estadística.

La revisión narrativa ofrece flexibilidad para integrar fuentes de distinta naturaleza y procedencia, pero esa flexibilidad no supone ausencia de rigor. Baethge et al. (2019) sostienen que la calidad de este tipo de trabajos requiere justificar la importancia del tema, formular con claridad su propósito, describir la búsqueda realizada, emplear referencias pertinentes y distinguir entre la evidencia disponible y la interpretación construida por quien revisa. Estos criterios orientaron el desarrollo del artículo y la organización de sus resultados.

Delimitación temporal y temática

La búsqueda se concentró en publicaciones difundidas entre 2018 y 2026. Este intervalo permitió recuperar aportes anteriores a la pandemia, examinar transformaciones producidas durante y después de ese periodo e incorporar estudios recientes sobre permanencia, revinculación, acompañamiento y organización escolar. La amplitud temporal también respondió a la necesidad de localizar literatura procedente de América Latina, el Caribe y la República Dominicana, debido a que la relación explícita entre estrategias pedagógicas y eficiencia interna aparece de manera dispersa en la producción educativa.

Se admitieron algunas fuentes anteriores a 2018 cuando presentaban un valor conceptual necesario para comprender categorías centrales o antecedentes metodológicos. Estas publicaciones no fueron utilizadas para describir el panorama actual, sino como referentes para situar discusiones que mantienen vigencia en la interpretación de las trayectorias y de la organización escolar.

La búsqueda no se limitó a la expresión “eficiencia interna”, ya que numerosos estudios pertinentes abordan sus manifestaciones mediante otras categorías. Por esta razón, la localización de literatura se orientó mediante combinaciones de términos relacionados con:

- eficiencia interna y trayectorias escolares;
- promoción, repetición, rezago y abandono;
- permanencia, continuidad y revinculación escolar;
- compromiso, participación y sentido de pertenencia;
- evaluación formativa y retroalimentación;
- tutoría y acompañamiento pedagógico;
- sistemas de alerta temprana;
- liderazgo pedagógico y trabajo colaborativo;

- formación y acompañamiento docente;
- participación familiar y comunidad educativa.

También se emplearon términos equivalentes en inglés cuando resultó necesario ampliar la búsqueda internacional, entre ellos *internal efficiency*, *educational trajectories*, *school retention*, *school dropout*, *student engagement*, *formative assessment*, *pedagogical support* y *school leadership*.

Localización y selección de las fuentes

La localización documental se realizó mediante buscadores académicos, portales de revistas científicas, repositorios institucionales y sitios oficiales de organismos educativos. Se consideraron artículos arbitrados, revisiones de literatura, capítulos de libros, libros académicos, informes técnicos y documentos de política educativa. Para la contextualización dominicana se incorporaron documentos y publicaciones oficiales del Ministerio de Educación de la República Dominicana, utilizados para reconocer orientaciones, herramientas y acciones institucionales relacionadas con la gestión, el acompañamiento y los indicadores de eficiencia interna.

La selección tuvo un carácter intencional y se apoyó en criterios de pertinencia conceptual. Se conservaron fuentes que permitían comprender al menos uno de los siguientes aspectos: las limitaciones de la lectura administrativa de la eficiencia interna; la construcción de las trayectorias escolares; las estrategias de prevención, acompañamiento o revinculación; y las condiciones institucionales que permiten sostener dichas estrategias.

Se priorizaron publicaciones que:

1. abordaran contextos escolares o problemas transferibles al campo educativo;
2. desarrollaran categorías vinculadas con la permanencia, el aprendizaje o la participación;
3. permitieran interpretar las responsabilidades pedagógicas e institucionales;
4. ofrecieran aportes relevantes para América Latina, el Caribe o la educación dominicana;
5. presentaran información bibliográfica verificable y una procedencia académica o institucional reconocible.

Se descartaron las fuentes cuyo objeto se alejaba sustancialmente del problema, aquellas que no permitían identificar su procedencia o autoría y las que utilizaban categorías educativas sin desarrollar una relación clara con las trayectorias, las estrategias pedagógicas o la organización escolar. También se evitó incorporar una fuente únicamente por coincidir con una palabra clave cuando su contenido no respaldaba el argumento construido.

Los documentos institucionales fueron diferenciados de los estudios académicos. Los primeros se emplearon para contextualizar políticas, programas y herramientas, pero no se interpretaron como evidencia independiente de su efectividad. Esta distinción resultó especialmente importante en el tratamiento de las publicaciones del MINERD, pues permitieron reconocer las orientaciones vigentes del sistema dominicano sin atribuirles resultados que requerirían evaluaciones empíricas específicas.

Proceso de análisis interpretativo

El análisis se desarrolló mediante una lectura temática y recursiva de las fuentes. El análisis temático permite identificar y desarrollar patrones de significado dentro de un conjunto documental, siempre que las categorías no se entiendan como elementos que aparecen de manera automática, sino como construcciones interpretativas relacionadas con la pregunta y la posición analítica de quien investiga (Braun & Clarke, 2021).

El proceso comprendió cinco momentos relacionados. En el primero se realizó una lectura inicial para reconocer los conceptos, problemas, contextos y aportes principales de cada publicación. En el segundo se elaboraron registros de lectura en los que se organizaron la referencia, el propósito del documento, las categorías abordadas, sus principales contribuciones y su posible relación con la eficiencia interna.

En el tercer momento se identificaron recurrencias y tensiones. Entre las recurrencias aparecieron la insuficiencia de interpretar la permanencia únicamente mediante la matrícula, la importancia del compromiso escolar, el valor de la evaluación formativa, la necesidad de acompañamiento temprano y la dependencia de las estrategias respecto de las condiciones institucionales. Entre las tensiones se reconocieron la diferencia entre detección y prevención, apoyo individual e inclusión, acompañamiento y control, así como liderazgo distribuido y dispersión de responsabilidades.

En el cuarto momento, los aportes se agruparon en categorías interpretativas más amplias. La revisión inicial permitió reconocer diversos temas; sin embargo, estos fueron depurados para evitar una presentación fragmentada y construir tres ejes capaces de responder al propósito del artículo:

1. la eficiencia interna como expresión de las trayectorias y experiencias escolares;
2. las estrategias pedagógicas para el acompañamiento y la continuidad;
3. las condiciones institucionales que permiten articular las estrategias con la eficiencia interna.

En el quinto momento se desarrolló una síntesis narrativa. Las fuentes no se organizaron como una sucesión de autores, sino como un diálogo en el que se identificaron convergencias, diferencias, alcances y límites. La interpretación buscó mostrar qué comprensión emergía de la relación entre los documentos y cómo esa comprensión podía contribuir a resignificar la eficiencia interna desde una perspectiva pedagógica.

Coherencia y rigor del proceso

Para fortalecer la coherencia del análisis se mantuvo una correspondencia entre el propósito, la pregunta orientadora, las categorías y la estructura de los resultados. Cada eje fue revisado para comprobar que respondiera a una interrogante específica, presentara respaldo documental y concluyera con un resultado interpretativo claramente identificable.

También se aplicaron criterios de transparencia y reflexividad. Se diferenciaron las afirmaciones sustentadas directamente por las fuentes de las interpretaciones elaboradas en el artículo; se evitaron expresiones causales que la naturaleza de la revisión no permitía sostener; y se señalaron las limitaciones de transferir hallazgos procedentes de contextos internacionales al sistema dominicano. Asimismo, se contrastaron estudios académicos con documentos institucionales, sin otorgarles el mismo valor probatorio.

La calidad narrativa se orientó mediante los principios propuestos por Baethge et al. (2019): relevancia

del problema, claridad del propósito, descripción de la búsqueda, pertinencia de las referencias, razonamiento argumentativo y presentación equilibrada de los aportes. Estos criterios no se utilizaron como una escala de evaluación cuantitativa, sino como referentes para revisar la claridad y transparencia del manuscrito.

Alcances y limitaciones metodológicas

La revisión no pretendió identificar la totalidad de las publicaciones existentes ni establecer generalizaciones sobre la efectividad de las estrategias pedagógicas. Su alcance es interpretativo y busca integrar una literatura temática y conceptualmente dispersa. En consecuencia, las categorías construidas expresan una lectura razonada del corpus, pero no representan una clasificación única ni definitiva.

La diversidad de contextos, niveles educativos y tipos de fuentes también exige prudencia. Algunos estudios proceden de educación secundaria, otros de educación rural, formación profesional, educación de personas jóvenes y adultas o programas de tutoría. Sus aportes fueron incorporados cuando permitían comprender principios o tensiones pertinentes, pero no se trasladaron automáticamente al contexto dominicano.

Otra limitación corresponde a la disponibilidad de investigaciones realizadas en la República Dominicana que examinen directamente la relación entre estrategias pedagógicas y eficiencia interna. Por esta razón, los documentos nacionales se utilizaron principalmente para contextualizar el análisis, mientras que la construcción conceptual se apoyó en literatura latinoamericana e internacional. Esta situación, más que invalidar la revisión, permite reconocer un espacio de profundización para futuras investigaciones cualitativas sobre las trayectorias, el acompañamiento y el uso pedagógico de los indicadores en los centros educativos dominicanos.

RESULTADOS

La eficiencia interna como expresión de las trayectorias y experiencias escolares

El primer resultado de la revisión muestra que la eficiencia interna adquiere un significado limitado cuando se interpreta únicamente mediante la promoción, la repetición, el rezago y el abandono. Aunque estos indicadores permiten describir el recorrido formal del estudiantado dentro del sistema educativo, no explican por sí mismos las experiencias de aprendizaje, los vínculos escolares ni las respuestas institucionales que favorecen o dificultan la continuidad. La literatura reciente invita, por ello, a complementar su lectura administrativa con una comprensión pedagógica de las trayectorias.

Desde esta perspectiva, permanecer matriculado o avanzar de grado no representa necesariamente una trayectoria educativa satisfactoria. La continuidad formal puede coexistir con dificultades de aprendizaje no atendidas, escasa participación o debilitamiento del vínculo con la escuela. De manera semejante, la repetición o el abandono no deben entenderse como acontecimientos aislados, pues suelen estar precedidos por procesos acumulativos en los que intervienen la asistencia irregular, el rezago, las experiencias reiteradas de fracaso y la insuficiencia de apoyos pedagógicos.

Rodríguez et al. (2023) señalan que la desvinculación escolar se configura mediante la interacción de

factores personales, familiares y escolares, por lo que su comprensión requiere observar el desarrollo de la trayectoria y no solo el momento en que ocurre el abandono. Si bien su estudio se orienta a la predicción del riesgo mediante información administrativa, aporta una consideración relevante: las señales adquieren valor educativo cuando permiten anticipar dificultades y orientar respuestas oportunas. La identificación del riesgo, por sí sola, no transforma la trayectoria; necesita vincularse con procesos de acompañamiento y con decisiones pedagógicas contextualizadas.

Esta distinción permite advertir que los indicadores pueden cumplir dos funciones diferentes. Desde una lógica administrativa, describen la situación del estudiante; desde una lógica pedagógica, pueden convertirse en puntos de partida para revisar la enseñanza, reconocer barreras y organizar apoyos. El paso de una función a otra depende de la capacidad institucional para interpretar la información y traducirla en acciones. Una ausencia reiterada, una disminución del rendimiento o una participación cada vez menor no deberían utilizarse únicamente para clasificar al estudiante, sino para comprender qué está ocurriendo en su trayectoria y qué respuestas puede ofrecer la escuela.

La repetición evidencia con claridad esta tensión. Santos et al. (2022) relacionan esta experiencia con el compromiso escolar y con las expectativas educativas posteriores, lo que permite comprender que sus implicaciones exceden la permanencia durante un año adicional en el mismo grado. Cuando la repetición conduce a recorrer nuevamente los mismos contenidos, actividades y formas de evaluación, puede reproducir las condiciones que contribuyeron a las dificultades iniciales. En cambio, su sentido podría ser distinto si estuviera acompañada por apoyos diferenciados, recuperación de aprendizajes y oportunidades de participación que permitan al estudiante reconocer su progreso.

El problema pedagógico no se encuentra, por tanto, únicamente en la repetición como decisión administrativa, sino en la respuesta educativa que la acompaña. Ofrecer más tiempo sin transformar la enseñanza puede prolongar la experiencia de dificultad. La continuidad requiere que el apoyo responda a las necesidades del estudiante y evite que el rezago se convierta en una identidad asociada a la incapacidad, la desmotivación o el escaso reconocimiento dentro del aula.

La revisión también muestra que las trayectorias escolares poseen una dimensión relacional. El compromiso, la participación y el sentido de pertenencia intervienen en la manera en que el estudiante construye su vínculo con el aprendizaje y con la institución. Estas dimensiones permiten distinguir entre estar formalmente dentro de la escuela y reconocerse como parte de ella. La permanencia adquiere mayor sentido cuando el estudiante encuentra oportunidades para participar, recibe apoyo y percibe que su presencia es valorada por la comunidad educativa.

La revisión de Keogh y McGillicuddy (2025) refuerza esta interpretación al señalar que las trayectorias son acumulativas y están relacionadas con los aprendizajes previos, las transiciones entre niveles, las prácticas pedagógicas, el entorno escolar y las decisiones institucionales. Sus resultados muestran que el recorrido educativo no constituye una sucesión de eventos independientes, sino un proceso en el que las experiencias anteriores pueden ampliar o restringir las posibilidades posteriores. También destacan que las transiciones escolares representan momentos sensibles, debido a los cambios en las exigencias académicas, las relaciones sociales y las formas de organización de la enseñanza.

Esta acumulación no debe interpretarse como un destino inmodificable. Hay que reconocer que las

dificultades se construyen a lo largo del tiempo también significa aceptar que pueden ser atendidas mediante intervenciones oportunas. La trayectoria no depende solamente de aquello que el estudiante trae consigo, sino de las oportunidades que encuentra para reconstruir su relación con el aprendizaje, superar rezagos y participar en nuevas experiencias escolares.

En este punto se hace visible la diferencia entre la trayectoria esperada por el sistema y la trayectoria efectivamente vivida. La primera supone un recorrido continuo, gradual y relativamente homogéneo; la segunda se configura mediante ritmos, interrupciones, transiciones y necesidades diversas. Un estudiante puede avanzar formalmente y, al mismo tiempo, experimentar una desvinculación progresiva del aprendizaje. Otro puede presentar una trayectoria interrumpida y conservar, sin embargo, expectativas de continuidad cuando recibe apoyos y oportunidades de reintegración.

La divergencia entre ambos recorridos cuestiona una lectura de la eficiencia interna centrada exclusivamente en la regularidad administrativa. Una institución puede mostrar promoción y permanencia sin garantizar participación o aprendizaje significativo. Asimismo, puede interpretar el abandono como una decisión individual sin revisar si las prácticas de enseñanza, evaluación y acompañamiento ofrecieron respuestas pertinentes frente a las dificultades observadas.

Esto no significa desconocer la intervención de las condiciones familiares, sociales y materiales. Las trayectorias se construyen dentro y fuera de la escuela, y el estudiantado participa en ellas mediante sus decisiones, expectativas y formas de compromiso. Sin embargo, atribuirle la responsabilidad exclusiva invisibiliza las barreras institucionales y las posibilidades de acción pedagógica. La continuidad debe comprenderse como una responsabilidad compartida entre estudiantes, familias, docentes, equipos directivos, comunidades y autoridades educativas.

A partir del diálogo entre las fuentes, el resultado central de este eje consiste en reconocer que la eficiencia interna expresa la capacidad institucional para sostener trayectorias con aprendizaje, participación y pertenencia, y no solamente para mantener al estudiantado matriculado o promoverlo entre grados. Los indicadores administrativos continúan siendo necesarios, pero requieren interpretarse a la luz de las experiencias que los preceden y de las respuestas pedagógicas que la institución construye.

Desde esta comprensión, la repetición, el rezago y el abandono dejan de aparecer como resultados atribuibles únicamente al desempeño individual. Se entienden como manifestaciones de procesos en los que se relacionan las condiciones de aprendizaje, los vínculos escolares, los apoyos disponibles y las posibilidades institucionales de responder a la diversidad. La eficiencia interna adquiere así un sentido pedagógico: sostener la trayectoria implica ofrecer oportunidades reales para aprender, participar y continuar dentro de la comunidad escolar.

Estrategias pedagógicas para el acompañamiento y la continuidad escolar

El segundo resultado muestra que las estrategias pedagógicas contribuyen a la continuidad cuando cumplen tres funciones relacionadas: anticipar dificultades, sostener los procesos de aprendizaje y reconstruir el vínculo de quienes comienzan a distanciarse de la escuela. Esta organización permite comprenderlas como apoyos de trayectoria y no como un catálogo de actividades independientes. Su valor no depende únicamente

de la estrategia utilizada, sino de la necesidad a la que responde, del momento en que se desarrolla y de las acciones que logra movilizar.

La función preventiva se relaciona con la capacidad de reconocer dificultades antes de que se conviertan en rezago persistente, reprobación o desvinculación. En este ámbito, la evaluación formativa ocupa un lugar relevante porque permite interpretar el aprendizaje durante el proceso y ajustar la enseñanza. Su sentido pedagógico no se encuentra únicamente en recoger información, sino en utilizarla para identificar avances, reconocer obstáculos y ofrecer orientaciones que permitan continuar.

Pino-Yancovic y Ahumada (2022) muestran que el análisis colaborativo de información puede favorecer procesos de indagación y reflexión sobre la práctica. Aunque su estudio se concentra en el aprendizaje profesional desarrollado mediante redes escolares, su aporte permite comprender que los datos educativos adquieren sentido cuando generan preguntas y decisiones sobre la enseñanza. Desde esta perspectiva, las dificultades observadas no deberían conducir de manera inmediata a responsabilizar al estudiante, sino a examinar qué apoyos, ajustes o mediaciones pueden construirse.

La retroalimentación se integra a esta función cuando ayuda al estudiante a reconocer qué ha logrado, qué necesita fortalecer y cómo puede avanzar. No se limita a señalar errores ni debería aparecer únicamente al finalizar una actividad. Su carácter preventivo reside en la posibilidad de intervenir mientras todavía existen oportunidades para revisar el aprendizaje y evitar que las dificultades se acumulen silenciosamente.

La prevención también implica observar señales relacionadas con la asistencia, el compromiso y la participación. Los sistemas de alerta temprana pueden organizar esta información, pero su utilidad depende de que se encuentren vinculados con respuestas educativas. Sierralta-Landaeta y Ascencio-Rojas (2023) plantean que el abandono posee una naturaleza multidimensional y que su abordaje requiere articular aspectos pedagógicos, personales, familiares, sociales y materiales. En su análisis, el acompañamiento temprano permite situar las trayectorias y los aprendizajes en el centro de la intervención, superando una mirada limitada al registro de la situación.

Detectar no equivale, por tanto, a prevenir. Una alerta identifica una dificultad, mientras que la prevención procura comprenderla y construir una respuesta. La información sobre asistencia, desempeño o participación puede orientar tutorías, apoyos diferenciados, diálogo con las familias y ajustes pedagógicos. Si no moviliza estas acciones, existe el riesgo de que el seguimiento se reduzca a clasificar estudiantes sin transformar las condiciones que debilitan su trayectoria.

Rabuco Hidalgo (2022) profundiza en esta idea al señalar que la prevención del abandono requiere redes internas, conocimiento de las particularidades del estudiantado y participación de la comunidad educativa. Desde las percepciones de profesionales vinculados con un programa de tutorías pedagógicas, su estudio muestra que la escuela puede contribuir a sostener las trayectorias mediante prácticas inclusivas, pero también puede aumentar el distanciamiento cuando responde con estigmatización, separación o medidas centradas exclusivamente en el individuo.

La comunicación con las familias forma parte de esta función cuando permite comprender circunstancias, compartir información y coordinar apoyos. Su finalidad no debería reducirse a notificar dificultades cuando el problema ya se encuentra avanzado. Una relación preventiva supone establecer canales de diálogo que permitan reconocer cambios en la trayectoria y construir respuestas compartidas. En

contextos rurales, Vélez Vélez y Fernández Fernández (2024) destacan la pertinencia de relacionar tutorías, seguimiento, participación familiar y fortalecimiento de las condiciones escolares, mostrando que la continuidad requiere acciones adaptadas a las características del territorio.

La segunda función corresponde al acompañamiento. Mientras la prevención procura anticipar las dificultades, el acompañamiento busca sostener al estudiante durante su proceso mediante apoyos académicos, pedagógicos y relacionales. La tutoría constituye una de sus principales expresiones cuando se desarrolla como una relación continua de orientación y no solamente como un espacio adicional para repetir explicaciones.

Zoido et al. (2023) señalan que la tutoría puede favorecer la recuperación de aprendizajes cuando parte del nivel real del estudiante y ofrece atención personalizada, seguimiento y retroalimentación. Aunque su propuesta se desarrolla mediante una modalidad remota, aporta una consideración aplicable al acompañamiento escolar: el apoyo debe comenzar desde aquello que el estudiante comprende y no limitarse a las expectativas formales del grado que cursa.

Esta orientación cuestiona las prácticas de recuperación que ofrecen más tiempo sin modificar la mediación pedagógica. Acompañar puede requerir reorganizar actividades, utilizar recursos diferentes, graduar la complejidad, recuperar aprendizajes previos o habilitar otras formas de participación. La atención diferenciada adquiere así un sentido inclusivo, pues reconoce que las necesidades no son homogéneas y que sostener una trayectoria puede demandar respuestas diversas.

No obstante, la personalización presenta una tensión. Rabuco Hidalgo (2022) advierte que un apoyo excesivamente individualizado puede separar al estudiante de su grupo y producir formas de exclusión dentro de la propia escuela. La atención individual resulta pertinente cuando amplía las posibilidades de participación; pierde ese sentido cuando conduce al aislamiento o asigna al estudiante una posición permanente de excepcionalidad. Por ello, el acompañamiento requiere equilibrar los apoyos particulares con la pertenencia a las experiencias compartidas del aula.

El aprendizaje colaborativo puede contribuir a ese equilibrio. Banegas et al. (2024) lo relacionan con el desarrollo de la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos y el respeto por la diversidad. Aunque su trabajo se orienta principalmente a la convivencia, sus aportes muestran que la cooperación puede fortalecer las relaciones que sostienen la participación y evitar el aislamiento. Para que esto ocurra, las tareas deben garantizar una intervención significativa de todos los integrantes y evitar que algunos estudiantes queden relegados a funciones periféricas.

El acompañamiento también requiere trabajo compartido entre los profesionales de la escuela. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) señala que la colaboración docente depende de condiciones como el tiempo, los recursos, el liderazgo, la normativa y la cultura institucional. Esto permite advertir que las respuestas a las trayectorias no deberían descansar exclusivamente en iniciativas individuales. La planificación conjunta y el intercambio de información favorecen la continuidad de los apoyos y evitan que cada docente interprete de manera aislada las dificultades del estudiante.

La tercera función corresponde a la revinculación. Esta se vuelve necesaria cuando el estudiante permanece matriculado, pero participa de forma limitada, acumula ausencias o manifiesta un distanciamiento progresivo de la actividad escolar. Revincular no equivale únicamente a recuperar su

presencia física, sino a reconstruir las condiciones que le permitan encontrar nuevamente sentido en el aprendizaje y reconocerse como parte de la comunidad.

Las metodologías activas y los proyectos contextualizados pueden aportar a esta función cuando relacionan el conocimiento con problemas, experiencias y expectativas significativas. Su potencial no reside simplemente en hacer la clase más dinámica, sino en ampliar las oportunidades de decisión, participación y aplicación. Sin embargo, la literatura revisada no permite afirmar que estas metodologías reduzcan por sí mismas el abandono. Su capacidad de revinculación depende de que las actividades sean accesibles, cuenten con apoyos y no reproduzcan desigualdades asociadas con los recursos, la autonomía o los ritmos de aprendizaje.

Los espacios de escucha constituyen otro componente de la revinculación. Las dificultades de continuidad pueden relacionarse con experiencias familiares, conflictos, discriminación, condiciones materiales o sentimientos de escasa pertenencia. Escuchar al estudiante permite comprender la trayectoria desde su experiencia y evita que la respuesta se construya exclusivamente a partir de registros o supuestos institucionales.

En esta dirección, Sierralta-Landaeta y Ascencio-Rojas (2023) destacan la necesidad de integrar las dimensiones pedagógicas y psicosociales del acompañamiento. Revincular implica atender simultáneamente las dificultades de aprendizaje, los vínculos escolares y las condiciones que intervienen en la participación. No resulta suficiente reincorporar al estudiante al mismo escenario que contribuyó a su distanciamiento; también es necesario revisar las barreras y prácticas que dificultaron su continuidad.

El análisis muestra que prevenir, acompañar y revincular no son acciones separadas. La evaluación formativa puede anticipar una dificultad y, al mismo tiempo, orientar su recuperación; la tutoría puede sostener el aprendizaje y reconstruir el vínculo; la comunicación familiar puede prevenir una interrupción o acompañar la reintegración. La función de cada estrategia depende del sentido que adquiere dentro de la trayectoria y de la respuesta institucional que genera.

El resultado central de este eje consiste en reconocer que las estrategias pedagógicas fortalecen la continuidad cuando articulan conocimiento de la trayectoria, acción oportuna y construcción de vínculos. La información que no conduce a una respuesta posee un alcance limitado; el apoyo que desconoce las circunstancias del estudiante puede resultar poco pertinente; y la intervención que debilita la pertenencia puede sostener una presencia meramente formal.

En consecuencia, las estrategias no deben valorarse únicamente por su novedad o por la técnica que emplean. Su pertinencia reside en la capacidad para prevenir la acumulación de dificultades, ofrecer apoyos diferenciados y reconstruir el sentido de la experiencia escolar. Cuando estas acciones se desarrollan de manera continua e inclusiva, pueden contribuir a que la permanencia y la promoción expresen procesos de aprendizaje y participación, otorgando un significado pedagógico a la eficiencia interna.

Condiciones institucionales para articular las estrategias pedagógicas con la eficiencia interna

La revisión muestra que las estrategias pedagógicas solo logran sostener las trayectorias escolares cuando se integran en una organización capaz de coordinar actores, interpretar información y mantener los

apoyos en el tiempo. La tutoría, la evaluación formativa, el seguimiento o la recuperación de aprendizajes pueden perder continuidad cuando dependen exclusivamente de iniciativas individuales. Por ello, la eficiencia interna no debe atribuirse únicamente al desempeño del estudiante o a la práctica aislada del docente, sino también a las condiciones institucionales que hacen posible acompañar la permanencia, la promoción y el aprendizaje.

Una primera condición corresponde al liderazgo pedagógico. López y Sáiz Linares (2020) sostienen que los procesos de mejora requieren revisar la organización escolar y generar estructuras que permitan aprender de la propia práctica. En esta línea, Vaillant (2019) destaca el papel de los equipos directivos en la creación de comunidades de aprendizaje docente, mientras que Cabrera et al. (2022) muestran que los liderazgos intermedios pueden favorecer la coordinación y continuidad de las prácticas dentro de los departamentos académicos. Duarte y Nigrini (2022) añaden que el logro escolar sostenido se relaciona con la articulación entre gestión, involucramiento docente y participación familiar. Así, el liderazgo adquiere sentido cuando construye metas compartidas, distribuye responsabilidades y evita que las decisiones pedagógicas permanezcan fragmentadas.

El trabajo colaborativo constituye una segunda condición. Basurto et al. (2022) plantean que la transformación de la escuela en una comunidad profesional exige superar la aplicación individual de estrategias y avanzar hacia prácticas colegiadas. De manera complementaria, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) señala que la colaboración depende de tiempos institucionales, recursos, liderazgo, relaciones profesionales y condiciones organizativas. Esto implica que no basta con solicitar al profesorado que trabaje en equipo; la institución debe habilitar espacios para analizar trayectorias, compartir información, planificar apoyos y dar seguimiento a los acuerdos.

Una tercera condición se relaciona con el acompañamiento y la formación docente. Aravena Kenigs et al. (2022) advierten que el acompañamiento en aula puede favorecer el desarrollo profesional cuando se construye mediante observación, diálogo y retroalimentación, pero pierde legitimidad cuando se percibe como control. Quispe Cuadros et al. (2023) coinciden en que el acompañamiento puede constituirse en una estrategia de mejora continua, siempre que responda a las necesidades de la práctica. Vásquez-Espinoza (2023) muestra, además, que los procesos de mejora requieren apoyo sostenido, claridad en las funciones y capacidad para adaptar las orientaciones al contexto escolar. En consecuencia, la formación resulta más pertinente cuando parte de problemas reales y se vincula con procesos continuos de reflexión profesional.

El uso pedagógico de la información representa otra condición central. Los datos sobre asistencia, desempeño, promoción o riesgo de abandono pueden orientar las decisiones, pero no explican por sí solos las circunstancias de cada trayectoria. Castañeda Estrada et al. (2023) relacionan el monitoreo institucional con el acompañamiento del desempeño docente, mientras que Guizado et al. (2023) muestran que la gestión escolar requiere seguimiento, comunicación y retroalimentación para sostener los compromisos institucionales. La información adquiere valor cuando se integra en ciclos de análisis y acción, y no cuando se utiliza únicamente para describir resultados o fiscalizar el cumplimiento.

El seguimiento de las trayectorias también exige flexibilidad y sensibilidad frente a la desigualdad. Giovine (2023) advierte que las condiciones generadas durante y después de la pandemia reconfiguraron desigualdades ya existentes en la educación secundaria. Achard y Baráibar (2024) muestran que la continuidad educativa obligó a los liderazgos escolares a reorganizar prácticas, vínculos y formas de

acompañamiento. Estas experiencias evidencian que la respuesta institucional debe adaptarse a las condiciones sociales, familiares y territoriales, especialmente durante transiciones o interrupciones que afectan la participación.

La participación familiar y comunitaria completa esta trama. Ramírez Otálvaro y Marín (2022) muestran que las comunidades de aprendizaje en escuelas rurales pueden fortalecer el diálogo, la participación y la apropiación colectiva de los procesos educativos. La colaboración con las familias no supone trasladarles la responsabilidad pedagógica, sino reconocer sus saberes, comprender las circunstancias del estudiantado y construir apoyos compartidos. Esta relación requiere confianza, comunicación accesible y valoración de la diversidad.

Para la República Dominicana, Resendiz Melgar (2019) destaca la importancia de la tutoría y la mentoría en la inserción profesional de docentes principiantes. Este aporte sugiere que el acompañamiento contextualizado y sostenido puede fortalecer las capacidades institucionales necesarias para mejorar las prácticas. No obstante, su contribución dependerá de que la formación, el liderazgo y la colaboración se articulen con las características concretas de los centros educativos.

En el contexto dominicano, estas condiciones institucionales encuentran correspondencia en las orientaciones y acciones promovidas por el Ministerio de Educación. El Plan Estratégico Institucional 2021-2024 vinculó la mejora educativa con el fortalecimiento de la gestión, el desarrollo profesional docente, el acompañamiento y la atención a las condiciones que intervienen en el acceso, la permanencia y los aprendizajes (Ministerio de Educación de la República Dominicana [MINERD], 2021). Esta orientación permite comprender que la eficiencia interna no debe abordarse como responsabilidad exclusiva del aula, sino como parte de una planificación institucional que articula gestión, enseñanza y bienestar estudiantil.

El uso pedagógico de la información también ha adquirido presencia en las acciones del sistema educativo dominicano. En 2024, el MINERD presentó a los equipos directivos una herramienta denominada Indicadores de Eficiencia Interna, orientada al acceso y análisis de resultados educativos para apoyar la planificación y la mejora de los procesos pedagógicos (MINERD, 2024a). Su incorporación resulta pertinente para el seguimiento de las trayectorias; sin embargo, la disponibilidad de información no garantiza por sí misma una intervención adecuada. Como plantean Pino-Yancovic y Ahumada (2022), los datos adquieren sentido cuando se convierten en objeto de indagación colectiva, permiten formular preguntas sobre la práctica y conducen a decisiones contextualizadas.

La Memoria institucional 2025 muestra una ampliación de las acciones relacionadas con acompañamiento pedagógico, permanencia, retención y reinserción escolar. El documento recoge iniciativas dirigidas a los equipos de gestión, docentes, estudiantes y familias, así como programas orientados a la continuidad en el nivel secundario y a la creación de redes de apoyo comunitario (MINERD, 2025). Estas acciones permiten reconocer una aproximación institucional más amplia, en la que la permanencia se relaciona con apoyos pedagógicos, psicoemocionales y comunitarios. No obstante, al tratarse de un informe institucional, sus contenidos describen las acciones ejecutadas y no constituyen por sí solos una evaluación independiente de sus resultados.

El Sistema de Acompañamiento y Supervisión Educativa complementa esta orientación al contemplar procesos dirigidos al docente, al equipo directivo y al centro escolar (MINERD, 2024b). Su contribución

potencial radica en relacionar supervisión, reflexión profesional y mejora de los aprendizajes. Para ello, el acompañamiento debe conservar un carácter formativo, colaborativo y contextualizado, en correspondencia con los hallazgos de Aravena Kenigs et al. (2022) sobre la importancia de la observación, el diálogo y la retroalimentación profesional.

Estas iniciativas dialogan con el planteamiento de la UNESCO (2024b), según el cual el liderazgo educativo requiere concentrarse en el aprendizaje, promover la colaboración y construir condiciones organizativas que permitan sostener la mejora. En consecuencia, el contexto dominicano muestra la existencia de marcos, herramientas y programas compatibles con el fortalecimiento de las trayectorias. El desafío institucional se encuentra en articularlos, asegurar su continuidad y favorecer que la información, el acompañamiento y el liderazgo se traduzcan en respuestas pedagógicas pertinentes para cada comunidad escolar.

El resultado de este eje indica que la relación entre estrategias pedagógicas y eficiencia interna se sostiene mediante una trama institucional compuesta por liderazgo pedagógico, colaboración profesional, acompañamiento formativo, uso reflexivo de la información, flexibilidad organizativa y participación comunitaria. Estas condiciones permiten que los indicadores se conviertan en preguntas pedagógicas y que las dificultades de las trayectorias generen respuestas compartidas, contextualizadas y sostenibles.

Con el propósito de integrar los principales hallazgos de la revisión, la Tabla 1 sintetiza los tres ejes interpretativos desarrollados: la eficiencia interna como expresión de las trayectorias escolares, las estrategias pedagógicas orientadas a la prevención, el acompañamiento y la revinculación, y las condiciones institucionales necesarias para sostener dichas estrategias. Esta organización permite observar la relación entre las preguntas abordadas, los resultados construidos y sus implicaciones pedagógicas, sin reducir el análisis a una enumeración de prácticas o indicadores.

Tabla 1.

Síntesis de los ejes interpretativos de la revisión

Eje	Pregunta respondida	Resultado principal	Implicación pedagógica
Trayectorias y experiencias escolares	¿Qué limita una lectura administrativa de la eficiencia interna?	Los indicadores no explican por sí solos las experiencias que sostienen o interrumpen las trayectorias.	Interpretar promoción, repetición y abandono junto con aprendizaje, participación y pertenencia.
Estrategias pedagógicas	¿Cómo pueden acompañarse las trayectorias?	Las estrategias cumplen funciones de prevención, acompañamiento y revinculación.	Articular diagnóstico, respuesta oportuna y construcción de vínculos.
Condiciones institucionales	¿Qué permite sostener las estrategias?	El liderazgo, la colaboración, la información y la participación comunitaria hacen posible su continuidad.	Evitar que los apoyos dependan únicamente de iniciativas individuales.

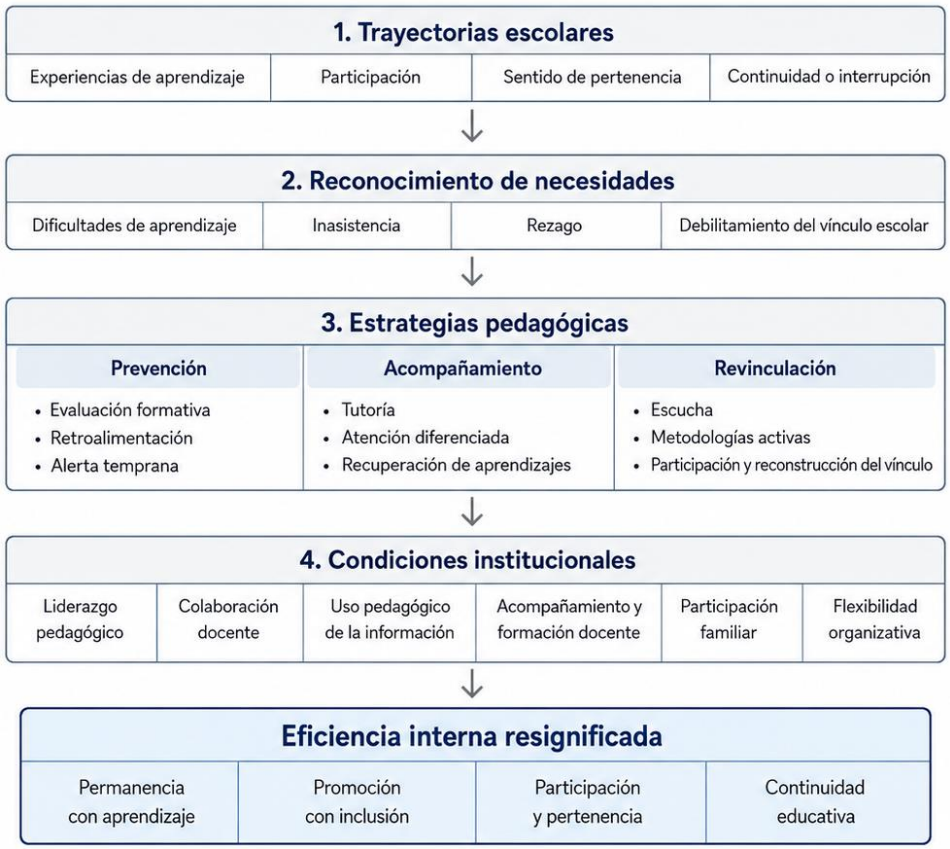
DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión permiten sostener que la eficiencia interna escolar no puede comprenderse únicamente como el tránsito regular del estudiantado entre grados y niveles. Su significado se amplía cuando se examinan las experiencias de aprendizaje, los vínculos pedagógicos y las condiciones institucionales que acompañan las trayectorias. Desde esta perspectiva, la promoción, la repetición, el rezago y el abandono continúan siendo referentes necesarios para conocer el funcionamiento del sistema educativo, pero requieren interpretarse como expresiones de procesos escolares más complejos. La principal contribución de esta lectura consiste en relacionar tres dimensiones que suelen aparecer separadas: las trayectorias vividas por el estudiantado, las estrategias pedagógicas desarrolladas para sostenerlas y la capacidad organizativa de los centros para dar continuidad a dichas estrategias.

A partir de la articulación de los resultados, la Figura 1 presenta una síntesis conceptual de la relación entre las trayectorias escolares, el reconocimiento de necesidades, las estrategias pedagógicas y las condiciones institucionales que sostienen su desarrollo. La representación no pretende establecer una secuencia causal ni un modelo de intervención comprobado, sino mostrar cómo estos componentes se relacionan dentro de una comprensión pedagógica de la eficiencia interna, vinculada con la permanencia, el aprendizaje, la participación, la pertenencia y la inclusión.

Figura 1.

Articulación entre trayectorias, estrategias pedagógicas y eficiencia interna



Esta interpretación coincide con los planteamientos contemporáneos sobre compromiso escolar, los cuales advierten que la permanencia no se reduce a la presencia física o al mantenimiento de la matrícula. El compromiso comprende dimensiones conductuales, cognitivas y afectivas que expresan cómo el estudiante participa, interpreta el aprendizaje y se relaciona emocionalmente con la escuela. Archambault et al. (2022) sitúan precisamente el compromiso como una categoría relevante para comprender el abandono, mientras que Thomas et al. (2023) destacan la influencia de las relaciones y decisiones docentes sobre la participación del estudiantado en educación secundaria. Estos aportes respaldan el primer resultado de la revisión: una trayectoria puede parecer regular desde el punto de vista administrativo y, al mismo tiempo, mostrar señales de distanciamiento, baja pertenencia o escasa implicación con el aprendizaje.

Esta distinción introduce una tensión significativa entre eficiencia administrativa y eficiencia pedagógica. Una institución puede mostrar niveles favorables de promoción sin garantizar que quienes avanzan hayan consolidado aprendizajes, participado de manera significativa o recibido respuestas pertinentes frente a sus dificultades. De igual modo, la disminución de la repetición no representa necesariamente una mejora educativa si se produce sin mecanismos de recuperación, seguimiento y retroalimentación. La eficiencia interna adquiere legitimidad pedagógica cuando el avance formal se relaciona con oportunidades reales de aprendizaje, inclusión y continuidad.

En este sentido, los resultados no cuestionan la utilidad de los indicadores, sino la tendencia a interpretarlos como explicaciones suficientes. Un registro de inasistencia, reprobación o abandono permite identificar dónde existe una dificultad, pero no revela automáticamente cómo se produjo ni qué significado tiene para el estudiante. La lectura cualitativa de las trayectorias amplía esa información al considerar las experiencias acumuladas, las transiciones, las condiciones familiares y las respuestas ofrecidas por la escuela. Por ello, los datos deberían funcionar como puntos de partida para formular preguntas pedagógicas, en lugar de operar únicamente como mecanismos de clasificación.

El segundo resultado refuerza esta idea al mostrar que detectar una dificultad no equivale a prevenirla. Los sistemas de alerta, la evaluación formativa y el seguimiento adquieren sentido cuando movilizan acciones oportunas. Esta interpretación coincide con la OCDE (2025), que entiende la evaluación formativa como un proceso dirigido a comprender el progreso, diagnosticar el aprendizaje, proporcionar retroalimentación y adaptar la enseñanza. El mismo organismo advierte que estas prácticas no dependen exclusivamente de la acción docente, pues también están condicionadas por las estructuras escolares y sistémicas que hacen posible utilizar la información dentro del aula.

La revisión amplía esta comprensión al organizar las estrategias pedagógicas según tres funciones: prevenir, acompañar y revincular. Esta clasificación no pretende establecer etapas rígidas ni atribuir a cada estrategia un efecto único. Más bien, permite interpretar su sentido dentro de la trayectoria. Una evaluación puede prevenir cuando identifica una dificultad temprana y acompañar cuando orienta la recuperación; una tutoría puede sostener el aprendizaje y, al mismo tiempo, reconstruir el vínculo con la escuela; la comunicación con la familia puede anticipar una interrupción o facilitar el retorno. El valor de la estrategia depende, por tanto, de la relación entre la necesidad reconocida, la acción desarrollada y la continuidad del apoyo.

Este hallazgo también permite cuestionar la búsqueda de soluciones pedagógicas universales. La gamificación, el aprendizaje colaborativo, los proyectos contextualizados o las tutorías pueden favorecer la

participación, pero no garantizan por sí mismos la permanencia ni la promoción. Su capacidad de contribuir a la trayectoria depende de la accesibilidad de las actividades, de la mediación docente y de las condiciones sociales y materiales del estudiantado. Una metodología considerada innovadora puede incluso profundizar desigualdades cuando exige autonomía, recursos tecnológicos o apoyos familiares que no se encuentran distribuidos de manera equitativa.

La personalización presenta una tensión semejante. Ofrecer apoyos diferenciados resulta necesario para responder a ritmos y necesidades diversas; sin embargo, estos apoyos pueden adquirir un carácter excluyente cuando separan de forma permanente al estudiante de las experiencias compartidas. La revisión sugiere que la atención individual debe ampliar la participación y no sustituirla. Esto implica equilibrar los espacios personalizados con la pertenencia al grupo, el aprendizaje cooperativo y la participación en tareas significativas. En otras palabras, acompañar una trayectoria no consiste únicamente en proporcionar ayuda, sino en evitar que esa ayuda coloque al estudiante en una posición marginal dentro de la comunidad escolar.

La revinculación constituye quizás la función que expresa con mayor claridad la dimensión relacional de las estrategias. Reincorporar a un estudiante sin revisar las condiciones que contribuyeron a su alejamiento puede restablecer la matrícula, pero no necesariamente el vínculo educativo. La revinculación exige reconstruir confianza, participación y sentido. Esta interpretación encuentra respaldo en estudios que relacionan la conexión emocional con la escuela y la percepción de apoyo docente con mayores posibilidades de participación efectiva. Thomas et al. (2023) señalan que sentirse seguro, interesado y conectado favorece la implicación en el aprendizaje, aunque esta relación debe entenderse dentro de la complejidad de cada contexto y no como una causalidad automática.

El tercer resultado muestra que estas estrategias requieren una trama institucional que las sostenga. Esta afirmación coincide con la comprensión de la enseñanza de calidad como una tarea colectiva, configurada no solo por lo que ocurre en el aula, sino también por las decisiones de los líderes escolares y del sistema educativo. La OCDE (2025) señala que las prácticas pedagógicas se encuentran condicionadas por el entorno escolar, mientras que el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO propone cuatro dimensiones del liderazgo: establecer expectativas, concentrarse en el aprendizaje, fomentar la colaboración y desarrollar las capacidades de las personas.

Desde esta perspectiva, el liderazgo pedagógico no debería interpretarse como una cualidad individual del director, sino como la capacidad organizativa para orientar prioridades, distribuir responsabilidades y crear condiciones de colaboración. Los resultados coinciden con Vaillant (2019) y López y Sáiz Linares (2020) en que la mejora requiere estructuras que permitan aprender de la práctica y superar el aislamiento profesional. Sin tiempos para la planificación conjunta, mecanismos de comunicación y acuerdos sobre el seguimiento, las estrategias tienden a depender de la voluntad de docentes particulares y pueden desaparecer cuando cambian las personas o las prioridades institucionales.

El acompañamiento docente representa otra tensión relevante. Puede constituirse en un proceso formativo basado en observación, diálogo y retroalimentación, pero también puede ser percibido como control. Aravena Kenigs et al. (2022) muestran que la legitimidad del acompañamiento depende de la forma en que se desarrolla y del sentido que le atribuyen docentes y directivos. Esta diferencia resulta importante para la eficiencia interna: si el acompañamiento se concentra en verificar documentos o procedimientos, difícilmente ayudará a comprender las dificultades de las trayectorias; si se orienta hacia la reflexión sobre

problemas concretos, puede fortalecer la capacidad profesional para construir respuestas.

En el contexto dominicano, los hallazgos dialogan con las orientaciones institucionales que vinculan gestión, acompañamiento, permanencia y uso de indicadores. El Plan Estratégico Institucional 2021-2024 reconoce el fortalecimiento de la gestión y del desarrollo profesional como componentes de la mejora educativa, mientras que la herramienta de Indicadores de Eficiencia Interna presentada por el MINERD en 2024 busca facilitar el acceso de los equipos directivos a información útil para la planificación pedagógica. Estas iniciativas muestran la existencia de marcos compatibles con la interpretación propuesta en este artículo; no obstante, su presencia institucional no constituye evidencia suficiente de apropiación o efectividad.

El desafío se encuentra en la traducción de esos marcos a la vida cotidiana de los centros. Disponer de indicadores no asegura que estos se conviertan en decisiones pedagógicas; contar con un sistema de acompañamiento no garantiza una práctica reflexiva; y formular programas de permanencia no significa que todos los centros posean los mismos recursos para desarrollarlos. Las diferencias entre territorios, condiciones familiares, disponibilidad tecnológica y capacidades institucionales exigen evitar una implementación homogénea. Las orientaciones nacionales requieren ser apropiadas desde el conocimiento de las trayectorias concretas y de las condiciones socioculturales de cada comunidad.

La discusión permite reconocer, además, que la responsabilidad compartida no debe convertirse en responsabilidad diluida. Involucrar a docentes, directivos, orientadores, familias y comunidades resulta necesario, pero debe existir coordinación y claridad sobre las funciones de cada actor. Las familias pueden aportar conocimiento sobre las circunstancias del estudiante y sostener acuerdos de acompañamiento, pero no deben asumir las obligaciones pedagógicas de la escuela. Del mismo modo, el docente posee una responsabilidad central en la enseñanza, aunque no puede resolver individualmente problemas vinculados con protección social, salud, violencia o desigualdad económica.

La contribución conceptual de la revisión radica, por tanto, en proponer que la eficiencia interna se configura en la intersección entre trayectoria, mediación pedagógica y organización institucional. Desde esta lectura, mejorar los indicadores no constituye el punto de partida, sino la posible expresión de procesos pedagógicos más inclusivos y sostenidos. La pregunta deja de ser únicamente cuántos estudiantes permanecen o avanzan y se amplía hacia las condiciones en las que lo hacen, los aprendizajes que construyen y los apoyos que encuentran.

Esta interpretación debe asumirse considerando los límites de la revisión. Su carácter narrativo implica una selección razonada, pero no exhaustiva, de publicaciones procedentes de contextos y niveles educativos diversos. Asimismo, la limitada presencia de investigaciones dominicanas directamente centradas en estrategias pedagógicas y eficiencia interna impide establecer conclusiones específicas sobre su aplicación en el país. Los documentos institucionales permiten conocer orientaciones y acciones, pero no sustituyen evaluaciones independientes ni estudios sobre las experiencias de los actores.

Resulta pertinente profundizar mediante investigaciones cualitativas que recuperen las voces de estudiantes, docentes, equipos directivos y familias en centros dominicanos. También se requieren estudios sobre la manera en que se interpretan los indicadores, cómo se activan los apoyos y qué condiciones favorecen o dificultan la continuidad de las estrategias. Estas aproximaciones podrían mostrar cómo se construye la eficiencia interna en contextos concretos y evitar que permanezca como una categoría exclusivamente

administrativa.

En consecuencia, los hallazgos sugieren que fortalecer la eficiencia interna exige desplazar la atención desde el control de los resultados hacia la comprensión y el acompañamiento de las trayectorias. Este desplazamiento no elimina el valor de los indicadores, sino que amplía su sentido al relacionarlos con el aprendizaje, la participación y la pertenencia. Las estrategias pedagógicas pueden contribuir a esa transformación cuando permiten prevenir, acompañar y revincular; sin embargo, su sostenibilidad depende de una organización escolar capaz de aprender de la información, coordinar responsabilidades y responder de manera contextualizada a la diversidad del estudiantado.

CONCLUSIÓN

La revisión narrativa permitió comprender que la eficiencia interna escolar no puede ser reducida al comportamiento de indicadores como la promoción, la repetición, el rezago o el abandono. Aunque estos referentes continúan siendo necesarios para conocer el recorrido formal del estudiantado, adquieren mayor sentido cuando se interpretan en relación con las experiencias de aprendizaje, los vínculos escolares y las respuestas institucionales que acompañan las trayectorias. Desde esta mirada, la eficiencia interna expresa no solo la capacidad del sistema para mantener y promover estudiantes, sino también la posibilidad de sostener procesos educativos con aprendizaje, participación, pertenencia e inclusión.

El análisis realizado muestra que las trayectorias escolares se construyen de manera progresiva y están atravesadas por condiciones personales, familiares, sociales, pedagógicas e institucionales. La discontinuidad no suele responder a un único acontecimiento ni puede atribuirse exclusivamente al esfuerzo o a las decisiones del estudiante. La repetición, el rezago y el abandono pueden estar precedidos por dificultades acumuladas, baja participación, experiencias reiteradas de frustración, apoyos insuficientes o respuestas escolares poco sensibles a la diversidad. Por ello, acompañar las trayectorias requiere desplazar la mirada desde el resultado final hacia los procesos que lo anteceden.

En este marco, las estrategias pedagógicas adquieren relevancia cuando cumplen funciones de prevención, acompañamiento y revinculación. La evaluación formativa, la retroalimentación, la tutoría, el seguimiento, la atención diferenciada, el aprendizaje colaborativo y los espacios de escucha pueden contribuir a reconocer dificultades, sostener los aprendizajes y reconstruir el vínculo con la escuela. Sin embargo, su valor no depende únicamente de la técnica utilizada ni de su carácter innovador. Su pertinencia se encuentra en la capacidad para responder a necesidades concretas, favorecer la participación y ofrecer apoyos oportunos sin producir aislamiento o estigmatización.

La revisión también permitió reconocer que ninguna estrategia puede sostenerse de manera efectiva cuando descansa exclusivamente en la iniciativa individual del docente. La continuidad de los apoyos requiere liderazgo pedagógico, colaboración profesional, acompañamiento formativo, uso reflexivo de la información, participación familiar y flexibilidad organizativa. Estas condiciones permiten transformar los indicadores en preguntas sobre la enseñanza, coordinar respuestas y dar seguimiento a los acuerdos. En consecuencia, la eficiencia interna debe asumirse como una responsabilidad compartida, aunque no indiferenciada, entre estudiantes, familias, docentes, orientadores, equipos directivos, comunidades y autoridades educativas.

Para la educación dominicana, esta comprensión resulta especialmente pertinente. Los marcos, herramientas y sistemas promovidos por el Ministerio de Educación muestran un interés institucional por vincular la gestión, el acompañamiento, la permanencia y el uso de indicadores. No obstante, el principal desafío se encuentra en traducir esas orientaciones en prácticas contextualizadas dentro de los centros. Disponer de información no asegura su uso pedagógico, así como contar con estructuras de acompañamiento no garantiza que estas funcionen desde una lógica formativa. La apropiación institucional exige considerar las diferencias territoriales, los recursos disponibles, las condiciones socioculturales y las particularidades de las trayectorias estudiantiles.

La contribución principal de este artículo consiste en proponer una lectura integradora de la eficiencia interna, situada en la intersección entre trayectorias escolares, mediaciones pedagógicas y condiciones institucionales. Esta interpretación no descarta los indicadores, sino que amplía su significado al relacionarlos con el derecho a aprender, participar y permanecer en la escuela en condiciones de inclusión. La mejora de la eficiencia interna no debería limitarse, por tanto, a reducir la repetición o el abandono, sino orientarse a crear experiencias educativas capaces de sostener aprendizajes y vínculos significativos.

Estas conclusiones deben asumirse considerando el carácter narrativo e interpretativo de la revisión. La selección de fuentes no pretende agotar la producción disponible ni establecer relaciones causales generalizables. Además, la limitada presencia de estudios dominicanos directamente centrados en la relación entre estrategias pedagógicas y eficiencia interna restringe la posibilidad de formular afirmaciones específicas sobre su funcionamiento en el país.

A partir de este límite, resulta pertinente desarrollar investigaciones cualitativas que recuperen las voces del estudiantado, el profesorado, los equipos directivos y las familias. También conviene profundizar en el uso pedagógico de los indicadores, en las experiencias de acompañamiento y en las condiciones que favorecen la continuidad de las estrategias dentro de los centros educativos dominicanos. Tales aproximaciones permitirían comprender cómo se construyen las trayectorias en contextos concretos y aportarían bases más situadas para fortalecer la permanencia, la promoción y el aprendizaje.

REFERENCIAS

Achard, I., & Baráibar, A. (2024). Liderazgo pedagógico en pandemia: Desafíos y aprendizajes. *Diálogos Pedagógicos, 22*(43), 19–39. https://doi.org/10.22529/dp.2024.22(43)02

Baethge, C., Goldbeck-Wood, S., & Mertens, S. (2019). SANRA—A scale for the quality assessment of narrative review articles. *Research Integrity and Peer Review, 4*, Article 5. https://doi.org/10.1186/s41073-019-0064-8

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.

Paul, J., & Criado, A. R. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know? *International Business Review, 29*(4), Article 101717. https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Aravena Kenigs, O., Montanero, M., & Mellado Hernández, M. E. (2022). Percepción del profesorado y directivos escolares acerca del acompañamiento pedagógico en aula y sus implicancias en el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 26*(1), 235–257.

https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460

Araya Moreno, R., & Palma Rojas, F. (2023). *¿Cómo mejorar la permanencia del estudiantado en el sistema escolar? Aprendizajes a partir de la implementación del Programa de Tutorías Pedagógicas en la región de Valparaíso, Chile*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO y Ministerio de Educación de Chile.

Archambault, I., Janosz, M., Olivier, E., & Dupéré, V. (2022). Student engagement and school dropout: Theories, evidence, and future directions. En A. L. Reschly & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 331–355). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-07853-8_16

Banegas, G. J. H., Zhingre, F. M. O., Adrián, A. F. V., & Lomas, L. M. V. (2024). El aprendizaje colaborativo en el fomento de la convivencia escolar: Una visión que trasciende el aula. *Revista Social Fronteriza, 4*(4), e44391. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)391

Basurto, F. M., Navareño Pinadero, P., & Martínez Mesa, R. C. (2022). Evaluación del proceso de transformación de la escuela en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 215–234. https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2732

Belleï, C. (2022). Mejoramiento e innovación escolar:¿ Cómo cambiar efectivamente la enseñanza y el aprendizaje?. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387142

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Bruhn, S. (2023). "Me Cuesta Mucho": Latina immigrant mothers navigating remote learning and caregiving during COVID-19. *Journal of Social Issues*, *79*(3), 1035-1056. https://doi.org/10.1111/josi.12546

Cabrera, Ó. M., Gutiérrez, C. G., & Alister, N. A. (2022). Características del liderazgo de la jefatura departamental en matemática de un centro de alto desempeño en educación secundaria en Chile. *Innovaciones Educativas, 24*(36), 71–83. https://doi.org/10.22458/ie.v24i36.3895

Castañeda Estrada, L. M., Tinoco Campaña, B. M., & Zapata Marchán, C. del P. (2023). Monitoreo pedagógico institucional y calidad de desempeño docente en instituciones de educación inicial. *Igobernanza, 6*(23), 51–72. https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n23.2023.288

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2024 *CEPAL, UNESCO, UNICEF y Banco Mundial presentan propuesta preliminar de marco de recuperación y transformación educativa para acelerar el cumplimiento del ODS 4*. https://www.cepal.org/en/notas/cepal-unesco-unicef-banco-mundial-presentan-propuesta-preliminar-marco-recuperacion

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). Condiciones institucionales y trabajo colaborativo entre docentes: Estudio exploratorio en educación básica y media superior. *Perfiles Educativos, 45*(182), 194–216. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61511

Díaz-Rivadeneira, Y., Gonzales-Soto, V. A., & Temoche-Cavero, T. (2023). Acompañamiento y seguimiento pedagógico en las escuelas del nivel inicial. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 16*(2), 184–195. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.394

Duarte, J., & Nigrini, G. V. (2022). Aciertos y desafíos de una escuela eficaz: Un estudio de caso microsociológico e interaccional. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 3*(2), 96–116. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.12796

Giovine, R. (2023). La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/postpandemia. En *Desigualdades educativas en América Latina* (pp. 293–371).

CLACSO. https://doi.org/10.54871/cl23p30h

Guizado, A., Gutiérrez, S., Licas, E., Aparicio, S. S. P., Morón, R. P. A., & Licas, D. (2023). *Compromisos de la gestión escolar en el contexto virtual*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. https://doi.org/10.35622/inudi.b.087

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. (2023). *Mejoramiento e innovación escolar: ¿Cómo cambiar efectivamente la enseñanza y el aprendizaje?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387142/PDF/387142spa.pdf.multi

Keogh, A. J., & McGillicuddy, D. (2025). The role of primary literacy education in students' educational trajectories in secondary school: A systematic literature review. *Reading Research Quarterly*. Advance online publication. https://doi.org/10.1002/rrq.70017

López, N. C., & Sáiz Linares, Á. (2020). ¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio. *Aula Abierta, 49*(2), 151–158. https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158

Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., & Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review, 34*(2), 793–849. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2021). *Plan Estratégico Institucional 2021-2024*. MINERD. https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/plan-estrategico-institucional-pei/planificacion-estrategica-institucional/toJ-rrf-plan-estrategico-2021-2024-peipdfpdf.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2024a). *Anuario de indicadores educativos: Año lectivo 2023-2024*. MINERD. https://siie.minerd.gob.do/storage/app/uploads/public/674/4d7/0c5/6744d70c51248736292987.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2024n, 12 de febrero). *Minerd comparte con directores de centros nueva herramienta de indicadores para que mejoren su proceso pedagógico en las aulas*. https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/minerd-comparte-con-directores-de-centros-nueva-herramienta-de-indicadores-para-que-mejoren-su-proceso-pedagogico-en-las-aulas

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2025). *Memoria institucional 2025*. MINERD. https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/transparencia/media/plan-estrategico-institucional-pei/memorias-institucionales/zyv-memoria-institucional-2025-version-002-00pdf.pdf

Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2026). *Sistema de Acompañamiento y Supervisión Educativa*. MINERD. https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/servicios/docentes/sistema-de-acompanamiento-y-supervision-educativa-sas

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2025). *Unlocking high-quality teaching*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f5b82176-en

Palacios Mena, N., García Ravidá, L. B., & Porto Currás, M. (2025). Trayectorias educativas: contextos, retos y perspectivas. *Educación y Ciudad*, (49). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2357-62862025000200100&script=sci_arttext

Pino-Yancovic, M., & Ahumada, L. (2022). La indagación colaborativa: Una metodología para desarrollar aprendizajes en red. *Perfiles Educativos, 44*(175), 62–78. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60049

Quispe Cuadros, E. G., Gonzales-Sánchez, A. del C., & Borjas Espíritu, E. (2023). Acompañamiento pedagógico: Estrategia de mejora continua en educación inicial. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(31), 2386–2397. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.671

Rabuco Hidalgo, A. (2022). Factores asociados a la prevención del abandono escolar: Una mirada desde la implementación del programa Tutorías Pedagógicas. *Sophia Austral, 28*, Article 8. https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222808

Ramírez Otálvaro, O. P., & Marín, Y. (2022). Transformaciones de las escuelas rurales del Oriente antioqueño desde comunidades de aprendizaje. *Praxis & Saber, 13*(33), e13210. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13210

Resendiz Melgar, N. N. (2019). Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en educación básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis Pedagógica, 19*(25), 110–141. https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.25.2019.110-141

Rodríguez, P., Villanueva, A., Dombrovskaia, L., & Valenzuela, J. P. (2023). A methodology to design, develop, and evaluate machine learning models for predicting dropout in school systems: The case of Chile. *Education and Information Technologies, 28*(8), 10103–10149. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11515-5

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

Santos, N. N., Monteiro, V., & Carvalho, C. (2022). Impact of grade retention and school engagement on student intentions to enrol in higher education in Portugal. *European Journal of Education, 58*(1), 130–150. https://doi.org/10.1111/ejed.12535

Sierralta-Landaeta, E. P., & Ascencio-Rojas, G. (2023). Acompañamiento temprano en los sistemas de alerta para el abandono escolar en EPJA. *Revista Saberes Educativos*, (10), 36–60. https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69090

Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology, 42*(4), 401–420. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168

Terigi, F. (2009a). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. https://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005625.pdf

Terigi, F. (2009b). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación, 50*, 23–39. https://doi.org/10.35362/rie500659

Thomas, J., Bellert, A., & Graham, L. (2023). Investigating teacher influence on student engagement in high schools. *The Australian Educational Researcher, 50*, 93–111. https://doi.org/10.1007/s13384-022-00511-w

Torres Sánchez, A. Y. (2024). Gamificación en educación secundaria latinoamericana: Impacto en eficiencia interna, desafíos y oportunidades de mejora. *Pedagogical Constellations*, *3*(1), 179-206. https://doi.org/10.69821/constellations.v3i1.36

Torres Sánchez, A. Y. (2025). Eficacia de la supervisión y acompañamiento pedagógico en la eficiencia educativa. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, *2*(1), 529-557. https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v2i1.201

UNESCO. (2022). *Early warning systems for school dropout prevention in Latin America and the Caribbean*. UNESCO.

UNESCO. (2024a). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5: Liderazgo en la educación—Liderar para aprender*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391755_spa

UNESCO. (2024b). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional Multisectorial de la UNESCO en Santiago. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/01/SESION%202_15.15%20Urgencia%20recuperacion.pdf

Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação, 13*(1), 87–106. https://doi.org/10.14244/198271993073

Vásquez-Espinoza, B. (2023). Elementos que promueven y dificultan procesos de mejora en la escuela: Análisis desde una experiencia de acompañamiento. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 22*(50), 283–300. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1696

Vélez Vélez, C. J., & Fernández Fernández, I. M. (2024). Estrategia de gestión para la continuidad de estudios en los estudiantes de la educación básica del contexto rural. *Reincisol, 3*(6), 5894–5918. https://doi.org/10.59282/reincisol.v3(6)5894-5918

Zoido, P., Albornoz, F., Prieto, A., Almeyda, G., Hernández Cardozo, J. C., Oubiña, V., & Calderón, M. (2023). *Multiplying learning: Remote tutoring to enhance schooling*. Inter-American Development Bank. https://doi.org/10.18235/0005309

CONFLICTO DE INTERÉS

Ninguno.

FINANCIAMIENTO

Ninguno.

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Asmilda Yokairi Torres Sánchez: realizó de manera íntegra la conceptualización de la investigación, el diseño metodológico, la búsqueda y curación de la información, el análisis e interpretación de la literatura consultada, la elaboración del modelo conceptual propuesto, así como la redacción del borrador original y la revisión, edición y aprobación de la versión final del manuscrito.