ARTÍCULO CIENTÍFICO

**Título del artículo:** *Violencias cotidianas y competencias socioemocionales en contextos educativos: una revisión de tendencias emergentes en Apartadó, Urabá*

**Título en inglés:** *Everyday Violence and Socio-Emotional Competencies in Educational Contexts: A Review of Emerging Trends in Apartadó, Urabá*

**Autor(es) y ORCID:** *Jhon Fredy Mosquera Quinto*

**Afiliación:** *University of Technology and Education (U.T.E.), Doctorado en Ciencias de la Educación, Colombia*

**Correo electrónico:** *jfmosqueraq@ute.edu.co*

DOI: https://doi.org/10.66707/getc.v1i01.53

**RESUMEN**

El presente artículo analiza las tendencias emergentes identificadas en la literatura científica comprendida entre 2015 y 2024 sobre violencias cotidianas y competencias socioemocionales en contextos educativos, con el propósito de identificar elementos que favorezcan el fortalecimiento de la convivencia escolar en instituciones educativas de Apartadó, Urabá. La investigación se enmarca en una revisión bibliográfica narrativa sistematizada, con enfoque cualitativo de alcance descriptivo-analítico. La búsqueda documental se realizó en bases de datos como Scopus, Web of Science, Dialnet, Redalyc, SciELO y Google Scholar, complementada con repositorios institucionales colombianos y documentos de organismos internacionales. Los resultados revelan cinco tendencias emergentes: violencias simbólicas y microviolencias en la vida escolar, fortalecimiento de las competencias socioemocionales para la convivencia y la ciudadanía, trauma derivado del conflicto armado y desarrollo emocional, violencias digitales vinculadas a la regulación emocional, y afectaciones psicosociales en niños y jóvenes víctimas del conflicto armado interno. La revisión concluye que las violencias cotidianas y las competencias socioemocionales constituyen dos dimensiones interconectadas que la escuela debe abordar de manera articulada, especialmente en territorios marcados por el legado del conflicto armado colombiano. Se concluye que existe la necesidad de implementar programas de aprendizaje socioemocional contextualizados, formar docentes en pedagogía restaurativa e integrar la educación emocional en los currículos escolares de Apartadó.

**Palabras clave:** *Violencias cotidianas, competencias socioemocionales, convivencia escolar, conflicto armado, Urabá*

**ABSTRACT**

This article analyzes the emerging trends identified in scientific literature from 2015 to 2024 on everyday violence and socio-emotional competencies in educational settings, aiming to identify elements that contribute to strengthening school coexistence in educational institutions of Apartadó, Urabá. The research follows a systematized narrative bibliographic review with a qualitative, descriptive-analytical approach. The documentary search was conducted in databases such as Scopus, Web of Science, Dialnet, Redalyc, SciELO, and Google Scholar, complemented by Colombian institutional repositories and documents from international organizations. The results reveal five emerging trends: symbolic violence and micro-violence in school life, strengthening socio-emotional competencies for coexistence and citizenship, trauma derived from armed conflict and emotional development, digital violence linked to emotional regulation, and psychosocial effects on children and young people who are victims of internal armed conflict. The review concludes that everyday violence and socio-emotional competencies are two interconnected dimensions that schools must address in an articulated manner, especially in territories marked by the legacy of the Colombian armed conflict. The findings suggest the need to implement contextualized social-emotional learning programs, train teachers in restorative pedagogy, and integrate emotional education into school curricula in Apartadó.

**Keywords:** *Everyday violence, socio-emotional competencies, school coexistence, armed conflict, Urabá*

## INTRODUCCIÓN

Los entornos que pertenecen a contextos que son educativos de distintas regiones del mundo a diario se enfrentan a diferentes formas de violencia que, por su carácter de tipo recurrente, tienden a llegar a naturalizarse dentro de lo que es la cotidianidad escolar. Amenazas que se tornan silenciosas entre pares, así como humillaciones que son verbales, exclusión social, estereotipos y también las burlas conforman un repertorio de conductas que a través del tiempo deterioran el clima institucional de manera progresiva. En este contexto, el autor Chaux (2012) identificó que lo relacionado a estas dinámicas que llegan a ser de agresión relacional alteran lo que es la capacidad de los estudiantes para poder llegar a que regulen sus emociones, tomar asimismo decisiones que sean responsables y construir relaciones interpersonales que sean basadas en el respeto. Por su parte, Ortega (2007), a su vez, advirtió que la convivencia escolar requiere en consecuencia un abordaje que trascienda la mera ausencia de lo que implica el conflicto, puesto que las formas sutiles de la violencia erosionan los vínculos entre los actores educativos al interior de las instituciones y debilitan la cohesión del tejido social que sostiene la vida comunitaria dentro de la escuela.

El informe *Behind the Numbers* de la UNESCO (2019) documentó que cerca de un tercio de los estudiantes a nivel global ha experimentado en algún momento de su vida alguna forma de acoso escolar, lo cual evidencia que la violencia en los contextos que son de tipo educativos constituyen un fenómeno que se torna transversal. Este dato por lo tanto abarca tanto los países con altos índices de desarrollo como aquellas naciones que aún están en vías de consolidación democrática, de manera que la problemática desborda lo que son las fronteras geográficas y asimismo los niveles socioeconómicos. En línea con lo anterior, Bisquerra (2009) propuso que el desarrollo de las competencias de tipo emocional representa una vía pedagógica para que se pueda contrarrestar los efectos de estas agresiones, dado que cuando se da la educación emocional se fortalece el desarrollo de la autoconciencia, la regulación afectiva y la empatía como disposiciones necesarias para la vida en comunidad. De este modo, la conexión que se da entre lo que son las violencias cotidianas y las competencias socioemocionales configuran por lo tanto un campo de estudio que articula dos dimensiones que son inseparables de la experiencia escolar contemporánea.

Ahora bien, la pertinencia de que se pueda investigar esta relación radica en el impacto que las dinámicas de violencia normalizada ejercen sobre el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes. Los conflictos interpersonales que se gestan poco a poco al interior de una institución o escuela afectan aspectos como lo son la regulación de índole emocional, la toma de decisiones, el sentido de la empatía y el desarrollo de una capacidad para poder resolver los desacuerdos de una forma pacífica. Bajo esta perspectiva, Durlak et al. (2011) demostraron, a partir de un metaanálisis con más de doscientos programas de aprendizaje socioemocional, que lo relacionado con las intervenciones que están orientadas al fortalecimiento de estas habilidades mejoran las actitudes que son prosociales y también reducen las conductas que han sido agresivas en la población escolar. Por ello, el estudio de esta intersección resulta oportuno para que se llegue a comprender cómo las agresiones que están normalizadas obstaculizan en consecuencia el desarrollo del aprendizaje socioemocional y, al mismo tiempo, cómo el desarrollo de competencias emocionales puede configurarse como una respuesta pedagógica ante la violencia cotidiana.

Colombia se ha consolidado como un referente latinoamericano en el estudio de la violencia escolar y la convivencia educativa. Teniendo en cuenta esto, los aportes de Chaux (2012) desde la Universidad de los Andes, junto con las contribuciones de la Universidad Nacional, la Universidad Javeriana y el Ministerio de Educación Nacional, han configurado un corpus que es investigativo y lo que hace esa que articula el análisis del conflicto armado con las las dinámicas de agresión en las instituciones educativas. Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional (2004) formuló los estándares de las competencias ciudadanas como un marco orientador para la formación en la convivencia y la participación democrática en el territorio nacional. Además, Chaux (2012), profundizó en la comprensión de la agresión escolar desde el estudio de una perspectiva que integra factores que son de tipo individuales,

familiares y también comunitarios, lo cual pone en evidencia que el fenómeno escolar está atravesado por condiciones que han sido históricas propias del contexto colombiano.

La región de Urabá, y de manera particular el municipio de Apartadó, presenta condiciones que ameritan una mirada focalizada, esto porque la perspectiva histórica del conflicto armado, las transformaciones que han sido derivadas del postacuerdo y la necesidad de llegar a fortalecer la convivencia en las instituciones educativas conforman un escenario donde lo que compete a la producción académica ha crecido durante los últimos quince años. Universidades como la Universidad de Antioquia con sede en Apartadó, el Tecnológico de Antioquia, la Universidad Cooperativa y la Universidad de Medellín han desarrollado estudios sobre la convivencia, las agresiones cotidianas, las emociones y la cultura escolar en este territorio. Añadiendo a lo anterior, Álvarez et al. (2024) señalaron que lo correspondiente al tema de la paz territorial en Urabá continúa siendo un reto, puesto que el conflicto armado persiste en distintas manifestaciones y por esta razón demanda una gestión que sea contextualizada que lo que haga es que parta de las vivencias de los pobladores, de las condiciones de vulnerabilidad del territorio y de las prácticas comunitarias de resiliencia que allí se han gestado.

Pese a la producción internacional que ha sido amplia en el tiempo sobre las violencias escolares y el manejo o fortalecimiento de las competencias socioemocionales, la sistematización de las tendencias investigativas contextualizadas en los territorios afectados por el conflicto armado colombiano es aún muy limitada. La región de Urabá, marcada por lo que han sido décadas de violencia, desplazamiento y transformaciones sociales, demanda una lectura que articule todos los hallazgos de la literatura global con las particularidades del entorno local. Desde este horizonte, el presente artículo plantea la siguiente pregunta orientadora: ¿cuáles son las tendencias emergentes de investigación sobre las violencias cotidianas y las competencias socioemocionales en contextos educativos, y qué implicaciones tienen para la convivencia escolar en Apartadó? Esta pregunta lo que hace es que busca poder llegar a contribuir a la comprensión de un fenómeno que, si bien ha sido estudiado desde distintas perspectivas disciplinares y como también geográficas, requiere una sistematización que dialogue con todas las condiciones de vulnerabilidad que son propias de los territorios del postacuerdo colombiano.

El objetivo del presente artículo consiste en analizar las tendencias emergentes identificadas en la literatura científica comprendida entre 2015 y 2024 sobre violencias cotidianas y competencias socioemocionales, con el propósito de identificar elementos que favorezcan el fortalecimiento de la convivencia escolar en instituciones educativas de Apartadó, Urabá. Este objetivo se inscribe en la línea de investigación Diversidad y Convivencia del Doctorado en Ciencias de la Educación de la University of Technology and Education, desde la cual se busca comprender la relación entre la consolidación de las prácticas educativas, las dinámicas de la violencia y el desarrollo socioemocional en los contextos escolares que han

sido marcados por el conflicto. En esta dirección, el artículo ofrece una lectura sistematizada de la producción científica que ha sido reciente y que permite situar el problema en coordenadas de tipo teóricas y contextuales específicas.

El artículo se organiza en cuatro partes, la primera describe la metodología que fue empleada para la revisión bibliográfica, con los criterios de inclusión y exclusión que se tuvieron en cuenta y que orientaron la selección de las fuentes. El segundo presenta los resultados, los cuales están organizados en un panorama bibliométrico de manera general y cinco tendencias emergentes que se identificaron en la producción científica. El tercero en su estructura desarrolla lo que corresponde a la parte de la discusión, donde se interpretan los hallazgos, se contrastan con la literatura previa y se identifican las implicaciones que son de tipo pedagógicas para el contexto de Apartadó. El cuarto cierra con lo que son las conclusiones y también las recomendaciones que han sido derivadas del análisis y las líneas futuras de investigación que esta revisión deja abiertas o posibles a indagar. Esta secuencia busca ofrecer por lo tanto al lector un recorrido coherente desde la delimitación metodológica hasta las orientaciones prácticas que se derivan del ejercicio analítico.

**MATERIALES Y MÉTODOS**

El presente estudio se enmarca en una investigación documental de tipo revisión bibliográfica, la cual se encuentra orientada a la identificación de las tendencias que son emergentes en la producción científica sobre las violencias cotidianas y las competencias socioemocionales en los contextos educativos. El enfoque que fue adoptado corresponde en consecuencia a una perspectiva que es del enfoque cualitativa de alcance descriptivo-analítico, en tanto que el propósito central consiste en poder llegar a describir, clasificar e interpretar los desarrollos temáticos que la literatura ha registrado durante las últimas décadas. Es importante señalar que el diseño metodológico responde a una revisión que es narrativa sistematizada, la cual permite que se puedan articular la búsqueda rigurosa de fuentes con la lectura crítica y la categorización temática de los hallazgos. Bajo esta perspectiva, Codina (2020) planteó que lo que son las revisiones sistematizadas en las ciencias humanas y las sociales deben de llegar a integrar protocolos que sean de búsqueda, de evaluación, de análisis y de síntesis, con el fin de garantizar la trazabilidad del proceso y la validez de las conclusiones. En esta línea, la revisión que aquí se presenta adopta las fases del framework SALSA como un referente que sea procedimental para que se pueda organizar el corpus documental.

La revisión abarca por esta razón una producción científica que está comprendida entre los años 1990 y 2024, un rango temporal que lo que hace es que permite rastrear la consolidación de los marcos teóricos iniciales, la expansión de la investigación empírica y la configuración de las tendencias que son contemporáneas. En este sentido, el periodo de 1990 al año 2014 aporta los antecedentes conceptuales que cimentaron el campo, con obras como las de los

autores Olweus (1993) sobre el acoso escolar y las de Goleman (1995) sobre la inteligencia emocional. Por lo cual, el énfasis analítico recae en el periodo 2015 a 2024, dado que durante esta ventana temporal algunas de las investigaciones incorporaron variables como las violencias de tipo digitales, las microviolencias, lo relacionado con el impacto del conflicto armado en el desarrollo emocional y la regulación socioemocional en los contextos de vulnerabilidad. Esta delimitación que es temporal permite que se llegue a captar toda la evolución del campo, al tiempo que se prioriza la identificación de aquellas líneas emergentes que dialogan con los desafíos actuales que inciden en la convivencia escolar.

La búsqueda documental se realizó en diferentes bases de datos académicas de reconocida trayectoria en lo que es el ámbito de las ciencias sociales y la educación. Las fuentes que fueron consultadas incluyeron a Scopus, Web of Science, Dialnet, Redalyc, SciELO y Google Scholar, estas fuentes fueron seleccionadas por su cobertura de literatura arbitrada en el idioma inglés, el español y el portugués. De una forma complementaria, la revisión incorporó diversos repositorios institucionales que son colombianos, entre los que se encuentran los de la Universidad de Antioquia, la Universidad de los Andes y la Universidad Javeriana, con el propósito así de captar la producción que es regional y que está vinculada al contexto de Urabá y Apartadó. Es de señalar por lo tanto que, la consulta se extendió a documentos de organismos que son internacionales como lo es la UNESCO (2019), el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning conocido como CASEL, la OCDE (2015) y la Organización de las Naciones Unidas, cuyas publicaciones proporcionan marcos normativos y diagnósticos globales sobre la violencia escolar y el aprendizaje socioemocional.

Los descriptores de la búsqueda se definieron en los idiomas español y el inglés, con algunas combinaciones booleanas que permitieron que se pudiera acotar el corpus a las variables del estudio. En español, las ecuaciones de la búsqueda integraron diversos términos como los de las violencias cotidianas junto con las competencias socioemocionales, la convivencia escolar, las microviolencias, el aprendizaje socioemocional, el conflicto armado junto con desarrollo emocional, y ciberacoso junto con regulación emocional. En inglés, las combinaciones equivalentes incluyeron aquellas ideas relacionadas con everyday violence con socio-emotional competencies, school coexistence, symbolic violence, social and emotional learning identificado con la sigla SEL, armed conflict con emotional development, y cyberbullying con emotion regulation. Esta estrategia bilingüe respondió a la necesidad de que se captara tanto la parte de la producción anglófona, que concentra la mayor parte de la literatura indexada en el campo, como los aportes iberoamericanos que contextualizan el fenómeno en los territorios que han sido marcados por condiciones de desigualdad y conflicto.

La selección del corpus se rigió por criterios de inclusión y exclusión que fueron definidos previamente, estos criterios de inclusión en primer lugar contemplaron artículos que hubieran sido publicados entre los años de 1990 y 2024, escritos en español, inglés o

portugués, que además abordaran de manera directa las variables de la violencia escolar, la convivencia y las competencias socioemocionales. La búsqueda admitió artículos de revistas indexadas con arbitraje, tesis de maestría y doctorales, así como los documentos emitidos por organismos internacionales. Los criterios de exclusión en segundo lugar descartaron publicaciones carentes de rigor académico o las que no tuvieran un proceso de revisión por pares, textos que no guardaran una relación directa con las variables del estudio que se presentan y versiones que hayan sido duplicadas o preliminares de un mismo documento. La aplicación de estos filtros permitió que se conformara un banco documental coherente con los objetivos que se plantearon en la revisión, dentro del cual la lectura y la clasificación posterior identificó las cinco tendencias que se presentan en la sección de resultados.

El análisis del corpus documental se desarrolló en tres momentos que están articulados entre sí, por ende, en un primer momento, cada fuente fue sometida a una lectura crítica orientada a que se extrajeran los ejes temáticos, los enfoques metodológicos y los contextos de producción. En un segundo momento, la información se clasificó mediante una categorización temática que agrupó los hallazgos en cinco tendencias emergentes las cuales son: las violencias simbólicas y las microviolencias, las competencias socioemocionales para la convivencia y la ciudadanía, trauma junto con el conflicto armado y el desarrollo emocional, violencias de índole digitales vinculadas a la regulación emocional, y las afectaciones psicosociales en niños y jóvenes víctimas del conflicto armado. En un tercer momento, se procedió a realizar un análisis de co-ocurrencias de los términos para poder identificar las palabras que eran más frecuentes y mencionadas en la literatura revisada, como también un análisis de productividad por país, año e idioma, y una síntesis que integró los aportes de los distintos autores con las matrices de análisis bibliométrico y las categorías emergentes derivadas de la lectura del corpus.

**RESULTADOS**

Los resultados del proceso de revisión bibliográfica se organizan en dos bloques, el primero presenta un panorama bibliométrico que es general el cual se centra en describir el proceso de la distribución de la producción científica por los países, los periodos históricos, los idiomas, conceptos y sus metodologías. En cuanto al segundo este se encarga de exponer las tendencias emergentes que fueron identificadas en la literatura comprendida entre el año 2015 y el año 2024, las cuales constituyen lo que es el eje central del análisis. La información se presenta de manera descriptiva, sin una interpretación que haya sido valorativa, dado que el ejercicio analítico se desarrolla en la sección de la discusión.

El análisis de la producción por los países revela que el país de los Estados Unidos lidera la investigación sobre las competencias socioemocionales, con el trabajo sostenido de instituciones como CASEL, la Universidad de Yale, la Universidad de Illinois y la Universidad de Pennsylvania. Investigadores como Durlak, Weissberg y Greenberg han consolidado un

corpus que orienta el concepto y desarrollo de la política educativa a nivel global. Seguidamente, España ocupa el segundo lugar en el volumen de la producción, con autoras importantes como Ortega (2007), Del Rey, Trianes, Garaigordobil (2011) y Díaz-Aguado, cuyas investigaciones en el tema de la convivencia escolar y la educación socioemocional han influido en las políticas de América Latina. El país del Reino Unido aporta estudios sobre la temática del bienestar y el clima escolar, mientras que los países que son nórdicos, con referentes como Olweus (1993) y Salmivalli, han liderado aspectos como la prevención de la violencia escolar y la construcción de ambientes seguros. Respecto a Colombia el país se ha posicionado como un referente latinoamericano con los aportes de autores como Chaux (2012) desde la Universidad de los Andes, la producción de la Universidad Nacional, la Universidad Javeriana y las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional. En la región de Urabá y de manera en el municipio de Apartadó, universidades como la Universidad de Antioquia, el Tecnológico de Antioquia, la Universidad Cooperativa y la Universidad de Medellín han incrementado su producción durante los últimos quince años, esto por el impulso de las transformaciones del postacuerdo y la necesidad de que se pueda fortalecer la convivencia escolar en un territorio que a través del tiempo ha sido marcado por el conflicto armado.

La Tabla 1 organiza la productividad científica por los periodos históricos, desde el año 1998 hasta el año de 2024, e identifica las cuatro etapas diferenciadas por sus temáticas predominantes y sus autores de referencia.

**Tabla 1**
*Productividad científica por los periodos históricos*

| | | | |
|---|---|---|---|
| **1998–2005** | Consolidación de fundamentos teóricos y marcos conceptuales | Bullying, clima escolar, desarrollo socioemocional, aprendizaje social | Olweus (1993), Goleman (1995), Vygotsky (1997) |
| **2006–2012** | Expansión y diversificación con estudios empíricos | Convivencia escolar, educación emocional, cultura de paz, prevención de la violencia | Ortega, Trianes, Garaigordobil, Bisquerra, Durlak |
| **2013–2019** | Auge del enfoque SEL con estandarización internacional | Competencias socioemocionales, bienestar estudiantil, impacto del conflicto armado | CASEL, UNESCO (2017, 2019), investigaciones colombianas |
| **2020–2024** | Consolidación regional y configuración temática postpandemia | Salud mental, violencias digitales, violencias simbólicas, impacto del confinamiento | Producción regional diversificada |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión documental. La primera etapa las bases teóricas del campo con algunos conceptos como el bullying y clima escolar. La segunda amplió el radio de acción hacia lo que es la educación emocional y la cultura de paz, con España y Estados Unidos como los principales productores. La tercera etapa consolidó el enfoque de aprendizaje socioemocional a escala internacional, al tiempo que fortaleció la producción latinoamericana, en particular la colombiana, vinculada al impacto del conflicto armado en los contextos educativos. La cuarta etapa, marcada por la pandemia, incorporó variables

como lo fue la salud mental, las violencias digitales y las afectaciones emocionales derivadas del confinamiento y el retorno a la presencialidad.

La distribución de la producción científica por idioma confirma la hegemonía del inglés en el campo académico global. La Tabla 2 presenta la estimación porcentual de la producción según el idioma de publicación.

**Tabla 2**
*Distribución de la producción científica por idioma*

| Idioma | Porcentaje estimado | Aportes principales |
|---|---|---|
| **Inglés** | 63 % | Investigaciones de CASEL, universidades de EE. UU. y Reino Unido, revistas de alto impacto |
| **Español** | 27,5 % | España lidera con convivencia escolar y educación socioemocional en Iberoamérica |
| **Portugués** | 6 % | Brasil aporta lecturas situadas de violencias cotidianas vinculadas a desigualdad y exclusión social |
| **Otros** | 3,5 % | Finlandia y Suecia con investigaciones sobre seguridad escolar y bullying |

*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión documental. El predominio del idioma del inglés responde en parte a lo que es la concentración de las revistas indexadas de alto impacto en ese idioma. El español por su parte mantiene el desarrollo de una producción que es sostenida y liderada por España, con influencia que ha sido y es directa en las políticas educativas de América Latina. El idioma portugués, aunque menor en volumen, enriquece el campo con un análisis que se torna contextualizado desde Brasil, donde los temas de las violencias cotidianas se articulan con las condiciones que han generado la desigualdad estructural. Los idiomas nórdicos, pese a su baja representación porcentual, aportan investigaciones con un alto valor conceptual sobre la prevención del bullying y la seguridad escolar.

La revisión permitió que se pudiera llegar a identificar en consecuencia los conceptos y las metodologías que predominan en los estudios sobre las violencias cotidianas y las competencias socioemocionales. Entre los conceptos que fueron más recurrentes aparecen: las violencias cotidianas, microviolencias y las violencias simbólicas, convivencia escolar, bullying y ciberacoso, competencias socioemocionales según el marco CASEL, clima escolar, regulación emocional, empatía y conciencia social, cultura de paz, resolución de conflictos, e inclusión y ciudadanía democrática. En cuanto a las metodologías, los estudios que fueron estudiados y revisados se mostró que emplearon enfoques que estuvieron orientados a lo cualitativo con estudios de caso, análisis narrativos, etnografía escolar y grupos focales, junto con enfoques cuantitativos que estuvieron basados en la elaboración de encuestas masivas, escalas de clima escolar y cuestionarios sobre competencias socioemocionales como el SECL, el DERS y el PANAS. Los métodos mixtos con triangulación de encuestas y entrevistas, así

como la evaluación de programas SEL en contextos violentos, complementan este panorama metodológico.

El análisis de co-ocurrencias, entendido en este estudio como la identificación de las palabras que aparecen de una forma recurrente en la literatura revisada, evidencia el enfoque internacional centrado en la emocionalidad, la convivencia, la regulación del comportamiento y las dinámicas relacionales. Los términos que se mostraron con una mayor frecuencia de aparición conjunta fueron aquellos que incluyen: violencias cotidianas con agresiones relacionales y microagresiones, competencias socioemocionales con una cultura escolar y clima escolar, el aprendizaje socioemocional con el bienestar emocional y la paz positiva, convivencia escolar con el empoderamiento y bullying, y regulación emocional con resiliencia. Los modelos predominantes en la producción revisada corresponden a los modelos de regresión y de correlación, pedagogía restaurativa con acompañamiento, y medición del aprendizaje socioemocional.

El análisis de la literatura comprendida entre el periodo de los años de 2015 y de 2024 permitió llegar a identificar lo que correspondió a cinco tendencias emergentes que articulan los desarrollos investigativos sobre las violencias cotidianas y las competencias socioemocionales en contextos educativos. Por esta razón, cada tendencia se presenta como una subsección de los resultados que describe los hallazgos, los autores de las referencias y las líneas temáticas que la configuran.

**Tendencia 1: Violencias simbólicas y microviolencias en la vida escolar**

La primera tendencia que fue identificada en la revisión del estudio corresponde a la parte de un creciente interés investigativo por el tema de las violencias simbólicas y las microviolencias en lo que compete a la parte del entorno escolar. Los autores Alcántara e Ibarra (2021) definieron en su estudio el tema de la violencia como una acción razonada que opera como un sistema de comunicación, que es portadora de propósito, de códigos y de significado. Desde el desarrollo de esta perspectiva, cuando un estudiante emprende una acción violenta hacia uno de sus compañeros, el acto en consecuencia transmite un mensaje que es codificado, cuando esto ocurre el mensaje es diseñado para que el receptor lo interprete dentro de un sistema de relaciones de que implican o imponen poder. Este planteamiento amplía el desarrollo de la comprensión de la violencia más allá de la agresión física, al llegar a situarla como una práctica comunicativa que estructura las interacciones entre los actores escolares.

Los autores Castro et al. (2025) analizaron en su investigación la parte de las microviolencias presentes en el aula universitaria y su impacto en el transito académico, con una atención que estuvo centrada en todas aquellas experiencias que causan una desvalorización académica, invisibilización en espacios de participación, uso de lenguaje sexista y de exclusión de oportunidades. Estos autores por lo tanto documentaron que las agresiones que son llamadas

sutiles, los estereotipos, las exclusiones y las humillaciones han tomado una mayor fuerza como objetos que son dignos de un estudio durante los últimos cinco años, lo cual marca una tendencia en la visibilización de las formas de violencia que no dejan marcas físicas, pero que sí deterioran en el tiempo temas y aspectos individuales como el sentido de pertenencia y las posibilidades de desarrollo. La investigación en este caso se sustenta en la noción de violencia simbólica de Bourdieu y en la perspectiva foucaultiana del poder como una red de relaciones, lo cual permite comprender cómo estas dinámicas reproducen las desigualdades estructurales dentro de los espacios educativos.

Konal y Korumaz (2024) examinaron el desarrollo de lo que es el fenómeno de la violencia simbólica en escuelas de proyecto en Turquía y encontraron que este tipo de violencia se asocia a procesos que implican una dominación cultural y a relaciones de poder que los pares establecen entre sus iguales. Desde lo que es el contexto escolar, estas prácticas han adquirido un carácter de tolerancia y de aceptación que las convierte en dinámicas naturalizadas e invisibles. La violencia simbólica opera a través de comportamientos y lenguajes verbales y no verbales las señales, los gestos, los comentarios y las expectativas diferenciadas. Esta naturalización, lejos de ser un hecho menor lo que provoca es que se enraíza y legitima jerarquías sociales que han permanecido ocultas dentro de la escuela, lo cual configura un orden caracterizado por ser desigual y que a raíz de eso pasa inadvertido para quienes lo reproducen y para quienes lo padecen.

El concepto de microviolencia o microagresión por lo tanto designa aquellas formas sutiles de violencia cotidiana que, por su carácter que se torna repetitivo y su apariencia de normalidad, resultan difíciles de identificar y también de nombrar. La revisión muestra que estas dinámicas han permeado los contextos escolares al punto de que se ha construido parte del paisaje relacional de las instituciones educativas. A su vez, el carácter acumulativo de las microviolencias genera un efecto progresivo que debilita la motivación, la autoestima y la disposición de los estudiantes para la convivencia. La tolerancia institucional hacia estas práctica las convierte en un terreno fértil para la reproducción de formas de exclusión y discriminación que, al operar bajo el umbral de lo perceptible, escapan a los protocolos de atención convencionales y requieren estrategias pedagógicas específicas para su identificación y abordaje.

**Tendencia 2: Fortalecimiento de las competencias socioemocionales para la convivencia y la ciudadanía**

La segunda tendencia que fue identificada en la revisión y estudio se agrupa en las investigaciones que posicionan las competencias socioemocionales como un eje que es articulador de la convivencia escolar y la formación ciudadana. Teniendo en cuenta este aspecto, Betancur (2024) argumentó que la educación que es socioemocional requiere una alianza entre la escuela, la familia, el docente y el componente emocional como factores

interdependientes en la formación integral de niños, adolescentes y jóvenes. Esta asociación natural entre el desarrollo del entorno familiar y el escolar tiene como propósito que se pueda revertir comportamientos que llegan y obstaculizan la convivencia pacífica y orientar a los estudiantes hacia una ciudadanía armoniosa. El enfoque de aprendizaje socioemocional, conocido en el idioma de inglés como Social and Emotional Learning y designado con la sigla SEL, ha cobrado fuerza en las políticas públicas de países como Estados Unidos, España, Chile y Colombia, donde se reconoce que la formación emocional trasciende el ámbito individual y se inscribe en la construcción de tejido social.

Asimismo; Santamaría (2018) consideró pertinente establecer medidas que fueran preventivas como una barrera frente a las causas que originan problemas de convivencia en los entornos escolares. Desde esta óptica, el fortalecimiento de la educación socioemocional y de la empatía se configura un mecanismo que llega a la totalidad de los estudiantes, al operar desde la prevención y no desde la corrección. Por lo cual, Olhaberry y Sieverson (2022) profundizaron en esta dirección al poder centrar la atención en los primeros meses de vida como un periodo que es importante y a la vez determinante para el tránsito del desarrollo socioemocional. Estos autores afirmaron que toda la regulación emocional se vincula directamente con el contexto relacional temprano, de modo que un niño o niña que no aprende a regular en esta etapa sus emociones junto a su primer círculo social llega a la escuela en desventaja adaptativa. Este hallazgo subraya que la prevención tiene un punto de partida anterior al ingreso escolar, todo esto relacionado en la crianza de los padres o familiares y en la relación que se da con estos.

En este contexto; Ortega (1998) planteó que la convivencia escolar constituye una construcción activa de relaciones interpersonales basadas en valores como lo son el respeto y la solidaridad, y que reducirla a la ausencia de violencia equivale a desconocer su naturaleza pedagógica. Esta perspectiva privilegia la educación en los valores y principios que orienta a los estudiantes desde el entorno familiar. En un sentido que es complementario, el autor Merchán (2023) abordó las competencias socioemocionales de niños que fueron expuestos a contextos precarios y de múltiples violencias, después de este proceso se encontró con que la afectación en esta población exige intervenciones que trasciendan la mera teoría y se configuren como prácticas que logren ser vivenciales y también restaurativas. Para estos niños y adolescentes, el aula debe convertirse en un espacio que sea protegido como también capaz de ofrecer condiciones que les brinden seguridad emocional y que a su vez contrasten con la hostilidad del entorno externo con el que viven día a día.

Por su parte vuelvas, Buelvas (2020) identificó la empatía como una competencia central en contextos que tienden a evidenciar vulnerabilidad, al estudiar a estudiantes protagonistas de situaciones que afectan la convivencia escolar en una institución educativa de Antioquia. Su análisis reveló que en los entornos donde la carencia de competencias socioemocionales es generalizada, la empatía se presenta y asimismo funciona como una disposición articuladora

que posibilita el reconocimiento del otro y la construcción de vínculos de confianza. En este sentido, Rojas (2020) añadió que la intervención en este tipo de contextos debe ser estratégica y focalizada, con actividades que lleguen a las dimensiones emocionales de cada participante y transformen sus esquemas cognitivos. El desarrollo de la inteligencia emocional se presenta aquí como condición previa para que la convivencia escolar se sostenga sobre bases genuinas de bienestar y no sobre la mera ausencia de conflicto.

En esta misma línea Hernández et al. (2023) apelaron a la necesidad de que se llegara a consolidar una cultura que sea de paz como conjunto de habilidades prácticas, en la cual cada estudiante pueda constituirse en un mediador y un portador de buenas prácticas para la convivencia. Esta perspectiva exige que el desarrollo de la empatía opere como una herramienta viva de identificación con todas las necesidades de los demás. En línea con lo anterior, Paja y Tolentino (2021) ampliaron este horizonte al incorporar la protección digital como una dimensión de la educación emocional, al reconocer que los espacios que son virtuales constituyen un ámbito donde los niños y loa adolescentes también requieren competencias de regulación y de autocuidado. De igual manera, Ézara (2023) propuso, a su vez, un enfoque no punitivo que privilegie programas de intervención orientados al desarrollo de competencias emocionales con un alto componente de inclusión social y prevención primaria.

El marco normativo colombiano respalda esta orientación, elementos como los que son presentados en el Código de Infancia y Adolescencia, expedido mediante la Ley 1098 (2006), establece en su artículo 14 que la crianza, el cuidado y la orientación de niños, adolescentes y jóvenes constituyen una responsabilidad que es compartida entre la familia y el Estado. Esta disposición legal refuerza la idea de que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales requiere el curso de ambas instancias, este elemento, en una pedagogía educativa que sea comunitaria que privilegie la resolución pacífica de conflictos. Es importante señalar que el autor Gélvez (2025) ratificó esta postura al señalar que las competencias socioemocionales en lo que es el contexto escolar de la educación básica secundaria constituyen un componente que trasciende el desarrollo cognitivo, al llegar a integrar los aspectos emocionales del estudiante como una parte de una educación que atiende al pleno desarrollo del ser humano.

**Tendencia 3: Trauma, conflicto armado y desarrollo emocional**

La tercera tendencia agrupa el tema de las investigaciones que abordan la relación entre el trauma que ha sido derivado del conflicto armado y lo que tiene relación con el desarrollo emocional de los niños, las niñas y los adolescentes en contextos escolares. En el territorio colombiano, en regiones como el de Urabá, el impacto acumulado de décadas de violencia ha dejado huellas que han sido grandes y radicales en el bienestar emocional de las comunidades educativas. En este contexto, el autor de Echavarría (2005) señaló que el encuentro del

individuo y asimilación con una realidad que se considera dolorosa e inesperada desestabiliza e influye en el equilibrio emocional y el afectivo, sobretodo cuando la implicaición del actuar y los hechos que han sido violentos atentan y dañan la vida propia o la de los seres cercanos y amados. Esta comprensión y análisis de las implicaciones del trauma en la vida de las personas en general y en los estudiantes, se inscribe en una tradición que se remonta al autor Freud (1894), quien estableció una diferencia entre dos aspectos una el trauma físico, observable como lo es la lesión corporal, y el otro que corresponde ya a un trauma psíquico, que corresponde a vivencias y experiencias de vida cotidiana marcadas por situaciones que producen heridas que son invisibles, y que suelen ser no notorias por personas del común, estás heridas se refieren aquellas que quedan en el interior de la persona y que por su naturaleza escapan a la observación directa.

Herrera et al. (2025) documentaron, en un estudio de tipo preliminar con víctimas colombianas del conflicto armado, que la exposición que es constante a la violencia eleva el riesgo de que se lleguen a desarrollar problemas de salud mental, incluidos diferentes problemas como, por ejemplo, el trastorno por estrés postraumático. En este contexto, este hallazgo cobra gravedad cuando se aplica a la población escolar de territorios como el Urabá, donde las generaciones de los niños y los jóvenes han crecido en un entorno que ha sido atravesado por distintas manifestaciones del conflicto en sus hogares desde muy temprana edad. Frente a esta realidad, Rubiano et al. (2024) argumentaron que la escuela necesita una mirada que sea humanizadora, además que sea capaz de que se pueda llegar a priorizar el diálogo sobre el castigo. Por lo tanto, estos autores plantearon que la institución educativa debe desvincularse lo que representa y casusa el mido infundado para establecer procesos que lo que hagan es que favorezcan la estabilidad emocional genuina, en una apuesta pedagógica reconstructiva del tejido social donde cada integrante sea reconocido en sus capacidades y sus cualidades.

García (2020) coincidió con esta perspectiva desde un enfoque de tipo jurídico sustentado en la Ley 1620 de 2013, al plantear que educar no tiene que estar ligado a la acción de un castigo como un medio de enseñanza y de corrección. Una sanción aplicada a un estudiante que comete alguna falta, desde el contexto escolar, no genera cambios en su conciencia y puede terminar por afectar sus emociones hasta traumatizarlo. En este sentido, Duque (2021) amplió esta reflexión al afirmar que el territorio escolar debe y puede llegar a convertirse en un espacio de puente y de mediación entre partes, y no en un lugar desde donde se dan los actos violentos. Desde este punto de vista, cuando la escuela no media entre los actores en conflicto, su función como constructora de ciudadanía de paz queda seriamente comprometida.

Pereira Elgueta et al. (2025) privilegiaron el diálogo como mecanismo de participación activa, aceptación y reconocimiento que permite crear condiciones en las cuales los estudiantes se convierten en protagonistas de sus propias resoluciones de conflictos. En una dirección

complementaria, Salazar (2024) consideró que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales resulta indispensable para que se pueda dar y construir paz, dado que quienes orientan situaciones de conflicto primero deben de ser ellos quienes cuenten con las herramientas emocionales que les permitan poder participar de diálogos productivos orientados a unir separaciones y desacuerdos. Bajo esta perspectiva, Rea y Saldarriaga (2023) insistieron en que la justicia restaurativa en la escuela implica un recorrido desde el desarrollo de la palabra hablada hasta lo que implica la acción real, esto en un acto que reconozca a quien ha sido transgredido en sus derechos y genere espacios de reparación. Esta convergencia de perspectivas indica que la escuela, para que pueda constituirse en territorio de paz, requiere de una educación que sea comprometida con la formación de competencias socioemocionales y que también que garantice la convivencia pacífica y la seguridad del entorno educativo.

**Tendencia 4: Violencias digitales y su relación con la regulación emocional**

La cuarta tendencia reúne los estudios que documentan el traslado de las formas de la violencia presencial hacia los espacios que son de tipo digitales y su vinculación con la regulación emocional. Las agresiones que durante décadas se habían desarrollado al interior de las instituciones educativas han encontrado en las plataformas virtuales un nuevo escenario de reproducción. La ONU (2022), por su parte en su informe sobre la ciberviolencia y el ciberacoso en el marco de la Convención Belém Do Pará, definió el concepto de lo que es la violencia digital como un acto que es discriminatorio realizado con la intermediación de las tecnologías o los elementos que hacen parte de la información y la comunicación, esto para poder generar afectaciones que sean dirigidas de manera particular puede ser ya sea contra mujeres, adolescentes y niñas. Por su parte, Villegas (2025) confirmó que lo relacionado a las violencias digitales, el ciberacoso y la cibervictimización presentan una tendencia que se ha tornado creciente, vinculada a la forma en que los individuos regulan sus emociones en contextos virtuales. La interacción en estos medios eleva el riesgo de prácticas que sean hostiles y humillantes que terminan por afectar el bienestar emocional de los estudiantes, esto también afectando su vida familiar, rendimiento escolar y en todos los aspectos de su cotidianidad.

Acosta Gutiérrez y Amador Esparza (2021) reconocieron que internet resulta favorable para el desarrollo de las relaciones comunitarias, pero advirtieron que las formas de relacionamiento que antes eran presenciales no siempre se reproducen de manera saludable en el entorno virtual. Por ello, el cuidado de las emociones en línea exige una responsabilidad orientada a que se preserve una buena práctica en su uso. A su vez, Rivadulla y Rodríguez (2019) añadieron que esta réplica de tipo digital de la violencia tiene un costo que cala incluso al nivel académico directo, puesto que las víctimas de ciberacoso con frecuencia abandonan los escenarios escolares esto porque pierden la motivación para continuar sus proyectos formativos. Los autores Ortega y González (2016) corroboraron este hallazgo al establecer

una relación negativa entre el ciberacoso y el rendimiento académico, lo cual evidencia que la violencia en línea vulnera al estudiante y bloquea su potencial socioemocional y además académico.

Donoso Vázquez et al. (2019) identificaron que la vulnerabilidad digital está condicionada por la edad a la que el niño comienza a frecuentar los espacios del internet, dado que ciertos factores de riesgo agravan la situación emocional de los estudiantes de manera proporcional a la precocidad de su exposición. Frente a este panorama, Rey et al. (2018) demostraron que las habilidades socioemocionales contribuyen a reducir las consecuencias negativas de la cibervictimización, de manera que los niños y adolescentes formados en entornos saludables, con estimulación emocional sostenida por parte de sus padres y familias o bien sea otro tipo de cuidadores, cuentan con un capital o una barrera afectiva que hace que sean protegidos ante conductas que buscan turbar sus emociones. Ahora bien, Castro et al. (2019) complementaron esta línea al identificar factores que son individuales que diferencian a las víctimas de las no víctimas de ciberacoso en la adolescencia. Estas características, derivadas del contexto educativo y relacional en el que cada individuo ha sido formado, marcan diferencias en la forma del pensar, de sentir y también de actuar frente a las agresiones virtuales, e influyen en el comportamiento, el aprendizaje, la salud y las relaciones interpersonales.

**Tendencia 5: Afectaciones psicosociales en niños y jóvenes que conviven con pandillas o son víctimas del conflicto armado interno**

La quinta tendencia concentra aquellos trabajos que analizan todas las afectaciones psicosociales en niños y jóvenes que crecen en entornos que han sido marcados por la presencia de pandillas o por las secuelas del conflicto armado interno. Los distintos escenarios académicos contemporáneos han incorporado en consecuencia estrategias enmarcadas en la pedagogía de tipo restaurativa y la mediación, con el propósito de que la escuela pueda reducir la violencia que en su interior se suscita a diario. El autor Ruiz (2022) afirmó que la educación emocional repercute por lo tanto en el desarrollo integral del ser humano y por ello ha cobrado mayor protagonismo en el currículo educativo. Esta constatación encuentra respaldo en la publicación de Behavioral Sciences (2025), cuya revisión metaanalítica sobre programas de aprendizaje socioemocional documentó que las intervenciones estructuradas en comunidades y contextos de formación académica mejoran el rendimiento escolar de los estudiantes de primaria y secundaria. Estos hallazgos lo que producen o más bien refuerzan la necesidad de que se pueda establecer lineamientos curriculares que puedan permitir a los niños, los adolescentes y los jóvenes fortalecer sus competencias socioemocionales desde los primeros años de escolaridad.

En línea con lo anterior, el contexto de Urabá ofrece una evidencia que es específica sobre la permeabilidad de la escuela frente a lo que son las dinámicas de violencia territorial.

Conforme a este aspecto, Marín (2024) estudió los factores de riesgo que están asociados a la violencia escolar en la Institución Educativa San Francisco de Asís, en el municipio de Apartadó, y concluyó que la escuela no funciona como una burbuja aislada del entorno. Las influencias externas, provenientes de las luchas violentas que persisten en el territorio, terminan por hacer daño a los niños, adolescentes y jóvenes que se convierten en blanco constante de estas dinámicas. Ninguno de los espacios escolares constituye un lugar completamente seguro, y esta percepción de inseguridad demanda intervenciones reales que ayuden a los estudiantes a ubicarse de manera estable en sus emociones. En consecuencia, Moreno (2024) profundizó en esta línea al interpretar los relatos de niños y niñas de Apartadó frente a la violencia urbana, y encontró que las narrativas infantiles y las prácticas lúdicas de esta población están colonizadas por la violencia que experimentan a diario. Este hallazgo pone de manifiesto la devastación emocional que el contexto va dejando en las nuevas generaciones y la urgencia de que la escuela ofrezca respuestas de intervención que contrarresten estas experiencias.

Álvarez Giraldo et al. (2024) indicaron que en Urabá persiste una fractura territorial, dado que la paz territorial continúa siendo un reto y el conflicto armado no ha desaparecido en sus distintas manifestaciones. Estos autores consideraron que el trabajo en el territorio debe partir de una gestión que mitigue la violencia con acciones contextualizadas, pensadas desde las vivencias de décadas de los pobladores y orientadas a brindar paz, esperanza y seguridad. Los entornos escolares requieren ser excluidos de las acciones bélicas para que desde esa posición protegida se puedan construir territorios de paz estables y duraderos. En una dirección complementaria, Quiroz (2024) documentó que quienes crecieron en escenarios de conflicto en los municipios de Andes y Jardín presentan afectaciones psicológicas indelebles. Su análisis dejó establecido que las personas que nacen, crecen o se desarrollan en contextos violentos quedan marcadas emocionalmente por el miedo y la angustia derivados de las tragedias experimentadas. Una intervención psicosocial orientada a aliviar el peso emocional de estas poblaciones se presenta como una necesidad ineludible.

Ahora bien, la Organización de los Estados Americanos y ONU Mujeres (2022) añadieron a este panorama la dimensión de género, al considerar que los ataques ciberviolentos avanzan contra las niñas y las mujeres como una extensión del patriarcado armado. Estos organismos argumentaron la necesidad de implementar campañas permanentes de prevención de la violencia de género, con el objetivo de proteger la integridad y la libertad de expresión de las niñas en contextos escolares de vulnerabilidad. La sociedad y la escuela tienen la obligación de velar por los derechos de los niños y las niñas desde todos los ángulos, de modo que la institución educativa se constituya en un entorno protegido que garantice de manera permanente el cumplimiento de estos derechos. El contexto externo de Apartadó, marcado por décadas de violencia, reclama la presencia del Estado con políticas públicas de carácter inclusivo y permanente, articuladas con la acción de la escuela como dos fuerzas indispensables para la reconstrucción y el restablecimiento de los derechos de los niños y

jóvenes que han padecido afectaciones emocionales y psicológicas por la violencia generalizada en el territorio.

**DISCUSIÓN**

Las cinco tendencias identificadas en esta revisión configuran un sistema interconectado de fenómenos que atraviesan la convivencia escolar en contextos de vulnerabilidad. Las microviolencias y las violencias simbólicas documentadas en la primera tendencia generan un entorno de naturalización de la agresión que erosiona los vínculos interpersonales dentro de la escuela. Este deterioro progresivo del clima institucional es el terreno donde las competencias socioemocionales, abordadas en la segunda tendencia, adquieren carácter de urgencia pedagógica, dado que la regulación emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos se tornan indispensables cuando las dinámicas de exclusión y humillación forman parte de la cotidianidad escolar. La tercera tendencia muestra que, en los territorios como los de Urabá, el trauma derivado del conflicto armado agrava todo lo que concierne a estas afectaciones al añadir una capa de daño que es emocional y que además precede y condiciona la experiencia escolar de niños y adolescentes en su día a día.

La cuarta tendencia revela que lo que se relaciona con las formas de violencia que es de tipo presencial encuentran en los espacios digitales un canal de extensión que ayuda a miltiplicar su alcance y su impacto emocional. En este contexto, el ciberacoso opera como una prolongación de lo que son las dinámicas agresivas que se gestan en la escuela y en el territorio, de modo que la regulación emocional en los contextos virtuales se vincula con las competencias socioemocionales que la segunda tendencia propone como respuesta formativa. La quinta tendencia cierra este ciclo al exponer y documentar las afectaciones que son de tipo psicosociales en los niños y los jóvenes que conviven con pandillas o que son víctimas directas del conflicto armado interno. La relación y convergencia de estos cinco elementos muestran que lo que es el fenómeno de la violencia en contextos educativos se da como un sistema de relaciones donde cada una de las dimensiones alimenta y refuerza a las demás, lo cual demanda intervenciones que aborden esta complejidad de manera articulada y no fragmentada.

Los hallazgos del análisis y desarrollo de esta revisión guardan coincidencias con los marcos teóricos que fueron consolidados a nivel internacional, al tiempo que también presentan particularidades derivadas del contexto colombiano. El metaanálisis de Durlak et al. (2011) demostró que los programas de aprendizaje socioemocional mejoran las actitudes prosociales y también reducen las conductas agresivas, en consecuencia, un planteamiento que encuentra respaldo están en las tendencias segunda y quinta de esta revisión, donde los autores latinoamericanos documentan efectos que son similares en contextos de vulnerabilidad. Los estudios de Olweus (1993) sobre el bullying sentaron las bases para que se pudiera comprender la agresión escolar como un fenómeno de tipo relacional, una

perspectiva que la primera tendencia amplía al incorporar las violencias que son de tipo simbólicas y las microagresiones como formas de violencia cotidiana que operan por debajo del umbral de la detección convencional. Por su parte, la parte que corresponde a los aportes de Bisquerra (2009) en educación emocional y de Ortega (2007) en convivencia escolar confluyen con o que fue hallado con los hallazgos de la segunda tendencia, donde la formación socioemocional se posiciona como una condición para la construcción de relaciones escolares basadas en el respeto y la solidaridad.

La particularidad del contexto colombiano, y en este caso del urabaense, reside en que las investigaciones articulan la violencia escolar con el legado del conflicto armado, una variable que hace parte de los marcos teóricos de países como Estados Unidos, España o los países nórdicos y que no contemplan en sus modelos. Mientras que el marco CASEL organiza lo relacionado a las competencias socioemocionales en cinco dominios orientados a contextos de una relativa estabilidad institucional, por otra parte, las investigaciones que hacen parte de las indagaciones en Colombia en la tercera y quinta tendencias incorporan el trauma, la resiliencia y la justicia restaurativa como unos componentes que lo que hacen es que responden a las condiciones estructurales del territorio. Esta diferencia en consecuencia obliga a repensar la transferencia directa de los modelos internacionales y a poder llegar a considerar adaptaciones que dialogue con las vivencias de los pobladores, las dinámicas de pandillas, la violencia territorial y las transformaciones del postacuerdo.

Es de señalar que lo que corresponde al territorio del municipio de Apartadó y la región de Urabá presentan unas condiciones que distinguen este territorio de otros contextos donde se ha estudiado la convivencia escolar. Las décadas de conflicto armado han configurado un entorno donde la violencia permea los espacios escolares de diferentes maneras que trascienden las categorías y manifestaciones convencionales de bullying o acoso. Bajo esta perspectiva, Marín (2024) documentó que la escuela en este territorio y las influencias externas la atraviesan de manera permanente. El autor Moreno (2024) encontró que las narrativas infantiles en Apartadó están colonizadas por lo que es la violencia urbana, lo cual indica que el daño emocional se inscribe en los modos de jugar entre ellos mismos, sus maneras de contar y narrar sus experiencias y la manera en que llegan a relacionarse. Todas estas situaciones y particularidades demandan un enfoque que está contextualizado de las competencias socioemocionales, distinto al modelo estándar de países sin conflicto armado, que parta de las vivencias territoriales y que reconozca las prácticas comunitarias de resiliencia como recurso pedagógico.

Los hallazgos de esta revisión tienen implicaciones que son directas para el desarrollo de la práctica educativa en Apartadó y en los territorios que cuentan con características que son similares. En primer lugar, los resultados sugieren el desarrollo de la necesidad de diseñar programas de aprendizaje socioemocional adaptados al contexto territorial, que incorporen las dimensiones del trauma, la resiliencia y la justicia restaurativa como ejes transversales.

En segundo lugar, la formación docente en las competencias socioemocionales se presenta como una condición para que los educadores puedan identificar microviolencias, acompañar los procesos emocionales y también mediar conflictos con herramientas pertinentes. En un tercer lugar, la integración que es de tipo curricular de la educación emocional requiere de lineamientos que puedan trascender la acción aislada de un proyecto y se inscriban en la estructura formativa de cada institución. En cuarto lugar, la alianza escuela-familia-comunidad, documentada por el autor Betancur (2024), constituye en consecuencia un soporte que se torna indispensable para que la intervención socioemocional tenga una continuidad fuera del aula. En quinto lugar, el enfoque restaurativo en la gestión de conflictos, respaldado por Rubiano et al. (2024) y por Rea y Saldarriaga (2023), ofrece una alternativa al modelo punitivo que, como la revisión ha documentado, no genera cambios en el desarrollo de la conciencia del estudiante y puede agravar las afectaciones emocionales.

Esta revisión presenta limitaciones que deben ser consideradas en la lectura de sus resultados. La primera corresponde a un posible sesgo idiomático, dado que la búsqueda se concentró en publicaciones en el idioma de español, el idioma del inglés y el portugués, lo cual deja fuera de la producción académica en otros idiomas que podría enriquecer la comprensión del fenómeno. La segunda limitación se relaciona con lo que respecta al alcance temporal, puesto que, si bien la revisión abarca el periodo 1990 a 2024, el énfasis analítico en la ventana 2015 a 2024 puede no captar desarrollos teóricos de periodos anteriores que hayan sido reconfigurados en publicaciones recientes. La tercera limitación deriva de la exclusión de literatura gris no indexada, como informes internos de instituciones educativas o documentos de trabajo de organizaciones comunitarias de Urabá, que podrían aportar perspectivas situadas de difícil acceso a través de las bases de datos consultadas. La cuarta limitación corresponde al carácter narrativo de la revisión, que, al no emplear un protocolo de metaanálisis, no permite establecer magnitudes de efecto ni generalizaciones estadísticas sobre los hallazgos reportados.

## CONCLUSIONES

La revisión bibliográfica realizada permitió que se pudiera identificar un campo de estudio en expansión que avanza poco a poco en el tiempo, con cuatro etapas que son diferenciadas entre los años de 1990 y el año del 2024, donde lo que es la producción científica ha transitado desde la consolidación de los fundamentos teóricos sobre el bullying y el clima escolar hasta la incorporación de las variables contemporáneas como lo es la salud mental postpandemia, las violencias de tipo digitales y las microagresiones. La primera tendencia se desarrolla y se evidenció en que las violencias simbólicas y las microviolencias han dejado de ser fenómenos que sean invisibles para llegar a convertirse en objetos de investigación con reconocimiento en la comunidad académica ya que se ha notado que determinan una parte importante del desarrollo emocional y educativo de los estudiantes. Estas formas de agresión cotidiana, que operan a través de las señales, de los gestos, de los estereotipos y las

exclusiones, deterioran el clima escolar de una manera progresiva y legitiman jerarquías sociales ocultas dentro de las instituciones educativas.

La segunda tendencia confirmó que lo relacionado a las competencias socioemocionales constituyen una herramienta probada para el fortalecimiento de la convivencia escolar como también la formación ciudadana. Por esta razón la alianza entre las instituciones como la escuela, el colegio, la familia y la comunidad, articulada con enfoques que sean preventivos desde la primera infancia, configura en este sentido una estrategia que puede llegar a trascender la corrección reactiva y se orienta hacia la construcción activa de las relaciones interpersonales basadas en valores como lo son el respeto, la empatía y la solidaridad. La tercera tendencia dejó establecido que lo que es el conflicto armado colombiano ha dejado huellas emocionales que se mantienen y han dejado huellas negativas en la población escolar de territorios como el de Urabá, donde el trauma psíquico, el estrés generado y en consecuencia convertido en postraumático y la desestabilización afectiva requieren una respuesta educativa que sea humanizadora que lo que realice es que priorice el diálogo, la justicia restaurativa y el también el reconocimiento de cada integrante de la comunidad escolar.

La cuarta tendencia documentó que lo que es la violencia digital opera como una extensión de la violencia presencial, con consecuencias que son directas sobre aspectos importantes de los estudiantes como el rendimiento académico, la motivación escolar y la regulación emocional. Deacuerdo a lo antes mencionado, las habilidades socioemocionales se presentan como un factor que es protector frente a la cibervictimización, lo cual refuerza la necesidad de que se pueda integrar la educación emocional en aquellos procesos formativos que acompañan la interacción de los niños y los adolescentes en entornos virtuales. La quinta tendencia reveló que lo que se relaciona con las afectaciones psicosociales en niños y los jóvenes que conviven con pandillas o que son o han sido víctimas del conflicto armado interno demandan intervenciones que estén contextualizadas y que por lo tanto sean capaces de reconocer que la escuela en Urabá funciona como un territorio que es permeable a las dinámicas de violencia que atraviesan la vida cotidiana de sus comunidades.

En conjunto, los hallazgos de esta revisión permiten que se pueda concluir que las violencias cotidianas y las competencias socioemocionales constituyen dos caras de un mismo fenómeno que la escuela debe de llegar a abordar de manera articulada. La sistematización de las cinco tendencias analizadas aquí ofrece un mapa temático que sitúa el problema en coordenadas de tipo teóricas y contextuales específicas, y que puede orientar en este sentido el diseño de estrategias pedagógicas que sean pertinentes para las instituciones educativas de Apartadó. El objetivo planteado en esta revisión, consistente en analizar las tendencias emergentes en la literatura científica entre 2015 y 2024, queda por lo tanto cubierto con la identificación de líneas de investigación que dialogan entre sí y que convergen en la

necesidad contante de una educación socioemocional contextualizada, restaurativa y comprometida con la paz territorial.

A partir de los hallazgos, se formulan las siguientes recomendaciones que están dirigidas a las instituciones educativas, a los diseñadores de las políticas públicas y a la comunidad académica del territorio que le compete. La primera recomendación consiste en que se deben de llegar a implementar programas de aprendizaje socioemocional contextualizados en Apartadó, que incorporen las dimensiones del trauma, la resiliencia y la mediación como ejes transversales adaptados a las condiciones del postacuerdo. La segunda recomendación apunta a incluir la educación emocional en los currículos escolares de manera estructural, con lineamientos que garanticen su presencia desde los primeros años de escolaridad y no como una acción aislada o complementaria.

La tercera recomendación propone que se tienda a capacitar a los docentes en pedagogía restaurativa y también en el manejo de competencias socioemocionales, de modo que cuenten con las herramientas adecuadas para que se puedan identificar microviolencias, acompañar los procesos emocionales y también mediar conflictos con pertinencia. La cuarta recomendación plantea la idea de que se creen redes escuela-familia-comunidad orientadas a la prevención de la violencia, ya que estas están relacionadas en todo el proceso formativo en las cuales, en este contexto, la responsabilidad compartida que establece la normatividad colombiana se traduzca en acciones concretas de acompañamiento socioemocional. La quinta recomendación sugiere diseñar protocolos institucionales de atención al trauma en contextos de conflicto, con rutas claras que articulen la acción pedagógica con el apoyo psicosocial para los estudiantes que presentan afectaciones emocionales derivadas de la violencia territorial.

Esta revisión deja abiertas líneas de investigación que pueden profundizar y ampliar los hallazgos aquí presentados. La primera línea corresponde a estudios empíricos sobre la eficacia de programas de aprendizaje socioemocional implementados en instituciones educativas de Urabá, que permitan evaluar con datos de campo el impacto de estas intervenciones en la convivencia escolar y en el bienestar emocional de los estudiantes. La segunda línea propone investigaciones centradas en las narrativas infantiles frente a la violencia urbana en Apartadó, con diseños cualitativos que capturen las voces de los niños y las formas en que procesan las experiencias de violencia en sus relatos y en sus prácticas lúdicas. La tercera línea sugiere la evaluación de impacto de las políticas públicas de convivencia escolar en municipios del postacuerdo, con el fin de determinar en qué medida las orientaciones normativas se traducen en transformaciones reales dentro de las instituciones educativas. La cuarta línea plantea estudios longitudinales sobre el desarrollo emocional en contextos de conflicto, que permitan rastrear la evolución de las competencias socioemocionales a lo largo del tiempo y valorar la sostenibilidad de las intervenciones pedagógicas en territorios de alta vulnerabilidad.

**AGRADECIMIENTOS (opcional)**

El autor expresa su agradecimiento al doctor (a) LIVIA ESTHELA DIAZ GONZALEZ, asesora de la tesis doctoral, por su orientación y acompañamiento durante el proceso investigativo. A la University of Technology and Education por el respaldo institucional brindado. A las instituciones educativas de Apartadó que, con su labor cotidiana, inspiran la búsqueda de estrategias para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el territorio de Urabá.

**REFERENCIAS**

Acosta Gutiérrez, C. O., y Amador Esparza, N. A. (2021). Prevención de ciberacoso en adolescentes de educación secundaria: una propuesta psicoeducativa. Equidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, (16), 39–62.

Alcántara Sánchez, B. M., y Ibarra Uribe, L. M. (2021). Violencia simbólica y reflexividad en el trabajo de campo. Inventio, 13(30), 21–27.

Álvarez Giraldo, E. E., Mesa Pérez, M., y Gómez Arzuza, A. I. (2024). Violencia y paz territorial en Urabá. Reflexiones para contribuir a la fundamentación crítica y situada de la Gestión Cultural. El Ágora USB, 24(1), 736–752.

Behavioral Sciences. (2025). El efecto de los programas de aprendizaje socioemocional en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria y secundaria: una revisión metaanalítica. Behavioral Sciences, 15.

Betancur Vásquez, M. M. (2024). Education for strengthening socio-emotional skills in the family–school relationship. Societas, 26(2), 242–266.

Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.

Buelvas Yepez, Y. J. (2020). Competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en estudiantes protagonistas de situaciones que afectan la convivencia escolar en la Institución Educativa Valdivia [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia].

Castro Castañeda, R., Vargas Jiménez, E., y Huerta Zúñiga, C. G. (2019). Variables que discriminan a las víctimas y no víctimas de ciberacoso en adolescentes. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(19), 173–190.

Castro Mata, T., Acosta Castañeda, G., y Grajeda Arguijo, P. (2025). Microviolencias en el aula universitaria y su impacto en la trayectoria académica. Revista Inclusiones, 12(4), 21–35. https://doi.org/10.58210/ri3687

Chaux, E. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Ediciones Uniandes.

Codina, L. (2020). Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 1: Fundamentos. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci y L. Codina (Eds.), Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social, n.º 1 (pp. 50–60). DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra.

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial N.º 46.446.

Donoso Vázquez, T., Rubio Hurtado, M. J., y Vilà Baños, R. (2019). Factores asociados a la cibervictimización en adolescentes españoles de 12-14 años. Salud y Drogas, 19(1), 11–21.

Duque Díez, M. (2021). Violencia urbana y el derecho a la ciudad: análisis del caso Medellín. Ciudades, Estados y Política, 8(2), 89–103. https://doi.org/10.15446/cep.v8n2.92080

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Echavarría, C. (2005). Encuentro con la realidad: trauma psíquico y conflicto armado. En Aristizábal et al. (Eds.), Síntomas y traumatismo psíquico en víctimas del conflicto armado en el Caribe colombiano.

Ézara Trillo, M. I. (2023). Programa de intervención que facilite el desarrollo de competencias emocionales en alumnado de la ESO con trastorno de conducta [Tesis de Maestría, Universidad Europea Valencia].

Freud, S. (1894). Las neuropsicosis de defensa. En Obras completas (Vol. III). Amorrortu.

Garaigordobil, M. (2011). Prevención de la violencia y desarrollo de la convivencia escolar. Pirámide.

García Ibarra, A. F. (2020). La escuela y el conflicto: Una visión positiva para su transformación [Monografía de grado, Universidad de Antioquia].

Gélvez-Pabón, J. A. (2025). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria. Acción y Reflexión Educativa, (50), 122–137. https://doi.org/10.48204/j.are.n50.a6554

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence. Bantam Books.

Hernández Castrillón, D. C., Bocanegra Rayran, L., y Rivera Orbegozo, L. Y. (2023). Habilidades socioemocionales para la mejora de la convivencia escolar [Trabajo de Grado, Fundación Universitaria Los Libertadores].

Herrera, E., Barrera-Ocampo, Á., y Santamaría-García, H. (2025). Impaired interoception in Colombian victims of armed conflict with PTSD: A preliminary HEP study. Frontiers in Psychology.

Konal Memiş, T., y Korumaz, M. (2024). Analyzing symbolic violence phenomenon in project schools. Journal of Economy Culture and Society, 70, 107–120.

Marín Caicedo, G. A. (2024). Factores de riesgo asociados a la violencia escolar en Urabá Antioquia: Desarrollo cognitivo de los jóvenes estudiantes de la Institución Educativa San Francisco de Asís en el Municipio de Apartadó [Informe de práctica, Universidad de Antioquia].

Merchán Robayo, M. (2023). Competencias socioemocionales de niños expuestos a un contexto de múltiples violencias [Tesis de Maestría, Universidad de los Andes].

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Estándares básicos de competencias ciudadanas. MEN.

Moreno Rodríguez, M. C. (2024). Infancias y pandillas en Apartadó: un estudio interpretativo de los relatos de los niños y niñas frente a la violencia urbana [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].

OCDE. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264226159-en

Olhaberry, M., y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. Revista Médica Clínica Las Condes, 33(4), 358–366. https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.06.002

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell.

Organización de las Naciones Unidas. (2022). Ciberviolencia y ciberacoso contra las mujeres y niñas en el marco de la Convención Belém Do Pará. MESECVI.

Organización de los Estados Americanos y ONU Mujeres. (2022). Ciberviolencia y ciberacoso contra las mujeres y niñas en el marco de la Convención Belém Do Pará. MESECVI.

Ortega Reyes, J. I., y González Bañales, D. L. (2016). El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico. Innovación Educativa, 16(71), 17–37.

Ortega Ruiz, R. (1998). La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Ortega, R. (2007). La convivencia: un modelo de aprendizaje y de enseñanza. Revista Iberoamericana de Educación, 42, 1–18.

Paja Aguilar, M. M., y Tolentino-Quiñones, H. (2021). Educación emocional en la escuela como prevención de riesgos psicosociales. 593 Digital Publisher CEIT, 6(5-1), 177–190. https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.763

Pereira Elgueta, N. A., Poblete, D., Cabrera, G., López, V., Urbina, C., Ortiz-Mallegas, S., Morales, M., y Villegas, J. M. (2025). Convivencia escolar dialógica y preventiva. Páginas de Educación, 18(1), e4131. https://doi.org/10.22235/pe.v18i1.4131

Quiroz Guerrero, A. D. (2024). Afectaciones psicosociales en personas que crecieron en un escenario de conflicto armado y actualmente están radicadas en los municipios de Andes y Jardín-Antioquia [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].

Rea Rubiano, E. S., y Saldarriaga Vélez, J. A. (2023). Emociones y prácticas de justicia: reflexiones para el abordaje de la(s) violencia(s) escolar(es). Trabajo Social, 25(1), 143–165. https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.101858

Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Extremera, N. (2018). Inteligencia emocional y cibervictimización en adolescentes: El género como moderador. Comunicar, 26(56), 9–18.

Rivadulla López, J. C., y Rodríguez Correa, M. (2019). Ciberacoso escolar: experiencias y propuestas de jóvenes universitarios. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 22(2), 181–201.

Rojas Monedero, R. (2020). Construyendo paz en las aulas desde la inteligencia emocional. Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes, 3(5), 31–48.

Rubiano Cepeda, L. J., Bedoya Ríos, N. M., y Benavides Franco, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: una mirada a la justicia escolar restaurativa. RLEE Nueva Época, 54(2), 13–40. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.2.624

Ruiz, M. (2022). Proyecto de intervención en educación emocional en el ciclo inicial de educación primaria [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja].

Salazar Restrepo, D. A. (2024). El lugar de las emociones políticas en la enseñanza del conflicto armado [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia].

Santamaría Villar, M. B. (2018). Promoción de la convivencia y prevención de la conducta violenta a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales en educación primaria [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante].

UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. UNESCO.

Villegas-Lirola, F. (2025). Parental PTSD and children's emotional difficulties in wartime and the moderating role of interpersonal emotion regulation. International Journal on Child Maltreatment.