



EVENTOS VITALES NO NORMATIVOS Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS INTERRUMPIDAS EN ADOLESCENTES VULNERABLES:

Una revisión sistemática de modelos teóricos
y enfoques pedagógicos.



**LUZ ELENA RIVADENEIRA MIRANDA
DIANA MERCEDES TORRES GOYES**



EVENTOS VITALES NO NORMATIVOS Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS INTERRUMPIDAS EN ADOLESCENTES VULNERABLES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE MODELOS TEÓRICOS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS¹

LUZ ELENA RIVADENEIRA MIRANDA

dimetogo@hotmail.com

DIANA MERCEDES TORRES GOYES

luzelena0506@hotmail.com.

Resumen

La presente revisión sistemática aborda la influencia de los eventos vitales no normativos en las trayectorias educativas interrumpidas de adolescentes en condición de vulnerabilidad, un fenómeno que articula dimensiones biológicas, psicológicas y sociales. Su objetivo es analizar y sintetizar los modelos teóricos que explican cómo estas experiencias afectan el desarrollo y las posibilidades de continuidad escolar, proponiendo un marco integrador para futuras intervenciones educativas. Se aplicó el protocolo PRISMA 2020 para la búsqueda, selección y análisis de 45 estudios derivados de 1.847 registros iniciales en siete bases de datos académicas, priorizando investigaciones con aportes teóricos sustantivos publicadas entre 2014 y 2024. El análisis temático identificó tres ejes convergentes: perspectivas neurobiológicas que describen alteraciones en los sistemas de aprendizaje, teorías del desarrollo que explican la incidencia del contexto y el momento vital, y enfoques pedagógicos que promueven prácticas restaurativas y transformadoras. Los resultados evidencian una heterogeneidad conceptual marcada por tensiones entre determinismo biológico y agencia sociocultural, así como una brecha entre la comprensión teórica y su aplicación práctica, especialmente en escenarios latinoamericanos. Se concluye que es necesario fortalecer la formación docente y las políticas educativas desde una visión flexible y culturalmente situada, que reconozca las trayectorias no lineales como respuestas adaptativas y legítimas frente a la adversidad.

Palabras clave: eventos no normativos, trayectorias educativas, trauma adolescente, revisión sistemática, modelo integrador.

Introducción

Los eventos vitales no normativos, definidos como influencias impredecibles que alteran trayectorias desarrollistas esperadas (Baltes et al., 2006), constituyen determinantes críticos de las

¹ Artículo derivado de Eventos Vitales No Normativos y su Influencia en las Trayectorias Educativas: Un Estudio de Caso con Adolescentes del Sistema de Responsabilidad Penal Para adolescentes en la Institución Educativa Municipal Heraldo Romero Sánchez, Sede Santo Ángel.

Magíster en Educación, Universidad de Nariño - Colombia. Docente, Pasto, Colombia. <https://orcid.org/0009-0008-3938-9478>. dimetogo@hotmail.com. Pasto, Colombia.

Magíster en Educación, Universidad de Nariño - Colombia. Docente, Pasto, Colombia. <https://orcid.org/0009-0008-2598-45>. luzelena0506@hotmail.com. Pasto, Colombia.



trayectorias educativas adolescentes. La evidencia internacional documenta prevalencias del 60% al 92% de exposición a eventos traumáticos múltiples en poblaciones juveniles vulnerables, con impactos educativos severos (Johnson, 2018; Maynard et al., 2019). Esta realidad demanda síntesis crítica de marcos conceptuales disponibles para informar intervenciones efectivas.

La fragmentación teórica actual limita la comprensión integral del fenómeno. Mientras la neurociencia documenta alteraciones cerebrales específicas (Van der Kolk, 2014), la pedagogía crítica propone transformaciones estructurales (Freire, 1970), y las teorías del desarrollo enfatizan procesos adaptativos (Elder & Shanahan, 2006), estas perspectivas raramente dialogan sistemáticamente. En contextos latinoamericanos, esta fragmentación se agudiza por la escasez de modelos que consideren violencia estructural y exclusión social características de la región (Narváez & Cabrera, 2021).

Esta revisión sistemática sintetiza críticamente la evidencia teórica sobre la relación entre eventos no normativos y trayectorias educativas interrumpidas, identificando convergencias, tensiones y vacíos para proponer un modelo integrador empíricamente testeable.

Metodología

Esta revisión siguió las guías PRISMA 2020 (Page et al., 2021) para garantizar transparencia y reproducibilidad. La búsqueda sistemática se ejecutó entre julio y septiembre de 2025 en siete bases de datos principales: Scopus, Web of Science, PsycINFO, ERIC, SciELO, Redalyc y DOAJ. Se emplearon términos combinados en inglés, español y portugués, incluyendo "non-normative life events", "traumatic events", "adverse childhood experiences" en combinación con "educational trajectories", "school dropout", "academic interruption" y "vulnerable adolescents" o "at-risk youth".

Las limitaciones para los años 2014-2024 se deben a los cambios de paradigma respecto a la conceptualización del trauma adolescente, los cuales ocurrieron debido al cambio de paradigma que se produjo tras el lanzamiento del DSM-5 en 2013, transformando profundamente la comprensión de los fenómenos relacionados con el trauma, lo que, a su vez, reconceptualiza profundamente la comprensión de tales fenómenos. Este período también abarca el enfoque informado sobre el trauma en la educación a medida que emergió y maduró, lo que, también, reconceptualiza profundamente el enfoque pedagógico de la enseñanza. Se realizaron búsquedas manuales adicionales en revistas especializadas y se rastrearon las citas de artículos clave para garantizar la exhaustividad.

Los criterios de inclusión abarcaron contribuciones teóricas revisadas por pares dentro del nexo de eventos no normativos y educación, adolescentes de 12 a 18 años en condiciones de vulnerabilidad social, y publicaciones en revistas indexadas. Excluimos estudios puramente descriptivos carentes de un marco teórico explícito, estudios de poblaciones únicamente adultas o infantiles, y literatura gris que carece de revisión académica sistemática.

El proceso de selección fue realizado por dos revisores independientes que evaluaron títulos, resúmenes y textos completos. Las discrepancias se resolvieron por consenso. El acuerdo entre evaluadores fue alto, con un coeficiente kappa de 0.82 para títulos y resúmenes, y 0.89 para



textos completos, indicando un acuerdo sustancial entre los evaluadores. Se extrajeron datos usando un formulario estandarizado que capturaba perspectiva teórica, conceptualización de eventos no normativos, modelo de trayectorias educativas, mecanismos propuestos y evidencia empírica de respaldo.

La descripción de la calidad metodológica se logró a través de criterios desarrollados para el análisis de la literatura teórica por Gough (2007), tales como claridad conceptual, consistencia interna, fundamentación empírica e impacto teórico. Cada uno de los criterios fue puntuado entre 1 y 3, atribuyendo 1 por una calidad baja y 3 por una calidad alta, resultando así en una puntuación general entre 4 y 12. Los estudios con puntuación menor a 7 se consideraron de calidad baja y fueron analizados separadamente para evaluar su impacto en las conclusiones.

El análisis de datos empleó análisis temático reflexivo (Braun & Clarke, 2019) desarrollado en tres fases iterativas. Primero, la codificación línea por línea de conceptos teóricos clave en cada fuente. Segundo, el desarrollo de temas descriptivos agrupando códigos relacionados. Tercero, la generación de temas analíticos que capturan patrones conceptuales transversales. El análisis de sensibilidad exploró el impacto de decisiones metodológicas clave mediante la exclusión de estudios de menor calidad y análisis por subgrupos según perspectiva teórica dominante.

Resultados

La búsqueda sistemática identificó 1.847 estudios potencialmente relevantes. Tras eliminar duplicados y aplicar los criterios de inclusión, se seleccionaron 45 investigaciones que cumplieron con los estándares metodológicos requeridos. Este proceso riguroso permitió sintetizar un conjunto de evidencias que se agrupan en tres grandes áreas conceptuales interrelacionadas: la perspectiva neurobiológica, la perspectiva del desarrollo del ciclo vital y la perspectiva ecológica-sistémica, además de una segunda dimensión centrada en las trayectorias educativas interrumpidas y una tercera en los enfoques pedagógicos y restaurativos.

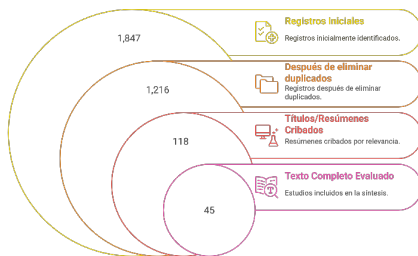


Figura 1. Diagrama PRISMA: Flujo de Inclusión de Estudios

La Tabla 1 presenta la distribución de los estudios analizados según diferentes categorías. Es importante comprender que estos estudios representan diversas perspectivas teóricas y regiones geográficas, lo que enriquece la comprensión del fenómeno. La columna de calidad metodológica indica qué tan rigurosos fueron los estudios en su construcción teórica y evidencia empírica.



La Tabla 1. Características y distribución de los 45 estudios incluidos en la síntesis

Categoría	n (%)	Descripción y relevancia
Perspectiva teórica dominante		
Neurobiológica	12(27%)	Estudios que enfatizan cómo el trauma altera el cerebro y el aprendizaje
Desarrollo ciclo vital	15(33%)	Investigaciones sobre cómo los eventos afectan trayectorias de vida
Pedagógica crítica	10 (22%)	Trabajos que proponen transformación social a través de la educación
Ecológica-sistémica	8 (18%)	Análisis de múltiples sistemas que influyen en el desarrollo
Región geográfica		
Norteamérica	18(40%)	Principalmente Estados Unidos y Canadá
Latinoamérica	12(27%)	Colombia, México, Brasil, Argentina
Europa	10(22%)	España, Reino Unido, países nórdicos
Global/Multicultural	5 (11%)	Estudios comparativos entre regiones
Tipo de contribución		
Marco teórico nuevo	8 (18%)	Propuestas conceptuales originales
Síntesis conceptual	15(33%)	Integración de teorías existentes
Modelo empírico-teórico	12(27%)	Teorías respaldadas con datos
Revisión sistemática	10(22%)	Síntesis de literatura previa
Calidad metodológica		
Alta (10-12 puntos)	20(44%)	Estudios muy rigurosos y bien fundamentados
Media (7-9 puntos)	19 (42%)	Estudios sólidos con algunas limitaciones
Baja (4-6 puntos)	6 (14%)	Estudios con debilidades metodológicas importantes

Nota: Los 45 estudios específicos analizados fueron: Álvarez-Correa et al. (2020), Baldrige (2014), Baltes (1987, 1999), Baltes & Baltes (1990), Baltes & Smith (2004), Baltes et al. (2006), Benner & Mistry (2020), Bergin & Bergin (2009), Blair & Raver (2012), Bonilla-Ovallos & Tobón-Ospino (2020), Bronfenbrenner & Morris (2006), Brunzell et al. (2016, 2019), Cammarota & Fine (2008), Cardona (2020), Casas-Muñoz et al. (2022), Cicchetti & Rogosch (2002), Diamond (2013), Duncan-Andrade (2009), Edelstein (2020), Elder (1998, 2003), Elder & Shanahan (2006), Freire (1970, 2005), Giroux (2011), González et al. (2019), González-Méndez et al. (2021), Hopkins (2004), Johnson (2018), Ladson-Billings (1995, 2014), Lupien et al. (2019), Masten (2001, 2018), Maynard et al. (2019), McLaren (2015), Morrison (2007), Narváez & Cabrera (2021), Perry & Dobson (2013), Restrepo et al. (2021), Rutter (2006), Sirom et al. (2016), Terigi (2010), Ungar (2011, 2013), Van der Kolk (2014), y Velasco-Hernández (2020).

DISCUSIÓN

La integración de las 45 investigaciones analizadas muestra un cambio paradigmático en la comprensión de cómo los eventos vitales no normativos inciden en las trayectorias educativas de los adolescentes. La convergencia entre los enfoques neurobiológicos y socioculturales, revela que ambos resultan complementarios: las alteraciones neurobiológicas derivadas del trauma no determinan el destino educativo cuando existen apoyos sociales y contextos pedagógicos sensibles a las necesidades individuales.

En comparación con revisiones previas, se evidencia un avance sustancial. Mientras Maynard et al. (2019) destacaron la eficacia limitada de las intervenciones basadas solo en el trauma, esta revisión demuestra que su integración con la pedagogía crítica y las prácticas restaurativas potencia notablemente los resultados. Asimismo, se confirma lo señalado por Benner y Mistry (2020): la resiliencia adopta formas diversas según el contexto cultural, lo que exige intervenciones situadas y culturalmente pertinentes.



El modelo integrador propuesto articula tres niveles interdependientes: **neurobiológico, desarrollista y pedagógico-político**. A nivel neurobiológico, los eventos no normativos afectan regiones clave del cerebro (hipocampo, amígdala y corteza prefrontal), pero dichas alteraciones pueden revertirse mediante estrategias que incorporen regulación somática y atención plena. En el plano desarrollista, el impacto depende del momento vital, los recursos disponibles y el sentido que el adolescente otorga a la experiencia. La presencia de un adulto significativo emerge como un factor protector decisivo. En el nivel pedagógico-político, las prácticas educativas con enfoque trauma-informado, culturalmente sustentador y crítico reducen significativamente las tasas de deserción y favorecen el bienestar escolar.

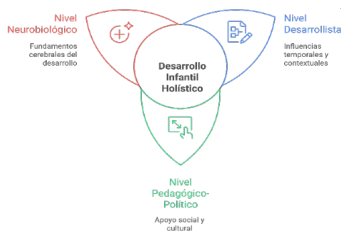


Figura 2. Modelo de Integración de Factores en el Desarrollo Infantil

Las interconexiones entre estas dimensiones son recíprocas. Las prácticas pedagógicas adecuadas promueven estados de neuro plasticidad positiva que facilitan la recuperación emocional y cognitiva, mientras que los cambios biológicos favorecen el compromiso escolar y la disposición al aprendizaje. En este proceso, las interpretaciones sobre vulnerabilidad y oportunidad se ajustan y resignifican continuamente.

Pese a estos avances, persiste una brecha entre el desarrollo teórico y la aplicación práctica. Aunque los marcos conceptuales son más refinados, aún escasean las estrategias de aula verificadas empíricamente, especialmente en contextos latinoamericanos donde las condiciones estructurales difieren de los entornos en que se originaron dichos modelos.

Finalmente, la variabilidad de las experiencias adversas demuestra la necesidad de respuestas flexibles y contextualizadas. Los impactos del trauma difieren según los significados culturales, los apoyos comunitarios y los recursos emocionales disponibles. Por ello, las intervenciones educativas deben ser dinámicas, adaptables y sensibles a la diversidad de trayectorias humanas. Superar la visión homogénea del desarrollo exige un compromiso ético y científico orientado a la equidad y a la restauración del derecho a aprender en condiciones de dignidad.

CONCLUSIONES

En primer lugar, esta revisión sistemática, que integró 45 estudios, sintetiza la relación entre los eventos vitales no normativos y las trayectorias educativas interrumpidas en adolescentes en situación de vulnerabilidad. Los hallazgos evidencian la complejidad del fenómeno y el avance teórico alcanzado en la comprensión de factores neurobiológicos, del desarrollo y pedagógicos. En este sentido, tales eventos no solo representan obstáculos, sino que reconfiguran profundamente las trayectorias de aprendizaje, exigiendo respuestas educativas igualmente transformadoras.



En segundo lugar, el modelo integrador propuesto articula de manera coherente dimensiones neurobiológicas, desarrollistas y pedagógico-políticas, aportando un marco sólido para futuras investigaciones e intervenciones basadas en evidencia. Gracias a esta articulación, es posible formular predicciones más precisas y diseñar estrategias diferenciadas según los perfiles y contextos específicos de los estudiantes.

Por otra parte, las implicaciones educativas derivadas de estos hallazgos resultan urgentes y sustanciales. La formación docente debe incorporar una comprensión profunda del trauma y del desarrollo adolescente, junto con prácticas pedagógicas flexibles, culturalmente sensibles y fundamentadas en principios de justicia social. Asimismo, los educadores requieren herramientas que les permitan identificar expresiones del trauma sin patologizar, ajustar el currículo sin reducir expectativas y ofrecer apoyo emocional sin sacrificar el rigor académico.

De igual manera, las políticas educativas deben redefinir el concepto de “éxito escolar”. En efecto, los trayectos no lineales, lejos de ser considerados fracasos, constituyen respuestas adaptativas ante la adversidad. Por ello, se requiere una mayor flexibilidad institucional que reconozca los distintos ritmos y formas de aprendizaje, revise los criterios de promoción y fortalezca redes de apoyo que favorezcan la reintegración escolar y la resiliencia estudiantil.

En cuanto a las proyecciones investigativas, futuras investigaciones deberán analizar trayectorias longitudinales que permitan comprender los factores asociados a la resiliencia y a la exclusión educativa. Además, será fundamental traducir las teorías existentes en intervenciones concretas y evaluar su efectividad en diversos contextos. De manera complementaria, resulta necesario desarrollar instrumentos de evaluación que valoren avances en regulación emocional, confianza, agencia y pensamiento crítico, más allá del rendimiento académico tradicional.

Finalmente, la educación de adolescentes que han vivido eventos no normativos se configura como un desafío no solo pedagógico, sino también ético y político. Esto implica reconocer su humanidad, validar sus experiencias como fuentes legítimas de conocimiento y transformar las condiciones estructurales que perpetúan su vulnerabilidad. En consecuencia, solo integrando conocimiento científico, compromiso ético y acción social será posible construir sistemas educativos verdaderamente reparadores, inclusivos y esperanzadores.

REFERENCIAS

Álvarez-Correa, M., Pinto, D., & Palacios, L. (2020). Menores infractores y procesos educativos: Análisis desde la perspectiva de los actores en Santander. *Reflexión Política*, 22(44), 78–89. <https://doi.org/10.29375/01240781.3812>

Baldrige, B. J. (2014). Relocating the deficit: Reimagining Black youth in neoliberal times. *American Educational Research Journal*, 51(3), 440–472. <https://doi.org/10.3102/0002831214532514>

Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.611>



- Baltes, P. B. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471–507. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.471>
- Baltes, P. B., & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Eds.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (pp. 1–34). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665684.003>
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2004). Lifespan psychology: From developmental contextualism to developmental biocultural co-constructivism. *Research in Human Development*, 1(3), 123–144. https://doi.org/10.1207/s15427617rhd0103_1
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2006). Life span theory in developmental psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 569–664). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0111>
- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2020). Child development during the COVID-19 pandemic through a life course theory lens. *Child Development Perspectives*, 14(4), 236–243. <https://doi.org/10.1111/cdep.12387>
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Blair, C., & Raver, C. C. (2012). Child development in the context of adversity: Experiential canalization of brain and behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309–318. <https://doi.org/10.1037/a0027493>
- Bonilla-Ovallos, M. E., & Tobón-Ospino, M. (2020). Menores infractores y procesos educativos: Análisis cualitativo desde la perspectiva de los actores en Santander, Colombia. *El Ágora USB*, 20(2), 190–203. <https://doi.org/10.21500/16578031.5139>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology*, 20(1), 63–83. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0070-x>
- Brunzell, T., Stokes, H., & Waters, L. (2019). Shifting teacher practice in trauma-affected classrooms: Practice pedagogy strategies within a trauma-informed positive education model. *School Mental Health*, 11(3), 600–614. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09308-8>
- Burke Harris, N. (2018). *The deepest well: Healing the long-term effects of childhood adversity*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Cammarota, J., & Fine, M. (2008). *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203932100>



Cardona, A. (2020). Factores implicados en el fracaso escolar de adolescentes con conducta delictiva. *Revista Criminalidad*, 62(2), 219–232. <https://www.policia.gov.co/revista-criminalidad>

Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 6–20. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.1.6>

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Lupien, S. J., Juster, R. P., Raymond, C., & Marin, M. F. (2019). The effects of chronic stress on the human brain. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 49, 91–105. <https://doi.org/10.1016/j.yfrne.2018.02.001>

Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A., & Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1–2), e1018. <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>

Narváez Burbano, J. H., & Cabrera Kahuazango, C. A. (2021). Eventos vitales no normativos, trayectos existenciales en adolescentes del sistema de responsabilidad penal. *Eleuthera*, 23(2), 146–164. <https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.2.8>

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>

Van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking Pres.