

CONDICIONES SOCIOFAMILIARES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL: UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

SOCIO-FAMILY CONDITIONS AND ACADEMIC PERFORMANCE IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY: A CASE STUDY IN PRIMARY EDUCATION

Bertha Inés Olivares Amaya¹

¹ Escuela Primaria Insurgentes Queretanos – USEBEQ, Querétaro, México. Correo electrónico: bertha.ines.2103@gmail.com

Resumen

La presente investigación doctoral analiza la influencia de las condiciones sociofamiliares en el rendimiento académico de los alumnos de una escuela primaria ubicada en un contexto de alta vulnerabilidad social en la Delegación Félix Osores Sotomayor, Querétaro, México. El estudio parte del reconocimiento de que el rezago académico no puede explicarse únicamente desde variables pedagógicas o cognitivas, sino que se encuentra profundamente vinculado a factores estructurales como la precariedad económica, la inseguridad alimentaria, las dinámicas familiares adversas y las limitaciones institucionales del sistema educativo. Al cierre del ciclo escolar 2024-2025, MEJOREDU reportó que el 42.42% del alumnado presentó rezago en español, el 63.64% en matemáticas y el 60.61% en ciencias naturales. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo mediante el método de estudio de caso, apoyado en la triangulación de entrevistas semiestructuradas a once docentes, tres tutoras, la directora escolar y el equipo de USAER, así como en observación participante en aulas de cuarto grado, encuesta a cuarenta familias y análisis de documentos institucionales. A partir del análisis inductivo del corpus empírico, emergieron cuatro categorías analíticas: los silencios institucionales que marginan, el hambre de aprender, las trayectorias fragmentadas del rendimiento académico y la resiliencia pedagógica en el aula. Los hallazgos evidencian que el rendimiento académico se ve significativamente afectado por condiciones socioeconómicas que inciden en procesos cognitivos, emocionales y motivacionales, así como por la ausencia de acompañamiento institucional efectivo.

Palabras clave: rendimiento académico; condiciones sociofamiliares; vulnerabilidad social; rezago educativo; resiliencia pedagógica; educación primaria.

Abstract

This doctoral research analyzes the influence of socio-family conditions on the academic performance of students at a Primary School, located in a context of high social vulnerability in the Felix Osoreo Sotomayor Delegation, Queretaro, Mexico. The study is grounded in the recognition that academic underachievement cannot be explained solely by pedagogical or cognitive variables, but is deeply connected to structural factors such as economic precariousness, food insecurity, adverse family dynamics, and institutional limitations within the educational system. At the close of the 2024-2025 school year, MEJOREDU reported that 42.42% of students showed deficiencies in Spanish, 63.64% in Mathematics, and 60.61% in Natural Sciences. Findings reveal that academic performance is significantly affected by socioeconomic conditions that impact cognitive, emotional, and motivational processes, as well as by the lack of effective institutional support.

Keywords: academic performance; socio-family conditions; social vulnerability; educational lag; pedagogical resilience; primary education.

Introducción

En las últimas décadas, el análisis del rendimiento académico ha ocupado un lugar central en las agendas educativas nacionales e internacionales. Sin embargo, gran parte de estos análisis se ha concentrado en evaluar resultados a partir de indicadores estandarizados, frecuentemente desvinculados de las condiciones sociales, económicas y familiares que configuran la experiencia escolar cotidiana del alumnado. En contextos de alta vulnerabilidad social, esta mirada reduccionista resulta insuficiente para comprender la complejidad del rezago educativo (Damián, 2022; De Franco y Arrieta, 2021).

La Delegación Félix Osores Sotomayor, en el estado de Querétaro, constituye un contexto de alta vulnerabilidad social donde problemáticas como la desintegración familiar, el consumo de drogas y alcohol, la violencia intrafamiliar, la falta de valores y el limitado acompañamiento académico en casa repercuten directamente en la trayectoria educativa de los niños y adolescentes. Dentro de este entorno, la escuela primaria Insurgentes Queretanos enfrenta un incremento sostenido de alumnos con rezago académico en múltiples grados escolares. Los datos institucionales confirman la magnitud del problema: al cierre del ciclo escolar 2024-2025, MEJOREDU reportó que el 42.42% de los alumnos presentaron rezago en español, el 63.64% en matemáticas y el 60.61% en ciencias naturales. De manera complementaria, los resultados del SISAT evidenciaron dificultades recurrentes en competencias lectoras, cálculo mental y razonamiento lógico. A nivel interno, las calificaciones reflejaron un aumento de alumnos en riesgo del 20.5% en el primer periodo al 33.3% en el segundo.

Desde esta perspectiva, la presente investigación doctoral se propone analizar, a través de un estudio de caso, las condiciones sociofamiliares que inciden en el rendimiento académico de los alumnos de una escuela primaria. La pregunta rectora es: ¿Cuáles son las condiciones sociofamiliares que inciden en el rendimiento académico del alumnado en un contexto de alta vulnerabilidad social, y como se articulan estos factores con las limitaciones institucionales del sistema educativo? Esta interrogante surge no solo de una inquietud académica, sino de una experiencia profesional prolongada como docente de educación primaria que ha permitido observar de manera directa las tensiones entre los discursos normativos de inclusión y la realidad cotidiana del aula. El origen socioeconómico se erige como el predictor más robusto del destino educativo, particularmente en entornos urbanos donde las disparidades son más evidentes (Schmelkes del Valle, 2022). Esta correlación constituye la expresión más clara de una falla estructural que naturaliza la injusticia, transformando la cuna socioeconómica en un techo de oportunidades infranqueable.

Vulnerabilidad, capital cultural y ecosistema educativo: perspectivas teóricas para leer el rezago

Comprender la relación entre las condiciones sociofamiliares y el rendimiento académico en contextos de vulnerabilidad social requiere articular tres tradiciones teóricas que, lejos de ser excluyentes, se complementan y potencian mutuamente: la teoría de la reproducción social y el capital cultural de Bourdieu, el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner, y la perspectiva crítica sobre la vulnerabilidad educativa. Estas tres perspectivas permiten leer el rezago académico no como un déficit individual del alumno, sino como la expresión situada de desigualdades estructurales que operan simultáneamente en múltiples niveles de la realidad social.

El punto de partida es el marco conceptual de Pierre Bourdieu, cuya contribución más decisiva para comprender el rezago escolar en contextos vulnerables es su análisis de las formas de capital y su distribución diferencial en el espacio social. Bourdieu (1997) establece que:

El espacio social es construido de tal modo que los grupos se distribuyen en el según dos principios: el capital económico y el capital cultural. El lugar ocupado en ese espacio dirige las representaciones y las tomas de posición en las luchas para conservarlo o transformarlo. En este paisaje, la escuela selecciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuestos por una determinada clase, presenta ciertos valores y normas culturales de un grupo como si fueran universales y contribuye a reproducir la estructura social (Bourdieu, 1997, p. 67).

Esta formulación tiene implicaciones directas para la lectura del rezago académico en la escuela primaria: los alumnos provenientes de hogares con escaso capital cultural, entendido como el conjunto de disposiciones, saberes y prácticas vinculados a la cultura legitimada por el sistema escolar, enfrentan una desventaja estructural que no se origina en su falta de capacidad intelectual, sino en la distancia entre su cultura de origen y la cultura que la escuela da por supuesta. El rezago, desde esta perspectiva, no mide lo que el alumno sabe, sino lo que la escuela no ha sabido reconocer como conocimiento válido. Esta disociación entre el capital cultural que el alumnado porta y el capital que la escuela demanda es uno de los mecanismos más silenciosos y eficaces de reproducción de la desigualdad educativa.

El segundo eje teórico es el modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Bronfenbrenner (1987), que ofrece un marco conceptual de excepcional pertinencia para analizar como los distintos niveles del entorno social configuran las condiciones de aprendizaje del alumno. Bronfenbrenner concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y anidadas que van desde el nivel más inmediato hasta el más amplio, y que operan de manera interdependiente. El microsistema, primer nivel del modelo, abarca los entornos de interacción directa del alumno: la familia, el aula, el grupo de pares.

El mesosistema, segundo nivel, comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; para un niño, estas son “las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio” (Bronfenbrenner, 1987, p. 44). El exosistema integra los contextos en que el alumno no participa directamente pero que influyen sobre su desarrollo: las condiciones laborales de los padres, las políticas de servicios sociales, la calidad de los servicios de salud mental del barrio. El macrosistema, nivel más abarcador, se refiere a:

“las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias” (Bronfenbrenner, 1987, p. 45).

La aplicación de este modelo al caso de la escuela Insurgentes Queretanos revela que el rezago académico no puede comprenderse desde el microsistema aula de manera aislada. Los datos empíricos muestran que el deterioro del rendimiento entre ciclos escolares documenta caídas superiores a 66 puntos porcentuales en matemáticas para algunos casos, lo que no puede explicarse por factores pedagógicos internos al aula, sino que remite necesariamente a las condiciones del mesosistema, la debilidad de los vínculos entre familia y escuela, y del exosistema, las presiones económicas que atraviesan el hogar durante el periodo de receso escolar. El modelo ecológico permite, además, identificar donde deben actuar las políticas de mejora: no únicamente en el aula, sino en todos los niveles del entorno que condicionan la experiencia educativa del alumno.

El tercer eje teórico es la perspectiva crítica sobre vulnerabilidad educativa, que en el contexto latinoamericano ha sido desarrollada especialmente a partir de los aportes de Schmelkes del Valle (2022) y de los estudios sobre equidad educativa en América Latina. Esta perspectiva parte de reconocer que la vulnerabilidad no es una condición intrínseca de ciertos grupos sociales, sino el resultado de procesos históricos de exclusión que se expresan de manera concreta en la distribución desigual de los recursos necesarios para aprender. Schmelkes del Valle (2022) documenta que, en zonas afectadas por pobreza urbana, las condiciones asociadas como la desintegración familiar, la violencia en el entorno y la inseguridad en los trayectos escolares colocan a los estudiantes en escenarios poco propicios para aprender (p. 4). Esta perspectiva crítica es la que le otorga coherencia al conjunto: el modelo ecológico de Bronfenbrenner describe los niveles en que operan las condiciones de vulnerabilidad; la teoría de Bourdieu explica los mecanismos mediante los cuales el sistema escolar reproduce la desigualdad; y la perspectiva crítica sobre vulnerabilidad señala la dimensión ética y política del problema, la responsabilidad institucional de revertir procesos de exclusión que el propio sistema escolar contribuye a producir.

Metodología

La investigación se inscribe en el paradigma cualitativo con enfoque interpretativo, reconociendo que la realidad educativa no puede medirse únicamente en términos numéricos, sino que debe comprenderse desde los significados y experiencias de los actores implicados.

El enfoque interpretativo se caracteriza por el relativismo ontológico, el subjetivismo epistemológico y la metodología inductivo-dialógica (De Franco y Arrieta, 2021), postura que resulta pertinente para analizar el rezago académico no como un déficit aislado, sino como resultado de la interacción de múltiples factores estructurales, comunitarios y familiares. Se desarrolló un estudio de caso que posibilita examinar de manera profunda la escuela primaria Insurgentes Queretanos como unidad específica delimitada en tiempo y espacio. El alcance es exploratorio-descriptivo con énfasis interpretativo; se busca comprender significados y construir categorías de análisis a partir del trabajo de campo, más que comprobar hipótesis previamente formuladas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de información se realizó mediante la triangulación de cuatro técnicas complementarias. En primer lugar, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a once docentes (D1-D11), a la directora del plantel, al equipo de USAER y a tres tutoras del grupo de 5B (T1, T3, T4). En segundo lugar, se realizó observación participante sistemática en aulas de cuarto y quinto grado durante los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026. En tercer lugar, se aplicó una encuesta a cuarenta madres, padres y tutores del grupo 5B, con el propósito de caracterizar las condiciones socioeconómicas del hogar y los hábitos de alimentación del alumnado. Finalmente, se efectuó revisión documental de los resultados MEJOREDU y SISAT, actas de evaluación y oficios institucionales. Para el análisis se emplearon matrices de codificación abiertas y axiales. El criterio rector para el cierre de la muestra fue la saturación teórica: el momento en que la incorporación de nuevas entrevistas no aportó información sustantiva adicional a las categorías emergentes.

Consideraciones éticas

La investigación fue orientada bajo principios éticos reconocidos en el ámbito educativo y de la bioética, garantizando la dignidad, autonomía y respeto a los derechos de los participantes. Se obtuvo consentimiento informado en todos los casos. Los participantes son identificados con códigos alfanuméricos (D1-D11, T1-T4, M1) para resguardar su confidencialidad. Las solicitudes formales de información a instancias institucionales se realizaron mediante oficios dirigidos a la dirección escolar, a la supervisión de la zona y a instancias de apoyo a la inclusión educativa.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan organizados en torno a las cuatro categorías analíticas que emergieron inductivamente del análisis sistemático del corpus de datos. Estas categorías no fueron definidas de manera previa, sino que surgieron del diálogo constante entre los datos empíricos, el marco teórico y la reflexión crítica de la investigadora. La **Tabla 1** ofrece una síntesis de los hallazgos por categoría.

Tabla 1.
Síntesis de hallazgos por categorías analíticas emergentes.

CATEGORÍA ANALÍTICA	SUBCATEGORÍAS EMERGENTES	EVIDENCIA EMPÍRICA (TESTIMONIOS)	INTERPRETACIÓN ANALÍTICA
Silencios que marginan.	Laberinto burocrático de USAER; ausencia de liderazgo directivo; soledad pedagógica docente.	"Es meramente para lo administrativo, son tan pocas las intervenciones que no se ve avance en los alumnos." (D1, 29/sep/2025)	Las omisiones institucionales reproducen la exclusión bajo discursos normativos de inclusión. El silencio burocrático opera como mecanismo de marginación simbólica y práctica.
El hambre de aprender.	Inseguridad alimentaria; precariedad laboral familiar; impacto emocional y cognitivo de la pobreza.	"Los niños llegan sin desayunar y no pueden concentrarse." (T4, ciclo 2025-2026)	La precariedad económica y la inseguridad alimentaria obstaculizan directamente los procesos cognitivos, la autorregulación emocional y la motivación académica.
Rendimiento académico en contexto.	Resultados MEJOREDU/ SISAT; trayectorias fragmentadas; tensión entre medición estandarizada y realidad escolar.	MEJOREDU 2024-2025: 63.64% rezago en matemáticas; 60.61% ciencias; 42.42% español. Descenso de hasta 66.67% entre ciclos en el grupo focal.	Los indicadores estandarizados son necesarios pero insuficientes para capturar la complejidad del rezago contextualizado. El rendimiento escolar es un fenómeno socialmente situado.
Resiliencia pedagógica en el aula.	Estrategias docentes innovadoras; contención emocional; adaptaciones curriculares diferenciadas; comunicación personalizada con familias.	"Hago lo que puedo con lo que tengo, porque los niños merecen aprender." (D1, 29/sep/2025)	Los docentes ejercen prácticas de resistencia pedagógica que generan espacios de aprendizaje, cuidado y posibilidad educativa pese a la adversidad estructural.

Nota. Elaboración propia con base en el análisis inductivo del corpus empírico recopilado durante el ciclo escolar 2025-2026. Las categorías emergieron del proceso de codificación abierta y axial de entrevistas semiestructuradas (D1-D11, T1, T3, T4), observación participante y revisión documental de evaluaciones institucionales MEJOREDU y SISAT.

Silencios que marginan

La primera categoría analítica emerge del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los once docentes de la escuela primaria, de la observación participante en el aula y de la revisión de documentos institucionales. Esta categoría no alude únicamente

a la ausencia de comunicación verbal, sino a silencios estructurales y organizacionales que, al no traducirse en acompañamiento pedagógico efectivo, contribuyen a procesos de exclusión educativa en contextos de vulnerabilidad.

Los datos empíricos revelan de manera consistente que la relación entre los docentes frente a grupo y el equipo de USAER se caracteriza por una comunicación esporádica, intervenciones limitadas y una falta de seguimiento que impide que los diagnósticos se traduzcan en acciones pedagógicas concretas dentro del aula. La docente D1 expresa con claridad la frustración que genera esta desconexión al señalar que la función del equipo de apoyo “es meramente para lo administrativo, es firmar un documento con estrategias que generalmente no se trabajan o se concretan; son tan pocas las intervenciones que no se ve avance en los alumnos que requieren este apoyo” (Entrevista a docente D1, 29 de septiembre de 2025). Este testimonio permite identificar una paradoja central del funcionamiento institucional que el modelo de Bronfenbrenner (1987) permite leer con precisión: el exosistema, en este caso el equipo de USAER, debería actuar como un contexto de apoyo que potencia las condiciones del microsistema aula; sin embargo, cuando su funcionamiento se reduce a lo administrativo, no solo deja de contribuir al desarrollo del alumno sino que activamente reproduce la desconexión entre los distintos niveles del entorno escolar.

Una docente de sexto grado (D11) aporta un elemento estructural determinante al mencionar: “somos doce grupos y solo hay un apoyo en aprendizaje”, lo que evidencia la inviabilidad operativa del modelo: un solo especialista resulta insuficiente para atender de manera pertinente a múltiples grupos y grados. Desde el marco normativo de la Nueva Escuela Mexicana, esta fragmentación contraviene el principio de lo común. La SEP (2024) señala que dicho principio “se sustenta en una responsabilidad compartida y en una acción humana coordinada, mediante la cual los saberes, valores y practicas se transforman en elementos colectivos que fortalecen la vida escolar y el desarrollo integral del alumnado” (p. 23). En ausencia de un liderazgo que convoque y organice esta acción colectiva, la corresponsabilidad se debilita y la escuela opera como una suma de iniciativas individuales sin cohesión institucional. La investigadora interpreta este hallazgo desde la perspectiva de Bourdieu (1997): los silencios institucionales no son neutrales; son mecanismos de reproducción que trasladan al esfuerzo individual del docente responsabilidades que deberían ser colectivas e institucionales, garantizando que la desigualdad de origen se traduzca en desigualdad de destino.

Un dato empírico particularmente revelador es que el equipo de USAER no respondió a la invitación formal para participar en entrevistas durante el periodo de recolección de datos. Esta ausencia no se interpreta como un vacío metodológico, sino como un indicador adicional de la desconexión entre los servicios de apoyo y los procesos de reflexión e investigación

educativa desarrollados desde la escuela, dato empírico en sí mismo que revela formas de funcionamiento institucional que inciden directamente en los procesos de inclusión educativa.

El hambre de aprender: precariedad socioeconómica como barrera cognitiva y emocional

La premisa que orienta esta categoría resulta aparentemente simple pero estructuralmente devastadora: es imposible concentrarse en matemáticas cuando el estómago este vacío. La segunda categoría integra evidencia empírica, datos cuantitativos y observaciones contextuales para demostrar como la precariedad económica y las deficiencias nutricionales obstaculizan los procesos de concentración y aprendizaje. Desde la observación participante, se identificó que varios alumnos inician la jornada escolar sin haber ingerido alimentos, manifiestan cansancio persistente y presentan dificultades para sostener la atención durante actividades que requieren esfuerzo cognitivo prolongado. A partir de una encuesta aplicada a cuarenta madres, padres y tutores del grupo 5B, se evidencio que una proporción significativa del alumnado no desayuna de manera regular o lo hace de forma insuficiente antes de acudir a la escuela.

Desde una perspectiva neuroeducativa, la inseguridad alimentaria afecta de manera directa funciones cognitivas básicas como la memoria de trabajo, la atención selectiva y la autorregulación emocional. Calderón et al. (2023) sostienen que “los procesos de aprendizaje dependen no solo de estrategias pedagógicas adecuadas, sino también de condiciones fisiológicas y emocionales mínimas que permitan al alumno involucrarse activamente en la tarea escolar” (p. 16). Cuando estas condiciones no están garantizadas, el aula se transforma en un espacio de exigencia cognitiva para cuerpos que apenas logran sostener la energía necesaria para permanecer atentos. Esta situación se inscribe en lo que Schmelkes del Valle (2022) advierte sobre la vulnerabilidad educativa en contextos de pobreza urbana: las condiciones del exosistema, las presiones económicas sobre el hogar, se filtran hacia el microsistema aula a través del cuerpo mismo del alumno(p. 4).

La precariedad económica no se limita a producir carencias materiales visibles; genera, de manera paralela, un impacto profundo y persistente en la vida emocional del alumnado. Los testimonios de las familias confirman esta relación entre precariedad y afectación emocional. Una cuidadora principal entrevistada (T1) describe como la separación parental genero un quiebre significativo en el desarrollo emocional del menor a su cargo, manifestado en ansiedad, dificultades en el lenguaje y retraimiento social. Otra madre entrevistada (M1) señala que el ambiente familiar se encuentra marcado por tensiones constantes derivadas de la precariedad económica, lo que repercute directamente en el estado emocional de su hija. Estas condiciones

configuran lo que Ramírez y Ballesteros (2022) denominan un entorno de expectativas académicas limitadas: “los alumnos provenientes de contextos desfavorables suelen carecer de apoyos familiares suficientes y de condiciones materiales idóneas, lo que repercute en su desempeño escolar y en la interiorización de horizontes educativos más acotados” (pp. 1). La investigadora interpreta estos hallazgos desde el modelo ecológico: las presiones económicas del macrosistema, las políticas de empleo precario, la ausencia de redes de protección social, se materializan en el cuerpo y la emoción del alumno que llega sin desayunar al aula. El rezago académico es, en este nivel de análisis, la expresión más visible de una cadena de privaciones que comienza mucho antes de que el niño cruce la puerta de la escuela.

Rendimiento académico en contexto: tensiones entre medición estandarizada y realidad escolar

La tercera categoría analiza las tensiones entre la medición estandarizada y la realidad escolar vivida por docentes, alumnos y familias. En contextos de alta vulnerabilidad social, los porcentajes de aciertos no pueden comprenderse exclusivamente como indicadores del desempeño académico individual, sino como expresiones indirectas de desigualdades estructurales que atraviesan la experiencia escolar del alumnado. Los resultados de la evaluación MEJOREDU correspondientes a los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026 permiten identificar patrones relevantes en el desempeño académico. En el momento diagnóstico inicial del ciclo 2024-2025, los grupos de cuarto grado mostraron porcentajes de aciertos cercanos al 48% en español y entre 40% y 45% en matemáticas. Al cierre del mismo ciclo, el grupo 4B presentó un incremento significativo en matemáticas, alcanzando un 80.36%. Sin embargo, el diagnóstico inicial del ciclo 2025-2026, aplicado al mismo grupo, ahora 5B, muestra un descenso significativo con resultados cercanos al 42% en español y 29% en matemáticas.

Este comportamiento no puede interpretarse como una pérdida súbita de capacidades cognitivas. De acuerdo con Hernández Silvano (2025), los aprendizajes logrados en contextos de vulnerabilidad tienden a debilitarse cuando se interrumpen los apoyos escolares y familiares que los sostienen (pp. 112-123). Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), el periodo de receso escolar representa una interrupción del mesosistema: el alumno pierde temporalmente la interconexión entre el microsistema escuela y el microsistema familia que, cuando funciona bien, sostiene la consolidación de los aprendizajes. En el contexto de la escuela Insurgentes Queretanos, donde muchas familias carecen de los recursos culturales y materiales para sostener prácticas educativas durante el receso, esta interrupción del mesosistema se traduce en el deterioro abrupto que documentan los datos. La **Tabla 2** presenta la comparación entre los resultados finales del ciclo escolar 2024-2025 (4B) y los diagnósticos iniciales del ciclo 2025-2026 (5B).

Tabla 2.*Comparación del desempeño académico entre ciclos escolares por caso.*

CASO	ESPAÑOL (FINAL 4B / INICIAL 5B)	MATEMÁTICAS (FINAL 4B / INICIAL 5B)	CIENCIAS NATURALES (FINAL 4B / INICIAL 5B)
Caso 1	66.67% -> 40.00% (-26.67%)	96.67% -> 30.00% (-66.67%)	65.00% -> 45.00% (-20.00%)
Caso 2	80.00% -> 56.67% (-23.33%)	96.67% -> 30.00% (-66.67%)	55.00% -> 30.00% (-25.00%)
Caso 3	63.33% -> 50.00% (-13.33%)	53.33% -> 36.67% (-16.66%)	55.00% -> 35.00% (-20.00%)
Caso 4	20.00% / N/A*	43.33% / N/A*	Datos no registrados

Nota. Elaboración propia con base en los resultados de las evaluaciones MEJOREDU correspondientes al ciclo escolar 2024-2025 (grupo 4B) y el diagnóstico inicial del ciclo 2025-2026 (grupo 5B). *N/A indica que no se registraron datos correspondientes al diagnóstico inicial. Las diferencias porcentuales negativas indican retroceso en el nivel de logro entre ciclos.

El análisis de la **Tabla 2** permite identificar un patrón consistente y teóricamente significativo desde la perspectiva de Bourdieu (1997): desempeños aceptables o altos al cierre del ciclo escolar que se deterioran de manera abrupta al inicio del periodo siguiente. Los Casos 1 y 2 evidencian un desempeño sobresaliente al cierre de 4, particularmente en matemáticas, donde alcanzaron porcentajes superiores al 96%. No obstante, al inicio del siguiente ciclo escolar se observa un colapso abrupto del rendimiento, con descensos superiores a los 66 puntos porcentuales. Esta tendencia confirma que los aprendizajes logrados en el aula no se han convertido en capital cultural incorporado, es decir, en disposiciones durables y transferibles, porque las condiciones del hogar y el entorno comunitario durante el receso no proporcionan los andamiajes necesarios para su consolidación. El Caso 4 representa la situación más crítica: al cierre de 4 ya se identificaba un rezago severo, y la ausencia de registros diagnósticos al inicio de 5 se vincula con inasistencias recurrentes y rechazo explícito a la escuela, en un contexto familiar caracterizado por conflictos constantes e inestabilidad emocional. Desde el modelo ecológico, este caso ilustra la ruptura del mesosistema: cuando los vínculos entre hogar y escuela se fracturan, el alumno queda atrapado en un microsistema familiar que no puede sostener su trayectoria educativa.

El Sistema de Alerta Temprana (SISAT) constituye un instrumento diagnóstico complementario que permite identificar de manera oportuna riesgos de rezago en lectura, producción de textos y cálculo mental. La **Tabla 3** presenta los resultados del diagnóstico inicial del ciclo 2025-2026 para los cuatro casos analizados.

Tabla 3.

Resultados del Sistema de Alerta Temprana (SISAT) por caso e indicador académico.

CASO	LECTURA	PRODUCCIÓN DE TEXTOS	CÁLCULO MENTAL
Caso 1	En desarrollo	Nivel esperado	En desarrollo
Caso 2	Requiere apoyo	Requiere apoyo	Requiere apoyo
Caso 3	Nivel esperado	Nivel esperado	Nivel esperado
Caso 4	Requiere apoyo	Requiere apoyo	Requiere apoyo

Nota. Elaboración propia con base en los resultados del Sistema de Alerta Temprana (SISAT) correspondientes al diagnóstico inicial del ciclo escolar 2025-2026, grupo 5B. Los casos se presentan de manera anónima para proteger la identidad del alumnado conforme a los principios éticos de la investigación educativa.

La lectura conjunta de la **Tabla 3** muestra la coexistencia de tres perfiles claramente diferenciados: un caso con aprendizajes parcialmente consolidados (Caso 1), un caso con desempeño consistente en el nivel esperado (Caso 3) y dos casos con rezago generalizado en los tres indicadores evaluados (Casos 2 y 4). Esta heterogeneidad confirma desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) que el rezago académico no se distribuye de manera uniforme dentro del grupo, sino que responde a trayectorias escolares y condiciones contextuales específicas. Los resultados del Caso 3, que muestra nivel esperado en los tres indicadores pese a compartir el mismo contexto de vulnerabilidad que sus compañeros, merecen una lectura cuidadosa: sugieren que cuando el mesosistema hogar-escuela logra articularse de manera mínima, aunque los recursos

materiales sean escasos, el alumno puede sostener aprendizajes básicos. Este hallazgo tiene una implicación política directa: no se trata de que algunos alumnos tengan más capacidad, sino de que algunos cuentan con condiciones de articulación entre sus microsistemas que otros no tienen. La desigualdad es contextual, no individual.

Resiliencia pedagógica en el aula

La cuarta categoría documenta las estrategias pedagógicas innovadoras desplegadas por docentes que, a pesar de limitaciones estructurales severas, logran sostener procesos inclusivos y generar espacios donde la afectividad y la inteligencia emocional se convierten en motores de aprendizaje significativo. Entre las prácticas identificadas mediante la observación participante y las entrevistas destacan: el uso creativo de material didáctico con recursos limitados, la implementación de círculos de lectura culturalmente contextualizados, el desarrollo de dinámicas de regulación emocional en el aula, la comunicación personalizada con las familias más allá de los canales formales y las adaptaciones curriculares diferenciadas que reconocen ritmos diversos de aprendizaje.

La docente D9 aporta una reflexión de carácter estratégico que ilumina el potencial transformador de esta perspectiva pedagógica: “el cambio más importante es dejar de ver la vulnerabilidad como un problema externo y empezar a verla como el contexto que define nuestra misión principal” (Entrevista a docente D9, 29 de septiembre de 2025). Esta postura evidencia una comprensión pedagógica alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana en tanto reconoce que el contexto social no constituye un obstáculo ajeno a la escuela, sino el punto de partida de su acción educativa. Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), esta postura docente representa una forma de resistencia: en lugar de reproducir la expectativa de fracaso que el capital cultural de origen “predice” para estos alumnos, el docente actúa como agente que interrumpe el mecanismo de reproducción desde adentro del aula.

La escuela primaria actúa como un espacio compensatorio parcial. Para muchos alumnos, el aula representa uno de los pocos espacios de estabilidad cotidiana: un entorno con horarios definidos, normas claras, adultos disponibles y acceso básico a materiales educativos. Sin embargo, esta función compensatoria entra en tensión cuando se enfrenta a realidades estructurales persistentes. La **Tabla 4** sistematiza las principales estrategias compensatorias identificadas, sus alcances y sus límites estructurales.

Tabla 4.*Estrategias compensatorias docentes: alcances y límites estructurales.*

ESTRATEGIAS DOCENTES COMPENSATORIAS	ALCANCES IDENTIFICADOS	LÍMITES ESTRUCTURALES
Ajustes y adecuaciones curriculares individualizadas.	Contención emocional; acceso parcial al currículo para alumnos con rezago severo.	No son sostenibles sin apoyo institucional; dependen del compromiso individual.
Flexibilización de criterios de evaluación.	Permanencia escolar; reducción de deserción a corto plazo.	Sin respaldo directivo; pueden invisibilizar la magnitud del rezago.
Acompañamiento individual y material propio del docente.	Mejora puntual en alumnos con asistencia regular; vínculos afectivos positivos.	Genera sobrecarga docente; no hay sistematización institucional ni reconocimiento.

Nota. Elaboración propia con base en datos recabados mediante observación directa en aula, entrevistas semiestructuradas con docentes (D1-D11) y revisión de documentos institucionales durante el ciclo escolar 2025-2026 en la escuela primaria. Las estrategias reflejan la iniciativa individual del profesorado frente a condiciones de precariedad institucional.

Estas prácticas son consistentes con los planteamientos de Gómez Baya (2022) sobre la construcción de competencias resilientes como mecanismo para prevenir afectaciones emocionales, conductuales y académicas. Sin embargo, como señala Buitimea Valenzuela et al. (2024), cuando la compensación educativa descansa exclusivamente en la voluntad individual del profesorado, se corre el riesgo de normalizar la precariedad como una condición que “puede resolverse desde el aula”, invisibilizando la responsabilidad del Estado y de las instancias educativas superiores (p. 27). La sostenibilidad de estas prácticas depende casi exclusivamente del compromiso individual del profesorado, lo que representa una limitación institucional significativa que las políticas educativas deben atender con urgencia. Desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), la resolución del problema exige actuar en todos los niveles del ecosistema educativo simultáneamente: en el microsistema aula con mejor formación y recursos docentes; en el mesosistema fortaleciendo los vínculos entre escuela y familia; en el exosistema con políticas de empleo digno y protección social que reduzcan la precariedad del hogar; y en el macrosistema con una reorientación de las prioridades del sistema educativo nacional hacia la equidad y la inclusión real.

Conclusiones

La investigación permite concluir que las condiciones sociofamiliares influyen en el rendimiento académico de los alumnos de la escuela primaria de manera multicausal

y estructural, operando simultáneamente en tres niveles interrelacionados que el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) permite articular con precisión. En el nivel material, la precariedad económica y la inseguridad alimentaria afectan directamente procesos cognitivos fundamentales; en el nivel emocional, el estrés crónico derivado de contextos familiares adversos interfiere con la autorregulación y la motivación académica; y en el nivel institucional, la fragmentación del acompañamiento y la ausencia de políticas escolares integrales profundizan las barreras existentes. Estos niveles no operan de forma aislada, sino que se entrelazan y potencian mutuamente, configurando un entramado de desigualdades que condiciona las oportunidades educativas del alumnado. El rezago académico observado no refleja la capacidad individual del estudiante, sino las condiciones sociales e institucionales profundamente desiguales en las que se desarrolla su trayectoria escolar.

La investigación aporta el concepto de “silencios institucionales” como categoría analítica original para comprender procesos de exclusión que operan no por acciones explícitas, sino por omisiones, fragmentación organizacional y ausencia de respuesta institucional. Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), estos silencios son mecanismos de reproducción que trasladan al docente individual responsabilidades que deberían ser institucionales y colectivas, garantizando que la desventaja de capital cultural se perpetue. El análisis de trayectorias individuales mostro que el rendimiento académico es un fenómeno fragmentado, no lineal y profundamente condicionado por factores externos al aula. Los descensos de hasta 66.67 puntos porcentuales en matemáticas entre el cierre de un ciclo escolar y el diagnóstico inicial del siguiente confirman que los aprendizajes no se encuentran consolidados como capital cultural incorporado cuando las condiciones del mesosistema hogar-escuela no favorecen su sostenimiento.

Las prácticas de resiliencia pedagógica documentadas constituyen un acervo de conocimiento situado que merece ser visibilizado, reconocido y sistematizado institucionalmente. La función docente en contextos de vulnerabilidad implica acompañar trayectorias educativas atravesadas por la desigualdad, construir cotidianamente espacios de dignidad y posibilidad, y ejercer una forma de resistencia pedagógica frente a estructuras que reproducen la exclusión. Esta concepción exige que la formación inicial y continua del profesorado incorpore herramientas de análisis crítico de la desigualdad educativa y estrategias de autocuidado emocional para prevenir el desgaste profesional.

Finalmente, la investigación reafirma que la escuela no puede revertir de manera aislada los efectos de la pobreza estructural, la inseguridad alimentaria ni la precariedad laboral. Las estrategias de mejora educativa requieren articularse con políticas sociales integrales que garanticen condiciones materiales básicas para el aprendizaje: programas

de alimentación escolar suficientes, políticas de empleo digno que permitan conciliar trabajo y cuidado, servicios de salud mental accesibles y redes de protección social que impidan que las crisis económicas familiares se traduzcan automáticamente en exclusión escolar. Mientras estas condiciones estructurales no estén garantizadas, los esfuerzos pedagógicos, por más comprometidos e innovadores que sean, continuaran enfrentando límites que ninguna metodología didáctica puede superar por sí sola. Educar en contextos de vulnerabilidad no es un acto de heroicidad individual, sino una práctica ética y política orientada a la dignificación de las trayectorias escolares y a la construcción de condiciones más justas para aprender y vivir.

Referencias

- ATLAS.ti. (s.f.). Métodos de investigación cualitativa. <https://atlasti.com/es/guias/guia-investigacion-cualitativa-parte-1/metodos-de-investigacion-cualitativa>
- Borja Naranjo, G. M., Martínez Benítez, J. E., Barreno Freire, S. N., y Haro Jacome, O. F. (2021). Factores asociados al rendimiento académico: Un estudio de caso. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB*, 25(3), 54-77. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1509>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Briones Mendoza, V. (2021). Estructura familiar y rendimiento académico: aproximaciones desde la psicología educativa. *Revista de Psicología Educativa*, 12(1), 45-60.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Buitimea Valenzuela, G., Manig Valenzuela, A., Márquez Ibarra, L., y Madueno Serrano, M. L. (2024). Estrategias de afrontamiento docente ante la violencia escolar entre pares. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e608. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1785>
- Calderón Sánchez, E. R., Urvina Quito, L. P., Plaza Sandoval, V. G., Narváez, M. D., y Cepeda Saldivia, E. A. (2023). Estrategias Pedagógicas en el aula y su Influencia en el desarrollo socioemocional de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 5488-5504. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5734
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Ley General de Educación. Última Reforma DOF 20-12-2023*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Campoverde Montesdeoca, M. (2024). *La Influencia del Entorno Socioeconómico en el Rendimiento Académico* [Trabajo de titulación]. Instituto Tecnológico Superior Japón. <https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/handle/123456789/4549>

- Chuquilla Domínguez, Y. M., Macias Moreira, I. F., Álvarez Pincay, L., y Chuqui Quinteros, N. C. (2025). Incidencia de las familias disfuncionales en el rendimiento académico. *Ciencia y Educación*, 231-246. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15109612>
- Damián, A. G. (2022). Teorías con enfoque interpretativo en la investigación del turismo. *Turismo y Sociedad*, 31, 73-96. <https://doi.org/10.18601/01207555.n31.04>
- De Franco, M. F., y Arrieta, J. (2021). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Mundo recursivo*, 3(1), 1-24. <https://atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38/54>
- Elola, M. D. (2021). Causas del fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad sociocultural desde la perspectiva docente. *Cultura, educación y Sociedad*, 12(1), 323-340. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7823647.pdf>
- Gómez Baya, D. (2022). El análisis multinivel de los factores de riesgo y de protección para promover la resiliencia en el desarrollo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 48(178), 3-13. <https://doi.org/10.33776/amc.v48i178.7345>
- Guerra Muñoz, M. E., y Parra Dita, C. (2020). Familia: factor clave en el rendimiento escolar de estudiantes de primaria en Colombia. *Revista venezolana de gerencia*, 25(92), 1758-1774.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Silvano, A. (2025). Variables socioemocionales y materiales en el rezago educativo. *Perspectiva Crítica Educativa*, 6(1), 112-123.
- Jaime Manzanares, B. A. (2024). La formación continua en la educación: evolución, modelos y competencias digitales. *Revista Científica de Estudios Sociales (RCES)*, 3(5), 87-106.
- Jiménez Chaves, V. (2021). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *International Journal of Research in Social Sciences*, 2(2), 1-7.
- Mogollon, O. (2021). *Gestión institucional y calidad educativa en escuelas vulnerables*. Editorial Universitaria Latinoamericana.

- Ramírez, C., y Ballesteros, R. (2022). Trayectorias escolares condicionadas por factores estructurales en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 88(2), 34-52.
- Schmelkes del Valle, S. (2022). Reproducción de desigualdades educativas: el origen socioeconómico como predictor del destino escolar. *Revista Perfiles Educativos*, 44(175), 5-18.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Secretaría de Educación Pública.