



ISSN: 2789-0309

Vol. 6 Núm. 16 - 2026

Journal homepage: <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/index>

Deserción escolar como proceso multicausal: bienestar, redes de apoyo y corresponsabilidad en una institución educativa

School dropout as a multi-causal process: well-being, support networks and co-responsibility in an educational institution

Luisa Fernanda Ochoa Henao ^{a*} 

^a Universidad de Panamá, Ciudad de Panamá, Panamá

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVE	RESUMEN
Acompañamiento institucional Bienestar escolar Competencias socioemocionales Deserción escolar Permanencia escolar	<p>El artículo analiza la deserción escolar como un proceso multicausal en el que confluyen bienestar, redes de apoyo y corresponsabilidad institucional en una institución educativa de Medellín. Su propósito fue comprender cómo se configura el riesgo de abandono en la interacción entre vulnerabilidad contextual, experiencia socioemocional y respuestas escolares, así como identificar el papel protector de las competencias socioemocionales en la permanencia. Metodológicamente, se desarrolló desde el paradigma socio-crítico, con enfoque cualitativo y diseño descriptivo-interpretativo. Se aplicaron cuestionarios a estudiantes y padres de familia, entrevistas a docentes y análisis temático apoyado en Atlas.ti, mediante codificación abierta, axial y selectiva, además de triangulación entre fuentes. Los hallazgos evidenciaron que la deserción no se explica por un único factor, sino por la acumulación de conflictos familiares, desmotivación, ausentismo, redes de apoyo débiles y desarrollo desigual de competencias socioemocionales. En contraste, la autoestima, la autorregulación, la empatía y la existencia de referentes de apoyo operan como factores protectores. Se concluye que el principal aporte del estudio consiste en mostrar que la deserción escolar se configura como un proceso de desgaste relacional y socioemocional, en el que la permanencia depende de la articulación entre competencias socioemocionales, redes de apoyo y capacidad institucional de respuesta.</p>

* Autor para correspondencia: luisachoahenao2024@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v6.i16.152>

Recibido el 10 de abril del 2026, aceptado el 22 de mayo del 2026
 En línea el 30 de mayo del 2026

Publicado por IDICAP Pacífico. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC
<http://creativecommons.org/licencias/by-nc/4.0/>

Abstract

This article analyzes school dropout as a multicausal process shaped by wellbeing, support networks, and institutional co-responsibility in a school in Medellín. Its purpose was to understand how dropout risk is configured through the interaction between contextual vulnerability, socio-emotional experience, and school responses, as well as to identify the protective role of socio-emotional competencies in school retention. Methodologically, the study was conducted within the socio-critical paradigm, using a qualitative and descriptive-interpretive design. Questionnaires were administered to students and parents, interviews were conducted with teachers, and thematic analysis was carried out with Atlas.ti through open, axial, and selective coding, as well as source triangulation. The findings showed that dropout cannot be explained by a single factor, but rather by the accumulation of family conflicts, demotivation, absenteeism, weak support networks, and uneven development of socio-emotional competencies. By contrast, self-esteem, self-regulation, empathy, and the presence of clear support figures function as protective factors. It is concluded that preventing school dropout requires strengthening institutional wellbeing management, listening practices, socio-emotional support, and shared responsibility between school and family.

Keywords: institutional support; school dropout; school permanence; school wellbeing; socio-emotional competencies.

1. Introducción

La deserción escolar continúa siendo uno de los problemas más sensibles para los sistemas educativos, no solo porque interrumpe trayectorias académicas, sino porque compromete de manera directa el derecho a la educación, el bienestar juvenil y las posibilidades de movilidad social. Lejos de constituir un hecho repentino, el abandono escolar suele configurarse como un proceso acumulativo en el que convergen ausentismo, debilitamiento del vínculo con la escuela, bajo compromiso académico, malestar emocional y condiciones contextuales adversas. La investigación reciente ha insistido en que el riesgo de abandono no puede comprenderse desde explicaciones lineales o individualizantes, pues en su configuración intervienen factores familiares, escolares, emocionales y sociales que se potencian mutuamente. En consecuencia, analizar la deserción exige mirar no solo cuándo un estudiante sale de la escuela, sino cómo se va erosionando progresivamente su permanencia (Szabó et al., 2024; Lawrence y Adebowale, 2023).

Esta perspectiva cobra especial importancia en contextos urbanos atravesados por desigualdad, inestabilidad económica y distintas formas de vulnerabilidad social. En estos escenarios, la permanencia escolar no depende solo del acceso formal al sistema, sino también de la capacidad de la escuela para ofrecer reconocimiento, apoyo y sentido. La literatura ha mostrado que los vínculos familiares, el acompañamiento de docentes y compañeros, y la percepción de sentirse cuidado dentro de la institución se asocian con mayores niveles de compromiso escolar. En cambio, cuando estos soportes se debilitan, aumentan el distanciamiento, la desmotivación y el riesgo de abandono. En particular, el apoyo familiar ha sido señalado como un mediador relevante entre las habilidades sociales del estudiante y su involucramiento conductual con la escuela (Gil et al., 2021).

De igual manera, la investigación reciente ha otorgado un lugar central a la experiencia socioemocional del estudiante. Las emociones inciden en la forma como los adolescentes viven la escuela, interpretan sus exigencias y proyectan su continuidad. Cuando predominan la frustración, la ansiedad, la inseguridad o la pérdida de sentido, el vínculo escolar se fragiliza; cuando existen autorregulación, autoestima, apoyo y pertenencia, aumentan las posibilidades de permanencia. En esa línea, Lawrence y Adebowale (2023) destacan el peso de la salud mental, la valoración de sí y la estructura de apoyo familiar, mientras que Durlak et al. (2011), Taylor et al. (2017) y Chen et al. (2022) muestran que el aprendizaje socioemocional fortalece bienestar, conductas prosociales y trayectorias

educativas más favorables. A su vez, la conexión o pertenencia escolar ha sido identificada como un factor protector frente a riesgos que comprometen la continuidad educativa (Rose et al., 2024).

En el caso colombiano, esta discusión adquiere una resonancia particular en contextos urbanos como Medellín, donde convergen heterogeneidad social, vulnerabilidad económica y fracturas familiares. Sin embargo, aunque la literatura reconoce la relevancia del bienestar, de las redes de apoyo y del aprendizaje socioemocional, todavía son menos frecuentes los estudios que analizan de manera integrada cómo estos elementos se articulan en una institución escolar concreta para configurar trayectorias de riesgo o de permanencia. En esa dirección, este artículo busca aportar una lectura situada sobre la deserción escolar en una institución educativa de Medellín, mostrando que el abandono no puede comprenderse solo como efecto de carencias individuales o de indicadores administrativos, sino como el resultado de la interacción entre vulnerabilidad contextual, experiencia socioemocional, vínculos escolares y capacidad institucional de respuesta (MEN, 2022; Gil et al., 2021; Rose et al., 2024).

Desde esta perspectiva, el aporte específico del estudio consiste en comprender la permanencia escolar como una construcción relacional y en proponer la gestión del bienestar como núcleo socio-pedagógico para la prevención de la deserción. Con ello, el artículo no se limita a reiterar que el abandono es multicausal, sino que busca precisar cómo se enlazan malestar emocional, apoyos intermitentes, sentido de pertenencia y corresponsabilidad institucional en la configuración del riesgo escolar, ofreciendo una lectura contextualizada que puede enriquecer la discusión sobre acompañamiento y permanencia en escenarios urbanos vulnerables (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

2. Métodos

El estudio se desarrolló desde el paradigma socio-crítico, con enfoque cualitativo e intención interpretativo-comprensiva. Esta elección respondió al interés de comprender la deserción escolar no como un evento puntual ni como una simple categoría administrativa, sino como un proceso multicausal atravesado por experiencias de malestar, vínculos debilitados, apoyos intermitentes y respuestas institucionales insuficientes. Desde esta mirada, el interés del estudio no estuvo puesto en medir variables ni en establecer relaciones causales en sentido cuantitativo, sino en comprender sentidos, percepciones y experiencias vinculadas con el riesgo de abandono y con las posibilidades de permanencia. En correspondencia con ello, la investigación se desarrolló con una lógica de campo, situada en el escenario natural donde la problemática toma forma, es decir, una institución educativa urbana de Medellín en la que confluyen estudiantes con condiciones diversas de vulnerabilidad social y escolar (Sandelowski, 2010; Colorafi y Evans, 2016).

El diseño se asumió como un estudio cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo, orientado a comprender la manera en que estudiantes, familias y docentes significan la deserción escolar y el lugar que ocupan las competencias socioemocionales en la continuidad educativa. Este tipo de aproximación resulta pertinente cuando se busca profundizar en experiencias complejas, recuperar distintas voces y reconocer la relación entre trayectorias personales y condiciones contextuales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; Martínez, 2006; Sandelowski, 2010). En este caso, la deserción fue entendida como una experiencia que se configura de manera progresiva, en el cruce entre dificultades familiares, malestar emocional, vínculos escolares y formas de acompañamiento institucional, y no como un hecho puntual o repentino (Colorafi y Evans, 2016).

El escenario de investigación fue una Institución Educativa de Medellín, localizada en un contexto urbano con población estudiantil proveniente de distintos estratos socioeconómicos y con trayectorias escolares diversas. La institución se constituyó en un espacio especialmente significativo para el análisis, ya que reúne estudiantes con antecedentes de ausentismo, bajo rendimiento, conflictos de convivencia y riesgo de abandono, así como casos de reingreso después de experiencias previas de

discontinuidad escolar. Esta diversidad hizo posible observar cómo la permanencia se configura de manera desigual según las condiciones materiales, emocionales y relacionales que atraviesan la experiencia de cada estudiante (Hyett et al., 2014).

Los participantes estuvieron conformados por tres estudiantes con indicadores institucionales de riesgo de deserción, tres padres o madres de familia y tres docentes de básica secundaria y media. La selección fue de carácter intencional y estuvo guiada por la pertinencia de los informantes para comprender el fenómeno investigado. Se priorizaron estudiantes con antecedentes de ausentismo reiterado, bajo rendimiento o desvinculación progresiva, junto con familias y docentes capaces de ofrecer perspectivas complementarias sobre la permanencia y el abandono escolar. Dado el carácter acotado del estudio y su orientación comprensiva, no se trabajó con saturación teórica en sentido amplio, sino con una selección deliberada de informantes clave y con triangulación entre actores para profundizar en la comprensión del fenómeno. Este criterio permitió construir una lectura situada, apoyada en actores que vivían o acompañaban de manera directa la problemática (Colorafi y Evans, 2016; Hyett et al., 2014; Carter et al., 2014).

En cuanto a las técnicas de producción de información, se emplearon cuestionarios dirigidos a estudiantes y padres de familia, así como entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes. Aunque el estudio se inscribe en el enfoque cualitativo, los cuestionarios funcionaron como dispositivos de indagación narrativa y exploratoria, útiles para reconocer percepciones sobre factores de riesgo, redes de apoyo, vivencias emocionales y necesidades de acompañamiento. Estos cuestionarios combinaron preguntas cerradas y abiertas, lo que permitió recoger, por una parte, información puntual sobre riesgo de abandono, apoyo percibido, ausentismo y competencias socioemocionales y, por otra, respuestas narrativas sobre malestar, factores de riesgo y necesidades de acompañamiento. Por su parte, las entrevistas semiestructuradas con docentes permitieron profundizar en la mirada institucional sobre la deserción, las competencias socioemocionales del estudiantado y las posibilidades de respuesta pedagógica y psicosocial. La articulación de estas técnicas favoreció la triangulación entre actores y planos de experiencia (McIntosh y Morse, 2015; Carter et al., 2014).

Los instrumentos se construyeron a partir de categorías orientadoras relacionadas con deserción escolar, competencias socioemocionales, bienestar escolar, redes de apoyo, factores de riesgo y acompañamiento institucional. En el caso de los estudiantes, los cuestionarios recogieron información sobre autoestima, regulación emocional, empatía, apoyo percibido, ausentismo y propuestas de acompañamiento. En los padres, las preguntas se dirigieron a la percepción de dificultades emocionales, factores familiares de riesgo, relación con la escuela y apoyos requeridos. En los docentes, las entrevistas abordaron las competencias socioemocionales observadas en los estudiantes, los factores asociados al abandono, la valoración del apoyo institucional y las posibles estrategias de intervención. Este diseño permitió recuperar tanto la dimensión subjetiva del malestar como la lectura que otros actores hacen sobre la permanencia escolar (McIntosh y Morse, 2015; Colorafi y Evans, 2016).

El procedimiento de recolección se desarrolló de manera progresiva. En una primera fase se realizaron acercamientos institucionales, revisión de informes y acuerdos con la institución educativa. Posteriormente se identificaron los participantes a partir de criterios de riesgo y disponibilidad. La producción de información incluyó la aplicación individual de tres cuestionarios a estudiantes, tres cuestionarios a padres o madres de familia y tres entrevistas semiestructuradas a docentes, procurando condiciones de privacidad, comprensión y confianza. En todos los casos se procuró un ambiente que favoreciera la expresión de experiencias sensibles relacionadas con malestar emocional, conflicto familiar y permanencia escolar. Más adelante, la información fue organizada y, en el caso de las entrevistas, transcrita para su análisis, manteniendo criterios de resguardo, anonimato y cuidado en el manejo de experiencias sensibles. La secuencia metodológica buscó preservar la coherencia entre la

lógica comprensiva del estudio y las necesidades éticas propias de una investigación sobre malestar escolar y riesgo de abandono (McIntosh y Morse, 2015; Kaiser, 2009).

El análisis de la información se apoyó en Atlas.ti y se desarrolló mediante codificación abierta, axial y selectiva, junto con triangulación entre fuentes. La codificación abierta permitió identificar unidades iniciales de sentido relacionadas con emociones, apoyos, conflictos, ausencias, autopercepción y propuestas de acompañamiento. Posteriormente, la codificación axial articuló relaciones entre esas unidades, agrupándolas en categorías más amplias como competencias socioemocionales, factores de riesgo, redes de apoyo y necesidades institucionales. Finalmente, la codificación selectiva facilitó la construcción de núcleos interpretativos orientados a comprender la permanencia escolar como resultado de la interacción entre bienestar, apoyo y capacidad institucional de respuesta. Esta estrategia analítica permitió avanzar desde el dato fragmentado hacia una lectura integral del fenómeno (Saldaña, 2021; Friese, 2019; Carter et al., 2014).

Para fortalecer el rigor del estudio, se recurrió a la triangulación de actores e instrumentos, junto con la trazabilidad del proceso analítico. La triangulación permitió poner en diálogo las perspectivas de estudiantes, familias y docentes, lo que hizo posible reconocer coincidencias, matices y tensiones en la comprensión del riesgo de abandono. De igual manera, el uso del software facilitó el seguimiento ordenado de la ruta de análisis y ayudó a sostener la coherencia entre los fragmentos del corpus, los códigos construidos y las categorías interpretativas. En correspondencia con los criterios propios de la investigación cualitativa, se atendieron la credibilidad, la dependencia y la confirmabilidad mediante el registro de decisiones metodológicas, la revisión sistemática del material y la articulación permanente entre la evidencia empírica y la interpretación analítica (Nowell et al., 2017; Carter et al., 2014).

En el plano ético, se garantizó el consentimiento informado, la participación voluntaria, la confidencialidad y la protección de la identidad de los participantes mediante códigos alfanuméricos. Dado que la investigación abordó experiencias relacionadas con malestar emocional, conflicto familiar y riesgo de desvinculación escolar, también se previó el cuidado frente a posibles afectaciones subjetivas durante el proceso de indagación. Se respetó en todo momento el derecho de los participantes a no responder preguntas que pudieran resultar sensibles y se contempló la posibilidad de remitir situaciones que requirieran atención institucional. Estas precauciones fueron coherentes con una investigación que no solo busca producir conocimiento, sino también hacerlo de manera responsable con las trayectorias, experiencias y condiciones de quienes participaron (Kaiser, 2009).

3. Resultados y discusión

El análisis de la información permitió reconocer que la deserción escolar, en la institución estudiada, no se configura como un hecho aislado ni como una decisión repentina, sino como un proceso de desgaste progresivo en el que convergen malestar emocional, apoyos intermitentes, relaciones escolares frágiles y respuestas institucionales insuficientemente sistemáticas. La triangulación entre cuestionarios aplicados a estudiantes y padres de familia, junto con las entrevistas semiestructuradas a docentes, mostró que el riesgo de abandono aumenta cuando se debilitan simultáneamente las competencias socioemocionales, las redes de apoyo y el sentido de pertenencia escolar. En contraste, la permanencia se fortalece cuando existen recursos emocionales en desarrollo, vínculos significativos y experiencias de acompañamiento reconocibles por los actores, lo que coincide con lo señalado por Durlak et al. (2011) aunque en este caso el estudio permite observar esa relación en un contexto escolar concreto y no solo como tendencia general.

3.1. Competencias socioemocionales y permanencia escolar

Uno de los hallazgos más consistentes del estudio fue la presencia desigual de competencias socioemocionales entre los estudiantes analizados. Mientras algunos participantes mostraron mayor

autoconocimiento, valoración personal, empatía y claridad para identificar figuras de apoyo, otros evidenciaron baja autoestima, escasa autorregulación emocional, aislamiento social y dificultad para pedir ayuda. En los registros analizados, esta diferencia se expresó con claridad en las respuestas de los estudiantes. Uno de ellos afirmó no tener a nadie dentro de la institución a quien acudir cuando se siente mal, mientras otro identificó con claridad a una profesora y a su madre como referentes de apoyo. Esta diferencia es importante, pues en el primer caso coincidía con mayores faltas a clase, baja percepción de valía personal y mayor riesgo preliminar de deserción. La tesis mostró que estas diferencias no son accesorias, sino estructurales para comprender la permanencia, pues los estudiantes con mayores vacíos socioemocionales aparecieron también como quienes expresaban más desmotivación, mayor ausentismo y una relación más frágil con la escuela (Lawrence y Adebowale, 2023; Taylor et al., 2017).

En el corpus estudiantil, esta relación se hizo visible de manera concreta. El caso del estudiante con menor percepción de valía personal, sin amigos en la escuela y sin un referente claro a quién acudir dentro de la institución, coincidió con el nivel más alto de riesgo preliminar de deserción y con mayores faltas a clase. En contraste, el estudiante con mejor percepción de sí mismo, apoyo familiar más consistente y mayores recursos empáticos presentó un riesgo significativamente menor. Más que una diferencia de personalidad, lo que aquí se advierte es una desigual distribución de recursos para afrontar la experiencia escolar. Esto sugiere que la experiencia escolar no depende solo de la presencia objetiva de dificultades, sino de la capacidad socioemocional para afrontarlas y de la posibilidad de no vivirlas en soledad, lo cual coincide con los aportes de Pekrun y Linnenbrink (2014) sobre el papel de las emociones en la persistencia académica.

A ello se agrega que las competencias socioemocionales no operan de manera aislada, sino en estrecha relación con la forma en que el estudiante interpreta su lugar dentro de la escuela. Cuando un adolescente logra reconocerse valioso, identificar lo que siente y establecer vínculos de confianza, es más probable que perciba la institución como un espacio donde puede sostenerse incluso en momentos de dificultad. En cambio, cuando predominan la inseguridad, la vergüenza o la imposibilidad de pedir ayuda, la experiencia escolar tiende a volverse más pesada y menos significativa. En este punto, el estudio no solo confirma la literatura, sino que la precisa, porque muestra que el deterioro socioemocional no aparece como un rasgo abstracto, sino ligado a trayectorias concretas de ausentismo, aislamiento y pérdida de sentido. De este modo, las trayectorias escolares diferenciadas también expresan desigualdades en el desarrollo emocional y relacional del estudiantado (Korpershoek et al., 2020).

3.2. Factores de riesgo y desgaste del vínculo escolar

El segundo hallazgo central fue que los factores de riesgo no operan de manera separada, sino acumulativa. Los problemas familiares, la desmotivación, el bajo rendimiento y las faltas reiteradas a clase se encadenan y se refuerzan mutuamente hasta debilitar el vínculo del estudiante con la escuela. En los hallazgos de la tesis, el conflicto familiar apareció con un peso alto en los relatos de los estudiantes y también en la lectura de padres y docentes, lo que permite interpretar que el riesgo de abandono se inicia muchas veces fuera del aula, pero se intensifica cuando la institución no logra contener o resignificar el malestar que esos contextos producen (Román, 2013).

En los estudiantes, por ejemplo, la tristeza asociada a problemas familiares, la pérdida de interés por el estudio y el ausentismo reiterado aparecieron vinculados entre sí. En los padres, esa misma trayectoria se expresó en frases asociadas con frustración académica, sensación de no ser escuchados y preocupación por el progresivo distanciamiento del hijo o hija frente a la escuela. En los docentes, el problema fue nombrado a través de señales tempranas como dificultad para manejar emociones, conflictos frecuentes y escaso acompañamiento familiar. Esta convergencia entre actores refuerza la lectura de que el abandono no suele irrumpir de forma abrupta, sino que se va anunciando en pequeñas rupturas cotidianas. Este patrón respalda la idea de que la deserción no irrumpe de manera súbita, sino

que se va preparando en una sucesión de experiencias adversas que deterioran la permanencia (Szabó et al., 2024).

En este sentido, el riesgo de abandono puede comprenderse como una trayectoria de desgaste más que como un acontecimiento puntual. Cada ausencia, cada experiencia de frustración y cada conflicto no atendido de manera oportuna va reduciendo la capacidad del estudiante para sostener su compromiso con la escuela. La acumulación de estas situaciones produce una sensación de distancia emocional e institucional que debilita el sentido de pertenencia y la expectativa de continuidad. Aquí el estudio aporta un matiz importante frente a la literatura general, pues muestra que no todos los factores tienen el mismo peso en la experiencia del abandono. En este caso, la dimensión familiar y emocional aparece con más fuerza que el bajo rendimiento tomado aisladamente, lo que desplaza la lectura desde lo meramente académico hacia lo relacional y afectivo. Por ello, atender la deserción exige reconocer tempranamente esas señales de deterioro antes de que se conviertan en ruptura definitiva, pues el abandono suele anunciarse mucho antes de concretarse formalmente (Korpershoek et al., 2020; Román, 2013).

3.3. Redes de apoyo y protección frente al abandono

Un tercer hallazgo mostró que las redes de apoyo constituyen una diferencia decisiva entre trayectorias escolares más estables y trayectorias en alto riesgo. La investigación evidenció que la presencia de una docente de confianza, una madre disponible para escuchar o una orientadora escolar accesible modifica de forma importante la manera en que el estudiante tramita el malestar. En otras palabras, la red de apoyo no elimina el problema, pero sí reduce la probabilidad de que este derive en desconexión y abandono. Esta lectura coincide con la evidencia según la cual el apoyo familiar y escolar media la relación entre vulnerabilidad individual y compromiso con la escuela (Gil et al., 2021).

La diferencia entre riesgo medio y riesgo alto, según los hallazgos, no estuvo únicamente en la intensidad del malestar, sino en la posibilidad de contar con alguien que ayudara a sostenerlo. Los estudiantes que identificaron referentes de apoyo mostraron mayor capacidad de permanencia, incluso en presencia de conflictos o desmotivación. Por el contrario, cuando las respuestas recogidas expresaron frases equivalentes a “no sé a quién acudir” o “a veces recibo apoyo”, el vínculo con la institución apareció más debilitado. Este punto resulta relevante porque introduce una diferencia frente a cierta literatura que suele hablar del apoyo como categoría homogénea. En el estudio, el apoyo aparece como algo desigual, intermitente y a veces frágil, lo que obliga a pensar no solo en su existencia, sino en su estabilidad y accesibilidad real para los estudiantes. En este punto, la permanencia escolar se reveló como una experiencia relacional más que exclusivamente individual, tal como también lo señalan Rose et al. (2024) al estudiar la conexión escolar como factor protector en adolescencia.

Esta constatación permite afirmar que el apoyo no debe entenderse únicamente como ayuda ocasional, sino como una estructura de contención afectiva y simbólica que le permite al estudiante sentirse acompañado en su trayectoria. Saber que existe alguien que escucha, orienta y valida la experiencia del malestar modifica la forma en que se enfrentan las dificultades académicas, familiares o personales. De allí que las redes de apoyo no solo protejan frente al abandono, sino que también fortalecen la percepción de pertenencia y la confianza en la escuela como espacio de acogida. Cuando estas redes se debilitan, la permanencia pierde uno de sus soportes más decisivos (Gil et al., 2021; Korpershoek et al., 2020).

3.4. Demanda de acompañamiento y respuesta institucional

Un cuarto hallazgo de especial relevancia fue la demanda explícita, tanto de estudiantes como de familias, de espacios institucionales de escucha, talleres socioemocionales, actividades deportivas y artísticas, y acompañamiento psicosocial más accesible. Esta demanda no apareció como un añadido

extracurricular, sino como una necesidad central vinculada al bienestar y a la permanencia. Los estudiantes pidieron lugares donde hablar sin ser juzgados, charlas motivacionales, asesorías personalizadas y experiencias de expresión emocional. Los padres, por su parte, reforzaron la necesidad de una escuela más cercana, con apoyos oportunos y articulación más fuerte con la familia (Fernández et al., 2021).

En esta línea, la lectura docente resultó convergente. Aunque los profesores reconocieron de manera clara que el desarrollo de habilidades socioemocionales ayuda a prevenir la deserción, también señalaron que el apoyo institucional actual aparece a veces como intermitente, parcial o poco sistemático. Esta ambivalencia es importante, porque muestra que no basta con reconocer el valor preventivo de lo socioemocional; también es necesario consolidarlo como práctica institucional sostenida. Aquí se ubica uno de los aportes más claros del estudio, pues evidencia una tensión concreta entre la convicción pedagógica de los docentes y la limitada capacidad institucional para sostener ese acompañamiento en el tiempo. La tesis sintetiza este punto al señalar que la gestión del bienestar no puede quedar en esfuerzos aislados, sino que debe asumirse como tarea compartida y estructural de la escuela (Bisquerra, 2019; Durlak et al., 2011).

Lo anterior sugiere que la escuela es percibida no solo como espacio de enseñanza, sino también como un lugar donde debería ser posible tramitar el malestar y reconstruir el vínculo con el proyecto educativo. La insistencia en talleres, actividades expresivas y espacios de escucha revela que estudiantes y familias no están pidiendo acciones periféricas, sino dispositivos concretos de cuidado institucional. Esta demanda resulta coherente con la literatura que ha mostrado que el sentido de pertenencia y la conexión escolar se fortalecen cuando la institución ofrece experiencias regulares de reconocimiento, participación y apoyo. Sin embargo, el estudio también permite problematizar esa expectativa, pues evidencia que la demanda de cuidado institucional es más alta que la capacidad real de respuesta percibida por los actores. Allí aparece una tensión que no queda suficientemente visibilizada en estudios más generales y que, en este caso, resulta decisiva para comprender la fragilidad de la permanencia. Por ello, ampliar el acompañamiento emocional no constituye un complemento opcional, sino una vía estratégica para proteger la permanencia escolar (Rose et al., 2024; Korpershoek et al., 2020). A continuación, se presenta una síntesis de los hallazgos centrales del estudio:

Tabla 1

Síntesis de hallazgos centrales del estudio

Eje de Hallazgo	Manifestación Principal	Tendencia Identificada
Competencias socioemocionales	Desarrollo desigual de autoestima, autorregulación, empatía y autoconocimiento	Mayor vulnerabilidad cuando predominan baja autoestima, aislamiento y dificultad para pedir ayuda
Factores de riesgo	Problemas familiares, desmotivación, bajo rendimiento y ausentismo	Funcionan de manera acumulativa y erosionan progresivamente la permanencia
Redes de apoyo	Docentes significativos, familia, orientación escolar	Actúan como factor de protección frente al malestar y la desconexión
Bienestar escolar	Necesidad de reconocimiento, escucha y sentido de pertenencia	Se debilita cuando la escuela no ofrece sostén relacional suficiente
Respuesta institucional	Apoyos parciales, demanda de talleres y acompañamiento accesible	Se requiere mayor sistematicidad en la gestión socioemocional de la permanencia

Los resultados permiten afirmar que la deserción escolar, en el caso analizado, debe comprenderse como un proceso multicausal en el que lo socioemocional no aparece como variable secundaria, sino como mediación central entre contexto, experiencia escolar y decisión de permanencia o abandono. Esta lectura coincide con los estudios que entienden el abandono no como un hecho súbito, sino como una acumulación progresiva de ausencias, desmotivación, conflicto y pérdida de sentido (Szabó et al., 2024). No obstante, el estudio agrega un matiz relevante, pues muestra que esa

acumulación no se distribuye de manera uniforme ni automática, sino que depende de cómo se articulan recursos emocionales, vínculos significativos y respuestas institucionales concretas. En esa dirección, los hallazgos confirman que el riesgo se intensifica cuando convergen malestar emocional, apoyos débiles, relaciones escolares frágiles y ausencia de dispositivos estables, mientras que la permanencia se fortalece cuando el estudiante logra sostener vínculos y recursos internos que le permitan continuar dentro de la escuela (Durlak et al., 2011).

4. Conclusiones

Los resultados del estudio permiten concluir, en primer lugar, que la deserción escolar, en el contexto analizado, no se configura como una ruptura repentina, sino como un proceso progresivo de desgaste en el que se articulan malestar emocional, conflictos familiares, ausentismo, debilitamiento del sentido de pertenencia y respuestas institucionales insuficientemente sostenidas. Este hallazgo resulta relevante porque desplaza la comprensión del abandono desde una lectura centrada en eventos aislados o en déficits individuales hacia una interpretación relacional y multicausal, en la que confluyen dimensiones personales, familiares, escolares y sociales.

En segundo lugar, la investigación muestra que las competencias socioemocionales ocupan un lugar decisivo en la permanencia escolar. La autoestima, la autorregulación, la empatía y la posibilidad de pedir ayuda aparecen como recursos que fortalecen el vínculo con la escuela y amplían la capacidad de los estudiantes para afrontar dificultades del entorno. De manera convergente, el estudio evidenció que cuando estos recursos se encuentran debilitados se intensifican la vulnerabilidad emocional, la desmotivación y el riesgo de abandono. En esa misma dirección, las redes de apoyo (docentes significativos, familias presentes y servicios de orientación accesibles) emergen como factores de protección que modifican la forma en que los estudiantes elaboran el malestar y sostienen su trayectoria educativa.

En tercer lugar, el aporte específico del estudio consiste en mostrar que la permanencia escolar puede comprenderse como una construcción socioemocional y relacional, y no solo como un resultado asociado al rendimiento o al control de la asistencia. En el plano contextual, el trabajo aporta una lectura situada sobre una institución educativa urbana de Medellín, evidenciando cómo el riesgo de abandono se configura en el cruce entre vulnerabilidad contextual, experiencia escolar y capacidad institucional de respuesta. En el plano analítico, propone comprender la gestión del bienestar como núcleo socio-pedagógico de la permanencia, en cuanto permite articular apoyo emocional, sentido de pertenencia, escucha y corresponsabilidad institucional en una misma clave interpretativa.

En cuarto lugar, los resultados sugieren que la respuesta institucional no puede limitarse a identificar estudiantes en riesgo, sino que requiere dispositivos estables de acompañamiento socioemocional, espacios de escucha no estigmatizante y vínculos más sólidos entre escuela y familia. No obstante, el hallazgo más relevante no radica únicamente en la necesidad de ampliar apoyos, sino en la tensión observada entre la alta demanda de cuidado expresada por estudiantes y familias y la percepción de una capacidad institucional todavía parcial o intermitente para sostenerlo. Esta tensión constituye uno de los aportes originales del estudio, pues permite problematizar la permanencia escolar no solo como reto estudiantil, sino como desafío institucional.

Finalmente, en términos de proyección académica, la investigación abre varias líneas futuras. Resulta pertinente avanzar en estudios con muestras más amplias y diversos contextos escolares para contrastar la relación entre competencias socioemocionales y abandono. También sería valioso desarrollar investigaciones comparativas entre instituciones urbanas y rurales, así como estudios longitudinales que permitan observar la evolución del riesgo de deserción en el tiempo. De igual manera, futuras investigaciones podrían profundizar en la voz de orientadores y directivos, o evaluar el efecto de programas específicos de acompañamiento socioemocional sobre el sentido de pertenencia, el bienestar y la continuidad educativa.

Referencias

- Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- Chen, H., Guo, J., Wang, C., Ro, Y. K., Zhu, Y., & Burdick, K. E. (2022). The impact of social-emotional learning: A meta-analysis in China. *Frontiers in Psychology*, 13, 1040522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1040522>
- Colorafi, K. J., & Evans, B. (2016). Qualitative descriptive methods in health science research. *HERD: Health Environments Research & Design Journal*, 9(4), 16–25. <https://doi.org/10.1177/1937586715614171>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fernández, F., Gutiérrez, M., & Giménez, V. (2021). Social and emotional learning in Ibero-American educational contexts: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 12, 738501. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Friese, S. (2019). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti (3rd ed.)*. SAGE.
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., & Pérez-Navío, E. (2021). The effect of family support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 58(4), 595–617. <https://doi.org/10.1002/pits.22490>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hyett, N., Kenny, A., & Dickson-Swift, V. (2014). Methodology or method? A critical review of qualitative case study reports. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 9, 23606. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.23606>
- Kaiser, K. (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(11), 1632–1641. <https://doi.org/10.1177/1049732309350879>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lawrence, K. C., & Adebawale, T. A. (2023). Adolescence dropout risk predictors: Family structure, mental health, and self-esteem. *Journal of Community Psychology*, 51(1), 120–136. <https://doi.org/10.1002/jcop.22884>
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- McIntosh, M. J., & Morse, J. M. (2015). Situating and constructing diversity in semi-structured interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 2. <https://doi.org/10.1177/2333393615597674>

- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Orientaciones para la permanencia y el bienestar en las trayectorias educativas. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_35.pdf
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Pekrun, R., & Linnenbrink, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. Routledge.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada regional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33–59.
- Rose, I. D., Lesesne, C. A., Sun, J., Johns, M. M., Zhang, X., & Hertz, M. (2024). The relationship of school connectedness to adolescents' engagement in co-occurring health risks: A meta-analytic review. *The Journal of School Nursing*, 40(2), 132–148. <https://doi.org/10.1177/10598405221096802>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77–84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Szabó, L., Zsolnai, A., & Fehérvári, A. (2024). The relationship between student engagement and dropout risk in early adolescence. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100328. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100328>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>