

SOMBRAS

EN EL AULA

VOLÚMEN 3

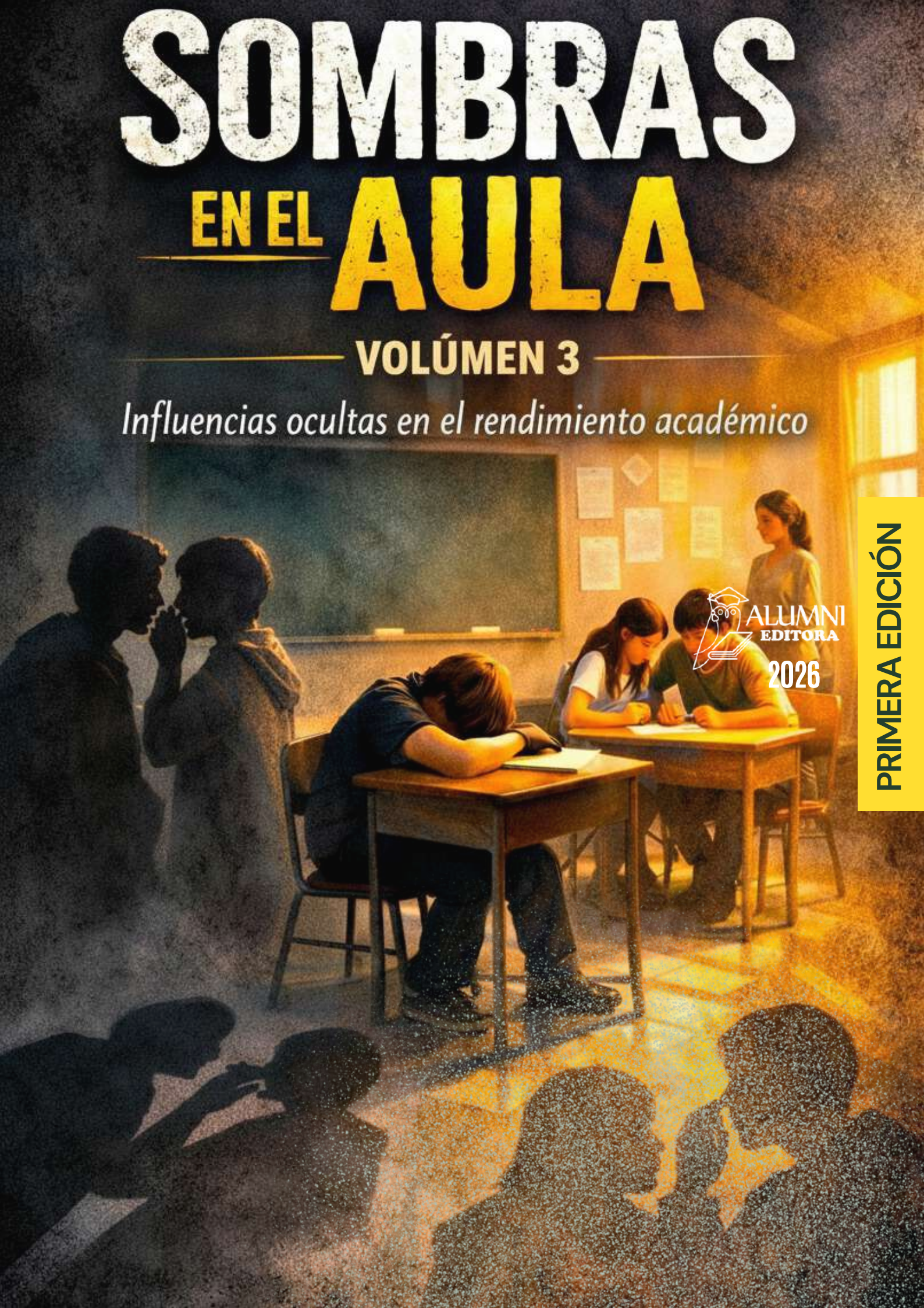
Influencias ocultas en el rendimiento académico



ALUMNI
EDITORIA

2026

PRIMERA EDICIÓN



Sombras en el aula volumen 3

Autores

Diana Lizbeth Verduga Verduga

- Magister en Educación y organización y gestión de centros educativos

 <https://orcid.org/0000-0002-6694-750X>

 dianalizbethverduga@gmail.com

Rosa Angélica Robles Otero

- Magister en Gestión Educativa mención en Organización, Dirección, e innovación de los centros educativos

 <https://orcid.org/0009-0007-6722-4737>

 rarons27@hotmail.com

Saida Fernanda Medranda Buenaventura

- Magíster en Educación Básica

 <https://orcid.org/0009-0004-6569-539X>

 sahi_fer@hotmail.com

Sombras en el aula volumen 3

Autores

Susana Liliana Gonzaga Vergara

- Magister en Educación Mención e Innovación y Liderazgo Educativo

 <https://orcid.org/0009-0006-4478-8102>

 velalilis_2009gv@hotmail.com

Daniel Steven Martinez Alava

- Master en innovación y Gestión Educativa

 <https://orcid.org/0009-0007-0220-6095>

 martinezalavad@gmail.com

Nathaly Nayeli Rivera Robles

- Magister en gestión Educativa Mención en organización, dirección e innovación de los centros educativos

 <https://orcid.org/0009-0007-6722-4737>

 nayitorivera97@gmail.com

Sombras en el aula volumen 3

Autores

Johanna Priscila Yaule Quishpe

- Licenciada en ciencias de la educación mención Parvularia

 <https://orcid.org/0009-0005-8613-4900>

 pris.yaule@gmail.com

Carmen Soraida Vélez Vega

- Magister en Educación Básica

 <https://orcid.org/0009-0007-3274-154X>

 cvelez.jn@gmail.com

Germán Ramiro Cherres Escudero

- Especialista en gestión de la calidad educativa

 <https://orcid.org/0009-0000-2587-7990>

 germanch84@hotmail.com

Sombras en el aula volumen 3

Autores

Holger Manuel Solórzano Posligua

- Magister en Educación de Bachillerato Con Mención en Pedagogía de Las Ciencias Naturales



<https://orcid.org/0009-0008-6133-0202>



holgersolman@hotmail.com

Sombras en el aula volumen 3

Catalogación Bibliográfica

Autores

- Diana Lizbeth Verduga Verduga
- Rosa Angélica Robles Otero
- Saida Fernanda Medranda Buenaventura
- Susana Liliana Gonzaga Vergara
- Daniel Steven Martinez Alava
- Nathaly Nayeli Rivera Robles
- Johanna Priscila Yaule Quishpe
- Carmen Velez
- Germán Ramiro Cherres Escudero
- Holger Manuel Solórzano Posligua

Título

Sombras en el aula volumen 3

Descriptores

Contagio, Rendimiento, Convivencia, Emociones e Interacciones

Dewey

371

Thema

JNFK

Publicación

Enero 2026

Edición

Primera

ISBN

978-9942-7465-1-1

DOI

<https://doi.org/10.70625/alumned/24>

Editorial

Alumni Editora

País - Ciudad

Ecuador - Atuntaqui

Formato

Adobe Acrobat Reader

Páginas

121

Cámara Ecuatoriana del Libro



Todo el contenido de este libro tiene una licencia de Creative Commons Attribution License.

Reconocimiento-No Comercial-No Derivados 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

El contenido del texto y sus datos en su forma, corrección y confiabilidad son de exclusiva responsabilidad del autor y no representan necesariamente la posición oficial de Alumni Editora. Se permite descargar la obra y compartirla siempre que se den créditos al autor, pero sin posibilidad de alterarla de ninguna forma ni utilizarla con fines comerciales.

Sombras en el aula volumen 3

Editor en Jefe

Santiago Andrés Otero, PhD., Alumni Editora, Ecuador

Equipo Editorial

- Óscar Gómez Jiménez, PhD., Universidad Internacional de Valencia (VIU), España
- Shashi Kant Gupta, PhD., Eudoxia Research University, Estados Unidos
- Anabell Fondón Ludeña, PhD., Universidad Rey Juan Carlos, España
- Edwin Ricardo Flores Hernández, PhD., Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer, El Salvador
- Gopi Devarajan, PhD., SRM Institute of Science and Technology, India
- Flérída Moreno Alcaraz, PhD., Universidad Autónoma de Sinaloa, México
- J. Suresh Kumar, PhD., St. Joseph University, India
- Mauricio Lima Narváez, PhD., Universidad Técnica del Norte, Ecuador
- Héctor Luis López López, PhD., Universidad Autónoma de Sinaloa, México
- Samuel Helena Tumbula, PhD., Universidad Católica de Angola, Angola
- Carlos Bolivar Sarmiento Chugcho, PhD., Universidad Técnica de Machala, Ecuador
- Xavier Fernando Acosta Faneite, PhD., Universidad del Zulia, Venezuela
- Mirian Alexandra Valeriano Meneses, PhD., Instituto Superior Tecnológico Liceo Aduanero, Ecuador
- Sivabalan Settu, PhD., CSE SoCI Vignan University Guntur, India
- Lorena Elizabeth Casanova Imbaquingo, MSc., Instituto Universitario Cotacachi, Ecuador
- Gladys Magdalena Paredes, MSc., Ministerio de Educación, Ecuador
- Henri Emmanuel López Gómez, MSc., Universidad Peruana Los Andes, Perú



El contenido del texto y sus datos en su forma, corrección y confiabilidad son de exclusiva responsabilidad del autor y no representan necesariamente la posición oficial de Alumni Editora. Se permite descargar la obra y compartirla siempre que se den los créditos al autor, pero sin posibilidad de alterarla de ninguna forma ni utilizarla con fines comerciales.



Revisión de Pares

Este libro ha sido evaluado mediante un proceso de revisión por pares externos bajo el formato de doble ciego. En consecuencia, la investigación presentada en esta obra cuenta con el respaldo de expertos en la materia, quienes han emitido un juicio imparcial basado en criterios científicos, garantizando así la solidez académica del contenido.

Peer Review

This book has undergone a peer review process by external academics using a double-blind system. Consequently, the research presented in this work has the endorsement of subject matter experts, who have provided an impartial assessment based on scientific criteria, ensuring the academic rigor of the content.



Declaración del Editor

Alumni Editora declara para todos los efectos legales, que:

Esta publicación implica únicamente una cesión temporal de los derechos de autor y de publicación, sin que ello constituya responsabilidad solidaria en la creación de los manuscritos publicados en conformidad con la Ley de Propiedad Intelectual y las normativas legales aplicables.

Autoriza y fomenta que los autores firmen acuerdos con repositorios institucionales con el fin exclusivo de difundir la obra, siempre que se reconozca adecuadamente la autoría y la edición, y que no existan fines comerciales involucrados.

Todos los libros electrónicos publicados son de acceso abierto y, por lo tanto, no se venden en el sitio web de Alumni Editora, ni en plataformas asociadas, de comercio electrónico u otros medios virtuales o físicos, eximiéndose de la transferencia de derechos de autor a los autores.

Todos los miembros del consejo editorial cuentan con el grado académico de cuarto nivel y están vinculados a instituciones de educación superior, conforme a las recomendaciones de las entidades de evaluación académica nacionales e internacionales para la obtención de estándares de calidad editorial.

Alumni Editora no transfiere, comercializa, ni autoriza el uso de los nombres, correos electrónicos u otros datos personales de los autores para fines distintos a la difusión de esta obra.

Declaración del Autor

El autor de la obra declara: 1. No poseer ningún interés comercial que pueda representar un conflicto de interés en relación con el presente documento publicado; 2. Asegura haber participado activamente en la elaboración del manuscrito, específicamente en la concepción del estudio, la obtención de datos y/o su análisis e interpretación; la redacción o revisión del documento para garantizar su relevancia intelectual y la aprobación final del manuscrito antes de su envío; 3. Certifica que el contenido publicado está libre de datos o resultados fraudulentos; 4. Confirma que todas las citas y referencias de datos e interpretaciones de investigaciones previas son correctas; 5. Reconoce haber declarado todas las fuentes de financiamiento recibidas para la investigación; 6. Autoriza la publicación de la obra, que incluye su inclusión en catálogos, asignación de ISBN, DOI, otros índices, diseño visual, portada, maquetación interior, y su posterior difusión según lo dispuesto por Alumni Editora.

Prólogo

La escuela es mucho más que un espacio de transmisión de contenidos; es un territorio emocional, social y simbólico donde se construyen identidades, se afianzan vínculos y se definen trayectorias de vida. En ese escenario cotidiano, aparentemente rutinario, conviven fuerzas visibles e invisibles que influyen de manera decisiva en el rendimiento académico y en el bienestar de los estudiantes. Este tercer volumen de *Sombras en el aula* se adentra precisamente en esas fuerzas silenciosas que, sin hacer ruido, modelan conductas, emociones y aprendizajes.

A lo largo de sus capítulos, esta obra invita al lector a mirar más allá de las calificaciones y los resultados numéricos para comprender los microclimas sociales que se gestan en el aula: la influencia entre pares, el impacto de las experiencias emocionales adversas y el potencial transformador de estrategias pedagógicas innovadoras como la gamificación. Cada apartado combina rigurosidad teórica con una profunda sensibilidad pedagógica, ofreciendo una lectura que interpela tanto al investigador como al docente en ejercicio.

El texto no se limita a describir problemáticas; propone una reflexión ética y pedagógica sobre el rol del docente como mediador entre la sombra y la luz. Reconoce que el aula puede ser un espacio de contagio emocional negativo, pero también un lugar de contención, resiliencia y reconstrucción. En este sentido, el libro se posiciona como un llamado a la acción consciente: observar, comprender e intervenir de manera oportuna para transformar las dinámicas que afectan el aprendizaje.

Sombras en el aula. Volumen 3 es una obra que dialoga con la realidad latinoamericana, con sus desafíos sociales, emocionales y educativos, y que ofrece herramientas conceptuales y prácticas para resignificar la escuela como un espacio protector. Su lectura invita a repensar la educación no solo como un proceso cognitivo, sino como una experiencia profundamente humana, donde cada interacción cuenta y cada mirada puede marcar la diferencia.

Tabla de contenido

Introducción.....	9
Unidad 1: La sombra silenciosa de la influencia entre pares: cómo los grupos moldean el rendimiento académico.....	10
Introducción.....	11
La sombra que se aprende: ¿qué es el contagio entre pares?.....	13
Contagio conductual: imitación de hábitos, disciplina o indisciplina.	15
Contagio emocional: transmisión de ansiedad, estrés, entusiasmo o apatía.	16
Contagio cognitivo.....	17
Contagio motivacional.	18
El aula como ecosistema social	19
Microclimas invisibles.....	19
Grupos comprometidos con el aprendizaje.....	19
Grupos disruptivos.....	20
Estudiantes silenciosos y temerosos.....	21
Líderes naturales (positivos o negativos).	22
Estudiantes aislados.....	23
La necesidad de pertenecer.....	24
Identidad en construcción.	26
Cómo se contagian los comportamientos negativos?.....	26
La rebeldía como símbolo de independencia.	26
La atención como refuerzo.....	27
Efecto manada.....	28
Burla y presión social.	29
El contagio emocional: un enemigo silencioso del rendimiento.....	30
Ansiedad compartida.	30
Apatía colectiva.	30
Miedo al fracaso.	31
La influencia positiva entre pares: la luz que también existe.	32
Modelamiento prosocial.	33
Redes de apoyo.....	33
Competencia sana.	34

Cultura del esfuerzo.	34
Cuando la sombra se vuelve peligrosa	35
Desmotivación.....	35
Indisciplina.....	36
Falta de participación.....	36
Deterioro de la convivencia.....	37
Disminución del rendimiento.	37
Ansiedad intensa.	38
Rechazo hacia la escuela.	38
La mirada del docente: entre la luz y la sombra	39
Líderes negativos.....	40
Estudiantes aislados.....	41
Microclimas tóxicos.....	42
Presión social nociva.	43
Burlas y violencia simbólica.....	44
Cómo transformar la sombra en luz	45
Liderazgo positivo	45
Aprendizaje cooperativo	46
Normas claras y coherentes	46
Espacios de escucha	47
Intervención temprana	48
Unidad 2: Sombras que duelen: consecuencias académicas del abuso sexual intrafamiliar en estudiantes adolescentes	49
Introducción.....	50
Comprender la herida: el abuso sexual intrafamiliar y su impacto en el desarrollo.....	51
El sistema límbico.	53
La atención se fragmenta.	54
La memoria se ve afectada.	55
El aprendizaje se vuelve lento.	56
La motivación escolar decae.	57
El hogar como espacio inseguro	58
Manifestaciones escolares del trauma.	58
Cambios en el rendimiento académico.....	59

Dificultad para concentrarse.....	60
Olvido frecuente	61
Desconexión emocional durante clases.	62
Tareas incompletas.	63
Disminución de la velocidad lectora.....	64
Fallas en la memoria de trabajo.....	65
Errores repetitivos.....	66
Cambios en la conducta	67
Retraimiento extremo.....	67
Irritabilidad.....	68
Llanto fácil.....	69
Episodios de desconexión (disociación).....	70
Agresividad.....	71
Hipervigilancia.....	72
Dificultades emocionales	73
Vergüenza.....	74
Culpa.....	75
Ansiedad.....	76
Depresión	76
Baja autoestima	77
El silencio como carga: dinámicas del secreto	77
Miedo y manipulación.....	78
Miedo.....	79
Confusión.....	79
Lealtad dividida.....	80
Amenaza implícita.....	80
El secreto como mecanismo de supervivencia	81
Aislamiento.....	82
Hipercontrol emocional	82
Retraimiento	84
Dificultad para relacionarse.....	85
Consecuencias académicas específicas	86
Dificultad para concentrarse.....	86
Problemas de memoria	87

Ausentismo escolar	88
Bajo rendimiento sostenido	88
La escuela como espacio protector	89
Docentes como figuras significativas	89
Señales que el docente puede identificar	90
Protocolos de protección	91
La resiliencia: luz en medio de la sombra	92
Unidad 3: Cuando el juego ilumina el aprendizaje: la gamificación como estrategia para transformar el rendimiento académico	93
Introducción	94
Qué es gamificación realmente?	95
El estudiante como protagonista	96
Gamificación y motivación: el motor del rendimiento académico	97
Motivación intrínseca	97
Motivación extrínseca	98
Efectos de la gamificación en el rendimiento académico	99
Mejora de la atención	100
Incremento del rendimiento	100
Reducción del ausentismo	101
La gamificación como respuesta a la desmotivación escolar	102
Gamificación y aprendizaje cooperativo	103
Fundamento teórico	103
¿Cómo la gamificación impulsa dinámicas cooperativas?	104
Resultados esperables y mecanismos de cambio	105
Recomendaciones prácticas para el aula	106
Reflexión final	108
Referencias	109

Introducción

Las aulas contemporáneas son espacios donde convergen aprendizajes, emociones, vínculos y experiencias de vida que no siempre son visibles a simple vista. Más allá de los contenidos curriculares, el rendimiento académico de los estudiantes está profundamente influido por factores silenciosos que actúan de manera constante y muchas veces inadvertida. Entre ellos destacan la influencia entre pares, las experiencias traumáticas vividas en el entorno familiar y las estrategias pedagógicas que el docente decide implementar para responder a estas realidades complejas.

Este libro se adentra en esas “sombras” que acompañan la vida escolar. En primer lugar, aborda la influencia entre pares como una fuerza social poderosa que modela conductas, actitudes y emociones dentro del aula. Los estudiantes no aprenden de forma aislada: observan, imitan y se ajustan a las dinámicas grupales, lo que puede potenciar el aprendizaje o, por el contrario, debilitar la motivación y el compromiso académico. Comprender este fenómeno permite resignificar las interacciones escolares y transformarlas en oportunidades educativas.

Asimismo, la obra explora una sombra más íntima y profunda: el impacto de experiencias traumáticas, como el abuso sexual intrafamiliar, en el desarrollo emocional, cognitivo y académico de niños y adolescentes. Estas vivencias, aunque silenciosas, se manifiestan en el aula a través del bajo rendimiento, la desregulación emocional, el retraimiento o las conductas disruptivas. Reconocer esta realidad no busca revivir el dolor, sino comprenderlo para que la escuela pueda convertirse en un espacio de protección, contención y esperanza.

Finalmente, el texto propone mirar también hacia las luces pedagógicas capaces de contrarrestar estas sombras. La gamificación emerge como una estrategia transformadora que devuelve sentido, motivación y disfrute al aprendizaje, favoreciendo un clima emocional positivo y un mayor compromiso estudiantil.

En conjunto, esta obra invita a docentes y educadores a mirar el aula con mayor sensibilidad y conciencia, entendiendo que educar no es solo transmitir conocimientos, sino acompañar procesos humanos complejos, donde incluso las sombras pueden convertirse en caminos hacia la luz.

CAPÍTULO I

**La sombra silenciosa de la
influencia entre pares: cómo los
grupos
moldean el rendimiento académico**



Introducción

En las aulas de hoy (diversas, complejas y emocionalmente intensas) a menudo se estudian los factores visibles que influyen en el rendimiento académico: los recursos materiales, la formación docente, los estilos de aprendizaje y las dinámicas familiares. Sin embargo, existe un factor menos evidente, sutil y tremendamente poderoso como la influencia entre pares, también denominada *peer contagion*. Esta influencia opera como una sombra silenciosa que avanza entre pupitres y cuadernos, moldeando la manera en que los estudiantes aprenden, se comportan y se relacionan.

En las aulas, más allá de los libros abiertos, los cuadernos coloridos y el murmullo constante de los estudiantes, existe una fuerza silenciosa que despierta curiosidades, impulsa conductas e incluso apaga talentos. Esa sombra (que los investigadores han llamado “peer contagion”) representa un conjunto de comportamientos, actitudes y valores que se transmiten de estudiante a estudiante, afectando inevitablemente su desempeño escolar y su forma de interpretar la vida académica. Por consiguiente, García, Muñoz, Marande y Rosel (2011) afirman que “las relaciones entre iguales influyen de manera significativa en las dinámicas del aula, afectando la participación, la conducta y el bienestar emocional de los estudiantes”. (p. 114)

Este fenómeno no es nuevo; desde los tiempos en que la escuela era una pequeña habitación de madera se observaban los efectos de la socialización infantil, como estudiantes que aprendían hábitos positivos de compañeros disciplinados o que imitaban conductas desafiantes cuando estas se volvían populares. Pero en el siglo XXI, con aulas más diversas, contextos emocionales más intensos y una presencia masiva de influencias externas como las redes sociales, la influencia entre pares ha adquirido una fuerza inédita e impredecible.

El aprendizaje escolar no ocurre en aislamiento. Como afirmó Vygotsky (1978), toda función mental superior es primero social antes de ser internalizada individualmente. Esto significa que los vínculos entre estudiantes afectan no solo su bienestar emocional, sino también su capacidad para aprender. Además, cuando los estudiantes interactúan entre sí (ya sea mediante el trabajo cooperativo, el debate o el simple intercambio cotidiano) construyen un entorno donde el conocimiento se comparte, se negocia y se enriquece.

Estas interacciones permiten que los alumnos contrasten ideas, reconozcan diferentes perspectivas y desarrollen habilidades sociales que potencian su desempeño académico. Asimismo, las relaciones positivas dentro del aula crean un clima de confianza que facilita la participación activa y reduce la ansiedad que podría obstaculizar el aprendizaje.

De la misma manera, Bandura (1986), desde la teoría del aprendizaje social, sostiene que los niños modelan su conducta observando a otros, lo que convierte a la escuela en un terreno fértil para que las emociones, actitudes y comportamientos se transmitan de manera silenciosa y continua. Esta dinámica implica que los estudiantes no solo aprenden de las explicaciones docentes, sino también de lo que ven en sus compañeros: cómo reaccionan ante los desafíos, cómo gestionan sus emociones y cómo se relacionan con los demás.

Dichos modelos conductuales pueden reforzar prácticas positivas, como la cooperación, la empatía o la resolución pacífica de conflictos, pero también pueden reproducir patrones negativos si no se interviene oportunamente. Por ello, la escuela debe considerarse un espacio donde cada interacción (por mínima que parezca) contribuye a formar la identidad social y emocional del estudiante; así, comprender la influencia del modelamiento social permite a los docentes promover entornos más saludables que fomenten conductas y actitudes favorables para el desarrollo integral del alumnado.

Este capítulo explora esta sombra social desde un enfoque académico-narrativo, integrando teorías del aprendizaje social, del desarrollo humano y de la convivencia escolar, junto con reflexiones pedagógicas contextualizadas a las realidades latinoamericanas. La influencia entre pares no solo es vista como un riesgo o amenaza, sino también como un recurso pedagógico que puede convertirse en luz dentro del aula y potenciar el desarrollo académico y emocional de los estudiantes.

Además, las dinámicas entre compañeros se manifiestan en distintos niveles del sistema escolar, desde la interacción cotidiana en el aula hasta las prácticas institucionales que determinan el clima educativo; la forma en que factores socioculturales propios de América Latina, la diversidad económica, las tensiones comunitarias, la resiliencia familiar y las desigualdades sociales moldean la manera en que los estudiantes se influyen mutuamente.

El capítulo no solo describe el fenómeno, sino que analizará estrategias pedagógicas concretas para canalizar positivamente esta influencia: aprendizaje cooperativo, tutorías entre pares, proyectos colaborativos y dinámicas de aula orientadas a la empatía y el apoyo mutuo. De este modo, la influencia entre pares será entendida como una construcción compleja y bidireccional, capaz de generar desafíos, pero también oportunidades formativas profundas cuando el docente actúa como mediador consciente y estratégico de estas interacciones.

La sombra que se aprende: ¿qué es el contagio entre pares?

El “contagio entre pares” es un proceso social mediante el cual las actitudes, emociones y comportamientos de un estudiante influyen y se replican en otros. No es un fenómeno voluntario ni explícito; ocurre mediante imitación, identificación, presión social y búsqueda de pertenencia (Dishion y Tipsord, 2011). Este proceso se desarrolla de manera sutil pero poderosa, especialmente en contextos escolares donde los estudiantes pasan largas horas conviviendo y observándose mutuamente.

El simple hecho de compartir espacios, rutinas y experiencias facilita que ciertos patrones emocionales o conductuales se propaguen sin que los involucrados sean plenamente conscientes de ello. Así, el estado de ánimo de un estudiante, su forma de reaccionar ante el fracaso, su nivel de motivación o incluso su manejo del conflicto pueden extenderse al grupo, generando dinámicas colectivas que influyen directamente en el clima del aula.

Además, el contagio entre pares no siempre responde a relaciones de amistad cercana; puede surgir incluso entre estudiantes que apenas interactúan directamente, pero que comparten un mismo entorno y se observan desde la distancia. Los niños y adolescentes, en su necesidad de aceptación social, tienden a ajustar sus conductas para alinearse con lo que perciben como normas grupales, lo que amplifica el impacto de este fenómeno; en consecuencia, tanto comportamientos positivos (como la cooperación, el entusiasmo académico o la solidaridad) como comportamientos negativos (desmotivación, indisciplina o rechazo escolar) pueden replicarse rápidamente dentro del grupo.

Comprender la naturaleza del contagio entre pares permite a los docentes identificar señales tempranas, intervenir de manera preventiva y, sobre todo,

transformar este proceso en un recurso pedagógico que fortalezca el desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. Así, lo que podría convertirse en una sombra dentro del aula puede ser orientado hacia una influencia positiva que impulse la convivencia y el aprendizaje.

Por otro lado, Bandura (1986) sostiene que los estudiantes aprenden observando a los demás y anticipando las consecuencias de las acciones ajenas; esa observación moldea sus propias decisiones, aun sin intervención consciente; por ello, el aula es uno de los escenarios de aprendizaje social más potentes. Esta idea implica que cada interacción, gesto, reacción emocional o forma de resolver un conflicto se convierte en un modelo que los estudiantes incorporan a su propio repertorio conductual, incluso cuando no participan activamente, están expuestos a una constante “lectura” del comportamiento de sus compañeros y docentes, procesando de manera implícita qué acciones son aceptadas, valoradas o rechazadas dentro del grupo.

Además, la anticipación de consecuencias les permite a los estudiantes ajustar su conducta antes de actuar. Si observan que un compañero recibe reconocimiento por su esfuerzo, es más probable que intenten emularlo; si, por el contrario, perciben rechazo o sanción hacia determinadas actitudes, tenderán a evitarlas. En este sentido, el aula funciona como un laboratorio social donde los estudiantes experimentan, prueban y afianzan comportamientos que luego trasladan a otros ámbitos de su vida.

Este aprendizaje indirecto cobra especial relevancia durante la niñez y la adolescencia, etapas en las que la necesidad de aceptación social y la construcción de identidad se vuelven centrales. Por ello, comprender y gestionar adecuadamente la influencia social dentro del aula no solo favorece un clima escolar positivo, sino que también potencia el desarrollo integral de los estudiantes, quienes aprenden tanto de lo que se enseña explícitamente como de lo que se transmite de manera silenciosa y continua.

Por esa razón, Erikson (1968) afirma que la adolescencia es una etapa de búsqueda de identidad, y esa identidad se construye en diálogo constante con los pares, es decir, lo que el grupo aprueba se vuelve atractivo; lo que el grupo rechaza genera temor o vergüenza. Así, los estudiantes ajustan su conducta para encajar, incluso cuando esto afecta negativamente su rendimiento.

Esta dinámica se vuelve especialmente intensa porque, durante la adolescencia, la validación social adquiere un peso psicológico mayor que en cualquier otra etapa del desarrollo; los jóvenes se encuentran definiendo quiénes son, qué valoran y cómo quieren ser percibidos, por lo que el papel del grupo se convierte en un espejo determinante. En ese proceso, la opinión de los pares puede llegar a influir más que la de los adultos o incluso más que sus propias metas personales.

Además, la presión por pertenecer puede manifestarse de formas muy sutiles: cambios en la forma de hablar, en los intereses escolares, en la actitud frente a las normas o en la disposición a participar en clase. Los estudiantes pueden minimizar su esfuerzo académico para evitar parecer “demasiado aplicados” o exagerar comportamientos disruptivos si el grupo los celebra. Estas pequeñas adaptaciones, repetidas diariamente, terminan moldeando sus hábitos, su autoestima y su trayectoria escolar (Erikson, 1968).

La búsqueda de identidad también implica experimentar y negociar límites, lo que puede llevar a que los adolescentes oscilen entre comportamientos positivos y negativos según las dinámicas del grupo. Por ello, comprender esta etapa, desde la mirada de Erikson (1968), permite reconocer que muchas conductas escolares no son simples actos de rebeldía o desinterés, sino parte de un proceso profundo de construcción del yo. Cuando el docente comprende esta lógica social, puede intervenir con mayor sensibilidad, promoviendo grupos que refuercen conductas saludables y ofreciendo espacios donde cada estudiante pueda formar su identidad sin sacrificar su bienestar ni su rendimiento académico. El peer contagion puede adoptar diversas formas:

Contagio conductual: imitación de hábitos, disciplina o indisciplina.

El contagio conductual se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes adoptan comportamientos al observar y repetir las acciones de sus compañeros, incluso sin proponérselo. Este fenómeno es especialmente visible en contextos escolares, donde la convivencia diaria crea un ambiente propicio para que las conductas se transmitan rápidamente dentro del grupo. Cuando un estudiante muestra hábitos positivos (como el orden, la responsabilidad, la participación activa o el cumplimiento de normas) estos comportamientos tienden a replicarse si el grupo los percibe como valiosos o socialmente aceptados,

la imitación se convierte entonces en un motor de crecimiento colectivo, reforzado por la aprobación social y las expectativas compartidas (Dishion y Dodge, 2005).

Asimismo, los autores consideran que la indisciplina o los hábitos negativos también pueden expandirse con facilidad. Comportamientos como interrumpir la clase, no entregar tareas, desmotivarse o desafiar la autoridad pueden ser adoptados por otros estudiantes cuando estos perciben que dichas acciones les brindan reconocimiento dentro del grupo o reducen el riesgo de sentirse excluidos. En este sentido, la conducta de unos pocos puede transformar el clima completo del aula.

El contagio conductual, por tanto, no es un acto aislado, sino un proceso psicológico y social continuo en el que intervienen la necesidad de pertenencia, la búsqueda de aprobación, la presión grupal y los modelos visibles dentro del entorno educativo. Reconocer estos mecanismos permite a los docentes intervenir de manera más estratégica, promoviendo liderazgos positivos dentro del aula y generando ambientes donde la conducta que se replica sea aquella que favorece la convivencia, el aprendizaje y el crecimiento personal.

Contagio emocional: transmisión de ansiedad, estrés, entusiasmo o apatía.

West, Kraft, Finn, Duckworth, Gabrieli y Gabrieli (2018) afirma que es un proceso mediante el cual las emociones de un estudiante se transmiten a otros casi sin que medie la palabra. A través de gestos, miradas, tonos de voz y microexpresiones, los alumnos captan y reproducen los estados afectivos de sus compañeros, generando climas emocionales colectivos que pueden favorecer o dificultar el aprendizaje.

En situaciones de ansiedad (como antes de una evaluación o en momentos de tensión grupal) basta que unos pocos estudiantes expresen preocupación o miedo para que el resto del grupo empiece a experimentar sensaciones similares. De igual manera, emociones como el estrés académico o la frustración ante tareas complejas pueden expandirse rápidamente y disminuir la capacidad de concentración y de resolución de problemas (West, et. Al, 2018).

Por el contrario, Bisquerra (2011) menciona que el entusiasmo y la motivación también se propagan. Un estudiante interesado, energético o

comprometido con la actividad puede activar emociones positivas en sus compañeros, volviendo el aprendizaje más dinámico y significativo. Lo mismo ocurre cuando el docente muestra alegría, interés y confianza en las capacidades del grupo: estas emociones se transfieren a los estudiantes, fortaleciendo el sentido de seguridad y disposición al aprendizaje.

La apatía, en cambio, constituye uno de los contagios emocionales más perjudiciales. Cuando varios estudiantes muestran desinterés, indiferencia o aburrimiento, el resto del grupo puede adoptar estas emociones como una norma silenciosa, reduciendo la participación y el rendimiento general (Bisquerra, 2011).

En síntesis, el contagio emocional actúa como una corriente invisible que circula por el aula y afecta tanto al clima escolar como al desempeño académico. Reconocerlo permite diseñar estrategias pedagógicas que fomenten emociones positivas y reduzcan la propagación de estados emocionales que interfieren con el aprendizaje.

Contagio cognitivo.

El contagio cognitivo se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes incorporan modos de razonar, estrategias de aprendizaje o formas específicas de enfrentar tareas, influenciados por la interacción con sus compañeros. Este fenómeno no requiere una enseñanza explícita; surge de la observación, la colaboración y la participación conjunta en actividades académicas. Coll, Palacios y Marchesi, (1990) afirman que “el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que se construye activamente en interacción con otros y con los contenidos culturales”. (p.34)

Cuando los estudiantes trabajan en grupo, discuten soluciones o analizan un problema, tienden a apropiarse de las estrategias que consideran más eficientes o socialmente aceptadas dentro del equipo. Por ejemplo, si un estudiante explica un procedimiento matemático de manera clara y efectiva, otros compañeros pueden adoptar ese mismo razonamiento en sus futuras tareas. Del mismo modo, las formas de organizar ideas, estructurar respuestas o planificar proyectos se difunden rápidamente dentro del aula (Coll, Palacios y Marchesi, 1990).

Este contagio cognitivo también puede manifestarse en la forma de interpretar situaciones escolares, en la valoración del esfuerzo o en la manera de enfrentar errores. Si un grupo normaliza la reflexión y la revisión de procedimientos, dichos hábitos cognitivos se extienden. Pero si, por el contrario, se instala la idea de que “pensar menos es más práctico” o que “es mejor copiar que intentar resolver”, estos patrones cognitivos también se contagian.

El aula, por tanto, funciona como un ecosistema intelectual donde el pensamiento circula, se comparte y se transforma. Los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino que asimilan (muchas veces sin darse cuenta) las lógicas de razonamiento de sus pares. Reconocer el contagio cognitivo permite potenciarlo en favor del aprendizaje, promoviendo entornos colaborativos donde las mejores estrategias intelectuales se convierten en un patrimonio común del grupo.

Contagio motivacional.

El contagio motivacional se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes ajustan su nivel de interés, esfuerzo o disposición para aprender en función del clima motivacional predominante en el grupo. Esta dinámica se explica por la influencia social que ejerce el aula, donde la motivación no es únicamente un rasgo individual, sino también un fenómeno colectivo. Como señala Pintrich (2003) afirma que la motivación de los estudiantes está profundamente influida por el contexto social y por los patrones motivacionales que observan en sus compañeros.

Cuando el grupo muestra entusiasmo, participación activa y expectativas elevadas, ese ambiente tiende a elevar también la motivación individual. Gutiérrez, Tomás, Barrica y Romero (2017) afirman que “los estudiantes que perciben un clima motivacional positivo en clase tienden a mostrar mayor compromiso escolar y obtienen mejores resultados académicos” (p. 24). Esta alineación positiva impulsa a los estudiantes a esforzarse más, mantener la atención y asumir una actitud más perseverante ante las dificultades.

Por el contrario, cuando el grupo normaliza la apatía, el desinterés o el mínimo esfuerzo, estos patrones también se transmiten. Tal como, los estudiantes adoptan las metas y actitudes que perciben como predominantes en su grupo, incluso cuando estas reducen su implicación académica (Ames, 1992).

De este modo, la desmotivación colectiva puede arrastrar a estudiantes que, de manera individual, podrían haber mostrado un mayor compromiso.

El contagio motivacional opera entonces como una corriente silenciosa que regula la energía y la voluntad de aprender dentro del aula. Reconocer su existencia permite al docente actuar estratégicamente para fortalecer un clima grupal que favorezca la motivación intrínseca, la colaboración y la construcción de metas compartidas orientadas al logro; esta multiplicidad convierte al fenómeno en una sombra amplia y, a veces, compleja.

El aula como ecosistema social

Bronfenbrenner (1979) plantea que el desarrollo humano se produce dentro de una estructura de sistemas interconectados, en la cual el entorno inmediato del o la estudiante ejerce una influencia directa y constante. En el caso de la escuela, este está compuesto no solo por la interacción con los docentes, sino también por las dinámicas cotidianas entre pares, que actúan como un factor decisivo en la construcción de creencias, actitudes y comportamientos.

Desde esta perspectiva ecológica, el aula funciona como un ecosistema social donde cada elemento influye y es influido por los demás; así, la calidad de las relaciones entre compañeros puede potenciar la participación, la autoestima académica y el sentido de pertenencia, o, por el contrario, generar tensiones, exclusiones y desmotivación. Además, Ryan y Deci (2017) han reafirmado que las interacciones entre estudiantes tienen un peso significativo en el rendimiento académico y en la adaptación escolar, incluso comparable al impacto de las prácticas docentes. Por ello, permite reconocer que el aprendizaje no ocurre en aislamiento, sino en un entramado de vínculos que pueden favorecer o limitar el desarrollo integral del estudiante.

Microclimas invisibles

Dentro de un mismo grupo pueden coexistir “microclimas” con normas sociales distintas, como los siguientes:

Grupos comprometidos con el aprendizaje.

Los grupos que muestran un compromiso colectivo con el aprendizaje generan un clima académico favorable, donde la motivación, la responsabilidad

y el apoyo mutuo se fortalecen de manera recíproca. Este compromiso grupal no surge de manera espontánea, sino que se construye a través de normas compartidas, expectativas positivas y un sentido de eficacia colectiva que influye directamente en el desempeño de cada integrante (Bandura, 2000).

Cuando los estudiantes perciben que sus compañeros valoran el esfuerzo y la superación personal, tienden a adoptar actitudes similares, impulsando dinámicas de cooperación y autorregulación que refuerzan la cultura del logro (Dweck, 2006). Asimismo, la evidencia muestra que los grupos altamente comprometidos tienden a sostener niveles más elevados de participación y persistencia, incluso frente a tareas complejas, gracias a la influencia motivacional que se genera dentro del colectivo (Ryan y Deci, 2017). En este sentido, el compromiso grupal opera como un motor que transforma al aula en una comunidad de aprendizaje, donde el éxito académico deja de ser un esfuerzo individual para convertirse en una construcción compartida.

Grupos disruptivos.

Son aquellos cuya dinámica colectiva tiende a generar conductas que afectan negativamente el clima de aula, la concentración y el rendimiento académico del resto de estudiantes. Este tipo de grupos se caracteriza por establecer normas informales que valoran la oposición, la burla o el incumplimiento de tareas, lo cual genera un patrón de comportamiento contagioso. Como señala Parra y Pizarro (2022) sostienen que las conductas disruptivas tienden a reproducirse dentro del grupo cuando son reforzadas socialmente, lo que explica por qué estos comportamientos se expanden con rapidez en contextos donde el control grupal es más fuerte que la influencia docente.

Además, la presión de pares juega un rol determinante: cuando el grupo dominante rechaza las reglas del aula, muchos estudiantes optan por adherirse para evitar la exclusión, incluso en contra de sus propios intereses académicos. En este sentido, la disrupción escolar se sostiene en dinámicas grupales donde el estatus se obtiene mediante la oposición a la norma. Esto contribuye a la normalización del desorden y a la desvalorización del aprendizaje (Carrell y West, 2018)

La presencia de grupos disruptivos también puede generar un clima emocional tenso, elevando la frustración y el estrés tanto en estudiantes como en docentes. Tal como advierte López (2019), los patrones de indisciplina grupal afectan la percepción de seguridad y reducen la capacidad de concentración de todo el grupo. Así, la disrupción no solo perjudica a quienes la protagonizan, sino que impacta de forma directa en la calidad del proceso educativo y en el sentido de pertenencia que los estudiantes desarrollan dentro del aula.

Estudiantes silenciosos y temerosos.

Dentro del ecosistema social del aula también emergen grupos de estudiantes caracterizados por el silencio, la participación retraída y el temor a intervenir. Estos estudiantes suelen adoptar una postura de observación pasiva, evitando exponer sus ideas por miedo a equivocarse, a ser juzgados o a recibir burlas de sus compañeros. Según Wentzel (2015), menciona que el silencio en el aula no siempre es señal de atención; con frecuencia refleja inseguridad, baja autoestima o temor al juicio social, lo que evidencia que la falta de participación es un indicador emocional más que académico.

Este tipo de comportamiento no surge de manera aislada, sino como respuesta a la dinámica grupal. En entornos donde predomina la burla, el perfeccionismo competitivo o la sobreexigencia, los estudiantes más vulnerables prefieren “pasar desapercibidos” para protegerse emocionalmente. Como señalan Murdock y Anderman (2006), la percepción de amenaza social inhibe la expresión y limita la disposición a participar, indicando que su silencio es una estrategia de autopreservación.

El impacto pedagógico de este grupo es significativo. El silencio prolongado reduce las oportunidades de aprendizaje activo, impide la construcción colaborativa del conocimiento y genera una brecha entre lo que el estudiante comprende y lo que es capaz de expresar. Brophy (2010) explica que la falta de participación oral restringe el desarrollo del pensamiento crítico y comunicativo, afectando áreas clave del desarrollo integral.

Además, el contagio social también opera en este grupo: cuando varios estudiantes optan por el silencio, otros imitan esa conducta para no desentonar con el clima emocional predominante. De esta manera, el aula puede transformarse en un espacio de participación mínima, donde pocos interactúan y

la mayoría observa con cautela. Tal como afirma Ryan y Deci (2017), el temor compartido se convierte en norma, y la no participación se vuelve parte de la cultura del aula. Reconocer a los estudiantes silenciosos y temerosos implica comprender que su conducta es un reflejo de dinámicas sociales más profundas. Son señales de alerta que invitan al docente a generar un ambiente de confianza, contención y seguridad emocional, donde el error sea visto como oportunidad y no como motivo de vergüenza.

Líderes naturales (positivos o negativos).

En toda dinámica grupal emergen estudiantes que, por su personalidad, habilidades sociales o seguridad, ejercen algún tipo de liderazgo entre sus compañeros. Estos líderes naturales, ya sean positivos o negativos, influyen significativamente en la conducta, la motivación y el clima emocional del aula. Como señala Touriñán (2015), el liderazgo entre pares opera como una fuerza social que orienta decisiones, comportamientos y actitudes dentro del grupo, lo que demuestra el impacto profundo que estos estudiantes pueden tener en la vida escolar cotidiana.

Los líderes positivos suelen promover la cooperación, el respeto y el esfuerzo académico. Modelan conductas prosociales y generan un ambiente de apoyo que beneficia tanto a sus compañeros como al desarrollo pedagógico del aula. Estudios muestran que cuando el liderazgo se orienta hacia el bien común, aumenta la cohesión del grupo y se fortalece la autoestima colectiva. Según Ellis y Zarbatany (2007), los líderes prosociales actúan como mediadores naturales que facilitan la convivencia y la participación, contribuyendo a un ecosistema escolar sano y productivo.

Por otro lado, los líderes negativos ejercen influencia mediante la intimidación, la burla, la presión social o el desafío a las normas. Aunque su liderazgo no esté formalmente reconocido, su poder es igual de fuerte o incluso mayor dentro de ciertos grupos. Este tipo de liderazgo puede generar comportamientos disruptivos, contagio conductual negativo y resistencia a la autoridad docente. Como advierten Rodkin, Farmer, Pearl y Van (2006), “el liderazgo negativo crea microclimas de tensión que condicionan la conducta colectiva”, afectando el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes más vulnerables.

Lo relevante es que ambos tipos de líderes actúan como puntos de referencia social. Sus decisiones, gestos y opiniones son observados e imitados por sus pares, especialmente en la adolescencia, etapa donde la necesidad de pertenencia es central. Bandura (2000) afirmaba que la imitación es más fuerte cuando el modelo goza de prestigio social, y en el aula los líderes naturales poseen precisamente ese prestigio. De allí que su influencia pueda convertirse en una herramienta pedagógica valiosa o en una sombra que dificulte la convivencia.

Comprender la función de estos líderes implica que el docente no solo los identifique, sino que canalice su influencia hacia objetivos formativos. Los líderes positivos deben ser fortalecidos y acompañados, mientras que los líderes negativos requieren intervención estratégica para transformar su energía social en un impacto constructivo.

Estudiantes aislados.

Dentro del entramado social del aula también se encuentran aquellos estudiantes que permanecen al margen de la interacción con sus compañeros, mostrando dificultades para integrarse, participar o formar vínculos significativos. Este aislamiento puede manifestarse de manera visible (como sentarse solos, evitar conversaciones o no participar en actividades grupales) o de forma más sutil, mediante una presencia silenciosa y emocionalmente distante. Según Bukowski, Buhrmester y Underwood (2011), el aislamiento escolar constituye un indicador de vulnerabilidad social y emocional que afecta la participación y el rendimiento, lo que subraya la necesidad de comprender este fenómeno más allá de lo conductual.

Las causas del aislamiento pueden ser múltiples: timidez extrema, experiencias previas de rechazo, escasas habilidades sociales, diferencias culturales, dificultades académicas o, en algunos casos, un entorno familiar poco estimulante. Lo importante es reconocer que el aislamiento no es simplemente una preferencia personal, sino que muchas veces es un mecanismo de defensa frente a la posibilidad de ser excluido o ridiculizado; cuando el estudiante percibe riesgo en la interacción social, opta por retirarse para proteger su bienestar emocional.

El impacto pedagógico del aislamiento es profundo. Los estudiantes que interactúan poco tienen menos oportunidades de participar en procesos

colaborativos, debatir ideas, contrastar razonamientos o recibir retroalimentación de sus pares. Esto limita su desarrollo académico, cognitivo y comunicativo; la ausencia de interacción restringe el aprendizaje significativo, pues los conocimientos se consolidan y se amplían en el intercambio con otros. De este modo, el aislamiento genera una espiral: menos interacción conduce a menor participación académica, y menor participación refuerza el aislamiento.

Además, el aislamiento puede generar un efecto emocional acumulativo: sentimientos de soledad, baja autoestima, percepción de incompetencia social e incluso síntomas de ansiedad o tristeza. La escuela, que debería ser un espacio de vínculo y pertenencia, se convierte para ellos en un escenario de desconexión. De hecho, Wentzel y Asher (1995) señalan que “la falta de vínculos escolares sólidos aumenta el riesgo de desmotivación y de abandono silencioso del proceso educativo”, una realidad particularmente relevante en contextos latinoamericanos.

Para el docente, la presencia de estudiantes aislados representa una señal que requiere sensibilidad, observación y estrategias de inclusión. Integrarlos en grupos cooperativos, asignarles roles significativos, fomentar actividades de apoyo entre pares o trabajar habilidades socioemocionales puede ayudarlos a reinsertarse en el tejido del aula. No se trata solo de que participen más, sino de que experimenten pertenencia y reconocimiento. Cada microclima afecta el rendimiento académico de manera distinta.

La necesidad de pertenecer

El ser humano tiene una necesidad básica de pertenencia. Los estudiantes no son la excepción. Para ser aceptados, muchos adoptan conductas que contradicen sus valores, sus habilidades o sus metas personales. En la adolescencia, los jóvenes desarrollan cada vez una mayor sensibilidad a la aprobación social y al rechazo. Según una perspectiva moderna de la motivación social, este impulso obedecería a una combinación de incentivos: por un lado, la búsqueda de aprobación y conexión (motivación de acercamiento); por otro, el deseo de evitar la desaprobación o el rechazo (motivación de evitación). Cuando la necesidad de pertenencia no se satisface adecuadamente, por ejemplo, cuando un estudiante se siente excluido o aislado, es más probable que busque integrarse al grupo a cualquier costo, incluso adoptando conductas que pueden contradecir

sus valores personales o sus objetivos académicos (Calero, Barreyro, Formoso e Injoque-Ricle, 2019).

Esa tensión entre la necesidad de aceptación social y los riesgos que implica “encajar” a costa de valores propios, incrementa la vulnerabilidad al contagio de comportamientos entre pares (peer contagion). En un grupo donde las normas son desfavorables (por ejemplo: bajo rendimiento académico, conductas disruptivas, rechazo a la autoridad), los adolescentes que desean pertenecer especialmente quienes tienen pocas alternativas de integración tienden a imitar esas conductas, no necesariamente por convicción, sino como medio de mantenerse aceptados. Esta dinámica se ve cercana a lo que describe la “susceptibilidad a la influencia de pares” documentada recientemente como más probable en aquellos jóvenes con menor cantidad de amistades o con baja “aceptabilidad social” (Rudolph, 2021)

Por otra parte, Allen, Greenwood, Patlamazoglou, Berger, Reupert, Wurf, May, O'Connor, Sanson, Olsson y Letcher (2024) mencionaron en sus investigaciones que cuando los estudiantes sí perciben un fuerte sentido de pertenencia a su escuela (escuela como espacio de aceptación, apoyo, inclusión), esto se asocia positivamente con bienestar psicológico, menor malestar emocional, mayor motivación, y mejores resultados académicos.

La percepción de pertenencia escolar diversa entre estudiantes especialmente en contextos de vulnerabilidad social o vecindarios desfavorecidos está fuertemente mediada por la aceptación de pares. Es decir, cuando los adolescentes sienten que sus pares los aceptan y los incluyen, su sentido de pertenencia se fortalece, lo cual tiene un efecto protector sobre su motivación escolar y su ajuste emocional (Allen, et. al, 2024). Por tanto, la necesidad de pertenecer cumple un papel doble:

- Como motor de integración social, que puede favorecer el bienestar, la adaptación, la cohesión grupal y el éxito académico, cuando las relaciones son positivas.
- Como factor de riesgo de contagio de conductas nocivas en contextos de grupo con normas negativas, cuando el deseo de pertenecer empuja a los individuos a asumir actitudes ajenas a sus valores o metas personales.

Identidad en construcción.

Los niños construyen su identidad dentro del colectivo escolar. Las decisiones académicas no nacen solo del interés personal, sino del reflejo que el estudiante encuentra en los ojos de sus compañeros (Allen, et. al, 2024). Las decisiones relacionadas con el desempeño académico rara vez provienen únicamente de intereses individuales. Por el contrario, suelen estar profundamente moldeadas por la imagen que el estudiante siente que proyecta ante los demás. Cuando un niño percibe que su grupo valora el esfuerzo, la participación o el logro, tiende a alinearse con esas expectativas para fortalecer su lugar dentro del colectivo. En cambio, si el ambiente escolar premia actitudes de desinterés o resistencia a las tareas, algunos estudiantes pueden ajustar su comportamiento para lograr encajar, incluso si esto contradice sus habilidades o metas personales.

De esta manera, la identidad académica se construye en diálogo constante con las miradas de sus pares. La valoración que reciben, las comparaciones que establecen y las dinámicas sociales en las que participan influyen directamente en cómo interpretan sus competencias y en los caminos que eligen seguir. La escuela, por tanto, no solo forma conocimientos, sino también subjetividades que continúan desarrollándose a través de la interacción social diaria.

Cómo se contagian los comportamientos negativos?

Según Steinberg (2014), los comportamientos negativos suelen propagarse con más velocidad que los positivos. Esto se debe a varios mecanismos psicológicos, tales como:

La rebeldía como símbolo de independencia.

En el contexto escolar, la rebeldía suele percibirse como una forma de afirmar autonomía y distanciarse de las normas impuestas por los adultos. Para muchos estudiantes, especialmente aquellos que buscan construir una identidad propia frente a la autoridad, las conductas desafiantes funcionan como una demostración visible de independencia. Esta interpretación se intensifica cuando un compañero con estatus dentro del grupo adopta comportamientos de oposición o cuestionamiento. La figura del estudiante popular actúa como modelo social influyente; al observar que desafiar reglas le otorga

reconocimiento, otros compañeros tienden a reproducir esas actitudes para experimentar la misma sensación de fortaleza, libertad o pertenencia (Bandura, 1986).

La imitación no responde únicamente a una decisión consciente, sino a un proceso de aprendizaje social donde los estudiantes observan, interpretan y replican comportamientos que consideran funcionales dentro del grupo. La rebeldía, en este caso, adquiere un valor simbólico: no se trata solo de romper una regla, sino de manifestar que se posee la valentía suficiente para hacerlo. Imitar estas acciones permite al estudiante alinearse con quienes percibe como líderes, reforzar su posición dentro del colectivo y evitar el riesgo de quedar al margen.

En consecuencia, cuando la rebeldía es recompensada por la atención de los pares, ya sea mediante risas, admiración o aceptación implícita, se convierte en una conducta con alto potencial de contagio. Lo que inicia como un gesto aislado puede transformarse rápidamente en un patrón compartido, especialmente en ambientes donde la necesidad de pertenencia y de afirmación personal pesa más que la evaluación de consecuencias.

La atención como refuerzo.

Bandura (1986) señala que lo que recibe atención tiende a repetirse. El estudiante que interrumpe, hace bromas o incumple normas suele generar risas o comentarios, reforzando la conducta; en el entorno escolar, los estudiantes buscan constantemente formas de destacar o diferenciarse. Si descubren que una acción disruptiva les permite captar la atención de sus compañeros, es probable que la repitan para mantener ese protagonismo; la conducta, más que un acto aislado de desobediencia, se convierte en una estrategia para obtener validación grupal. Así, el aula se transforma en un escenario donde las acciones que generan más impacto tienen mayor probabilidad de replicarse.

Además, la atención no solo refuerza al estudiante que inicia la conducta, sino que influye en los observadores. Al ver que las conductas disruptivas reciben una respuesta inmediata y significativa, otros estudiantes pueden percibirlas como una vía rápida para obtener el mismo efecto. De esta manera, la atención colectiva actúa como catalizador que facilita la expansión de comportamientos inadecuados, especialmente en grupos donde no existen normas claras o donde la autoridad adulta no interviene de manera oportuna.

Este proceso explica por qué una conducta problemática que empieza con un solo estudiante termina siendo imitada por varios, generando un clima de desorden dentro del aula. No es necesariamente la conducta en sí la que resulta atractiva, sino la reacción social que provoca. La búsqueda de aprobación, combinada con la falta de consecuencias inmediatas, convierte la atención del grupo en un refuerzo poderoso que impulsa la repetición y el contagio de comportamientos negativos.

Efecto manada.

Cuando varios compañeros actúan de forma disfuncional, es más fácil sumarse que resistir. Kindermann (2007) encontró que los grupos desmotivados tienden a disminuir el rendimiento de todos sus integrantes. Esta dinámica, conocida comúnmente como efecto manada, implica que los estudiantes sigan la corriente grupal no porque estén de acuerdo con las acciones, sino para evitar sentirse aislados o convertirse en el centro de atención por ser “diferentes”.

En el aula, este fenómeno es especialmente evidente cuando existe un grupo dominante que muestra desinterés, poca motivación o comportamientos problemáticos. Al observar que varios compañeros adoptan las mismas actitudes, otros estudiantes pueden interpretar estas acciones como la norma del grupo, lo que los lleva a replicarlas, aunque contradigan sus propios hábitos o metas académicas. La conducta colectiva funciona como un mensaje implícito que define qué es aceptable y qué no dentro del entorno social inmediato.

Además, cuando un grupo completo presenta desmotivación, esa actitud se vuelve contagiosa y afecta el clima general del aula. La falta de compromiso, la apatía o la resistencia a las actividades pueden extenderse rápidamente, creando un ambiente donde esforzarse o participar activamente deja de ser valorado. En consecuencia, el rendimiento de los estudiantes tiende a disminuir, no necesariamente por falta de capacidad, sino por la influencia de una dinámica grupal poco favorable.

El efecto manada, por tanto, no solo explica cómo se propagan comportamientos negativos, sino también cómo éstos pueden consolidarse hasta convertirse en patrones difíciles de revertir si no se interviene a nivel grupal. La fuerza del colectivo supera la motivación individual, y el deseo de no quedar fuera

termina siendo un factor determinante en la adopción de conductas disfuncionales.

Burla y presión social.

La burla hacia quienes participan activamente inhibe la motivación. La violencia simbólica es una de las manifestaciones más dañinas del peer contagion (Kindermann, 2007). Este tipo de hostigamiento, aunque no sea físico, tiene un efecto profundo en la autopercepción del estudiante, quien comienza a asociar el rendimiento con una posible pérdida de aceptación social.

La violencia simbólica (expresada mediante comentarios irónicos, imitaciones, gestos despectivos o silencios cargados de desaprobación) funciona como una herramienta que regula el comportamiento del grupo. Su propósito tácito es mantener la conformidad, castigando aquello que se considera “fuera de la norma”. Cuando un estudiante se expone a este tipo de presiones, es probable que reduzca su participación, evite hacer preguntas o incluso modifique su desempeño para no llamar la atención. Así, la burla actúa como un freno que limita las oportunidades de aprendizaje y bloquea el desarrollo de habilidades académicas.

Este fenómeno también contribuye a reforzar el contagio entre pares. Si el ambiente escolar envía el mensaje de que esforzarse es motivo de burla, muchos estudiantes preferirán alinearse con las actitudes predominantes para evitar convertirse en objetivo de críticas. La presión social opera con tanta fuerza que incluso quienes desean participar pueden optar por callar, asumiendo un rol pasivo para proteger su estatus dentro del grupo. Con el tiempo, estas dinámicas erosionan la motivación colectiva y consolidan un clima en el que el bajo rendimiento y la apatía se normalizan.

En síntesis, la burla y la presión social no solo afectan a quienes las reciben directamente, sino que moldean el comportamiento del grupo completo. Al funcionar como mecanismos que sancionan la diferencia y premian la conformidad negativa, se convierten en una de las manifestaciones más dañinas del contagio entre pares, afectando el rendimiento académico, el bienestar emocional y la cohesión social dentro del aula.

El contagio emocional: un enemigo silencioso del rendimiento

Las emociones pueden transmitirse socialmente. Kindermann (2007) menciona que el contagio emocional se puede manifestar como:

Ansiedad compartida.

Cuando un grupo está tenso ante una prueba, la ansiedad se propaga, afectando la atención y la memoria. Basta con que algunos manifiesten preocupación para que el resto interprete la situación como más amenazante de lo que realmente es.

Este contagio emocional influye directamente en la capacidad cognitiva de los estudiantes. La ansiedad elevada afecta procesos esenciales como la atención, la concentración y la memoria de trabajo, lo que dificulta organizar ideas, recordar información previamente aprendida y resolver problemas con claridad. En lugar de enfocarse en la tarea, los estudiantes pueden quedar atrapados en pensamientos anticipatorios o catastrofistas que incrementan aún más el malestar.

Además, cuando la ansiedad se vuelve un estado grupal, se fortalecen creencias colectivas sobre la dificultad de la prueba o la incapacidad de afrontarla con éxito. Este clima emocional genera una especie de profecía autocumplida: al percibir que todos están nerviosos, cada estudiante concluye que la situación es realmente alarmante, reduciendo su confianza en su propio desempeño. Lo que podría haber sido una emoción manejable a nivel individual se transforma en una barrera colectiva que afecta a todo el grupo.

En suma, la ansiedad compartida no solo disminuye el rendimiento, sino que altera la dinámica del aula y crea un ambiente emocional poco favorable para el aprendizaje. La propagación del miedo o la preocupación demuestra cómo las emociones grupales pueden influir profundamente en la conducta académica y en la capacidad de los estudiantes para enfrentar situaciones de exigencia.

Apatía colectiva.

Cuando la apatía se normaliza, incluso los estudiantes motivados comienzan a perder interés. La desmotivación grupal actúa como un mensaje silencioso que redefine lo que se considera “normal” en ese entorno: si la mayoría

evita participar, no se esfuerza o muestra indiferencia ante las actividades académicas, esa conducta termina siendo percibida como el estándar aceptado por el grupo.

En este clima, los estudiantes motivados pueden sentirse aislados o fuera de lugar. La falta de energía colectiva disminuye su entusiasmo y, con el tiempo, puede generar dudas sobre si vale la pena mantener un nivel alto de compromiso cuando sus esfuerzos no encuentran eco en sus compañeros. La presión social implícita también tiene un papel relevante: destacar por interés o dedicación puede interpretarse como romper la dinámica grupal, lo que algunos prefieren evitar para no quedar expuestos o ser objeto de burla.

La apatía colectiva no solo afecta la motivación individual, sino que altera de manera profunda la dinámica de aprendizaje. Un grupo desanimado transmite un ambiente emocional pesado, donde la curiosidad, la creatividad y la participación se ven restringidas. Los estudiantes dejan de plantear preguntas, reducen su implicación en las tareas y asumen una postura meramente pasiva. Con el tiempo, este comportamiento se vuelve un hábito difícil de revertir, creando un ciclo de desinterés que se retroalimenta.

Miedo al fracaso.

Si equivocarse es causa de burla, la participación disminuye drásticamente. El error deja de ser visto como parte natural del aprendizaje y pasa a interpretarse como una amenaza para la imagen social. En estos contextos, dar una respuesta incorrecta, tardar en comprender una explicación o cometer un descuido en público puede desencadenar risas, comentarios sarcásticos o gestos que generan vergüenza. Como consecuencia, los estudiantes optan por el silencio y la pasividad para protegerse de la humillación.

Este miedo al fracaso no solo inhibe la participación, sino que deteriora la confianza en las propias capacidades. Los estudiantes comienzan a pensar que es preferible no intentarlo antes que arriesgarse a quedar en evidencia. Se instala entonces una cultura del “mejor callar”, donde la curiosidad, las preguntas y el esfuerzo quedan relegados. La dinámica de aprendizaje pierde riqueza, porque se limita el intercambio de ideas y se frena la posibilidad de practicar habilidades fundamentales como el razonamiento, el debate o la resolución de problemas (Silveira y Moreno, 2015).

Cuando el aula se convierte en un espacio donde el error se ridiculiza, la creatividad también se ve afectada. Los estudiantes dejan de experimentar, de explorar soluciones alternativas o de asumir retos académicos por temor a ser juzgados. Con el tiempo, esta actitud defensiva se consolida y puede generar un patrón de evitación que trasciende el entorno escolar, afectando incluso la forma en que los jóvenes enfrentan desafíos en otras áreas de su vida.

La influencia positiva entre pares: la luz que también existe.

No todo contagio es negativo. Cuando se cultivan relaciones saludables entre los estudiantes, la energía colectiva puede impulsar mejoras significativas tanto en el clima emocional como en el rendimiento académico. En ambientes donde se promueven interacciones respetuosas, diálogo y trabajo colaborativo, los estudiantes experimentan un sentido más profundo de pertenencia. Ese sentimiento compartido reduce la ansiedad, incrementa la participación y refuerza la confianza para asumir retos. Además, los compañeros suelen convertirse en modelos de comportamiento: cuando se observan actitudes de esfuerzo, solidaridad o responsabilidad, es común que otros estudiantes las imiten, generando un efecto multiplicador dentro del grupo.

La influencia positiva entre pares también contribuye al desarrollo de la autorregulación y la persistencia. Cuando los estudiantes perciben que su grupo valora el aprendizaje y celebra el progreso (no solo los resultados), se sienten acompañados en su proceso y más dispuestos a superar las dificultades. De esta manera, la motivación deja de depender exclusivamente del docente y se transforma en una fuerza colectiva que sostiene el avance académico.

El desafío docente consiste en crear las condiciones necesarias para que estas dinámicas florezcan. Estrategias como el aprendizaje cooperativo, los roles rotativos, las tutorías entre pares y las actividades que promueven el reconocimiento mutuo son herramientas clave para fortalecer esta red de apoyo. En un entorno donde los estudiantes se inspiran unos a otros y celebran el aprendizaje compartido, la influencia positiva se convierte en una luz capaz de transformar el ambiente escolar.

Modelamiento prosocial.

Los estudiantes responsables sirven como modelo para otros. Cuando un estudiante evidencia constancia en sus tareas, colabora de manera genuina o mantiene una actitud de respeto hacia el docente y sus pares, su ejemplo puede generar un efecto multiplicador. Chávez, Palacios, Laninga-Wijnen, Salmivalli, Garandeanu, Berger y Luengo (2025) mencionan que el modelamiento prosocial opera de manera silenciosa pero poderosa. Los estudiantes observan cómo sus compañeros gestionan conflictos, cumplen normas o se esfuerzan por alcanzar sus objetivos, y tienden a reproducir aquellos comportamientos que perciben como valorados por el grupo. Este proceso no solo mejora la convivencia, sino que fortalece el clima emocional del aula, favoreciendo la cooperación y la empatía.

Además, cuando las acciones prosociales son reconocidas (ya sea por los docentes o por los mismos compañeros) aumentan su impacto, pues se envía el mensaje de que dichos comportamientos son significativos y contribuyen al bienestar colectivo. Con el tiempo, este tipo de influencia contribuye a formar comunidades escolares más solidarias y comprometidas, en las que la responsabilidad y el apoyo mutuo se convierten en prácticas habituales.

Redes de apoyo.

El apoyo emocional reduce la ansiedad académica. Cuando un alumno siente que no enfrenta solo las dificultades, sus niveles de tensión disminuyen y su disposición para participar mejora de manera significativa. La presencia de un grupo que escucha, valida emociones y comparte estrategias de afrontamiento genera un ambiente seguro que favorece el aprendizaje.

Las redes de apoyo entre pares actúan como un espacio de contención donde los estudiantes pueden expresar dudas, frustraciones o temores sin sentirse juzgados. Este acompañamiento mutuo fortalece la resiliencia, ayudando a que los desafíos académicos se perciban como experiencias manejables y no como amenazas. Además, el simple hecho de saber que otros atraviesan dificultades similares produce un efecto tranquilizador, pues disminuye la sensación de aislamiento y normaliza el proceso de aprender.

Cuando estas redes funcionan de manera saludable, también promueven la cooperación y la construcción colectiva de soluciones; los estudiantes

intercambian estrategias de estudio, se motivan entre sí y generan dinámicas de solidaridad que impactan positivamente en la convivencia escolar; de este modo, la ansiedad deja de ser un peso individual para convertirse en una emoción compartida y gestionada en comunidad, lo que contribuye a fortalecer el bienestar emocional y el rendimiento académico.

Competencia sana.

La competencia saludable puede aumentar la motivación. Cuando los estudiantes se desafían entre sí de manera respetuosa y equilibrada, surge un impulso natural por superarse y mejorar el propio desempeño. En este tipo de competencia no predomina la rivalidad, sino el deseo de avanzar junto con los demás, celebrando logros individuales y colectivos.

La competencia sana se caracteriza por metas claras, reglas compartidas y un enfoque centrado en el esfuerzo más que en el resultado. Al compararse con sus pares de forma constructiva, los estudiantes identifican nuevas estrategias, reconocen fortalezas propias y ajenas, y desarrollan un sentido de progresión personal. Esta dinámica fomenta la disciplina, la constancia y la toma de decisiones orientadas al logro.

Además, cuando el ambiente escolar promueve este tipo de competencia, se reduce el miedo al error, ya que los estudiantes entienden que equivocarse forma parte del proceso de aprendizaje. De esta manera, la competencia se convierte en un estímulo que potencia la autoconfianza y el compromiso con las tareas académicas. En conjunto, estas interacciones positivas permiten que la motivación crezca no por presión externa, sino por el deseo genuino de alcanzar metas significativas.

Cultura del esfuerzo.

Cuando el esfuerzo se valora colectivamente, el rendimiento mejora. En estos entornos, los estudiantes aprenden que el progreso depende de la dedicación constante y que cada avance, por pequeño que parezca, tiene un significado dentro del proceso formativo. Este enfoque desplaza la atención del resultado inmediato hacia la importancia de la perseverancia y la mejora continua. Una cultura del esfuerzo también influye en la manera en que los estudiantes enfrentan los desafíos. En lugar de evitar tareas complejas por temor

al fracaso, se sienten motivados a intentarlo, confiando en que su dedicación será apreciada por el grupo. Esta dinámica reduce la ansiedad, aumenta la tolerancia a la frustración y promueve una mentalidad de crecimiento, donde las dificultades se interpretan como oportunidades para aprender.

Cuando el colectivo escolar reconoce el esfuerzo de manera explícita (ya sea mediante elogios, retroalimentación constructiva o espacios donde se visibilicen los avances) se fortalece el compromiso individual y se refuerza el sentido de responsabilidad. Con el tiempo, esta valoración compartida genera un clima académico más sólido y colaborativo, en el que los estudiantes se sienten impulsados no solo por su propio deseo de superación, sino también por el ejemplo y el apoyo de sus compañeros.

Cuando la sombra se vuelve peligrosa

Casassus (2003) advierte que los factores emocionales explican gran parte del rendimiento escolar. En este contexto, el peer contagion negativo adquiere un carácter especialmente delicado, ya que puede convertirse en un mecanismo que afecta profundamente la dinámica del aula y el bienestar de los estudiantes. Cuando las emociones y conductas disfuncionales se propagan dentro del grupo, el clima escolar se deteriora y las posibilidades de aprendizaje disminuyen significativamente. El contagio negativo puede manifestarse a través de varios efectos acumulativos, entre ellos:

Desmotivación.

La desmotivación escolar aparece cuando los estudiantes dejan de percibir sentido en las actividades académicas y, como resultado, disminuye su participación, en este estado, el alumno pierde interés por los retos, muestra apatía ante nuevas propuestas y reduce de manera notable su iniciativa para superarse. Las tareas que antes realizaba con naturalidad empiezan a parecerle pesadas o irrelevantes, y su disposición hacia el aprendizaje se debilita.

Este fenómeno también afecta al grupo en su conjunto. Cuando varios estudiantes comienzan a mostrar actitudes desmotivadas, se genera un efecto arrastre que impacta en la dinámica del aula. El ambiente se vuelve menos participativo, disminuye el entusiasmo colectivo y se dificulta mantener un ritmo de trabajo positivo. Incluso quienes suelen involucrarse activamente pueden

verse influidos por esta atmósfera y mostrar una caída en su energía o compromiso. En estos casos, el rol del docente se vuelve fundamental, ya que puede ofrecer experiencias de aprendizaje más significativas, propiciar espacios para expresar emociones y fortalecer el clima escolar; estas acciones ayudan a contrarrestar la desmotivación y favorecen el restablecimiento del interés académico del grupo.

Indisciplina.

La indisciplina surge con mayor facilidad cuando las normas compartidas comienzan a perder valor dentro del grupo; en estas condiciones, los estudiantes muestran comportamientos que interrumpen el desarrollo de la clase, generan tensiones entre compañeros y reducen el tiempo disponible para el trabajo pedagógico. La falta de límites claros afecta la concentración colectiva y dificulta que el docente mantenga el ritmo previsto de las actividades.

Cuando estos comportamientos no se atienden a tiempo, se vuelven parte del funcionamiento cotidiano del aula. La indisciplina empieza a normalizarse y los estudiantes la reproducen con mayor frecuencia, ya sea por imitación, búsqueda de atención o simplemente porque perciben que no existen consecuencias claras. Esta dinámica crea un ambiente inestable que desgasta al docente, afecta el aprendizaje y aumenta los conflictos entre los propios estudiantes. Restablecer el orden no implica solo aplicar sanciones, sino reconstruir acuerdos, reforzar la importancia del respeto mutuo y ofrecer actividades que mantengan a los alumnos involucrados; cuando el grupo comprende el valor de las normas y se siente parte de ellas, la convivencia mejora y el clima escolar se vuelve más favorable para el aprendizaje.

Falta de participación.

Suele tener raíces emocionales y sociales: el miedo al juicio, a la burla o al rechazo por parte del grupo provoca que muchos estudiantes opten por el silencio como estrategia de autoprotección, lo que empobrece las discusiones y convierte el aprendizaje en una experiencia pasiva donde predominan la evitación del riesgo y la búsqueda de seguridad. No todo silencio equivale a atención: a menudo es una señal de malestar o de falta de confianza para expresarse. Trabajos con futuros docentes describen cómo estos silencios se relacionan con factores

contextuales (clima del aula, actitudes del profesor, normas de evaluación) que influyen en si el alumno se siente seguro para participar. (Cremades, 2015).

Además, estudios empíricos recientes que analizan factores que afectan la participación activa identifican variables individuales (timidez, autoestima, percepción de competencia) y sociales (presión de pares, normas del grupo, miedo al rechazo) como determinantes claros de la inacción en clase; cuando los estudiantes perciben un alto coste social por participar, prefieren evitar la exposición, aunque se pierdan oportunidades de aprendizaje. Velazco y Rolón (2024) mencionan que la literatura educativa y el periodismo especializado subrayan también el papel del docente y de la cultura escolar: ambientes que normalizan el error, valoran el intento y gestionan la crítica de forma constructiva fomentan la participación; en cambio, escuelas donde predomina la evaluación punitiva o la risa hacia los errores reproducen la conducta de ocultamiento.

Deterioro de la convivencia.

Cuando el deterioro de la convivencia escolar se instala en el grupo, los vínculos entre los estudiantes se tensionan y emergen con mayor frecuencia conflictos interpersonales que afectan la confianza mutua. Este ambiente conflictivo no solo reduce la colaboración y el apoyo entre compañeros, sino que también debilita el sentido de pertenencia de los alumnos, quienes dejan de percibir el aula como un lugar seguro donde pueden expresarse, aprender y relacionarse sin temor.

Disminución del rendimiento.

No es solo una cuestión de notas bajas: es el resultado de un conjunto de factores interrelacionados que deterioran la calidad del aprendizaje. La desmotivación, la falta de implicación activa y las múltiples distracciones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje reducen la atención, limitan la concentración y conducen a un aprendizaje superficial, en el que los estudiantes retienen menos información, comprenden con menor profundidad los contenidos y muestran un menor desempeño en tareas complejas o evaluaciones significativas (Usán y Salamera, 2018).

Estas dinámicas afectan directamente los logros académicos, pues sin un compromiso cognitivo y afectivo del estudiante es menos probable que se

produzcan procesos de aprendizaje significativo y transferencia de conocimientos. Estudios recientes muestran que una motivación elevada y un compromiso activo en el aprendizaje están positivamente correlacionados con mejores resultados académicos, mientras que la desmotivación y la baja implicación reducen significativamente la eficacia del aprendizaje y las calificaciones obtenidas.

Ansiedad intensa.

Suele originarse por la presión social, el miedo constante a cometer errores y la exposición a burlas o juicios negativos por parte de compañeros o incluso del docente. Este estado emocional sostenido interfiere directamente en los procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje, como la atención sostenida, la memoria de trabajo y la toma de decisiones, ya que el estudiante concentra sus recursos mentales en evitar el error o la evaluación social, más que en la comprensión de los contenidos (Bisquerra, 2020).

Según el mismo autor, desde la educación emocional, se ha demostrado que niveles elevados de ansiedad reducen la capacidad de procesamiento de la información y afectan negativamente el rendimiento académico, generando bloqueos cognitivos, inseguridad y evitación de la participación. Asimismo, la ansiedad académica prolongada puede derivar en desmotivación, bajo autoconcepto y rechazo al entorno escolar, debilitando el bienestar integral del estudiante.

Rechazo hacia la escuela.

Cuando el aula se asocia de manera reiterada con experiencias emocionales negativas como la ansiedad constante, la burla, la exclusión social, el miedo al error o la presión grupal, algunos estudiantes comienzan a desarrollar una actitud progresiva de rechazo hacia la escuela. Este rechazo no surge de forma abrupta, sino que se construye silenciosamente a partir de vivencias cotidianas que generan malestar emocional y una percepción de amenaza dentro del entorno educativo. En estos casos, la escuela deja de ser un espacio de aprendizaje y protección para convertirse en un escenario de tensión y sufrimiento emocional.

Casassus (2003) sostiene que el clima emocional del aula tiene un impacto directo en el rendimiento académico y en la vinculación afectiva del estudiante con la institución escolar; cuando predominan emociones negativas sostenidas en el tiempo, se debilita el sentido de pertenencia y se erosiona la motivación para asistir y participar activamente en la vida escolar. El estudiante, como mecanismo de autoprotección, comienza a evitar el espacio que percibe como hostil, lo que inicialmente puede manifestarse en ausencias frecuentes, retrasos, desinterés aparente o desconexión emocional en clase.

Asimismo, Wentzel y Asher (1995) advierten que la falta de vínculos positivos con los pares y la percepción de rechazo social incrementan el riesgo de desmotivación académica y de abandono progresivo del proceso educativo. Cuando el estudiante no se siente aceptado ni valorado dentro del grupo, la experiencia escolar pierde sentido, y el ausentismo se convierte en una estrategia para reducir el malestar emocional asociado al aula.

Este rechazo hacia la escuela no debe interpretarse únicamente como falta de compromiso o irresponsabilidad, sino como una señal de alerta que revela un deterioro profundo del bienestar socioemocional del estudiante. En su forma más extrema, puede desembocar en el abandono escolar, consolidando trayectorias educativas fragmentadas y limitando oportunidades futuras. Por ello, comprender el rechazo escolar como una consecuencia del contagio emocional negativo y de dinámicas sociales disfuncionales permite al docente intervenir de manera preventiva, restaurando el clima emocional del aula y fortaleciendo el sentido de pertenencia como factor protector del aprendizaje.

La mirada del docente: entre la luz y la sombra

El docente no solo enseña: interpreta emociones, media conflictos y regula el clima social, Zambrano (2021) señala que el profesor debe observar silencios, gestos y tensiones para comprender la dinámica grupal. El profesor debe atender silencios, gestos, miradas y comportamientos sutiles para comprender la dinámica grupal y anticipar situaciones que pueden intensificarse si no se interviene a tiempo.

La labor docente se desarrolla entre la luz y la sombra: por un lado, tiene la oportunidad de fomentar ambientes de cooperación, respeto y motivación; por otro, debe afrontar conductas disruptivas, contagios emocionales negativos y

dinámicas sociales que pueden fragmentar al grupo; esta dualidad exige sensibilidad, atención plena y una capacidad constante de análisis situacional. Dentro de esta observación cuidadosa, el docente necesita identificar varios elementos clave:

Líderes negativos

En toda dinámica grupal emergen estudiantes que, por su carisma, seguridad, habilidades sociales o posición dentro del grupo, ejercen una influencia significativa sobre sus pares. Cuando esta influencia se orienta hacia la transgresión de normas, la burla, la apatía académica o el desafío a la autoridad, se habla de líderes negativos. Estos estudiantes no necesariamente presentan conductas problemáticas de manera constante; sin embargo, su capacidad de arrastre convierte sus actitudes en modelos altamente imitables dentro del grupo.

Rodkin, et. al, (2006) señalan que el liderazgo negativo posee un fuerte impacto en la configuración de microclimas tóxicos dentro del aula, ya que redefine las normas implícitas del grupo. Cuando estos líderes reciben atención, reconocimiento o estatus social por conductas disruptivas, dichas conductas se legitiman y se propagan mediante el contagio entre pares. De este modo, la indisciplina, la apatía o la resistencia al aprendizaje dejan de percibirse como excepciones y comienzan a asumirse como comportamientos aceptables o incluso deseables.

Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura (1986) explica que los estudiantes tienden a imitar con mayor facilidad a aquellos modelos que poseen prestigio o poder social. En el contexto escolar, los líderes negativos cumplen precisamente ese rol, por lo que su conducta tiene un alto potencial de reproducción. Esta influencia se intensifica durante la adolescencia, etapa en la que la necesidad de pertenencia y la búsqueda de identidad convierten al grupo de pares en un referente central (Erikson, 1968).

No obstante, identificar a los líderes negativos no implica estigmatizarlos, sino comprender su potencial de influencia. Como señala Bandura (2000), el liderazgo es una capacidad social que puede ser reorientada. Reconocer tempranamente a estos estudiantes permite al docente diseñar estrategias pedagógicas para canalizar su liderazgo hacia acciones constructivas,

asignándoles responsabilidades positivas, roles de apoyo o espacios donde puedan ejercer influencia prosocial.

Cuando el liderazgo negativo es ignorado o mal gestionado, tiende a fortalecerse y a consolidar dinámicas grupales que afectan el clima emocional y el rendimiento académico del aula. En cambio, una intervención docente consciente, firme y empática puede transformar esa influencia en un recurso educativo, reduciendo el contagio conductual negativo y promoviendo un entorno más equilibrado y favorable para el aprendizaje colectivo.

Estudiantes aislados

Dentro del ecosistema social del aula se encuentran estudiantes que, por timidez, inseguridad, experiencias previas de rechazo o escasas habilidades sociales, tienden a mantenerse al margen de la interacción con sus pares. Este aislamiento puede manifestarse de forma visible o de manera más silenciosa, a través de una participación mínima y una desconexión emocional constante. Según Wentzel (2015), el silencio y la baja participación no siempre son señales de desinterés académico, sino indicadores de inseguridad emocional y temor al juicio social.

El aislamiento escolar no es una condición neutra. Bukowski, et. al, (2011) advierten que los estudiantes socialmente aislados presentan mayor vulnerabilidad emocional y menor implicación académica, ya que cuentan con menos oportunidades para recibir apoyo, retroalimentación y validación por parte de sus compañeros; al no sentirse parte del grupo, estos alumnos suelen experimentar una disminución del sentido de pertenencia, factor clave para la motivación y la permanencia escolar.

Desde una perspectiva socioemocional, el aislamiento prolongado puede convertirse en un mecanismo de autoprotección frente a entornos percibidos como amenazantes. Murdock y Anderman (2006) explican que cuando el estudiante anticipa burla, rechazo o fracaso social, opta por retraerse para reducir el malestar emocional. Sin embargo, esta estrategia, aunque protectora a corto plazo, limita la participación activa y empobrece los procesos de aprendizaje colaborativo, afectando el desarrollo cognitivo y comunicativo.

Además, el aislamiento puede verse reforzado por el contagio social: cuando el clima del aula normaliza el silencio o la exclusión, otros estudiantes

pueden imitar esta conducta para no exponerse. Ryan y Deci (2017) señalan que la falta de vínculos significativos reduce la motivación intrínseca y el compromiso académico, lo que explica por qué los estudiantes aislados tienden a mostrar un rendimiento irregular o en descenso.

Estos casos requieren acompañamiento pedagógico y emocional sostenido. El rol del docente es fundamental para detectar señales tempranas de aislamiento y generar estrategias de inclusión que fortalezcan la confianza, la participación gradual y el sentido de pertenencia. Integrar a estos estudiantes en dinámicas cooperativas, asignarles roles significativos y promover un clima de aula seguro puede transformar el aislamiento en una oportunidad de reconstrucción del vínculo escolar, previniendo efectos más profundos sobre el bienestar emocional y el rendimiento académico.

Microclimas tóxicos

Dentro del aula pueden formarse pequeños subgrupos que desarrollan dinámicas relacionales negativas, conocidas como microclimas tóxicos. Estos se caracterizan por actitudes recurrentes de burla, desmotivación, rebeldía o resistencia a las normas escolares, las cuales afectan no solo a quienes las protagonizan, sino también al clima emocional y académico del grupo en general. Aunque su tamaño sea reducido, su influencia puede ser significativa debido al efecto de contagio social que se produce en la interacción cotidiana entre estudiantes.

Rodkin, et. al, (2006) señalan que los subgrupos con normas disfuncionales tienden a generar patrones de comportamiento que se reproducen rápidamente cuando son reforzados socialmente. En estos microclimas, la burla o la oposición a la autoridad adquieren valor simbólico y funcionan como mecanismos de cohesión interna, otorgando estatus a quienes los practican. Como consecuencia, otros estudiantes pueden imitar estas conductas para evitar la exclusión o para integrarse al grupo dominante, ampliando el alcance del problema.

Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura (1986) explica que los comportamientos observados en modelos con reconocimiento social tienen mayor probabilidad de ser replicados. En el contexto de microclimas tóxicos, uno o dos estudiantes con liderazgo informal pueden convertirse en referentes

conductuales, facilitando la expansión de actitudes negativas hacia el resto del aula. Esta dinámica se intensifica cuando la intervención adulta es tardía o inconsistente, lo que puede interpretarse como una validación implícita de dichas conductas.

Además, estos microclimas afectan profundamente el bienestar emocional de los estudiantes más vulnerables. Casassus (2003) advierte que un clima escolar deteriorado incrementa los niveles de ansiedad, reduce la motivación y debilita el sentido de pertenencia, factores estrechamente vinculados al bajo rendimiento académico. Cuando el aula se percibe como un espacio inseguro, los estudiantes optan por el silencio, la evasión o el ausentismo como estrategias de protección emocional.

Por ello, la detección temprana de microclimas tóxicos es una tarea clave del docente. Intervenir de manera oportuna permite frenar la propagación del contagio negativo y reconstruir normas grupales basadas en el respeto, la cooperación y el apoyo mutuo. A través de estrategias pedagógicas conscientes, el aula puede transformarse nuevamente en un espacio de convivencia saludable y aprendizaje significativo, evitando que estas dinámicas se consoliden y afecten de forma prolongada el desarrollo académico y emocional del estudiantado.

Presión social nociva.

La presión social nociva se manifiesta cuando los estudiantes adoptan conductas, actitudes o decisiones que contradicen sus valores personales, intereses académicos o metas individuales con el fin de evitar conflictos, burlas o rechazo por parte del grupo. Este fenómeno es especialmente frecuente en contextos escolares donde la aceptación de los pares se convierte en un criterio central de pertenencia, y donde ciertas normas informales del grupo pesan más que las expectativas académicas o éticas promovidas por los adultos.

Erikson (1968) explica que durante la adolescencia la construcción de la identidad se realiza en diálogo constante con los pares, lo que vuelve a los estudiantes particularmente sensibles a la aprobación social. En este proceso, el temor a la exclusión puede llevarlos a ajustar su conducta para encajar, incluso cuando ello implica renunciar al esfuerzo académico, minimizar sus capacidades o participar en dinámicas que generan malestar emocional. Así, la presión social

actúa como una fuerza silenciosa que condiciona decisiones y comportamientos dentro del aula.

Desde la teoría del aprendizaje social, Bandura (1986) sostiene que los estudiantes aprenden observando las consecuencias sociales de las conductas ajenas. Cuando perciben que quienes desafían normas, evitan el esfuerzo o ridiculizan el aprendizaje obtienen reconocimiento grupal, es más probable que imiten estas actitudes para proteger su estatus social. Este mecanismo refuerza la presión social nociva, ya que el grupo valida comportamientos que, a largo plazo, afectan el rendimiento académico y el bienestar emocional.

Además, la presión social negativa impacta directamente en la autoestima y la autonomía del alumnado. Ryan y Deci (2017) señalan que cuando las decisiones están guiadas por el miedo al rechazo y no por la motivación intrínseca, se debilita la percepción de competencia y el sentido de autodeterminación. Los estudiantes dejan de actuar desde sus propios intereses y comienzan a responder a expectativas externas, lo que genera inseguridad, ansiedad y desmotivación.

Detectar la presión social nociva es una tarea fundamental del docente, ya que muchas de estas conductas pasan desapercibidas al presentarse como “normales” dentro del grupo. Fortalecer la autonomía, promover la valoración del esfuerzo y generar un clima de respeto donde la diversidad de intereses sea aceptada permite reducir el impacto de esta presión. De este modo, el aula puede convertirse en un espacio donde los estudiantes se sientan libres de actuar conforme a sus valores, sin sacrificar su bienestar emocional ni su desarrollo académico.

Burlas y violencia simbólica.

Manifestaciones sutiles (pero dañinas) de agresión emocional que deterioran la convivencia; pueden tomar la forma de comentarios irónicos, gestos de desprecio o exclusión silenciosa. Cuando el docente afina su mirada y logra identificar estas señales, puede intervenir de manera preventiva, promoviendo relaciones más sanas y un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante; en este sentido, la capacidad de observar no es un complemento del trabajo pedagógico, sino un componente esencial para sostener el equilibrio emocional y académico del aula.

Cómo transformar la sombra en luz

Liderazgo positivo

El liderazgo positivo dentro del aula se manifiesta cuando ciertos estudiantes, por su influencia social, actitudes prosociales o compromiso académico, se convierten en referentes constructivos para sus pares. Johnson y Johnson (1999) identifican que en todo grupo existen estudiantes influyentes y que, cuando estos son reconocidos y orientados adecuadamente, pueden desempeñar un papel clave en la mejora del clima de aula y del rendimiento académico colectivo. Convertir a estos estudiantes en modelos visibles de conducta favorece dinámicas de cooperación, respeto y responsabilidad compartida.

Desde esta perspectiva, el liderazgo positivo no se basa en la imposición ni en el control, sino en la capacidad de inspirar a otros mediante el ejemplo. Los estudiantes que muestran constancia, colaboración, empatía y disposición para ayudar generan un efecto de modelamiento social que influye directamente en la conducta del grupo. Tal como señala Bandura (1986), los comportamientos observados en modelos con reconocimiento social tienen mayor probabilidad de ser imitados; por ello, cuando el liderazgo se orienta hacia valores prosociales, el contagio entre pares se convierte en una herramienta pedagógica poderosa.

Johnson y Johnson (1999) destacan que estos líderes pueden favorecer especialmente el aprendizaje cooperativo, ya que facilitan la interdependencia positiva, promueven la comunicación respetuosa y ayudan a resolver conflictos de manera constructiva. Su presencia contribuye a crear un clima de aula más seguro, donde los estudiantes se sienten motivados a participar, asumir retos académicos y colaborar sin temor al error o al juicio social.

Además, el liderazgo positivo tiene un impacto directo en la motivación y el sentido de pertenencia. Ryan y Deci (2017) señalan que cuando los estudiantes perciben apoyo, reconocimiento y vínculos significativos dentro del grupo, aumenta su motivación intrínseca y su compromiso con el aprendizaje. Los líderes positivos actúan entonces como puentes emocionales y académicos, fortaleciendo la cohesión grupal y reduciendo la influencia de microclimas tóxicos o presiones sociales nocivas.

El rol del docente es fundamental para identificar, fortalecer y acompañar este tipo de liderazgo. Reconocer públicamente conductas prosociales, asignar roles de apoyo, promover la tutoría entre pares y brindar espacios donde estos estudiantes puedan ejercer influencia constructiva permite transformar la dinámica grupal. De este modo, el liderazgo positivo se consolida como una luz dentro del aula, capaz de contrarrestar las sombras del contagio negativo y de promover un entorno educativo más equitativo, motivador y humano.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo constituye una de las estrategias más efectivas para mejorar simultáneamente el clima del aula y el rendimiento académico. Al trabajar en pequeños grupos con metas compartidas, los estudiantes desarrollan habilidades sociales, fortalecen la comunicación y aprenden a valorar los aportes de cada miembro del equipo. Esta dinámica genera un ambiente más solidario, en el que cada estudiante se siente parte activa del proceso educativo.

Cuando la cooperación se integra de manera sistemática, los alumnos aprenden a escucharse, a negociar ideas y a construir soluciones de manera conjunta. Estas interacciones reducen tensiones, previenen conflictos y sustituyen la competencia negativa por una sensación de corresponsabilidad. El clima emocional mejora porque se promueve la empatía, la tolerancia y el reconocimiento mutuo, factores esenciales para contrarrestar la presión social o la exclusión.

Desde el punto de vista académico, el aprendizaje cooperativo favorece la profundización de contenidos, ya que los estudiantes deben explicar, argumentar, clarificar dudas y revisar el pensamiento propio y ajeno. Esto fortalece la comprensión y facilita la adquisición de habilidades cognitivas de mayor nivel, especialmente cuando se establecen roles claros y tareas interdependientes.

Normas claras y coherentes

Asimismo, Frigerio y Poggi (1992) destacan la importancia de establecer normas claras y coherentes dentro de la institución educativa, ya que estas constituyen el marco que orienta la convivencia y regula las interacciones entre los estudiantes. Cuando las reglas son comprensibles, explícitas y aplicadas de

manera consistente, los alumnos experimentan un sentido de seguridad y previsibilidad que favorece el aprendizaje y disminuye la ansiedad.

Las normas no solo cumplen una función disciplinaria, sino que también actúan como una guía ética que ayuda a los estudiantes a comprender los límites, sus responsabilidades y las consecuencias de sus acciones. La coherencia en su aplicación es fundamental: si los criterios varían según la situación o la persona, se genera confusión y se debilita la autoridad pedagógica. Por el contrario, cuando se mantiene una línea clara, los estudiantes perciben justicia y estabilidad, lo que fortalece la confianza en el docente y en el sistema escolar.

Además, las normas bien comunicadas contribuyen a prevenir conflictos, ya que brindan un marco común que facilita el diálogo y la resolución pacífica de desacuerdos. Este tipo de estructura ayuda a contrarrestar microclimas tóxicos, comportamientos disruptivos o dinámicas de presión social, pues establece límites claros que protegen a todos los miembros del grupo.

En esencia, las normas claras y coherentes no solo ordenan la conducta, sino que crean condiciones para que el clima escolar sea saludable, equitativo y propicio para el aprendizaje significativo. Cuando los estudiantes saben qué se espera de ellos y confían en la consistencia de los adultos que los guían, se sienten más seguros para participar, relacionarse y asumir retos académicos.

Espacios de escucha

Los espacios de escucha dentro del aula constituyen un recurso fundamental para favorecer la resolución de tensiones y fortalecer la convivencia escolar. Cuando los estudiantes encuentran un lugar seguro donde expresar sus inquietudes, emociones y desacuerdos, disminuye la probabilidad de que los conflictos se acumulen o se transformen en conductas disruptivas. La escucha activa permite identificar malentendidos, necesidades no expresadas y situaciones que podrían afectar el clima emocional del grupo.

Estos espacios pueden adoptar diferentes formas: asambleas breves, círculos de diálogo, conversaciones individuales o momentos específicos destinados a compartir experiencias. Más allá del formato, lo esencial es que los estudiantes perciban que su voz tiene valor y que sus emociones son tomadas en cuenta. Esto contribuye a reforzar la confianza entre compañeros y hacia el

docente, generando un ambiente de apertura donde es posible analizar problemas con mayor objetividad.

Además, la escucha favorece la empatía, ya que permite a los alumnos comprender perspectivas distintas a las propias; al interiorizar la experiencia de otros, se fortalecen actitudes de respeto y solidaridad, lo que reduce tensiones y promueve interacciones más equilibradas. En este sentido, los espacios de escucha funcionan como una herramienta preventiva que ayuda a identificar conflictos emergentes antes de que escalen.

Intervención temprana

Dishion y Dodge (2005) recomiendan evitar normalizar la rebeldía, especialmente aquella que surge como resultado de dinámicas grupales que refuerzan el contagio negativo. Identificar comportamientos desafiantes en sus primeras manifestaciones permite evitar que se consoliden como parte de la cultura del aula. Cuando el docente interviene de forma oportuna, envía un mensaje claro: ciertas actitudes no solo afectan el clima escolar, sino que pueden convertirse en patrones difíciles de revertir si se mantienen sin corrección.

La intervención temprana implica observar con atención los cambios en el comportamiento de los estudiantes, reconocer señales de desmotivación, irritabilidad o presión social, y actuar antes de que estos elementos generen una cadena de imitaciones dentro del grupo. Esto puede incluir conversaciones individuales, ajustes en la metodología, establecimiento de límites claros o actividades que refuercen la cohesión positiva entre pares.

Además, una actuación inmediata evita que los estudiantes interpreten la rebeldía como una forma de obtener atención o estatus; cuando el desafío se normaliza o se tolera, el grupo puede reproducirlo como un medio para pertenecer o llamar la atención, lo que deteriora la convivencia y afecta el aprendizaje; en cambio, al intervenir de manera firme pero empática, el docente ayuda a los estudiantes a canalizar emociones, comprender consecuencias y desarrollar alternativas más constructivas para expresar sus inquietudes.

CAPÍTULO II

Sombras que duelen: consecuencias académicas del abuso sexual intrafamiliar en estudiantes adolescentes



Introducción

En el vasto universo emocional de un aula, cada estudiante llega cargando historias que no siempre pronuncia. Algunas son luminosas, otras confusas, y otras (tristemente) nacen marcadas por experiencias que la mente intenta olvidar, pero que el cuerpo y el comportamiento escolar revelan en silencios, ausencias, miedos o miradas perdidas. Entre estas experiencias, una de las sombras más dolorosas y devastadoras es el abuso sexual intrafamiliar, un fenómeno que vulnera los cimientos emocionales, cognitivos y sociales de un niño o adolescente, afectando profundamente su desarrollo integral y, por supuesto, su rendimiento académico.

Este capítulo no busca narrar hechos explícitos, ni recrear situaciones traumáticas. Su propósito es comprender, desde un enfoque académico-narrativo, cómo una experiencia tan invasiva y silenciosa puede proyectarse dentro del aula, afectando la atención, la memoria, la conducta, la motivación y las relaciones interpersonales del estudiante. Así como en el Capítulo 1 analizábamos la influencia entre pares como una sombra social, en este capítulo nos adentramos en una sombra más íntima y profunda: la que nace dentro del propio hogar.

Por ello, Herman (1992), una de las principales teóricas del trauma complejo, señala que el abuso sexual en el contexto familiar produce heridas profundas que alteran los sistemas de apego, la confianza básica, la regulación emocional y la percepción del yo. Esto repercute directamente en la vida escolar. El aula, entonces, se convierte en un escenario donde el trauma se manifiesta de formas indirectas: bajo rendimiento, retraimiento, irritabilidad, conductas agresivas, dificultades cognitivas y ausentismo.

El abuso sexual intrafamiliar no solo vulnera el cuerpo, sino que desestructura el sistema psicológico que sostiene el aprendizaje. Una mente traumatizada tiene enormes dificultades para concentrarse, recordar información y mantener estabilidad emocional, elementos esenciales para el rendimiento académico. Este capítulo explora cómo estas sombras personales entran al aula, cómo afectan el camino educativo de un adolescente y cómo la escuela puede convertirse en un espacio de luz, contención y recuperación.

Comprender la herida: el abuso sexual intrafamiliar y su impacto en el desarrollo

El abuso sexual dentro del sistema familiar se considera una de las experiencias más traumáticas para un niño o adolescente, debido a que ocurre en un contexto que debería garantizar protección, cuidado y seguridad emocional. Herman (1992) sostiene que este tipo de abuso altera las categorías fundamentales de la experiencia humana: la seguridad, la confianza, la autonomía y la identidad. Cuando estas bases se fracturan, el niño pierde la sensación de control sobre su propio cuerpo y su entorno, lo que genera una profunda desorganización emocional y psicológica.

La ruptura de la seguridad básica provoca que el mundo sea percibido como impredecible y amenazante, mientras que la traición de la confianza debilita la capacidad del niño para establecer vínculos seguros. Asimismo, la autonomía se ve gravemente afectada, ya que la experiencia abusiva implica una invasión del espacio personal y una imposición de poder que anula la voluntad del menor. Finalmente, la identidad se fragmenta, dando lugar a sentimientos persistentes de culpa, vergüenza y confusión sobre el propio valor personal (Herman, 1992).

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) explica que cuando las figuras de cuidado se convierten en fuente de daño, el desarrollo emocional se ve profundamente comprometido. El niño, en lugar de explorar el mundo con confianza, permanece en un estado de alerta constante, priorizando la supervivencia emocional por encima del aprendizaje. Esta condición interfiere directamente con los procesos cognitivos necesarios para el rendimiento académico, como la atención, la memoria y la autorregulación.

De manera complementaria, Dye (2018) señala que el cerebro en desarrollo es especialmente sensible a experiencias traumáticas, lo que implica que estas vivencias pueden alterar la regulación emocional y las funciones ejecutivas. En el contexto escolar, este desequilibrio se manifiesta en dificultades para concentrarse, baja motivación, respuestas emocionales intensas o conductas de retraimiento. Así, el abuso sexual intrafamiliar no solo deja huellas emocionales profundas, sino que también impacta de forma directa en el desarrollo cognitivo y en la trayectoria educativa del estudiante, convirtiéndose en una sombra silenciosa que acompaña su experiencia escolar.

De la misma manera, Dye (2018) sostiene que, durante la adolescencia, el cerebro se encuentra en un periodo de intensa plasticidad neuronal, lo que lo hace especialmente sensible al entorno. En este contexto, las experiencias traumáticas o adversas pueden alterar seriamente su desarrollo, afectando funciones clave como la memoria, la atención, la regulación emocional, las funciones ejecutivas y el control de impulsos.

Cuando un adolescente ha vivido trauma, los circuitos neuronales responsables de procesar el estrés, regular las emociones o mantener la concentración pueden modificarse. Esto puede traducirse en dificultades para retener o recuperar información (memoria), problemas para mantener la atención sostenida, menor capacidad para controlar impulsos, fragilidad en la autorregulación emocional y deterioro de las funciones ejecutivas encargadas de planear, organizar o tomar decisiones.

En consecuencia, el trauma no solo compromete el bienestar emocional, sino que también puede debilitar las bases cognitivas necesarias para el aprendizaje. Por ello, en contextos escolares, estos estudiantes pueden manifestar bajo rendimiento, dificultades para concentrarse, desorganización, impulsividad o respuestas emocionales desbordadas.

Esta perspectiva destaca que el cerebro adolescente no es un sistema cerrado: su plasticidad, en lugar de ser sólo una oportunidad de desarrollo, puede convertirse en una vulnerabilidad cuando las experiencias son estresantes o traumáticas. Por tanto, atender las necesidades emocionales y de apoyo de los estudiantes que han vivido trauma es esencial para garantizar su desarrollo neurocognitivo y su integración saludable en el ambiente educativo. Esto significa que las experiencias, especialmente las traumáticas, pueden modificar procesos como:

- memoria
- atención
- regulación emocional
- funciones ejecutivas
- control de impulsos

Perry (2006, citado en Dye 2018) explica que los niños expuestos a trauma crónico activan constantemente sistemas de alerta, lo cual interfiere con la función cognitiva. Cuando esto ocurre:

El sistema límbico.

El sistema límbico constituye el núcleo del procesamiento emocional y de las respuestas rápidas ante situaciones percibidas como amenazantes o significativas. En contextos de estrés, miedo o trauma, este sistema asume un papel dominante sobre las áreas corticales encargadas del razonamiento lógico y la autorregulación. Como resultado, el cerebro emocional prevalece sobre el cerebro racional, priorizando la supervivencia por encima del aprendizaje y la reflexión consciente.

Cuando el sistema límbico se encuentra hiperactivado, funciones cognitivas superiores como la atención sostenida, la memoria de trabajo, la toma de decisiones y la resolución de problemas se ven considerablemente disminuidas. Perry (2006) explica que, en estados de alerta constante, el cerebro infantil responde de manera reactiva e impulsiva, ya que los recursos neuronales se orientan a detectar y responder a posibles amenazas, relegando los procesos analíticos a un segundo plano.

Esta dominancia emocional tiene un impacto directo en el desempeño académico. El niño puede presentar dificultades para concentrarse, seguir instrucciones, organizar tareas o mantener la calma frente a situaciones cotidianas del aula. Desde la perspectiva de Herman (1992), las experiencias adversas que alteran la sensación de seguridad activan de forma persistente los circuitos emocionales, generando respuestas desproporcionadas ante estímulos que, en condiciones normales, no representarían un peligro real.

Asimismo, el desequilibrio entre el sistema límbico y la corteza prefrontal afecta la regulación emocional. Los estudiantes pueden manifestar explosiones emocionales, retraimiento, irritabilidad o conductas impulsivas, lo que suele ser interpretado erróneamente como falta de disciplina o desinterés. Sin embargo, estas conductas reflejan un sistema nervioso en estado de defensa, no de aprendizaje (Bowlby, 1988).

En el entorno escolar, comprender el rol del sistema límbico resulta fundamental para interpretar las respuestas conductuales y académicas de los estudiantes. Un aula percibida como emocionalmente segura favorece la regulación del sistema límbico y permite que las funciones cognitivas superiores se reactiven. De este modo, el aprendizaje significativo solo puede consolidarse

cuando el estudiante se siente protegido, comprendido y emocionalmente contenido, evidenciando que la educación no es solo un proceso cognitivo, sino profundamente emocional.

La atención se fragmenta.

La fragmentación de la atención es una consecuencia directa de la activación persistente de los sistemas cerebrales encargados de la supervivencia. Cuando el niño se encuentra en un estado de alerta constante, su mente prioriza la detección de posibles amenazas por encima del sostenimiento del foco atencional en una sola tarea. Perry (2006) explica que, en contextos de estrés o experiencias adversas tempranas, el cerebro se organiza para responder con rapidez a estímulos externos, lo que interfiere con la capacidad de mantener una atención sostenida y dirigida.

En estas condiciones, la concentración se vuelve intermitente y fluctuante. El niño pasa rápidamente de un estímulo a otro, no por falta de interés o voluntad, sino porque su sistema nervioso permanece en modo de vigilancia. Herman (1992) señala que el trauma altera los procesos cognitivos básicos, entre ellos la atención y la memoria, ya que la energía psíquica se orienta a la autoprotección y no al procesamiento profundo de la información.

Esta fragmentación atencional afecta directamente el rendimiento académico. Los estudiantes presentan dificultades para seguir instrucciones secuenciales, iniciar o finalizar actividades, organizar sus tareas y retener información relevante. Bowlby (1988) sostiene que, cuando no existe una sensación interna de seguridad, el aprendizaje se ve comprometido, pues la exploración cognitiva requiere un entorno emocionalmente estable que permita al niño concentrarse sin temor.

Dentro del aula, estas dificultades suelen interpretarse erróneamente como distracción voluntaria, desobediencia o bajo compromiso escolar. Sin embargo, Perry (2006) enfatiza que se trata de respuestas neurobiológicas adaptativas ante contextos percibidos como amenazantes. El desempeño académico inconsistente, por tanto, no refleja falta de capacidad, sino un sistema nervioso que lucha por regularse.

Comprender la fragmentación de la atención desde esta perspectiva permite al docente replantear sus estrategias pedagógicas. La creación de rutinas

predecibles, ambientes emocionalmente seguros y apoyos visuales contribuye a disminuir el estado de alerta y a favorecer una atención más estable. De este modo, el aula puede transformarse en un espacio que no solo transmite contenidos, sino que también regula, contiene y habilita el aprendizaje desde la seguridad emocional.

La memoria se ve afectada.

Las dificultades en la memoria constituyen una de las consecuencias más visibles cuando el cerebro infantil permanece en un estado prolongado de alerta. En estas condiciones, el niño experimenta problemas para almacenar nueva información, recuperarla cuando la necesita o integrarla de manera significativa dentro del proceso de aprendizaje. Perry (2006) explica que, cuando los sistemas cerebrales orientados a la supervivencia se encuentran activados, los recursos neuronales se destinan prioritariamente a la detección de amenazas, lo que limita el funcionamiento de los circuitos implicados en la memoria y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la memoria no falla por incapacidad cognitiva, sino porque el cerebro no se encuentra en un estado óptimo para consolidar recuerdos estables. Herman (1992) señala que las experiencias de estrés o trauma interfieren en la organización de la experiencia, afectando la capacidad de dar sentido y continuidad a la información recibida. Como resultado, los aprendizajes se fragmentan y se vuelven difíciles de recuperar en momentos posteriores.

En el contexto escolar, esta afectación se manifiesta en olvidos frecuentes de instrucciones, pérdida de detalles relevantes, dificultades para seguir secuencias y respuestas académicas inconsistentes. Bowlby (1988) sostiene que la exploración cognitiva y la memoria requieren una base de seguridad emocional; cuando esta no está presente, el niño prioriza la autoprotección sobre la asimilación del conocimiento. Por ello, incluso estudiantes que muestran interés o motivación pueden presentar un rendimiento irregular y la percepción de “no retener” lo enseñado.

Estas manifestaciones suelen ser interpretadas erróneamente como falta de atención, esfuerzo o compromiso académico. Sin embargo, comprender que la memoria se ve afectada por estados emocionales de inseguridad permite al docente adoptar una mirada más empática y pedagógica. La creación de entornos estructurados, emocionalmente seguros y con apoyos constantes favorece la

disminución del estado de alerta y contribuye a que el cerebro recupere su capacidad para organizar, almacenar y recuperar la información de manera más eficaz.

El aprendizaje se vuelve lento.

Cuando el cerebro infantil se encuentra sometido a estados prolongados de estrés o inseguridad, los procesos de aprendizaje tienden a volverse más lentos y demandantes. El niño necesita mayor tiempo para procesar la información, comprenderla y transformarla en conocimiento funcional, no por falta de capacidad intelectual, sino porque una parte significativa de sus recursos cognitivos se encuentra ocupada en la regulación del estrés. Perry (2006) explica que el cerebro en modo de supervivencia prioriza la respuesta inmediata al entorno, lo que reduce la eficiencia de los sistemas responsables del aprendizaje complejo y la integración de nuevos contenidos.

Esta sobrecarga cognitiva dificulta la interpretación de la información, la relación entre ideas y la adaptación a nuevas tareas o exigencias académicas. Herman (1992) señala que el estrés sostenido fragmenta la experiencia y limita la capacidad de organizar el conocimiento de manera coherente, lo que se traduce en un ritmo de aprendizaje más pausado y en la necesidad de repeticiones constantes para lograr la comprensión. En este contexto, el aprendizaje se vuelve un proceso más lento y discontinuo.

En el aula, estas dificultades se reflejan en un progreso académico paulatino, problemas para seguir el ritmo de la clase y una mayor dependencia del acompañamiento docente. Bowlby (1988) sostiene que la exploración cognitiva y el aprendizaje profundo requieren una base de seguridad emocional; cuando esta se ve comprometida, el niño avanza con cautela, priorizando la autoprotección por encima de la adquisición de nuevos conocimientos. Esto explica por qué algunos estudiantes, a pesar de mostrar esfuerzo y disposición, parecen “quedarse atrás” en comparación con sus pares.

Es fundamental que estas manifestaciones no sean interpretadas como falta de motivación o capacidad. Comprender que el aprendizaje lento puede ser una respuesta adaptativa a contextos de estrés permite al docente ajustar sus estrategias pedagógicas, ofreciendo tiempos flexibles, acompañamiento constante y un entorno emocionalmente seguro. De este modo, el aula puede

convertirse en un espacio que respete los ritmos individuales y favorezca el desarrollo progresivo del aprendizaje, reconociendo que avanzar despacio no implica dejar de aprender.

La motivación escolar decae.

La disminución de la motivación escolar es una consecuencia frecuente cuando el niño se encuentra inmerso en estados emocionales intensos como el miedo, la ansiedad o la inseguridad. En estas condiciones, gran parte de su energía psíquica y cognitiva se destina a la regulación emocional, lo que reduce significativamente su disposición para involucrarse en las actividades académicas. Herman (1992) señala que el trauma altera la capacidad del individuo para experimentar interés y disfrute, ya que el sistema nervioso permanece orientado a la autoprotección más que a la exploración y el aprendizaje.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) explica que la motivación para explorar el entorno depende de la percepción de seguridad. Cuando el niño no se siente emocionalmente a salvo, la curiosidad y el entusiasmo disminuyen, y las tareas académicas pueden percibirse como abrumadoras o carentes de sentido, incluso aquellas que anteriormente resultaban placenteras. Esta pérdida de interés no implica desinterés real por aprender, sino una respuesta adaptativa ante un estado emocional sobrecargado.

Asimismo, Ryan y Deci (2017) sostienen que la motivación intrínseca se ve afectada cuando no se satisfacen las necesidades psicológicas básicas de seguridad, competencia y pertenencia. En el contexto escolar, esto se traduce en desánimo, baja iniciativa, resistencia a iniciar actividades y abandono frecuente de tareas. Estas conductas suelen ser interpretadas como apatía, pereza o rebeldía; sin embargo, Perry (2006) enfatiza que se trata de respuestas neurobiológicas asociadas a sistemas de estrés activados de manera persistente.

En el aula, esta aparente desconexión refleja un estado interno de saturación emocional más que una falta de voluntad. Comprender la caída de la motivación desde una perspectiva neuroemocional permite al docente replantear sus interpretaciones y estrategias. Generar experiencias de aprendizaje seguras, significativas y graduales favorece la reactivación de la motivación y el compromiso académico, demostrando que el interés por aprender puede

recuperarse cuando el estudiante se siente comprendido, contenido y emocionalmente regulado.

El hogar como espacio inseguro

El abuso intrafamiliar rompe el lugar que debería ser el refugio emocional. Bowlby (1988), desde la teoría del apego, argumenta que los niños desarrollan su capacidad para explorar el mundo cuando sienten seguridad en su cuidador. Si esa figura les causa daño, la exploración se deteriora. Cuando el hogar pierde su función protectora y se convierte en un espacio donde predominan el temor, la tensión o la violencia, el niño internaliza la sensación de que el mundo es impredecible y peligroso. En lugar de sentirse sostenido, vive en estado de alerta, intentando anticipar reacciones, evitar conflictos o protegerse emocionalmente.

Esta experiencia altera la confianza básica que debería permitirle desenvolverse con autonomía y curiosidad en otros entornos.

En términos escolares, esta inseguridad emocional se traduce en una disminución significativa de la disposición para aprender. El niño llega al aula con una carga emocional que sobrepasa sus recursos, lo que afecta directamente su capacidad de atención, memoria, regulación emocional y participación. En lugar de enfocarse en las actividades académicas, su energía se dirige a manejar la ansiedad y el miedo acumulados. Por ello, puede presentar comportamientos retraídos, dificultades para relacionarse con sus compañeros, bajo rendimiento o incluso reacciones impulsivas ante estímulos que le recuerdan al ambiente hostil del hogar.

Este tipo de experiencias también afecta la manera en que el niño percibe a los adultos en la escuela. La figura del docente, que podría convertirse en un soporte emocional, puede ser vista con desconfianza debido a los modelos negativos vividos en casa. Esto limita la capacidad del niño para establecer vínculos seguros que favorezcan su desarrollo académico y socioemocional.

Manifestaciones escolares del trauma.

La escuela es uno de los primeros espacios donde se manifiestan los efectos del abuso, incluso cuando nadie conoce la historia. Las señales pueden ser diversas. Cuando un niño carga con experiencias traumáticas, su comportamiento en el aula suele volverse un espejo silencioso de lo que vive en

casa. Aunque no verbalice lo ocurrido, su cuerpo, sus emociones y su forma de relacionarse comienzan a transmitir el impacto del daño. La escuela, al ser un entorno estructurado, con demandas académicas y sociales constantes, pone en evidencia dificultades que pueden pasar desapercibidas en otros contextos.

En muchos casos, los cambios se observan en su rendimiento: tareas incompletas, dificultades para concentrarse, olvidos frecuentes o una marcada fluctuación en su desempeño. También pueden aparecer conductas que reflejan angustia interna, como retraimiento, irritabilidad, hipervigilancia o explosiones emocionales ante situaciones que parecen insignificantes para otros.

A nivel social, el niño puede mostrar desconfianza hacia sus compañeros o hacia las figuras adultas de la institución. A veces evita el contacto, prefiere estar solo o presenta interacciones tensas y defensivas. En otros casos, adopta actitudes desafiantes o de oposición, no porque busque problemas, sino porque su sistema emocional está saturado y responde desde la supervivencia.

Estas manifestaciones no deben interpretarse como problemas de conducta aislados, sino como señales de un malestar más profundo. La escuela, al reconocer estos indicios, se convierte en un actor clave para brindar apoyo, comprender la raíz del problema y canalizar la ayuda necesaria para el bienestar del estudiante.

Cambios en el rendimiento académico.

El rendimiento académico de niños y adolescentes que han experimentado situaciones traumáticas suele verse afectado de manera significativa y persistente. López (2019) señala que el trauma altera los procesos cognitivos superiores, tales como la atención, la memoria, la autorregulación y la motivación, lo que repercute directamente en la capacidad del estudiante para aprender, mantener un desempeño estable y responder adecuadamente a las exigencias escolares. Estas alteraciones no se manifiestan de forma homogénea, sino que varían según la intensidad, duración y momento evolutivo en el que ocurrió la experiencia adversa.

Desde esta perspectiva, el bajo rendimiento académico no debe entenderse únicamente como una dificultad intelectual o pedagógica, sino como la expresión de un desequilibrio neuroemocional. Perry (2006) explica que, cuando el cerebro permanece en estado de alerta, los recursos necesarios para el aprendizaje

complejo se ven comprometidos, lo que genera un desempeño irregular y poco predecible. El estudiante puede mostrar avances momentáneos seguidos de retrocesos, lo que suele generar frustración tanto en él como en los docentes.

Asimismo, Herman (1992) sostiene que el trauma fragmenta la experiencia y dificulta la integración del conocimiento, afectando la continuidad del aprendizaje. Esto se traduce en inconsistencias académicas, olvidos frecuentes y dificultades para consolidar contenidos, aun cuando el estudiante se muestra interesado o realiza esfuerzos genuinos por aprender. Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) complementa que la falta de seguridad emocional limita la exploración cognitiva, condición indispensable para un rendimiento académico sostenido.

En el contexto escolar, estos cambios suelen ser malinterpretados como falta de esfuerzo, desinterés o baja capacidad, invisibilizando el impacto real del trauma en el proceso educativo. Reconocer que el rendimiento académico está estrechamente ligado al bienestar emocional permite una comprensión más amplia del fenómeno y abre la posibilidad de intervenciones pedagógicas más empáticas y ajustadas a las necesidades del estudiante. Entre las manifestaciones más comunes están:

Dificultad para concentrarse.

Los niños que han vivido experiencias traumáticas suelen presentar una atención inestable y fluctuante, producto de un sistema nervioso que permanece en constante estado de alerta. López (2010) señala que el trauma interfiere directamente en los procesos cognitivos superiores, entre ellos la atención sostenida, ya que el cerebro prioriza la detección de posibles amenazas por encima del enfoque prolongado en tareas académicas. En este contexto, la mente se distrae con facilidad no por falta de interés, sino como una respuesta adaptativa orientada a la autoprotección.

Perry (2006) explica que, cuando el cerebro se mantiene en modo de supervivencia, los recursos cognitivos se destinan a la vigilancia del entorno, lo que limita la capacidad de sostener la concentración durante periodos extensos. Como consecuencia, el niño presenta dificultades para permanecer enfocado en una sola actividad, seguir instrucciones completas o mantener la continuidad de

su trabajo escolar. Esta atención fragmentada repercute directamente en la calidad del aprendizaje y en la finalización adecuada de las tareas.

Desde la perspectiva del apego, Bowlby (1988) sostiene que la atención y la exploración cognitiva requieren una base de seguridad emocional. Cuando esta base se encuentra debilitada, el niño se muestra hipersensible a estímulos externos y reacciona ante cualquier cambio del entorno, interrumpiendo constantemente su proceso de concentración.

Herman (1992) complementa que el trauma altera la capacidad de autorregulación, lo que intensifica la dificultad para mantener el foco atencional, en el aula, esta problemática se manifiesta en trabajos inconclusos, distracciones frecuentes, lentitud en el avance de actividades y dificultades para sostener el esfuerzo mental. Comprender la dificultad para concentrarse como una consecuencia del trauma permite al docente interpretar estas conductas desde una mirada empática y pedagógica, ajustando estrategias que favorezcan la seguridad emocional y, con ello, una atención más estable y funcional para el aprendizaje.

Olvido frecuente

El olvido frecuente es una manifestación común en niños que han experimentado situaciones traumáticas, ya que el trauma interfiere directamente con los procesos de almacenamiento y recuperación de la información. López (2019) señala que la alteración de los procesos cognitivos superiores afecta la memoria funcional, provocando que los aprendizajes no se consoliden de manera estable. En consecuencia, el niño puede comprender un contenido en un momento determinado y olvidarlo poco tiempo después, sin que ello responda a desinterés o falta de esfuerzo.

Perry (2006, citado en Dye, 2018) explica que, cuando el cerebro se encuentra en un estado constante de alerta, los recursos neuronales se orientan prioritariamente a la supervivencia, relegando los procesos necesarios para la consolidación de recuerdos. En este contexto, la información se procesa de forma fragmentada y superficial, lo que dificulta su posterior recuperación. Herman (1992) complementa que el trauma afecta la organización de la experiencia, generando vacíos o inconsistencias en la memoria que repercuten directamente en el aprendizaje.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que la memoria y el aprendizaje dependen de una base de seguridad emocional. Cuando esta seguridad está comprometida, el niño experimenta dificultades para integrar nuevos conocimientos de manera coherente y duradera. En el aula, esta afectación se manifiesta en olvidos frecuentes de contenidos, instrucciones o procedimientos ya trabajados, lo que provoca inconsistencias en el rendimiento académico.

Estas dificultades suelen generar frustración tanto en el estudiante como en sus docentes, quienes pueden interpretar erróneamente el olvido como falta de atención o compromiso. Sin embargo, comprender este fenómeno desde una perspectiva neuroemocional permite reconocer que el olvido frecuente es una respuesta adaptativa a un cerebro enfocado en la autoprotección. Esta comprensión abre la posibilidad de implementar estrategias pedagógicas más comprensivas y ajustadas a las necesidades reales del niño, favoreciendo un aprendizaje más seguro y progresivo.

Desconexión emocional durante clases.

La desconexión emocional durante las actividades escolares es una respuesta frecuente en estudiantes que han vivido experiencias traumáticas. López (2019) explica que el trauma altera los procesos cognitivos y emocionales, generando mecanismos de adaptación que permiten al niño reducir el impacto del malestar interno. Uno de estos mecanismos es la desconexión emocional, mediante la cual la mente se “desengancha” temporalmente de lo que ocurre a su alrededor para evitar sentirse sobrecargada o desbordada emocionalmente.

Herman (1992) describe este fenómeno como una estrategia defensiva frente a estímulos que resultan emocionalmente amenazantes. Aunque protege al niño del sufrimiento inmediato, esta desconexión limita su capacidad para involucrarse plenamente en el entorno, afectando la atención, la interacción social y el aprendizaje. Perry (2006) señala que, en estos estados, el cerebro reduce la respuesta a estímulos externos, priorizando la regulación interna del estrés por encima de la participación activa.

En el contexto del aula, esta desconexión se manifiesta en miradas perdidas, escasa participación, respuestas lentas o inexistentes ante preguntas y una aparente indiferencia frente a las actividades académicas o sociales. Desde la

teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que cuando el entorno no es percibido como seguro, el niño limita su implicación emocional como forma de autoprotección, lo que interfiere con la construcción de vínculos y con el aprendizaje significativo.

Estas conductas suelen ser interpretadas como desinterés, apatía o falta de respeto. Sin embargo, comprender la desconexión emocional como un mecanismo de defensa permite al docente adoptar una mirada más empática y pedagógica. Generar un ambiente de aula predecible, respetuoso y emocionalmente seguro facilita que el estudiante se sienta contenido y, progresivamente, pueda reconectarse con el proceso educativo, recuperando su participación y su bienestar emocional.

Tareas incompletas.

Las tareas incompletas constituyen una manifestación frecuente en estudiantes que han experimentado situaciones traumáticas, ya que el trauma afecta de manera simultánea la organización, la atención, la memoria y la motivación. López (2019) señala que la alteración de los procesos cognitivos superiores repercute directamente en la capacidad del estudiante para planificar, sostener el esfuerzo y finalizar actividades académicas, incluso cuando existe intención de cumplir con las tareas asignadas.

Perry (2006, citado en Dye, 2018) explica que, cuando el cerebro se encuentra sobrecargado por el estrés, se reduce la capacidad para mantener la atención sostenida y para organizar secuencias de acción. En este contexto, el niño puede iniciar una tarea, pero no lograr continuarla, perder el hilo de lo que estaba haciendo o sentirse rápidamente abrumado ante la exigencia cognitiva que implica completarla. Herman (1992) complementa que el agotamiento emocional producto del trauma limita la persistencia y la tolerancia a la frustración, lo que favorece el abandono prematuro de las actividades.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que la capacidad de autorregulación y de finalización de tareas se desarrolla en entornos donde existe seguridad emocional. Cuando esta seguridad se ve comprometida, el niño prioriza la autoprotección por encima del cumplimiento académico, lo que explica la dificultad para sostener el esfuerzo necesario hasta concluir una actividad.

En el aula, estas conductas suelen interpretarse erróneamente como falta de esfuerzo, irresponsabilidad o desinterés. Sin embargo, comprender que las tareas incompletas reflejan un estado de agotamiento emocional y cognitivo profundo permite al docente replantear sus expectativas y estrategias pedagógicas. Ofrecer consignas claras, acompañamiento gradual y un clima emocionalmente seguro puede favorecer que el estudiante recupere la capacidad de organizarse, perseverar y completar sus actividades de manera progresiva.

Disminución de la velocidad lectora.

La disminución de la velocidad lectora es una consecuencia frecuente cuando los procesos cognitivos necesarios para la lectura se ven afectados por experiencias traumáticas. López (2019) señala que el trauma interfiere con funciones cognitivas superiores como la atención, la memoria inmediata y la autorregulación, todas ellas indispensables para un proceso lector fluido y eficiente. Cuando estos procesos se encuentran alterados, el ritmo de lectura se vuelve más lento y demandante para el estudiante.

Perry (2006) explica que, en estados de estrés sostenido, el cerebro destina gran parte de sus recursos a la vigilancia del entorno, lo que reduce la capacidad para procesar información de manera continua. Como consecuencia, el niño necesita releer frases, realizar pausas frecuentes o detenerse para reorganizar la información, ya que pierde fácilmente el hilo del texto. Herman (1992) complementa que la fragmentación de la experiencia cognitiva dificulta la integración del significado, afectando la comprensión lectora y la retención del contenido leído.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que la lectura, como actividad cognitiva compleja, requiere un estado de calma y seguridad emocional. Cuando el niño no se siente emocionalmente seguro, la atención se dispersa y la memoria inmediata se debilita, lo que ralentiza el proceso lector y genera frustración. En el contexto escolar, esta dificultad impacta directamente en el avance académico, especialmente en áreas donde la lectura es un medio fundamental para acceder al conocimiento.

Estas manifestaciones suelen ser interpretadas como falta de práctica o escasas habilidades lectoras. Sin embargo, comprender la disminución de la velocidad lectora como una consecuencia del trauma permite al docente adoptar

una mirada más comprensiva y ajustar las estrategias pedagógicas. Proporcionar tiempos flexibles, apoyo constante y un entorno emocionalmente seguro favorece la recuperación progresiva de la fluidez lectora y de la comprensión, contribuyendo a un aprendizaje más efectivo y respetuoso de los ritmos individuales.

Fallas en la memoria de trabajo.

La memoria de trabajo cumple una función central en el aprendizaje escolar, ya que permite retener y manipular información durante breves periodos para ejecutar tareas cognitivas complejas, como seguir instrucciones, resolver problemas o realizar cálculos mentales. López (2019) señala que el trauma altera los procesos cognitivos superiores, entre ellos la memoria de trabajo, afectando la capacidad del estudiante para organizar y utilizar la información de manera funcional en el aula.

Perry (2006, citado en Dye 2018) explica que, cuando el cerebro se encuentra en estado de alerta permanente, los recursos neuronales se orientan prioritariamente a la detección de amenazas, lo que limita la disponibilidad de energía cognitiva para sostener información activa. En estas condiciones, el niño puede “perderse” en medio de la tarea, olvidar pasos intermedios o tener dificultades para mantener en mente las consignas mientras ejecuta la actividad. Herman (1992) complementa que el trauma fragmenta la experiencia cognitiva, dificultando la integración secuencial de la información. Esto se traduce en problemas para organizar ideas, seguir procedimientos o establecer relaciones lógicas entre los elementos de una tarea. Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que la seguridad emocional es un requisito para el funcionamiento cognitivo eficiente; cuando esta se ve comprometida, la capacidad de sostener y manipular información disminuye.

En el contexto escolar, las fallas en la memoria de trabajo se manifiestan en errores frecuentes, confusión, lentitud en la resolución de actividades y necesidad constante de repetir instrucciones. Estas dificultades suelen interpretarse como falta de atención o escasas habilidades cognitivas. Sin embargo, comprenderlas como una consecuencia del trauma permite al docente adoptar estrategias pedagógicas más comprensivas, como fragmentar consignas,

brindar apoyos visuales y ofrecer acompañamiento gradual, favoreciendo así un desempeño más estable y seguro del estudiante.

Errores repetitivos.

Los errores repetitivos constituyen una manifestación frecuente en estudiantes que se encuentran cognitivamente sobrecargados como consecuencia de experiencias traumáticas. López (2019) señala que el trauma altera los procesos cognitivos superiores, afectando la capacidad del niño para procesar, integrar y consolidar la información de manera eficaz. En este contexto, los errores no responden a una falta de capacidad intelectual, sino a limitaciones temporales en el funcionamiento cognitivo bajo condiciones de estrés.

Perry (2006, citado en Dye, 2018) explica que, cuando el cerebro opera en modo de supervivencia, disminuye la eficiencia de los sistemas encargados del aprendizaje reflexivo y la autorregulación. Como resultado, el niño puede confundir palabras, invertir números, omitir partes de ejercicios o repetir equivocaciones que ya habían sido señaladas previamente, ya que no logra integrar plenamente la retroalimentación recibida. Herman (1992) complementa que el estrés traumático fragmenta la experiencia cognitiva, dificultando la corrección consciente de errores y la transferencia de lo aprendido a nuevas situaciones.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que la capacidad de aprender de la experiencia requiere un entorno de seguridad emocional. Cuando esta seguridad está comprometida, el niño responde de manera reactiva, sin disponer del espacio mental necesario para revisar, ajustar y mejorar su desempeño. Esto explica por qué los errores se repiten incluso después de haber sido corregidos.

En el aula, estas manifestaciones suelen interpretarse como descuido, falta de atención o desinterés. Sin embargo, comprender los errores repetitivos como una expresión de un cerebro que funciona bajo estrés permite al docente adoptar una mirada más empática y pedagógica. Proporcionar retroalimentación gradual, reforzar la seguridad emocional y ofrecer oportunidades de práctica guiada favorece la integración del aprendizaje y reduce progresivamente la recurrencia de estos errores.

Cambios en la conducta

Los cambios en la conducta constituyen una de las manifestaciones más visibles del impacto del trauma en el contexto escolar. Estas conductas suelen ser interpretadas como indisciplina, desafío o falta de control; sin embargo, en muchos casos reflejan un estado permanente de alerta del sistema nervioso. Perry (2006, citado en Dye, 2018) explica que los niños que han vivido experiencias traumáticas desarrollan respuestas conductuales orientadas a la supervivencia, las cuales se activan automáticamente ante estímulos que el cerebro percibe como amenazantes.

Cuando el organismo se mantiene en este estado de hiperalerta, las respuestas conductuales se vuelven reactivas e impulsivas. Herman (1992) señala que el trauma altera la regulación emocional y conductual, lo que puede dar lugar a estallidos de ira, retraimiento, conductas oposicionistas o dificultad para seguir normas. Estas reacciones no son deliberadas, sino respuestas neurobiológicas que buscan proteger al individuo frente a un entorno que se percibe como inseguro.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que la conducta infantil está profundamente influida por la percepción de seguridad. Cuando esta se ve comprometida, el niño puede manifestar comportamientos desorganizados o desadaptativos como una forma de comunicar malestar y buscar control. En el aula, esto se traduce en dificultades para autorregularse, seguir rutinas y adaptarse a las demandas escolares.

Comprender los cambios en la conducta desde una perspectiva neuroemocional permite al docente replantear sus interpretaciones y respuestas. Más que sancionar conductas, resulta fundamental identificar las señales de alerta subyacentes y ofrecer un entorno estructurado, predecible y emocionalmente seguro. De este modo, la conducta deja de ser vista como un problema en sí misma y pasa a entenderse como una manifestación de necesidades emocionales no resueltas, abriendo la puerta a intervenciones pedagógicas más empáticas y efectivas. Los estudiantes pueden presentar:

Retraimiento extremo.

El retraimiento extremo es una respuesta conductual frecuente en algunos niños que han experimentado situaciones traumáticas. A diferencia de la timidez

ocasional, este comportamiento responde a una estrategia de autoprotección mediante la cual el niño reduce su visibilidad y su participación para minimizar la posibilidad de volver a sentirse herido o amenazado. Perry (2006, citado en Dye, 2018) explica que, ante experiencias de peligro o inseguridad, el sistema nervioso puede optar por respuestas de inhibición o desconexión como mecanismos de supervivencia.

Herman (1992) señala que el trauma no solo genera respuestas de lucha o huida, sino también conductas de congelamiento emocional, en las que el individuo limita su expresión, interacción y respuesta ante el entorno. En el contexto escolar, este congelamiento se traduce en silencio persistente, evitación del contacto social y una participación mínima en las actividades académicas. Aunque estas conductas pueden pasar desapercibidas por no generar conflicto, afectan profundamente el bienestar emocional y el aprendizaje del estudiante.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que cuando las figuras de cuidado o los entornos significativos no son percibidos como seguros, el niño aprende a retraerse como forma de regulación emocional. Este retraimiento dificulta el trabajo en equipo, limita la expresión de emociones e ideas y empobrece las oportunidades de aprendizaje social, fundamentales para el desarrollo integral.

En el aula, el retraimiento extremo suele ser interpretado como desinterés, pasividad o falta de habilidades sociales. Sin embargo, comprenderlo como una respuesta adaptativa al trauma permite al docente adoptar una mirada más empática y preventiva. Crear espacios seguros, promover la participación gradual y validar emocionalmente al estudiante son estrategias clave para favorecer una reintegración progresiva y respetuosa, evitando la profundización del aislamiento y sus consecuencias a largo plazo.

Irritabilidad.

La irritabilidad es una manifestación conductual frecuente en niños que han experimentado situaciones traumáticas y se caracteriza por una sensibilidad aumentada ante estímulos que, para la mayoría, resultarían insignificantes. Pequeños comentarios, cambios en la rutina o situaciones de frustración pueden desencadenar reacciones intensas y desproporcionadas. Perry (2006, citado en Dye, 2018) explica que esta hipersensibilidad surge cuando el sistema nervioso

permanece sobrecargado y en estado de defensa constante, lo que reduce la tolerancia emocional del niño.

Desde esta perspectiva, la irritabilidad no es una expresión voluntaria de mal comportamiento, sino una respuesta neurobiológica asociada al estrés acumulado. Herman (1992) señala que el trauma altera la regulación emocional, provocando reacciones impulsivas ante estímulos mínimos, ya que el cerebro interpreta estas situaciones como potenciales amenazas. En el entorno escolar, esto se traduce en estallidos emocionales, dificultad para aceptar correcciones y reacciones intensas frente a cambios inesperados.

La teoría del apego de Bowlby (1988) aporta que la capacidad de regular las emociones se desarrolla en contextos de seguridad emocional. Cuando esta seguridad se ve comprometida, el niño responde de manera reactiva, sin disponer de los recursos internos necesarios para manejar la frustración o la incertidumbre. Por ello, la irritabilidad se convierte en una forma de expresar un malestar interno que no ha podido ser elaborado.

En la escuela, estas respuestas suelen interpretarse como “mal carácter”, desafío o falta de autocontrol, lo que puede derivar en sanciones que intensifican el estrés del estudiante. Comprender la irritabilidad como una señal de estrés emocional acumulado permite al docente adoptar estrategias más empáticas, como mantener rutinas predecibles, anticipar cambios y validar las emociones del niño. De este modo, el aula puede transformarse en un espacio regulador que contribuya a disminuir la irritabilidad y favorezca el bienestar emocional y el aprendizaje.

Llanto fácil.

El llanto fácil es una manifestación frecuente de la fragilidad emocional en estudiantes que han vivido abuso u otras experiencias adversas. En estos casos, el llanto surge como una respuesta automática frente a situaciones que generan frustración, miedo o inseguridad, e incluso ante correcciones leves que, en otros contextos, no provocarían una reacción intensa. Perry (2006, citado en Dye, 2018) explica que, cuando el sistema nervioso se encuentra sobrecargado por el estrés, la capacidad de regular las emociones se ve significativamente disminuida, dando lugar a respuestas afectivas desproporcionadas.

Desde la perspectiva del trauma, Herman (1992) sostiene que las experiencias adversas alteran los mecanismos de autorregulación emocional, haciendo que el individuo experimente emociones de forma más intensa y con menor capacidad para contenerlas. En el entorno escolar, esta desregulación se traduce en episodios de llanto frecuente, dificultad para manejar la frustración y una sensibilidad extrema ante situaciones evaluativas o correctivas.

La teoría del apego de Bowlby (1988) complementa que la regulación emocional se construye en el marco de relaciones seguras y de apoyo. Cuando estas experiencias han sido inestables o dañinas, el niño carece de estrategias internas suficientes para gestionar el malestar, por lo que el llanto se convierte en una vía primaria de expresión emocional. Este comportamiento no debe interpretarse como exageración o debilidad, sino como una señal de un sistema afectivo que no ha logrado regularse adecuadamente.

En el aula, el llanto fácil suele generar incomodidad o interpretaciones erróneas por parte de los adultos. Sin embargo, comprenderlo como una expresión legítima de sobrecarga emocional permite al docente responder con contención y apoyo, en lugar de sanción. Brindar un clima de seguridad, validar las emociones y ofrecer acompañamiento empático contribuye a fortalecer progresivamente la autorregulación emocional del estudiante y a favorecer su bienestar integral.

Episodios de desconexión (disociación).

Los episodios de desconexión, también conocidos como disociación, constituyen una respuesta defensiva que puede presentarse en niños que han experimentado situaciones traumáticas. Durante estos episodios, el estudiante puede quedar inmóvil, con la mirada fija, sin responder a estímulos externos o mostrando una aparente ausencia del entorno inmediato. Perry (2006, citado en Dye, 2018) explica que la disociación se activa cuando el sistema nervioso percibe que la carga emocional es demasiado intensa y que ni la lucha ni la huida son posibles, optando por una desconexión temporal como mecanismo de autoprotección.

Herman (1992) describe la disociación como una forma extrema de regulación frente al dolor emocional, mediante la cual la conciencia se fragmenta para reducir el impacto de la experiencia interna. En el contexto escolar, esta

respuesta puede activarse ante situaciones que reavivan sensaciones de amenaza, estrés o inseguridad, incluso cuando el estímulo externo parece insignificante. El niño no “decide” desconectarse; su cerebro lo hace de manera automática para preservar el equilibrio emocional.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que la percepción de seguridad es fundamental para la integración emocional y cognitiva. Cuando esta seguridad se ve comprometida, el niño puede recurrir a estrategias defensivas profundas, como la disociación, que limitan su capacidad de interacción y aprendizaje. En el aula, estos episodios suelen interpretarse como distracción, ensimismamiento o falta de interés, lo que invisibiliza el verdadero origen del comportamiento.

Comprender la disociación como una señal de agotamiento emocional profundo permite al docente adoptar una respuesta más empática y cuidadosa. Crear ambientes predecibles, evitar la sobreexposición emocional y ofrecer contención respetuosa son acciones clave para ayudar al estudiante a sentirse seguro y presente. De este modo, la escuela puede convertirse en un espacio regulador que reduzca la frecuencia de estos episodios y favorezca progresivamente la reconexión emocional y el aprendizaje significativo.

Agresividad.

La agresividad es una respuesta conductual que puede manifestarse en niños que han vivido experiencias traumáticas, especialmente cuando perciben que se encuentran en peligro o bajo amenaza. Conductas como golpear, gritar, empujar o reaccionar de forma impulsiva no responden a una intención consciente de dañar, sino a mecanismos defensivos activados por un sistema nervioso en estado de alerta permanente. Perry (2006, citado en Dye, 2018) explica que, en contextos de estrés intenso, el cerebro prioriza respuestas de lucha como forma de supervivencia.

Herman (1992) señala que el trauma altera la regulación emocional y conductual, incrementando la reactividad ante estímulos que el niño interpreta como amenazantes, aun cuando estos no representen un peligro real. En el entorno escolar, situaciones como correcciones, conflictos con pares o cambios inesperados pueden activar respuestas agresivas desproporcionadas, ya que el niño carece de los recursos internos necesarios para regular su reacción.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que la conducta agresiva puede ser una expresión de inseguridad emocional. Cuando el niño no percibe el entorno como seguro, recurre a la agresión como estrategia para establecer control o defenderse de un daño anticipado. Estas conductas suelen ser sancionadas como indisciplina o rebeldía, lo que puede reforzar el ciclo de estrés y agresión.

Comprender la agresividad como una manifestación del trauma permite al docente replantear su respuesta educativa. En lugar de centrarse exclusivamente en la sanción, resulta fundamental ofrecer contención, establecer límites claros y promover un ambiente emocionalmente seguro. De este modo, la escuela puede contribuir a disminuir las respuestas agresivas y a favorecer el desarrollo de estrategias de regulación emocional más adaptativas.

Hipervigilancia.

La hipervigilancia es una respuesta frecuente en estudiantes que han vivido experiencias traumáticas y se manifiesta como un estado constante de alerta frente al entorno. Muchos niños permanecen tensos, atentos a cada movimiento o sonido, giran la cabeza repetidamente, se sobresaltan ante ruidos inesperados o escanean el aula en busca de posibles riesgos. Perry (2006, citado en Dye, 2018) explica que esta conducta responde a un sistema nervioso que ha aprendido a anticipar el peligro como estrategia de supervivencia.

Desde esta perspectiva, la hipervigilancia no es una conducta voluntaria, sino una adaptación neurobiológica ante experiencias previas de amenaza. Herman (1992) señala que el trauma genera una percepción persistente de inseguridad, haciendo que el individuo se mantenga en estado de alerta incluso en contextos que objetivamente son seguros. En el aula, esta activación constante impide que el niño logre relajarse y sentirse protegido, condición esencial para el aprendizaje.

La teoría del apego de Bowlby (1988) aporta que la exploración cognitiva solo es posible cuando el entorno es percibido como seguro. Cuando el niño permanece hipervigilante, su atención se dirige prioritariamente a monitorear el ambiente, dejando pocos recursos disponibles para procesar información académica, concentrarse o participar activamente en las actividades escolares.

Esto repercute directamente en el rendimiento, la memoria y la comprensión de contenidos.

En la escuela, la hipervigilancia suele confundirse con distracción, inquietud o falta de interés. Sin embargo, comprenderla como una señal de inseguridad emocional profunda permite al docente adoptar una mirada más empática. Establecer rutinas predecibles, reducir estímulos amenazantes y generar un clima de confianza contribuye a disminuir el estado de alerta y a favorecer que el estudiante pueda redirigir su atención hacia el aprendizaje, avanzando progresivamente hacia una mayor regulación emocional y bienestar escolar.

Dificultades emocionales

Las dificultades emocionales representan una de las consecuencias más profundas de la exposición a la violencia intrafamiliar en niños y adolescentes. Garbarino (2001) afirma que los niños que crecen en contextos de violencia desarrollan serias dificultades para confiar tanto en los adultos como en sus compañeros, debido a que las figuras que deberían brindar protección se convierten en fuente de amenaza o inseguridad. Esta ruptura del vínculo de confianza impacta directamente en su forma de relacionarse dentro del entorno escolar.

La desconfianza hacia los adultos puede manifestarse en resistencia a recibir ayuda, dificultad para aceptar normas o escasa apertura emocional frente al docente. Al mismo tiempo, la desconfianza hacia los pares limita la participación en actividades grupales, el trabajo colaborativo y la construcción de vínculos positivos. El niño puede mostrarse distante, reservado o excesivamente cauteloso, evitando situaciones que impliquen exposición emocional o social.

Desde esta perspectiva, las dificultades emocionales no solo afectan el bienestar interno del estudiante, sino también su implicación académica. La participación en clase se ve reducida, ya que intervenir, preguntar o expresar ideas requiere un nivel mínimo de confianza en el entorno. Garbarino (2001) señala que, cuando el niño percibe el espacio escolar como potencialmente amenazante, prioriza la autoprotección emocional por encima del aprendizaje y la interacción social.

En el aula, estas manifestaciones suelen interpretarse como apatía, desinterés o problemas de socialización. Sin embargo, comprenderlas como una consecuencia directa de experiencias de violencia permite adoptar una mirada más empática y pedagógica. La creación de relaciones basadas en el respeto, la coherencia y la seguridad emocional es fundamental para que el estudiante pueda reconstruir gradualmente la confianza y participar de manera más activa en el proceso educativo.

Vergüenza.

La vergüenza es una de las emociones más profundas y silenciosas que experimentan los niños que han vivido situaciones de violencia o abuso. Aunque nadie conozca explícitamente lo ocurrido, el niño suele sentirse expuesto, sucio o señalado, desarrollando una percepción negativa de sí mismo que afecta su identidad y autoestima. Garbarino (2001) señala que los niños víctimas de violencia tienden a interiorizar el daño, asumiendo una culpa que no les corresponde y construyendo una autoimagen marcada por la indignidad y el temor al juicio externo.

Herman (1992) explica que la vergüenza asociada al trauma no surge únicamente del hecho vivido, sino de la ruptura del sentido de valor personal y de la confianza básica en los demás. Esta emoción lleva al niño a ocultar sus sentimientos, evitar el contacto visual y retraerse socialmente como forma de protección emocional. En lugar de expresar lo que siente, aprende a silenciarse para no exponerse nuevamente al dolor o a la humillación.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que la construcción de una identidad saludable depende de relaciones seguras y validantes. Cuando estas relaciones han sido dañadas, el niño desarrolla una percepción de sí mismo como “defectuoso” o indigno de atención, lo que refuerza la vergüenza y el aislamiento. En el aula, esta emoción se manifiesta como silencio persistente, incomodidad para participar, resistencia a hablar en público y miedo constante a ser evaluado o juzgado, incluso en actividades cotidianas.

Estas conductas suelen interpretarse como timidez excesiva o falta de interés. Sin embargo, comprender la vergüenza como una consecuencia emocional del trauma permite al docente responder con mayor sensibilidad. Crear un clima de aula respetuoso, evitar la exposición innecesaria y validar los

esfuerzos del estudiante contribuye a reducir la vergüenza y a fortalecer progresivamente su confianza, permitiéndole participar y aprender sin miedo al juicio.

Culpa.

La culpa es una emoción recurrente en niños que han vivido experiencias de violencia o abuso, y se manifiesta a través de la creencia errónea de que son responsables de lo sucedido. Garbarino (2001) señala que los niños expuestos a contextos violentos tienden a internalizar el daño, atribuyéndose la causa de los hechos como una forma de dar sentido a una experiencia que resulta incomprensible y dolorosa. Esta atribución distorsionada afecta profundamente la autopercepción y debilita la autoestima.

Herman (1992) explica que la culpa asociada al trauma se convierte en una carga emocional persistente que interfiere con el funcionamiento cotidiano. El niño no solo revive el malestar emocional, sino que desarrolla una autoimagen negativa marcada por el reproche constante hacia sí mismo. Esta autocrítica continua consume recursos emocionales y cognitivos, dificultando la concentración, el disfrute de las actividades escolares y la participación espontánea en el aula.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que cuando el niño carece de figuras de apoyo que validen su experiencia y le ayuden a resignificar lo ocurrido, la culpa se consolida como un mecanismo interno de regulación. En el contexto escolar, esta emoción puede expresarse a través del autocastigo, el rechazo hacia sí mismo o actitudes de autosabotaje académico, como desinterés aparente, bajo esfuerzo o abandono de tareas, que refuerzan la percepción de no merecer éxito o reconocimiento.

Estas manifestaciones suelen pasar desapercibidas o interpretarse como falta de motivación. Sin embargo, comprender la culpa como una consecuencia emocional del trauma permite al docente adoptar una postura más empática y contenedora. Promover mensajes de valoración, reconocer los logros y evitar discursos culpabilizantes contribuye a aliviar la carga emocional del estudiante y a favorecer una experiencia escolar más saludable y reparadora.

Ansiedad.

La ansiedad es una consecuencia emocional frecuente en niños que han sufrido abuso sexual u otras formas de violencia, ya que estas experiencias alteran profundamente la sensación de seguridad básica. Herman (1992) sostiene que el trauma instala un estado de amenaza constante, en el cual el niño vive con el temor permanente de que el daño se repita o de que su experiencia sea descubierta, lo que incrementa la tensión emocional y la sensación de vulnerabilidad.

Garbarino (2001) señala que esta ansiedad sostenida se manifiesta en conductas de inquietud, preocupaciones excesivas y reacciones desproporcionadas ante situaciones que, objetivamente, no representan un peligro. El niño puede mostrar dificultad para permanecer sentado, necesidad constante de moverse o una atención fluctuante, ya que su mente se encuentra ocupada anticipando posibles riesgos. Estas respuestas no son voluntarias, sino adaptaciones emocionales a un entorno percibido como inseguro.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) explica que la ansiedad se intensifica cuando el niño carece de vínculos protectores estables que le permitan regular sus emociones. En el contexto escolar, esta carencia se traduce en dificultades para seguir instrucciones, relacionarse con sus pares y participar activamente en las actividades académicas. La ansiedad interfiere directamente con los procesos de aprendizaje, pues reduce la capacidad de concentración, memoria y resolución de problemas.

En el aula, estas manifestaciones suelen confundirse con hiperactividad, falta de disciplina o desinterés. Sin embargo, comprender la ansiedad como una respuesta emocional al trauma permite al docente adoptar estrategias más sensibles, como brindar seguridad, anticipar rutinas y ofrecer acompañamiento emocional. Estas acciones contribuyen a disminuir el estado de alerta del estudiante y favorecen un entorno de aprendizaje más accesible y reparador.

Depresión

La depresión es una de las consecuencias emocionales más profundas que pueden experimentar los niños que han sido víctimas de abuso. El impacto emocional de estas experiencias puede generar sentimientos persistentes de tristeza, desesperanza y una marcada pérdida de interés por actividades que

anteriormente resultaban placenteras. Herman (1992) explica que el trauma prolongado afecta la percepción de sí mismo y del futuro, favoreciendo estados emocionales caracterizados por abatimiento y desánimo constante.

Garbarino (2001) señala que, en la infancia, la depresión no siempre se expresa mediante verbalizaciones claras de tristeza, sino a través de manifestaciones conductuales como cansancio constante, falta de energía, retraimiento social y disminución progresiva de la motivación escolar. El niño puede aislarse de sus compañeros, evitar la participación en clase y mostrar un rendimiento académico decreciente, no por falta de capacidad, sino por un profundo agotamiento emocional.

Desde la teoría del apego, Bowlby (1988) sostiene que la depresión infantil puede intensificarse cuando el niño carece de vínculos seguros que le proporcionen contención emocional. La ausencia de relaciones protectoras refuerza la sensación de soledad y desamparo, dificultando la regulación emocional y la recuperación del interés por el entorno escolar.

Baja autoestima

El abuso sexual erosiona la imagen que el niño tiene de sí mismo. Puede verse como alguien sin valor, incapaz o indigno de afecto. Esta baja autoestima afecta su participación en clase, pues teme equivocarse, ser criticado o no cumplir con las expectativas. También puede influir en su rendimiento, ya que un niño que no cree en su capacidad difícilmente se atreverá a explorar, preguntar o asumir retos académicos.

El silencio como carga: dinámicas del secreto

Caballero (2020) menciona que el abuso sexual intrafamiliar suele mantenerse en secreto debido a la dinámica de poder en el hogar. En muchos casos, el agresor ocupa una posición de autoridad, lo que genera un desequilibrio que impide al niño expresar lo sucedido. El miedo a represalias, la amenaza directa o la manipulación emocional hacen que el menor perciba el silencio como la única manera de protegerse.

Este secreto no es una decisión libre, sino una carga impuesta. El niño aprende que hablar podría desatar conflictos, provocar violencia adicional o incluso causar la separación de la familia, idea que frecuentemente se le inculca

para mantenerlo callado. Como consecuencia, vive atrapado entre el deseo de pedir ayuda y el temor profundo a las consecuencias de hacerlo.

El silencio también se alimenta de la confusión y la vergüenza. El niño puede no comprender completamente lo ocurrido, pero intuye que es algo prohibido o “malo”, lo que lo lleva a ocultarlo aún más. Con el tiempo, esta ocultación forzada se convierte en un peso emocional que afecta su conducta, su rendimiento académico y sus relaciones. La escuela, al no conocer la realidad, observa solamente las manifestaciones externas del malestar, sin comprender la raíz del problema.

En este contexto, el silencio deja de ser una ausencia de palabras y se transforma en una estrategia de supervivencia. Sin embargo, también actúa como un obstáculo para recibir apoyo adecuado, perpetuando el dolor y dificultando la recuperación emocional. Reconocer el papel del secreto en el abuso intrafamiliar es fundamental para que las instituciones educativas, sociales y de protección puedan intervenir con sensibilidad y eficacia.

Miedo y manipulación

Cuando el agresor es una figura de autoridad, el impacto emocional del abuso se vuelve especialmente complejo. Caballero (2020) explica que, en estos casos, el niño no solo enfrenta el daño sufrido, sino también una profunda confusión emocional derivada del vínculo de poder, dependencia y confianza que existe con el agresor. Esta relación desigual dificulta significativamente la denuncia o revelación del abuso, ya que el niño percibe al agresor como alguien con control sobre su bienestar, su entorno o sus relaciones significativas.

El miedo es una de las emociones predominantes. El niño teme represalias, castigos, amenazas o la pérdida de protección si llega a hablar sobre lo ocurrido. Este temor puede extenderse al ámbito escolar, donde el estudiante evita expresar lo que siente, mantiene silencio ante situaciones injustas o muestra una actitud excesivamente sumisa. Según Caballero (2020), el miedo se refuerza cuando el agresor utiliza estrategias de intimidación explícitas o implícitas para garantizar el silencio.

La manipulación emocional también desempeña un papel central. El agresor puede inducir sentimientos de culpa, confusión o responsabilidad en el niño, haciéndole creer que el abuso es una muestra de afecto, un secreto

compartido o una consecuencia de su comportamiento. Esta manipulación distorsiona la percepción de la realidad y debilita la capacidad del niño para identificar el abuso como una experiencia injusta y denunciabile.

Miedo.

El miedo constituye la reacción emocional más inmediata y dominante en niños que sufren abuso cuando el agresor es una figura de autoridad. Caballero (2020) señala que este miedo no se limita al agresor en sí, sino que se extiende a las posibles consecuencias de revelar lo ocurrido. El niño teme perder el afecto de su familia, ser castigado, no ser creído o provocar conflictos dentro del hogar, lo que refuerza su silencio y aislamiento emocional.

Este temor se intensifica cuando el agresor utiliza amenazas directas o indirectas para mantener el control, advirtiéndole sobre castigos, rupturas familiares o daños emocionales si el secreto es revelado. De acuerdo con Caballero (2020), estas estrategias generan en el menor la percepción de que hablar es más peligroso que soportar el abuso, consolidando un estado de sumisión y dependencia emocional.

En el contexto escolar, el miedo se manifiesta a través de conductas de retraimiento, hipervigilancia y ansiedad ante figuras de autoridad. El niño puede evitar expresar opiniones, mostrar excesiva obediencia o reaccionar con tensión frente a situaciones de evaluación o corrección, ya que estas activan recuerdos emocionales asociados al control y la amenaza.

Comprender el miedo como una emoción inducida y sostenida por la dinámica de abuso permite a los docentes y profesionales educativos interpretar estas conductas desde una perspectiva protectora. Generar espacios seguros, transmitir confianza y evitar prácticas intimidantes son acciones fundamentales para reducir el miedo y favorecer que el niño pueda sentirse escuchado y protegido dentro del entorno escolar.

Confusión.

La confusión surge porque el niño no comprende por qué una persona que debería protegerlo actúa de manera dañina. En muchos casos, el agresor mezcla actos de aparente cariño, regalos o muestras de afecto con conductas abusivas, lo cual distorsiona el sentido de normalidad del menor. El niño puede incluso llegar

a creer que lo sucedido es culpa suya o que forma parte de una dinámica “normal” dentro de la familia.

Lealtad dividida.

La lealtad dividida es una de las dinámicas emocionales más complejas que enfrentan los niños cuando el agresor es un miembro querido del hogar. Caballero (2020) explica que, en estos casos, el niño experimenta un conflicto interno profundo entre el afecto que siente hacia esa persona y el rechazo que le provoca la experiencia de abuso. Esta contradicción emocional genera confusión, angustia y una fuerte tendencia al silencio.

El niño no percibe la situación únicamente desde la lógica del daño, sino desde la necesidad de preservar los vínculos familiares. La lealtad hacia el agresor se mezcla con el temor a provocar rupturas, discusiones o sufrimiento en otros miembros de la familia. Desde su percepción infantil, denunciar el abuso puede significar “traicionar” a alguien significativo o convertirse en responsable del desmoronamiento del núcleo familiar.

Caballero (2020) señala que esta lealtad forzada actúa como una barrera emocional que inhibe la revelación del abuso, ya que el niño asume el rol de protector del equilibrio familiar, aun a costa de su propio bienestar. El silencio se convierte en una estrategia para evitar conflictos y mantener una aparente normalidad dentro del hogar.

En el ámbito escolar, esta dinámica emocional puede manifestarse como ambivalencia afectiva, retraimiento o dificultad para confiar en adultos. El estudiante puede mostrar resistencia a hablar de su mundo emocional o evitar cualquier situación que implique revelar aspectos personales. Comprender la lealtad dividida como un conflicto emocional profundo permite a los docentes abordar estas conductas con sensibilidad, evitando juicios y favoreciendo un acompañamiento respetuoso que priorice la seguridad emocional del niño.

Amenaza implícita.

El agresor puede usar frases ambiguas como “nadie entendería” o “esto queda entre nosotros”, que actúan como mecanismos psicológicos de control. Aunque no haya un castigo anunciado, el niño interpreta que revelar el secreto conllevaría consecuencias negativas. Además de las amenazas explícitas, en los

contextos de abuso donde el agresor es una figura de autoridad suele operar una amenaza implícita que resulta igualmente efectiva para mantener el silencio del niño. Caballero (2020) explica que este tipo de amenaza no siempre se expresa mediante castigos directos, sino a través de gestos, miradas, silencios prolongados o frases ambiguas que transmiten un mensaje claro: no debe hablar.

Expresiones como “nadie entendería”, “esto queda entre nosotros” o “no es para contarlo” funcionan como mecanismos psicológicos de control, ya que colocan sobre el niño la responsabilidad de guardar el secreto. Estas frases refuerzan la sensación de aislamiento y confusión, haciendo que el menor perciba que revelar lo ocurrido sería inútil o perjudicial. Aunque no se anuncie un castigo concreto, el niño interpreta que romper el silencio traerá consecuencias negativas para él o para su entorno familiar.

Según Caballero (2020), la amenaza implícita es particularmente dañina porque actúa de manera constante y silenciosa, manteniendo al niño en un estado de tensión emocional permanente. Esta forma de control debilita su capacidad para pedir ayuda, fortalece el miedo y refuerza la lealtad forzada hacia el agresor.

El secreto como mecanismo de supervivencia

Para Herman (1992), el silencio funciona como un mecanismo de autoprotección frente a una realidad que el niño no puede nombrar ni comprender del todo. Guardar el secreto no implica olvido, sino una forma de sobrevivir emocionalmente cuando el entorno resulta amenazante o confuso. El niño aprende, de manera implícita, que hablar puede ser peligroso, que expresar lo vivido puede generar consecuencias que no está preparado para enfrentar. Así, el silencio se convierte en una estrategia defensiva que le permite mantener cierto control sobre una experiencia que desborda su capacidad emocional.

Sin embargo, ese silencio no permanece encapsulado en el ámbito privado del hogar. Llega al aula como una sombra que acompaña al estudiante en su experiencia escolar diaria. Aunque el niño no verbalice su sufrimiento, este se manifiesta a través de conductas, actitudes y reacciones que los docentes suelen percibir, aun cuando no logren identificar su origen. El aula se convierte entonces en un espacio donde el trauma silencioso se expresa indirectamente, a través de señales que requieren una lectura sensible y cuidadosa. Entre las manifestaciones más frecuentes se encuentran:

Aislamiento

El o la estudiante tiende a mantenerse al margen de sus compañeros. No participa con espontaneidad en actividades grupales y evita el contacto social. Este aislamiento no responde necesariamente a timidez, sino a un intento de protegerse del mundo exterior, percibido como amenazante. El niño teme que cualquier interacción pueda exponer su secreto o ponerlo en una situación de vulnerabilidad.

Desde la perspectiva de Herman (1992), este tipo de retraimiento puede comprenderse como una estrategia de autoprotección frente a experiencias que han resultado abrumadoras y difíciles de elaborar psíquicamente. El aislamiento permite al niño reducir la exposición emocional y conservar una sensación mínima de control sobre su entorno, evitando situaciones que puedan activar recuerdos dolorosos o generar ansiedad. Al limitar el contacto con los demás, el silencio y la distancia se consolidan como mecanismos de supervivencia ante una realidad que no puede ser narrada.

Este distanciamiento no solo afecta la dimensión social, sino también la experiencia escolar en su conjunto. Según Herman (1992), cuando el trauma no puede ser integrado, interfiere con la capacidad de establecer vínculos seguros y de participar plenamente en la vida cotidiana. En el aula, esto se traduce en una menor implicación en actividades colaborativas, dificultades para expresar ideas y una desconexión progresiva del proceso de aprendizaje, reforzando la sensación de soledad interna.

Asimismo, el aislamiento suele ser interpretado por el entorno educativo como desinterés o falta de habilidades sociales, sin reconocer que se trata de una respuesta adaptativa ante una amenaza percibida. Herman (1992) advierte que estas respuestas defensivas, aunque funcionales en su origen, pueden volverse persistentes cuando el contexto no ofrece condiciones de seguridad emocional. De este modo, el niño queda atrapado en un círculo de silencio y retraimiento que limita sus posibilidades de desarrollo académico y relacional.

Hipercontrol emocional

En el aula, este hipercontrol se observa como rigidez, aparente frialdad o dificultad para expresar cómo se sienten ante situaciones cotidianas. Muchos niños que han vivido abuso intrafamiliar desarrollan un fuerte control sobre sus

emociones. Evitan llorar, reír o mostrar enojo porque han aprendido que expresar sentimientos puede desencadenar consecuencias negativas en su entorno familiar. En el aula, este hipercontrol se observa como rigidez, aparente frialdad o dificultad para expresar cómo se sienten ante situaciones cotidianas.

Desde la perspectiva del trauma, el control excesivo de las emociones puede entenderse como una estrategia de autoprotección frente a experiencias que han resultado impredecibles o amenazantes. Herman (1992) explica que, cuando la expresión emocional ha sido asociada al castigo o al peligro, el niño aprende a inhibir sus afectos como forma de preservar su seguridad psicológica. Este aprendizaje no desaparece al salir del contexto familiar, sino que se traslada a otros espacios, incluido el escolar.

Este hipercontrol emocional implica un estado constante de vigilancia interna. Según Casassus (2003), los factores emocionales influyen de manera decisiva en el rendimiento escolar, ya que un niño que destina gran parte de su energía psíquica a regular lo que siente dispone de menos recursos para la atención, la memoria y la participación activa. En el aula, estos estudiantes pueden parecer tranquilos o excesivamente controlados, pero presentan dificultades para involucrarse emocionalmente en las tareas y en las relaciones con sus pares.

Asimismo, la dificultad para expresar emociones afecta la construcción de vínculos. Wentzel (2015) señala que la participación y la interacción en el aula están profundamente mediadas por la seguridad emocional; cuando el estudiante percibe que mostrarse vulnerable implica un riesgo, opta por la contención afectiva y el distanciamiento. Esta conducta limita el desarrollo de habilidades socioemocionales y refuerza una experiencia escolar marcada por la desconexión.

El hipercontrol emocional suele ser interpretado como madurez, autocontrol o buena adaptación escolar. No obstante, desde una lectura socioemocional, constituye una señal de alerta. Herman (1992) advierte que estas respuestas defensivas, aunque funcionales en contextos de abuso, se vuelven desadaptativas cuando persisten en entornos que podrían ofrecer cuidado y contención. Reconocer este patrón permite al docente comprender que la aparente frialdad no es falta de sensibilidad, sino una forma aprendida de sobrevivir.

Comprender el hipercontrol emocional como un mecanismo de supervivencia posibilita generar prácticas pedagógicas más sensibles, orientadas a crear un clima de aula seguro, donde el error y la expresión emocional no sean sancionados. Solo en contextos de confianza sostenida el niño puede comenzar a flexibilizar este control y recuperar, de manera gradual, la posibilidad de reconocer y expresar sus emociones dentro del espacio escolar.

Retraimiento

El retraimiento es una señal de que el niño se repliega hacia su mundo interior como estrategia de supervivencia emocional. Participa poco, mantiene el contacto visual al mínimo y se muestra excesivamente reservado. Esta desconexión no solo afecta su aprendizaje, sino también su capacidad de construir vínculos de confianza con docentes y compañeros.

Desde la perspectiva del trauma, el retraimiento puede comprenderse como una respuesta adaptativa ante experiencias que han resultado emocionalmente abrumadoras. Herman (1992) explica que, cuando el entorno ha sido impredecible o amenazante, el niño aprende a reducir su presencia emocional y relacional como forma de autoprotección. Replegarse hacia el mundo interno le permite disminuir la exposición al riesgo y conservar una sensación mínima de control frente a los otros.

Este retraimiento no implica ausencia de pensamiento ni de sensibilidad, sino una desconexión defensiva. Según Casassus (2003), los estados emocionales influyen directamente en la disposición para aprender; cuando predomina el miedo o la inseguridad, el estudiante prioriza la protección emocional por sobre la exploración cognitiva. En el aula, esto se traduce en baja participación, dificultad para expresar ideas y una presencia silenciosa que limita el acceso a experiencias de aprendizaje significativo.

Asimismo, el retraimiento afecta la construcción de vínculos pedagógicos. Wentzel (2015) señala que la participación escolar está estrechamente relacionada con la percepción de seguridad emocional y aceptación social. Cuando el niño no confía en el entorno, reduce el contacto visual, evita el intercambio verbal y mantiene una distancia relacional que dificulta el establecimiento de relaciones de apoyo con docentes y compañeros. Esta falta de

vínculo refuerza el aislamiento y profundiza la desconexión del proceso educativo.

En muchos casos, el retraimiento pasa inadvertido o se interpreta como buena conducta, tranquilidad o adaptación pasiva. Sin embargo, Herman (1992) advierte que estas conductas pueden ocultar un alto nivel de malestar interno, ya que el silencio y la reserva funcionan como barreras protectoras frente a un mundo percibido como peligroso. Cuando el retraimiento se prolonga, limita el desarrollo socioemocional y reduce las oportunidades de recibir contención y acompañamiento.

Comprender el retraimiento como un mecanismo de supervivencia permite al docente resignificar esta conducta y evitar lecturas simplistas. No se trata de exigir participación inmediata, sino de construir un clima de aula predecible, respetuoso y emocionalmente seguro. Tal como plantean Casassus (2003) y Herman (1992), solo en contextos donde el estudiante percibe confianza y cuidado sostenido, el retraimiento puede flexibilizarse y dar paso, de manera gradual, a una mayor apertura relacional y académica.

Dificultad para relacionarse

Las experiencias traumáticas alteran profundamente la forma en que el niño comprende y construye las relaciones humanas. En el contexto escolar, esto puede manifestarse en desconfianza hacia los adultos, dificultad para interactuar con sus pares o confusión frente a gestos de afecto, apoyo o cercanía. El estudiante puede interpretar las interacciones sociales como potencialmente amenazantes, lo que genera tensiones en la convivencia y favorece situaciones de conflicto, malentendidos o aislamiento progresivo.

Desde una mirada socioemocional, Casassus (2003) señala que el clima relacional del aula influye directamente en el bienestar y el aprendizaje. Cuando el estudiante no se siente seguro en sus vínculos, activa respuestas defensivas que limitan su apertura emocional y su disposición a interactuar. Esta inseguridad relacional interfiere tanto en la participación académica como en la construcción de relaciones de confianza con docentes y compañeros.

Asimismo, Wentzel (2015) destaca que la adaptación escolar depende en gran medida de la calidad de las relaciones interpersonales. Los niños que presentan dificultades para interpretar las intenciones de los otros o para

responder de manera ajustada a las demandas sociales suelen experimentar rechazo, incomprensión o exclusión, lo que refuerza sentimientos de no pertenencia. Estas experiencias negativas consolidan una percepción del entorno escolar como poco acogedor, aumentando el retraimiento y la evitación social.

La dificultad para relacionarse también puede expresarse mediante reacciones emocionales intensas o aparentemente desproporcionadas ante situaciones cotidianas, como correcciones, bromas o trabajos en grupo. Casassus (2003) advierte que los conflictos relacionales sostenidos deterioran la convivencia escolar y afectan el clima emocional del aula en su conjunto, incrementando la ansiedad y reduciendo las oportunidades de aprendizaje significativo.

Con frecuencia, estas conductas son interpretadas como falta de habilidades sociales o problemas de conducta. Sin embargo, desde una perspectiva educativa, es necesario comprender que estas dificultades relacionales responden a experiencias previas que han afectado la percepción de seguridad emocional del estudiante. Wentzel (2015) subraya que cuando el niño no se siente aceptado ni comprendido, reduce su implicación social como forma de autoprotección.

Abordar la dificultad para relacionarse implica, por tanto, fortalecer un clima de aula basado en el respeto, la previsibilidad y la contención emocional. Tal como plantea Casassus (2003), un entorno escolar emocionalmente seguro favorece la reconstrucción de vínculos, disminuye los conflictos y permite que el estudiante desarrolle relaciones más saludables, condición fundamental para su bienestar y su aprendizaje.

Consecuencias académicas específicas

Dificultad para concentrarse

El trauma compite con el aprendizaje. Van der Kolk (2014) explica que el cerebro traumatizado prioriza la supervivencia sobre los procesos cognitivos; cuando un niño ha vivido situaciones altamente estresantes, su cerebro entra en un estado de vigilancia constante. Esto significa que los sistemas neuronales responsables del aprendizaje (como la corteza prefrontal, encargada de organizar,

planificar y concentrarse) quedan relegados porque el organismo prioriza la supervivencia. En el aula, esto se manifiesta en estudiantes que:

- **Se distraen con facilidad**, incluso ante estímulos mínimos.
- **No logran sostener la atención** por periodos prolongados.
- **Presentan lagunas de memoria**, especialmente durante tareas que exigen comprensión o análisis.
- **Pueden parecer desinteresados**, cuando en realidad están lidiando con un sistema nervioso saturado.

La neurobiología del trauma explica que no es falta de voluntad o disciplina, sino una respuesta fisiológica que limita temporalmente la capacidad de aprender. Por ello, entender esta dinámica permite al docente ajustar expectativas, ofrecer apoyo socioemocional y promover entornos seguros que favorezcan la regulación emocional y, en consecuencia, la concentración.

Problemas de memoria

López (2019) señala que el trauma afecta el hipocampo, esencial para consolidar la memoria. Diversos estudios neurobiológicos y de neurodesarrollo han demostrado que experiencias traumáticas pueden alterar la estructura y función del hipocampo, región cerebral clave para la consolidación de la memoria (lo que tiene implicaciones directas en el aprendizaje y retención de información).

El estrés prolongado o traumático, especialmente durante la infancia, puede afectar negativamente la neurogénesis y la plasticidad neuronal en el hipocampo. Esto se traduce en una mayor probabilidad de presentar dificultades para formar nuevos recuerdos, para retener información a largo plazo o para recordar detalles relevantes de aprendizajes anteriores. En el contexto escolar, estas alteraciones pueden manifestarse como:

- Olvidos frecuentes o incapacidad para retener contenidos recién aprendidos.
- Dificultades para recordar instrucciones, secuencias de tareas o pasos en ejercicios complejos.
- Bajo rendimiento académico sostenido, incluso cuando el estudiante se esfuerza.
- Problemas para relacionar nuevos aprendizajes con conocimientos previos, afectando comprensión y progresión.

Estas dificultades no deben interpretarse como desinterés o pereza, sino como consecuencias neurobiológicas reales del trauma, lo que hace necesario un enfoque educativo sensible, comprensivo y con adaptaciones pedagógicas.

Ausentismo escolar

El ausentismo escolar es una de las manifestaciones más visibles del impacto emocional que provoca el abuso intrafamiliar. Aunque a menudo se interpreta como desinterés o falta de responsabilidad, en muchos casos responde a procesos internos de ansiedad, vergüenza o depresión que dificultan que el estudiante permanezca en un entorno social como la escuela.

De acuerdo con UNICEF (2015), los niños que atraviesan situaciones de violencia en el hogar suelen presentar un patrón creciente de faltas injustificadas. Esto ocurre porque la escuela puede convertirse en un espacio emocionalmente abrumador: temen ser descubiertos, sienten que no pueden concentrarse o interpretar sus emociones y, en ocasiones, cargan con la sensación de “ser culpables”, lo que alimenta la evitación.

La ansiedad se manifiesta en síntomas físicos (dolor de estómago, náuseas, taquicardia) que los llevan a pedir quedarse en casa o retirarse temprano; la vergüenza, derivada de lo vivido, puede generar miedo al juicio o rechazo y la depresión disminuye los niveles de energía y motivación, afectando la asistencia regular.

Bajo rendimiento sostenido

Sin intervención, el bajo rendimiento se mantiene durante años. Cabanillas (2016) afirma que la violencia intrafamiliar y el maltrato en el hogar impactan negativamente en el rendimiento académico de los niños y adolescentes, debido a problemas emocionales, cognitivos y de comportamiento.

Por ejemplo, adolescentes expuestos a violencia tienen significativamente más probabilidades de obtener calificaciones bajas o presentar dificultades escolares.

Estos efectos no son inmediatos ni pasajeros: cuando no hay intervención las consecuencias pueden mantenerse en el tiempo, afectando el desarrollo académico, la motivación, la autoestima y la integración social del estudiante.

Estudios muestran que la violencia familiar actúa como factor de riesgo sostenido para el fracaso escolar y la desvinculación progresiva.

La escuela como espacio protector

Asimismo, Pianta (1999) hace referencia a que, aunque la escuela no puede sustituir los procesos legales ni la intervención clínica especializada, sí puede convertirse en un espacio esencial de contención emocional para los estudiantes que han vivido experiencias traumáticas.

El entorno escolar, cuando está organizado desde el cuidado, la empatía y la estabilidad, funciona como un factor protector que reduce el impacto del trauma y favorece el desarrollo socioemocional; la relación positiva entre el docente y el estudiante puede actuar como un puente hacia la seguridad psicológica, ayudando al niño a reconstruir confianza en los adultos y a percibir el mundo como un lugar menos amenazante. En este sentido, la escuela ofrece:

- **Rutinas predecibles**, que aportan estabilidad a niños cuyos hogares suelen ser caóticos o peligrosos.
- **Relaciones seguras con adultos**, que sirven como modelos de regulación emocional y apoyo.
- **Ambientes libres de violencia**, donde el estudiante puede bajar la hiperalerta y concentrarse en aprender.
- **Oportunidades de participación**, que fortalecen la autoestima y la sensación de competencia.
- **Acceso a redes de apoyo**, como docentes, consejeros estudiantiles, psicólogos y equipos de DECE.

Cuando estas condiciones se cumplen, la escuela se convierte en un espacio donde los estudiantes traumatizados pueden comenzar a sanar, desarrollar resiliencia y retomar su proceso de aprendizaje de manera más estable.

Docentes como figuras significativas

En muchos casos, los docentes se convierten en los primeros adultos capaces de ofrecer un espacio seguro y emocionalmente estable para un estudiante que vive situaciones de violencia o trauma en el hogar. Cuando un niño no encuentra contención en su entorno familiar, la presencia de un profesor

empático puede representar un punto de equilibrio que transforma su experiencia escolar y, en ocasiones, su percepción del mundo (Pianta, 1999).

Un docente que escucha, valida y muestra disponibilidad emocional contribuye a disminuir los niveles de estrés tóxico que el estudiante arrastra, especialmente cuando llega al aula en un estado de alerta constante. La relación docente-estudiante, en estos casos, adquiere un efecto reparador, pues la figura del profesor puede convertirse en un modelo de cuidado, respeto y previsibilidad. Esta estabilidad favorece la confianza y la apertura, elementos clave para que el estudiante pueda concentrarse, participar y reinsertarse en la dinámica académica.

Además, un docente atento es capaz de identificar señales de malestar emocional, cambios en el comportamiento o fluctuaciones en el rendimiento, lo que puede facilitar la activación de redes de apoyo institucional o comunitario. En este sentido, el rol del maestro trasciende la transmisión de contenidos: se convierte en un agente protector, capaz de brindar un acompañamiento que, aunque no sustituye la intervención profesional, puede representar una diferencia profunda en el bienestar emocional y escolar del niño.

Señales que el docente puede identificar

Asimismo, Pianta (1999) destaca que la relación entre el docente y el estudiante es una de las fuentes más valiosas de información para detectar señales tempranas de malestar emocional. Cuando un niño vive experiencias de trauma, abuso o inestabilidad en el hogar, estos impactos no siempre se expresan de forma verbal, sino que suelen manifestarse a través de comportamientos observables en el aula. Por ello, el maestro se convierte en un observador privilegiado capaz de identificar cambios sutiles o patrones de conducta que revelan que algo no está bien.

Entre estas señales, se encuentra el retraimiento extremo, en el cual el estudiante evita el contacto visual, se aísla de sus compañeros o participa mínimamente en clase. La disociación, por su parte, puede aparecer como “desconexión” repentina, miradas perdidas o dificultad para responder cuando se le llama; es una respuesta fisiológica habitual en víctimas de trauma. Los cambios bruscos de ánimo, como pasar rápidamente de la calma al llanto o a la irritabilidad, suelen reflejar un estado interno de desregulación emocional.

Asimismo, la tristeza persistente, que se evidencia en expresiones apagadas, desmotivación o tono emocional bajo, puede indicar un proceso depresivo.

La agresividad inesperada puede ser una forma de defensa aprendida ante situaciones percibidas como amenazantes, incluso si no lo son objetivamente. Finalmente, las caídas repentinas en el rendimiento y las expresiones de miedo o vergüenza (especialmente ante ciertas asignaturas, personas o espacios) deben interpretarse como posibles indicadores de que el niño enfrenta una carga emocional que supera su capacidad de afrontamiento. Reconocer estas señales no implica diagnosticar, pero sí permite activar mecanismos de apoyo, contención y derivación profesional, reforzando el papel fundamental del docente como primer filtro de protección.

Protocolos de protección

UNICEF (2015) y Save the Children coinciden en que, cuando un docente sospecha o recibe una revelación de abuso, su rol no es investigar, sino proteger, contener emocionalmente y activar los mecanismos institucionales correspondientes. Para ello, proponen una serie de acciones esenciales que garantizan el bienestar y la seguridad del estudiante:

- **No interrogar al niño**, indagar, presionar o pedir detalles puede revictimizarlo, generar confusión o incluso poner en riesgo el proceso legal. El objetivo del docente no es obtener información, sino acoger lo que el niño decida compartir de manera espontánea.
- **Escuchar sin juzgar**, brindando un espacio donde el estudiante se sienta creído y acompañado. La postura del docente debe ser calmada, empática y neutral, evitando expresiones de sorpresa, culpa o cuestionamiento.
- **Informar a las autoridades competentes**, ya sea a través del protocolo interno de la institución educativa o directamente mediante los canales oficiales de protección. Callar o minimizar la situación puede perpetuar la violencia.
- **Proteger la confidencialidad**, la información sobre el posible abuso debe manejarse únicamente con los actores pertinentes; divulgarla en el

aula, con otros docentes o con padres no involucrados pone en riesgo la integridad del menor.

- **Evitar exponer al estudiante**, esto implica no confrontar al presunto agresor, no aislar al niño frente a sus compañeros y no solicitarle que repita la historia varias veces. La protección implica discreción, sensibilidad y respeto por su proceso emocional.

La resiliencia: luz en medio de la sombra

Cyrułnik (2002) plantea que la resiliencia es la capacidad humana de reconstruirse después de la adversidad, un proceso dinámico que surge cuando el niño encuentra al menos un entorno afectivo que lo sostiene. Aunque el trauma deja huellas, no determina de manera definitiva el destino emocional, social o académico del estudiante. La recuperación es posible cuando el menor logra vincularse con personas y contextos que actúan como redes de apoyo y restauración. En este sentido, un estudiante que ha vivido experiencias traumáticas puede desarrollar resiliencia si cuenta con adultos protectores, capaces de ofrecer cariño, estabilidad y presencia confiable. Estos adultos funcionan como figuras que contienen, acompañan y modelan formas saludables de afrontar las dificultades.

El apoyo psicológico se vuelve también un pilar esencial, ya que permite al niño elaborar emociones, aprender estrategias de regulación y resignificar la experiencia traumática, disminuyendo el impacto del estrés tóxico. Asimismo, un clima escolar positivo, basado en el respeto, la inclusión y la previsibilidad, actúa como un amortiguador frente a la adversidad. Las escuelas que favorecen la seguridad emocional facilitan la participación, la concentración y la construcción de vínculos sanos.

La participación en actividades significativas permite al estudiante expresar habilidades, descubrir talentos y experimentar logro, lo cual refuerza la autoestima y amplía su red de apoyo; comprender estas dinámicas no solo humaniza la labor docente, sino que convierte al maestro en un puente entre la oscuridad del trauma y la posibilidad de un futuro más luminoso (Cyrułnik, 2002).

CAPÍTULO III

**Cuando el juego ilumina el
aprendizaje: la gamificación como
estrategia para transformar el
rendimiento académico**



Introducción

En muchas aulas de América Latina, el aprendizaje suele estar teñido por la misma monotonía que se repite año tras año: cuadernos que se llenan de textos dictados, ejercicios repetitivos, evaluaciones memorísticas y estudiantes que miran el reloj esperando el recreo. En ese ambiente, donde a menudo predominan el cansancio y la desmotivación, surge una pregunta urgente: ¿cómo despertar nuevamente el deseo de aprender?

La educación del siglo XXI no puede seguir sosteniéndose en métodos exclusivamente tradicionales cuando los estudiantes crecen en un entorno lleno de estímulos dinámicos, tecnológicos e interactivos. Así como existen sombras que afectan el rendimiento académico (el contagio entre pares, el trauma, la violencia intrafamiliar), también existen luces que pueden transformar el aula en un espacio de motivación, creatividad y participación. Una de esas luces es la gamificación (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011).

La gamificación, entendida como la incorporación de elementos del juego en contextos educativos (Deterding et al., 2011), se ha convertido en una de las estrategias más estudiadas y aplicadas en los últimos años. No es un simple “juego” añadido a la clase; es una estructura pedagógica capaz de activar la motivación, regular la atención, promover el pensamiento estratégico y mejorar significativamente el desempeño escolar; diversas investigaciones muestran que cuando el estudiante siente que aprender es una experiencia significativa, desafiante y disfrutable, su rendimiento académico mejora de manera notable. Pero la gamificación no solo es una técnica; es una manera diferente de mirar al estudiante.

Es reconocer que el aprendizaje no debe ser sinónimo de aburrimiento, sino de exploración, reto, progreso y logro. Es comprender que, en medio de las sombras que afectan el rendimiento escolar, el juego puede convertirse en una herramienta que ilumine el camino y devuelva al aula la chispa del interés. En este capítulo, exploraremos cómo la gamificación influye en el rendimiento académico, cómo transforma la motivación intrínseca y extrínseca, y por qué puede ser un puente poderoso hacia una educación más humana, dinámica y significativa.

La gamificación surge de la necesidad de hacer más atractivas las experiencias de aprendizaje. Aunque el juego ha sido parte de la educación desde

tiempos ancestrales, su uso sistemático como estrategia pedagógica es relativamente reciente.

Qué es gamificación realmente?

Deterding, et al., (2011) afirman que la gamificación se refiere al uso de elementos de juego propios del diseño de videojuegos. Esto implica que la gamificación no transforma una actividad en un juego completo, sino que incorpora componentes seleccionados del diseño de juegos para motivar, comprometer o cambiar la conducta de usuarios en ámbitos como la educación, la salud, el marketing, la productividad, entre otros. Algunos de esos elementos comunes que suelen usarse cuando se aplica la gamificación son:

- Puntos
- Niveles
- Insignias (badges)
- Misiones o retos / desafíos
- Avatares o identidades virtuales
- Recompensas
- Rankings / tablas de clasificación
- Narrativa (historias, contexto que le da sentido a la actividad)
- Retroalimentación inmediata o frecuente (feedback)

Estos componentes pueden entenderse como “mecánicas” o “componentes” de diseño de juego adaptados al contexto. El objetivo de incorporar estos elementos no es que la actividad sea “divertida” en el sentido de un videojuego, sino que se logre una mayor motivación, compromiso, persistencia o satisfacción intrínseca, por ejemplo: en el aprendizaje, en hábitos saludables, o en cumplimiento de tareas. Además, la gamificación se distingue de nociones similares:

- No es lo mismo que un “juego completo” o un “serious game” (un juego diseñado con fines educativos u otros). En la gamificación solo se toman algunos elementos, no todo el juego.
- Tampoco es simplemente “jugar” de modo libre (“playfulness”); la gamificación suele implicar estructuras, reglas, objetivos, mecanismos motivacionales claros.

Por lo tanto, la gamificación puede pensarse como un puente entre lo lúdico y lo funcional: utiliza la lógica de los juegos para enriquecer actividades reales, a fin de favorecer la motivación, el compromiso y los resultados, sin perder el propósito original de la actividad; en contextos educativos, esa combinación puede potenciar la participación, la atención, la perseverancia del estudiantado, y hacer más significativo el proceso de aprendizaje. Sin embargo, como advierte Boillos (2024), la gamificación no consiste en llenar las clases de “premios” o “puntos”, sino en diseñar una experiencia educativa motivadora y significativa.

El estudiante como protagonista

De la misma manera, Fernández, Gómez, Maza y Naranjo (2025) señalan que cuando el estudiante se enfrenta a una dinámica gamificada, no solo participa, sino que vive la experiencia desde un rol activo y protagónico. La gamificación moviliza procesos cognitivos, emocionales y motivacionales que lo sitúan en el centro del aprendizaje. En este sentido:

- **Se siente retado:** Los desafíos propios de la gamificación elevan el nivel de implicación del estudiante, pues debe superar metas que requieren esfuerzo y estrategia. El reto se convierte en un motor motivacional que impulsa la persistencia y la concentración.
- **Visualiza su progreso:** Los elementos como barras de avance, puntos, niveles o insignias permiten que el estudiante observe de manera clara y continua cómo está evolucionando. Esta visualización tangible del progreso fortalece la percepción de competencia y refuerza su motivación.
- **Experimenta avances concretos:** Cada objetivo alcanzado, por pequeño que sea, se convierte en evidencia de aprendizaje. La acumulación de logros genera una sensación de eficacia personal que impacta positivamente en su autoconfianza y en su disposición para seguir aprendiendo.
- **Se involucra emocionalmente:** La narrativa, los desafíos y las recompensas emocionales propias de la gamificación generan una conexión afectiva con la actividad. Esta vinculación emocional incrementa el compromiso, la atención sostenida y la disposición a participar.
- **Toma decisiones:** La estructura gamificada suele incluir opciones, rutas, misiones o estrategias posibles. Esto permite que el estudiante

ejerza control sobre su proceso, decida cómo avanzar y adopte un rol activo en la resolución de problemas.

- **Se convierte en protagonista de su aprendizaje:** A través de estas dinámicas, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para asumir un papel central, en el que construye, experimenta, decide y reflexiona de manera autónoma.

Estos efectos se alinean con la teoría de la *autodeterminación* de Ryan y Deci (2000), quienes sostienen que la autonomía es una de las necesidades psicológicas básicas del ser humano. La gamificación, al permitir la toma de decisiones, la autoevaluación constante y la percepción de avance, crea condiciones que fortalecen dicha autonomía. Como resultado, el aprendizaje se vuelve más significativo, voluntario y profundo, ya que nace desde la motivación interna del propio estudiante.

Gamificación y motivación: el motor del rendimiento académico

Si en el Capítulo 1 analizamos cómo la motivación se ve afectada por los pares, y en el Capítulo 2 cómo el trauma la apaga, este capítulo muestra cómo la gamificación puede encenderla nuevamente.

Motivación intrínseca

La gamificación bien diseñada activa la motivación intrínseca, entendida como el deseo genuino de aprender por interés, curiosidad o satisfacción personal. Según Ryan y Deci (2000), esta forma de motivación emerge cuando el estudiante experimenta tres condiciones psicológicas fundamentales: competencia, autonomía y vínculo social. La gamificación, cuando se implementa adecuadamente, favorece precisamente estas tres dimensiones.

- **Competencia:** Los elementos gamificados, como puntos, niveles, desafíos progresivos o retroalimentación inmediata, permiten que el estudiante perciba su propio avance. Cada logro alcanzado refuerza la sensación de eficacia personal, mostrando que es capaz de superar retos y mejorar sus habilidades. Esta percepción de competencia fortalece su interés genuino por continuar aprendiendo.

- **Autonomía:** La gamificación permite que los estudiantes tomen decisiones sobre cómo avanzar, qué misiones realizar primero o qué estrategias emplear. Esta capacidad de elección les brinda un sentido de control sobre su proceso de aprendizaje. Cuando los estudiantes sienten que sus acciones importan y que no están actuando por simple obligación, aumenta su compromiso y su motivación intrínseca.
- **Conexión social:** Muchas dinámicas gamificadas incluyen cooperación, trabajo en equipo, interacción entre pares o incluso competencias amistosas. Estas actividades fortalecen la sensación de pertenencia y vínculo social. El estudiante se siente acompañado, reconocido y parte de una comunidad que comparte metas y desafíos.

Cuando estas tres condiciones se integran en la experiencia educativa, la gamificación deja de ser un mero conjunto de recompensas externas y se convierte en un motor interno de aprendizaje. El estudiante participa porque quiere, no porque debe; explora por curiosidad, no por cumplir; y se esfuerza porque siente que es capaz y que su esfuerzo tiene sentido. De este modo, la gamificación se transforma en una estrategia que no solo dinamiza la clase, sino que también promueve un aprendizaje más profundo, significativo y autónomo.

Motivación extrínseca

Las recompensas simbólicas utilizadas en la gamificación (como insignias, puntos, niveles o recompensas virtuales) fortalecen la motivación extrínseca, es decir, aquella que surge por factores externos al propio interés por aprender. Boillos (2024) explica que los elementos del juego actúan como disparadores emocionales, generando sensaciones de logro, progreso y reconocimiento que impulsan la conducta del estudiante hacia el aprendizaje. Estos estímulos favorecen varios aspectos fundamentales:

- **La persistencia:** Cada punto ganado o insignia obtenida actúa como un micro-refuerzo que impulsa al estudiante a continuar. Aunque la tarea sea difícil, la expectativa de obtener una nueva recompensa simbólica aumenta la probabilidad de que persevere y no abandone la actividad. Las recompensas funcionan como un recordatorio constante de que el esfuerzo vale la pena.

- **La concentración:** Los sistemas de niveles y misiones ayudan a estructurar el proceso de aprendizaje en pasos claros y alcanzables. Esta claridad en los objetivos favorece la atención sostenida, ya que el estudiante sabe exactamente qué debe lograr para avanzar. La concentración aumenta cuando la tarea tiene un propósito inmediato y visible.
- **La participación:** Cuando las actividades gamificadas incluyen recompensas visibles, los estudiantes suelen involucrarse más activamente. La posibilidad de obtener un reconocimiento o de mejorar su posición dentro de un sistema de puntos puede motivar incluso a quienes normalmente participan poco. Así, la gamificación se convierte en un puente para integrar a más estudiantes en la dinámica de aprendizaje.
- **El compromiso:** Las recompensas simbólicas generan un vínculo emocional con la actividad. Ver el propio avance o comparar logros con los de otros compañeros puede reforzar el sentido de pertenencia y compromiso. El estudiante siente que su participación tiene impacto y que forma parte de un proceso dinámico y significativo.

En conjunto, estos elementos extrínsecos no solo incentivan la participación inmediata, sino que también pueden abrir la puerta a una motivación más profunda. Cuando los estudiantes perciben avances y reconocimiento, es posible que desarrollen interés intrínseco por los contenidos, convirtiendo la motivación extrínseca inicial en un motor de aprendizaje más auténtico y sostenido.

Efectos de la gamificación en el rendimiento académico

La literatura científica es clara; Jaramillo, Basantes, Casillas y Cabezas (2025). sostienen que la gamificación sí mejora el rendimiento académico, siempre que esté bien implementada. Cuando los elementos del juego se integran de manera pedagógicamente coherente, no solo aumenta la motivación y la participación del alumnado, sino que también se observan mejoras significativas en el aprendizaje, la retención de contenidos y el desarrollo de habilidades cognitivas.

La gamificación logra estos efectos porque transforma la experiencia educativa en un proceso activo, dinámico y orientado al logro; el estudiante se involucra más intensamente con las actividades, mantiene mayor constancia en el trabajo y recibe retroalimentación inmediata, lo cual favorece la comprensión y la corrección oportuna de errores. Asimismo, al estructurar las tareas en forma de misiones o desafíos progresivos, se facilita la organización mental del contenido, permitiendo que el estudiante avance con mayor claridad y confianza.

Además, Egas, Pazmiño, Vinueza y Alfaro (2023) mencionan que la gamificación fomenta estados de “flujo” (momentos en los que el estudiante está altamente concentrado, motivado y comprometido) lo que incrementa la capacidad de aprendizaje profundo. En contextos bien planificados, también se fortalecen habilidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, todas ellas relacionadas con un mejor desempeño escolar. Entre los beneficios de la gamificación se encuentran:

Mejora de la atención

El aprendizaje gamificado incorpora dinámicas que mantienen la participación y el enfoque activo del estudiante. En su estudio experimental, Domínguez, Sáenz, De Marcos, Fernández-Sanz, Pagés y Martínez, (2013) demostraron que los estudiantes expuestos a una experiencia gamificada dedicaban más tiempo a las actividades, mostraban mayor interacción con los contenidos y mantenían un nivel más alto de compromiso conductual en comparación con los grupos tradicionales. Estos resultados sugieren que la gamificación puede favorecer estados de atención sostenida, ya que el estudiante permanece implicado durante períodos más prolongados en las tareas académicas.

Incremento del rendimiento

Diversos estudios revisados por Contreras Espinosa y Eguia (2016) señalan que la gamificación, cuando es aplicada de forma intencional y pedagógicamente estructurada, contribuye a mejorar el rendimiento académico al transformar la experiencia educativa en un proceso más dinámico, significativo y orientado al logro. Aunque los autores no reportan mediciones cuantitativas específicas para áreas concretas como matemáticas o comprensión lectora, sí

destacan que los entornos gamificados producen incrementos en la implicación cognitiva, en la participación sostenida y en la constancia en las tareas, elementos estrechamente vinculados al mejor desempeño escolar.

Desde esta perspectiva, la gamificación no solo actúa como un recurso motivador, sino como un mediador del aprendizaje profundo, al promover que los estudiantes se mantengan activos durante el proceso educativo, gestionen mejor sus avances y establezcan una relación más clara entre esfuerzo y resultados. Contreras, et al., (2016) enfatizan que las dinámicas propias del juego (tales como los retos progresivos, la retroalimentación inmediata, la narrativa y los sistemas de recompensas simbólicas) generan un entorno que favorece la comprensión y la resolución de tareas complejas. De acuerdo con su análisis, los estudiantes expuestos a metodologías gamificadas tienden a mostrar:

- **Mayor implicación en las actividades escolares**, lo que se asocia a mejoras posteriores en las tareas evaluadas.
- **Participación más activa y frecuente**, aspecto que influye directamente en el aprendizaje significativo.
- **Uso más eficiente de estrategias de aprendizaje**, gracias a la claridad de metas y a la retroalimentación continua.
- **Desarrollo de habilidades cognitivas superiores**, como la toma de decisiones, la autorregulación y la resolución de problemas.

Los autores concluyen que la gamificación posee un potencial real para incidir en el rendimiento académico, siempre que su diseño responda a objetivos educativos claros, se evite un uso superficial de recompensas y se mantenga la coherencia entre elementos de juego y contenidos curriculares.

Reducción del ausentismo

A su vez, Hamari, Koivisto y Sarsa (2014), en su revisión sistemática sobre gamificación, identifican que uno de los efectos recurrentes reportados en diversas investigaciones es la disminución del ausentismo y el abandono de actividades educativas; según los autores, cuando la experiencia de aprendizaje incorpora elementos propios del juego los estudiantes perciben el entorno educativo como más atractivo, dinámico y significativo. Este aumento en el interés y la implicación emocional contribuye a que los estudiantes:

- Se sientan más motivados para asistir regularmente.

- Experimenten mayor satisfacción con la clase.
- Se comprometan de manera continua con las tareas y actividades.
- Reduzcan comportamientos de desconexión o abandono.

Los mismos autores explican que la gamificación puede funcionar como un mecanismo de retención, pues transforma la asistencia y la participación en acciones que proporcionan recompensas inmediatas (puntos, avances, insignias) y recompensas internas (sentimiento de logro, competencia y pertenencia); este doble efecto intrínseco – extrínseco hace que los estudiantes mantengan su presencia en el aula con mayor constancia.

Así, la disminución del ausentismo no se debe únicamente al atractivo visual o dinámico de la gamificación, sino a que esta redefine la experiencia educativa como un proceso retador pero alcanzable, donde el estudiante percibe que avanzar tiene un propósito claro y gratificante.

La gamificación como respuesta a la desmotivación escolar

La gamificación puede ser una herramienta poderosa para enfrentar la desmotivación escolar, especialmente en contextos en los que factores como la pobreza, la violencia, el estrés o la desintegración familiar afectan la continuidad y el bienestar emocional de los estudiantes. Buri, Quituisaca y Otero (2025) sostienen que, al convertir el aula en un espacio atractivo, dinámico y significativo, la gamificación puede:

- **“Enganchar” al estudiante:** al transformar actividades rutinarias en retos, misiones, juegos o narrativas, la gamificación capta su atención y hace que la participación deje de percibirse como obligación.
- **Generar experiencias positivas:** el uso de incentivos simbólicos (insignias, logros, feedback inmediato), la progresión visible, las recompensas sociales o colectivas, contribuyen a que el estudiante asocie el aprendizaje con sensaciones gratas (de logro, reconocimiento y progreso).
- **Mejorar la autoestima académica:** al evidenciar avances (incluso pequeños), al superar retos, al ver su propio progreso, el estudiante percibe su propio crecimiento, lo cual fortalece su autoconfianza.

- **Disminuir la ansiedad ante el error y favorecer la resiliencia:** en un entorno gamificado, el error puede ser reconceptualizado como parte del proceso o como “nivel a superar”, lo que reduce el miedo a fallar, promueve la prueba-error y favorece una actitud de persistencia.
- **Favorecer la retención y continuidad escolar:** al aumentar la motivación, el sentido de pertenencia, la participación activa y la satisfacción con la experiencia educativa, la gamificación puede ayudar a que los estudiantes no abandonen con facilidad.

Estas potencialidades no son especulativas: existe evidencia actual que documenta los efectos positivos de la gamificación en contextos escolares. El estudio Gamificación y aprendizaje adaptativo en educación básica: impacto en la motivación y el rendimiento académico escrito por Buri, et al. (2025) analiza intervenciones gamificadas en niveles de educación básica y encuentra que dichos diseños metodológicos pueden incrementar la retención de estudiantes, reducir la deserción y favorecer resultados positivos en motivación y rendimiento. Por tanto, en aulas latinoamericanas con realidades complejas (económicas, sociales, emocionales) la gamificación puede constituirse en una estrategia viable para re-enganchar a estudiantes, ofrecer experiencias significativas y contrarrestar factores de abandono o desmotivación.

Gamificación y aprendizaje cooperativo

La gamificación y el aprendizaje cooperativo comparten fines y mecanismos pedagógicos que, al combinarse, pueden producir sinergias poderosas en el aula. Mientras la gamificación aporta mecánicas motivacionales (misiones, retroalimentación, progresión, recompensas), el aprendizaje cooperativo aporta principios estructurantes que garantizan que la colaboración sea efectiva y genere tanto aprendizaje como crecimiento social. A continuación, se desarrolla esta relación y se proponen pautas de implementación.

Fundamento teórico

Ortega y Sanz (2016) sostienen que el aprendizaje cooperativo, cuando se estructura con los elementos esenciales apropiados, mejora el rendimiento académico y las relaciones interpersonales. Según estos autores, cinco condiciones son necesarias para que la cooperación sea verdaderamente eficaz:

1. **Interdependencia positiva** (los miembros perciben que el éxito individual está ligado al éxito del grupo),
2. **Responsabilidad individual** (cada miembro es responsable de su aporte),
3. **Interacción cara a cara promotora** (o interacción productiva entre pares),
4. **Habilidades sociales** (comunicación, resolución de conflictos, liderazgo), y
5. **Procesamiento grupal** (reflexión sobre el funcionamiento del equipo y su progreso).

Estos elementos se integran de forma natural con las estructuras gamificadas: las misiones y desafíos grupales fomentan la interdependencia, los roles y las evaluaciones mixtas (individual + grupal) aseguran responsabilidad individual, y las recompensas compartidas refuerzan la motivación colectiva.

¿Cómo la gamificación impulsa dinámicas cooperativas?

Según Johnson y Johnson (1999) la gamificación facilita la aplicación práctica de los elementos cooperativos mediante recursos concretos:

- **Misiones por equipos:** configuran interdependencia positiva: el equipo sólo progresa si todos colaboran. Las tareas grupales pueden diseñarse con objetivos compartidos y subtareas individuales para garantizar responsabilidad personal.
- **Desafíos grupales:** plantean problemas complejos que requieren aportes diversos, promoviendo la interacción promotora y la negociación de estrategias.
- **Roles complementarios:** asignar roles (coordinador, investigador, registrador, presentador, verificador) garantiza que cada miembro tiene una función clara y responsabilidad individual, a la vez que potencia habilidades sociales.
- **Recompensas compartidas:** badges colectivos, logros de equipo o desbloqueo de niveles grupales refuerzan el sentido de logro compartido y la cohesión.

Resultados esperables y mecanismos de cambio

Al combinar gamificación con diseño cooperativo, se observan una serie de resultados positivos que se explican por mecanismos pedagógicos y socioemocionales claramente identificados en la literatura. Esta sinergia no solo impacta el rendimiento académico, sino también la motivación, la convivencia y la implicación sostenida de los estudiantes.

En primer lugar, se espera una mejora del rendimiento académico. Ortega y Sanz (2016) señalan que el aprendizaje cooperativo, cuando se estructura adecuadamente, favorece la explicación entre pares, la corrección mutua y la construcción compartida del conocimiento. Al integrarse con dinámicas gamificadas, este proceso se ve reforzado por un aumento en la motivación y en el tiempo de dedicación a las tareas, lo que eleva la calidad del esfuerzo académico (Contreras, et al., 2016).

Otro resultado relevante es el incremento del compromiso y la atención sostenida. Domínguez et al. (2013) demostraron que los entornos gamificados promueven mayor interacción con los contenidos y niveles más altos de compromiso conductual. Cuando estas dinámicas se desarrollan en equipos cooperativos, el compromiso no es solo individual, sino compartido, lo que refuerza la persistencia incluso en tareas complejas o prolongadas.

Asimismo, se observa una mejora del clima social del aula. Johnson y Johnson (1999) explican que la interdependencia positiva reduce la competencia destructiva y promueve relaciones basadas en la cooperación, el respeto y la ayuda mutua. Las misiones grupales, los desafíos compartidos y las recompensas colectivas propias de la gamificación fortalecen estos vínculos, generando un ambiente más solidario y menos excluyente.

Desde una perspectiva socioemocional, Casassus (2003) sostiene que un clima emocional positivo es un factor clave para el aprendizaje. La combinación de juego, cooperación y metas compartidas contribuye a disminuir la ansiedad ante el error, a aumentar la confianza y a favorecer una experiencia escolar más significativa, especialmente en contextos educativos complejos.

Otro mecanismo de cambio importante es el desarrollo de habilidades transversales. Ortega y Sanz (2016) destacan que el trabajo cooperativo potencia habilidades sociales como la comunicación, la resolución de conflictos y el liderazgo. Al integrarse con estructuras gamificadas, estas habilidades se

practican de manera constante y contextualizada, favoreciendo la autorregulación y la responsabilidad compartida.

Finalmente, se espera una mayor persistencia y reducción del abandono. Hamari, et al. (2014) identifican que la gamificación incrementa la motivación y la continuidad en las actividades educativas. Cuando el progreso depende del grupo y el avance tiene un sentido colectivo, los estudiantes tienden a mantenerse implicados y a sostener su participación en el tiempo.

Los resultados esperables de la gamificación cooperativa se explican por la interacción entre motivación, cooperación estructurada, aprendizaje social y clima emocional positivo, configurando una estrategia pedagógica coherente con los desafíos actuales del aula; por tanto, se observan los siguientes beneficios:

- **Mejora del rendimiento académico:** la cooperación efectiva favorece la explicación entre pares, la corrección mutua y la construcción compartida del conocimiento; la motivación añadida por la gamificación aumenta el tiempo y la calidad del esfuerzo.
- **Mejor clima social y relaciones interpersonales:** la necesidad de coordinar y ayudarse reduce la competencia destructiva y potencia la solidaridad, el respeto y la comunicación.
- **Mayor compromiso y persistencia:** las metas compartidas y las recompensas grupales aumentan la implicación sostenida en tareas largas o complejas.
- **Desarrollo de habilidades transversales:** comunicación, pensamiento crítico, resolución de conflictos, liderazgo y autorregulación.
- **Retroalimentación múltiple:** el diseño gamificado permite feedback inmediato (puntos, niveles) combinado con evaluación entre pares y retroalimentación docente, enriqueciendo el aprendizaje.

Recomendaciones prácticas para el aula

Para que la combinación de gamificación y aprendizaje cooperativo funcione pedagógicamente y no se limite a una experiencia superficial, es necesario atender a una serie de condiciones didácticas que estructuren la experiencia y sostengan el aprendizaje en el tiempo.

- **Diseñar interdependencia real:** las tareas deben requerir aportes diferenciados y necesarios de cada integrante del equipo. Esto puede

lograrse mediante subtarefas complementarias, recursos distribuidos o información parcial asignada a cada estudiante. Cuando todos son necesarios para avanzar, se reduce la participación pasiva y se fortalece la responsabilidad compartida.

- **Alternar evaluación individual y grupal:** para evitar desequilibrios en la implicación, es fundamental combinar evidencias individuales (quizzes breves, productos personales, reflexiones) con criterios grupales vinculados al logro de la misión. El uso de rúbricas claras ayuda a transparentar expectativas y a valorar tanto el esfuerzo personal como el resultado colectivo.
- **Asignar y rotar roles:** la asignación de roles estructurados (coordinador, portavoz, gestor del tiempo, responsable de materiales, entre otros) permite distribuir responsabilidades y organizar el trabajo cooperativo. La rotación periódica de estos roles favorece el desarrollo integral de habilidades y evita la cristalización de posiciones fijas dentro del grupo.
- **Enseñar y practicar habilidades sociales:** la cooperación efectiva no surge de manera espontánea. Es necesario dedicar tiempo explícito a enseñar y ensayar habilidades como la comunicación asertiva, la escucha activa, la negociación y la resolución de conflictos. Estas competencias deben trabajarse antes y durante las misiones más complejas, y no asumirse como prerrequisitos ya adquiridos.
- **Incorporar espacios de reflexión grupal (procesamiento):** al finalizar cada misión o desafío, se recomienda destinar un momento para que el equipo analice su funcionamiento: qué estrategias resultaron efectivas, qué dificultades surgieron y qué podrían mejorar en la siguiente experiencia. Este procesamiento favorece la metacognición, la autorregulación y el aprendizaje a partir de la experiencia.
- **Evitar recompensas contraproducentes:** las recompensas deben alinearse con los objetivos pedagógicos. Es preferible priorizar insignias, reconocimientos o logros que valoren el esfuerzo, la cooperación, la perseverancia y el uso de estrategias, en lugar de premiar únicamente el resultado individual. De este modo, se protege la motivación intrínseca y se evita la competencia desadaptativa.

- **Monitorear la equidad en la participación:** el rol del docente como observador activo es clave para detectar desequilibrios en la carga de trabajo o en la toma de decisiones. Intervenir oportunamente permite prevenir que algunos estudiantes asuman siempre un papel pasivo o subordinado, garantizando una experiencia cooperativa más justa e inclusiva.
- **Limitaciones y consideraciones:** la sinergia no es automática: requiere planificación, formación docente y tiempo para que los equipos aprendan a trabajar eficientemente. En contextos con alta desigualdad o grupos con dinámicas problemáticas, puede ser necesario un trabajo previo de intervención socioemocional; la evaluación debe estar bien balanceada para evitar que las recompensas gamificadas generen conductas superficiales (búsqueda de puntos sin aprendizaje profundo).
- **Desafíos y riesgos de la gamificación:** no todo es perfecto. Entre los riesgos destacan: saturación de recompensas, competencia excesiva, desmotivación si el juego está mal diseñado, inequidad si algunos estudiantes tienen más habilidades tecnológicas. Por ello, la gamificación debe implementarse con criterios pedagógicos sólidos.

Reflexión final

La gamificación no es una moda ni un simple recurso digital. Es una forma de devolver al aprendizaje la emoción perdida, de reconectar al estudiante con su curiosidad, y de transformar el aula en un escenario donde el progreso, el esfuerzo y la creatividad tienen un lugar central. En un libro donde analizamos sombras que afectan el rendimiento académico, este capítulo representa una luz pedagógica: la posibilidad de que el juego (bien diseñado y cuidadosamente orientado) se convierta en motor de aprendizaje, resiliencia y participación.

Referencias

- Allen, KA., Greenwood, CJ, Berger, E., Patlamazoglou, Lefteris, Reupert, A., Wurf, G., May, F., O'Connor, M., Sanson, A., Olsson, C. y Letcher, P. (2024). Pertenencia escolar en adolescentes y resultados de salud mental en la adultez temprana: Hallazgos de un estudio de cohorte prospectivo multi-onda. *School Mental Health* **16**, 149-160 (2024). <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09626-6>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer. <https://www.edesclée.com/img/cms/pdfs/9788433025104.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf
- Brophy, J. (2010). En busca del estudiante inspirado: medición de la inspiración juvenil en la escuela secundaria: un documento sobre la economía juvenil. *American Journal of Industrial and Business Management*, 7(6). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2059932>
- Bukowski, WM, Buhrmester, D. y Underwood, MK (2011). Relaciones entre iguales como contexto de desarrollo. En MK Underwood y LH Rosen (Eds.), *Desarrollo social: Relaciones en la infancia, la niñez y la*

- adolescencia* (pp. 153-179). <https://psycnet.apa.org/record/2011-26924-007>
- Caballero, I. (2020). El proceso silencio-revelación en mujeres sobrevivientes de abuso sexual infantil intrafamiliar (ASII). <https://ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bitstreams/99512249-9557-4419-8166-056f24b8e5ac/content>
- Cabanilla, C. (2016). Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico en adolescentes. *Acc Cietna: para el cuidado de la salud*, 3(2). https://revistas.usat.edu.pe/index.php/cietna/article/view/47?utm_source=chatgpt.com
- Calero, A. D., Barreyro, J. P., Formoso, J., & Injoque-Ricle, I. (2019). *Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia*. Subjetividad y procesos cognitivos.
- Carrell, S. E., & West, J. E. (2018). Peer effects in academic outcomes: Evidence from a natural experiment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(1), 1–23. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/653808?seq=1chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/fdb5f6f9-a8ca-43a4-b1c5-bae0342017af/content>
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación*, 157–186. https://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Coll_Unid1.PDF
- Cremades, L. (2015). El silencio en el aula: actitudes y experiencias de un grupo de futuros profesores de idiomas. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/fdb5f6f9-a8ca-43a4-b1c5-bae0342017af/content](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://rua.ua.es/server/api/core/bitstreams/fdb5f6f9-a8ca-43a4-b1c5-bae0342017af/content)
- Dishion, T. J., & Dodge, K. A. (2005). Peer contagion in interventions for youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 15–52. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_2
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. In *Advances in Child Development and Behavior* (Vol. 40, pp. 161–201). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386491-8.00005-3>

- Domínguez, A., Sáenz, J., De Marcos, L., Fernández-Sanz, L. y Pagés C. y Martínez, H. (2013). Gamificación de experiencias de aprendizaje: implicaciones prácticas y resultados. *Computadoras y educación*, 63, 380-392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House. <https://psycnet.apa.org/record/2006-08575-000>
- Dye, H. (2018). El impacto y los efectos a largo plazo del trauma infantil. *Revista de Comportamiento Humano en el Entorno Social*, 28 (3), 381–392. <https://doi.org/10.1080/10911359.2018.1435328>
- Egas, V., Pazmiño, W., Vinueza, O. y Alfaro, G. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en Educación Básica Media. *Polo del conocimiento*, 8(12); 875-894. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9254960>
- Egas, V., Pazmiño, W., Vinueza, O. y Alfaro, G. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en Educación Básica Media. *Polo del conocimiento*, 8(12). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6319>
- Ellis, W. E., & Zarbatany, L. (2007). Peer group status and theories of behavior: A review and future directions. *Developmental Review*, 27(3), 329–356. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01063.x
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company. español: revisión sistemática. *Retos*, 42(1), 507-516. ISSN: Edición impresa: 1579-1726. Edición
- Garbarino, J. (2001). Una perspectiva ecológica sobre los efectos de la violencia en la infancia. *Revista de Psicología Comunitaria*, 29 (3), 361–378. <https://doi.org/10.1002/jcop.1022>
- García, F., Muñoz, V., Marande, G. y Rosel, J. (2011). Estabilidad de la aceptación y el rechazo entre pares y su efecto en el rendimiento académico en educación primaria: una investigación longitudinal. *MDPI*, 13(5), 2650. <https://doi.org/10.3390/su13052650>
- Herman, JL (1992). *Trauma y recuperación*. Basic Books/Hachette Book Group. <https://psycnet.apa.org/record/1992-97643-000>

- <https://doi.org/10.63415/saga.v2i3.205>
- Jaramillo, L., Basantes, A., Cabezas, M. y Casillas, S. (2024). Impacto de la gamificación en la motivación y el rendimiento académico: una revisión sistemática. *Educ. Sci.* 14(6), 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Jaramillo-Mediavilla, Lorena, Basantes-Andrade, Andrea, Casillas-Martín, Sonia, & Cabezas-González, Marcos. (2025). Impacto de la gamificación en el rendimiento académico en la Universidad Técnica del Norte (Ecuador). *Formación universitaria*, 18(3), 35-46. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062025000300035>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Kindermann, TA (2007). Efectos de los grupos de pares existentes de forma natural en los cambios en el compromiso académico de una cohorte de estudiantes de sexto grado. *Desarrollo Infantil*, 78(4), 1186–1203. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01060.x>
- López, V. (2019). Políticas de Convivencia escolares en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27(5). DOI:10.14507/epaa.27.3800
- Murdock, T. y Anderman, E. (2006). Perspectivas motivacionales sobre el engaño estudiantil: hacia un modelo integrado de deshonestidad académica. *Educational Psychologist*, 41(3), 129–145. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_1
- Ortega, A. y Sanz, M. (2016). Cómo acercar la cultura anglosajona al aula de Lengua extranjera Inglés a través del aprendizaje cooperativo. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/16557/TFG-L1256.pdf?sequence=1>

- Parra, B. y Pizarro, C. (2022). *Incidencia del comportamiento disruptivo en el rendimiento académico de los estudiantes de básica primaria*. <https://hdl.handle.net/11323/9518>
- Pianta, RC (1999). *Fortaleciendo las relaciones entre niños y docentes*. Asociación Americana de Psicología. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2006). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 42(3), 444–457.
- Rudolph, K. (2021). Capítulo tres: Comprender las relaciones entre pares durante la infancia y la adolescencia a través de la lente de la motivación social. *Elsevier*, 8; 105-151. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.08.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, RM y Deci, EL (2000). Teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Silveira, Y. y Moreno, J. (2015). Miedo a equivocarse y motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3). <https://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000300006>
- Steinberg, L. (2014). *La era de las oportunidades: Lecciones de la nueva ciencia de la adolescencia*. Houghton Mifflin Harcourt. <https://psycnet.apa.org/record/2014-35308-000>
- Touriñán, J. M. (2015). *Educación y función docente: Liderazgo, comunicación y grupo clase*. Biblioteca Nueva.
- UNICEF (2015). Oculto a simple vista: un análisis estadístico de la violencia contra los niños. https://data.unicef.org/resources/hidden-in-plain-sight-a-statistical-analysis-of-violence-against-children/?utm_source=chatgpt.com

- Usán Supervía, P. y Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32 (125), 95-112. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Van der Kolk, B. (2014). *El cuerpo lleva la cuenta: Cerebro, mente y cuerpo en la sanación del trauma*. Viking. <https://psycnet.apa.org/record/2014-44678-000>
- Velazco, C. y Rolón, M. (2024). Factores que afectan la participación activa de los estudiantes en clases, del primer año de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Pilar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2799>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as motivational contexts. En T. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 16A. The decade ahead* (pp. 69–98). Emerald.
- Wentzel, K. R. (2015). *Social motivation and academic achievement: The social context of school success*. Routledge.
- West, M. R., Kraft, M. A., Finn, A. S., Duckworth, A. L., Gabrieli, C. F., & Gabrieli, J. D. (2018). Promise and paradox: Measuring students' non-cognitive skills and the impact of schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(1), 31–64.
- Yui, D. (1968). Identity Youth and Crisis 1. https://www.academia.edu/37327712/Erik_H_Erikson_Identity_Youth_and_Crisis_1_1968_W_W_Norton_and_Company_1_
- Zambrano, A. (2012). La escuela como espacio de convivencia: Retos y desafíos. *Revista Educación y Sociedad*, 23(1), 45–58.
- Zambrano, L. (2021). Estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional en estudiantes de noveno año de educación general básica. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=305247>

SOMBRA EN EL AULA

VOLÚMEN 3

Influencias ocultas en el rendimiento académico

 ALUMNI
EDITORIA
2026

PRIMERA EDICIÓN

ISBN: 978-9942-7465-1-1



9 789942 746511