



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2026,
Volumen 10, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i4

**DE LA POLÍTICA PÚBLICA AL AULA:
DIAGNÓSTICO PARA DINAMIZAR LA
IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN
SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN
MEDIA COLOMBIANA**

**FROM PUBLIC POLICY TO THE CLASSROOM: ASSESSMENT
TO DRIVE THE IMPLEMENTATION OF SOCIOEMOTIONAL
EDUCATION IN COLOMBIAN UPPER SECONDARY
SCHOOLS**

Ruth Damaris Pérez Ríos
Universidad Santo Tomás y Municipio de Envigado

De la política pública al aula: diagnóstico para dinamizar la implementación de la educación socioemocional en la educación media colombiana

Ruth Damaris Pérez Ríos¹

ruthdamaris@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9332-6314>

Posdoctorado en Educación, Ciencias Sociales e
Interculturalidad - Universidad Santo Tomás y
Municipio de Envigado
País Colombia

RESUMEN

La educación socioemocional en Colombia atraviesa un momento de transformación normativa sin precedentes, a raíz de la promulgación de las Leyes 2383 de 2024, 2414 de 2024, 2503 de 2025 y 2491 de 2025, que en conjunto ordenan el diagnóstico, la enseñanza y la evaluación de competencias socioemocionales en todos los niveles del sistema escolar. No obstante, persiste la brecha entre la disposición normativa y la práctica pedagógica efectiva. El presente estudio, de carácter mixto bajo un Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS), tuvo como objetivo fundamentar lineamientos pedagógicos situados para la implementación de esta política en la Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez de Envigado, Antioquia, mediante la aplicación del Cuestionario de Adaptación y Bienestar Adolescente - CABA-80 a 140 estudiantes de los grados décimo y undécimo ($\alpha = 0,898$), complementada con seis grupos focales con técnica de Recuerdo Estimulado. Los resultados cuantitativos revelan que el Apoyo Familiar (FAM) es la dimensión más crítica en décimo (30,0% en PRIORIDAD) y que el Cuerpo y Emociones (CEM) constituye la alerta principal en undécimo (14,3% en PRIORIDAD), con el dato más alto de la institución en el grupo 11°3 (28%). Los grupos focales profundizaron estos hallazgos mediante narrativas que evidencian cinco patrones transversales: baja vitalidad, fragilidad del soporte familiar, desconexión institucional, somatización de la presión académica y paradoja vocacional. La integración triangulada de ambas fases fundamenta lineamientos pedagógicos diferenciados por grupo y género orientados a la implementación contextualizada de la Cátedra de Educación Emocional. Como dimensión comparativa de enriquecimiento latinoamericano, el mismo protocolo fue aplicado durante la estancia posdoctoral en la Preparatoria Fórum de la Universidad La Concordia, Aguascalientes, México en junio de 2026, a 27 estudiantes elegibles. Los hallazgos revelan convergencias estructurales significativas: Percepción de respaldo y seguridad familiar (FAM), Nivel de vitalidad y optimismo cotidiano (VYO) y Sentido de pertenencia e identidad institucional (CCC) son las dimensiones más críticas en ambos contextos, validando la replicabilidad intercultural del instrumento. Este artículo constituye el primer perfil diagnóstico baremado de una institución colombiana y ofrece un modelo DEXPLIS replicable para la educación socioemocional latinoamericana.

Palabras clave: educación socioemocional; diagnóstico escolar; CABA-80; educación media; bienestar adolescente

¹ Autor principal.

Correspondencia: ruthdamaris@gmail.com

From Public Policy to the Classroom: Assessment to Drive the Implementation of Socioemotional Education in Colombian Upper Secondary Schools

ABSTRACT

Socioemotional education in Colombia is undergoing an unprecedented normative transformation following the enactment of Laws 2383 (2024), 2414 (2024), 2503 (2025), and 2491 (2025), which collectively mandate the diagnosis, teaching, and evaluation of social-emotional competencies across all school levels. Yet the gap between regulatory intent and effective pedagogical practice persists. This mixed-methods study, structured under a Sequential Explanatory Design (DEXPLIS), aimed to develop situated pedagogical guidelines for implementing this policy at the Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez in Envigado, Antioquia. The CABA-80 Questionnaire on Adolescent Adaptation and Well-being was administered to 140 tenth and eleventh-grade students ($\alpha = 0.898$), complemented by six focus groups using a Stimulated Recall methodology. Quantitative findings reveal that Family Support (FAM) is the most critical dimension in tenth grade (30.0% at PRIORITY level) and that Body and Emotions (CEM) constitutes the main alert in eleventh grade (14.3% at PRIORITY), with the highest institutional score in group 11°3 (28%). The triangulated integration of both phases grounds differentiated pedagogical guidelines, establishing the institution's first baremated diagnostic profile. As a complementary dimension, the same protocol was applied at the Universidad La Concordia Preparatoria in Aguascalientes, México ($n = 27$), confirming cross-cultural structural convergences and offering a replicable DEXPLIS model for Latin American socioemotional education.

Keywords: socioemotional education; school-based assessment; CABA-80; upper secondary education; adolescent well-being

*Artículo recibido 20 mayo 2026
Aceptado para publicación: 20 junio 2026*



INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de lo emocional como componente estructural de la formación humana ha ido ganando terreno en los sistemas educativos del mundo durante las últimas décadas. Organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) han consolidado un compendio de evidencias que demuestra que las competencias socioemocionales son tan determinantes para el bienestar y el éxito vital de los estudiantes como las habilidades cognitivas clásicas (Kankaraš et al., 2019). En Colombia, este proceso alcanzó entre 2024 y 2025 un punto de inflexión normativo de carácter histórico: cuatro leyes articuladas que, por primera vez en la historia del sistema escolar colombiano, hacen de la educación socioemocional un mandato legal explícito. No obstante, la promulgación de leyes, por sí sola, no transforma el aula. La brecha entre el mandato normativo y la práctica pedagógica es un fenómeno ampliamente documentado en la literatura latinoamericana (Cortés-Bocanegra, 2024).

El problema que le da origen a esta investigación radica en la ausencia de un diagnóstico situado que vincule las dimensiones socioemocionales de los estudiantes con las dinámicas reales del aula. Sin ese diagnóstico, las instituciones corren el riesgo de implementar la normatividad de manera genérica, descontextualizada, como si todas las comunidades estudiantiles tuvieran las mismas necesidades; la evidencia internacional demuestra que no es así. En la Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez de Envigado, Antioquia, hasta el inicio de este trabajo, no existía ningún perfil que describiera la realidad socioemocional de sus estudiantes.

Este trabajo de investigación posdoctoral surge de esa necesidad. Su propósito central es fundamentar lineamientos pedagógicos situados para la implementación institucional de la política de educación socioemocional, mediante la articulación secuencial de un diagnóstico cuantitativo: el Cuestionario de Adaptación y Bienestar Adolescente (CABA-80), con una fase comprensiva cualitativa que recupera las voces de los estudiantes a través de grupos focales con técnica de Recuerdo Estimulado, bajo el marco del Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS) (Creswell y Plano, 2017).

La pertinencia de este estudio puede leerse en distintos niveles, aunque todos convergen en el mismo punto: traducir las vivencias de los estudiantes en constructos teóricos y datos empíricos. Normativamente, responde a las exigencias de Ley que ordenan diagnosticar las condiciones



socioemocionales de los estudiantes, pero que no dicen cómo hacerlo. Científicamente, aporta a la validación contextual del instrumento CABA-80 en Colombia, creado precisamente, para entender nueve dimensiones socioemocionales de los adolescentes, vistas desde la perspectiva pedagógica. Y en lo concreto, inaugurar el primer perfil diagnóstico baremado de la institución y del municipio no es un logro técnico menor: es la diferencia entre actuar por intuición o actuar desde evidencia, para estructurar la Cátedra de Educación Emocional.

Una dimensión adicional enriquece este trabajo: la aplicación del mismo protocolo DEXPLIS-CABA-80 en la Preparatoria de la Universidad La Concordia, Campus Fórum Internacional, Aguascalientes, México, durante la estancia posdoctoral realizada entre el 22 y el 27 de junio de 2026. Desarrollada con el aval del Rector Cris Anwar del Toro Martínez y la Directora Académica Edna Delhi Rodríguez Vázquez, esta experiencia permitió aplicar el instrumento a 27 estudiantes de tres grupos de bachillerato y realizar tener un espacio de diálogo con estudiantes, docentes y estudiantes universitarios de pedagogía y psicología de la misma universidad. Los hallazgos de México no son el objeto central de este artículo, sino una lente comparativa que ilumina convergencias y divergencias en el plano socioemocional adolescente latinoamericano. El hallazgo comparativo más significativo: las dimensiones más críticas en ambos contextos son las mismas: Apoyo Familiar (FAM), Vitalidad y Optimismo (VYO) y Conexión con el Colegio (CCC), validando la replicabilidad intercultural del instrumento y evidenciando que el malestar socioemocional tiene raíces estructurales que trascienden las fronteras nacionales

En Colombia, la expedición de las Leyes 2383 de 2024, 2414 de 2024, 2503 de 2025 y 2491 de 2025 ha marcado un antes y un después en la política educativa: la educación socioemocional es, por primera vez, un mandato legal explícito con responsabilidades concretas para las instituciones. Sin embargo, la implementación efectiva de esta política enfrenta un obstáculo fundamental: la ausencia generalizada de diagnósticos contextualizados que permitan a las instituciones conocer el estado real de las dimensiones socioemocionales de sus estudiantes. Las intervenciones se formulan bajo el supuesto de que todas las instituciones y grupos estudiantiles comparten las mismas necesidades, ignorando la diferencia contextual que la evidencia internacional ha demostrado que es determinante en la eficacia de los programas de Educación Socioemocional (Fernández-Martín et al., 2021). La pregunta de investigación que orientó el estudio fue: ¿Cómo la integración de un diagnóstico baremado mediante el CABA-80 y

la comprensión de las narrativas de los estudiantes de décimo y undécimo de la Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez puede fundamentar lineamientos pedagógicos situados para la implementación de la política de educación socioemocional?

Hacer esta investigación no fue únicamente una decisión académica. Más de treinta años acompañando adolescentes en el aula me han enseñado que los datos sobre bienestar emocional no son cifras abstractas: son la diferencia entre una intervención pedagógica que llega y otra que pasa por alto lo que realmente les ocurre a los jóvenes. El sistema educativo colombiano cuenta ahora con cuatro leyes que ordenan diagnosticar el estado socioemocional de los estudiantes, pero sin orientar cómo hacerlo; esa brecha entre el mandato legal y la práctica posible, es exactamente el espacio que este estudio ocupa. Más allá de cumplir una función normativa, el trabajo aporta evidencia para la validación del CABA-80 en Colombia y demuestra que el diseño DEXPLIS es un protocolo riguroso y replicable para el diagnóstico socioemocional en nuestro contexto.

Los antecedentes empíricos convergen en señalar la pertinencia de estos diagnósticos. En Colombia, Cortés-Bocanegra (2024) documentó la tendencia de implementar intervenciones genéricas que no responden a los perfiles específicos de los estudiantes, mientras que Mendoza (2023) evidenció la utilidad de los instrumentos de autoinforme para objetivar la experiencia interna del adolescente. A su vez, Gélvez-Pabón (2025) señaló la necesidad de construir evidencia situada en la educación básica y media colombiana, para que finalmente De La Hoz-Ospino y García (2024) mostraran que las competencias socioemocionales actúan como factores protectores frente a conductas de riesgo en adolescentes colombianos. En el plano internacional, Fernández-Martín et al. (2021) concluyeron que los programas de Educación Socioemocional más eficaces parten de diagnósticos precisos e involucran a los estudiantes como agentes activos. Kankaraš et al., (2019) confirmaron que las habilidades socioemocionales son tan predictivas del bienestar y el éxito vital como las habilidades cognitivas. En el contexto mexicano, Bravo-Andrade et al., (2021) demostraron el efecto de las competencias socioemocionales sobre el desarrollo positivo en adolescentes de bachillerato, lo que adquiere especial significado en el contexto de La Concordia, donde muchos estudiantes combinan sus estudios con trabajo remunerado, asumiendo responsabilidades adultas a los 17 y 18 años.



Fundamentos epistemológicos: Socioconstructivismo y Aprendizaje Socioemocional

Esta investigación se inscribe en la concurrencia de dos grandes perspectivas epistemológicas. La primera es la Teoría del Aprendizaje Socioconstructivista: Vygotsky desarrolló el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), cuya activación depende de condiciones socioemocionales mínimas de seguridad, confianza y pertenencia. Sin estas condiciones, la ZDP se contrae y el estudiante no puede aprender con plenitud. Bruner amplió esta perspectiva al sostener que el aprendizaje es un proceso interactivo donde los sujetos construyen significados en el marco de sus interacciones cotidianas (Ribosa, 2020). Adicionalmente, la segunda es la Teoría del Aprendizaje Socioemocional: Garner (2010, como se citó en Milicic et al., 2020) señala que el aprendizaje socioemocional proporciona un conjunto de habilidades, actitudes y valores que complementan el aprendizaje académico y son determinantes para el desarrollo integral del adolescente. La convergencia de ambas teorías genera el marco epistemológico integrador desde el cual el diagnóstico socioemocional no es un fin en sí mismo, sino el punto de partida de una práctica pedagógica transformadora.

Construcciones teóricas de referencia: Bisquerra y Milicic

Bisquerra (2003) define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el fin de aumentar el bienestar personal y social. Bisquerra organiza estas competencias en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y competencias para la vida y el bienestar. Desde esta perspectiva, el CABA-80 opera como una herramienta para operacionalizar y medir estos constructos en contextos escolares concretos (Bisquerra y Lopez, 2021).

A su vez, Neva Milicic Müller ha desarrollado una propuesta de educación socioemocional fundamentada en cuatro principios de especial relevancia para esta investigación: el principio del ambiente emocional seguro (el aprendizaje socioemocional solo es posible donde el estudiante se siente protegido y valorado); el principio del reconocimiento emocional (el diagnóstico es el primer acto pedagógico); el principio de la agencia estudiantil (el estudiante es constructor activo de sus competencias); y el principio de la acción basada en evidencia (el docente actúa desde el conocimiento del perfil emocional de su grupo, no desde la intuición) (Milicic et al., 2020; 2022). Estos elementos



sustentan la necesidad de diagnósticos situados y rigurosos, previos a cualquier tipo de intervención pedagógica en el ámbito de los socioemocional.

Educación Socioemocional y competencias en la adolescencia

La Educación Socioemocional, denominada internacionalmente Social and Emotional Learning (SEL), se ha consolidado como un campo de creciente relevancia global. El marco CASEL organiza estas habilidades en cinco dimensiones: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsables. La síntesis de Barnes et al. (2023) confirma que los programas SEL bien implementados producen mejoras estadísticamente significativas en el rendimiento académico, el bienestar emocional y la convivencia escolar. En la adolescencia, estas competencias adquieren especial relevancia, dado que coinciden con procesos de construcción identitaria y presión del grupo de pares (Bravo-Andrade et al., 2021).

Marco normativo colombiano para la Educación Socioemocional

Tabla 1

Marco normativo colombiano para la Educación Socioemocional (2024-2026)

Ley / Normativa	Disposición principal
Ley 2383 de 2024	Ordena la promoción transversal de la educación socioemocional en todos los niveles del sistema educativo. Establece la obligatoriedad del diagnóstico de determinantes sociales, emocionales y mentales del bienestar estudiantil.
Ley 2414 de 2024	Refuerza el componente de bienestar estudiantil en los PEI, vinculando explícitamente la dimensión socioemocional al proceso de formación integral.
Ley 2503 de 2025	Crea e implementa la Cátedra de Educación Emocional como componente curricular obligatorio en la educación básica y media.
Ley 2491 de 2025	Establece la incorporación del desarrollo socioemocional como eje estructurante de los PEI, articulándolo con los marcos de convivencia escolar.
Lineamientos MEN (2026)	Definen siete competencias socioemocionales en tres dominios: intrapersonal, interpersonal y de ciudadanía, como referente curricular para la implementación de las leyes anteriores.

Nota. Las cuatro leyes constituyen un sistema normativo articulado que progresa desde el mandato general (Ley 2383) hasta la operacionalización curricular (Ley 2503) y la integración institucional (Ley 2491). En el contexto mexicano, las docentes de La Concordia señalaron que se han reducido los espacios específicamente dedicados a la formación socioemocional, lo que evidencia el carácter pionero del marco colombiano en la región. Elaboración propia a partir de Congreso de la República de Colombia (2024, 2025).



Los Lineamientos Curriculares del MEN (2026) definen siete competencias socioemocionales organizadas en tres dominios: intrapersonal, interpersonal y de ciudadanía. Estas competencias tienen correspondencia sistemática con las nueve dimensiones del CABA-80, lo que posiciona al instrumento como herramienta diagnóstica pertinente para el cumplimiento normativo.

METODOLOGÍA

Paradigma, enfoque y diseño de investigación

Esta investigación se inscribe en el paradigma del Pragmatismo Crítico, idóneo para el estudio de políticas públicas educativas, al orientarse hacia la transformación de las condiciones que restringen su implementación (Hernández-Sampieri et al., 2014). El diseño específico adoptado es el Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS): los datos cuantitativos se recolectan y analizan en una primera fase; sus resultados orientan la recolección y análisis de los datos cualitativos en una segunda fase; ambas fases convergen en una integración triangulada que produce comprensión holística del fenómeno. El DEXPLIS se concretó en cuatro fases articuladas: diagnóstico técnico mediante la aplicación digital del CABA-80; análisis estadístico descriptivo y baremación diferenciada por género; comprensión mediante seis grupos focales con técnica de Recuerdo Estimulado; y por último, integración triangulada. El mismo protocolo fue aplicado en la estancia posdoctoral en México, con los ajustes pertinentes al contexto del bachillerato mexicano.

Participantes y escenario

Tabla 2

Distribución de la muestra por grado, grupo y género – Colombia

Grado	Grupo	Mujeres (n)	Hombres (n)	Total (n)	Cobertura (%)
10°	10°1	17	9	26	45,6
10°	10°2	11	13	24	43,6
10°	10°3	10	10	20	37,7
Subtotal 10°		38	32	70	42,7
11°	11°1	13	7	20	55,6
11°	11°2	13	12	25	86,2
11°	11°3	16	9	25	65,8

Grado	Grupo	Mujeres (n)	Hombres (n)	Total (n)	Cobertura (%)
Subtotal 11°		42	28	70	68,0
Total		80	60	140	68,6

Nota. La muestra efectiva fue de n = 140 (68,6%), con margen de error $\pm 4,65\%$ y nivel de confianza del 95%. Elaboración propia a partir del Informe Técnico de Muestra CABA-80 (2026).

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa José Manuel Restrepo Vélez de Envigado, Antioquia, Colombia. Los criterios de inclusión fueron: estar matriculado en grados décimo o undécimo; tener entre 14 y 18 años; contar con consentimiento informado firmado por padres y asentimiento personal. La muestra efectiva fue n = 140 estudiantes (80 mujeres, 60 hombres). Para la fase cualitativa se realizaron seis grupos focales (uno por grupo académico, entre el 11 y el 13 de mayo de 2026), con seis estudiantes seleccionados mediante muestreo intencional. En el contexto mexicano, la investigación se realizó en tres grupos de bachillerato cuatrimestral (3°A, 6°A y 6°B) de La Preparatoria Universidad La Concordia. De 42 matriculados, participaron 35; la muestra elegible fue n = 27 (15 mujeres y 12 hombres), tras excluir 8 estudiantes de 19 años o más.

Instrumento cuantitativo: CABA-80

El CABA-80 - Cuestionario de Adaptación y Bienestar Adolescente consta de 80 ítems de respuesta tipo Likert de tres puntos (1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Siempre), organizados en nueve subescalas que evalúan las dimensiones del bienestar y el malestar adolescente en el contexto escolar, con un tiempo de aplicación de 9 a 10 minutos. Se fundamenta en el Q-PAD de TEA Ediciones, pero con preguntas adaptadas desde la pedagogía y para el contexto latinoamericano.

Figura 1
Interfaz CABA-80



Nota. Formulario de aplicación del CABA-80 en Microsoft Forms

Tabla 3
Dimensiones del CABA-80: descripción, tipo y número de ítems

Código	Dimensión	Descripción	Tipo	Ítems
VYO	Vitalidad y Optimismo	Energía vital, afecto positivo y orientación esperanzadora ante la vida	Bienestar	13
FAM	Apoyo Familiar	Calidad del soporte afectivo y comunicativo en el entorno familiar primario	Bienestar	10
CCC	Conexión con el Colegio	Sentido de pertenencia e identificación con la institución educativa	Bienestar	7
REL	Relación con los Pares	Calidad de los vínculos de amistad, cooperación y convivencia entre iguales	Bienestar	9
FUT	Sueños y Metas	Orientación hacia el proyecto de vida, metas y perspectiva futura	Bienestar	9
EST	Manejo del Estrés	Gestión de la presión académica, ansiedad y respuesta ante demandas del entorno	Malestar	9
ADC	Aceptación del Cuerpo	Percepción, valoración y aceptación de la propia imagen corporal	Malestar	8
CEM	Cuerpo y Emociones	Manifestaciones psicósomáticas y somatización de estados emocionales	Malestar	8
RYC	Respeto y Convivencia	Ajuste a normas institucionales, resolución de conflictos y convivencia escolar	Malestar	7

Nota. Las cinco variables de Bienestar: puntuación T baja indica déficit. Las cuatro variables de Malestar: puntuación T alta indica mayor vulnerabilidad. La semaforización en Bienestar, Riesgo y Prioridad orienta las decisiones pedagógicas. Elaboración propia.

El análisis de confiabilidad arrojó $\alpha = 0,898$ para el instrumento completo ($N = 140$), clasificado como “Buena” confiabilidad. Los baremos fueron contruidos de forma diferenciada por género.

Figura 2

Panel general de distribuciones normativas - Mujeres

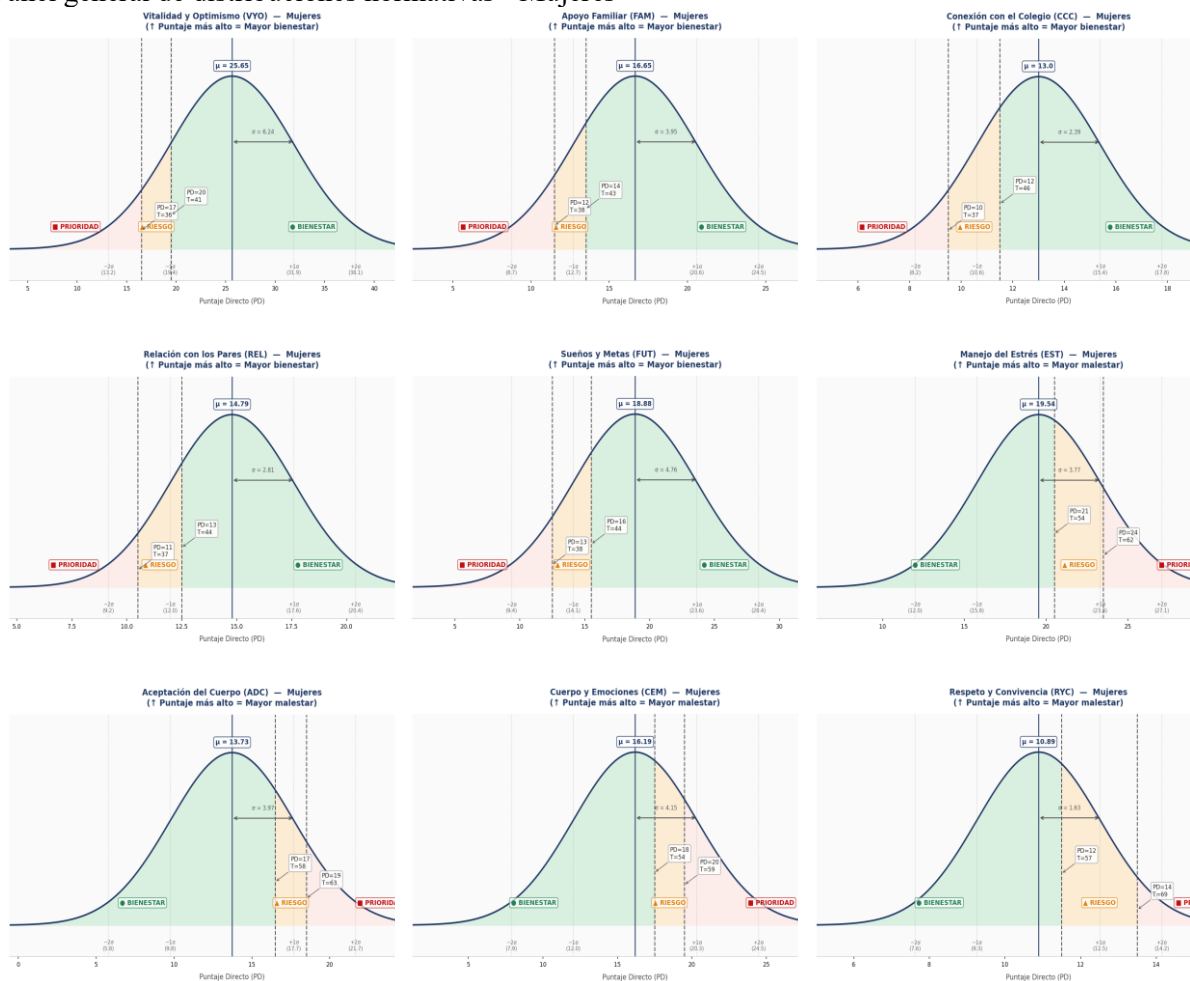
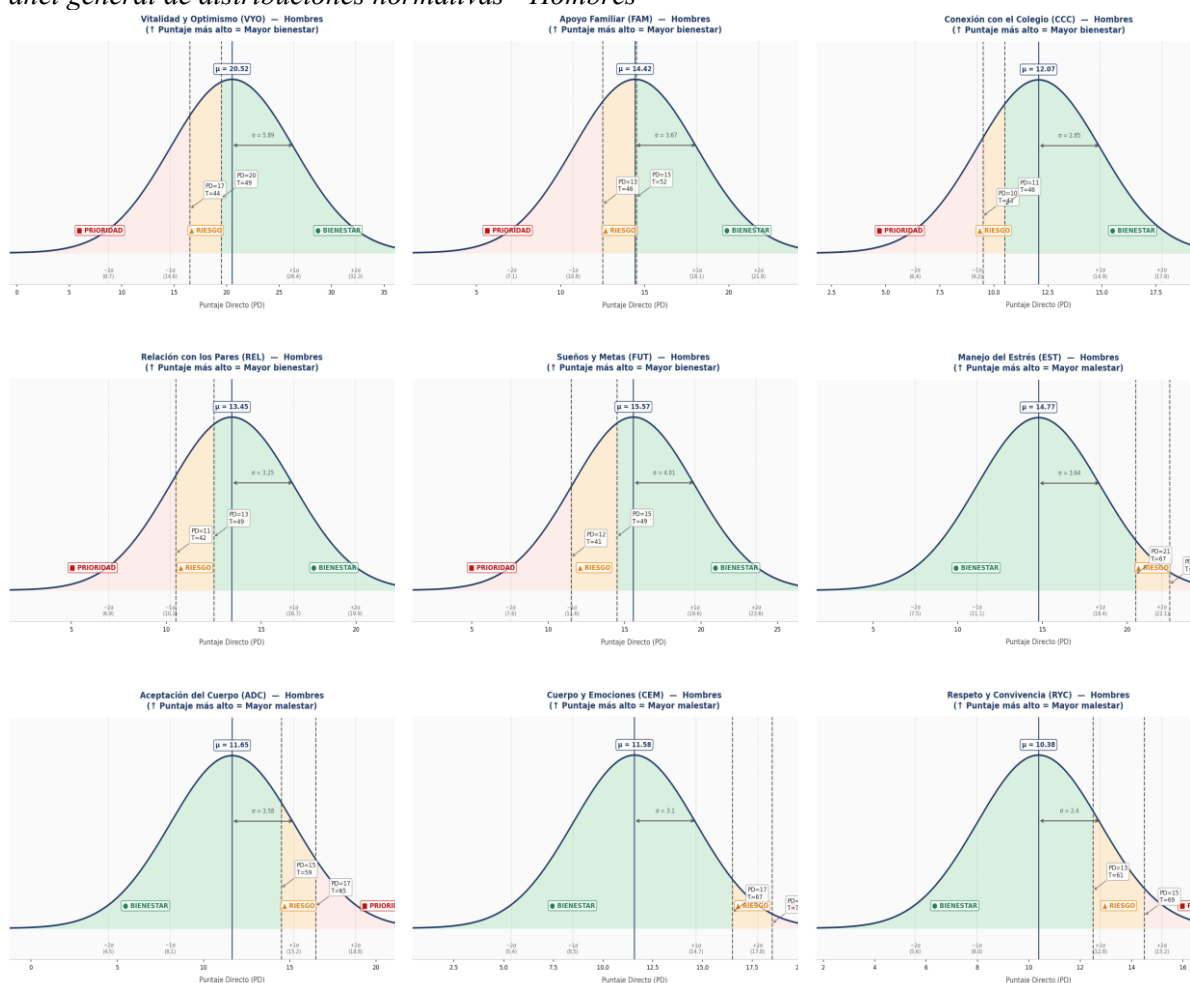


Figura 3

Panel general de distribuciones normativas - Hombres



Instrumento cualitativo: grupos focales con técnica de Recuerdo Estimulado

La técnica de Recuerdo Estimulado (Stimulated Recall) utilizó los resultados grupales del CABA-80 como estímulo estructurador de la conversación. Para cada grupo, se elaboró un informe visual con los resultados de las nueve dimensiones, presentado con la pregunta detonadora: ¿Por qué creen que su grupo obtuvo estos resultados? Las sesiones tuvieron una duración aproximada de 60 minutos y fueron registradas en audio con autorización previa. El análisis cualitativo siguió la metodología del análisis temático inductivo-deductivo. En México, el mismo protocolo fue empleado en sesiones de 40 minutos por grupo.

Consideraciones éticas y rigor científico

La investigación se cionó a la Ley 1090 de 2006 y a los protocolos internacionales de bioética para investigación con menores de edad. Se obtuvo autorización institucional, consentimiento informado de padres y asentimiento de los propios estudiantes. Las citas textuales son anónimas. En México se

siguieron los mismos estándares éticos, con autorización institucional y consentimiento de los padres o acudientes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados cuantitativos: perfil diagnóstico CABA-80 - Colombia

Grado décimo (n = 70)

El grado décimo contó con 70 estudiantes evaluados en tres grupos (10°1: n = 26; 10°2: n = 24; 10°3: n = 20). La subescala con mayor porcentaje en PRIORIDAD fue el Apoyo Familiar (FAM, 30,0%), revelando que aproximadamente uno de cada tres estudiantes de décimo presenta un déficit significativo en el soporte afectivo de su entorno familiar primario. La segunda dimensión más crítica fue la Vitalidad y Optimismo (VYO, 27,1%), con niveles de agotamiento que comprometen la disposición cotidiana para el aprendizaje. Las dimensiones de Respeto y Convivencia (RYC) y Cuerpo y Emociones (CEM) muestran los perfiles de mayor fortaleza relativa en décimo.

Tabla 4

Resultados por subescala - Grado décimo (n = 70)

Subescala	Bienestar %	Riesgo %	Prioridad %
EST — Manejo del Estrés	77,1%	11,4%	11,4%
VYO — Vitalidad y Optimismo	50,0%	22,9%	27,1%
FAM — Apoyo Familiar	51,4%	18,6%	30,0%
CCC — Conexión con el Colegio	58,6%	20,0%	21,4%
REL — Relación con los Pares	57,1%	25,7%	17,1%
ADC — Aceptación del Cuerpo	78,6%	12,9%	8,6%
FUT — Sueños y Metas	62,9%	14,3%	22,9%
CEM — Cuerpo y Emociones	78,6%	11,4%	10,0%
RYC — Respeto y Convivencia	84,3%	12,9%	2,9%

Nota. Los porcentajes en Prioridad señalan la zona de mayor urgencia de intervención pedagógica. Elaboración propia a partir del CABA-80 (2026).



La distribución al interior del grado no es homogénea: algunos grupos concentran la alerta en una o dos dimensiones, mientras que otros la acumulan en cinco subescalas de forma simultánea. Los indicadores más críticos de toda la institución en Vitalidad y Optimismo y en Apoyo Familiar se registran en décimo: un grupo alcanzó el 62,5% en alerta total en VYO, y otro llegó al 50,0% en PRIORIDAD en FAM, lo que evidencia que la fragilidad del soporte afectivo puede ser especialmente intensa en ciertos contextos del grado.

Grado undécimo (n = 70)

El grado undécimo (n = 70) presenta, en términos generales, porcentajes más bajos en PRIORIDAD que décimo, aunque con alertas específicas de alta relevancia pedagógica. La dimensión con mayor porcentaje en PRIORIDAD a nivel del grado es Aceptación del Cuerpo (ADC, 15,7%); sin embargo, la alerta más intensa a nivel de grupo se concentra en Cuerpo y Emociones (CEM): el grupo 11°3 registró el 28% en PRIORIDAD en esta subescala, el dato más alto de toda la institución para esa dimensión, convirtiendo la somatización de la presión académica en la señal más crítica a nivel de grupo.

Tabla 5

Resultados por subescala - Grado undécimo (n = 70)

Subescala	Bienestar %	Riesgo %	Prioridad%
EST — Manejo del Estrés	70,0%	22,9%	7,1%
VYO — Vitalidad y Optimismo	77,1%	11,4%	11,4%
FAM — Apoyo Familiar	64,3%	22,9%	12,9%
CCC — Conexión con el Colegio	70,0%	21,4%	8,6%
REL — Relación con los Pares	71,4%	21,4%	7,1%
ADC — Aceptación del Cuerpo	70,0%	14,3%	15,7%
FUT — Sueños y Metas	72,9%	20,0%	7,1%
CEM — Cuerpo y Emociones	80,0%	5,7%	14,3%
RYC — Respeto y Convivencia	57,1%	28,6%	14,3%

Nota. Elaboración propia a partir del CABA-80 (2026).



La comparación entre grados confirma que décimo presenta porcentajes más elevados de PRIORIDAD en la mayoría de subescalas, especialmente en VYO, FAM y CCC, coherente con la literatura sobre el impacto del cambio de nivel educativo en el bienestar socioemocional (Escalante, 2022). El análisis de género evidencia que las mujeres presentan porcentajes más elevados en ADC y CEM (imagen corporal y somatización), mientras que los hombres muestran mayor vulnerabilidad en REL y CCC (Relación con los Pares y Conexión con el Colegio).

Resultados cualitativos: grupos focales - Colombia

Grado décimo: vitalidad comprometida, apoyo familiar frágil y proyectos de vida intactos. Los grupos focales de décimo confirmaron con alta saturación narrativa las alertas que el CABA-80 ya anticipaba. La imagen corporal, el manejo del estrés y la vitalidad emergieron como las señales más recurrentes del grado. La apertura emocional más significativa se dio en torno a la imagen corporal, con estudiantes que expresaron inconformidad con su apariencia física de manera naturalizada, como si fuera algo normalizado:

"Sí, algo natural. Como que no nos gusta nuestro cuerpo, es común escuchar que dicen gordo, frentona, cabezona. Pero es que critican, dicen que no les gusta, pero todo el mundo lo hace." (E3, 10°1, comunicación personal, 11 de mayo de 2026).

En contraste, la dimensión vocacional mostró una fortaleza notable en el grado, con proyectos de vida definidos en campos como medicina y derecho. Esta paradoja: metas claras en un contexto de alta carga emocional y baja vitalidad, es quizás el hallazgo pedagógicamente más relevante de décimo: los jóvenes saben dónde quieren llegar, pero el presente los agota.

Esta compresión vital se manifestó con especial intensidad en algunos grupos del grado. Cuando se pidió a los participantes que describieran en una sola palabra cómo había sido su semana, las respuestas fueron “horrible” y “pesada”. El cansancio se vinculaba con la percepción de irrelevancia de algunas asignaturas en las primeras horas de la mañana, identificadas como “mata-motivación matutina”:

"Esta semana fue horrible. Me siento vacío todo el tiempo en el salón" (E1, 10°2, comunicación personal, 11 de mayo de 2026).

El Apoyo Familiar fue la dimensión más difícil de escuchar en décimo. Hay estudiantes que describieron con total claridad la ausencia de figuras parentales como referentes de confianza emocional:



"Cuando me pasa algo, no le puedo contar a mi mamá. A veces me siento solo en todo" (E2, 10°3, comunicación personal, 11 de mayo de 2026).

La dimensión de conexión con el colegio, añadió una capa adicional: los participantes describieron una percepción de etiquetamiento negativo por parte de algunos docentes:

"Nuestro grupo, 10°3, como que lo menosprecian mucho los profesores y como que lo hacen pasar por malo. Debería ser más equitativo" (E5, 10°3, comunicación personal, 11 de mayo de 2026).

Como investigadora, identifiqué en estos relatos una espiral de doble desconexión: el estudiante sin apoyo en casa llega al colegio sin recursos emocionales; si además la institución lo estigmatiza, la desconexión se retroalimenta y el riesgo de abandono escolar se incrementa.

Grado undécimo: desgaste acumulado, cuerpo en alerta y fragmentación grupal. Los grupos focales de undécimo revelaron un perfil diferente al de décimo. El malestar aquí es más silencioso, pero más encarnado: se manifiesta en el cuerpo antes que en la expresión verbal. Pese a la fortaleza vocacional que el grado muestra en los datos cuantitativos, el desgaste por la carga académica y la jornada extendida erosiona la vitalidad cotidiana:

"La media técnica los viernes y sábados nos agota, pero ya queremos terminar" (E4, 11°1, comunicación personal, 13 de mayo de 2026).

La convivencia dentro del aula emergió como una segunda señal de alerta en undécimo. Algunos grupos describieron un salón fracturado en subgrupos que no logran articularse, un fenómeno que se refleja en la dimensión de Respeto y Convivencia:

"El salón está muy dividido por muchas partes. Hay diferentes grupos, unos se llevan bien y otros no. Y eso afecta que a veces no podemos trabajar juntos" (E2, 11°2, comunicación personal, 11 de mayo de 2026).

La manifestación más intensa del grado fue la somatización. El grupo con el indicador más alto de Cuerpo y Emociones (CEM) en toda la institución, produjo narrativas donde el cuerpo dice lo que la voz no termina de expresar:

"A mí se me bloquea el cuerpo en los exámenes. Me da migraña y no puedo pensar" (E3, 11°3, comunicación personal, 11 de mayo de 2026).



La paradoja central de undécimo es la coexistencia de metas vocacionales sólidas con indicadores de somatización activos: los jóvenes saben bien a dónde quieren llegar, pero el cuerpo acumula silenciosamente la presión del último año escolar.

Integración de datos: triangulación cuantitativa-cualitativa — Colombia

Tabla 6

Síntesis integradora de alertas principales: triangulación CABA-80 y grupos focales

Grupo	Dimensión crítica	Patrón emergente	Cita representativa
10°1	ADC, EST, VYO	Paradoja: metas sólidas / cuerpo en alerta	"Sí, algo natural. Como que no nos gusta nuestro cuerpo" (E3, 10°1)
10°2	VYO, FAM, REL, FUT, CCC	Desconexión sistémica multidimensional	"Esta semana fue horrible. Me siento vacío todo el tiempo en el salón" (E1, 10°2)
10°3	FAM, CCC, REL	Espiral doble desconexión: familia y escuela	"Cuando me pasa algo, no le puedo contar a mi mamá. A veces me siento solo en todo" (E2, 10°3)
11°1	CCC, VYO, ADC	Desgaste por doble jornada; vocación intacta	"La media técnica los viernes y sábados nos agota, pero ya queremos terminar" (E4, 11°1)
11°2	RYC, CCC	Fragmentación grupal y convivencia fracturada	"El salón está muy dividido. Hay diferentes grupos y eso afecta que no podemos trabajar juntos" (E2, 11°2)
11°3	CEM, ADC	Somatización crónica y ansiedad de transición	"A mí se me bloquea el cuerpo en los exámenes. Me da migraña y no puedo pensar" (E3, 11°3)

Nota. Las citas textuales se han anonimizado para proteger la identidad de los participantes. Elaboración propia a partir del CABA-80 y registros de grupos focales (mayo, 2026).

La triangulación permite identificar cinco patrones transversales que caracterizan el perfil socioemocional de la institución: la baja vitalidad como eje central de vulnerabilidad en ambos grados; la fragilidad del soporte familiar como factor de riesgo acumulado que se traslada al aula; la doble desconexión: cuando ni la familia ni la escuela sostienen emocionalmente al estudiante, el riesgo de abandono escolar se incrementa; la somatización de la presión académica, especialmente pronunciada en undécimo; y la paradoja vocacional: la coexistencia de proyectos de vida claramente definidos con perfiles de malestar activo.



Resultados comparativos: Preparatoria La Concordia, México (n = 27)

La aplicación del mismo protocolo DEXPLIS-CABA-80 en la Preparatoria Fórum de la Universidad La Concordia durante la estancia posdoctoral (junio 2026) permite una comparación entre dos realidades latinoamericanas: la educación media colombiana pública (Envigado, Antioquia) y el bachillerato mexicano privado (Aguascalientes, Aguascalientes). Esta comparación no busca equivalencia estadística, ya que los tamaños muestrales y contextos difieren, sino iluminar convergencias y divergencias estructurales en el bienestar y malestar socioemocional adolescente.

Tabla 7

Perspectiva comparativa Colombia-México: porcentajes en PRIORIDAD por dimensión CABA-80

Dimensión	Colombia 10° (% PRIO)	Colombia 11° (% PRIO)	México La Concordia (% PRIO)
FAM — Apoyo Familiar	30,0%	12,9%	22,2%
VYO — Vitalidad y Optimismo	27,1%	11,4%	18,5%
CCC — Conexión escolar	21,4%	8,6%	18,5%
ADC — Aceptación del Cuerpo	8,6%	15,7%	22,2%
FUT — Sueños y Metas	22,9%	7,1%	18,5% (36,4% en 6°B)
EST — Manejo del Estrés	11,4%	7,1%	18,5%
CEM — Cuerpo y Emociones	10,0%	14,3%	18,5%
REL — Relación con Pares	17,1%	7,1%	7,4%
RYC — Respeto y Convivencia	2,9%	14,3%	14,8% (100% en algún nivel de alerta en 3°A: 83,3% Riesgo + 16,7% Prioridad; 0% Bienestar)

Nota. Los datos de Colombia (n = 140) corresponden al presente estudio. Los datos de México (n = 27) provienen de la estancia posdoctoral en La Concordia. El dato de FUT en México incluye el grupo 6°B (36,4% de PRIORIDAD, el máximo institucional). RYC en México: el grupo 3°A tiene el 100% en algún nivel de alerta (83,3% en Riesgo y 16,7% en Prioridad) y 0% en bienestar. Fuentes: CABA-80 Colombia (Pérez Ríos, 2026) y CABA-80 México (Pérez Ríos, Resultados CABA-80 por Grupo Concordia, 2026).



Los datos de la Tabla 7 revelan una convergencia notable: en ambos contextos, FAM, VYO y CCC son las dimensiones más críticas. El Apoyo Familiar es la señal de mayor urgencia en Colombia (30,0% en décimo) y la de mayor preocupación institucional en México (22,2%), confirmando que la fragilidad del soporte emocional familiar es un factor de vulnerabilidad estructural que trasciende las fronteras. La baja vitalidad es igualmente compartida, aunque con causas distintas: en Colombia el agotamiento se asocia más a la carga académica; en México, todos los estudiantes de sexto (que corresponde a 11° en Colombia) combinan estudios con trabajo remunerado, llegando al aula con un nivel de agotamiento que, como lo señalaron los estudiantes, los mantiene en cansancio y los lleva a recurrir a pastillas de cafeína u otros energizantes para sostener la rutina diaria.

Las divergencias también son significativas. La Aceptación del Cuerpo (ADC) es más crítica en México (22,2%) que en Colombia décimo (8,6%). Los Sueños y Metas (FUT) presentan una alerta particularmente aguda en los grupos de sexto en México (36,4% en el caso más crítico), con una dimensión económica muy concreta: estos estudiantes piensan en cómo contribuirán financieramente a sus familias al egresar de la institución, una presión que en el contexto colombiano analizado no aparece con la misma urgencia. La Relación con los Pares (REL) muestra mejores resultados en México (7,4% Prioridad) frente a Colombia (17,1% en décimo), aunque el 44,4% en Riesgo sugiere fragilidad latente. Una de las narrativas más reveladoras de lo que comparten ambos contextos: en Colombia, un estudiante de décimo describió sentir “vacío” en el salón; en México, un estudiante de sexto dijo que “el único rato que estoy con gente es aquí, solo acá en la prepa me siento acompañado”, dando relevancia a la relación con sus compañeros. Ambas frases, separadas por miles de kilómetros, hablan sobre la misma realidad, aunque de manera antagónica.

Contraste con el marco conceptual

Los hallazgos de este estudio corroboran la premisa central del Aprendizaje Socioconstructivista: las condiciones socioemocionales median directamente en la capacidad de aprender. En este sentido, los datos del CABA-80 demuestran que entre el 17% y el 30% de los estudiantes se sitúa en niveles de malestar que comprimen su Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, como se citó en Ribosa, 2020), lo que limita las posibilidades de implementar un aprendizaje colaborativo eficaz.



Por otro lado, la propuesta de Milicic et al. (2020) sobre el principio del reconocimiento emocional encontró validación directa en la aplicación. El diagnóstico funcionó como el primer acto pedagógico del estudio, al devolverle a los estudiantes el protagonismo sobre su propio sentir; varios participantes señalaron espontáneamente que era la primera vez que el colegio indagaba sobre sus emociones de manera sistemática y con interés.

Finalmente, los resultados respaldan los conceptos de Bisquerra y López (2021) sobre la evaluación multidimensional. Las nueve dimensiones del CABA-80 revelaron perfiles diferenciados que habrían sido invisibles con instrumentos menos detallados. Asimismo, la técnica de Recuerdo Estimulado demostró ser metodológicamente coherente con esta perspectiva: al anclar la conversación en datos objetivos, permitió que los estudiantes transitaran de forma natural del dato a la experiencia, del número a la narrativa y del instrumento a la pedagogía.

Contraste con la literatura empírica nacional e internacional

Los hallazgos presentan importantes convergencias con los estudios nacionales. Arenales (2021) demostró que el clima familiar es determinante en el desarrollo de los jóvenes, mientras que FAM es la dimensión más crítica en décimo (30,0% en PRIORIDAD), y las narrativas de 10°3 revelan cómo la fragilidad del soporte familiar se traslada al aula en forma de desconexión escolar. Mendoza (2023) encontró que el autoconcepto positivo actúa como factor protector: los grupos con mayores fortalezas en claridad y esperanza en el proyecto de vida (FUT) y calidad de los vínculos y aceptación entre pares (REL) presentan perfiles más estables en bienestar general.

En el plano internacional, Fernández-Martín et al. (2021) señalaron que los programas SEL más efectivos parten de diagnósticos precisos e involucran a los estudiantes como agentes activos. Los cinco patrones transversales identificados responden a esta recomendación: los lineamientos derivados son situados, diferenciados por grupo y contruidos desde las voces de los estudiantes. En contraste con los hallazgos de Marín-Gutiérrez et al. (2024) en adolescentes chilenos, donde la depresión y la ansiedad se asociaron con dificultades en el desarrollo positivo, los resultados de esta investigación revelan que los estudiantes mantienen una orientación vocacional positiva incluso en los grupos con mayores alertas de malestar. Esta paradoja vocacional puede interpretarse como un recurso de resiliencia, la claridad sobre el proyecto de vida como ancla emocional, que los programas SEL deberían identificar y potenciar.



Significativamente, la misma paradoja fue identificada en México: uno de los grupos de sexto en La Concordia registró los indicadores más bajos de vitalidad y optimismo, pero al mismo tiempo, reflejaron la cohesión grupal más alta de la institución, con estudiantes que expresaron durante el grupo focal, con lágrimas, sus emociones al anticipar la separación de sus compañeros del grupo al finalizar el semestre.

Líneas de acción pedagógica

Los cinco patrones transversales no son solo categorías analíticas: son puntos de entrada pedagógicos que permiten actuar con precisión sobre lo que realmente les pasa a estos jóvenes y generar estrategias que vayan configurando, de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, la cátedra de Educación Socioemocional acorde a las realidades de los estudiantes. Frente a la fragilidad del apoyo familiar (FAM), los lineamientos proponen talleres de habilidades comunicativas y afectivas con participación familiar, estrategias de mentoría entre docentes y estudiantes en mayor riesgo, y redes de apoyo entre pares. Para la baja vitalidad (VYO), que erosiona la disposición cotidiana hacia el aprendizaje, vale la pena revisar la estructura de los primeros bloques horarios e incorporar rutinas breves de activación emocional en la Cátedra de Educación Emocional. La somatización de la presión escolar (CEM) requiere un trabajo más articulado: psicoeducación sobre la conexión mente-cuerpo, técnicas de regulación somática y coordinación estrecha con el equipo psicosocial, cuando la institución cuente con este recurso. Estas propuestas fueron presentadas directamente a directivas, equipo psicosocial y docentes directores de grupo en Colombia y México.



Mirada comparativa Colombia-México: convergencias, divergencias y aprendizajes

Tabla 8

Análisis comparativo de convergencias y divergencias Colombia-México por dimensión CABA-80

Dimensión CABA-80	Convergencias Colombia-México	Divergencias específicas
FAM — Apoyo Familiar	Dimensión más crítica en ambos contextos. Fragilidad del soporte emocional familiar como factor de riesgo estructural en la adolescencia latinoamericana.	Colombia alcanza 30% en 10° (mayor prioridad). México confirma estudiantes que viven solos o con familiares distintos a los progenitores
VYO — Vitalidad y Optimismo	Baja energía vital presente en ambos contextos. Estudiantes que llegan agotados al aula, con dificultades para sostener la disposición hacia el aprendizaje.	En México, estudiantes de sexto trabajan mientras estudian y recurren a pastillas de cafeína y otros energizantes. En Colombia el agotamiento se vincula más a la carga académica acumulada.
CCC — Conexión escolar	Desconexión institucional en ambos contextos: estudiantes sienten que los docentes “solo vienen a dar clases”. La escuela no genera sentido de pertenencia.	En Colombia, grupos de décimo describen etiquetamiento negativo docente. En México, el grupo de tercero tiene 0% en bienestar en Respeto y Convivencia (RYC) y ningún estudiante expresa orgullo institucional.
ADC — Aceptación del Cuerpo	Inconformidad con la imagen corporal naturalizada en ambos contextos. Influencia de redes sociales reconocida por los propios estudiantes.	Aceptación del Cuerpo (ADC) es más crítico en México (22,2%) que en Colombia 10° (8,6%). En México los grupos focales muestran conciencia de la implicación de las redes sociales en la autopercepción del cuerpo
FUT — Sueños y Metas	Paradoja vocacional en ambos contextos: claridad sobre metas coexiste con malestar emocional activo. La claridad no protege del malestar presente.	En México, la angustia tiene dimensión económica explícita, con un grupo de sexto alcanzando el 36,4% en PRIORIDAD. En Colombia las metas son más

Dimensión CABA-80	Convergencias Colombia-México	Divergencias específicas
		académicas sin la presión económica inmediata.
CEM — Cuerpo y Emociones	Somatización de la presión escolar en ambos contextos: migraña, tensión, bloqueo emocional son señales compartidas.	En Colombia, undécimo concentra el indicador más alto de Cuerpo y Emociones (CEM) (28% en PRIORIDAD en un grupo). En México, el grupo de tercero describe señales corporales muy concretas (llanto, comezón, dolor muscular).
REL — Relación con Pares	El vínculo entre pares actúa como recurso protector en ambos contextos. En México, la cohesión de uno de los grupos de sexto es el principal activo del grado.	Colombia presenta mayor vulnerabilidad en REL (17,1% Prioridad). México muestra mejor indicador de Prioridad (7,4%) pero alta alerta en Riesgo (44,4%).

Nota. Elaboración propia

La Tabla 8 sintetiza la comparación entre ambos contextos. El hallazgo más significativo es la confirmación de que el malestar socioemocional adolescente tiene dimensiones estructurales que trascienden las especificidades nacionales: FAM, VYO y CCC son las dimensiones más críticas en Colombia y en México, con proporciones similares de estudiantes. Esta convergencia no significa que los contextos sean idénticos; las causas son distintas, los marcos normativos son distintos y los obstáculos institucionales son distintos, pero sí que el CABA-80 captura algo esencial y estructural en datos referentes al bienestar y malestar adolescente latinoamericano.

En cuanto al marco normativo, la comparación revela un contraste notable. Colombia ha construido entre 2024 y 2026 un sistema de cuatro leyes que posiciona la educación socioemocional como mandato explícito con responsabilidades concretas. México, en cambio, atraviesa un proceso inverso: las docentes de La Concordia señalaron que en la práctica docente se han reducido los espacios curriculares específicamente dedicados a la formación socioemocional, dejando a los maestros a cargo de estas

funciones de manera menos formal. Las tres docentes que participaron en el grupo focal afirman realizar educación socioemocional todos los días sin nombrarlo de esa manera, asumiendo funciones de contención emocional sin acompañamiento psicosocial ni protocolos de actuación. El sistema colombiano, con todas sus tensiones entre mandato legal y realidad institucional, ofrece al menos un andamiaje normativo sobre el cual construir.

Hay, sin embargo, un aprendizaje que el contexto mexicano aporta al colombiano: la comunidad docente de La Concordia ya hacía educación socioemocional antes de cualquier protocolo, expresando que identificar y abordar a un estudiante con una crisis emocional es algo de “vocación y la humanidad”. Su práctica cotidiana constituye evidencia de que cuando los maestros comprenden la urgencia socioemocional de sus estudiantes, actúan incluso sin instrumentos formales. Este hallazgo interpela al sistema colombiano en un momento en que la normatividad está construida: ¿los lineamientos son suficientemente humanos y concretos para que los docentes puedan actuar desde ellos? En ambos contextos, el vínculo entre docente y estudiante emergió como una de las variables más determinantes del bienestar escolar. En Colombia, grupos de décimo describieron el impacto del trato docente en su sentido de pertenencia y de igual manera, en México, un grupo señaló que la presencia de un maestro puede llegar a ser un aspecto que les “amarga el día”. Ningún instrumento puede cuantificar el efecto de una mirada genuina. Pero el diagnóstico puede señalarnos dónde mirar, con quiénes sentarnos y qué preguntas hacer.

Limitaciones del estudio

Como todo estudio situado, este tiene fronteras que es necesario nombrar con honestidad. La muestra corresponde a una sola institución colombiana: los resultados describen esta comunidad educativa con precisión, pero no el sistema en su conjunto. El diseño transversal captura el estado socioemocional en un momento particular, sin la posibilidad de seguir los cambios en el tiempo; esa es, precisamente, una de las razones por las que los estudios longitudinales son la continuación natural de este trabajo. El CABA-80, como instrumento de autoinforme, está sujeto al sesgo de deseabilidad social, especialmente en dimensiones sensibles como la imagen corporal o la somatización, donde algunos jóvenes pueden tender a minimizar lo que sienten. Y el diagnóstico recogió únicamente la perspectiva de los estudiantes, sin incluir la voz de docentes ni familias, lo que lo hace rico en un sentido y parcial en otro. En el caso



mexicano, el tamaño reducido ($n = 27$) hace que la comparación tenga valor indicativo y no inferencial, como se ha señalado a lo largo del texto.

Futuras líneas de investigación

Este diagnóstico no es un punto de llegada, sino un punto de partida. Abre preguntas que merecen investigación sistemática: ¿qué cambia en los perfiles socioemocionales cuando se implementan las intervenciones propuestas? Para saberlo se necesitan estudios longitudinales que reapliquen el CABA-80 y registren el impacto de las acciones pedagógicas. También es necesaria la replicación multi-institucional del protocolo DEXPLIS, que permitiría construir normas colombianas para el instrumento y comparar perfiles entre contextos diversos. Una línea que considero especialmente urgente es la investigación sobre las propias competencias socioemocionales del grupo docente: difícilmente se puede acompañar emocionalmente a un estudiante desde el agotamiento o la desconexión. Complementan este programa la evaluación de la eficacia diferencial de las intervenciones para cada patrón identificado y el desarrollo de modelos predictivos de riesgo que crucen variables del CABA-80 con indicadores académicos. Finalmente, la experiencia con La Concordia abre la puerta a una investigación comparativa de mayor escala entre Colombia y México, con muestras representativas que permitan construir evidencia inferencial sobre lo que comparten y lo que los distingue: los adolescentes latinoamericanos en materia socioemocional.

CONCLUSIONES

El recorrido investigativo que compone este trabajo ha sido, en esencia, un ejercicio de escucha rigurosa: escucha a los datos, escucha a los estudiantes y escucha a la normatividad vigente en materia de educación socioemocional. Lo que emerge de esa triple escucha no es un conjunto de cifras frías ni de categorías abstractas, sino un retrato socioemocional de adolescentes concretos, con fortalezas reales y vulnerabilidades específicas, que merecen una respuesta pedagógica a su altura.

El objetivo general fue plenamente alcanzado. La aplicación del CABA-80 a 140 estudiantes en Colombia ($\alpha = 0,898$) produjo el primer perfil diagnóstico baremado de la historia de la institución y posiblemente del ámbito local, con datos diferenciados por grado, grupo y género. Los seis grupos focales profundizaron ese perfil con narrativas que revelaron los mecanismos, contextos y significados

subyacentes a los datos estadísticos. La integración triangulada bajo el diseño DEXPLIS transformó el diagnóstico en una ruta de acción pedagógica diferenciada, articulada con el marco normativo vigente. La dimensión comparativa latinoamericana añade una capa de significado adicional. La aplicación del mismo protocolo en la Preparatoria Fórum de La Concordia confirma que las dimensiones más críticas en Colombia (FAM, VYO y CCC) son también las más críticas en el bachillerato mexicano. Esta convergencia valida la replicabilidad intercultural del instrumento y sugiere que el malestar socioemocional adolescente tiene raíces estructurales que trascienden las fronteras: la fragilidad del apoyo familiar, el cansancio crónico y la desconexión institucional son experiencias compartidas por adolescentes latinoamericanos en contextos muy diferentes. Al mismo tiempo, las divergencias: la angustia económica en México, el marco normativo robusto en Colombia, el papel informal pero esencial de los docentes mexicanos en la contención emocional, enriquecen la comprensión del fenómeno y abren preguntas que merecen ser investigadas a mayor escala.

Las aportaciones de esta investigación operan en tres niveles. En el plano empírico: el primer perfil diagnóstico baremado, con datos que fundamentan intervenciones pertinentes. En el plano metodológico: la demostración de que el diseño DEXPLIS con técnica de Recuerdo Estimulado es un protocolo riguroso, pertinente y replicable en dos países latinoamericanos. En el plano normativo: evidencia contextualizada que las Leyes 2383, 2503 y sus derivadas presuponen para garantizar una implementación pedagógica situada de la Cátedra de Educación Emocional.

El mayor aporte no reside en las cifras en sí mismas, sino en haberles dado a esas cifras un nombre institucional: ya no se trata de problemas vagamente percibidos por docentes o directivos, sino de un perfil diagnóstico baremado, medible, técnicamente fundamentado, éticamente gestionado y pedagógicamente accionable. Los datos confirman lo que muchos docentes intuyen a uno y otro lado de la frontera: los jóvenes latinoamericanos llegan al aula cargando más de lo que la escuela ha querido ver. La investigación socioemocional no es un adorno pedagógico: es la condición de posibilidad de una educación que se pretenda verdaderamente humana.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnes, S. P., Domitrovich, C. E., & Jones, S. M. (2023). Editorial : Implementation of social and emotional learning interventions in applied settings : approaches to definition , measurement , and analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–6.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación Emocional Y Competencias Básicas Para La Vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7–43.
- Bisquerra Alzina, R., & Lopez Cassa, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: Instrumentos y recursos. *Aula Abierta*, 50(4), 757–766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Bravo-Andrade, H. R., Alicia, N., Romero, R., Gabriela, M., & Solís, O. (2021). Efecto de las Competencias Socioemocionales sobre el Desarrollo Positivo en Adolescentes Mexicanos de Bachillerato. *Perspectivas En Psicología*, 18(1), 123–133.
- Colombia. El Congreso de Colombia. (2025). Ley 2503 de 2025 Congreso de la República. 2503, 1–6.
- Cortés-Bocanegra, V. (2024). El abordaje de las competencias socioemocionales postpandemia en las instituciones educativas en colombia. *Investigación y Postgrado*, 39(1), 53–69.
- Creswell, J., & Plano, V. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (S. Publications (ed.); 3rd ed.).
- De La Hoz-Ospino, E., & García, J. (2024). Desarrollo de competencias socioemocionales para la prevención de riesgos psicosociales en los jóvenes. *Universidad de la Costa*.
- Escalante, N. (2022). *Medida del Clima Escolar y Ajuste Escolar en la Educación Secundaria: Variables Contextuales e Intrapersonales* (Vol. 2022). Universidad del País Vasco.
- Fernández-Martín, F.-D., Romero-Rodríguez, J.-M., Marín-Marín, J.-A., & Gómez-García, G. (2021). Social and Emotional Learning in the Ibero-American Context : A Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 12(September). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Gélvez-Pabón, J. A. (2025). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria. *Acción y Reflexión Educativa*, 50, 122–137.
- Hernández-Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta edición). In McGrawHill.
- Kankaraš, M., Suarez-Alvarez, J., & (France), O. for E. C. and D. (OECD). (2019). *Assessment*



framework of the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working Papers
No. 207, 207, 1–109.

[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED601034&site=ehost-](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED601034&site=ehost-live)
[live%0Ahttps://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en](https://dx.doi.org/10.1787/5007adef-en)

Ley 2383 Congreso de La República, 1 (2024).

Ley 2414 de 2024, 3 (2024).

Ley 2491 de 2025, 6 (2025).

Marín-Gutiérrez, M., Caqueo-urizar, A., Castillo-francino, J., & Escobar-soler, C. (2024). The 5Cs of positive youth development : their impact on symptoms of depression , anxiety , stress , and emotional distress in Chilean adolescents. *BMC Psychology*, 12(372), 1–10.

Mendoza, E. (2023). Relación Entre Bienestar Subjetivo, Autoestima Y Participación Escolar En Adolescentes (Vol. 53, Issue 1) [Universidad Cooperativa de Colombia].
<http://publications.lib.chalmers.se/records/fulltext/245180/245180.pdf>
<https://hdl.handle.net/20.500.12380/245180>
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsames.2011.03.003>
<https://doi.org/10.1016/j.gr.2017.08.001>
<http://dx.doi.org/10.1016/j.precamres.2014.12>

Milicic Müller, N., Marchant Orrego, T., & Soto Vásquez, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 185.
<https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>

Milicic, N., Marchant, T., & López, S. (2022). Formación emocional en entornos educativos (SM Chile (ed.)).
[https://books.google.com.mx/books?id=M3F8EAAAQBAJ&lpg=PT3&ots=B_3rU9Mv3b&dq=](https://books.google.com.mx/books?id=M3F8EAAAQBAJ&lpg=PT3&ots=B_3rU9Mv3b&dq=Formación emocional en entornos educativos&lr&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false)
[Formación emocional en entornos educativos&lr&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=M3F8EAAAQBAJ&lpg=PT3&ots=B_3rU9Mv3b&dq=Formación emocional en entornos educativos&lr&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q&f=false)

Ministerio de Educación Nacional, & Antioquia, U. de. (2026). Lineamientos Curriculares para la Formación Ciudadana y El Desarrollo Socioemocional En Educación Inicial, Básica y Media.
[http://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2026-](http://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2026-03/lc_fcde_17_de_marzo.pdf)
[03/lc_fcde_17_de_marzo.pdf](http://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2026-03/lc_fcde_17_de_marzo.pdf)



Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educar*, 56(1), 77–90.

<https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1072>

