REVISTA MULTIDISCIPLINARIA VOCES DE AMÉRICA Y EL CARIBE
ISSN: 2981-7463 / Vol. 3, N. 1 / pp. 47-72 / e-242
10.69821/REMUVAC.v3i1.242
Artículo de Investigación / Research Article

Narrar trayectorias en vulnerabilidad: resiliencia estudiantil y ecologías de soporte en El Salvador

Narrating trajectories in vulnerability: student resilience and ecologies of support in El Salvador

Luis Napoleón Quintanilla López

Universidad Pedagógica de El Salvador, Coordinador de Innovación, El Salvador. https://orcid.org/0000-0002-6736-2968

lquintanilla@pedagógica.edu.sv

Recibido: 19 Ago. 2025 | **Aceptado:** 27 Dic. 2025 | **Publicado:** 20 Ene. 2026

***Autor de correspondencia:** lquintanilla@pedagógica.edu.sv

Cómo citar este artículo: Quintanilla López, L. N. (2026). Narrar trayectorias en vulnerabilidad: resiliencia estudiantil y ecologías de soporte en el salvador. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, *3*(1), 47-72. https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v3i1.242

Copyright: © 2026 Luis Napoleón Quintanilla López; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

RESUMEN

Este artículo analiza cómo estudiantes universitarios en El Salvador, que enfrentan condiciones de vulnerabilidad, narran y resignifican sus trayectorias educativas, así como las formas de agencia que despliegan frente a las brechas institucionales. El estudio se desarrolló en la Universidad Pedagógica de El Salvador durante el ciclo I-2025, bajo un enfoque cualitativo con diseño narrativo. El corpus estuvo integrado por trece ensayos estudiantiles elaborados a partir de veintisiete entrevistas a pares pertenecientes a once subpoblaciones diversas (trabajadores, madres/padres, foráneos, deportistas, artistas, representantes estudiantiles, feministas, religiosos, emprendedores, estudiantes con discapacidad y de cambio de carrera). El análisis siguió una estrategia categorial-temática mixta, combinando codificación inductiva y deductiva, triangulación teórica y diario reflexivo. Los hallazgos revelan seis dimensiones centrales: doble jornada invisible, andamiaje afectivo, brechas institucionales, ética del cuidado, resiliencia y costos psicoafectivos. Se concluye que la permanencia estudiantil se sostiene en ecologías relacionales de soporte que compensan parcialmente tensiones estructurales, y que la resiliencia debe entenderse como praxis social más que rasgo individual. El estudio aporta evidencia situada sobre trayectorias estudiantiles y sugiere implicaciones para la gestión universitaria, especialmente en políticas inclusivas, horarios flexibles y apoyos al bienestar integral.

Palabras claves: trayectoria educativa, vulnerabilidad social, resiliencia, educación superior, narración.

ABSTRACT

This article analyzes how university students in El Salvador who face conditions of vulnerability narrate and reframe their educational trajectories, as well as the forms of agency they deploy in response to institutional gaps. The study was conducted at Universidad Pedagógica de El Salvador during the first academic term of 2025, following a qualitative approach with a narrative design. The corpus consisted of thirteen student essays based on twenty-seven peer interviews across eleven diverse subpopulations (working students, parents, non-resident students, athletes, artists, student representatives, feminists, religious students, entrepreneurs, students with disabilities, and those changing majors). The analysis followed a mixed categorical–thematic strategy combining inductive and deductive coding, theoretical triangulation, and reflexive journaling. Findings reveal six core dimensions: invisible double workload, affective scaffolding, institutional gaps, ethics of care, resilience, and psycho-affective costs. The study concludes that student persistence relies on relational ecologies of support that only partially offset structural tensions, and that resilience should be understood as a social praxis rather than an individual trait. The research provides situated qualitative evidence on student trajectories and suggests implications for university management, especially in inclusive policies, flexible schedules, and comprehensive wellbeing support.

Keywords: educational trajectory, social vulnerability, resilience (psychology), higher education, narration.

1. INTRODUCTION

En las universidades salvadoreñas, muchos estudiantes enfrentan condiciones estructurales de vulnerabilidad —limitaciones económicas, extensas jornadas laborales o de transporte, responsabilidades de cuidado y discriminación social— que amenazan su permanencia académica y bienestar emocional. Sin embargo, lejos de constituirse únicamente como víctimas pasivas, desarrollan estrategias de afrontamiento, redes de apoyo y procesos de construcción identitaria que les permiten sostenerse en escenarios adversos.

La pregunta que orienta este estudio es: ¿cómo viven, narran y resignifican sus trayectorias los estudiantes universitarios en condiciones de vulnerabilidad y qué mecanismos de agencia despliegan frente a las brechas institucionales? Su objetivo general es comprender, desde un enfoque narrativo, las experiencias estudiantiles de vulnerabilidad y agencia en la Universidad Pedagógica de El Salvador, identificando estrategias de afrontamiento, redes de apoyo, brechas institucionales, costos psicoafectivos y procesos identitarios.

El debate se sitúa en la tensión entre desigualdad estructural y agencia estudiantil. En América Latina, las trayectorias universitarias no siguen rutas lineales, sino que se configuran mediante fragmentaciones y negociaciones cotidianas frente a las exigencias sociales, económicas e institucionales (Dubet, 1994; Terigi, 2007; Ezcurra, 2011). La noción de pruebas escolares (Araujo & Martuccelli, 2012) permite comprender la experiencia universitaria no solo como tránsito académico, sino como campo de desafíos existenciales.

La agencia, en este contexto, no puede entenderse como una capacidad puramente racional o individual. Implica, más bien, un proceso relacional y emocionalmente mediado. Emirbayer y Mische (1998) la conciben como una práctica temporal que articula pasado, presente y futuro a través de la imaginación, la memoria y la evaluación afectiva de las situaciones. Zembylas (2014) amplía esta perspectiva al introducir la noción de agencia afectiva, entendida como la capacidad de transformar el mundo a través de emociones que movilizan resistencia, esperanza y cuidado. En condiciones de vulnerabilidad, las

emociones no son efectos secundarios de la estructura, sino fuerzas que configuran la acción, orientan la reflexividad y sostienen la resiliencia cotidiana. Así, la teoría de la reflexividad de Archer (2003) puede vincularse con la agencia afectiva para explicar cómo los estudiantes actúan, sienten y significan su permanencia académica en contextos adversos.

Desde la interseccionalidad (Crenshaw, 1991; Viveros Vigoya, 2016), las trayectorias estudiantiles se encuentran atravesadas por género, clase social, territorio y discapacidad, dimensiones que producen desigualdades acumulativas y experiencias diferenciadas. El tiempo, como recurso escaso y densamente cargado, configura una "doble jornada invisible" de estudio y supervivencia (Rosa, 2013; Hochschild, 1997). Ante esta presión, los estudiantes despliegan crono-estrategias como estudiar en trayectos, alternar trabajo y estudio o posponer el descanso, expresiones de agencia situada que revelan tanto precariedad como creatividad.

La permanencia universitaria también se sostiene en un andamiaje afectivo: redes familiares, comunitarias y académicas que brindan soporte emocional y material. Esta idea conecta con la teoría del capital social (Bourdieu, 1986; Lin, 2001) y con estudios latinoamericanos que muestran cómo dichas redes actúan como amortiguadores frente al riesgo de deserción (Madariaga & Lozano, 2016). Desde una mirada psicosocial, estos vínculos constituyen procesos de afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1984) que permiten sostener la motivación en contextos adversos.

No obstante, la literatura reciente advierte los límites de los programas de bienestar universitario (Suárez-Montes & Díaz-Subercaseaux, 2015; Corredor, 2020; Rifo, 2019). En el caso centroamericano, y particularmente en El Salvador, la evidencia aparece fragmentaria y poco sistematizada. Una revisión exploratoria en SciELO, Redalyc, Latindex y Scopus (enero–julio 2025) confirmó la ausencia de estudios empíricos amplios sobre el tema, lo que revela una brecha de sistematización que este trabajo busca atender mediante evidencia cualitativa situada.

El artículo ofrece una doble contribución. En el plano teórico, propone una conceptualización de la resiliencia estudiantil como praxis relacional y colectiva,

diferenciándola de enfoques individualistas y vinculándola con el capital social y la ética del cuidado. En el plano práctico, introduce la distinción entre políticas de bienestar estudiantil, centradas en apoyos puntuales, y políticas de permanencia con justicia social, que demandan transformar estructuras institucionales para garantizar trayectorias equitativas y sostenibles.

Finalmente, el estudio se inscribe en un paradigma interpretativo–constructivista, que concibe las trayectorias como construcciones sociales mediadas por significados y relaciones. Desde este marco, el análisis narrativo busca comprender experiencias subjetivas más que medir variables objetivas. El artículo se organiza de la siguiente manera: la segunda sección describe la metodología; la tercera presenta los resultados con seis categorías emergentes; la cuarta desarrolla la discusión en diálogo con marcos regionales e internacionales; y la última expone las conclusiones y recomendaciones para la gestión universitaria.

2. METODOLOGÍA

2.1. Corpus, participantes y focalización

El estudio adoptó un enfoque cualitativo con diseño narrativo, orientado a comprender cómo estudiantes en condiciones de vulnerabilidad viven y resignifican sus trayectorias, y qué formas de agencia despliegan. Se realizó un análisis secundario de narrativas producidas en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación II de la Universidad Pedagógica de El Salvador (ciclo I-2025).

El corpus estuvo conformado por 13 ensayos narrativos elaborados por equipos de 3–5 estudiantes de Psicología, a partir de 27 entrevistas a pares seleccionados por conveniencia según 11 subpoblaciones (trabajadores, madres/padres, foráneos, deportistas, artistas, representantes estudiantiles, feministas, religiosos, emprendedores, estudiantes con discapacidad y de cambio de carrera).

Todos los informantes pertenecen a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica de El Salvador; sin embargo, las subpoblaciones temáticas se distribuyen entre modalidades diurna y nocturna, así como entre estudiantes de distintos turnos y sedes, lo que garantiza variabilidad interna en condiciones socioeconómicas, geográficas y familiares. Aunque no se trata de una muestra representativa en sentido estadístico, esta diversidad otorga transferibilidad analítica a contextos universitarios similares (Lincoln & Guba, 1985).

No se excluyeron ensayos; aunque no se planificó saturación a priori, emergieron redundancias y recurrencias suficientes para la densidad interpretativa requerida.

Tabla 1

Criterios de focalización iniciales (subpoblaciones)

Subpoblación	Cantidad de ensayos narrativos producidos	Cantidad de estudiantes participantes	Cantidad de entrevistados
Estudiantes de cambio de carrera	1	5	2
Estudiantes con discapacidad	1	5	3
Estudiantes de grupos religiosos	1	5	3
Estudiantes representantes en Junta Directiva Estudiantil	1	5	3
Estudiantes deportistas	1	5	2
Estudiantes emprendedores	2	5	3
Estudiantes foráneos	2	5	3
Estudiantes de grupos artísticos	1	4	2
Estudiantes mujeres feministas	1	4	2
Estudiantes que son madres o padres	1	5	2
Estudiantes que trabajan	1	3	2
Totales	**13**	**51**	**27**

Nota: La tabla presenta los criterios de focalización iniciales asignados a los equipos estudiantiles y la distribución de participantes. Se produjeron 13 ensayos narrativos con la participación de 51 estudiantes universitarios, quienes entrevistaron a 27 compañeros y compañeras pertenecientes a distintas subpoblaciones (1–4 informantes por equipo). Fuente: elaboración propia.

2.2. Contextualización bibliográfica

Para situar el caso salvadoreño en el debate regional, se efectuó una búsqueda exploratoria en SciELO, Redalyc, Latindex y Scopus (enero–julio 2025) con términos en español relacionados con permanencia, trayectorias, vulnerabilidad, resiliencia, El Salvador y Centroamérica. El cribado indicó escasa sistematización para El Salvador y, en general, para Centroamérica, frente a producciones más abundantes en Chile, Argentina y Colombia; este vacío respalda la pertinencia de un abordaje narrativo situado en el Sur Global.

2.3. Procedimiento de recolección y rol del docente-investigador

Las entrevistas semiestructuradas se realizaron entre abril y mayo de 2025. Cada equipo diseñó su guion, validado por el docente-investigador y un segundo docente. La invitación explicitó voluntariedad, confidencialidad y posibilidad de desistir sin consecuencias académicas. Las entrevistas (35–55 min; promedio 42 min) se registraron en audio y fueron transcritas por los equipos. Los guiones indagaron dificultades de continuidad y apoyos personales/institucionales. Se impartió una capacitación de 2 horas en entrevista cualitativa, ética y consentimiento, con práctica supervisada. Las entrevistas ocurrieron en espacios del campus y entornos neutrales acordados, garantizando privacidad.

El docente-investigador actuó como mentor/facilitador (diseño de consigna, validación de instrumentos, acompañamiento). La recolección, transcripción y sistematización inicial fue realizada por los estudiantes. Luego, los ensayos se integraron al análisis secundario, donde el investigador releyó, reanalizó y contrastó narrativamente los hallazgos. Se reconocen ventajas (acompañamiento metodológico) y riesgos (doble rol); para mitigarlos se usó diario reflexivo y contraste con literatura regional.

Para fortalecer la validez intersubjetiva (Lincoln & Guba, 1985), se implementaron tres mecanismos complementarios:

- Revisión cruzada entre equipos: antes del análisis final, dos grupos intercambiaron fragmentos de transcripción para contrastar interpretaciones y verificar la coherencia de los códigos.

- Contraste con un segundo docente-evaluador, quien revisó de manera externa una muestra aleatoria de citas y categorías, proporcionando retroalimentación sobre su consistencia.

- Auditoría analítica ligera (Miles, Huberman & Saldaña, 2014), documentando las decisiones de codificación en notas de proceso y matrices compartidas, con el fin de asegurar trazabilidad y transparencia interpretativa.

2.4. Estrategia analítica

Se implementó una estrategia categorial-temática mixta:

- Deductiva, con categorías iniciales de la literatura sobre vulnerabilidad, agencia y resiliencia en educación superior.

- Inductiva, con categorías emergentes desde los relatos.

Con base en Strauss y Corbin (2002), se siguieron tres fases:

1. Nivel De Codificación: Codificación abierta (unidades de significado), axial (relaciones entre categorías y subcategorías) y selectiva (ejes narrativos integradores).

2. Trazabilidad Analítica: La codificación se efectuó manualmente en matrices (hojas de cálculo) con citas-códigos-categorías, dadas las dimensiones manejables del corpus (13 ensayos/27 entrevistas). Ejemplo: “me levanto a las 2:30 a.m. y me tardo tres horas en llegar” → transporte–tiempo–sobrecarga → doble jornada invisible.

3. Triangulación Teórica: Contraste de testimonios con marcos como la “tiranía del tiempo” (Rosa, 2013) y trayectorias fragmentadas (Terigi, 2007), fortaleciendo validez interpretativa.

Unidades De Análisis: (1) Los 27 entrevistados (material primario) y (2) los 13 ensayos (integración estudiantil). Aunque el análisis final lo condujo un único investigador, la triangulación teórica y la validación previa de instrumentos mitigaron sesgos.

Para garantizar trazabilidad y transparencia analítica, se elaboró una matriz de códigos que sistematiza las categorías, definiciones operativas, inclusiones, exclusiones y ejemplos textuales. La Tabla 2 presenta un extracto de dicha matriz, correspondiente a las seis dimensiones principales identificadas en el análisis narrativo.

Tabla 2

Muestra de la Matriz de Códigos y Definiciones Operativas

Categoría	Código	Definición operativa	Inclusiones	Exclusiones	Ejemplo de cita
Doble jornada invisible	Transporte–tiempo–sobrecarga	Descripciones de trayectos prolongados y su impacto en el estudio o el descanso.	Traslados ≥ 2 h; madrugadas; cansancio sostenido.	Retrasos ocasionales no estructurales.	"Me levanto a las 2:30 a.m. y me tardo tres horas en llegar." ("A", Foránea)
Andamiaje afectivo	Apoyo familiar material	Apoyo tangible proveniente de la familia.	Alimentación, transporte, insumos básicos.	Becas institucionales.	"Mi hermana me consiguió sandalias… mi mamá me enseñó a hornear." ("D", Emprendedora)
Brecha institucional	Falta de apoyos económicos	Insuficiencia de becas o auxilios que limita la permanencia.	Dificultad para cubrir comida o renta.	Gastos no vinculados al estudio.	"A veces pago la renta y me quedo sin dinero para la comida." ("F", Foránea)
Ética del cuidado y resiliencia	Motivación por cuidado de terceros	Continuidad académica anclada en la responsabilidad hacia otros.	Hijos, familia, comunidad.	Metas individuales sin referencia al cuidado.	"Mis estudios ya no son solo por mí, sino por el bienestar de mi hijo." ("H", Madre)
Costos psicoafectivos	Ansiedad/estrés académico	Manifestaciones de ansiedad, sobrecarga o insomnio derivados del estudio.	Autorreporte de estrés sostenido.	Dificultad puntual por examen aislado.	"Me siento sobrecargada… no sé cómo estoy emocionalmente." ("J", Trabajadora)

Nota. Elaboración propia a partir de las narrativas estudiantiles (n = 27 entrevistas; 13 ensayos). Las categorías fueron integradas mediante codificación abierta, axial y selectiva, según el modelo de Strauss y Corbin (2002).

2.5. Criterios de calidad y ética

Rigor Metodológico: Triangulación teórica (Flick, 2018), validación de guiones por dos docentes-investigadores, diario reflexivo y medidas para mitigar sobrefamiliaridad entre pares (seudónimos desde el inicio y guiones estandarizados). Se alcanzó redundancia conceptual en las seis categorías finales.

Protocolos Éticos: Consentimiento informado, anonimización/seudonimización desde la transcripción, resguardo de datos sensibles bajo custodia institucional (sin repositorios abiertos). El estudio se desarrolló en un contexto formativo, con principios de respeto, no estigmatización y justicia (Hammersley & Traianou, 2012). No hubo devolución sistemática de transcripciones por limitaciones temporales propias del curso; se priorizaron transparencia analítica y triangulación.

Relación Docente–Estudiante: Para reducir asimetrías de poder: (i) entrevistas entre pares sin presencia docente; (ii) la evaluación del curso no dependió de participar; (iii) carácter voluntario y formativo de la actividad.

2.5. Limitaciones

El corpus proviene de narrativas mediadas (ensayos de estudiantes en formación que integran citas e interpretaciones), lo que introduce restricciones de sistematicidad y profundidad propias del diseño. Estas limitaciones fueron consideradas en la interpretación y se reportan de forma transparente en los resultados y la discusión.

3. RESULTADOS

El corpus analizado estuvo constituido por trece ensayos narrativos elaborados por equipos de estudiantes de la Universidad Pedagógica de El Salvador, a partir de entrevistas a veintisiete compañeros y compañeras pertenecientes a distintas subpoblaciones académicas. Estas incluyeron estudiantes trabajadores, madres y padres, foráneos, deportistas, artistas, representantes estudiantiles, feministas, integrantes de grupos religiosos, emprendedores y estudiantes con discapacidad. En conjunto, los ensayos reflejan

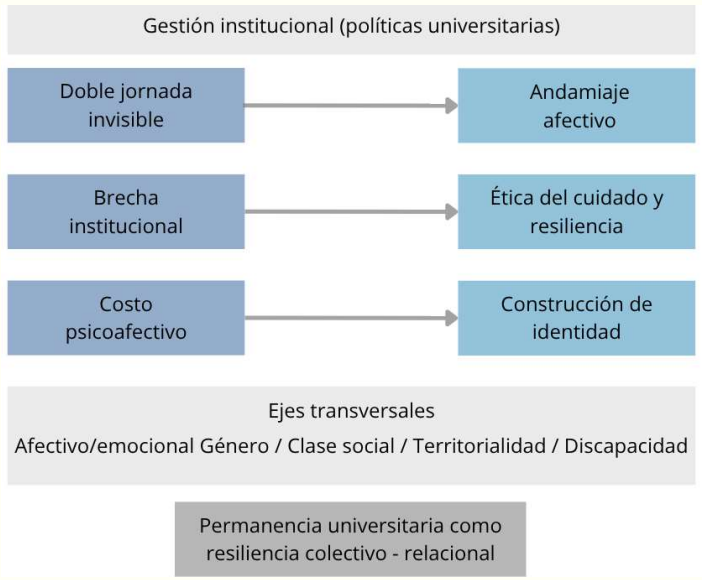
la heterogeneidad de trayectorias en contextos de vulnerabilidad y permitieron identificar seis categorías analíticas finales: doble jornada invisible, andamiaje afectivo, brecha institucional, ética del cuidado y resiliencia, costos psicoafectivos y construcción de identidad.

Para ofrecer una visión integrada de las categorías emergentes, la Figura 1 presenta el modelo ecológico de permanencia universitaria derivado del análisis. Este modelo muestra la interacción entre tres niveles: (1) las condiciones estructurales que generan tensiones en la trayectoria (doble jornada invisible, brecha institucional y costo psicoafectivo); (2) los recursos relacionales que actúan como soportes (andamiaje afectivo, ética del cuidado y resiliencia, y construcción de identidad); y (3) la gestión institucional, entendida como el marco de políticas universitarias que puede reforzar o debilitar dichas ecologías de soporte.

Los ejes transversales — afectivo/emocional, género, clase social, territorialidad y discapacidad— atraviesan los tres niveles, modulando la experiencia de vulnerabilidad y las formas de agencia que los estudiantes despliegan.

Figura 1

Modelo ecológico de permanencia universitaria



Nota: Las flechas indican la interacción entre tensiones estructurales y recursos relacionales enmarcados por la gestión institucional. Los ejes transversales (género, clase social, territorialidad y discapacidad) atraviesan

todas las dimensiones. El modelo representa la permanencia universitaria como un proceso de resiliencia colectivo y relacional.

El análisis categorial se apoyó en la codificación de 141 fragmentos textuales distribuidos en las seis categorías. La densidad se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Densidad de categorías: número de fragmentos y participantes involucrados

Categoría	Fragmentos codificados (N)	Menciones (n)	% de participantes
Doble jornada invisible	32	18	66%
Andamiaje afectivo	25	15	55%
Brecha institucional	21	14	52%
Ética del cuidado y resiliencia	19	12	44%
Costos psicoafectivos	28	17	63%
Construcción de identidad	16	11	41%

Nota: los fragmentos corresponden a citas textuales codificadas en las matrices; un mismo participante puede aportar fragmentos en varias categorías. El total de citas analizadas fue de 141, correspondiente a la suma total de fragmentos codificados. Fuente: elaboración propia.

3.1 Doble jornada invisible

Esta categoría se refiere a la fragmentación temporal provocada por la superposición entre trabajo, estudio, transporte y responsabilidades familiares. Dos tercios de los entrevistados narraron esta experiencia: “No me puedo enfocar solo en una cosa… es bastante cansado” (trabajador) o “Me levanto a las 2:30 a.m. y me tardo tres horas en llegar” (foránea). Estas vivencias coinciden con la “tiranía del tiempo” (Rosa, 2013) y el time bind

descrito por Hochschild (1997), resignificados en América Latina como estrategias de supervivencia ante la precariedad (Kaztman, 2000).

3.2 Andamiaje afectivo

La segunda categoría muestra cómo la permanencia universitaria se sostiene en redes de apoyo familiar, comunitario y académico. Más de la mitad de los estudiantes mencionó este sostén, expresado en gestos cotidianos como "Mi hermana me consiguió sandalias… mi mamá me enseñó a hornear" (emprendedora) o "Los compañeros me ayudaron a dar mi mejor esfuerzo" (deportista). Estas narrativas confirman la centralidad del capital social (Bourdieu, 1986; Lin, 2001), que en el contexto latinoamericano adquiere la forma de resiliencia comunitaria (García Canclini, 1990).

3.3 Brecha institucional

La tercera categoría evidencia el desajuste entre las políticas universitarias y las necesidades reales del estudiantado. Más de la mitad de los entrevistados mencionó carencias o rigideces institucionales: "A veces pago la renta y me quedo sin dinero para la comida" (foránea) o "A veces no tengo intérprete y solo veo mover los labios" (discapacidad). Estas experiencias cuestionan los modelos de integración individual (Tinto, 1993) y subrayan la urgencia de enfoques inclusivos (Harper, 2012; Schmelkes, 2013).

3.4 Ética del cuidado y resiliencia

Presente en casi la mitad de los relatos, esta categoría muestra que la motivación para continuar los estudios suele vincularse con responsabilidades hacia otros. "Ahora mis estudios ya no son solo por mí, sino también por el bienestar de mi hijo" (madre) o "Mi liderazgo en la Junta es parte de cuidar a mis compañeros" (representante). La resiliencia se manifiesta como praxis colectiva anclada en la ética del cuidado (Gilligan, 1982; Tronto, 1993) y, en clave latinoamericana, como resistencia política frente a la exclusión (Freire, 1970).

3.5 Costos psicoafectivos

Reportada por el 63 % de los entrevistados, esta categoría reúne experiencias de ansiedad, soledad, culpa y sobrecarga emocional: “Me siento culpable… no tengo todo el tiempo para mis hijos” (madre), “Me siento sobrecargada… no sé cómo estoy emocionalmente” (trabajadora) o “Me he sentido sola, aunque no haya pasado nada” (foránea). Estas vivencias dialogan con el sentido de coherencia de Antonovsky (1996) y los procesos de afrontamiento de Lazarus y Folkman (1984), amplificados por condiciones de precariedad estructural (Brunner, 2011).

Este patrón coincide con estudios recientes que reportan altos niveles de ansiedad y estrés en universitarios latinoamericanos (Martínez-Hernández & Meneses, 2021), reafirmando la urgencia de políticas institucionales de salud mental.

3.6 Construcción de identidad en contextos adversos

Presente en el 41 % de los casos, esta categoría resalta la universidad como espacio de autoafirmación y pertenencia. “Cuando estoy en el escenario, soy mi versión más auténtica” (artista); “Antes no era disciplinado… ahora tengo hábitos” (deportista); “Ser feminista en la universidad es resistir todos los días” (feminista). Aun en condiciones de vulnerabilidad, los estudiantes encuentran en la universidad un espacio de consolidación identitaria, en diálogo con las culturas híbridas y resistencias propias de América Latina (García Canclini, 1990; Svampa, 2005).

3.7 Síntesis analítica

El conteo total de 141 fragmentos codificados confirma la consistencia del sistema categorial. Las citas fueron seleccionadas por saturación conceptual y representatividad. La densidad en doble jornada invisible (66 %) y costos psicoafectivos (63 %) ofrece insumos concretos para la gestión universitaria: políticas de transporte, residencias y flexibilización horaria, así como programas de salud mental y acompañamiento psicosocial.

En síntesis, los resultados muestran que la permanencia universitaria no se explica por atributos individuales, sino por la interacción entre tensiones estructurales y recursos

relacionales. La doble jornada invisible y los costos psicoafectivos revelan la precariedad de los tiempos y emociones; la brecha institucional subraya las limitaciones de las políticas actuales; mientras que el andamiaje afectivo, la ética del cuidado y la construcción de identidad evidencian que la resiliencia se despliega como práctica relacional y colectiva.

Estas voces estudiantiles confirman que la permanencia en la universidad salvadoreña en contextos de vulnerabilidad es, más que un logro individual, un proceso sostenido por entramados sociales y culturales que resignifican la experiencia educativa.

4. DISCUSIÓN

4.1 Resiliencia y permanencia como fenómenos relacionales

Los hallazgos muestran que la permanencia universitaria en contextos de vulnerabilidad no puede explicarse como un atributo individual, sino como el resultado de un entramado de condiciones estructurales, recursos relacionales y capacidades institucionales. La evidencia confirma que la "tiranía del tiempo" (Rosa, 2013) actúa como un factor de precarización: la superposición de estudio, trabajo, cuidado y traslados convierte la gestión temporal en un recurso de supervivencia más que en una cuestión de organización personal. La temporalidad, por tanto, no debe entenderse como variable biográfica, sino como una condición estructural que modela la trayectoria académica (Hochschild, 1997; Kaztman, 2000).

Frente a esta escasez crónica de tiempo, el capital social (Bourdieu, 1986; Lin, 2001) opera como amortiguador en tanto las redes familiares, comunitarias y académicas sostienen material y emocionalmente la permanencia. Sin embargo, su efecto es limitado: cuando las exigencias económicas y temporales superan ciertos umbrales, las redes pierden su capacidad compensatoria y el costo recae sobre el estudiante. Ello confirma lo planteado por Harper (2012): las redes informales son valiosas, pero no sustituyen la responsabilidad institucional.

4.2 Hacia un modelo ecológico de permanencia

La distancia entre necesidades estudiantiles y respuestas universitarias evidencia la insuficiencia de los modelos clásicos de integración (Tinto, 1993). Estos enfoques suponen que la permanencia depende de la adaptación individual a la cultura institucional; sin embargo, los resultados muestran lo contrario: son las universidades las que, con frecuencia, fallan en adaptarse a la diversidad estudiantil. La falta de apoyos accesibles, la rigidez de los programas y los prejuicios persistentes sugieren que la permanencia no puede concebirse como un proceso unidireccional.

Se propone, por tanto, un modelo ecológico de permanencia, que concibe la universidad como un entramado interdependiente de condiciones estructurales, soportes relacionales y recursos institucionales (Schmelkes, 2013; García de Fanelli, 2014).

Este modelo dialoga con experiencias latinoamericanas recientes que han buscado institucionalizar la permanencia universitaria más allá del bienestar asistencial. En Colombia, los programas de Acompañamiento Integral Estudiantil han articulado tutorías académicas, orientación psicosocial y apoyo financiero bajo un enfoque de inclusión y corresponsabilidad institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2018; De la Ossa & Rodríguez, 2021). En Chile, los Planes de Fortalecimiento de la Educación Superior impulsados por el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación han promovido sistemas de alerta temprana y mentoría entre pares (CNA Chile, 2020). Ambos casos muestran que la permanencia con justicia social requiere estructuras de soporte estables, recursos humanos especializados y liderazgo institucional sostenido.

En este marco, los hallazgos del presente estudio aportan evidencia situada que complementa dichos esfuerzos regionales, al enfatizar el papel de los vínculos afectivos y del cuidado como dimensiones estructurantes de la permanencia. Integrar la dimensión emocional en las políticas de retención no solo mejora el bienestar del estudiante, sino que fortalece la eficacia de las intervenciones institucionales. Así, la resiliencia colectiva que emerge de las narrativas estudiantiles puede entenderse como un indicador cualitativo del compromiso institucional con la equidad y la sostenibilidad de las trayectorias.

4.3 La resiliencia como praxis colectiva y ética del cuidado

La resiliencia debe entenderse menos como una habilidad extraordinaria y más como un proceso colectivo y relacional. Masten (2001) la define como "resiliencia ordinaria", construida en la interacción cotidiana con redes de apoyo y reforzada, en este caso, por la ética del cuidado (Gilligan, 1982; Tronto, 1993). Las narrativas evidencian que la motivación para continuar en la universidad suele provenir de responsabilidades hacia otros —hijos, familias, comunidades—, resignificando la permanencia como una práctica de cuidado y resistencia frente a la exclusión (Freire, 1970).

4.4 Espacios no convencionales de resiliencia y construcción identitaria

El análisis identificó espacios no convencionales de resiliencia vinculados al arte, la religión y el liderazgo estudiantil, que funcionan como escenarios para elaborar sentido, enfrentar la adversidad y proyectar horizontes de continuidad. Estas prácticas confirman la vigencia de culturas híbridas y resistencias colectivas en América Latina (García Canclini, 1990; Svampa, 2005) y amplían la literatura internacional al demostrar que la resiliencia no se limita a superar obstáculos académicos, sino que implica configurar identidades capaces de transformar la vulnerabilidad en agencia.

4.5 Dimensión preventiva y bienestar psicoafectivo

La alta densidad de fragmentos asociados a costos psicoafectivos, junto con la literatura reciente sobre salud mental universitaria (Martínez-Hernández & Meneses, 2021), revela que el desgaste emocional no solo afecta el rendimiento, sino que puede convertirse en factor de abandono. Por ello, la prevención de ansiedad, soledad y burnout debe concebirse no como servicio accesorio, sino como pilar de la permanencia con justicia social.

4.6 Implicaciones diferenciadas según tipo de institución

Si bien el estudio se realizó en la Universidad Pedagógica de El Salvador, los hallazgos ofrecen pistas transferibles.

En universidades privadas, con mayores recursos, pero alta presión por el rendimiento, la doble jornada invisible y los costos psicoafectivos se asocian con la competitividad. En

universidades públicas, donde se concentran mayores desigualdades socioeconómicas, se agravan los problemas de transporte, cuidado y accesibilidad. Las ecologías de soporte aquí descritas permiten orientar políticas diferenciadas según el tipo institucional, manteniendo como ejes transversales las desigualdades de género, clase, territorio y discapacidad.

4.7 Correspondencias regionales y evidencia comparada

Los resultados dialogan con investigaciones recientes en la región que vinculan resiliencia, apoyo social y salud mental en universitarios. En Perú, Cassaretto, Espinosa y Chau (2024) demostraron que la resiliencia, el apoyo social y la autoeficacia académica tienen un efecto protector frente al malestar emocional, moderado por la inclusión digital. En Chile, Beroíza-Valenzuela et al. (2024) reportaron un aumento significativo de ansiedad, depresión y estrés tras la pandemia, con diferencias de género marcadas. Asimismo, un estudio comparativo sobre estrés académico (Chakraborty & Rani, 2024) halló correlaciones entre sobrecarga (horaria, académica y de desempeño) y deterioro del bienestar, reforzando las categorías de doble jornada invisible y costos psicoafectivos identificadas en este trabajo.

No obstante, estas evidencias deben leerse desde una comprensión culturalmente situada de las emociones. En contextos latinoamericanos, el estrés y la ansiedad no siempre expresan trastornos clínicos, sino respuestas adaptativas frente a la precariedad estructural y la sobrecarga de responsabilidades (Rifo, 2019; Meléndez, 2016). Las emociones funcionan, en muchos casos, como lenguajes de resistencia y como indicadores del compromiso moral y afectivo de los estudiantes con sus proyectos educativos. En este sentido, el malestar no es solo un síntoma psicológico, sino también una experiencia social que refleja las tensiones entre estructura, cuidado y agencia.

4.7 Síntesis interpretativa

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la permanencia universitaria en contextos de vulnerabilidad debe entenderse como un fenómeno sistémico de resiliencia colectivo-relacional, en el que interactúan simultáneamente tres capas:

1. Condiciones estructurales: tiempo, ingresos, transporte y cuidado.

2. Soportes relacionales: familias, pares y docentes.

3. Capacidades institucionales: flexibilidad, accesibilidad y acompañamiento.

Solo cuando estas capas se articulan es posible reducir los costos psicoafectivos y transformar la permanencia en una experiencia sostenible.

5. CONCLUSIONES

La permanencia universitaria en contextos de vulnerabilidad en El Salvador no puede comprenderse como un atributo individual, sino como el resultado de ecologías de soporte que articulan condiciones estructurales, recursos relacionales y capacidades institucionales. La doble jornada invisible, la brecha institucional y los costos psicoafectivos revelan la precariedad que atraviesa las trayectorias estudiantiles, mientras que el andamiaje afectivo, la ética del cuidado y la construcción de identidad confirman que la resiliencia se sostiene en prácticas colectivas y relacionales más que en esfuerzos personales aislados.

Los hallazgos desplazan la mirada desde los modelos clásicos de integración —centrados en la adaptación del estudiante a la institución— hacia un enfoque situado que reconoce la agencia estudiantil en tensión con las desigualdades estructurales. En consonancia con Archer (2003) y Lin (2001), los estudiantes ejercen reflexividad y movilizan capital social, pero estos recursos resultan insuficientes si las instituciones no acompañan con políticas flexibles e inclusivas. La resiliencia observada responde más a la lógica de la ordinary magic (Masten, 2001) y a la ética del cuidado (Gilligan, 1982; Tronto, 1993) que a rasgos individuales excepcionales.

En el plano regional, este estudio contribuye a la literatura latinoamericana sobre trayectorias no lineales (Terigi, 2007; Tedesco, 2012) al visibilizar la escasa sistematización existente para El Salvador y Centroamérica. La evidencia demuestra que la permanencia no se limita al bienestar estudiantil entendido como apoyo puntual, sino que exige políticas de justicia social orientadas a transformar estructuras, reconocer la diversidad y reducir los costos ocultos que hoy recaen sobre los propios estudiantes. Permanecer en la universidad

bajo condiciones de vulnerabilidad constituye, en sí mismo, un acto de resistencia política y cultural, cuya comprensión obliga a las instituciones a diseñar dispositivos de apoyo que fortalezcan, en lugar de sustituir, la agencia estudiantil.

En el plano aplicado, los resultados ofrecen orientaciones concretas para las universidades salvadoreñas y regionales. Medidas como la optimización de horarios académicos, la habilitación de espacios de descanso y autocuidado, la implementación de sistemas preventivos de sobrecarga académica, la formalización de programas de mentoría entre pares y la institucionalización de pausas activas en el aula representan estrategias viables y sostenibles que pueden integrarse en la gestión universitaria si se articulan con los recursos humanos y normativos ya existentes. Su factibilidad depende menos de grandes presupuestos que de liderazgos sensibles y comprometidos con la equidad, capaces de traducir la evidencia empírica en decisiones operativas dentro de los marcos institucionales.

En última instancia, avanzar hacia una permanencia con justicia social requiere cultivar una empatía institucional: una forma de gestión que escuche, entienda y acompañe las trayectorias estudiantiles con el mismo cuidado que se espera del docente hacia el aprendizaje. El cuidado institucional no es una política aislada, sino un horizonte ético que orienta la transformación universitaria hacia una cultura de corresponsabilidad, bienestar y reconocimiento mutuo.

El carácter secundario del análisis y la doble posición del investigador como docente implican limitaciones epistemológicas que pudieron influir en la interpretación. No obstante, esta reflexividad fue documentada en el diario analítico y se integra como parte del rigor del estudio. Más que buscar generalización estadística, los hallazgos ofrecen transferibilidad conceptual hacia contextos similares de vulnerabilidad estudiantil en América Latina, a partir de patrones narrativos y categorías interpretativas que invitan a continuar explorando la resiliencia como praxis social y relacional en el Sur Global.

5. REFERENCIAS

Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation.* Cambridge University Press.

Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International, 11*(1), 11–18. https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11

Araujo, K., & Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: Retrato de la sociedad chilena y sus individuos.* LOM Ediciones.

Beroíza-Valenzuela, F., Cisternas-Tello, F., Troncoso-Pantoja, C., Henríquez-Huaiquimil, D., Castillo-Carniglia, Á., & Gaete, J. (2024). The challenges of mental health in Chilean university students. *Frontiers in Public Health, 12,* 1297402. https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1297402

Bolívar, A. (2002). *La investigación biográfico-narrativa en educación.* La Muralla.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoques y métodos.* La Muralla.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Brunner, J. J. (2011). Educación superior en América Latina: ¿El fin de la masificación? *Revista de Educación Superior, 40*(160), 27–57. https://doi.org/10.22201/iisue.01852724p.2011.160.313

Calderón, F., & Castells, M. (1996). *La nueva América Latina.* Fondo de Cultura Económica.

Cassaretto, M., Espinosa, A., & Chau, C. (2024). Effects of resilience, social support, and academic self-efficacy on mental health among Peruvian university students during the pandemic: The mediating role of digital inclusion. *Frontiers in Psychology, 15,* 1282281. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1282281

Chakraborty, S., & Rani, S. (2024). A comparative study on academic stress as a predictor of mental health among university students. *Cogent Psychology, 11*(1), 2445968. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2445968

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* Jossey-Bass.

CNA Chile. (2020). *Planes de fortalecimiento de la educación superior: Orientaciones para la gestión institucional.* Comisión Nacional de Acreditación.

Corredor, D. (2020). Programas de bienestar universitario en Colombia: Desafíos para la equidad. *Revista Colombiana de Educación, (79),* 53–72. https://doi.org/10.17227/rce.num79-9437

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241–1299. https://doi.org/10.2307/1229039

De la Ossa, J., & Rodríguez, L. (2021). *Modelos de acompañamiento integral en universidades colombianas: aprendizajes y desafíos.* Revista Colombiana de Educación, (82), 143–168. https://doi.org/10.17227/rce.num82-11321

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience.* Éditions du Seuil.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* Random House.

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). *What is agency?* American Journal of Sociology, 103(4), 962–1023. https://doi.org/10.1086/231294

Ezcurra, A. M. (2011). Los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades públicas: Condiciones sociales y trayectorias educativas. *Perfiles Educativos, 33*(131), 8–27.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). Sage.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Grijalbo.

García de Fanelli, A. (2014). Retención y graduación en la educación superior argentina: Políticas institucionales y factores asociados. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 5*(13), 58–76. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.13.133

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Harvard University Press.

Harper, S. R. (2012). Race without racism: How higher education researchers minimize racist institutional norms. *The Review of Higher Education, 36*(1), 9–29. https://doi.org/10.1353/rhe.2012.0047

Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research.* Sage.

Heaton, J. (2004). *Reworking qualitative data.* Sage.

Hochschild, A. R. (1997). *The time bind: When work becomes home and home becomes work.* Metropolitan Books.

Kaztman, R. (2000). *Activos y estructuras de oportunidades: Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay.* CEPAL.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping.* Springer.

Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action.* Cambridge University Press.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage.

Madariaga, C., & Lozano, I. (2016). Apoyo social percibido en estudiantes universitarios: Un análisis de sus dimensiones. *Revista Latinoamericana de Psicología, 48*(1), 42–50. https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.002

Martínez-Hernández, A., & Meneses, J. (2021). Estrés y salud mental en estudiantes universitarios latinoamericanos durante la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Psicología, 53*(2), 89–101. https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.n2.5

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227

Meléndez, M. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios costarricenses en contextos de vulnerabilidad. *Revista Electrónica Educare, 20*(2), 1–19. https://doi.org/10.15359/ree.20-2.16

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Lineamientos para la permanencia y graduación estudiantil en educación superior.* MEN.

Ministerio de Educación de El Salvador. (2021). *Política Nacional de Educación Superior.* Ministerio de Educación. https://unasa.edu.sv/sg/sg/legislacionnacional/Politica%20Nacional%20de%20Educacion%20Superior.pdf

Rifo, M. (2019). Inclusión y equidad en la educación superior chilena: Retos institucionales. *Calidad en la Educación, (51),* 234–263. https://doi.org/10.31619/caledu.n51.729

Rojas, C. (2015). Trayectorias educativas en contextos de exclusión social: Una aproximación latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 6*(7), 93–110. http://www.saece.com.ar/relec/relec7.pdf

Rosa, H. (2013). *Social acceleration: A new theory of modernity.* Columbia University Press.

Schmelkes, S. (2013). La equidad y la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 4*(11), 3–19. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.11.90

Sen, A. (1999). *Development as freedom.* Oxford University Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Universidad de Antioquia.

Suárez-Montes, N., & Díaz-Subercaseaux, C. (2015). Programas de acompañamiento en universidades chilenas: Entre la retórica de la inclusión y la práctica de la exclusión. *Calidad en la Educación, (42),* 163–190. https://doi.org/10.31619/caledu.n42.198

Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente: La Argentina bajo el signo del neoliberalismo.* Taurus.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology.* Cambridge University Press.

Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina.* Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. (2007). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Un abordaje desde la perspectiva de la educación secundaria. *Propuesta Educativa, 28*(2), 10–29.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Torres, C., Orozco, L., Quezada, S., & Sandoval, J. (2022). Mental health of university students in Latin America during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health, 10,* 872787. https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.872787

Tronto, J. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care.* Routledge.

Ungar, M. (2019). *Change your world: The science of resilience and the true path to success.* Sutherland House.

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debates Feministas, 52,* 1–17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.06.005

Zembylas, M. (2014). *Theorizing "difficult knowledge" in the aftermath of the "affective turn."* Curriculum Inquiry, 44(3), 390–412. https://doi.org/10.1111/curi.12056

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Se declara que no se utilizó inteligencia artificial para la elaboración del presente manuscrito.

APROBACIÓN DE COMITÉ DE ÉTICA

El corpus se generó en el marco de la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación II, con registro en la planificación docente y agendas académicas. Dado su carácter formativo y sin riesgo mayor, el análisis secundario no requirió evaluación por comité de ética institucional. Todos los participantes otorgaron consentimiento informado, y se aplicaron medidas de seudonimización y resguardo de datos sensibles.

CONFLICTO DE INTERÉS

El autor declara que no existe conflicto de interés alguno en relación con la investigación, redacción o publicación de este artículo.

FINANCIAMIENTO

El autor declara no haber recibido financiación externa para la realización de este estudio.

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Luis Napoleón Quintanilla López asumió los siguientes roles de acuerdo con la Taxonomía CRediT:

- Conceptualización: formulación del problema y de los objetivos del estudio.
- Metodología: diseño del enfoque cualitativo narrativo y desarrollo del procedimiento analítico.
- Curación de datos: coordinación de la obtención, sistematización y resguardo ético del corpus narrativo.
- Análisis formal: codificación, categorización y triangulación teórica de los hallazgos.
- Redacción – borrador original: elaboración del manuscrito completo.
- Redacción – revisión y edición: revisión crítica, afinamiento y corrección del texto final. Visualización: diseño de figuras, tablas y esquemas analíticos.
- Supervisión: acompañamiento pedagógico del proceso formativo en el que se generó el corpus de datos.

EDITORIAL

Plataforma de acción, gestión e investigación social S.A.S. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de las personas autoras, no representan, necesariamente, la opinión de los editores o de las instituciones aliadas.