

REFLEXIONES SOBRE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE BÁSICA SECUNDARIA EN CONTEXTO EDUCATIVOS DE ALTA VULNERABILIDAD

Enrique Gil Maldonado

ORCID: 0009-0008-6310-345X

E-mail: enriquegilcolgalan@gmail.com

Dependencia: Institución Educativa José Antonio Galán.
Barrancabermeja Colombia

Recibido 28/08/2025

Aprobado 15/09/2025

RESUMEN

La educación en accionar se enfrenta a cambios relevantes y significativos y desde esa mirada es pertinente señalar que se logran evidenciar a diario cambios y transformaciones que van en función a los diversos elementos que permean los procesos educativos como por ejemplo la inclusión de las tecnologías en el accionar pedagógico, adicional a ello vale mencionar los aportes de la realidad aumentada, entre otros. En efecto desde esa mirada es conveniente plantear el siguiente objetivo general: reflexionar sobre las competencias socioemocionales en los estudiantes de básica secundaria en contextos de alta vulnerabilidad en Colombia. La metodología empleada recae en un paradigma interpretativo a través de un enfoque cualitativo acompañado del método hermenéutico; apalancado en la técnica de análisis documental. El producto se enmarca en un ensayo de carácter científico que se convierte en un aporte significativo para la sociedad en general; puesto que, encierra un conjunto de elementos que se deben considerar en las instituciones educativas con la finalidad de tener muy claro el impacto de las competencias socio-emocionales en la formación integral de los estudiantes; partiendo de procesos que emergen de la revisión documental y vienen a definir acciones y beneficios en pro de la educación secundaria.

Palabras clave: Alta vulnerabilidad, competencias socioemocionales y contextos educativos

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

REFLECTIONS ON SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCIES IN JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS IN HIGHLY VULNERABLE EDUCATIONAL CONTEXTS

ABSTRACT

Action-based education is facing significant changes, and from this perspective, it is important to note that changes and transformations are evident on a daily basis, driven by various elements that permeate educational processes, such as the inclusion of technology in teaching practices. In addition, it is worth mentioning the contributions of augmented reality, among others. Indeed, from this perspective, it is appropriate to propose the following general objective: to reflect on the social-emotional skills of secondary school students in highly vulnerable contexts in Colombia. The methodology employed is based on an interpretative paradigm through a qualitative approach accompanied by the hermeneutic method, leveraging the technique of documentary analysis. The product is framed within a scientific essay that makes a significant contribution to society in general, as it includes a set of elements that should be considered in educational institutions in order to clearly understand the impact of socio-emotional competencies on the comprehensive education of students, based on processes that emerge from the documentary review and define actions and benefits for secondary education.

Keywords: High vulnerability, socio-emotional competencies, and educational contexts

INTRODUCCIÓN

La educación básica secundaria se encuentra actualmente en una encrucijada histórica que desafía sus cimientos tradicionales ya que, fue concebida como el espacio por excelencia para la acumulación enciclopédica de saberes cognitivos y la preparación académica formal, pero la escuela contemporánea atraviesa un "giro afectivo" que ya no puede ser postergado ni ignorado. Este cambio de paradigma no obedece a una moda pasajera ni a un capricho de la innovación pedagógica; más bien, surge como una respuesta urgente e ineludible ante una realidad social desbordante que ha puesto en jaque la salud mental de la población adolescente.

En tal sentido. Este aporte busca: reflexionar sobre las competencias socioemocionales en los estudiantes de básica secundaria en contextos de alta vulnerabilidad en Colombia, donde es imperativo reconocer que la institución educativa ha dejado de ser simplemente un lugar destinado al aprendizaje de asignaturas como el álgebra o la historia, para transformarse en una verdadera trinchera de contención vital. En estos escenarios complejos, el desarrollo de la inteligencia emocional y las competencias socioemocionales trasciende la noción de ser un "lujo curricular" o un complemento deseable.

Por el contrario, estas habilidades se configuran como herramientas de supervivencia psíquica indispensables para navegar entornos marcados por la precariedad material, la violencia estructural y las secuelas invisibles

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

que dejó la pospandemia. La vulnerabilidad social en estos contextos actúa como un catalizador negativo que pone a prueba constantemente la estabilidad emocional del adolescente, porque, mientras en los estratos privilegiados la adolescencia puede vivirse como una etapa de moratoria y exploración de la identidad, en los entornos marginados esta fase vital suele experimentarse como una lucha incesante por la preservación del "yo".

La literatura especializada, apoyada en investigaciones recientes como las de Cortés (2024), señala con contundencia que la exposición crónica a factores estresantes, tales como las dificultades económicas agudas, la violencia intrafamiliar o la inseguridad en los barrios, mantiene al sistema nervioso del estudiante en un estado de alerta permanente. Se debe indicar que, este fenómeno instaura un "modo de supervivencia" que, a nivel neurológico, bloquea los procesos necesarios para la autorregulación emocional. En consecuencia, lo que a menudo se interpreta en el aula como falta de disciplina, apatía o rebeldía, es en realidad la manifestación de una desregulación emocional estructural; una respuesta adaptativa ante un entorno hostil que la escuela frecuentemente malinterpreta y castiga, en lugar de decodificar, comprender y educar.

Bajo esta óptica, la competencia de la autorregulación emerge como el pilar fundamental para la convivencia escolar y social. La capacidad de gestionar emociones intensas como la ira, la frustración o el miedo constituye, quizás, la habilidad más crítica que un estudiante de secundaria puede adquirir para enfrentar su realidad. Sin embargo, el desarrollo natural de esta y otras competencias se vio severamente fracturado por el reciente

confinamiento global. Se puede mencionar que, de acuerdo con lo expresado por los autores citados que, el aislamiento social privó a los adolescentes de los espacios de socialización natural que son imprescindibles para ensayar, calibrar y modular sus emociones. El resultado de esta ruptura es el retorno a las aulas de una generación que presenta un analfabetismo emocional agudizado, visible en el incremento de los trastornos de ansiedad y en las serias dificultades para abordar la resolución pacífica de conflictos.

De allí que, la escuela recibe hoy a estudiantes de cuerpo presente, pero con psiquis fragmentadas que demandan una alfabetización emocional intensiva. En este tejido complejo, la empatía y la conciencia social se perfilan como los antídotos necesarios para contrarrestar la violencia escolar y el acoso. Especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, donde la agresión puede instrumentalizarse como una moneda de cambio para obtener estatus o respeto, el acto de fomentar la capacidad de leer y sentir las emociones del "otro" se convierte en una acción revolucionaria. Como destaca Gélvez (2025):

Las intervenciones pedagógicas que ponen el foco en estas competencias han demostrado su eficacia para reducir significativamente las conductas de riesgo, rompiendo el ciclo de la violencia reactiva al permitir que el estudiante se descentre de su propio dolor para comprender la experiencia ajena. (p. 27)

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

No obstante, para que este proceso florezca, se requiere que el aula misma se constituya como un espacio seguro, libre de juicios punitivos, donde la vulnerabilidad no sea estigmatizada como debilidad, sino reconocida como una condición humana compartida. Aquí, el rol del docente es decisivo, aunque profundamente paradójico; ya que se exige al maestro que actúe como tutor de resiliencia y mediador de conflictos, a menudo sin que el sistema le brinde las herramientas ni el soporte emocional necesarios para sostener dicha carga. Por lo tanto, advertencias como las de Morales (2021) resuenan con fuerza, porque no es viable promover competencias socioemocionales en el alumnado si los propios educadores sufren de "burnout" o desgaste emocional, pues la transmisión de estas habilidades no ocurre a través del discurso teórico, sino mediante el modelado conductual y afectivo.

Se abordarán las competencias socioemocionales en la educación básica secundaria en contextos vulnerables entendidas como un imperativo de justicia social. Pero no se refiere solo de habilidades blandas funcionales para el mercado laboral, sino de habilidades duras esenciales para la vida, la dignidad humana y el ejercicio de una ciudadanía democrática. Así, la escuela conserva el potencial latente de ser un factor protector capaz de interrumpir las trayectorias de exclusión, siempre y cuando se atreva a humanizar su currículo. Si el sistema educativo logra integrar el desarrollo del ser con la misma rigurosidad técnica que aplica al desarrollo del saber, ya que, además de formar mejores estudiantes, también se contribuirá a la

reparación del tejido social de una nación que necesita, desesperadamente, reaprender a convivir desde la empatía y la regulación mutua.

DESARROLLO

Las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación básica secundaria tradicionalmente orientadas hacia la acumulación enciclopédica de saberes cognitivos, atraviesa en la actualidad un giro afectivo ineludible. Este cambio de paradigma no es un capricho pedagógico, debería ser una respuesta urgente ante una realidad social que se desborda en las aulas y se refiere a la fragilidad de la salud mental adolescente. Al reflexionar sobre las competencias socioemocionales en estudiantes de este nivel, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, hay que adentrarse en un terreno donde la escuela deja de ser simplemente un lugar para aprender álgebra o historia, y se convierte en una trinchera de contención vital. En estos escenarios, el desarrollo de la inteligencia emocional no es un lujo curricular, más bien se refiere a una herramienta de supervivencia psíquica frente a entornos marcados por la precariedad, la violencia y las secuelas invisibles de la pospandemia.

Allí, la vulnerabilidad social actúa como un catalizador negativo que desafía la estabilidad emocional del adolescente y, mientras que en contextos privilegiados la adolescencia es una etapa de exploración, en los entornos marginados suele vivirse como una lucha constante por la preservación del yo. De allí que, Cortés (2024) señala que:

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

La exposición crónica a factores estresantes, por ejemplo, las dificultades económicas, la violencia intrafamiliar o la inseguridad barrial, son los que mantiene al sistema nervioso del estudiante en un estado de alerta permanente. Este modo de supervivencia bloquea neurológicamente los procesos de autorregulación emocional, lo que explica por qué muchos jóvenes reaccionan con impulsividad o apatía ante los conflictos escolares. (p.3)

Ante este panorama, la competencia de la autorregulación emerge como el pilar fundamental para la convivencia, donde la capacidad de gestionar la ira, la frustración o el miedo es, quizás, la habilidad más crítica que un estudiante de secundaria puede adquirir para navegar su realidad. Sin embargo, el desarrollo de esta competencia se vio severamente fracturado por el confinamiento global reciente. De allí que, Ortiz & Hernández (2024) documentaron cómo el aislamiento social privó a los adolescentes de los espacios de socialización natural necesarios para ensayar y calibrar sus emociones. El resultado es una generación que regresó a las aulas con un analfabetismo emocional agudizado, manifestado en un incremento de la ansiedad y en dificultades para la resolución pacífica de conflictos. La escuela, entonces, recibe a cuerpos presentes pero con psiquis fragmentadas que requieren una alfabetización emocional intensiva.

Paralelamente, la empatía y la conciencia social se perfilan como los antídotos necesarios contra la violencia escolar y el acoso; sobre todo en contextos de alta vulnerabilidad, donde la agresión puede ser una moneda de cambio habitual para obtener respeto o estatus, fomentar la capacidad de leer y sentir las emociones del "otro" es un acto revolucionario. Gélvez (2025) destaca que: "las intervenciones pedagógicas centradas en estas competencias logran reducir significativamente las conductas de riesgo.

Cuando un estudiante logra descentrarse de su propio dolor para comprender la experiencia ajena, se rompe el ciclo de la violencia reactiva". (p. 21) No obstante, este proceso requiere que el aula misma sea un espacio seguro, libre de juicios, donde la vulnerabilidad no sea vista como debilidad, sino como condición humana compartida.

El rol del docente en este entramado es decisivo, pero también paradójico; ya que, se exige al maestro que sea un tutor de resiliencia y un mediador de conflictos, a menudo sin brindarle las herramientas ni el soporte emocional para sostener dicha carga. Al respecto, Morales (2021) advierte que: "no es posible promover competencias socioemocionales en los estudiantes si los propios educadores sufren de "burnout" o desgaste emocional". (p. 11) La transmisión de estas habilidades no se da a través de lecciones teóricas en el tablero, más bien se da mediante el modelado, es decir, el estudiante aprende a regularse observando cómo su profesor gestiona el caos del aula; aprende respeto sintiéndose respetado. Por tanto, cualquier política educativa que pretenda fortalecer el tejido socioemocional escolar debe empezar ineludiblemente por el cuidado de quienes cuidan, o sea, los docentes.

Por lo tanto, abordar las competencias socioemocionales en la educación básica secundaria de contextos vulnerables debe ser un imperativo de justicia social, porque no se está hablando solamente de habilidades blandas para el mercado laboral futuro, por el contrario, se trata de las habilidades duras necesarias para la vida y la ciudadanía democrática.

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

La escuela tiene el potencial de ser un factor protector que interrumpa las trayectorias de exclusión, siempre y cuando se atreva a humanizar su currículo. Si el sistema educativo logra integrar el desarrollo del ser con la misma rigurosidad que el desarrollo del saber, se estarán formando mejores estudiantes, pero al mismo tiempo reparando el tejido social de una nación que necesita, desesperadamente, aprender a convivir desde la empatía y la regulación mutua.

Razón que conlleva a profundizar sobre los contextos educativos de alta vulnerabilidad y su incidencia en los estudiantes; lo primordial es definir un "contexto educativo de alta vulnerabilidad" en la realidad colombiana, lo cual exige trascender de la métrica simplista de los ingresos económicos. Aquí se hace referencia solamente a escuelas pobres, sino a ecosistemas de riesgo multidimensional donde la precariedad material se entrelaza con la violencia estructural, la ausencia estatal y la fragilidad del tejido familiar. Para el estudiante de básica secundaria, habitar y aprender en estas coordenadas no es un desafío logístico, más bien se trata de una prueba existencial que moldea su subjetividad. La incidencia de estos entornos en el desarrollo del adolescente es profunda y corrosiva, instaurando lo que podríamos denominar una pedagogía de la supervivencia, donde la energía cognitiva y emocional que debería destinarse al aprendizaje se desvía instintivamente hacia la preservación de la integridad física y psicológica.

El primer estrato de esta incidencia es la exposición crónica al conflicto y la violencia, una realidad que, lejos de ser un capítulo cerrado en la historia nacional, sigue reescribiéndose en los territorios. Los informes

recientes sobre alertas tempranas y educación evidencian que una porción significativa de la matrícula escolar en zonas rurales y periurbanas convive con la amenaza de actores armados y dinámicas de control territorial ilegal (LEE, 2025). Esta proximidad al peligro normaliza la violencia como mecanismo de resolución de conflictos y fractura la sensación de seguridad ontológica necesaria para educarse. ¿Cómo puede un estudiante concentrarse en la abstracción matemática cuando el camino a la escuela está minado por fronteras invisibles o reclutamiento forzado? La escuela, en estos casos, deja de ser un santuario para convertirse, a veces, en una caja de resonancia de las tensiones externas, afectando dramáticamente la permanencia y la motivación escolar.

A nivel psicosocial, la vulnerabilidad se traduce en una carga invisible que los estudiantes llevan en sus mochilas. De allí que, Chanalata, et al, (2025), demuestran una correlación directa e inquietante entre los factores de riesgo psicosocial (la disfuncionalidad familiar, la inseguridad alimentaria y la falta de redes de apoyo), y el bajo rendimiento académico. Es allí, donde el estudiante en condición de vulnerabilidad a menudo opera bajo un estado de estrés tóxico que inhibe funciones ejecutivas clave como la memoria de trabajo y la autorregulación. No es que carezca de capacidad intelectual; es que su ancho de banda mental está saturado por la angustia de la inmediatez. Esta situación se agrava por la prevalencia de sintomatologías ansiosas y depresivas no diagnosticadas, que en el aula suelen ser

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

malinterpretadas erróneamente como apatía, pereza o problemas de conducta.

Esta desconexión entre la realidad del estudiante y la oferta institucional es el caldo de cultivo para la deserción escolar, el síntoma más agudo de la vulnerabilidad. En este sentido, Narváez y Gómez (2023) señalan que: “el abandono de las aulas en instituciones públicas no es una decisión repentina, más bien se considera el desenlace de un proceso acumulativo de exclusión”. (p. 23) En los contextos de pobreza, donde la educación compite en desventaja contra la necesidad urgente de generar ingresos o contra la cultura de la inmediatez que ofrecen las economías ilegales; es allí, donde el estudiante deserta porque la escuela no logra ofrecerle un sentido de futuro viable o porque las barreras materiales, como el transporte, la alimentación o los útiles escolares se vuelven infranqueables. Aquí, la vulnerabilidad además de expulsar al joven del sistema, también le hipoteca su proyecto de vida, perpetuando el ciclo intergeneracional de la pobreza que el Ministerio de Educación busca combatir mediante la retención escolar.

Sin embargo, sería reduccionista observar estos contextos solo desde la carencia, porque existe una dimensión de resistencia y resiliencia que también incide en los estudiantes, aunque a un costo humano elevado. En medio de la adversidad, la escuela tiene el potencial de erigirse como un entorno protector, un dique de contención contra la anomia social. Por su parte, Gómez, et al (2023) argumentan que, para muchos adolescentes en riesgo de suicidio o reclutamiento, el vínculo con un docente significativo o la

pertenencia a un grupo escolar puede ser el único factor de anclaje a la vida, porque cuando la institución educativa logra trascender su función académica para asumir una ética del cuidado, se convierte en un espacio terapéutico donde el estudiante puede resignificar su historia traumática.

Por lo tanto, la incidencia de los contextos de alta vulnerabilidad en los estudiantes de secundaria es totalizante, ya que afecta su neurodesarrollo, condiciona su estabilidad emocional y limita sus horizontes de posibilidad. Esta realidad no debe leerse como un destino fatalista, es más como un mapa de acción en el cual se debe reconocer que el estudiante no llega al aula solo y va acompañado de sus circunstancias, lo cual obliga al sistema educativo a flexibilizar sus lógicas, fortalecer los equipos de orientación escolar y, sobre todo, a validar las competencias socioemocionales no como un adorno curricular, más bien como la herramienta fundamental para que estos jóvenes puedan reescribir su guion en medio de la incertidumbre.

A ello se unen los modelos educativos y experiencias docentes aplicados en contextos educativos de alta vulnerabilidad en Colombia; vale mencionar que la implementación de modelos educativos en territorios colombianos marcados por la alta vulnerabilidad se debe mencionar que, no es simplemente una cuestión de logística administrativa, por el contrario, responde a un desafío ético y pedagógico que pone a prueba la capacidad del Estado y de la sociedad civil para garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad. Al analizar el panorama de la educación básica

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

secundaria en zonas deprimidas, bien sean periferias urbanas azotadas por la violencia o ruralidades dispersas y olvidadas, se evidencia que la estructura tradicional de la escuela, rígida y homogeneizante, suele fracturarse ante la realidad de estudiantes cuyas vidas están atravesadas por la precariedad económica, el desplazamiento forzado o la desestructuración familiar. En este contexto, la pedagogía debe transmutar, dejando de ser una mera transmisión de contenidos para convertirse en una pedagogía de la acogida y la restitución de derechos.

Ante la ineficacia del sistema convencional para retener a esta población, Colombia ha sido pionera en el desarrollo de Modelos Educativos Flexibles (MEF). Estas arquitecturas curriculares, diseñadas para adaptarse a los ritmos de aprendizaje y a las condiciones de vida de los estudiantes, representan una ruptura epistemológica con la idea de que el estudiante debe adaptarse a la escuela. Por el contrario, modelos como Caminar en secundaria o la Aceleración del Aprendizaje buscan que la institución se amolde a las necesidades del sujeto. De allí que, Orozco (2022) señala que:

La flexibilidad no implica una reducción de la calidad o de la exigencia, sino una reorganización modular del saber que permite al adolescente avanzar sin la amenaza constante de la repitencia, un factor que en contextos vulnerables suele ser el preludio de la deserción definitiva y el ingreso a circuitos de ilegalidad. (p. 5)

Sin embargo, el éxito o fracaso de estos modelos no reside en sus cartillas o materiales didácticos, más bien se basa en la experiencia docente que los vitaliza. El maestro que opera en contextos de alta vulnerabilidad se ve obligado a desbordar su rol instruccional para asumir funciones de mediación social y contención emocional. La experiencia docente en estos

escenarios se configura como una práctica de bricolaje pedagógico, donde el educador debe construir sentido con los recursos limitados a su alcance, contextualizando el currículo nacional para que dialogue con la realidad inmediata del estudiante. Al respecto, Vega (2025) sugiere que las experiencias más exitosas son aquellas donde el docente logra establecer un vínculo afectivo sólido, validando la historia de vida del estudiante y convirtiendo el aula en un espacio seguro donde la violencia del entorno queda temporalmente suspendida.

Es aquí donde la dimensión socioemocional cobra una relevancia crítica, actuando como la columna vertebral de cualquier intervención educativa en zonas de riesgo; porque para un estudiante de secundaria que convive con la incertidumbre, el desarrollo de competencias como la autorregulación, la empatía y la resiliencia no es un contenido transversal optativo, por el contrario, debe ser una herramienta de supervivencia psíquica. La literatura académica reciente es enfática al señalar que el trauma derivado de la vulnerabilidad bloquea los procesos cognitivos superiores; por ende, no puede haber aprendizaje significativo si primero no hay una estabilización emocional. En este sentido, Carbonó y Sarabia (2023) revelan que cuando la escuela integra explícitamente el aprendizaje socioemocional en su cotidianidad, se reducen los índices de agresión y se mejora el clima escolar, creando las condiciones mínimas necesarias para que el intelecto pueda florecer.

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

La aplicación de estos modelos enfrenta tensiones estructurales. A menudo, existe una desconexión entre la política pública diseñada en los escritorios de Bogotá y la realidad fangosa de los territorios. Allí, los docentes reportan una sensación de soledad institucional, donde se les exige resultados estandarizados (como los de las pruebas Saber) sin considerar las abismales brechas de capital cultural y económico de sus estudiantes. Además, de la pobreza lleva a veces a reducir las expectativas sobre lo que estos estudiantes pueden lograr, un error que los modelos más innovadores intentan combatir mediante la pedagogía de las altas expectativas. De allí que, Villalba (2021) argumenta que la verdadera inclusión en contextos vulnerables pasa por creer en la capacidad del estudiante para aprender y trascender su circunstancia, evitando caer en un asistencialismo educativo que perpetúa la exclusión.

Asimismo, las experiencias significativas en estos contextos suelen caracterizarse por una fuerte vinculación con la comunidad; donde existe una escuela de puertas abiertas, que dialoga con las familias y reconoce los saberes locales, logra tejer una red de protección alrededor del adolescente. En la educación básica secundaria, donde el riesgo de reclutamiento o consumo de sustancias se dispara, proyectos pedagógicos productivos o artísticos se han convertido en anclas de vida. Estas iniciativas permiten al estudiante proyectarse hacia un futuro distinto al que parece predestinado por su entorno, dotándolo de agenciamiento y sentido de propósito. La educación, en este sentido, deja de ser un requisito para convertirse en un proyecto de libertad.

Los modelos educativos y las experiencias docentes en contextos de alta vulnerabilidad en Colombia enseñan que la equidad no es dar a todos lo mismo, por el contrario, es dar a cada uno lo que necesita para florecer. De tal manera, la rigidez curricular es enemiga de la inclusión social y el camino hacia una educación más justa requiere validar y potenciar los Modelos Educativos Flexibles, no como soluciones de segunda categoría para pobres, sino como laboratorios de innovación pedagógica. Del mismo modo, es imperativo cuidar a quien cuida: fortalecer la formación y el acompañamiento emocional de los docentes que, día a día, sostienen la esperanza en las fronteras de la sociedad. Solo a través de una escuela que abrace la afectividad, flexibilice sus formas y se arraigue en el territorio, será posible romper los ciclos intergeneracionales de vulnerabilidad que atrapan a la juventud colombiana.

Es importante mencionar que la caracterización de las competencias socioemocionales en la población estudiantil de educación básica secundaria constituye hoy uno de los desafíos epistemológicos y pedagógicos más apremiantes para el sistema educativo latinoamericano. Pues al adentrarse en esta etapa vital, marcada por la turbulencia neurobiológica de la adolescencia, y situarla en coordenadas geográficas definidas por la alta vulnerabilidad social, la tarea de educar trasciende la mera instrucción cognitiva para convertirse en un acto de contención y reestructuración psíquica. No se está ante un simple listado de habilidades blandas deseables para el mercado laboral futuro, por el contrario, se está

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

frente a la arquitectura interna que permite a un joven sobrevivir y proyectarse en medio de entornos a menudo hostiles. La escuela, en este escenario, deja de ser únicamente un templo del saber enciclopédico para erigirse como un espacio de refugio donde se aprende a ser y a convivir.

Por ello, caracterizar estas competencias implica comprender la dimensión intrapersonal del estudiante, es decir, su capacidad de autoconocimiento y autorregulación; ya que para un adolescente que habita contextos de precariedad, donde la incertidumbre es la única constante, la gestión de las emociones no es un ejercicio de bienestar, sino una herramienta de supervivencia. Investigaciones recientes en el ámbito nacional sugieren que la autorregulación emocional es el predictor más robusto de la adaptación escolar. Sin embargo, Gélvez (2025) advierte que, en escenarios de vulnerabilidad, esta competencia suele presentarse fracturada; el secuestro amigdalino o la reacción impulsiva ante el conflicto es frecuente no por falta de carácter, sino porque el cerebro adolescente ha sido moldeado por un estado de alerta permanente. Así, la caracterización revela a sujetos que sienten con intensidad desbordante, pero que a menudo carecen del vocabulario emocional y de los mecanismos inhibitorios para procesar la frustración sin recurrir a la agresión o al retramiento.

Simultáneamente, la dimensión interpersonal cobra una relevancia crítica en la secundaria, momento en el cual el grupo de pares desplaza a la familia como principal referente identitario. Aquí, competencias como la empatía y la conciencia social se convierten en el tejido conectivo de la convivencia escolar. No obstante, caracterizar la empatía en entornos

violentos resulta complejo. Al respecto, Cortés (2024) señala que, tras el retorno a la presencialidad postpandemia, se ha evidenciado un deterioro en la capacidad de los estudiantes para leer las intenciones del otro, interpretando a menudo gestos neutros como amenazas hostiles. Esta empatía bloqueada es un mecanismo de defensa ante un entorno percibido como peligroso. Por tanto, el perfil socioemocional del estudiante promedio en estas zonas muestra una tensión constante entre el deseo gregario de pertenencia y la desconfianza aprendida como forma de protección.

A este panorama se suma la competencia de la toma de decisiones responsables, un pilar que se ve constantemente asediado por las ofertas de riesgo presentes en el entorno, por ejemplo, el consumo de sustancias, las bandas criminales o la deserción escolar. La literatura académica reciente enfatiza que la capacidad de postergar la gratificación y evaluar consecuencias éticas está en plena construcción durante la secundaria básica. Por su parte, Uribe (2025) ha documentado cómo la vulnerabilidad socioeconómica reduce el horizonte temporal de los estudiantes, llevándolos a privilegiar el ahora sobre el futuro. Así, un estudiante puede poseer altas capacidades cognitivas, pero si su competencia para la toma de decisiones está comprometida por la urgencia de la supervivencia o la presión de grupo, su trayectoria académica se verá truncada. La caracterización, entonces, no debe culpabilizar al individuo, oír el contrario debería visibilizar cómo la escasez material impacta la función ejecutiva de la planificación vital.

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

Entonces es imperativo también abordar la resiliencia no como un rasgo heroico individual, más bien como una competencia dinámica que requiere soportes institucionales. En la caracterización de estos estudiantes, a menudo se encuentran historias de superación que coexisten con profundas cicatrices emocionales. Por ello, Morales (2021) argumenta que la escuela debe actuar como un tutor de resiliencia, ofreciendo vínculos de apego seguro con docentes que permitan al estudiante resignificar sus traumas. La competencia socioemocional aquí no es solo aguantar la adversidad, más bien es la capacidad creativa de transformar el dolor en un motor de aprendizaje y de construcción de proyecto de vida. Sin embargo, esta capacidad es finita y se agota si el entorno escolar no ofrece experiencias de éxito, reconocimiento y afecto genuino.

Por lo tanto, la caracterización de las competencias socioemocionales en la educación básica secundaria devuelve una imagen compleja y matizada; allí no se está frente a una generación apática o de cristal, como a veces se caricaturiza, por el contrario, se está frente a jóvenes que navegan tormentas perfectas con las herramientas que tienen a mano. La incidencia de la vulnerabilidad crea perfiles emocionales donde conviven la fragilidad y la fortaleza, la impulsividad y la solidaridad. Es necesario reconocer estas dinámicas porque es el primer paso para transitar de un modelo educativo punitivo, que castiga la conducta disruptiva, a un modelo restaurativo y humanizante, que entiende que detrás de cada acto de indisciplina o desmotivación hay una carencia de herramientas socioemocionales que la escuela tiene la responsabilidad ética de proveer y cultivar.

CONCLUSIONES

Para concluir es necesario hacer el recorrido analítico trazado a través de las reflexiones sobre las competencias socioemocionales en la educación básica secundaria, específicamente en coordenadas de alta vulnerabilidad, que trasciende el diagnóstico pedagógico para situarse en el terreno de la ética política y la salud pública. La primera inferencia crítica que emerge de este ensayo es que la escuela colombiana ya no puede permitirse el lujo de operar bajo la inercia de la transmisión enciclopédica, más bien se debe generar un giro afectivo identificado no es una opción metodológica más en el menú de la innovación educativa, sino una respuesta de urgencia ante una crisis de salud mental adolescente que amenaza con desbordar la capacidad de contención de las instituciones. Se considera que ignorar esta realidad, pretendiendo que el aprendizaje cognitivo puede ocurrir al margen de la estabilidad emocional, constituye una ceguera institucional que perpetúa la exclusión.

Al examinar la incidencia de los contextos de alta vulnerabilidad, se concluye que la precariedad no es simplemente un telón de fondo, más bien es un agente activo que reconfigura la arquitectura neuronal y psicológica del estudiante. La noción de pedagogía de la supervivencia describe con dolorosa precisión cómo la energía vital de estos adolescentes es desviada instintivamente hacia la preservación de su integridad física y psíquica, en detrimento de los procesos académicos superiores. La evidencia señala que el bloqueo de la autorregulación no son síntomas de indisciplina o falta de

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

carácter, más bien resultan ser adaptaciones funcionales ante entornos hostiles marcados por la violencia y la carencia. Por tanto, cualquier política de convivencia escolar que castigue estas conductas sin atender su raíz neurobiológica y social está condenada al fracaso y a la revictimización del estudiante.

Asimismo, la caracterización de las competencias socioemocionales en este grupo poblacional revela una fractura profunda exacerbada por la pospandemia, donde el analfabetismo emocional diagnosticado no es una metáfora, por el contrario, resulta ser una condición tangible que se manifiesta en la incapacidad para leer al otro y en la interpretación defensiva de la realidad. En estos escenarios, la empatía se encuentra a menudo bloqueada por la desconfianza aprendida, lo que convierte la convivencia escolar en un campo minado. Sin embargo, se concluye también que esta fragilidad coexiste con una resiliencia latente; los estudiantes poseen una capacidad de resistencia que, si es canalizada adecuadamente por la escuela, puede transformarse en un motor de reconstrucción del proyecto de vida.

En cuanto a la respuesta institucional, el análisis de los Modelos Educativos Flexibles y las prácticas docentes arroja luces y sombras. Pero si bien la flexibilidad curricular se presenta como una ruptura epistemológica necesaria frente a la rigidez del sistema tradicional, su implementación efectiva pende de un hilo: el factor humano. Se evidencia una tensión crítica entre las expectativas del sistema y la realidad del magisterio. Pero exigirles a los docentes que actúen como tutores de resiliencia y mediadores de

conflictos complejos, sin ofrecerles el soporte emocional ni la formación situada requerida, es una contradicción que conduce al desgaste profesional o "burnout". La conclusión es taxativa, no puede haber estudiantes emocionalmente competentes si quienes lideran el proceso educativo se encuentran emocionalmente agotados y sin apoyo institucional.

Desde una perspectiva crítica, se advierte que la brecha entre las políticas públicas diseñadas en los escritorios centrales y la realidad turbia de los territorios sigue siendo un obstáculo estructural. La verdadera innovación pedagógica en contextos vulnerables no reside en la importación de teorías foráneas, sino en el bricolaje pedagógico que realizan los docentes al contextualizar el currículo y tejer vínculos afectivos que funcionan como anclajes de vida para los estudiantes. Por ello, debe plantearse una escuela de puertas abiertas, que dialogue con la comunidad y valide los saberes locales, se confirma como el único modelo sostenible para frenar la deserción y ofrecer alternativas a las economías ilegales que compiten por la atención de los jóvenes.

Finalmente, en este ensayo científico se concluye que la integración de las competencias socioemocionales en el currículo de secundaria debe ser entendida como un imperativo de justicia social, donde se debe dotar al estudiante vulnerable de herramientas para la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables, pero no se trata de suavizar la educación, es de entregarle las habilidades duras necesarias para romper el ciclo intergeneracional de la pobreza y la violencia. La escuela tiene el

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

potencial de ser un factor protector y un entorno terapéutico, pero solo si se atreve a humanizar sus lógicas y a poner el cuidado del ser al mismo nivel que el desarrollo del saber. Se considera que, el futuro de estos jóvenes depende de que el sistema educativo deje de ver su vulnerabilidad como un déficit y comience a trabajar sobre ella como el punto de partida para una transformación profunda y liberadora.

REFERENCIAS

- Carbonó, J., & Sarabia, M. (2023). Gestión de Competencias Emocionales: La Autorregulación como Oportunidad para Mejorar el Aprendizaje de Estudiantes en Condiciones de Vulnerabilidad. URI <https://hdl.handle.net/11323/10747>.
- Chanalata, J., Burgos, K., Burgos, D., Burgos, W., Aguayo, M., & Torres, M. (2025). Factores Psicosociales que Inciden en el Bajo Rendimiento Académico: Un Enfoque desde la Intervención Educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10317591>
- Cortés, E. (2024). El abordaje de las competencias socioemocionales postpandemia en las instituciones educativas en Colombia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9625508>
- Gélvez, J. (2025). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria. *Acción y Reflexión Educativa*, (50). <http://repositorio.ciedupanama.org/handle/123456789/843>
- Gómez, D., Aguirre, S., & Restrepo, J. (2022). La escuela como entorno protector para la prevención del suicidio en estudiantes adolescentes. <https://repositorio.uco.edu.co/items/4c7cc49c-8283-4b4b-832e-7ff9b9bfc5eb/full>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2025). Educación, el motor clave para una caída de la pobreza multidimensional en Colombia al 11,5% en 2024. Comunicado oficial. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/424347:Educacion-el-motor-clave-para-una-caida-de-la-pobreza-multidimensional-en-Colombia-al-11-5-en-2024>
- Morales, M. (2021). Promoción de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos y conductas de riesgo en adolescentes en condiciones de vulnerabilidad social. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8274438>
- Narváez, J., & Gómez, E. (2023). Factores asociados con la deserción escolar en una institución educativa pública en Cartagena (Colombia). *Panorama Económico*, 31(3), 267–290. <https://doi.org/10.32997/pe-2023-470>
- Orozco, W. (2022). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Praxis & Saber*, 13(33), 88-103. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13199>
- Ortiz, J., & Hernández, Y. (2024). Desarrollo socioemocional y sus afectaciones durante la pandemia en familias de instituciones educativas colombianas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 95(1), 185–195. <https://doi.org/10.35362/rie9516043>

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

- Pontificia Universidad Javeriana, Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2025). Alertas Tempranas y Educación en Colombia: Diagnóstico de la afectación del conflicto en las comunidades educativas. Informe n.º 115.
<https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/d/lee/inf-115-alertas-tempranas-conflicto-armado-y-educacion-lee-2025>
- Uribe, D. (2025). Juventud en crisis: discursos, expectativas y realidades en Medellín. Universidad de Antioquia.
<https://hdl.handle.net/10495/46225>
- Vega, A. (2025). Caracterización descriptiva de las estrategias de permanencia escolar implementadas en la gestión de la deserción en la educación básica. Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios, 2(1), 150-157.
<https://funtecol.com.co/revista/index.php/Rhomu/article/view/34>
- Villalba, C. (2021). Modelos mentales sobre prácticas evaluativas en un contexto de vulnerabilidad: una aproximación narrativo-biográfica en una institución educativa pública colombiana (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Manizales).