

Horizont EMS

REVISTA DE INNOVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

NÚMERO TEMÁTICO

Aprender, sentir y convivir

Desafíos y posibilidades de la Educación Media Superior

AÑO 1 / NÚMERO 1 / AGOSTO 2026

PUBLICACIÓN TRIMESTRAL

CULTURA DE PAZ

La escuela como espacio de fortalecimiento emocional

LECTURA

Modelos cognitivos y estrategias para comprender

COMPROMISO ESCOLAR

Apatía, motivación y sentido de pertenencia

BIENESTAR

Familia, factores protectores y trayectoria académica

HorizontEMS

Revista de innovación y práctica docente en Educación Media Superior

HorizontEMS nace como un espacio trimestral para compartir experiencias, análisis y propuestas que surgen de la práctica educativa en el nivel medio superior. Su propósito es acercar el conocimiento pedagógico a las aulas mediante textos claros, responsables y vinculados con los desafíos reales de estudiantes, docentes e instituciones.

DIRECTOR

Gilberto Mendoza Aragón

COMITÉ EDITORIAL

Raquel Torres Robles

Irineo Figueroa Yépiz

DISEÑO Y FORMACIÓN

Ramón Antonio Bojórquez Mendoza

PERIODICIDAD

Trimestral

EDICIÓN

Año 1, número 1 · agosto de 2026

SEDE EDITORIAL

Navojoa, Sonora, México

CONTACTO

contacto@horizontems.org

horizontems.org

CINTILLO LEGAL

HORIZONTEMS, Año 1, número 1, agosto de 2026, es una publicación electrónica trimestral editada por Gilberto Mendoza Aragón, con domicilio editorial en Navojoa, Sonora, México. Teléfono: 642 119 0478. Página electrónica: <https://horizontems.org>. Correo electrónico: contacto@horizontems.org. Editor responsable: Gilberto Mendoza Aragón. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite. ISSN: en trámite, ambos ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor de la Secretaría de Cultura.

Responsable de la última actualización de este número: Gilberto Mendoza Aragón, Navojoa, Sonora, México. Fecha de última modificación: 20 de agosto de 2026.

Las opiniones expresadas en los artículos son responsabilidad exclusiva de sus autoras y autores y no reflejan necesariamente la postura del editor. Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos con fines educativos y no comerciales, siempre que se cite la fuente y se reconozca la autoría correspondiente.

Contenido

Créditos editoriales	1
Editorial · Aprender, sentir y convivir	3
La escuela como espacio de fortalecimiento emocional y cultura de paz en bachillerato · Angelita Pacheco Martínez	4
Comprensión lectora e impacto cognitivo: modelos, procesos y estrategias · Gilberto Mendoza Aragón e Irineo Figueroa Yépiz	8
La apatía en el entorno escolar: factores, manifestaciones y estrategias de intervención · Raquel Torres Robles	12
Impacto socioemocional y académico de la disfunción familiar en estudiantes de educación media superior · Raquel Torres Robles	16
Semblanzas de autoría	20

NÚMERO TEMÁTICO

Aprender, sentir y convivir: desafíos y posibilidades de la Educación Media Superior

Aprender, sentir y convivir en la Educación Media Superior

Editorial del primer número

Presentar el primer número de *HorizontEMS* significa abrir un espacio para que la experiencia de quienes enseñan, acompañan y gestionan la Educación Media Superior pueda convertirse en conocimiento compartido. La revista nace con una convicción sencilla: las preguntas que surgen todos los días en las aulas merecen ser pensadas, documentadas y comunicadas con rigor, pero también con un lenguaje cercano a la comunidad educativa.

El tema que articula esta edición -aprender, sentir y convivir- reconoce que la formación académica no ocurre separada de la vida emocional y social. Cada estudiante llega a la escuela con conocimientos, expectativas, relaciones, preocupaciones y formas particulares de interpretar el mundo. Por ello, mejorar el aprendizaje exige mirar tanto los procesos cognitivos como las condiciones de pertenencia, bienestar y confianza que permiten participar, equivocarse y perseverar.

Los cuatro artículos de este número recorren esas dimensiones desde perspectivas complementarias. El primero recupera una experiencia de fortalecimiento emocional, cultura de paz y mentalidad de crecimiento en el bachillerato. El segundo revisa los procesos cognitivos que intervienen en la comprensión lectora y sus implicaciones para la enseñanza. Los dos textos siguientes analizan la apatía escolar y los efectos que los conflictos familiares pueden tener en el bienestar y la trayectoria académica, evitando explicaciones simplistas o estigmatizantes.

Este primer número no pretende ofrecer respuestas definitivas. Busca propiciar conversaciones profesionales informadas, reconocer el valor del trabajo docente y tender puentes entre la teoría, la reflexión y la práctica. Aspiramos a que *HorizontEMS* sea una publicación abierta a distintas voces, instituciones y regiones; un lugar donde las experiencias puedan revisarse críticamente y transformarse en propuestas útiles para otras comunidades.

Agradecemos a las autoras, autores y colaboradores que hicieron posible este inicio. Invitamos a quienes trabajan en la Educación Media Superior a leer, dialogar y participar en los próximos números. Todo horizonte comienza con una mirada compartida; esta revista quiere contribuir a ampliarla.

Gilberto Mendoza Aragón
Director de HorizontEMS

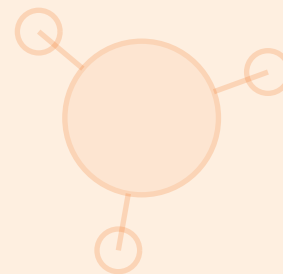
La escuela como espacio de fortalecimiento emocional y cultura de paz en bachillerato

Angelita Pacheco Martínez

Docente de Educación Media Superior

TIPO DE CONTRIBUCIÓN

Sistematización y reflexión sobre una experiencia educativa



“La cultura de paz se construye todos los días en las relaciones que se establecen dentro del aula.”

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre la escuela como espacio de fortalecimiento emocional en el bachillerato a partir de una práctica educativa orientada al bienestar socioemocional, la cultura de paz y la mentalidad de crecimiento. Se parte de que la educación media superior no puede reducirse a la transmisión de contenidos, pues en ella se expresan necesidades emocionales, formas de convivencia, inseguridades y expectativas de logro propias de la adolescencia. Se analiza el valor de realizar diagnósticos educativos responsables para reconocer necesidades del grupo y diseñar acciones pertinentes. También se sostiene que el acompañamiento docente no sustituye la atención especializada, pero puede favorecer ambientes seguros, respetuosos y sensibles. La cultura de paz se entiende como una práctica cotidiana que se construye mediante el diálogo, la escucha, la regulación emocional y la resolución no violenta de conflictos. Finalmente, se recupera la mentalidad de crecimiento como una vía para resignificar el error y fortalecer la confianza en la posibilidad de aprender. Se concluye que educar implica cuidar las condiciones emocionales, relacionales y pedagógicas que hacen posible aprender, convivir y proyectarse hacia el futuro.

Palabras clave: bienestar emocional; bachillerato; cultura de paz; mentalidad de crecimiento; práctica educativa.

ABSTRACT

This article reflects on the school as a setting for emotional strengthening in upper secondary education, drawing on an educational practice focused on socio-emotional well-being, a culture of peace, and a growth mindset. It argues that upper secondary education cannot be reduced to content transmission, since students also bring emotional needs, forms of interaction, insecurities, and achievement expectations associated with adolescence. The article examines the value of responsible educational assessment for identifying group needs and designing relevant actions. It also maintains that teacher support does not replace specialized care, but can foster safe, respectful, and responsive environments. A culture of peace is understood as an everyday practice built through dialogue, listening, emotional regulation, and nonviolent conflict resolution. Finally, growth mindset is discussed as a means of reframing error and strengthening confidence in the possibility of learning. The article concludes that education also entails caring for the emotional, relational, and pedagogical conditions that make learning, coexistence, and future planning possible.

Keywords: emotional well-being; upper secondary education; culture of peace; growth mindset; educational practice.

Introducción

La educación media superior representa una etapa decisiva en la trayectoria formativa de las y los estudiantes. En ella convergen cambios personales, exigencias académicas, nuevas formas de socialización, construcción de identidad y decisiones que pueden influir en la permanencia, la participación y el sentido de pertenencia escolar. La evidencia señala que la pertenencia a la escuela se relaciona con el bienestar, la motivación, la participación académica y la salud mental, y que puede fortalecerse mediante el apoyo docente, las relaciones entre pares y un clima escolar seguro (Allen et al., 2018; Arslan et al., 2020; OECD, 2023).

Por ello, el bachillerato no debe entenderse únicamente como un espacio de transmisión de contenidos. También es un ámbito donde se expresan tensiones de convivencia, inquietudes familiares, inseguridades y desafíos propios de la adolescencia. Una educación orientada al desarrollo integral considera los aprendizajes disciplinares junto con recursos socioemocionales, autocuidado, convivencia, participación y construcción de proyectos de vida (Bisquerra Alzina, 2009; SEP, 2023; UNICEF, 2021).

La práctica que sirve de base a este artículo integró diagnóstico educativo, plan de acción, actividades de acompañamiento y reflexión sobre la mentalidad de crecimiento. Su propósito fue conocer mejor al grupo para intervenir de manera pertinente, evitando responder únicamente a intuiciones o supuestos generales sobre el comportamiento adolescente.

El objetivo es reflexionar sobre la escuela como espacio de detección y fortalecimiento emocional a partir de una experiencia implementada durante el primero y segundo semestres de 2026 en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 64. El fortalecimiento emocional se entiende aquí como una disposición pedagógica basada en la escucha, la orientación, la prevención, la construcción de ambientes seguros y la canalización oportuna cuando una situación rebasa las atribuciones docentes.

Contexto y alcance de la experiencia

La experiencia se desarrolló con autorización de las autoridades escolares y comunicación con madres, padres o tutores. Debido a que las actividades abordaron dimensiones emocionales, se consideraron principios de consentimiento informado, confidencialidad y uso responsable de la información. El diagnóstico tuvo una finalidad educativa y preventiva; no se empleó para emitir diagnósticos clínicos ni para etiquetar al estudiantado.

Este texto presenta una sistematización reflexiva de la práctica, no una evaluación experimental de eficacia. Su interés principal es recuperar decisiones pedagógicas, aprendizajes y criterios éticos que pueden orientar experiencias semejantes. Cuando se identificaron necesidades que requerían atención especializada, se recurrió a las instancias institucionales correspondientes.

La escuela como espacio de acompañamiento emocional

Pensar la escuela como espacio de fortalecimiento emocional no significa trasladar al aula responsabilidades clínicas. Implica reconocer que la vida emocional está presente en la cotidianidad escolar e influye en la manera en que se aprende, se convive y se participa. Las emociones atraviesan la relación con los contenidos, con las figuras docentes y con los pares; por ello, forman parte del desarrollo integral y se vinculan con la conciencia emocional, la regulación, la autonomía, la competencia social y las habilidades para el bienestar (Bisquerra Alzina, 2009; Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007).

En bachillerato, la pertenencia al grupo, la percepción de las propias capacidades y la manera de enfrentar el error tienen un peso particular. Una experiencia negativa puede convertirse en desánimo, evitación o aislamiento, mientras que una experiencia de acompañamiento puede abrir posibilidades de participación, diálogo y reconstrucción de la confianza. La autoeficacia y la mentalidad de crecimiento ayudan a comprender cómo el estudiantado interpreta sus capacidades, enfrenta los errores y persiste ante los desafíos (Bandura, 1997; Dweck, 2006).

El fortalecimiento emocional se concreta en prácticas sencillas pero significativas: generar un clima de respeto, establecer acuerdos claros de convivencia, permitir la expresión de inquietudes, observar cambios en el ánimo o la participación, orientar cuando se requiere y canalizar oportunamente situaciones que superan el ámbito pedagógico. Estas acciones pueden favorecer el manejo de emociones, la empatía, las relaciones de apoyo y la toma responsable de decisiones (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011).

El diagnóstico educativo como punto de partida

El diagnóstico inicial permite aproximarse al grupo con mayor responsabilidad, reconocer áreas de atención y orientar las estrategias de acompañamiento. En educación, la evaluación diagnóstica identifica el punto de partida, las necesidades y las condiciones iniciales, de modo que la información obtenida ayude a ajustar la intervención docente y diseñar apoyos pertinentes (Casanova, 1998; Castillo Arredondo & Cabrerizo Diago, 2010).

El diagnóstico no debe convertirse en una etiqueta. Su propósito es reconocer señales, tendencias y recursos para tomar decisiones pedagógicas. También tiene un valor preventivo, pues permite advertir condiciones que podrían afectar la convivencia, la participación o la permanencia escolar. Algunas dificultades académicas pueden estar vinculadas con inseguridad, ansiedad, desmotivación, conflictos interpersonales o bajas expectativas de logro, y no únicamente con falta de estudio o disciplina.

El uso de información socioemocional exige prudencia. Es necesario delimitar qué puede atenderse desde el aula, proteger la privacidad, comunicar con claridad a las familias y establecer rutas de canalización. Esta claridad protege al estudiante y al docente, y contribuye a una práctica ética.

Del diagnóstico al plan de acción

La información recabada permitió organizar actividades dirigidas al reconocimiento emocional, la convivencia, la reflexión sobre el aprendizaje y la construcción de relaciones más respetuosas. El plan de acción funcionó como puente entre el conocimiento del grupo y la intervención educativa, colocando al estudiante en el centro y articulando dimensiones académicas, emocionales, sociales y relacionales (SEP, 2023).

Una intervención responsable requiere continuidad y coherencia. No basta con realizar una actividad aislada; se necesitan momentos de seguimiento, revisión de avances y ajustes según las respuestas del grupo. También es fundamental reconocer los límites de la escuela: puede detectar, acompañar, orientar y canalizar, pero no sustituye la atención profesional cuando esta es necesaria.

Cultura de paz como práctica cotidiana

La cultura de paz comienza en acciones cotidianas: escuchar a quien se siente frustrado, intervenir ante un conflicto sin humillar, corregir sin lastimar y reconocer que detrás de una conducta pueden existir miedo, enojo, tristeza o inseguridad. Por ello, la paz escolar no se limita a campañas o discursos; se construye en las relaciones diarias y en la manera de resolver desacuerdos (ONU, 1999; UNESCO, 2022).

La convivencia pacífica requiere normas, pero también habilidades internas y relacionales como autorregulación, empatía, escucha activa, comunicación y responsabilidad. Abrir espacios para conversar, establecer acuerdos, trabajar de manera colaborativa y analizar los conflictos como oportunidades de aprendizaje ayuda a que el grupo desarrolle recursos para buscar soluciones sin recurrir a la violencia.

La forma en que el docente interviene frente al conflicto también enseña. Escuchar antes de sancionar, orientar sin ridiculizar, reconocer los esfuerzos y promover el respeto contribuye a un ambiente donde las y los estudiantes pueden participar, equivocarse y pedir ayuda sin temor a ser descalificados (CASEL, 2020).

Mentalidad de crecimiento y bienestar integral

La mentalidad de crecimiento permite analizar cómo interpreta el estudiante lo que ocurre cuando se equivoca, no comprende o siente que una tarea lo rebasa. Este enfoque plantea que las habilidades pueden desarrollarse mediante práctica, estrategias, retroalimentación y perseverancia; no significa negar las dificultades ni reducir el aprendizaje a “pensar positivo” (Dweck, 2006).

Resignificar el error como parte del proceso puede favorecer la disposición para pedir ayuda, escuchar retroalimentación y participar sin miedo a equivocarse. Un aula que valora el proceso, además del resultado, puede fortalecer una convivencia menos competitiva y más respetuosa.

La mentalidad de crecimiento se articula con la cultura de paz porque reduce la interpretación del error o la crítica como una amenaza personal. Cuando el estudiante reconoce que puede mejorar con acompañamiento y esfuerzo, aumenta la posibilidad de dialogar, perseverar y asumir responsabilidades.

Aprendizajes de la experiencia

El primer aprendizaje fue la importancia de observar el bienestar integral desde el inicio del proceso formativo. Esperar a que las dificultades se expresen como conflictos graves, bajo rendimiento o riesgo de abandono limita las posibilidades de acompañamiento oportuno.

El segundo fue reconocer que el docente no es terapeuta, pero sí puede contribuir mediante una actitud pedagógica basada en la escucha, la observación y la orientación. La escuela puede ser un primer espacio de reconocimiento siempre que existan criterios éticos, canales de apoyo y claridad sobre los límites de la intervención.

El tercero fue comprender la relación entre bienestar emocional, cultura de paz y mentalidad de crecimiento. La autorregulación favorece la convivencia; la convivencia respetuosa fortalece el sentido de pertenencia; y la confianza en la posibilidad de aprender mejora la disposición para participar. Estos componentes deben abordarse de manera articulada y sostenida.

Conclusiones

La experiencia analizada permite sostener que la escuela puede constituirse en un espacio de fortalecimiento emocional para estudiantes de bachillerato. Esta función no sustituye la atención especializada, pero reconoce que el bienestar socioemocional forma parte de la experiencia educativa y condiciona las posibilidades de aprender y convivir.

El diagnóstico educativo permitió pasar de una percepción general del grupo a una aproximación más organizada de sus necesidades. A partir de ello, el plan de acción adquirió sentido pedagógico, pues las actividades se vincularon con situaciones concretas y no se aplicaron como acciones aisladas.

Comprender la escuela como espacio de fortalecimiento emocional implica traducir la cultura de paz en ambientes de respeto, escucha, autorregulación y resolución no violenta de conflictos. También requiere valorar los procesos de aprendizaje, fortalecer el acompañamiento institucional y canalizar oportunamente las situaciones que demandan apoyo especializado.

Referencias

- Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Arslan, G., Allen, K.-A., & Ryan, T. (2020). Exploring the impacts of school belonging on youth wellbeing and mental health among Turkish adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1619-1635. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09721-z>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa: Escuela básica. La Muralla.
- CASEL. (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson Educación.
- 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>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume II): Learning during-and from-disruption. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- ONU. (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Asamblea General de las Naciones Unidas.

SEP. (2023). Acuerdo número 09/08/23 por el que se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública.

UNESCO. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.

UNICEF. (2021). Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. UNICEF.

Comprensión lectora e impacto cognitivo: modelos, procesos y estrategias

Gilberto Mendoza Aragón e Irineo Figueroa Yépiz

Educación Media Superior

TIPO DE CONTRIBUCIÓN

Revisión documental



“Comprender no equivale a pronunciar correctamente las palabras ni a recuperar datos aislados.”

RESUMEN

La comprensión lectora es un proceso complejo que integra reconocimiento de palabras, comprensión del lenguaje, conocimientos previos, inferencias, memoria de trabajo, vocabulario y autorregulación. Este artículo revisa aportaciones centrales del enfoque cognitivo, desde la Visión Simple de la Lectura hasta el Marco de Sistemas de Lectura y el modelo de Construcción-Integración. Se explican la calidad léxica, la construcción de la base del texto y del modelo de situación, así como el papel de las estrategias cognitivas y metacognitivas. La revisión muestra que las dificultades lectoras no responden a una causa única: pueden localizarse en la decodificación, la comprensión lingüística, el vocabulario, la generación de inferencias, la integración de información o el monitoreo de la comprensión. Se concluye que un enfoque cognitivo amplio permite realizar diagnósticos pedagógicos más precisos y diseñar intervenciones diferenciadas, sin reducir la lectura a la pronunciación de palabras ni a la identificación superficial de la estructura textual.

Palabras clave: comprensión lectora; enfoque cognitivo; calidad léxica; modelo de situación; metacognición.

ABSTRACT

Reading comprehension is a complex process that integrates word recognition, language comprehension, prior knowledge, inference making, working memory, vocabulary, and self-regulation. This article reviews key contributions of the cognitive approach, from the Simple View of Reading to the Reading Systems Framework and the Construction-Integration model. It discusses lexical quality, the construction of the textbase and situation model, and the role of cognitive and metacognitive strategies. The review shows that reading difficulties do not arise from a single cause: they may involve decoding, language comprehension, vocabulary, inference generation, information integration, or comprehension monitoring. It concludes that a broad cognitive approach supports more precise pedagogical assessment and differentiated intervention, without reducing reading to word pronunciation or superficial identification of text structure.

Keywords: reading comprehension; cognitive approach; lexical quality; situation model; metacognition.

Introducción

La comprensión lectora es una condición central para aprender en todas las áreas del currículo. Comprender no equivale a pronunciar correctamente las palabras ni a recuperar datos aislados: implica construir una representación coherente del texto, relacionarla con conocimientos previos, generar inferencias y verificar si el significado elaborado responde al propósito de lectura.

El estudio de la lectura ha producido enfoques lingüísticos, socioculturales, comunicativos y cognitivos. Estas perspectivas no tienen por qué excluirse. El enfoque cognitivo se concentra en los procesos que permiten transformar la información escrita en una representación mental, mientras que los enfoques socioculturales recuerdan que los propósitos, géneros y prácticas de lectura dependen de comunidades y contextos (Cassany, 2006).

El objetivo de esta revisión es explicar modelos cognitivos relevantes para la práctica educativa y mostrar cómo pueden ayudar a identificar el origen de distintas dificultades. Para ello se examinan la Visión Simple de la Lectura, el Marco de Sistemas de Lectura, la hipótesis de calidad léxica, el modelo de Construcción-Integración y las estrategias de regulación de la comprensión.

La comprensión como sistema de componentes

La Visión Simple de la Lectura propone que la comprensión lectora depende de dos grandes componentes: la decodificación y la comprensión del lenguaje. La decodificación permite reconocer con precisión y fluidez las palabras escritas; la comprensión lingüística permite interpretar vocabulario, estructuras sintácticas y relaciones discursivas. Ninguno de los dos componentes es suficiente por sí solo (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990).

Este modelo es valioso porque ayuda a distinguir perfiles diferentes. Un estudiante puede leer palabras con precisión y, aun así, comprender poco debido a dificultades de vocabulario, sintaxis o inferencia. Otro puede comprender adecuadamente el lenguaje oral, pero invertir tantos recursos en reconocer palabras que no dispone de suficiente capacidad para integrar el contenido. Sin embargo, la lectura incluye más procesos que los representados por dos componentes generales, por lo que modelos recientes amplían el análisis (Duke & Cartwright, 2021).

En la práctica, esta distinción evita atribuir toda dificultad a la falta de atención o de interés. También orienta la evaluación: antes de intervenir conviene determinar si el problema principal se encuentra en la precisión y fluidez,

en la comprensión lingüística o en la coordinación entre ambas.

Marco de Sistemas de Lectura y calidad léxica

El Marco de Sistemas de Lectura describe la comprensión como la interacción entre procesos de identificación de palabras y procesos que integran cada palabra con el texto en desarrollo. La lectura competente requiere recuperar con rapidez información ortográfica, fonológica y semántica, y conectar esos significados con las oraciones anteriores y posteriores (Perfetti & Stafura, 2014).

La hipótesis de calidad léxica plantea que las representaciones precisas de las palabras facilitan tanto el reconocimiento como la integración del significado. Cuando una palabra está débilmente representada -por ejemplo, se reconoce su forma pero no su significado o uso contextual- aumenta la carga sobre la memoria de trabajo y se dificulta la construcción de coherencia (Perfetti, 2007).

El vocabulario no debe entenderse como una lista de definiciones memorizadas. Conocer una palabra implica reconocer sus formas, significados, relaciones y usos en distintos contextos. Por ello, la enseñanza del vocabulario resulta más eficaz cuando combina explicación explícita, lectura frecuente, análisis morfológico y oportunidades para usar las palabras en contextos significativos.

Del texto a la representación mental

Kintsch y van Dijk (1978) distinguieron niveles de representación que ayudan a explicar cómo se organiza la información. La microestructura reúne proposiciones y relaciones locales; la macroestructura sintetiza las ideas globales; y el conocimiento sobre la organización de los géneros contribuye a anticipar cómo se distribuye la información.

El modelo de Construcción-Integración plantea que la comprensión se desarrolla de manera cíclica. Durante la construcción se activan significados, asociaciones e inferencias posibles; durante la integración se fortalecen las conexiones compatibles con el contexto y se debilitan las irrelevantes o contradictorias (Kintsch, 1988).

El resultado puede describirse mediante dos representaciones. La base del texto conserva las relaciones semánticas expresadas por el autor. El modelo de situación integra esa información con conocimientos previos, objetivos e inferencias del lector. Un estudiante puede recordar frases o datos de la base textual sin haber construido una representación suficientemente profunda de la situación descrita.

Esta distinción tiene consecuencias pedagógicas. Las preguntas literales permiten comprobar información explícita, pero no bastan para evaluar comprensión profunda. También se necesitan tareas que exijan explicar relaciones causales, integrar información distante, justificar inferencias, comparar perspectivas o aplicar lo leído a una situación nueva.

Coherencia, inferencias y conocimientos previos

La coherencia no se encuentra únicamente en las palabras impresas; se construye al conectar ideas dentro del texto y relacionarlas con conocimientos pertinentes. Cuando el texto omite información que el autor supone conocida, el lector debe generar inferencias. Algunas son necesarias para mantener la continuidad, mientras que otras enriquecen la representación sin ser indispensables.

Los conocimientos previos facilitan la comprensión, pero también pueden producir interpretaciones erróneas cuando son insuficientes o incompatibles con el texto. Por ello, activar conocimientos previos no consiste solamente en preguntar qué sabe el grupo: también implica identificar concepciones imprecisas y proporcionar información de apoyo antes o durante la lectura.

La memoria de trabajo participa en el mantenimiento temporal de ideas mientras se establecen conexiones. No obstante, la comprensión no depende de almacenar cada oración de manera literal, sino de seleccionar información relevante, resumirla e integrarla en estructuras más estables (Cain et al., 2004; Kintsch, 1988).

Estrategias cognitivas y metacognitivas

Las estrategias cognitivas apoyan la construcción de significado. Entre ellas se encuentran anticipar el contenido, activar conocimientos pertinentes, formular preguntas, establecer relaciones, visualizar, resumir y generar inferencias. Su utilidad depende del propósito de lectura y del tipo de texto; no deben enseñarse como una lista rígida de pasos.

Las estrategias metacognitivas permiten planificar, monitorear y regular la comprensión. Un lector estratégico establece un propósito, reconoce cuándo ha dejado de comprender y selecciona una acción de reparación: releer, disminuir la velocidad, consultar una palabra, revisar un referente, resumir o pedir apoyo (Oakhill et al., 2015; Solé, 2007).

La enseñanza explícita requiere modelado docente. Pensar en voz alta permite mostrar cómo un lector competente detecta una contradicción, formula una inferencia o decide releer. Después, la responsabilidad debe transferirse

gradualmente al estudiante mediante práctica guiada, discusión y retroalimentación.

Motivación, experiencia lectora y contexto

La cognición no ocurre de manera aislada. La motivación influye en la disposición para sostener el esfuerzo, elegir textos desafiantes y aplicar estrategias. A su vez, comprender mejor favorece el interés y la frecuencia de lectura. Se forma así una relación recíproca: la experiencia mejora las habilidades, y las habilidades amplían las posibilidades de disfrutar y aprender mediante la lectura.

La selección de textos debe equilibrar pertinencia, diversidad y desafío. Facilitar el acceso no significa eliminar toda dificultad, sino proporcionar apoyos temporales para que el estudiante participe en prácticas lectoras auténticas. En educación media superior, esto incluye trabajar con textos disciplinares, gráficos, fuentes digitales y documentos que exigen evaluar evidencias y perspectivas.

Implicaciones para la evaluación y la intervención

Una evaluación útil debe identificar procesos y no limitarse a asignar una calificación global. Puede combinar lectura oral, tareas de vocabulario, preguntas literales e inferenciales, resúmenes, explicación de relaciones y observación de estrategias. La finalidad es determinar dónde se interrumpe la construcción de significado.

Cuando predominan dificultades de reconocimiento de palabras, se requiere fortalecer precisión, automatización y fluidez.

Cuando la decodificación es adecuada pero la comprensión es baja, conviene examinar vocabulario, sintaxis, inferencias, conocimientos previos y monitoreo.

Cuando el estudiante comprende textos sencillos pero fracasa en materiales disciplinares, puede necesitar enseñanza de estructuras, vocabulario especializado y prácticas de lectura propias de cada área.

Cuando la dificultad aparece junto con baja motivación, la intervención debe combinar apoyos cognitivos con propósitos auténticos, elección acotada de textos y experiencias de logro.

El diagnóstico pedagógico no debe convertirse en una etiqueta fija. Los perfiles lectores cambian con la experiencia, la enseñanza y las características de los textos. Por ello, la intervención requiere seguimiento y ajuste continuo.

Conclusiones

La comprensión lectora es un proceso dinámico que integra reconocimiento de palabras, comprensión lingüística, vocabulario, conocimientos previos, inferencias, memoria y autorregulación. Ningún componente aislado explica por completo el éxito o la dificultad.

Los modelos cognitivos ofrecen un lenguaje preciso para analizar el proceso. La Visión Simple distingue decodificación y comprensión del lenguaje; el Marco de Sistemas de Lectura explica la integración palabra-texto; la calidad léxica muestra la importancia de representaciones precisas; y el modelo de Construcción-Integración permite diferenciar la base textual del modelo de situación.

Para la práctica docente, la principal aportación consiste en pasar de una valoración general -“no comprende”- a preguntas diagnósticas específicas. Identificar el proceso que necesita apoyo permite diseñar intervenciones más pertinentes y formar lectores capaces de construir, vigilar y revisar activamente el significado.

Referencias

- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.31>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. Routledge.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Solé, I. (2007). *Estrategias de lectura*. Graó.

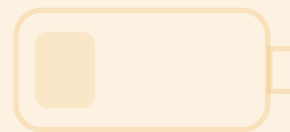
La apatía en el entorno escolar: factores, manifestaciones y estrategias de intervención

Raquel Torres Robles

Educación Media Superior

TIPO DE CONTRIBUCIÓN

Revisión documental y reflexión pedagógica



“La respuesta educativa más eficaz no es punitiva, sino preventiva, relacional y diferenciada.”

RESUMEN

La apatía escolar suele describirse como desinterés, baja participación o desconexión respecto de las actividades académicas. Sin embargo, estas manifestaciones no constituyen por sí mismas un diagnóstico y pueden responder a factores diversos: baja percepción de relevancia, experiencias repetidas de fracaso, necesidades psicológicas insatisfechas, dificultades de aprendizaje, malestar emocional, relaciones escolares débiles o condiciones familiares y sociales adversas. Este artículo analiza la apatía desde el concepto más amplio de compromiso escolar, que comprende dimensiones conductuales, emocionales y cognitivas. Se propone evitar interpretaciones centradas únicamente en la “falta de voluntad” del estudiante y realizar una detección pedagógica que considere contexto, duración e intensidad de las señales. Las estrategias sugeridas incluyen fortalecer el vínculo y la pertenencia, conectar los contenidos con problemas significativos, establecer metas alcanzables, ofrecer retroalimentación sobre el proceso, enseñar estrategias de autorregulación y coordinar el acompañamiento con las familias y los servicios especializados. Se concluye que la respuesta más eficaz no es punitiva, sino preventiva, relacional y pedagógicamente diferenciada.

Palabras clave: apatía escolar; compromiso escolar; motivación; sentido de pertenencia; intervención educativa.

ABSTRACT

School apathy is often described as disinterest, low participation, or disconnection from academic activities. However, these manifestations do not constitute a diagnosis by themselves and may arise from diverse factors: low perceived relevance, repeated failure, unmet psychological needs, learning difficulties, emotional distress, weak school relationships, or adverse family and social conditions. This article examines apathy through the broader concept of school engagement, which includes behavioral, emotional, and cognitive dimensions. It argues against interpretations based solely on students' “lack of will” and proposes pedagogical detection that considers the context, duration, and intensity of the signs. Suggested strategies include strengthening relationships and belonging, connecting content with meaningful problems, setting attainable goals, providing process-focused feedback, teaching self-regulation strategies, and coordinating support with families and specialized services. The article concludes that the most effective response is preventive, relational, and pedagogically differentiated rather than punitive.

Keywords: school apathy; school engagement; motivation; sense of belonging; educational intervention.

Introducción

En el lenguaje escolar, la palabra apatía se utiliza para describir al estudiante que participa poco, evita tareas, entrega trabajos incompletos o parece estar físicamente presente pero mentalmente distante. Aunque estas señales merecen atención, no deben interpretarse automáticamente como pereza, indiferencia voluntaria o falta de capacidad.

La investigación sobre compromiso escolar ofrece un marco más preciso. El compromiso incluye una dimensión conductual -asistencia, participación y persistencia-, una dimensión emocional -interés, pertenencia y vínculo con la escuela- y una dimensión cognitiva -inversión mental, uso de estrategias y autorregulación- (Fredricks et al., 2004). La desconexión puede aparecer en una o varias dimensiones y cambiar según la materia, el momento o el contexto.

El objetivo de este artículo es analizar factores asociados con la apatía escolar y proponer criterios de detección e intervención para educación media superior. Se evita presentar una cifra general de prevalencia, ya que la “apatía escolar” no posee una definición ni un instrumento único que permita estimarla de manera comparable entre países.

De la etiqueta de apatía al análisis del compromiso escolar

La expresión “alumno apático” puede convertir una situación cambiante en una característica personal. Resulta más útil describir conductas observables: dejó de participar durante varias semanas, evita leer en voz alta, no inicia tareas, se aísla del grupo o expresa que la escuela carece de sentido. La descripción concreta facilita indagar causas y seleccionar apoyos.

La desvinculación no siempre es general. Un estudiante puede participar activamente en proyectos prácticos y desconectarse ante tareas extensas de lectura; otro puede comprender los contenidos, pero evitar participar por temor a equivocarse. También es posible que el desinterés o la fatiga formen parte de un cuadro de ansiedad, depresión, duelo, violencia, problemas de sueño o dificultades de aprendizaje. La escuela puede detectar señales, pero no debe emitir diagnósticos clínicos.

La observación debe considerar duración, intensidad, cambio respecto del comportamiento habitual e impacto en el aprendizaje y la convivencia. Una reacción ocasional de aburrimiento no equivale a un patrón persistente de desconexión.

Factores que pueden favorecer la desconexión

La apatía aparente suele tener un origen multidimensional. Los factores no actúan de manera aislada y su combinación es distinta en cada estudiante.

Baja relevancia percibida. Cuando el estudiante no encuentra relación entre los contenidos, su proyecto de vida y problemas significativos, disminuye la inversión cognitiva.

Experiencias repetidas de fracaso. Las dificultades acumuladas pueden reducir la autoeficacia y producir evitación como forma de protección frente a la vergüenza o la frustración.

Necesidades psicológicas insatisfechas. La motivación se fortalece cuando existen oportunidades de autonomía, percepción de competencia y vínculos significativos; se debilita cuando predominan el control, la impotencia o el aislamiento (Ryan & Deci, 2020).

Dificultades de aprendizaje o de autorregulación. Problemas de lectura, atención, organización o comprensión pueden ocultarse detrás del incumplimiento y requieren evaluación específica.

Malestar emocional y condiciones de vida. Ansiedad, depresión, duelo, violencia, responsabilidades laborales, problemas económicos o cuidado de familiares pueden limitar la disponibilidad para aprender.

Clima escolar y relaciones. La percepción de apoyo, justicia, seguridad y pertenencia influye en el compromiso. Las relaciones positivas con docentes y pares pueden funcionar como factores protectores (Wang & Eccles, 2012).

Diseño de las experiencias de aprendizaje. Tareas excesivamente repetitivas, poco claras o desconectadas de propósitos auténticos pueden reducir la participación, sobre todo cuando no existen apoyos graduados.

Consecuencias de una desconexión persistente

La desvinculación sostenida puede expresarse en ausentismo, bajo rendimiento, acumulación de trabajos, conflictos, aislamiento y riesgo de abandono. También puede afectar la percepción de competencia: cuanto menos participa el estudiante, menos oportunidades tiene de experimentar logros y recibir retroalimentación útil.

Este proceso puede convertirse en un círculo. Las dificultades generan evitación; la evitación reduce la práctica; la menor práctica incrementa el rezago; y el

rezago refuerza la expectativa de fracaso. Romper el ciclo requiere experiencias de éxito realistas, apoyo explícito y seguimiento.

La respuesta punitiva aislada puede aumentar la distancia si no atiende las causas. Las normas y responsabilidades son necesarias, pero deben acompañarse de oportunidades para comprender el problema, reparar incumplimientos y recuperar la participación.

Detección pedagógica y rutas de apoyo

La detección puede comenzar con registros sencillos: cambios en asistencia, participación, entrega de tareas, interacción con pares y expresiones sobre la escuela. Conviene contrastar observaciones entre docentes para evitar conclusiones basadas en una sola clase.

Una conversación privada, respetuosa y breve puede aportar información relevante. En lugar de preguntar “¿por qué no te interesa?”, es preferible formular preguntas concretas: “He notado que dejaste de entregar actividades desde hace dos semanas; ¿qué está dificultando que las inicies?” o “¿En qué parte de la tarea te estás deteniendo?”.

Cuando las señales son persistentes o se acompañan de tristeza intensa, aislamiento, desesperanza, autolesiones, violencia, consumo problemático u otras situaciones de riesgo, debe activarse la ruta institucional de canalización. La confidencialidad tiene límites cuando existe riesgo para la integridad del estudiante.

Estrategias de intervención en el aula

1. Fortalecer el vínculo y la pertenencia. Aprender nombres, reconocer avances, evitar la ridiculización y mostrar disponibilidad para orientar contribuye a que el estudiante se perciba como integrante legítimo del grupo.
2. Clarificar el propósito. Explicar para qué sirve una actividad y relacionarla con problemas, decisiones o productos auténticos ayuda a construir relevancia.
3. Establecer metas graduadas. Dividir tareas complejas en pasos visibles permite experimentar progreso y reconstruir la percepción de competencia.
4. Ofrecer autonomía con estructura. Dar opciones acotadas de tema, formato o procedimiento favorece la participación sin eliminar los criterios de aprendizaje.
5. Retroalimentar el proceso. Reconocer estrategias, esfuerzo eficaz y mejoras concretas resulta más útil que elogios generales o recompensas sin relación con el aprendizaje.
6. Enseñar autorregulación. Planificar tiempos, usar listas de verificación, anticipar obstáculos y revisar avances

ayuda a estudiantes que no saben cómo iniciar o sostener una tarea.

7. Variar formas de participación. Debates, proyectos, resolución de problemas, escritura breve y trabajo colaborativo pueden ampliar las vías de acceso, siempre que respondan a objetivos claros.
8. Dar seguimiento. Un acuerdo pierde eficacia si no se revisa. Conviene establecer una fecha cercana para valorar avances y ajustar apoyos.

Colaboración con las familias

La comunicación con las familias debe centrarse en observaciones y acuerdos, no en etiquetas. Informar que “no le importa nada” cierra posibilidades; describir que “ha dejado de entregar actividades y evita participar desde determinada fecha” permite analizar cambios y coordinar apoyos.

Las familias pueden contribuir mediante rutinas realistas, espacios de estudio, reconocimiento del esfuerzo, conversación sin juicio y seguimiento de acuerdos. No obstante, la escuela debe evitar atribuir toda la responsabilidad al hogar. La colaboración es más eficaz cuando ambas partes comparten información y delimitan acciones concretas.

Cuando existe una dificultad emocional o de aprendizaje, la familia y la escuela pueden coordinar la búsqueda de evaluación especializada y adaptar temporalmente las demandas sin renunciar a los objetivos formativos.

Conclusiones

La apatía escolar no debe entenderse como una esencia del estudiante ni como sinónimo automático de pereza. Es una descripción inicial de señales que pueden corresponder a problemas de relevancia, competencia, vínculo, autorregulación, aprendizaje, salud mental o condiciones de vida.

El concepto de compromiso escolar permite analizar dimensiones conductuales, emocionales y cognitivas, y orientar intervenciones más precisas. La detección exige observar cambios, dialogar, contrastar información y reconocer los límites de la función docente.

La respuesta educativa más prometedora combina vínculos de apoyo, tareas significativas, metas alcanzables, autonomía con estructura, enseñanza de estrategias, colaboración con las familias y canalización oportuna. El propósito no es obligar a aparentar interés, sino reconstruir condiciones para que el estudiante pueda participar, aprender y reconocerse como parte de la comunidad escolar.

Referencias

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- OECD. (2023). PISA 2022 results (Volume II): Learning during-and from-disruption. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- UNICEF. (2021). Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. UNICEF.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>

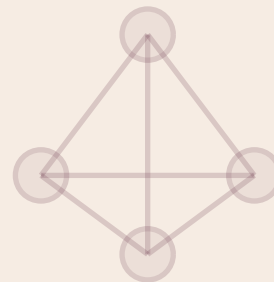
Impacto socioemocional y académico de la disfunción familiar en estudiantes de educación media superior

Raquel Torres Robles

Educación Media Superior

TIPO DE CONTRIBUCIÓN

Revisión documental y reflexión psicoeducativa



“La escuela puede convertirse en un factor protector mediante relaciones confiables y apoyos académicos.”

RESUMEN

Las relaciones familiares constituyen una fuente importante de seguridad, apoyo y socialización durante la adolescencia. Cuando en el hogar existen patrones persistentes de conflicto, violencia, comunicación hostil, negligencia, inestabilidad o escaso apoyo emocional, pueden aumentar los riesgos para el bienestar y la trayectoria escolar. Este artículo revisa posibles efectos socioemocionales y académicos de la disfunción familiar en estudiantes de educación media superior. Se aclara que la estructura familiar -por ejemplo, vivir con uno o dos progenitores- no determina por sí misma la funcionalidad; lo relevante es la calidad de las relaciones, la disponibilidad de cuidado y las condiciones materiales y sociales. Entre las manifestaciones escolares pueden encontrarse ansiedad, tristeza, irritabilidad, problemas de concentración, ausentismo, bajo rendimiento o dificultades de convivencia, aunque ninguna de ellas permite inferir automáticamente una situación familiar específica. Se propone una respuesta escolar basada en la detección prudente, vínculos de apoyo, aprendizaje socioemocional, colaboración respetuosa con las familias y canalización institucional. Se concluye que la escuela puede actuar como factor protector sin invadir funciones clínicas ni culpabilizar a estudiantes o familias.

ABSTRACT

Family relationships are an important source of security, support, and socialization during adolescence. When the home is characterized by persistent conflict, violence, hostile communication, neglect, instability, or limited emotional support, risks to well-being and school trajectories may increase. This article reviews potential socio-emotional and academic effects of family dysfunction among upper secondary students. It clarifies that family structure-such as living with one or two parents-does not determine functionality by itself; what matters is the quality of relationships, the availability of care, and material and social conditions. School manifestations may include anxiety, sadness, irritability, concentration problems, absenteeism, low achievement, or interpersonal difficulties, although none of these signs allows educators to infer a particular family situation automatically. The article proposes a school response based on careful detection, supportive relationships, social-emotional learning, respectful collaboration with families, and institutional referral. It concludes that schools can serve as protective environments without assuming clinical roles or blaming students and families.

Keywords: family dysfunction; upper secondary education; socio-emotional well-being; academic achievement; protective factors.

Introducción

La familia es uno de los primeros contextos de cuidado, socialización y aprendizaje. Durante la adolescencia continúa influyendo en la regulación emocional, la percepción de seguridad, las expectativas educativas y la disponibilidad de recursos para enfrentar las demandas escolares.

El término disfunción familiar debe utilizarse con cautela. No describe una forma única de familia ni se identifica con la ausencia de uno de los progenitores. Una familia monoparental, extensa, reconstituida o con cuidadores distintos puede ofrecer vínculos estables y protectores. En este artículo, la expresión se refiere a patrones persistentes que deterioran el cuidado y la convivencia, como conflicto intenso, violencia, negligencia, comunicación hostil, límites inconsistentes, consumo problemático o ausencia de apoyo emocional.

El objetivo es analizar cómo estos patrones pueden relacionarse con el bienestar socioemocional y el desempeño académico de estudiantes de educación media superior, así como proponer criterios para una intervención escolar ética y no estigmatizante.

Familia, estrés y desarrollo adolescente

La influencia familiar no opera de manera mecánica. Los efectos dependen de la intensidad y duración de las adversidades, de los recursos individuales, del apoyo de otras personas y de las oportunidades disponibles. Dos estudiantes expuestos a condiciones semejantes pueden responder de manera distinta.

El modelo de estrés familiar explica que las dificultades económicas y sociales pueden incrementar la presión sobre las personas cuidadoras, afectar su bienestar y aumentar el conflicto o reducir la disponibilidad emocional. Estas dinámicas, a su vez, pueden influir en el desarrollo socioemocional de niñas, niños y adolescentes (Masarik & Conger, 2017).

La investigación sobre conflicto interparental también muestra que la exposición sostenida a hostilidad o violencia puede afectar la seguridad emocional y asociarse con problemas internalizantes -ansiedad, tristeza o retraimiento- y externalizantes -irritabilidad, impulsividad o conductas desafiantes- (Cummings & Davies, 2010; Harold & Sellers, 2018). Estas asociaciones expresan riesgos, no destinos inevitables.

Manifestaciones socioemocionales en el contexto escolar

El estudiante puede llegar al aula con preocupación constante, fatiga, hipervigilancia o dificultad para regular emociones. En algunos casos aparece retraimiento; en otros, irritabilidad o resistencia ante la autoridad. También puede buscar aprobación de manera intensa o evitar vínculos por temor al rechazo.

Estas manifestaciones no son específicas de la disfunción familiar. Pueden tener múltiples causas y no autorizan al docente a investigar de manera invasiva ni a concluir que existe violencia o negligencia. Su función es reconocer cambios relevantes, escuchar, documentar observaciones y activar los apoyos institucionales cuando sea necesario.

La autoestima y la autoeficacia pueden verse afectadas cuando el adolescente recibe mensajes descalificadores o vive en un ambiente impredecible. Sin embargo, la presencia de un adulto confiable, relaciones positivas con pares y experiencias de logro puede contribuir a la resiliencia.

Impacto posible en el aprendizaje y la trayectoria escolar

El estrés crónico puede dificultar la concentración, la memoria de trabajo, la planificación y el control de impulsos. En la escuela, esto puede expresarse en tareas incompletas, olvidos, baja participación, errores frecuentes o dificultad para sostener el esfuerzo.

Las responsabilidades familiares, los cambios de domicilio, la inestabilidad económica o el cuidado de otras personas también pueden afectar la asistencia y el tiempo disponible para estudiar. Por ello, el rendimiento no debe interpretarse de manera aislada de las condiciones de vida.

Los problemas académicos y emocionales pueden reforzarse mutuamente. El bajo rendimiento disminuye la percepción de competencia; la menor confianza favorece la evitación; y la evitación amplía el rezago. Una respuesta temprana puede interrumpir este ciclo mediante apoyos académicos, seguimiento y experiencias de logro alcanzables.

Convivencia y comportamiento

La familia es un espacio inicial de aprendizaje de límites, comunicación y resolución de conflictos, pero no es el único. Cuando predominan modelos de interacción agresivos o impredecibles, algunos adolescentes pueden reproducirlos en la escuela o reaccionar de manera defensiva frente a situaciones ambiguas.

La conducta desafiante no debe justificarse ni ignorarse, pero sí comprenderse dentro de un contexto. La disciplina formativa combina límites claros, consecuencias proporcionales, reparación del daño y enseñanza de habilidades. Humillar o etiquetar aumenta el riesgo de ruptura del vínculo.

Los programas de aprendizaje socioemocional han mostrado efectos positivos en habilidades, conducta y desempeño académico cuando se implementan de manera sistemática y con calidad (Durlak et al., 2011; Greenberg et al., 2003).

La escuela como factor protector

La escuela no puede resolver por sí sola las adversidades familiares, pero puede ofrecer estabilidad, expectativas claras, relaciones confiables y oportunidades de participación. Las relaciones afectivas positivas entre docentes y estudiantes se asocian con mayor compromiso y logro, especialmente en estudiantes en situación de riesgo (Roorda et al., 2011).

Un vínculo protector no implica asumir el papel de terapeuta o sustituir a la familia. Consiste en tratar con dignidad, escuchar sin prometer secreto absoluto, orientar, mantener límites profesionales y canalizar. La constancia del adulto y la previsibilidad de las normas pueden ser especialmente valiosas para quien vive en un entorno inestable.

Los apoyos académicos también forman parte de la protección. Flexibilizar temporalmente plazos, dividir tareas, ofrecer tutoría o establecer un plan de recuperación puede prevenir que una crisis familiar se convierta en exclusión escolar, siempre que se mantengan objetivos claros y seguimiento.

Detección y actuación responsable

1. Observar cambios. Registrar de manera objetiva variaciones en asistencia, rendimiento, ánimo, comportamiento y relaciones.
2. Conversar con respeto. Buscar un espacio privado, explicar la observación y permitir que el estudiante decida cuánto compartir.
3. Valorar el riesgo. Ante indicios de violencia, abuso, abandono, autolesión o peligro inmediato, seguir los protocolos institucionales y legales de protección.
4. Evitar promesas inadecuadas. No debe garantizarse confidencialidad absoluta cuando la integridad de una persona está en riesgo.
5. Canalizar. Recurrir a orientación educativa, trabajo social, psicología, servicios de salud o autoridades competentes según el caso.

6. Dar seguimiento. Verificar que la canalización se haya realizado y mantener apoyos pedagógicos sin invadir la atención especializada.

Colaboración escuela-familia

La colaboración con las familias debe partir del respeto y evitar el lenguaje culpabilizador. El propósito es compartir observaciones, escuchar perspectivas y acordar acciones posibles. La comunicación resulta más útil cuando se centra en necesidades concretas del estudiante y no en juicios sobre la familia.

No todas las familias pueden participar del mismo modo. Horarios laborales, transporte, experiencias previas con la escuela, alfabetización o acceso digital pueden limitar la asistencia. Ofrecer canales diversos y acuerdos realistas favorece una participación más equitativa.

Cuando existe violencia o riesgo, la prioridad es la protección del estudiante y no una mediación informal que pudiera aumentar el peligro. La actuación debe seguir los protocolos y la normativa aplicable.

Estrategias institucionales

Capacitación básica para reconocer señales de riesgo y conocer rutas de canalización.

Protocolos claros de protección, confidencialidad, registro y comunicación.

Tutorías académicas y socioemocionales con seguimiento.

Programas de aprendizaje socioemocional y convivencia que incluyan regulación, empatía y resolución de conflictos.

Coordinación entre docentes, orientación, trabajo social, directivos, familias y servicios externos.

Apoyos para asistencia, recuperación académica y permanencia escolar cuando las condiciones familiares afectan la trayectoria.

Conclusiones

Los patrones persistentes de conflicto, violencia, negligencia, inestabilidad o escaso apoyo emocional pueden aumentar los riesgos socioemocionales y académicos durante la adolescencia. Sin embargo, la estructura familiar no determina por sí misma la funcionalidad ni el destino escolar.

Las manifestaciones en el aula son diversas y no permiten inferir automáticamente una situación familiar. La actuación responsable exige observar, escuchar, documentar, valorar riesgos y canalizar, sin invadir funciones clínicas ni estigmatizar.

La escuela puede convertirse en un factor protector mediante relaciones confiables, normas previsibles, apoyos académicos, aprendizaje socioemocional y colaboración respetuosa con las familias. El objetivo no es compensar por completo las dificultades del hogar, sino ampliar los recursos y oportunidades que permiten al estudiante aprender, convivir y construir un proyecto de vida.

Referencias

- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. Guilford Press.
- 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>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Harold, G. T., & Sellers, R. (2018). Annual research review: Interparental conflict and youth psychopathology: An evidence review and practice focused update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 374-402. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12893>
- Masarik, A. S., & Conger, R. D. (2017). Stress and child development: A review of the Family Stress Model. *Current Opinion in Psychology*, 13, 85-90. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.05.008>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- UNICEF. (2021). *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF.

Personas autoras

Angelita Pacheco Martínez

Docente de Educación Media Superior. En este número sistematiza una experiencia pedagógica orientada al bienestar socioemocional, la cultura de paz y la mentalidad de crecimiento en bachillerato.

Gilberto Mendoza Aragón

Docente y gestor educativo en Educación Media Superior. Director de HorizontEMS y coautor del artículo dedicado a los modelos cognitivos de la comprensión lectora.

Irineo Figueroa Yépiz

Docente de Educación Media Superior. Participa en este número como coautor de la revisión documental sobre comprensión lectora, procesos cognitivos y estrategias pedagógicas.

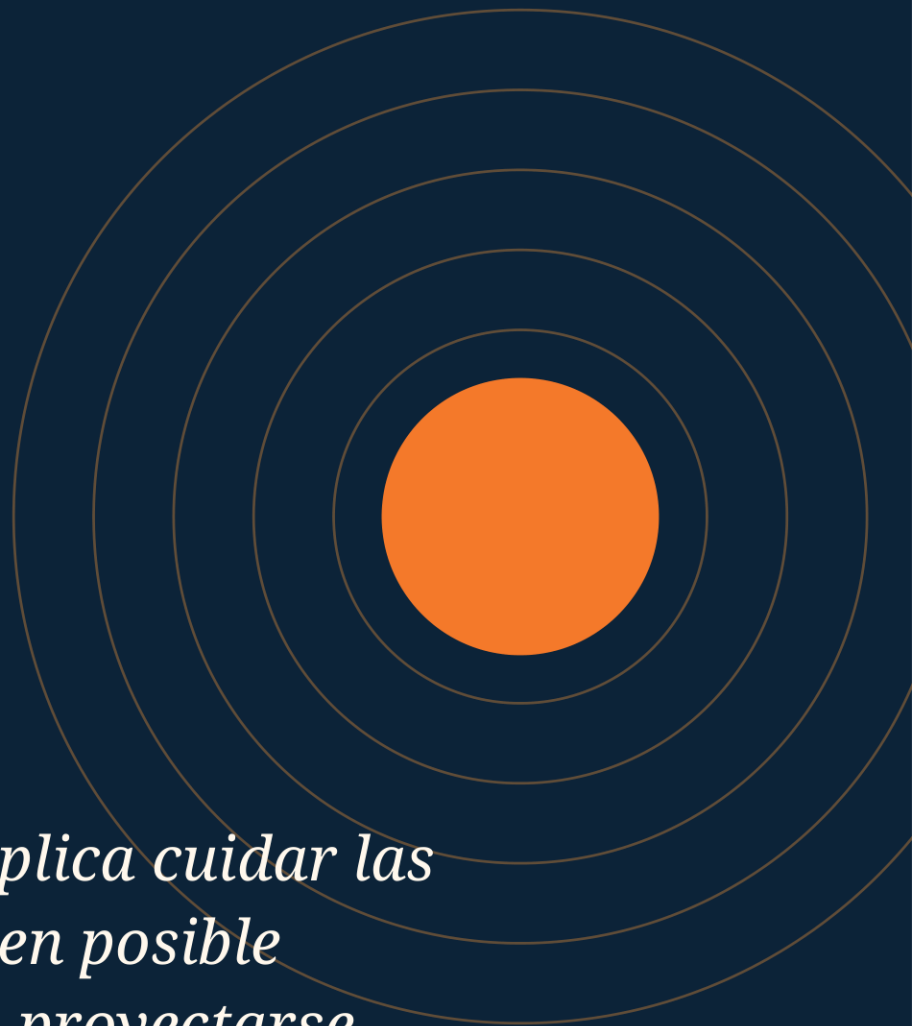
Raquel Torres Robles

Docente de Educación Media Superior. Es autora de los artículos sobre apatía y compromiso escolar, así como sobre el impacto socioemocional y académico de la disfunción familiar.

Cómo citar este número

HorizontEMS. (2026). *HorizontEMS*, 1(1). Navojoa, Sonora: HorizontEMS.

Para consultar lineamientos y próximas convocatorias: horizontems.org/lineamientos



“Educar también implica cuidar las condiciones que hacen posible aprender, convivir y proyectarse hacia el futuro.”

HorizontEMS

Revista trimestral de innovación y práctica docente en Educación Media Superior
horizontems.org · contacto@horizontems.org