



Habilidades en contexto: algunas consideraciones

¿Por qué hablar del contexto?

Hablar del contexto implica reconocer que todo proceso de desarrollo humano —y, por extensión, todo aprendizaje— ocurre en un entramado histórico, social y cultural específico. Ninguna emoción, pensamiento o conducta puede comprenderse al margen del tiempo y el lugar en que se produce, ya que las experiencias individuales se moldean en **interacción con las condiciones materiales, simbólicas y relacionales** que las sustentan (Bronfenbrenner & Morris, 2006). En el ámbito educativo, esto significa que las habilidades socioemocionales, cognitivas y ciudadanas no son abstracciones universales, sino capacidades que se expresan y adquieren sentido de acuerdo con las realidades concretas de los estudiantes, las escuelas y las comunidades. Enseñar “sin contexto” equivale a desconocer los significados, lenguajes y recursos de quienes aprenden y, en consecuencia, a limitar la potencia transformadora de la educación.

Por ello, no es posible enseñar habilidades de manera universalista sin **atender a la diversidad** de trayectorias, oportunidades y desafíos que configuran la vida escolar. Las condiciones de vulnerabilidad económica, la desigualdad territorial o las tensiones culturales no solo afectan el acceso a los aprendizajes, sino también el modo en que los estudiantes pueden desplegar sus recursos emocionales y cognitivos (Lipina, 2020). En contextos adversos, la enseñanza de habilidades —como la autorregulación, la cooperación, el pensamiento crítico o la resiliencia— adquiere una relevancia aún mayor, **no como sustituto de la justicia social, sino como estrategia pedagógica para fortalecer la agencia individual y colectiva**. Promover dichas habilidades en entornos desafiantes no implica aceptar las condiciones estructurales de desigualdad, sino ofrecer a niños, niñas y adolescentes herramientas para comprender su realidad, actuar sobre ella y construir alternativas de futuro. En definitiva, hablar del contexto es asumir que educar es siempre una forma de intervenir en la realidad social y de expandir las posibilidades humanas allí donde parecen más restringidas.

El contexto: condiciones estructurales que atraviesan la vida adolescente

1. Trayectoria de vida

El desarrollo humano es un proceso dinámico, acumulativo y multidimensional que se extiende desde la concepción hasta la adultez. Durante los primeros años de vida, el crecimiento cerebral es exponencial: se estima que a los tres años el cerebro alcanza alrededor del 80 % de su tamaño adulto y presenta una gran plasticidad sináptica (Nelson et al., 2019). En esta etapa se configuran los cimientos de las funciones ejecutivas —atención, memoria de trabajo, control inhibitorio—, así como las habilidades lingüísticas, emocionales y sociales. Estas capacidades se consolidan a través de la interacción entre factores biológicos y ambientales, siendo las experiencias tempranas el principal modulador del desarrollo neuronal (Shonkoff et al., 2012).

Durante la primera etapa —que abarca desde la gestación hasta aproximadamente los seis años— se produce una intensa actividad neurobiológica que configura la denominada “arquitectura cerebral”, base sobre la cual se asientan las capacidades cognitivas, emocionales y sociales que acompañarán al individuo a lo largo de la vida (Center on the Developing Child, 2016). La formación y consolidación de las conexiones sinápticas, así como la organización de los circuitos neuronales vinculados al lenguaje, la regulación emocional y la cognición, son altamente sensibles a las experiencias tempranas y al entorno relacional del niño o niña.

El contexto de crianza y las interacciones sociales tempranas desempeñan un papel determinante en este proceso. Investigaciones al respecto (Center on the Developing Child, 2016, 2023) han mostrado que las interacciones afectuosas, contingentes y receptivas entre adultos y niños promueven el desarrollo saludable de la arquitectura cerebral. Cuando estas interacciones son consistentes, seguras y estimulantes fortalecen el aprendizaje temprano, la autorregulación y la resiliencia. Por el contrario, la falta de estímulos, la negligencia o la exposición a entornos de estrés crónico pueden generar alteraciones estructurales y funcionales en el cerebro infantil (Shonkoff et al., 2012).

En este sentido, el impacto de los estresores tempranos sobre el desarrollo ha sido ampliamente documentado. El concepto de “estrés tóxico” alude a la activación prolongada de los sistemas de respuesta fisiológica al estrés en ausencia de apoyo adulto, con efectos adversos sobre el sistema inmunológico, el metabolismo y el funcionamiento cognitivo (Shonkoff & Garner, 2012). En América Latina, las investigaciones de Sebastián J. Lipina (2016, 2020) han demostrado que las condiciones de pobreza, la inestabilidad familiar y la falta de estimulación afectan el desarrollo de funciones ejecutivas y procesos atencionales en la niñez. No obstante, estos efectos pueden ser revertidos mediante políticas y programas que mejoren la calidad de las experiencias tempranas y reduzcan la exposición a adversidades socioeconómicas.

El nivel inicial de la educación formal constituye un espacio clave para compensar desigualdades y promover el desarrollo integral. Estudios internacionales muestran que la participación en programas de educación y cuidado de la primera infancia de alta calidad se asocia con mejores resultados cognitivos, socioemocionales y escolares posteriores (OECD, 2020; Melhuish et al., 2015). Sin embargo, la calidad de estos programas depende principalmente de los procesos pedagógicos y de la naturaleza de las interacciones entre docentes y niños (Slot, 2018). La evidencia señala que las interacciones sensibles, cálidas y cognitivamente estimulantes son el predictor más robusto del desarrollo infantil en contextos educativos (Pianta et al., 2016).

Durante la niñez media (aproximadamente entre los 6 y los 12 años), el desarrollo cognitivo se caracteriza por la adquisición de operaciones concretas y una creciente capacidad para el razonamiento lógico y la comprensión de normas sociales (Piaget, 1972). En paralelo, la expansión del entorno social —escuela, pares, actividades culturales— amplía las oportunidades de aprendizaje y socialización. La calidad del entorno educativo y familiar continúa siendo determinante: los niños expuestos a ambientes estimulantes, estructurados y emocionalmente seguros tienden a presentar mejores desempeños académicos, mayor regulación emocional y un sentido de autoeficacia más desarrollado (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

2. Su vida hoy

Los adolescentes transitan la escolaridad influenciados por factores socioeconómicos, culturales y biológicos.

Factores socioeconómicos

El desarrollo adolescente se encuentra profundamente influido por las condiciones socioeconómicas en las que transcurre la vida cotidiana.

En este marco, la incertidumbre económica y laboral se ha convertido en una variable estructural que condiciona las trayectorias juveniles contemporáneas. Las transformaciones del mercado

de trabajo —caracterizadas por la precarización del empleo, la automatización y la inestabilidad— erosionan la percepción de futuro previsible, generando sentimientos de inseguridad y desorientación vital (CEPAL, 2022). La dificultad para proyectar un itinerario educativo o profesional estable afecta la motivación, la toma de decisiones y el sentido de propósito, aspectos centrales del desarrollo adolescente. En contextos de desigualdad persistente, la incertidumbre se internaliza como forma de malestar subjetivo, pero también como experiencia compartida que redefine las aspiraciones y modos de participación social de las juventudes latinoamericanas (UNESCO, 2023).

Factores culturales

Los factores culturales también ejercen una influencia decisiva sobre las formas en que los adolescentes construyen su identidad y se vinculan con el mundo. La expansión tecnológica y digital ha transformado los modos de socialización, aprendizaje y pertenencia, generando nuevas formas de expresión, pero también nuevas vulnerabilidades, como la sobreexposición, el ciberacoso o la precarización de los vínculos (UNESCO, 2021).

Fenómenos globales como la pandemia de COVID-19, la crisis climática y la aceleración tecnológica han redefinido las subjetividades juveniles, intensificando sentimientos de incertidumbre y de compromiso político en torno a la sostenibilidad y la justicia social (UNICEF, 2022).

Las plataformas digitales ofrecen oportunidades para la expresión, la organización colectiva y el acceso a la información, pero también han introducido riesgos significativos para el bienestar psicosocial. En los últimos años, diversos estudios han documentado un aumento sostenido de los síntomas de ansiedad, depresión y aislamiento social entre adolescentes, especialmente entre las mujeres, asociado al uso intensivo de redes sociales. Según Haidt, el cambio abrupto en los patrones de socialización digital a partir de la década de 2010, con la masificación de los teléfonos inteligentes, marcó una “reconfiguración de la infancia” caracterizada por una reducción del contacto cara a cara, una mayor exposición a la comparación social y una pérdida de autonomía exploratoria en la vida real. Estos factores, en conjunto, impactan en la formación del autoconcepto, la regulación emocional y el sentido de pertenencia (Haidt, 2023; Twenge, 2020).

En el plano de la identidad y el género, los mandatos tradicionales continúan moldeando las formas de sentir, pensar y actuar, produciendo desigualdades que se expresan en la escuela, el cuerpo y las relaciones afectivas. La Educación Sexual Integral (ESI), implementada en Argentina desde 2006, ha contribuido a visibilizar y problematizar estos mandatos, promoviendo la igualdad de género y el respeto por la diversidad (Ministerio de Educación de la Nación, 2021). No obstante, los adolescentes continúan enfrentando situaciones de discriminación, exclusión y violencia simbólica que afectan su bienestar emocional y sus trayectorias escolares. Comprender estas tensiones y abordarlas desde una perspectiva integral y de derechos resulta indispensable para acompañar el desarrollo pleno de las juventudes en sociedades contemporáneas en transformación.

Factores biológicos

En la adolescencia, se produce una reestructuración significativa del cerebro, especialmente en la corteza prefrontal, asociada con la toma de decisiones, la planificación y el control de impulsos (Casey et al., 2008). Esta etapa implica una reorganización del sistema socioemocional que incrementa la sensibilidad al reconocimiento social y a la búsqueda de autonomía. Si bien el cerebro adolescente mantiene un alto grado de plasticidad, la calidad de las experiencias educativas, familiares y comunitarias sigue siendo crucial para orientar el desarrollo hacia trayectorias saludables. La presencia de adultos significativos que ofrezcan apoyo y límites claros facilita la integración de las dimensiones cognitivas y emocionales necesarias para la vida adulta (Steinberg, 2014).

El estrés y el desarrollo del adolescente

La literatura científica ha documentado de manera consistente que la exposición a **estresores tempranos** —tales como pobreza persistente, violencia, negligencia o inestabilidad familiar— puede alterar el curso del desarrollo neuropsicológico y socioemocional. Lipina (2016, 2020) señala que estos contextos de adversidad actúan como condicionantes del desarrollo cognitivo, afectando especialmente la maduración de las funciones ejecutivas y los circuitos cerebrales relacionados con la atención y la regulación emocional. Estos efectos se explican en gran medida por la activación crónica de los sistemas fisiológicos de respuesta al estrés (Gunnar & Quevedo, 2007).

Este fenómeno, conocido como **estrés tóxico**, implica que la ausencia de figuras adultas sensibles que amortigüen la adversidad incrementa el riesgo de dificultades cognitivas, emocionales y de salud física en etapas posteriores (Shonkoff & Garner, 2012). Los niños expuestos a estrés tóxico pueden presentar menor rendimiento escolar, dificultades atencionales, impulsividad, y mayor vulnerabilidad frente a trastornos afectivos o conductuales en la adolescencia (Evans & Kim, 2013).

Sin embargo, la evidencia también demuestra que **el impacto de los estresores no es determinista**. Gracias a la **plasticidad cerebral**, especialmente pronunciada durante la infancia y la adolescencia, las intervenciones oportunas pueden modificar trayectorias de desarrollo. Programas que combinan apoyo a las familias, entornos educativos de calidad y estrategias de fortalecimiento de las funciones ejecutivas han mostrado efectos positivos sobre el desempeño cognitivo y socioemocional de niños en contextos vulnerables (Lipina, 2020; Center on the Developing Child, 2023). Así, el desarrollo humano se concibe como un proceso abierto, sensible a la experiencia y susceptible de ser promovido mediante estrategias que potencien las oportunidades de aprendizaje y cuidado.

3. Implicancias para la enseñanza de habilidades

La escuela ocupa un lugar central en la construcción de las habilidades esenciales que sustentan el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Más allá de la transmisión de saberes disciplinares, constituye un espacio privilegiado de socialización donde se configuran la autoconfianza, la motivación intrínseca y el sentido de pertenencia. La evidencia sugiere que la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes, así como el clima emocional del aula son factores decisivos para el desarrollo de estas competencias (Hamre & Pianta, 2006).

En contextos de desigualdad o incertidumbre, **la escuela puede representar el entorno más estable y protector** para muchos estudiantes, ofreciendo no solo oportunidades cognitivas, sino también vínculos seguros que favorecen la exploración, la autonomía y la capacidad de agencia. En este sentido, el fortalecimiento de habilidades como la autorregulación emocional, la empatía, la cooperación o el pensamiento crítico no puede desvincularse del tipo de experiencias relacionales que las escuelas posibilitan.

En este contexto, resulta crucial sostener una mirada que **reconozca que las habilidades se construyen en interacción con otros y en un contexto histórico, político y cultural determinado**. En esta clave, se propone que los módulos se sitúen en esta lectura integral, comprendiendo que fortalecer las habilidades implica también transformar las prácticas pedagógicas, los vínculos escolares y las condiciones institucionales que las hacen posibles.

4. Hoja de ruta para el fortalecimiento de habilidades en adolescentes

Áreas de procesamiento emocional, como el sistema límbico, se encuentran hiperactivas, o con menor control inhibitorio de la corteza cerebral, que se está remodelando. Esto puede manifestarse como ciertas emociones que surjan rápida e intensamente. Aprender a notar la emoción, poder nombrarla y gestionarla constituye una gran ventaja durante esta etapa.

Diferenciar círculo de preocupación y círculo de influencia (Covey, 1998)

Es clave aprender a distinguir entre aquello que genera preocupación y sobre lo que no se tiene control, de aquello sobre lo que sí se puede intervenir. Muchas veces la frustración surge de invertir energía en aspectos externos o estructurales que exceden la acción individual. Trabajar con esta diferenciación permite priorizar esfuerzos, centrarse en soluciones concretas dentro del aula o la escuela, y reconocer las pequeñas acciones que sí pueden generar un impacto real en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Esta práctica fortalece la sensación de agencia y reduce la ansiedad profesional. Por ejemplo: en el marco de la habilidad "Conciencia Digital" es habitual que, como docentes, nos preocupe que la falta de límites de cuidado de las familias muchas veces haga que los adolescentes se queden hasta altas horas conectados y asistan con pocas horas de sueño a la escuela. Puede que nos quedemos rumiando sobre esto en lo que no podemos tener más influencia que informar, pero las decisiones finales de casa se van a seguir tomando en casa. En lo que sí podemos tener influencia es en las prácticas de conciencia digital que llevemos al aula para favorecer el desarrollo del criterio de los estudiantes para autorregularse y cuidarse, que puedan tomar conciencia de la importancia de cuidar sus horas en pantalla y qué tipo de uso le dan al mundo digital, así como potenciar nuestras propias habilidades de generar una mayor reflexión en ellos con preguntas disparadoras, ejercicios, información concreta, ejemplos y propuestas vivenciales que generen movimiento interno.

Reconstruir nuestra esperanza en los adolescentes

La esperanza se alimenta del reconocimiento de que cada acción cuenta y que es posible generar cambios positivos en los estudiantes. Para reconstruirla, es útil crear espacios de reflexión colectiva donde se compartan experiencias de éxito, aprendizajes y avances, aunque sean pequeños o parciales. También ayuda vincular la práctica a evidencias pedagógicas que muestran cómo ciertas estrategias generan resultados positivos. Recuperar la esperanza no significa ignorar dificultades, sino reforzar la percepción de que el esfuerzo docente tiene sentido y produce efectos reales. Muchas veces nuestro sesgo negativo hace que solo veamos lo difícil que es nuestra tarea diaria, escuchemos a diario estudiantes decir: "esto no me va a servir para nada", y estemos en contacto con realidades en las que parece que nuestro trabajo cae en saco roto porque luego van a sus casas y viven situaciones de violencia, abuso, subestimación a la escuela, etc. Por otro lado, sabemos el poder del vínculo, el impacto de la mirada de alguien a quien le importamos verdaderamente y cientos de relatos donde las personas cuentan cómo la mirada, la escucha y la confianza de un docente los inspiró y ayudó a salir de realidades muy difíciles.

Girar hacia una perspectiva enfocada en fortalezas

Incluso en contextos de vulnerabilidad, cada docente y estudiante posee recursos y capacidades que pueden sostener el aprendizaje y la acción colectiva. Adoptar una perspectiva de fortalezas implica identificar habilidades, talentos y experiencias positivas sobre las cuales construir. Esto permite diseñar estrategias educativas que partan de lo que ya funciona, generando confianza, resiliencia y motivación. Reconocer estos "hilos de donde tirar" fomenta un ambiente escolar más optimista y dinámico, donde tanto docentes como estudiantes perciben posibilidades reales de progreso individual y colectivo.

Por ejemplo, trabajando en la habilidad "Pensamiento Creativo" podríamos trabajar con un estudiante al que le cuesta mucho dar exámenes orales pero tiene una gran habilidad para dibujar, que presente su examen de historia realizando una serie de dibujos o un cómic contando un determinado tema visto en la materia y que a partir de ahí nos cuente que va pasando en esa historia.

No evaluar al grupo por lo que sucede en casos extremos

Es natural que la atención se concentre en los estudiantes que presentan mayores dificultades académicas o de conducta. Esto puede generar desgaste emocional y sensación de fracaso

constante. Mantener la motivación requiere de una perspectiva equilibrada, que favorezca una visión más amplia del impacto de la enseñanza y promueva una práctica más sostenible y realista.

Ejemplo: a veces, las etiquetas -"este grupo es rebelde", "vago", "irrespetuoso", "no se puede trabajar", "no les importa nada"-, hace que caigamos en la sanción como único medio de "controlarlos" y nos perdemos la posibilidad de preguntarnos: ¿qué están necesitando?. Es importante recordarnos que a veces los grupos más desafiantes son aquellos que nos invitan a salir de los recursos conocidos y explorar nuevas formas de motivar y enseñar de manera creativa.

Utilizar herramientas de autocuidado, registrando los propios estados emocionales

Tomar conciencia de las propias emociones y reacciones es un paso fundamental para el autocuidado docente. Registrar qué se siente, qué situaciones generan estrés y qué estrategias se usan para gestionarlas permite identificar patrones y anticipar momentos de tensión. Puede incluir llevar un diario breve, hacer pausas reflexivas durante la jornada o compartir experiencias con colegas. Esta práctica no solo protege la salud emocional del docente, sino que también mejora la calidad de la interacción con los estudiantes, al permitir actuar con mayor claridad y equilibrio emocional.

Hay grupos que nos generan un desgaste psicoemocional mayor, sumado al incremento de demandas que incluye hoy el rol docente, es fundamental desarrollar herramientas de autocuidado y de cuidado entre pares. Un recurso importante puede ser practicar la escucha atenta y empática entre compañeros docentes, no como un caldo de cultivo, si no como un espacio de contención y creación de estrategias para favorecer una práctica docente cuidada.

5. Cierre

Aunque no es la única responsable, la escuela es una de las mayores generadoras de posibilidades para la justicia social. En ese sentido, la educación es una oportunidad para que los estudiantes se reconozcan como sujetos capaces de pensar críticamente, transformar su realidad y construir comunidad. Enseñar habilidades como la empatía, la comunicación asertiva, la regulación emocional o el pensamiento crítico es contribuir a la ampliación de las capacidades humanas, entendidas —en el sentido propuesto por Amartya Sen (1999) y Martha Nussbaum (2011)— como las libertades reales de las personas para ser y hacer lo que valoran. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un espacio ético y político donde enseñar habilidades no significa sólo preparar para la vida laboral o social, sino habilitar trayectorias de dignidad, participación y agencia en contextos frecuentemente signados por la desigualdad.

El escenario alternativo, aquel en el que estas habilidades no se enseñan ni se priorizan, es un mundo escolar fragmentado, donde el conocimiento se disocia de la experiencia y la educación reproduce, más que transforma, las brechas sociales y culturales. La omisión de un trabajo intencionado sobre las habilidades deja a niños, niñas y adolescentes sin recursos para comprender sus emociones, sostener vínculos saludables, tomar decisiones éticas o enfrentar la incertidumbre. En sociedades atravesadas por crisis múltiples, no enseñar estas habilidades equivale a desatender la formación integral que el siglo XXI exige.

Reconocer el contexto, comprender el desarrollo y promover prácticas pedagógicas que fortalezcan las capacidades humanas no son pasos aislados, sino partes de una misma tarea: la de construir escuelas que eduquen para la libertad, la justicia y la esperanza.

Referencias

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124, 111–126.
- Center on the Developing Child. (2016). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*. Harvard University.
- Center on the Developing Child. (2023). *Serve and Return Interaction Shapes Brain Architecture*. Harvard University.
- Covey, SR (1989). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva: restaurando la ética del carácter*. Simon y Schuster.
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty, chronic stress, self-regulation, and coping. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48.
- Gunnar, M. R., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, 145–173.
- Haidt, J. (2023). *La generación ansiosa*. Penguin Press.
- Heckman, J. J. (2011). The economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31–47.
- Lipina, S. J. (2016). *Poverty and Brain Development During Childhood: An Approach from Cognitive Psychology and Neuroscience*. American Psychological Association.
- Lipina, S. J. (2020). *Ciencia, educación y pobreza: Programas de desarrollo cognitivo temprano*. Siglo XXI Editores.
- Lipina, S. J. (2020). *Pobre cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional*. Siglo XXI Editores.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., & Slot, P. (2015). *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development*. CARE Project.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *15 años de Educación Sexual Integral: avances, desafíos y proyecciones*. Buenos Aires: DINIECE.
- Nelson, C. A., Gabard-Durnam, L., & Sheridan, M. A. (2019). Neurodevelopmental consequences of early deprivation. *Annual Review of Psychology*, 70, 93–118.
- OECD. (2020). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- Piaget, J. (1972). *La psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Pianta, R. C., Downer, J. T., & Hamre, B. K. (2016). Quality in early education classrooms: Definitions, gaps, and systems. *The Future of Children*, 26(2), 119–137.

- Shonkoff, J. P., & Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Twenge, J. M. (2020). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—and Completely Unprepared for Adulthood*. Atria Books.
- UNESCO. (2021). *Los adolescentes en la era digital: oportunidades y riesgos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF. (2022). *La voz de la juventud frente al cambio climático*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- UNICEF. (2023). *Panorama de la adolescencia en América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kovalja, M., & Verma, M. (2017). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. University of Cambridge.