



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

TEMA:

**“EVALUACIÓN DE INDICADORES SOCIOEMOCIONALES EN
ADOLESCENTES CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LA
UNIDAD EDUCATIVA GABRIELA MISTRAL”**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciatura en
Psicopedagogía

Línea de investigación: Desarrollo social y del comportamiento humano.

AUTOR:

Gisselle Anahí Fueres Anrango

DIRECTOR:

PhD. Andrade Ubidia Rómulo Paul

Ibarra – Ecuador 2026



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

1. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO	
APELLIDOS Y NOMBRES:	Fueres Anrango Gisselle Anahí

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Evaluación de indicadores socioemocionales en adolescentes con bajo rendimiento académico de la Unidad Educativa Gabriela Mistral.
AUTOR (ES):	Fueres Anrango Gisselle Anahí
FECHA: DD/MM/AAAA	1/10/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	☒ PREGRADO ☐ POSGRADO
TÍTULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicopedagogía
DIRECTOR /ASESOR:	PhD. Rómulo Paul Andrade Ubidia MSc. Carla Belén Gudiño Mejía

2. CONSTANCIAS

El autor (es) manifiesta (n) que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es (son) el (los) titular (es) de los derechos patrimoniales, por lo que asume (n) la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá (n) en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 1 días del mes de octubre de 2026

EL AUTOR:



Nombre: Gisselle Anahí Fueres Anrango

CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 2 de octubre de 2026

PhD. Paul Andrade

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

CERTIFICA:

Haber revisado el presente informe final del trabajo de integración curricular, el mismo que se ajusta a las normas vigentes de la Unidad Académica de la Universidad Técnica del Norte; en consecuencia, autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

(f) ...  Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
ROMULO PAUL ANDRADE
UBIDIA

PhD. Paul Andrade
C.C.:1001908449.

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL

El Tribunal Examinador del Trabajo de Integración Curricular “Evaluación de indicadores socioemocionales en adolescentes con bajo rendimiento académico de la Unidad Educativa Gabriela Mistral” elaborado por Fueres Anrango Gisselle Anahí, previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
**JESSY VERONICA
BARBA AYALA**

(f):

Dra. Jessy Barba Ayala
C.C.: 1002351946



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
**ROMULO PAUL ANDRADE
UBIDIA**

(f):

PhD. Paul Andrade
C.C.:1001908449



Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
**CARLA BELEN GUDINO
MEJIA**

(f):

MSc. Carla Gudino
C.C. 1002870457

DEDICATORIA

A Dios, por guiar mis pasos, darme fortaleza en cada momento y permitirme llegar hasta esta etapa tan importante de mi vida.

A mis padres, Carlos Fueres y Nancy Anrango, porque detrás de este logro están sus esfuerzos, sus desvelos y cada sacrificio silencioso que hicieron por mí. Gracias por creer siempre en mí, por sostenerme cuando el camino se hizo difícil y por enseñarme a no rendirme. Todo lo que soy lleva una parte de ustedes, y este título también les pertenece.

A mis hermanas, por ser mis compañeras de vida, por escucharme con el corazón, apoyarme en cada etapa y compartir conmigo tantos momentos. Crecer a su lado y tenerlas siempre presentes ha sido uno de los regalos más hermosos de mi vida.

A mis dos pequeños de cuatro patitas, por llegar a iluminar mi hogar, formar parte de nuestra familia y regalarme cada día su alegría y amor sincero, gracias a ustedes regresar a casa siempre fue algo especial.

Y a ti, que llegaste a mi vida y me acompañaste en este camino, que sostuviste mi mano y celebraste conmigo cada pequeño avance, gracias por hacer de esta etapa un recuerdo mucho más bonito.

Con mucho cariño dedico este logro a todos los que estuvieron a mi lado y dejaron algo de sí en cada paso de este camino.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad Técnica del Norte por abrirme sus puertas y darme los espacios y conocimientos que necesitaba para formarme como profesional en Psicopedagogía, y también por enseñarme que la vocación de servicio se construye con ética, compromiso y calidad humana.

Mi gratitud al PhD. Paul Andrade, que primero fue mi docente y después asumió la dirección de este trabajo de titulación, por acompañarme con dedicación durante toda la investigación y por las sugerencias y enseñanzas que me ayudaron a orientar cada una de sus etapas. Agradezco también a la MSc. Carla Gudiño, quien además de ser parte de mi formación académica aceptó la asesoría de este proyecto, por su disposición, su apoyo y los aportes con los que esta investigación fue tomando forma.

A mis docentes de la carrera de Psicopedagogía, gracias por compartir conmigo sus conocimientos y experiencias durante toda la carrera, por ayudarme a crecer como profesional y por enseñarme a trabajar con compromiso por la diversidad, el bienestar y el desarrollo de los estudiantes.

A las autoridades, personal directivo y equipo del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la Unidad Educativa “Gabriela Mistral”, mi sincero agradecimiento por la confianza y colaboración brindadas, así como por permitirme desarrollar el trabajo de campo en su institución. Su apertura y disposición hicieron posible llevar a cabo esta investigación en un contexto educativo real.

Finalmente, agradezco a las distintas instituciones educativas que me acogieron durante mis prácticas preprofesionales, por brindarme la oportunidad de vincular los conocimientos adquiridos durante mi formación con la práctica profesional. Cada experiencia compartida me permitió conocer diferentes realidades educativas, adquirir nuevos aprendizajes y fortalecer mi compromiso con la labor psicopedagógica.

RESUMEN EJECUTIVO

En la adolescencia, sacar notas bajas casi nunca tiene una sola causa, pues influyen lo cognitivo, lo emocional y el contexto, y por eso mirar solo las calificaciones se queda corto, por eso este estudio evaluó los indicadores socioemocionales de adolescentes con bajo rendimiento de la Unidad Educativa Gabriela Mistral con el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), y lo hizo pensando en acciones psicopedagógicas preventivas que ayuden a su desarrollo integral. El enfoque fue cuantitativo con apoyo interpretativo, de alcance descriptivo y diseño no experimental, transversal y de casos múltiples, y mediante muestreo no probabilístico intencional se eligió a tres estudiantes de Segundo de Bachillerato cuyos promedios estaban en la categoría “próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos”. Aunque sus promedios eran casi iguales, 6,90; 6,83 y 6,89, cada participante mostró un perfil socioemocional distinto, si bien los tres coincidieron en malestar emocional, dificultades para regular sus emociones, vulnerabilidad familiar o escolar y menos recursos personales. Tener casi la misma nota no quiere decir que necesiten lo mismo. Por eso se diseñó “Conecta Contigo: reconocer, regular y avanzar”, una propuesta preventiva hecha de módulos que se eligen según cada caso y que el DECE coordina con docentes y familias para trabajar los recursos socioemocionales y la autorregulación en el estudio. Todavía no se ha probado; eso quedará para un pilotaje posterior con seguimiento a cada estudiante, en el que también se harán los ajustes que haga falta.

Palabras clave: rendimiento académico, indicadores socioemocionales, adolescencia, evaluación psicopedagógica, SENA, psicopedagogía preventiva.

ABSTRACT

Low academic performance during adolescence is a complex phenomenon in which cognitive, emotional, and contextual factors converge, so understanding it goes beyond the quantitative assessment of grades. With this premise, the general objective of this study was to evaluate socioemotional indicators in adolescents with low academic performance at the Gabriela Mistral Educational Institution through the Child and Adolescent Assessment System (SENA), in order to guide preventive psychopedagogical actions that support their comprehensive development. The study adopted a quantitative approach supported by interpretive analysis, with a descriptive scope and a nonexperimental, cross-sectional, multiple-case design, and three second-year Baccalaureate students whose averages were in the category “close to achieving the required learning outcomes” were chosen through purposive nonprobability sampling. Although their averages were almost the same, 6.90, 6.83, and 6.89, each participant showed a different socioemotional profile, even though all three shared emotional distress, difficulties regulating their emotions, family or school vulnerability, and fewer personal resources. A similar performance, then, does not mean equal socioemotional needs, and support has to be adjusted to each student. That is why “Conecta Contigo: reconocer, regular y avanzar” was designed, a preventive proposal made of modules chosen case by case, which the Student Counseling Department (DECE) coordinates with teachers and families to work on socioemotional resources and self-regulation in studying. It has not been tested yet; a later pilot with follow-up for each student will show whether it works and what needs to change.

Keywords: academic performance, socioemotional indicators, adolescence, psychopedagogical assessment, SENA, preventive psychopedagogy.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
Motivación de la investigación.....	1
Problema de investigación.....	1
Justificación	2
Impactos de la investigación	3
Objetivos de la investigación.....	4
Objetivo General.....	4
Objetivos específicos	4
Dificultades presentadas	4
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	5
1.1. Adolescencia y desarrollo socioemocional.....	5
1.1.1. Conceptualización de la adolescencia: características.....	5
1.1.2. Desarrollo socioemocional	6
1.1.3. Importancia del desarrollo socioemocional en el desarrollo integral del adolescente.....	8
1.2. Indicadores socioemocionales en la adolescencia	10
1.2.1. Indicadores emocionales.....	10
1.2.2. Indicadores conductuales.....	13
1.2.3. Indicadores sociales e interpersonales	14
1.2.4. Indicadores contextuales.....	17
1.3. Rendimiento académico	19
1.3.1. Definición de bajo rendimiento académico y criterios de evaluación escolar	20
1.3.2. Bajo rendimiento académico desde el enfoque psicopedagógico	21
1.3.3. Relación entre indicadores socioemocionales y bajo rendimiento académico....	22
1.3.4. Impacto de las dificultades socioemocionales en el aprendizaje.....	23
1.4. Sistema de evaluación SENA.....	24
1.4.1. Indicadores que evalúa el SENA	24
1.4.2. Población objetivo y rangos de edad del SENA.....	26
1.4.3. Validez, confiabilidad y fundamentación teórica del instrumento	27
1.4.4. Enfoque preventivo del instrumento.....	29
1.4.5. Evaluación psicopedagógica en adolescentes y uso del SENA.....	30
1.5. Psicopedagogía preventiva	31
1.5.1. Conceptualización de la psicopedagogía preventiva	31
1.5.2. Aporte de la psicopedagogía preventiva al cumplimiento de las funciones del DECE.....	33
CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS	35
2.1. Tipo de investigación	35
2.2. Técnicas e instrumentos de investigación	35
2.3. Preguntas de investigación	37
2.4. Matriz de operacionalización de variables	37
2.5. Participantes	41
2.6. Procedimiento y análisis de datos.....	42
Procedimiento de recolección de información	42
Procesamiento y análisis de datos	43
Consideraciones bioéticas	44

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN	45
CASO 1	45
Análisis general	46
Escala de control	46
Índices globales	47
Escala de problemas	47
Problemas exteriorizados	48
Otros problemas	49
Problemas contextuales	50
Escala de vulnerabilidades	50
Escala de recursos personales	51
Conclusión del Caso 1	52
CASO 2	53
Análisis general	53
Escala de control	54
Índices globales	55
Escala de problemas	55
Problemas exteriorizados	56
Otros problemas	57
Problemas contextuales	57
Escala de vulnerabilidades	58
Escala de recursos personales	59
Conclusión del Caso 2	59
CASO 3	60
Análisis general	60
Escala de control	61
Índices globales	62
Escala de problemas	62
Problemas exteriorizados	63
Otros problemas	64
Problemas contextuales	64
Escala de vulnerabilidades	65
Escala de recursos personales	65
Conclusión del caso 3	66
Discusión	68
CAPÍTULO IV. PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PREVENTIVA “CONECTA CONTIGO: RECONOCER, REGULAR Y AVANZAR”	70
4.1. Presentación de la propuesta	70
4.2. Justificación	70
4.3. Necesidades psicopedagógicas que sustentan la propuesta	71
4.4. Fundamentación teórica y psicopedagógica	72
4.4.1. Aprendizaje socioemocional	72
4.4.2. Educación y regulación emocional	72
4.4.3. Autoeficacia académica	73
4.4.4. Autorregulación y funciones ejecutivas	73
4.4.5. Enfoque sociocultural y acompañamiento	74
4.4.6. Psicopedagogía preventiva y funciones del DECE	74

4.5. Principios de intervención	74
4.6. Objetivos.....	75
4.6.1. Objetivo general	75
4.6.2. Objetivos específicos.....	75
4.7. Población beneficiaria y criterios de participación.....	75
4.8. Articulación institucional con DECE, docentes, familias y PPE	76
4.8.1. Socialización inicial: “Acompañamos juntos”	77
4.8.2. Orientación y participación familiar	77
4.9. Metodología de implementación	77
4.10. Fases de la propuesta	78
4.11. Ejes de intervención.....	78
4.11.1. Me reconozco	78
4.11.2. Reconozco y regulo	78
4.11.3. Puedo avanzar.....	79
4.12. Matriz de correspondencia diagnóstico – objetivos – estrategias.....	79
4.13. Desarrollo de actividades	80
4.13.1. Actividad 1. Más allá de mis notas: ¿quién soy?.....	80
4.13.2. Actividad 2. Los cuatro espacios de mi vida	82
4.13.3. Actividad 3. Mi tablero Conecta Contigo.....	84
4.13.4. Actividad 4. Laboratorio de estrategias: ¿qué puedo hacer?	85
4.13.5. Actividad 5. Mi reto posible: un paso a la vez	87
4.13.6. Actividad 6. Antes, ahora y mi siguiente paso	89
4.14. Estrategia de personalización	90
4.15. Cronograma	91
4.16. Recursos y presupuesto	92
4.17. Evaluación de la propuesta	93
4.17.1. Evaluación inicial	93
4.17.2. Evaluación de proceso	93
4.17.3. Indicadores de proceso y de resultado	95
4.17.4. Evaluación final.....	96
4.17.5. Seguimiento.....	96
4.18. Protocolo de alerta y derivación	96
4.18.1. Custodia, privacidad y uso de evidencias	97
4.19. Viabilidad	98
4.20. Resultados esperados	99
4.21. Sostenibilidad y continuidad	99
CONCLUSIONES	100
RECOMENDACIONES	101
REFERENCIAS	103
ANEXOS INSTRUMENTOS DE LA PROPUESTA.....	116
A1. Bitácora Conecta Contigo.....	116
A2. Ficha de observación docente.....	116
A3. Tarjeta y seguimiento de Mi reto posible	117
A4. Perfil preventivo y plan modular	118
A5. Registro confidencial de alerta y derivación	118
A6. Devolución y continuidad.....	119
A7. Orientación familiar y retroalimentación.....	119

A8. Registro de ejecución y socialización docente	120
A9. Materiales didácticos de la propuesta “Conecta Contigo”	121

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Distinción conceptual para el uso de términos en la investigación	7
Tabla 2 Dimensiones del desarrollo integral y actividades orientadas a las necesidades del estudiante	9
Tabla 3 Articulación psicopedagógica de los indicadores socioemocionales	18
Tabla 4 Correspondencia entre variables del estudio y dimensiones del SENA.....	25
Tabla 5 Evidencias psicométricas relevantes del SENA para justificar su uso	28
Tabla 6 Operacionalización de la variable indicadores socioemocionales.....	37
Tabla 7 Operacionalización de la variable bajo rendimiento académico	40
Tabla 8 Comparación psicopedagógica de los tres casos evaluados.....	68

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Material didáctico “Más allá de mis notas: ¿quién soy?”	121
Figura 2 Tablero didáctico “Conecta Contigo”	121

INTRODUCCIÓN

El bajo rendimiento académico en la adolescencia no puede comprenderse únicamente desde las calificaciones, ya que también intervienen factores emocionales, conductuales, familiares, sociales e institucionales. Por eso, en esta investigación se evalúan los indicadores socioemocionales de adolescentes con bajo rendimiento académico, con la intención de orientar acciones psicopedagógicas de carácter preventivo.

Motivación de la investigación

Esta investigación nace de la necesidad de mirar el bajo rendimiento académico de los adolescentes desde la psicopedagogía y no solo desde la nota, ya que en la escuela las calificaciones ayudan a identificar avances y dificultades, pero por sí solas no explican las condiciones emocionales, conductuales, familiares e institucionales que acompañan la trayectoria del estudiante. Por ello, evaluar indicadores socioemocionales en adolescentes con bajo rendimiento académico permite ampliar la lectura del desempeño escolar y orientar acciones preventivas ajustadas a sus necesidades reales (Ariza et al., 2018; Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021; CASEL, 2020).

Esta motivación se fortalece a partir de la información institucional proporcionada por el Departamento de Consejería Estudiantil y Vicerrectorado de la Unidad Educativa Gabriela Mistral durante el acercamiento realizado en 2026. En dicho proceso se reconocieron casos de bajo rendimiento asociados con incumplimiento de tareas, limitada participación académica, bajo acompañamiento familiar, migración, problemas intrafamiliares, desmotivación, tristeza, ansiedad, baja autoestima e inseguridad. Estos elementos muestran que el bajo rendimiento no debe interpretarse únicamente como falta de estudio o escasa capacidad, sino como una situación educativa compleja en la que interactúan factores personales, familiares, sociales y escolares (Bravo Osorio et al., 2018; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

Problema de investigación

El bajo rendimiento académico en la adolescencia constituye una problemática compleja que no puede explicarse únicamente por la calificación obtenida. En la Gabriela Mistral hay estudiantes cuyo promedio no llega a 7, y casi siempre eso viene acompañado de tareas que no se entregan, poca participación, atrasos, hábitos de estudio flojos y poca responsabilidad con lo escolar. Todo eso hay que mirarlo junto. Un estudiante puede subir su nota al final del quimestre y, aun así, no haber aprendido, no haber ganado autonomía o seguir sin ganas de estudiar.

Cuando se conversó con el DECE y el Vicerrectorado en 2026, salieron casos de bajo rendimiento con poco acompañamiento de la familia, movilidad humana, problemas en casa, desmotivación, tristeza, ansiedad, inseguridad y baja autoestima, pues el colegio tiene

expedientes, fichas socioemocionales, registros de notas, seguimiento de los docentes, citaciones a representantes y derivaciones, pero todo eso está por separado y nadie lo había juntado para ver el rendimiento al lado del bienestar del estudiante y de lo que pasa en la escuela.

Lo que faltaba era saber qué piensa el propio adolescente de cómo está emocionalmente, medido con un instrumento psicométrico, para eso se usó el SENA en su versión Secundaria-Autoinforme, que agrega a lo que ya tiene la institución puntuaciones estandarizadas sobre problemas emocionales, conductuales y del contexto, vulnerabilidades y recursos personales, pero no reemplaza lo que sabe el DECE ni los registros de notas, se suma a ellos, y así cada caso se entiende mejor y con miras a prevenir.

El problema de investigación, entonces, es saber qué indicadores socioemocionales tienen estos adolescentes con bajo rendimiento y qué dicen de su situación en el colegio. Son solo tres participantes, así que no se busca generalizar ni hablar de causas; se describe a cada uno y se compara su perfil con sus notas y con lo que se sabe de su contexto.

Pregunta de investigación: ¿cuáles son los indicadores socioemocionales presentes en adolescentes con bajo rendimiento académico de la Unidad Educativa Gabriela Mistral y cómo aportan a la comprensión psicopedagógica de su situación escolar?

Justificación

La investigación se justifica porque el bajo rendimiento es un problema que preocupa a la institución y que interesa al campo psicopedagógico. Al evaluar los indicadores socioemocionales de estos adolescentes se obtiene información ordenada sobre manifestaciones emocionales, conductuales, sociales y contextuales que pueden influir en su motivación, su participación, la convivencia y el aprendizaje (Borba & Marin, 2018; Formento-Torres et al., 2023), con lo cual la dificultad escolar deja de verse como un simple número y el estudiante puede comprenderse de una forma más humana y preventiva.

El estudio responde, además, a una necesidad que identificó el DECE, ya que aunque la institución tiene registros, fichas socioemocionales, seguimiento y procedimientos de derivación, no dispone de datos sistematizados desde la percepción del propio adolescente, y eso es lo que aporta la aplicación del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Esos datos se suman a la información académica e institucional y pueden servir de base para decidir acciones de acompañamiento, el trabajo con las familias y con los docentes tutores o la derivación especializada cuando haga falta (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

La investigación se relaciona también con la atención a las necesidades educativas específicas y con la corresponsabilidad de la institución. En el sistema educativo ecuatoriano, la

evaluación psicopedagógica y los apoyos educativos sirven para identificar necesidades, organizar la respuesta educativa y apoyar el desarrollo integral sin etiquetar al estudiante (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Cuando hay una discapacidad, el carné o el certificado de la autoridad de salud puede respaldar ciertos apoyos. Pero un estudiante sin carné también puede necesitar acompañamiento educativo, socioemocional o psicopedagógico si en la escuela o en su entorno aparecen señales de alerta (Ministerio de Educación del Ecuador & Ministerio de Salud Pública, 2019).

Se benefician directamente los tres estudiantes que participaron, porque ahora se sabe con más detalle qué necesitan. De forma indirecta se benefician el DECE, el Vicerrectorado, los docentes, las familias y los estudiantes que más adelante necesiten este tipo de acompañamiento. El valor del estudio es académico, institucional y social, ya que relaciona el rendimiento con el bienestar socioemocional y con el contexto educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023; OREAL/UNESCO Santiago, 2021).

Impactos de la investigación

En lo académico, el estudio deja datos propios sobre adolescentes con bajo rendimiento de la Gabriela Mistral, algo que no existía. A diferencia de una explicación general del rendimiento escolar, esta investigación se enfoca en casos concretos y permite relacionar los resultados del SENA con información académica y contextual proporcionada por la institución (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

El impacto institucional se orienta a fortalecer la toma de decisiones del DECE y Vicerrectorado mediante criterios que diferencien necesidades académicas, emocionales, conductuales, familiares y contextuales. A nivel social, el estudio contribuye a comprender trayectorias escolares atravesadas por vulnerabilidad, movilidad humana, bajo acompañamiento familiar, rezago o desfase escolar y dificultades socioemocionales, promoviendo una educación más inclusiva y sensible a la diversidad adolescente (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023b; Observatorio Social del Ecuador & UNICEF Ecuador, 2023).

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Evaluar los indicadores socioemocionales en adolescentes con bajo rendimiento académico de la Unidad Educativa Gabriela Mistral, mediante la aplicación del SENA, con el fin de orientar acciones psicopedagógicas preventivas que favorezcan su desarrollo integral.

Objetivos específicos

1. Identificar los indicadores socioemocionales presentes en adolescentes con bajo rendimiento académico mediante la aplicación del SENA.
2. Relacionar descriptiva e interpretativamente los indicadores socioemocionales identificados con la información académica y contextual de los estudiantes evaluados.
3. Proponer orientaciones psicopedagógicas preventivas basadas en hallazgos obtenidos, dirigidas a fortalecer el bienestar emocional, la adaptación escolar y el desempeño académico de los adolescentes.

Dificultades presentadas

En el trabajo dentro de una institución educativa real surgieron dificultades, entre ellas obtener las autorizaciones institucionales y distritales, resguardar información académica y socioemocional sensible, delimitar de forma intencional una muestra pequeña y depender de procesos externos de evaluación o derivación, según lo que informaron el DECE y el Vicerrectorado en el acercamiento de 2026, pero estas condiciones no debilitan el estudio, solo delimitan su alcance y refuerzan la necesidad de contar con información socioemocional inicial, organizada y útil para apoyar decisiones preventivas dentro de la institución.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1. Adolescencia y desarrollo socioemocional

Este apartado organiza el marco inicial de la investigación desde una idea central: la adolescencia es una etapa de cambios integrales en la que las dimensiones emocionales, conductuales, sociales y contextuales influyen en la adaptación escolar. Por ello, antes de analizar los indicadores socioemocionales y su relación con el bajo rendimiento académico, es necesario precisar qué se entiende por adolescencia y cómo se configura el desarrollo socioemocional en esta etapa.

1.1.1. Conceptualización de la adolescencia: características

La adolescencia es una etapa de transición entre la niñez y la adultez caracterizada por transformaciones físicas, hormonales, cognitivas, emocionales y sociales interrelacionadas. La Organización Mundial de la Salud la ubica convencionalmente entre los 10 y 19 años, aunque esta delimitación cronológica se asume como una referencia general, dado que los procesos de maduración biológica, desarrollo psicológico y transición social no ocurren de manera uniforme en todos los adolescentes (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2024). En esta línea, Papalia et al. (2017) describen la adolescencia como una etapa marcada por cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales, mientras que Patton et al. (2018) plantean que su comprensión actual requiere considerar transformaciones biológicas y sociales más amplias que pueden extenderse hasta los 24 años y no siempre se ajustan de forma rígida al rango cronológico tradicional (OMS, 2024; Papalia et al., 2017; Patton et al., 2018).

En el plano físico y biológico, la adolescencia se inicia con la pubertad, proceso que implica la activación de sistemas hormonales, el crecimiento acelerado, la maduración sexual y la aparición de caracteres sexuales secundarios. Con estos cambios se transforma el cuerpo y también la imagen que el adolescente tiene de sí mismo, la forma en que se percibe y la sensación de ser observado o juzgado por los demás, algo que repercute en su seguridad personal y en cómo participa en la escuela (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2019; Papalia et al., 2017).

En lo neurobiológico y cognitivo, durante la adolescencia maduran de forma gradual las funciones ejecutivas, entre ellas la planificación, el control inhibitorio, la toma de decisiones, la memoria de trabajo y la autorregulación. El adolescente razona mejor en abstracto y es más crítico, pero el control cognitivo todavía no termina de madurar. Por eso le pesan más las

recompensas inmediatas y la presión del grupo, actúa a veces por impulso y le cuesta prever consecuencias, algo que explica en parte sus reacciones emocionales fuertes y por qué no logra mantener hábitos de estudio (NASEM, 2019; Papalia et al., 2017).

Con los cambios hormonales, cerebrales y sociales, el ánimo sube y baja más, la crítica duele más, se necesita más la aprobación de los otros y se busca autonomía. Todo esto es parte del desarrollo esperado, pero si se junta con una regulación emocional débil, conflictos en casa, presión escolar o rechazo de los compañeros, puede llegar a afectar el bienestar y el rendimiento académico (Bailen et al., 2018; NASEM, 2019).

En lo social, el grupo de pares gana un peso mayor, el adolescente construye su identidad, cuestiona normas y busca independizarse poco a poco de la familia. Erikson (1968) ubica esta etapa en la crisis de identidad frente a confusión de roles, cuando el joven trata de definir quién es, qué valores asume y qué lugar ocupa en su entorno, y según lo que viva en la escuela, la familia y su círculo social, esa identidad puede consolidarse o, al contrario, dar paso a inseguridad, baja autoestima y problemas de adaptación (Papalia et al., 2017).

Por eso la adolescencia se entiende como un proceso biopsicosocial, en el que cuerpo, pensamiento, emociones, conducta y contexto se influyen entre sí, más que como una suma de cambios corporales o emocionales sueltos (Bailen et al., 2018; NASEM, 2019; Patton et al., 2018). Esta perspectiva resulta pertinente para la presente investigación, porque permite analizar el bajo rendimiento académico no únicamente como una expresión de dificultades cognitivas o de calificación, sino como una situación que puede estar relacionada con indicadores socioemocionales y contextuales que se manifiestan en la trayectoria escolar (Ariza & Saldarriaga, 2023).

A partir de esta caracterización, el análisis del desarrollo socioemocional permite comprender cómo los cambios propios de la adolescencia se expresan en la regulación emocional, la conducta, las relaciones interpersonales y la adaptación al contexto educativo (Bailen et al., 2018; NASEM, 2019).

1.1.2. Desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional se refiere al proceso mediante el cual los adolescentes adquieren y fortalecen recursos para reconocer emociones, regular respuestas, construir relaciones saludables, tomar decisiones responsables y participar de manera adecuada en su entorno. Este proceso integra dimensiones personales e interpersonales, por lo que no puede reducirse a una habilidad aislada ni a una disposición innata. CASEL (2020) lo organiza en cinco dimensiones, autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones, que sirven de referencia para entender cómo funcionan los estudiantes en el plano socioemocional dentro de la escuela.

Para Mayer y Salovey (1997), el funcionamiento emocional tiene que ver con la capacidad de percibir, comprender, usar y regular las emociones de manera adaptativa, y no tanto con sentir emociones agradables o desagradables. Las emociones, desde este enfoque, dan información útil para pensar, actuar y convivir, de modo que cuando un estudiante tiene dificultad para identificarlas o regularlas pueden aparecer problemas de concentración, poca persistencia, respuestas impulsivas y frustración frente a las tareas.

La educación emocional entiende que las competencias socioemocionales se construyen en procesos formativos continuos y ligados al contexto, y las define como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que la persona necesita para responder bien a las demandas emocionales. Con esta definición se pueden distinguir cuatro términos que a veces se confunden, ya que las capacidades son el potencial de desarrollo, las habilidades son destrezas concretas, las competencias son la integración de esos recursos en la práctica y los indicadores son las manifestaciones que se pueden observar o evaluar del funcionamiento socioemocional (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007; Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

Tabla 1 Distinción conceptual para el uso de términos en la investigación

<i>Término</i>	<i>Uso dentro de la investigación</i>
Capacidades	Potencial o disposición que puede apoyar el desarrollo emocional, social o cognitivo.
Habilidades socioemocionales	Destrezas específicas como reconocer emociones, comunicarse, cooperar o regular impulsos.
Competencias socioemocionales	Integración de conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos aplicados en situaciones reales.
Indicadores socioemocionales	Manifestaciones emocionales, conductuales, sociales y contextuales que pueden observarse o evaluarse.

Nota. Elaborado a partir de los modelos de aprendizaje socioemocional, inteligencia emocional y competencias emocionales (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007; CASEL, 2020; Mayer & Salovey, 1997).

En la escuela, el desarrollo socioemocional pesa porque además del bienestar personal interviene en la convivencia, la motivación, la participación y las ganas de aprender. Un adolescente que cuenta con mayores recursos socioemocionales puede afrontar con mejores estrategias la presión académica, los conflictos interpersonales y las experiencias de frustración. Por el contrario, cuando existen dificultades en la regulación emocional, la

autoestima, la motivación o las relaciones sociales, pueden presentarse conductas de evitación, desinterés escolar, conflictos en el aula o bajo compromiso con las actividades académicas (CASEL, 2020; Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

Con adolescentes de bajo rendimiento esto es todavía más importante, porque obliga a ir más allá de las calificaciones o de las capacidades cognitivas para explicar lo que pasa. Hay que tener cuidado, eso sí, al trasladar al Ecuador la literatura internacional sobre aprendizaje socioemocional, ya que la forma de evaluar, la situación de las familias, el apoyo que dan las instituciones y la convivencia escolar cambian de un país a otro. Lo socioemocional, entonces, se analiza a la luz de las condiciones reales de la institución y de lo que puede aportar el DECE, sin asumir que las conclusiones de otros estudios valen de forma automática para cualquier adolescente (Durlak et al., 2011; Ministerio de Educación del Ecuador, 2023; OECD, 2024).

Lo expuesto muestra que el desarrollo socioemocional está unido a la construcción de la identidad, la convivencia, la autonomía, la motivación y la adaptación escolar del adolescente, y que no se agota en el bienestar personal. Por ello, resulta necesario profundizar su importancia dentro del desarrollo integral, considerando que las dimensiones cognitivas, procedimentales, actitudinales y socioafectivas interactúan en la manera en que el estudiante aprende, se relaciona y responde a las demandas de su entorno.

1.1.3. Importancia del desarrollo socioemocional en el desarrollo integral del adolescente

El desarrollo socioemocional es importante para el desarrollo integral del adolescente porque articula la dimensión afectiva con los procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales que intervienen en el aprendizaje. En lo cognitivo apoya la atención, la comprensión, la reflexión y la toma de decisiones, en lo procedimental ayuda a organizar hábitos, resolver problemas, participar y perseverar, y en lo actitudinal se relaciona con la autoestima, la responsabilidad, la empatía, la convivencia y una actitud positiva hacia la escuela (Bisquerra Alzina & López-Cassà, 2021; Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

Así, el desarrollo integral va más allá de aprender contenidos, porque el estudiante también tiene que aprender a manejar sus emociones, a relacionarse, a actuar con responsabilidad y a tomar parte activa en su formación. Esta idea coincide con una visión de la educación en la que saberes, acciones y actitudes van juntos y en la que no tiene sentido separar el rendimiento académico del bienestar emocional y social (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

En los adolescentes con bajo rendimiento esto se nota más, pues sus dificultades escolares pueden ir de la mano con poca motivación, ansiedad, inseguridad, baja autorregulación, problemas de convivencia o poca disposición para estudiar. Las actividades educativas y psicopedagógicas tienen que partir de lo que el estudiante realmente necesita y combinar estrategias cognitivas, prácticas y socioemocionales que mejoren su aprendizaje y su adaptación a la escuela (Formento-Torres et al., 2023; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

Tabla 2 Dimensiones del desarrollo integral y actividades orientadas a las necesidades del estudiante

Dimensión	Aporte al desarrollo integral	Actividades psicopedagógicas relacionadas
Cognitiva	Favorece la comprensión, la atención, el razonamiento, la reflexión y la toma de decisiones frente a tareas académicas.	Actividades de análisis de casos, lectura guiada, organizadores gráficos, preguntas reflexivas, resolución de problemas y planificación de metas de aprendizaje.
Procedimental	Sirve para poner en práctica estrategias, ordenar hábitos, seguir instrucciones, pedir ayuda y no rendirse cuando la tarea es difícil.	Rutinas de estudio, proyectos, trabajo en grupo, ejercicios que van de fácil a difícil, revisión de tareas y prácticas de autorregulación.
Actitudinal y socioemocional	Tiene que ver con la autoestima, la responsabilidad, la empatía, la convivencia, la motivación, aguantar la frustración y sentirse parte del colegio.	Dinámicas de convivencia, educación emocional, tutorías, actividades de expresión, acuerdos de aula, retroalimentación positiva y apoyo de la familia o de la institución.

Nota. Elaborado a partir de la relación entre educación emocional, autorregulación escolar y evaluación formativa del aprendizaje (Bisquerra Alzina & López-Cassà, 2021; Ministerio de Educación del Ecuador, 2016; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

Las actividades orientadas al desarrollo integral deben considerar que cada estudiante presenta necesidades distintas. En este sentido, no basta con proponer refuerzo académico centrado únicamente en contenidos, sino que se requiere incorporar actividades que fortalezcan la confianza, la autorregulación, la participación y la convivencia. De esa manera la intervención

mira al estudiante completo y no solo sus notas (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

Los datos de la OECD (2024) van en la misma línea, ya que la persistencia, la responsabilidad, el autocontrol, la curiosidad y el control emocional aparecen asociados a mejores resultados escolares, menos inasistencia y menos ansiedad ante pruebas y trabajos. Esa asociación no prueba que una cosa cause la otra, pero sí indica que lo socioemocional forma parte de las condiciones que facilitan o entorpecen el aprendizaje en la adolescencia.

La importancia del desarrollo socioemocional dentro del desarrollo integral es, por tanto, formativa y preventiva, ya que un estudiante que aprende a reconocer lo que siente, a organizar su conducta, a pedir ayuda, a relacionarse bien y a mantener sus metas académicas tiene más herramientas para responder a lo que la escuela le exige. Esta comprensión justifica que la presente investigación evalúe indicadores socioemocionales en adolescentes con bajo rendimiento académico desde una mirada psicopedagógica, preventiva e integral (Bisquerra Alzina & López-Cassà, 2021; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Luego de precisar la relevancia del desarrollo socioemocional en el desarrollo integral, corresponde identificar cuáles son las manifestaciones que pueden observarse o evaluarse en la adolescencia. Por ello, el siguiente apartado aborda los indicadores socioemocionales como expresiones concretas del funcionamiento emocional, conductual, social y contextual del estudiante.

1.2. Indicadores socioemocionales en la adolescencia

Este apartado organiza los indicadores socioemocionales en cuatro dimensiones: emocionales, conductuales, sociales e interpersonales, y contextuales. Esta clasificación permite evitar una presentación descriptiva dispersa y ofrece una base teórica más clara para comprender dichas manifestaciones pueden influir en la adaptación escolar, la convivencia, la motivación y el rendimiento académico del adolescente.

1.2.1. Indicadores emocionales

Los indicadores emocionales se refieren a manifestaciones internas vinculadas con la forma en que el adolescente experimenta, reconoce y regula sus estados afectivos (Fombouchet et al., 2023; Bailen et al., 2018). La literatura sobre emoción en la adolescencia destaca cuatro dimensiones para describir esta experiencia: frecuencia, intensidad, inestabilidad y claridad emocional, que permiten analizar cuántas veces aparecen ciertas emociones, con qué fuerza,

qué tanto fluctúan y cuán claramente son identificadas por el propio sujeto (Bailen et al., 2018; Reitsema et al., 2021; Larson et al., 2002). La claridad emocional se relaciona con la capacidad de etiquetar y comprender los propios estados internos, mientras que la intensidad y la inestabilidad remiten al nivel de activación y a la variación momento a momento de las emociones (Bailen et al., 2018; Reitsema et al., 2021; Larson et al., 2002; Reitsema et al., 2023).

Estudios meta-analíticos sobre dinámica emocional muestran que, en la adolescencia, aumenta la intensidad de las emociones negativas y la variabilidad de los afectos, y que un patrón de alta variabilidad e inestabilidad se asocia con peor bienestar psicológico y mayor riesgo de psicopatología, especialmente síntomas depresivos y de ansiedad (Reitsema et al., 2022; Reitsema et al., 2023; Yang et al., 2025; Arbel et al., 2022). Estas características convierten a los indicadores emocionales en ventanas sensibles para comprender la vulnerabilidad del adolescente a problemas internalizantes.

En este marco, la conducta alimentaria constituye un escenario en el que puede expresarse la desregulación emocional. La evidencia en adolescentes muestra que las dificultades para regular las emociones se asocian de manera consistente con conductas alimentarias desordenadas, como atracones, ingesta emocional y pérdida de control al comer, lo que refuerza el papel transdiagnóstico de la regulación emocional en la psicopatología alimentaria juvenil (Favieri et al., 2021; Paulus et al., 2021; Zhou et al., 2025). Asimismo, los estudios sobre el espectro psicótico indican que los rasgos esquizotípicos y las experiencias psicóticas atenuadas se vinculan con patrones desadaptativos de regulación emocional, como la evitación experiencial y la supresión, que median la relación entre riesgo de psicosis y síntomas emocionales comunes (Fernández et al., 2024). A su vez, se ha descrito comorbilidad entre esquizotipia y trastornos de la conducta alimentaria, especialmente anorexia y bulimia nerviosa, lo que sugiere que las alteraciones cognitivas y socioemocionales propias de la esquizotipia pueden contribuir a patrones alimentarios anómalos (Poletti et al., 2022; Ballerini et al., 2024).

En el contexto escolar, los indicadores emocionales pueden expresarse como ansiedad, tristeza persistente, inseguridad, miedo al error, quejas somáticas, irritabilidad o baja tolerancia a la frustración, que se ubican en el campo de los problemas internalizantes por su carácter menos visible hacia el entorno (Oliver et al., 2020; Raposo & Francisco, 2022; Klinge et al., 2025; Cai et al., 2021). Investigaciones con estudiantes de primaria y secundaria indican que los problemas internalizantes, como ansiedad, depresión, se relacionan con menor compromiso cognitivo y emocional con la escuela, menor participación y mayor riesgo de desvinculación académica (Oliver et al., 2020; Pedersen et al., 2022). De ahí la importancia de considerar la voz del propio adolescente, ya que muchos de estos malestares no son fácilmente observables por docentes o familias (Raposo & Francisco, 2022; Guo et al., 2024).

La regulación emocional es un componente central de estos indicadores. Dificultades como no aceptar las propias emociones, poca conciencia de lo que se siente, falta de claridad, problemas para mantener conductas dirigidas a metas cuando se está alterado o acceso limitado a estrategias de afrontamiento eficaces se han relacionado con mayor presencia de problemas internalizantes en adolescentes (Lee et al., 2024; Cai et al., 2021; Ruan et al., 2023). Diversos estudios señalan que la desregulación emocional explica una parte sustancial de la varianza en síntomas de ansiedad y depresión, incluso por encima del diagnóstico específico, lo que respalda su papel transdiagnóstico en la adolescencia (Raposo & Francisco, 2022; Cai et al., 2021). Asimismo, un repertorio limitado de estrategias de regulación (por ejemplo, depender solo de la supresión o del ocultamiento) se asocia con más síntomas depresivos y de ansiedad, mientras que el uso flexible de varias estrategias se vincula con menor malestar interno (Lougheed & Hollenstein, 2021; Raposo & Francisco, 2022).

La dimensión emocional adquiere relevancia psicopedagógica porque influye en procesos básicos del aprendizaje. Un estudiante con alta ansiedad, baja confianza o escasa claridad emocional puede evitar tareas, bloquearse ante evaluaciones, reducir su participación o abandonar el esfuerzo frente a dificultades, afectando su compromiso conductual, emocional y cognitivo con la escuela (Oliver et al., 2020; Pedersen et al., 2022). La investigación sobre dinámica emocional y depresión en adolescentes muestra que la elevada variabilidad e inestabilidad del afecto positivo y negativo predice la aparición del incremento de síntomas depresivos con el tiempo, lo que sugiere que estos parámetros pueden funcionar como factores de riesgo para el malestar emocional que interfiere en el aprendizaje (Yang et al., 2025; Reitsema et al., 2021; Arbel et al., 2022).

Desde esta perspectiva, los indicadores emocionales no deben analizarse como fenómenos separados del rendimiento, sino como factores que median la relación entre bienestar psicológico, participación escolar y logro académico. Trayectorias crecientes de síntomas internalizantes en la niñez se asocian en la adolescencia tardía con más ansiedad y depresión, mayor malestar subjetivo y dificultades en la planificación y en el uso de estrategias de regulación emocional adaptativas, lo que puede obstaculizar el desarrollo educativo posterior (Klinge et al., 2025). Por ello, su evaluación en el ámbito escolar constituye una herramienta clave para la psicopedagogía preventiva, al permitir identificar tempranamente señales de malestar interno que luego pueden expresarse también en el plano conductual.

A partir de lo expuesto, los indicadores emocionales en la adolescencia permiten comprender no solo qué emociones están presentes, sino también cómo estas se manifiestan en el tiempo, con qué intensidad se experimentan y qué tan adecuadamente pueden regularse, y de eso depende en buena parte cómo se relaciona el estudiante con la escuela y cómo responde a lo que se le pide académicamente.

El malestar emocional tampoco se queda adentro, también se ve en conductas como la desmotivación, la poca participación, no entregar tareas, evitar la escuela o tener problemas de convivencia. Por eso se revisan a continuación los indicadores conductuales, que muestran cómo las dificultades emocionales y académicas terminan convertidas en acciones concretas dentro del aula.

1.2.2. Indicadores conductuales

Los indicadores conductuales comprenden manifestaciones observables que reflejan la forma en que el adolescente se adapta o presenta dificultades de adaptación en el contexto escolar. Estos pueden expresarse en problemas de atención, impulsividad, hiperactividad, agresividad, conducta desafiante e incumplimiento de normas, vinculados principalmente con manifestaciones externalizantes; así como en comportamientos de evitación, retiro social, baja participación y escaso compromiso con las actividades escolares, relacionados con manifestaciones internalizantes y procesos de desvinculación escolar (Babicka-Wirkus et al., 2023; Flores et al., 2022; Oliver et al., 2020).

Diversos modelos distinguen entre conductas externalizantes, como agresión, destrucción de propiedad, desafío y conductas antisociales, e internalizantes, como retiro social, quejas somáticas, ansiedad y depresión, las cuales constituyen tipologías centrales de los problemas de conducta en la infancia y adolescencia (Babicka-Wirkus et al., 2023). Las conductas externalizantes se caracterizan por la proyección hacia afuera del malestar mediante agresión, impulsividad y oposición a normas sociales, y se asocian con riesgo de desajuste social, problemas legales y trayectorias de conducta delictiva en la adultez si no se interviene oportunamente (Babicka-Wirkus et al., 2023; Bishop et al., 2020).

En el aula, estos indicadores afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje al interrumpir la continuidad de la tarea, reducir el tiempo efectivo de instrucción y deteriorar la convivencia, lo que puede traducirse en sanciones, expulsiones temporales y menos oportunidades de participación académica (Reinke et al., 2023; Okano et al., 2019; Hinshaw, 1992). Los metaanálisis y estudios longitudinales muestran una relación bidireccional entre problemas externalizantes y rendimiento escolar: las conductas disruptivas predicen una disminución posterior del rendimiento y, a su vez, el bajo rendimiento académico incrementa la probabilidad de que se mantengan o agraven las conductas de inatención, desafío y agresión (Yan et al., 2024; Flores et al., 2022; Okano et al., 2019; Palmu et al., 2018). La sintomatología de problemas de atención destaca como uno de los predictores más consistentes del bajo rendimiento en diversas áreas, por encima de la hiperactividad o de la conducta desafiante, lo que refuerza la importancia de considerar estos indicadores como parte de las dificultades de aprendizaje y no solo como problemas disciplinarios (Flores et al., 2022; Hinshaw, 1992).

Al mismo tiempo, las conductas de retiro, evitación y bajo compromiso con la tarea pueden ser menos visibles, pero también reducen la interacción con docentes y pares, debilitando el involucramiento conductual, emocional y cognitivo con la escuela (Olivier et al., 2020; Cooley et al., 2020; DeCamp & Lonigan, 2023). Tanto los problemas externalizantes como los internalizantes se asocian con menor compromiso escolar, mayor riesgo de desvinculación escolar y, a lo largo del tiempo con trayectorias de bajo rendimiento y fracaso escolar (Olivier et al., 2020; Chen et al., 2022; Flores et al., 2022; Ansary & Luthar, 2009). Por ello, una interpretación psicopedagógica no debe centrarse únicamente en sancionar la conducta, sino en comprender qué necesidades emocionales, dificultades de autorregulación o factores de contexto se expresan a través de ella, y cómo se vinculan con el bajo rendimiento (Reinke et al., 2023; Babicka-Wirkus et al., 2023; Wu et al., 2025).

La comprensión de los indicadores conductuales adquiere mayor rigor cuando se integra información proveniente de distintos actores. El docente ve enseguida al estudiante que interrumpe o desafía, porque eso altera la clase, y de hecho sus reportes de inatención y conducta desafiante predicen el rendimiento mejor que los de otros informantes (DeCamp & Lonigan, 2023; Saura-Garre et al., 2022). El adolescente, en cambio, sabe mejor que nadie lo que siente por dentro: la ansiedad, la tristeza, el impulso o el no poder controlarse. Al juntar autoinformes y reportes de adultos se obtiene un perfil más completo de las dificultades y de lo que significan para el desempeño académico (Babicka-Wirkus et al., 2023; Saura-Garre et al., 2022; Flores et al., 2022), y esa diferencia de miradas es la razón para leer lo conductual como parte de un perfil socioemocional más amplio y no solo como un asunto de disciplina.

Las conductas escolares, además, ocurren siempre con otras personas y en un contexto determinado. El clima escolar, la relación con los docentes, la organización del aula y las expectativas académicas se asocian con la aparición y la persistencia de problemas de conducta y con el compromiso del estudiante (Olivier et al., 2020; Kulakow et al., 2024), así que intervenir en este plano supone apoyar al estudiante para que aprenda a autorregularse y a manejar sus impulsos y, a la vez, revisar las condiciones institucionales y de convivencia que facilitan o dificultan su adaptación. Después de analizar las manifestaciones conductuales, resulta necesario revisar los indicadores sociales e interpersonales que influyen en la convivencia, la pertenencia y la adaptación del estudiante de manera coherente con una mirada psicopedagógica integral.

1.2.3. Indicadores sociales e interpersonales

Los indicadores sociales e interpersonales permiten comprender cómo las habilidades relacionales del adolescente se vinculan con su ajuste escolar, su compromiso y su

rendimiento académico. La evidencia reciente relaciona estas competencias con el modelo CASEL y muestra que tienen efectos directos e indirectos sobre el logro académico, especialmente en contextos de vulnerabilidad (CASEL, 2020; Mahoney et al., 2021; Soto et al., 2022; Ross & Tolan, 2018; Santos et al., 2023; Carpendale et al., 2025).

Habilidades socioemocionales e indicadores relacionales

Las competencias sociales y emocionales (autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades de relación y toma responsable de decisiones) se reconocen como bases del éxito escolar y del desarrollo integral, y se promueven mediante enfoques sistémicos de aprendizaje socioemocional (SEL) (Mahoney et al., 2021; Schlenger et al., 2025).

Revisiones sistemáticas muestran que estas competencias, especialmente la autogestión, la autoconciencia y las habilidades de relación, se asocian positivamente con el compromiso escolar y negativamente con la desvinculación escolar (Santos et al., 2023). Asimismo, en adolescentes, las habilidades sociales, la cooperación y la resiliencia emocional predicen una mayor aceptación entre pares, una mejor calidad de las amistades, un mayor compromiso académico y un mejor rendimiento escolar (Soto et al., 2022; Ross & Tolan, 2018; Carpendale et al., 2025).

Vínculos con pares: aceptación, rechazo y pertenencia

La calidad de las relaciones entre pares constituye un indicador central del ajuste escolar durante la adolescencia. La aceptación social y el sentido de pertenencia se asocian con mayores niveles de motivación, compromiso e implicación escolar (Azpiazu et al., 2024; Košir & Jugović, 2025; Li et al., 2020; Duran & Lleras, 2025; Wentzel et al., 2021).

Metaanálisis y estudios longitudinales indican que la aceptación entre compañeros se relaciona de forma positiva y moderada con el rendimiento académico, relación que se encuentra mediada por la motivación, el autoconcepto académico y la participación activa en la escuela (Li et al., 2020; Wentzel et al., 2021). Por el contrario, el rechazo, la victimización y el acoso escolar predicen problemas de integración, menor participación en clase, sentimientos de soledad, evitación escolar y peores resultados académicos (Azpiazu et al., 2024; Longobardi et al., 2016; Martínez-Yarza et al., 2023; Li et al., 2020).

En estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos estas experiencias pesan todavía más, porque ser aceptado o rechazado por los compañeros puede influir con mayor fuerza en sus calificaciones y en su trayectoria educativa posterior (Plenty & La Roi, 2024; Lorijn et al., 2021).

Relación docente-estudiante como factor protector

Otro indicador interpersonal que incide en la trayectoria académica del adolescente es su relación con los docentes. Engels et al. (2018) siguieron a estudiantes durante varios años y vieron que quienes se sentían cerca de sus profesores se comprometían más, en conducta y en lo emocional, mientras que los que tenían una relación conflictiva se iban desconectando de la escuela y sacaban peores notas, sobre todo en matemáticas.

Hay revisiones sistemáticas que dicen lo mismo. Si el estudiante siente cercanía, apoyo y confianza con su docente, participa más, falta menos, interrumpe menos, lo suspenden menos y es menos probable que abandone (Di Lisio et al., 2025; Quin, 2017).

En momentos de transición educativa, como el paso a la educación secundaria, la percepción de cercanía con el profesorado se relaciona con incrementos en el rendimiento académico y en las conductas prosociales, mientras que el conflicto con los docentes predice problemas de conducta e hiperactividad (Buhs & Ladd, 2001). De manera similar, la relación docente-estudiante se vincula positivamente con el rendimiento a través del incremento del compromiso académico, actuando como un factor protector especialmente relevante para estudiantes con menor autocontrol o en situación de vulnerabilidad (Azpiazu et al., 2024; Košir & Jugović, 2025; Di Lisio et al., 2025; Luo et al., 2024).

Indicadores sociales, bajo rendimiento académico y contexto

La investigación sobre ajuste escolar en la adolescencia muestra que el apoyo de docentes y pares, la resiliencia y el afecto positivo predicen el rendimiento académico percibido mediante la reducción de problemas de integración y el aumento del compromiso emocional con la escuela (Azpiazu et al., 2024). Incluso cuando el desempeño previo es bajo, las relaciones de apoyo con profesores y compañeros explican una proporción importante de la variabilidad en el compromiso académico, más allá de las calificaciones obtenidas (Azpiazu et al., 2024; Košir & Jugović, 2025).

A su vez, las competencias socioemocionales descritas por CASEL se han asociado de forma consistente con mejores calificaciones, mayor implicación escolar y menores conductas de riesgo, lo que refuerza la idea de que los indicadores sociales e interpersonales no constituyen aspectos secundarios, sino componentes centrales del desempeño escolar cotidiano (Mahoney et al., 2021; Ross & Tolan, 2018; Santos et al., 2023; Carpendale et al., 2025).

Lo que el adolescente logra en sus relaciones con pares y docentes no puede separarse de los contextos familiares, escolares y comunitarios en que vive, que pueden aumentar o reducir el efecto de esas relaciones sobre su rendimiento. Duran y Lleras (2025) observaron que vivir en entornos desfavorecidos se asocia con menos sentido de pertenencia a la escuela, aunque ser aceptado por los compañeros compensa en parte ese efecto. De igual forma, la desventaja

socioeconómica incrementa la vulnerabilidad frente a las consecuencias del rechazo social sobre las trayectorias educativas (Plenty & La Roi, 2024; Lorijn et al., 2021).

Por ello, resulta necesario analizar los indicadores contextuales, ya que permiten comprender cómo las condiciones del entorno actúan como factores de riesgo o protección en la adaptación, la convivencia y la trayectoria académica del adolescente.

1.2.4. Indicadores contextuales

Los indicadores contextuales comprenden condiciones familiares, escolares, comunitarias y socioculturales que influyen de manera directa en el bienestar socioemocional y en el rendimiento académico. Entre ellos se incluyen el clima escolar, el apoyo docente y entre pares, la seguridad institucional, la organización del aula, las condiciones socioeconómicas, el apoyo familiar y la disponibilidad de redes de acompañamiento. Desde una perspectiva ecológica, estos factores muestran que el bajo rendimiento académico no depende únicamente de características individuales, sino también de un entramado de contextos que pueden potenciar o limitar el aprendizaje, la adaptación escolar y las oportunidades de éxito académico (UNESCO, 2019; Izaguirre et al., 2022; Tomás et al., 2020; Eckert et al., 2025).

En el ámbito escolar, un clima positivo, caracterizado por la seguridad, el apoyo docente, las relaciones favorables entre pares y el sentido de pertenencia, se asocia con menores niveles de estrés y sintomatología depresiva, mayor autoestima y mejores resultados académicos (Podiya et al., 2025; Izaguirre et al., 2022; Wong et al., 2021). Las revisiones sistemáticas y los metaanálisis muestran que las escuelas que promueven el apoyo socioemocional presentan mayores niveles de motivación, compromiso y logro académico, así como una menor presencia de problemas conductuales y malestar psicológico. En contraste, los ambientes escolares percibidos como inseguros o conflictivos incrementan el riesgo de desajuste escolar y dificultades de adaptación (Podiya et al., 2025; Wang et al., 2020).

El contexto familiar también constituye un importante factor de protección de riesgo. El apoyo percibido por parte de la familia se relaciona con una mejor adaptación escolar, mayor bienestar subjetivo y mejores resultados académicos, mientras que el estrés parental, las carencias materiales y los conflictos familiares persistentes se asocian con emociones negativas, menor autoeficacia académica y mayores dificultades de ajuste escolar (Xie et al., 2022; Tomás et al., 2020; Strasser et al., 2023). Asimismo, diversos modelos explicativos destacan que el apoyo proveniente de padres, docentes y amigos contribuye significativamente a la adaptación escolar y al bienestar durante la adolescencia, evidenciando la relevancia de los vínculos de apoyo en esta etapa del desarrollo (Xie et al., 2022; Tomás et al., 2020).

Por otra parte, las condiciones socioeconómicas desfavorables y determinadas trayectorias migratorias pueden incrementar los desafíos académicos y emocionales de los adolescentes. Los estudios hechos en Europa muestran que los adolescentes con historia migratoria tienen, en promedio, más problemas internalizantes y externalizantes y peores notas que sus compañeros nacidos allí, sobre todo si además son pobres (Rodríguez et al., 2020; Delaruelle et al., 2021; Dimitrova et al., 2016; Eckert et al., 2025). Ese efecto no es igual en todos los casos. Depende del país, de cómo fue la migración y de quién apoya al estudiante.

De igual manera, la evidencia señala que un clima escolar positivo, el sentido de pertenencia y las redes de apoyo dentro de la escuela pueden amortiguar parte del impacto asociado a la pobreza, la migración y los procesos de reubicación. Los adolescentes inmigrantes, refugiados o desplazados que cuentan con apoyo docente y relaciones positivas con sus pares presentan mejores niveles de adaptación escolar, bienestar emocional y participación académica (Özdemir et al., 2026; Thomson et al., 2024). Estos hallazgos resaltan la importancia de comprender el rendimiento académico desde una perspectiva contextual e integral, considerando tanto los factores de riesgo como los recursos protectores presentes en el entorno del estudiante (Liu et al., 2024).

Tabla 3 Articulación psicopedagógica de los indicadores socioemocionales

Tipo de indicador	Manifestaciones frecuentes	Interpretación psicopedagógica
Emocionales	Ansiedad, tristeza, inseguridad, baja claridad emocional, miedo al error.	Pueden afectar la atención, la participación, la confianza en las propias capacidades académicas y la tolerancia a la frustración.
Conductuales	Impulsividad, problemas de atención, agresividad, incumplimiento de normas, retraimiento.	Muestran dificultades de autorregulación o de adaptación que hay que analizar antes que sancionar.
Sociales e interpersonales	Conflictos con compañeros, aislamiento, poca cooperación, dificultad para comunicarse o para pedir ayuda.	Influyen en si el estudiante se siente parte del colegio, en cómo convive, en sus ganas de estudiar y de participar.
Contextuales	Mal clima en el colegio, acoso, poco apoyo de la familia, pobreza y pocas	Pueden poner en riesgo o proteger el aprendizaje, la adaptación al colegio y el

Tipo de indicador	Manifestaciones frecuentes	Interpretación psicopedagógica
	personas a quien acudir.	bienestar.

Nota. Elaborado a partir de la evidencia sobre evaluación socioemocional, convivencia escolar y aprendizaje (Borba & Marin, 2018; CASEL, 2020; OREALC/UNESCO Santiago, 2021; UNESCO, 2019).

Separar los indicadores en emocionales, conductuales, sociales y contextuales sirve para ordenarlos y relacionarlos con el rendimiento. En la realidad no vienen separados. La ansiedad cambia la conducta, una pelea con los compañeros quita ganas de estudiar y cuando en casa no hay apoyo el estudiante llega más inseguro a cada prueba. Del mismo modo, factores contextuales como la pobreza, la migración o un clima escolar desfavorable pueden repercutir en el bienestar emocional, las relaciones sociales y la adaptación escolar (Azpiazu et al., 2024; Patel et al., 2022; Eckert et al., 2025).

Visto así, el bajo rendimiento académico es algo más que una calificación, ya que en él se cruzan el aprendizaje, el bienestar socioemocional y los distintos contextos en los que crece el adolescente, y por eso en el siguiente apartado se analiza como un fenómeno ligado a condiciones personales, relacionales y contextuales que marcan la trayectoria educativa.

1.3. Rendimiento académico

El rendimiento académico se aborda en este marco como una variable educativa compleja. Esta sección define el bajo rendimiento, precisa criterios de evaluación escolar y explica la relación entre los indicadores socioemocionales y los procesos de aprendizaje.

En el contexto ecuatoriano, esta discusión requiere una lectura situada. Los lineamientos nacionales de evaluación resaltan que el desempeño escolar debe interpretarse junto con procesos de seguimiento, refuerzo, acompañamiento pedagógico y apoyo socioemocional, de modo que la calificación no sea el único elemento para comprender la trayectoria del estudiante (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024, 2025). A la vez, UNICEF Ecuador plantea que la recuperación de aprendizajes debe vincularse con la permanencia escolar y el bienestar socioemocional, lo cual evidencia que el bajo rendimiento no puede analizarse separado de las condiciones de convivencia, protección y acompañamiento institucional (UNICEF Ecuador, s. f.).

1.3.1. Definición de bajo rendimiento académico y criterios de evaluación escolar

El rendimiento académico puede entenderse como el nivel de logro alcanzado por el estudiante dentro del proceso educativo, en el cual intervienen aprendizajes, competencias, motivación, hábitos de estudio, apoyo familiar, condiciones institucionales y factores socioemocionales. Se mide con notas, sí, pero una nota resume muchas cosas a la vez, lo que el estudiante trae, lo que tiene a su alcance y cómo funciona el sistema educativo con él (Ariza et al., 2018).

Hay bajo rendimiento cuando el estudiante no llega a lo que el sistema espera de él, a veces por un tiempo corto y a veces de forma sostenida. Se ve en notas insuficientes, tareas que no entrega, destrezas que no alcanza, refuerzos que necesita o en que se va quedando atrás en el currículo. Sin embargo, su análisis requiere considerar factores personales, pedagógicos, familiares y socioemocionales que influyen la trayectoria del estudiante (Bravo Osorio et al., 2018).

En el sistema educativo ecuatoriano, la evaluación del aprendizaje se orienta a valorar avances, dificultades y niveles de logro en relación con los objetivos curriculares. Para los subniveles de Educación General Básica Media, Básica superior y Bachillerato, la escala oficial ubica el dominio de los aprendizajes requeridos entre 9,00 y 10,00; el alcance de aprendizajes requeridos entre 7,00 y 8,99; la proximidad al alcance de los aprendizajes requeridos entre 4,01 y 6,99; y el no alcance de los aprendizajes requeridos en valores menores o iguales a 4. Según esta escala, una nota menor a 7,00 indica que el estudiante no llegó al logro esperado, pero ese dato se interpreta dentro de un proceso de acompañamiento, evaluación formativa y refuerzo académico (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016).

En esta investigación el bajo rendimiento académico se definió de forma operacional con la información académica que entregó el DECE, es decir, el promedio general, las asignaturas con nota menor a 7,00, la escala institucional vigente y el periodo académico fijado para elegir a los participantes. Esta delimitación no implica considerar al estudiante como “incapaz”, sino reconocer una condición educativa que puede estar asociada con factores emocionales, conductuales, sociales y contextuales. De este modo, la definición operacional fortalece la coherencia entre el problema de investigación, la selección de participantes y el análisis de indicadores socioemocionales (Ariza et al., 2018; Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, 2025).

Una vez definido el bajo rendimiento académico y sus criterios de identificación dentro del contexto escolar, resulta necesario analizarlo desde una perspectiva psicopedagógica, para la cual una nota insuficiente es una señal que hay que leer junto con la motivación, los hábitos de estudio, la participación, el apoyo de la familia, las condiciones de la institución y el bienestar

socioemocional del adolescente. En el apartado siguiente se trata el bajo rendimiento con ese enfoque, se lo distingue de otras condiciones con las que suele confundirse y se explica por qué importa para entender los casos evaluados.

1.3.2. Bajo rendimiento académico desde el enfoque psicopedagógico

Desde el enfoque psicopedagógico, el bajo rendimiento académico se comprende como una señal educativa que requiere analizar la interacción entre aprendizaje, motivación, hábitos de estudio, participación, acompañamiento familiar, condiciones escolares y bienestar socioemocional. No se trata únicamente de contrastar una calificación baja, sino de interpretar qué factores están dificultando que el estudiante sostenga su proceso formativo. Esta mirada coincide con investigaciones recientes que resaltan la importancia de considerar la percepción del propio adolescente, el apoyo dentro y fuera de la escuela, las prácticas docentes y el entorno escolar al analizar el rendimiento (Horanicova et al., 2024).

El bajo rendimiento debe diferenciarse del rezago o desfase escolar. Hay rezago cuando el estudiante está en un curso que no corresponde a su edad, por ejemplo porque migró, dejó de estudiar un tiempo, le faltaban papeles o pasó años fuera de la escuela. El bajo rendimiento es otra cosa: el estudiante puede estar en el curso que le toca por edad y aun así no alcanzar los aprendizajes, no cumplir tareas, no participar o no sostener sus hábitos de estudio. Esta diferenciación es importante porque el rezago exige medidas de nivelación y ubicación escolar, mientras que el bajo rendimiento demanda seguimiento académico, socioemocional y contextual (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023a, 2023b; Artunduaga Murillo, 2024).

El bajo rendimiento tampoco es lo mismo que una dificultad específica de aprendizaje. Esta última es un problema persistente en la lectura, la escritura o el cálculo que necesita evaluación especializada y apoyos concretos, mientras que el bajo rendimiento puede deberse a muchas causas que no tienen que ver con ella, por ejemplo la desmotivación, las faltas, la ausencia de hábitos de estudio, los conflictos en la familia, la ansiedad, la baja autoestima o la poca autorregulación. Por eso este estudio no diagnostica dificultades específicas, lo que hace es describir los indicadores socioemocionales que acompañan el rendimiento de los participantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

La desmotivación, el absentismo, la falta de hábitos de estudio y la vulnerabilidad del contexto se relacionan con el bajo rendimiento, aunque no significan lo mismo. Un estudiante desmotivado se esfuerza menos y abandona antes, el que falta pierde la continuidad de lo que aprende, sin hábitos le cuesta organizarse y cumplir, y en un contexto vulnerable recibe menos apoyo. Distinguir cada condición ayuda a precisar las acciones preventivas, ya que no todos los estudiantes con bajo rendimiento necesitan el mismo acompañamiento (Formento-Torres et al., 2023; Horanicova et al., 2024; Monzonís-Carda et al., 2025).

Por lo tanto, en este trabajo el bajo rendimiento se toma como una condición educativa compleja y situada, que se analiza junto con los indicadores socioemocionales y con los registros académicos y del contexto, para no reducir el problema a una nota y ver cómo se relacionan el desempeño escolar, la adaptación socioemocional y las condiciones de vida de cada estudiante.

Si el rendimiento no se agota en la calificación, cabe preguntarse cómo la motivación, la autorregulación, la ansiedad, la autoestima, las relaciones con otros y el contexto familiar o escolar influyen en la participación, en el cumplimiento de tareas y en la disposición para aprender. Por ello, el siguiente apartado aborda la relación entre los indicadores socioemocionales y el bajo rendimiento académico, considerando que dicha relación no debe entenderse como causalidad directa, sino como una interacción de factores personales, escolares y contextuales.

1.3.3. Relación entre indicadores socioemocionales y bajo rendimiento académico

La relación entre indicadores socioemocionales y bajo rendimiento académico se explica porque el aprendizaje requiere procesos de atención, motivación, autorregulación emocional y conductual, persistencia y participación. Si el estudiante tiene ansiedad, poca confianza en su capacidad, problemas de conducta, conflictos con otros o poco apoyo en su entorno, le resulta más difícil mantener el esfuerzo y cumplir con lo que la escuela le pide, de modo que el rendimiento depende también de factores psicológicos, educativos y contextuales (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2008).

Uno de los mecanismos centrales en esta relación es la motivación. Un metaanálisis sobre adolescentes evidenció una asociación positiva y estadísticamente significativa entre motivación académica y rendimiento escolar con un tamaño de efecto moderado. Esto significa que la motivación no explica por sí sola todo el rendimiento, pero sí representa un factor relevante para comprender por qué algunos estudiantes sostienen el esfuerzo, participan en las actividades escolares y mantienen mayor implicación académica, mientras que otros presentan desinterés o evitación frente a las tareas (Formento-Torres et al., 2023).

Bandura (1997) señala además la autoeficacia, que es la creencia del estudiante sobre su capacidad para hacer una tarea y alcanzar una meta. Si esa creencia es baja, el estudiante evita las actividades, persiste menos y espera fracasar, y en adolescentes con bajo rendimiento esto puede volverse un círculo, porque quien anticipa el fracaso se esfuerza menos, obtiene malos resultados y termina convencido de que no puede.

A esto se suman los indicadores sociales y contextuales. Una buena relación con los docentes, el apoyo de la familia y un clima escolar seguro ayudan a que el estudiante se implique, y el acoso, los conflictos o la falta de acompañamiento pueden aumentar la ansiedad, el ausentismo y la desconexión con la escuela, por lo que la relación entre lo socioemocional y el bajo rendimiento se analiza como un conjunto de factores que interactúan y no como una causa única (Engels et al., 2021; UNESCO, 2019).

Desde esta perspectiva, los indicadores socioemocionales no solo se relacionan con el bajo rendimiento académico, sino que también permiten comprender parte de las dificultades observadas en la trayectoria escolar. El problema es que casi todos esos estudios trabajan con muestras grandes o en otros países, y sus conclusiones no dicen mucho de lo que pasa en un colegio concreto de Otavalo. Ese es el hueco que intenta llenar este trabajo, con datos de la Gabriela Mistral obtenidos de un instrumento estandarizado y de los registros académicos de la propia institución. Para profundizar esta relación, el siguiente apartado analiza el impacto concreto de dichas dificultades en el aprendizaje.

1.3.4. Impacto de las dificultades socioemocionales en el aprendizaje

Las dificultades socioemocionales impactan el aprendizaje porque alteran procesos psicológicos necesarios para estudiar, comprender, participar y perseverar. La ansiedad dificulta la concentración, la tristeza persistente quita interés, la impulsividad complica seguir instrucciones y los conflictos con los compañeros debilitan el sentido de pertenencia al aula, y nada de esto debería verse como una falla del estudiante, son señales que piden atención educativa y psicopedagógica (Bailen et al., 2018; Borba & Marin, 2018).

La autorregulación escolar tiene un peso especial, porque es la que permite organizar el esfuerzo, seguir normas, pedir ayuda, corregir errores y seguir intentando cuando una tarea cuesta. En el ERCE 2019 la autorregulación apareció ligada a prácticas concretas de aula como seguir normas, pedir ayuda y perseverar ante tareas difíciles, y aunque esos datos provienen de la población evaluada en ese estudio regional, sirven como referencia para entender su papel en el aprendizaje (OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

Pasa lo mismo en las pruebas. Hay estudiantes que saben la materia y aun así les va mal, porque los nervios no los dejan recordar, se sienten inseguros y responden sin control. En los datos de la OECD (2024), los estudiantes con más control emocional, más optimismo y más resistencia al estrés tenían menos ansiedad en la escuela; es una razón para trabajar estas áreas antes de que el problema aparezca.

El impacto de estas dificultades justifica la necesidad de contar con instrumentos que permitan identificarlas de manera sistemática. En este punto, el SENA resulta pertinente porque evalúa problemas emocionales, conductuales y contextuales, así como vulnerabilidades y recursos personales que ayudan a comprender el perfil socioemocional del adolescente con bajo rendimiento académico.

1.4. Sistema de evaluación SENA

Después de precisar los indicadores socioemocionales y su relación con el rendimiento académico, este apartado justifica el uso del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes como instrumento coherente con el objetivo del estudio.

El Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) es un instrumento de evaluación psicológica que identifica problemas emocionales y conductuales, áreas de vulnerabilidad, recursos personales y dificultades del contexto en niños y adolescentes. Es multidimensional, evolutivo y multifuente, de modo que recoge información de distintos contextos y da una visión más completa de cómo funciona la persona evaluada (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

1.4.1. Indicadores que evalúa el SENA

El SENA evalúa escalas agrupadas en problemas interiorizados, problemas exteriorizados, problemas específicos, vulnerabilidades, recursos personales y áreas contextuales. Esta estructura guarda relación directa con los indicadores socioemocionales del presente estudio, porque permite analizar manifestaciones emocionales, conductuales, sociales y contextuales que pueden influir en la adaptación escolar. De esta manera, el instrumento no se incorpora como un elemento aislado, sino como el medio que permite operacionalizar la variable principal de la investigación (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Los problemas interiorizados incluyen manifestaciones como ansiedad, depresión, ansiedad social, quejas somáticas y sintomatología relacionada con malestar interno. Estas escalas son pertinentes para adolescentes con bajo rendimiento porque permiten identificar dificultades que pueden no ser visibles en el aula, pero que afectan la concentración, la seguridad personal, la participación y la disposición hacia el aprendizaje (Borba & Marin, 2018; Fernández-Pinto et al., 2015).

Los problemas exteriorizados tienen que ver con la conducta, la atención, la hiperactividad e impulsividad, la ira, la agresión, la conducta desafiante o la conducta antisocial. Con estas

escalas se pueden entender conductas escolares que afectan la convivencia y el rendimiento sin quedarse en la idea de indisciplina, y el SENA ayuda a distinguir un comportamiento aislado de un patrón que necesita orientación preventiva o una intervención específica (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Las escalas de vulnerabilidad y recursos personales permiten ampliar el análisis más allá del problema. Las vulnerabilidades señalan condiciones que pueden aumentar el riesgo de dificultades futuras, mientras que los recursos personales, como autoestima, integración social, inteligencia emocional, disposición al estudio y conciencia de problemas, ayudan a identificar factores protectores. Este análisis integrado es importante para la psicopedagogía preventiva, porque permite orientar acciones que fortalezcan recursos personales y contextuales, y no solo describan dificultades (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Tabla 4 Correspondencia entre variables del estudio y dimensiones del SENA

Variable o dimensión del estudio	Dimensión relacionada en el SENA	Utilidad para la investigación
Indicadores emocionales	Problemas interiorizados y regulación emocional.	Permite identificar ansiedad, tristeza, malestar interno y dificultades de manejo emocional.
Indicadores conductuales	Problemas exteriorizados y problemas de atención.	Explica por qué un estudiante es impulsivo, desafía, agrede o no atiende en clase.
Indicadores sociales e interpersonales	Integración y competencia social, aislamiento y recursos personales.	Muestra cómo se relaciona el estudiante, si se adapta al grupo, si tiene a quién acudir y qué le protege.
Indicadores contextuales	Escalas contextuales familiares y escolares.	Dice qué hay en el entorno del estudiante que lo pone en riesgo y qué lo protege.
Bajo rendimiento académico	Problemas de aprendizaje, disposición al estudio y recursos personales.	Permite analizar factores asociados al rendimiento académico, sin reducir el bajo rendimiento únicamente a la calificación.

Nota. Elaborado a partir de la estructura del SENA y de la operacionalización de indicadores socioemocionales del estudio (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Una vez identificadas las dimensiones que evalúa el instrumento, es necesario precisar para qué población fue diseñado y por qué su rango de aplicación resulta pertinente para adolescentes de educación secundaria.

1.4.2. Población objetivo y rangos de edad del SENA

El SENA está dirigido a la población infantil y adolescente comprendida entre los 3 y los 18 años, y ha sido diseñado desde un enfoque evolutivo que reconoce las diferencias propias de cada etapa del desarrollo. Para ello, el sistema se organiza en tres niveles de aplicación, correspondientes a etapas educativas y evolutivas específicas: infantil, primaria y secundaria (Fernández-Pinto et al., 2015).

En primer lugar, el nivel infantil está dirigido a niños y niñas de 3 a 6 años, etapa en la que se evalúan principalmente aspectos relacionados con el ajuste emocional temprano, la conducta y el desarrollo. En este nivel, la evaluación se realiza exclusivamente mediante heteroinformes respondidos por familiares y docentes, debido a que a estas edades los niños aún no cuentan con las habilidades necesarias para responder cuestionarios de autoinforme (Fernández-Pinto et al., 2015).

En segundo lugar, el nivel de primaria abarca el rango de 6 a 12 años y contempla tanto heteroinformes de familia y escuela como autoinformes adaptados a las capacidades evolutivas del niño. En el caso de los estudiantes más pequeños, de 6 a 8 años, el autoinforme se aplica mediante un formato más sencillo y guiado por el profesional, mientras que a partir de los 8 años se utiliza un autoinforme convencional (Fernández-Pinto et al., 2015).

En tercer lugar, el nivel de secundaria está destinado a adolescentes de 12 a 18 años e incluye cuestionarios dirigidos a la familia, la escuela y al propio adolescente mediante autoinforme. Esta característica resulta relevante porque las dificultades socioemocionales no siempre son percibidas de la misma manera por estudiantes, docentes o familiares; por ello, la evaluación multifuente fortalece la comprensión del funcionamiento adolescente y reduce el riesgo de interpretar la situación del estudiante desde una única fuente de información (Borba & Marin, 2018; Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

En estudiantes con bajo rendimiento académico, el uso de un instrumento diseñado para su rango etario permite obtener información más pertinente sobre experiencias emocionales, conducta escolar, relaciones interpersonales y condiciones contextuales. Esto fortalece la coherencia metodológica del estudio porque el instrumento se ajusta tanto a la etapa adolescente como al objetivo de evaluar indicadores socioemocionales vinculados con el rendimiento académico (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

En este contexto, la delimitación de la población objetivo de los rangos de edad evidencia que el SENA ha sido construido considerando las características evolutivas de niños, niñas y adolescentes. Sin embargo, la pertenencia por edad y nivel educativo debe complementarse

con la revisión de las garantías técnicas del instrumento. Por ello, el siguiente subapartado aborda su validez, confiabilidad y fundamentación teórica.

1.4.3. Validez, confiabilidad y fundamentación teórica del instrumento

El SENA se fundamenta en un enfoque de evaluación psicológica infanto-juvenil dimensional, evolutivo, multidimensional y multifuente. Este enfoque permite valorar la intensidad de las manifestaciones emocionales y conductuales, así como las vulnerabilidades, los recursos personales y las condiciones contextuales del evaluado. Para esta investigación, dicha fundamentación es pertinente porque los indicadores socioemocionales no se asumen como etiquetas fijas del adolescente, sino como manifestaciones graduables que pueden orientar la comprensión psicopedagógica del bajo rendimiento académico (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

El proceso de construcción del SENA incluyó revisión teórica, definición del mapa de constructos, elaboración de ítems, revisión por expertos, estudios piloto y análisis psicométricos. En su desarrollo se reporta un estudio piloto con 1.677 participantes, una muestra de tipificación de 2.550 niños y adolescentes de 3 a 18 años, y una muestra clínica de 996 participantes. Estos datos respaldan que el instrumento fue construido mediante un procedimiento sistemático y con muestras amplias, lo que fortalece su validez de contenido y su utilidad en contextos educativos y clínicos (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

La confiabilidad del SENA se sustenta en evidencias de consistencia interna y estabilidad temporal. Para la consistencia interna se calcularon coeficientes alfa de Cronbach en las escalas e índices; los resultados se ubicaron por encima de .70 en prácticamente todos los casos y con frecuencia por encima de .80, mientras que las escalas nucleares de problemas emocionales y conductuales presentaron valores generalmente superiores a .80 y frecuentemente cercanos o superiores a .90. En los índices globales, los coeficientes fueron superiores a .80 en todos los casos y muy próximos o superiores a .90 en la mayoría de ellos (Sánchez-Sánchez et al., 2016).

La estabilidad temporal fue analizada mediante un procedimiento test-retest aplicado a una submuestra de 1.151 participantes, con un intervalo promedio de 29 días entre aplicaciones. Los coeficientes test-retest se situaron por encima de .80 y .90 en la mayoría de las escalas e índices; además, las diferencias entre la primera y la segunda aplicación presentaron tamaños del efecto pequeños o muy pequeños, con todos los valores $d < .23$ y la mayoría $d < .10$. Estos resultados indican que las puntuaciones del SENA mantienen una estabilidad adecuada y no

dependen de variaciones circunstanciales fuertes entre aplicaciones (Sánchez-Sánchez et al., 2016).

La validez de constructo del SENA se ha examinado mediante análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Los modelos que mejor se ajustan son los que separan dimensiones emocionales, ejecutivas y conductuales, algo coherente con una evaluación multidimensional del funcionamiento psicológico en la infancia y la adolescencia, y para este estudio eso significa que las escalas del instrumento pueden relacionarse con los indicadores emocionales, conductuales, contextuales y de recursos personales (Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Tabla 5 Evidencias psicométricas relevantes del SENA para justificar su uso

Aspecto técnico	Valor o evidencia reportada	Aporte para la investigación
Estudio piloto	N=1677 participantes.	Muestra que la versión final salió después de revisar y depurar los ítems en una versión previa.
Muestra de tipificación	2550 participantes de población general entre 3 y 18 años.	Sirve de base para los baremos y para leer los resultados según la edad.
Muestra clínica	996 participantes con diagnóstico formal según criterios del DSM-5.	Compara el funcionamiento del instrumento entre población clínica y no clínica.
Consistencia interna	Alfa de Cronbach superior a .70 en prácticamente todos los casos; frecuentemente superior a .80; índices superiores a .80 y cercanos o superiores a .90 en la mayoría.	Indica que las escalas e índices usados para leer los indicadores socioemocionales son precisos.
Estabilidad temporal	Test-retest en n=1151; intervalo promedio de 29 días; coeficientes superiores a .80 y .90 en la mayoría, tamaños del efecto $d < .23$ y mayoritariamente $d < .10$.	Indica que las puntuaciones muestran estabilidad suficiente entre aplicaciones.
Validez de constructo	Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios se ajustan mejor en modelos que separan dimensiones	Respalda la estructura multidimensional del instrumento y su relación con los indicadores evaluados en esta

Aspecto técnico	Valor o evidencia reportada	Aporte para la investigación
	emocionales, ejecutivas y conductuales.	investigación.

Nota. Elaborado a partir del manual técnico y del estudio de desarrollo y validación del SENA (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Que el SENA tenga buenos valores psicométricos no quiere decir que sus resultados se lean solos o como un diagnóstico definitivo, ya que en una investigación psicopedagógica hay que contrastarlos con los datos escolares, los criterios de bajo rendimiento, lo observado en el contexto y el análisis de las necesidades educativas. Esta precaución fortalece el rigor del estudio porque ubica al instrumento como medio de evaluación inicial y no como único criterio para comprender la situación del estudiante (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Con estas evidencias, el SENA no solo cuenta con respaldo técnico para la medición, sino que también permite orientar una lectura preventiva de las dificultades y recursos del estudiante. Por ello, el siguiente subapartado explica el enfoque preventivo del instrumento dentro de la investigación.

1.4.4. Enfoque preventivo del instrumento

El enfoque preventivo del SENA se evidencia en su capacidad para identificar no solo problemas emocionales, conductuales y contextuales ya presentes, sino también vulnerabilidades y recursos personales que pueden orientar decisiones de acompañamiento. Esta característica permite analizar el funcionamiento socioemocional del adolescente desde una mirada integral, en la que se consideran tanto los factores de riesgo como las fortalezas personales y contextuales. De este modo, la evaluación evita reducir al estudiante a sus dificultades y favorece una comprensión más amplia de sus necesidades educativas y socioemocionales (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

La evaluación preventiva permite reconocer señales tempranas de malestar emocional, dificultades conductuales, aislamiento, problemas familiares, baja disposición al estudio o escasos recursos de afrontamiento antes de que estas situaciones se intensifiquen. Con esa información el colegio puede decidir si apoya al estudiante, orienta a la familia, pide ayuda al docente, deriva o hace seguimiento psicopedagógico. El SENA, así, no solo describe; también da pistas para decidir a tiempo y según el contexto de cada estudiante (Fernández-Pinto et al., 2015; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

Para la psicopedagogía, lo valioso del SENA como herramienta preventiva es que sus resultados se pueden usar para entender por dónde ha pasado el estudiante en su vida escolar. Con sus datos se puede ver cómo las emociones, la conducta, las relaciones con otros, la familia, el ambiente de la escuela y los recursos personales influyen en la adaptación del estudiante, y así el bajo rendimiento se entiende más allá de las notas o de una lista de dificultades individuales (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Con este enfoque la evaluación se conecta con la acción educativa, ya que las dificultades y los recursos identificados sirven de base para planificar el acompañamiento, aunque para que esa información sea útil en la escuela tiene que leerse dentro de una evaluación psicopedagógica que la cruce con la trayectoria académica, la familia, la participación escolar y las necesidades educativas del adolescente. Por ello, el siguiente apartado aborda la evaluación psicopedagógica en adolescentes y el uso del SENA como recurso complementario para comprender su situación escolar.

1.4.5. Evaluación psicopedagógica en adolescentes y uso del SENA

La evaluación psicopedagógica en adolescentes tiene como finalidad comprender las necesidades educativas del estudiante en relación con su aprendizaje, conducta, contexto y desarrollo integral. A diferencia de una evaluación centrada únicamente en la identificación de síntomas, la evaluación psicopedagógica interpreta la información disponible para orientar apoyos, ajustes, seguimiento institucional y acciones preventivas, y para eso reúne los datos del estudiante con sus registros académicos, lo observado en la escuela, la información de la familia y el criterio del equipo de apoyo de la institución (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021; Bisquerra Alzina, 2006).

Aquí el SENA se usa como un recurso psicométrico que ordena la información socioemocional, aunque esa información solo cobra sentido psicopedagógico cuando se compara con el rendimiento académico y con lo que se sabe del contexto de cada caso. Así se evita que el instrumento funcione como una etiqueta diagnóstica y sus resultados se leen como alertas, vulnerabilidades o recursos personales que ayudan a tomar decisiones educativas, una precaución que con adolescentes es necesaria porque lo emocional, lo conductual y lo escolar suelen aparecer entrelazados y cambian según lo que ocurre en la familia, la escuela y su entorno social (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016; Borba & Marin, 2018).

Para el psicopedagogo la evaluación termina cuando las puntuaciones se convierten en una lectura del caso que sirva para actuar, y en ese sentido los resultados del SENA ayudan a definir qué áreas atender primero, a planificar orientaciones preventivas, a acompañar al estudiante, a coordinar con docentes y familias y a derivar a servicios especializados si algún

indicador lo justifica. La evaluación psicopedagógica hace de puente, entonces, entre la medición socioemocional y las decisiones educativas que se toman en un contexto concreto (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021; Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

Gracias a esta función, la evaluación psicopedagógica ayuda a pasar de identificar indicadores socioemocionales a organizar respuestas educativas preventivas, de modo que los resultados del SENA sirven para reconocer factores de riesgo, fortalecer recursos personales y escolares y acompañar a tiempo la trayectoria del adolescente. Desde esta lógica, el siguiente apartado aborda la psicopedagogía preventiva como un enfoque que articula la comprensión integral del estudiante con acciones orientadas al bienestar, la adaptación escolar y el desarrollo integral.

1.5. Psicopedagogía preventiva

La evaluación de indicadores socioemocionales adquiere sentido psicopedagógico cuando sus resultados permiten comprender necesidades educativas, anticipar factores de riesgo y orientar acciones de acompañamiento oportunas. Desde esta perspectiva, el análisis no se limita a describir dificultades emocionales, conductuales o académicas, sino que busca aportar criterios para fortalecer el desarrollo integral y las trayectorias escolares de los adolescentes.

1.5.1. Conceptualización de la psicopedagogía preventiva

La psicopedagogía preventiva se entiende como un enfoque orientado a anticipar, identificar y atender tempranamente factores que pueden afectar el aprendizaje, la adaptación escolar y el desarrollo integral del estudiante. Más allá de corregir dificultades ya consolidadas, la prevención busca reconocer señales de riesgo y fortalecer recursos personales, familiares y escolares antes de que los problemas se intensifiquen, en línea con los modelos de intervención escolar centrados en la promoción del bienestar y la prevención de problemas académicos, emocionales y de salud mental en la infancia y la adolescencia (Garaigordobil, 2023; Mascia et al., 2023). Esta perspectiva resulta particularmente pertinente en adolescentes con bajo rendimiento académico, porque permite comprender la dificultad escolar como una situación susceptible de acompañamiento y no como una condición fija del estudiante (Bisquerra Alzina, 2006; Navarro Suanes, 2010).

La prevención, mirada desde la psicopedagogía, toma en cuenta lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo contextual del aprendizaje, y por eso no se limita a subir las notas, también atiende los hábitos de estudio, la motivación, la autorregulación, la autoestima, la relación con docentes y compañeros y las condiciones de la familia y la escuela. El apoyo de profesores y

compañeros, la resiliencia, las competencias socioemocionales y un clima escolar positivo se asocian con mejor ajuste escolar y mejor desempeño, y la escuela puede trabajar sobre ellos de forma preventiva (Azpiazu et al., 2024; Domitrovich et al., 2017; Van Ryzin, 2011; Ye et al., 2024). En consecuencia, la acción preventiva requiere la participación articulada de docentes, familia, profesionales de apoyo y del propio estudiante, reconociendo la corresponsabilidad educativa en la construcción de trayectorias escolares más favorables (Garaigordobil, 2023; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

También se relaciona con el fortalecimiento de factores protectores, pues varios autores coinciden en cuáles son: autorregulación, resiliencia, autoestima, conciencia emocional, habilidades sociales y el apoyo de la escuela y la familia, que cuidan el bienestar y protegen ante problemas académicos y de salud mental (Mascia et al., 2023; Marquez et al., 2023; Ostaszewski, 2020). Por eso, en lugar de fijarse solo en lo que le falta al estudiante, conviene ver con qué cuenta, puede ser su disposición para estudiar, que se lleve bien con el grupo o que reconozca sus propios problemas, y desde ahí empezar (Santos et al., 2023; Ye et al., 2024). Los programas de aprendizaje socioemocional y de salud mental que fortalecen estas competencias de manera sistemática han logrado mejorar el ajuste conductual, reducir problemas internalizantes y externalizantes y, con ello, mejorar la participación y el rendimiento académico (Colomeischi et al., 2022; Green et al., 2021; Martinsone et al., 2025; Panayiotou et al., 2019).

En este enfoque la evaluación sirve de punto de partida para decidir acciones de apoyo, prevención y seguimiento, más que para describir. Los indicadores socioemocionales y contextuales muestran cómo ha sido la trayectoria escolar del adolescente, qué acompañamiento necesita y qué respuesta educativa conviene frente a su bajo rendimiento, en línea con los modelos que relacionan competencias socioemocionales, salud mental y logro académico (Garaigordobil, 2023; Panayiotou et al., 2019; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Para que la información de la evaluación se convierta en orientación, acompañamiento y protección concretos, la institución tiene que ofrecer ciertas condiciones. Los programas preventivos que funcionan en escuelas suelen tener algo en común: personal capacitado, directivos que se involucran, actividades metidas en la rutina diaria del colegio y momentos fijos para hacer seguimiento a los estudiantes en riesgo (Dray et al., 2017; Schaefer et al., 2025; Garaigordobil, 2023). En Ecuador, esa tarea de prevenir, detectar y atender lo que afecta el desarrollo de los estudiantes le corresponde sobre todo al Departamento de Consejería Estudiantil. Por ello, resulta necesario examinar de qué manera la psicopedagogía preventiva aporta al cumplimiento de sus funciones y favorece la implementación de acciones orientadas al bienestar la permanencia escolar.

1.5.2. Aporte de la psicopedagogía preventiva al cumplimiento de las funciones del DECE

En el sistema educativo ecuatoriano, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) constituye un organismo técnico, especializado e interdisciplinario, encargado de brindar atención psicosocial y contribuir al desarrollo integral del estudiantado. Su trabajo se dirige a promover derechos, prevenir riesgos psicosociales, acompañar en lo psicoeducativo, mejorar la convivencia escolar y coordinar con las familias y la comunidad, y por eso la evaluación socioemocional le resulta útil, ya que le ayuda a organizar respuestas educativas para el bienestar, la inclusión y la protección del estudiante (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

El Modelo de Gestión del DECE trabaja en cuatro dimensiones, individual, familiar, escolar y comunitaria, que le permiten atender juntos los factores emocionales, conductuales, sociales y contextuales que influyen en la trayectoria educativa. Con esta estructura las dificultades del estudiante ya no se explican solo por sus características personales, sino también por lo que pasa en su familia, el clima de la escuela, la convivencia, sus redes de apoyo y el entorno en el que crece (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

La psicopedagogía preventiva ayuda al DECE a cumplir estas funciones porque le da criterios teóricos y metodológicos para detectar a tiempo los factores de riesgo y reforzar los de protección vinculados con el aprendizaje, la adaptación escolar y el desarrollo integral. Con adolescentes de bajo rendimiento, este enfoque se traduce en seguimiento académico sistemático, orientación individual, coordinación con los docentes, trabajo en estrategias de autorregulación y habilidades socioemocionales, trabajo con las familias y derivación especializada si aparecen necesidades específicas, con lo cual la prevención se vuelve una práctica planificada y adaptada a la institución (Müller, 2008; Navarro Suanes, 2010).

El eje de promoción y prevención del DECE insiste, además, en abrir espacios de sensibilización, diálogo y acompañamiento para toda la comunidad educativa, que sirvan para informar sobre derechos y riesgos y también para que docentes, familias y estudiantes asuman responsabilidades compartidas, de manera que las situaciones que afectan el bienestar, la convivencia o la trayectoria escolar se detecten y se atiendan pronto. La psicopedagogía preventiva aporta a ese eje herramientas de orientación, análisis pedagógico y acompañamiento socioemocional acordes con los objetivos del DECE (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

Al unir la evaluación socioemocional, la psicopedagogía preventiva y las funciones del DECE, el bajo rendimiento se entiende de forma más amplia. El SENA informa sobre problemas emocionales, conductuales y contextuales, vulnerabilidades y recursos personales, la

psicopedagogía preventiva interpreta esa información en relación con el aprendizaje y el desarrollo, y el DECE es el lugar de la institución desde donde se organizan el acompañamiento, la orientación y el seguimiento, así que el estudiante no queda fragmentado y la respuesta educativa se ajusta mejor a lo que necesita (Fernández-Pinto et al., 2015; Ministerio de Educación del Ecuador, 2023; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

El aporte de la psicopedagogía preventiva al DECE consiste, en definitiva, en convertir la información de la evaluación en acciones educativas oportunas y adaptadas al contexto, y por eso evaluar los indicadores socioemocionales de adolescentes con bajo rendimiento tiene sentido si, además de describir dificultades, orienta un acompañamiento que apoye su bienestar, su permanencia en la escuela, la convivencia y su desarrollo.

Con base en este marco teórico, evaluar indicadores socioemocionales en la Unidad Educativa “Gabriela Mistral” se justifica por lo que describe y, sobre todo, por su utilidad preventiva en ese contexto. El estudio junta literatura científica, lineamientos nacionales y la realidad de la institución para que sus resultados ayuden a entender las necesidades de estos estudiantes y a orientar el acompañamiento desde el DECE.

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

2.1. Tipo de investigación

El enfoque fue cuantitativo con apoyo interpretativo; el alcance, descriptivo, y el diseño, no experimental y transversal. Como solo hubo tres participantes, se trabajó como un estudio de casos múltiples apoyado en un instrumento psicométrico: se describió el perfil socioemocional de cada estudiante y luego se interpretó a la luz de sus notas y de su contexto.

La parte cuantitativa fue la aplicación del SENA, de donde salieron las puntuaciones típicas de cada estudiante, mientras que la interpretativa fue poner esas puntuaciones al lado de las notas, del contexto y de lo que informaron el DECE y el Vicerrectorado. No se hicieron correlaciones ni se generalizó a la población.

No se manipuló ninguna variable, se observaron tal como se presentaban en la institución, y fue transversal porque la información se recogió en un solo momento del periodo de investigación, de modo que describe la situación socioemocional y académica de los estudiantes en ese tiempo concreto, entonces el diseño fue no experimental.

Se trabajó con tres casos por el carácter intencional y contextual del estudio. Primero se analizó a cada adolescente como una unidad y luego se juntaron los hallazgos para ver coincidencias, diferencias y necesidades psicopedagógicas prioritarias, porque lo que aporta este trabajo no es el tamaño de la muestra, es la comprensión detallada de perfiles socioemocionales dentro de una institución concreta.

Las fuentes se unieron por triangulación interpretativa. La idea era no quedarse con un solo dato. Si el SENA decía una cosa, se miraba qué decían las notas y el contexto, para no terminar explicando el bajo rendimiento con una sola causa, y eso además encaja con un estudio descriptivo que tiene que ser prudente con lo que concluye.

2.2. Técnicas e instrumentos de investigación

Para la recolección de información se empleó la evaluación psicométrica como técnica principal, complementada con la revisión documental de registros académicos e institucionales proporcionados por Vicerrectorado y del DECE. Con la primera se midieron los indicadores socioemocionales a través de un instrumento estandarizado, y con la segunda se comprobó que cada participante cumpliera los criterios de bajo rendimiento fijados para la selección y se ordenó la información del contexto que luego se usaría en el análisis.

Se usó el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), ejemplar Secundaria-Autoinforme, que es para adolescentes de 12 a 18 años. Tiene frases cortas sobre lo que el estudiante suele pensar, sentir y hacer, y él marca con qué frecuencia le pasa. De ahí salen puntuaciones de problemas interiorizados y exteriorizados, dificultades del contexto, vulnerabilidades, recursos personales e índices globales (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

La elección del SENA se justificó por su enfoque multidimensional, evolutivo y por sus evidencias de validez y confiabilidad en población infantil y adolescente. Aunque el sistema dispone de diferentes fuentes de información según el nivel de aplicación, en esta investigación se utilizó únicamente el ejemplar de Secundaria-Autoinforme, debido a que permite recoger la percepción directa del adolescente sobre su funcionamiento socioemocional, y al interpretar los resultados se tuvo presente que no incluyen la mirada de docentes ni de familias.

Las respuestas se corrigieron en la plataforma TEAcorrige con los PIN de aplicación y corrección del SENA, y así se generaron los perfiles individuales con las puntuaciones ordenadas según los criterios del propio instrumento (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Para la interpretación de los resultados del SENA se consideraron las puntuaciones típicas y los rangos establecidos por el manual del instrumento. En las escalas de dificultades, puntuaciones ubicadas en rangos normales se comprendieron como funcionamiento esperado; puntuaciones en rangos de precaución o alerta se interpretaron como indicadores que requieren seguimiento; y puntuaciones clínicamente significativas se asumieron como señales de riesgo que demandan valoración institucional y de ser necesario, derivación externa. Con los recursos personales es al contrario. Ahí, una puntuación baja es mala señal.

Primero se miraron las escalas de control. Interesaba saber si el estudiante respondió con coherencia o si exageró hacia lo negativo o hacia lo positivo. Con los ítems críticos hubo más cuidado; en este documento no se cuenta lo que respondió cada estudiante en esos ítems, solo se dice que hay una alerta que necesita seguimiento.

En ningún momento se usó el SENA para diagnosticar. Términos como depresión, ansiedad, conducta alimentaria o esquizotipia se tomaron como nombres de escalas o de indicadores de dificultad y no como diagnósticos clínicos, y los resultados se leyeron como alertas, vulnerabilidades, riesgos o necesidades de acompañamiento psicopedagógico.

De forma complementaria se elaboró una ficha de registro académico y contextual para ordenar la información que entregó la institución, en la que se anotaron las calificaciones, el cumplimiento de tareas, la participación, la puntualidad, el acompañamiento familiar y otros datos que señalaron el Vicerrectorado y el DECE. La ficha no es un instrumento diagnóstico ni

psicométrico, solo sirvió para organizar la información escolar y del contexto cuidando la confidencialidad de los participantes (Arias Gonzáles, 2020).

Con las técnicas e instrumentos ya definidos, se precisan a continuación las preguntas de investigación que guían el análisis descriptivo e interpretativo de las variables.

2.3. Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los indicadores socioemocionales que presentan mayores dificultades en los estudiantes participantes con bajo rendimiento académico?
- ¿Cómo se interpretan los indicadores socioemocionales identificados en relación con la información académica y contextual de los adolescentes evaluados?
- ¿Qué orientaciones psicopedagógicas preventivas pueden proponerse a partir de los resultados obtenidos para fortalecer el bienestar socioemocional y académico de los estudiantes participantes?

2.4. Matriz de operacionalización de variables

A continuación, se presenta la matriz de operacionalización de la variable indicadores socioemocionales. Aunque en el marco teórico estos indicadores se organizaron en dimensiones emocionales, conductuales, sociales e interpersonales y contextuales, para fines de medición se retoman las áreas específicas evaluadas por el SENA en modalidad Secundaria-Autoinforme para adolescentes (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez et al., 2016).

Tabla 6 Operacionalización de la variable indicadores socioemocionales

Indicadores socioemocionales			
Definición variable	Dimensiones	Definición dimensiones	Técnica de recolección de datos
Los indicadores socioemocionales se definen como manifestaciones evaluables del funcionamiento emocional,	Problemas emocionales	Corresponden a manifestaciones internas del malestar psicológico que pueden expresarse mediante síntomas de ansiedad, depresión, ansiedad social, quejas somáticas u otras	<i>Técnica:</i> Evaluación psicométrica. <i>Instrumento:</i> SENA, Sistema de Evaluación de Niños y

Indicadores socioemocionales

conductual, social y contextual del adolescente. En el presente estudio, estos indicadores se operacionalizan mediante las áreas del SENA Secundaria-		señales de afectación emocional. Evaluarlos ayuda a detectar dificultades que pueden afectar la atención, la motivación, la participación y la adaptación del adolescente a la escuela (Fernández-Pinto et al., 2015; Días et al., 2022).	Adolescentes, versión Secundaria-Autoinforme para adolescentes de 12 a 18 años.
Autoinforme, lo que permite identificar problemas emocionales, dificultades de regulación, comportamientos atípicos, problemas contextuales y competencias sociales como expresiones relevantes para la comprensión psicopedagógica del bajo rendimiento académico (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).	Problemas de regulación emocional	de Son las dificultades para entender, modular y manejar las respuestas emocionales según lo que exige cada situación. Durante la adolescencia, la regulación emocional se encuentra en proceso de consolidación; por ello, respuestas intensas, poco flexibles o difíciles de controlar pueden afectar la convivencia, la toma de decisiones y el desempeño escolar (Fombouchet et al., 2023; Silvers, 2022).	
	Comportamiento inusual	Hace referencia a conductas atípicas o poco frecuentes para la edad y el contexto del estudiante, las cuales pueden alterar sobre alteraciones psicológicas de mayor gravedad o sobre manifestaciones que requieren valoración cuidadosa. En el SENA, esta dimensión permite identificar señales que no corresponden únicamente a dificultades emocionales o conductuales comunes (Fernández-Pinto et	

Indicadores socioemocionales	
Problemas contextuales	al., 2015). Se relacionan con dificultades presentes en los principales ambientes de desarrollo del adolescente, especialmente la familia, la escuela y el grupo de compañeros. Esta dimensión permite valorar cómo las condiciones del entorno pueden actuar como factores de riesgo o protección para el bienestar socioemocional y el rendimiento académico (Fernández-Pinto et al., 2015; Fombouchet et al., 2023).
Competencias sociales	Se entienden como recursos personales que favorecen la integración del adolescente con sus pares y con su entorno escolar y familiar. En el SENA, la integración y competencia social se considera un recurso psicológico protector, por lo que su análisis permite reconocer fortalezas que pueden orientar acciones de acompañamiento psicopedagógico (Fernández-Pinto et al., 2015; Mella et al., 2021).

Nota. Con base en las dimensiones y escalas del SENA Secundaria-Autoinforme (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

A continuación, se presenta la matriz de operacionalización de la variable bajo rendimiento académico, organizada en dos dimensiones: cumplimiento y participación académica, y bajas calificaciones. Esta organización permite integrar información cuantitativa de calificaciones con evidencias institucionales sobre el desempeño escolar cotidiano de los estudiantes.

Tabla 7 Operacionalización de la variable bajo rendimiento académico

Bajo rendimiento académico			
Definición variable	Dimensiones	Definición dimensiones	Técnica de recolección de datos
El bajo rendimiento académico se comprende como una condición del desempeño escolar en la que el adolescente presenta dificultades para alcanzar los aprendizajes requeridos según su nivel educativo. En este estudio se identifica a partir de calificaciones inferiores a 7,00 en dos o más asignaturas y de evidencias institucionales relacionadas con el cumplimiento, participación, asistencia, puntualidad y acompañamiento familiar. Esta definición permite evitar una lectura exclusivamente numérica del rendimiento e integrar información académica y	Cumplimiento y participación académica	Es cuánto se involucra el adolescente con el colegio, visto en cosas que se pueden observar: si asiste, si llega a tiempo, si entrega tareas, si participa, si atiende, si sigue instrucciones y si responde por sus obligaciones. Esta dimensión permite analizar la vinculación del estudiante con su proceso educativo y con los apoyos institucionales disponibles (Horanicova et al., 2024; León Rodríguez & Yslado Méndez, 2022).	<i>Técnica:</i> Revisión documental institucional. <i>Instrumento:</i> Ficha de registro académico y contextual.
	Bajas calificaciones	Corresponde al resultado académico cuantitativo registrado por la institución educativa, el cual permite identificar dificultades en el logro de los aprendizajes requeridos en una o más asignaturas. En el sistema educativo ecuatoriano, una calificación de 4,01 a 6,99 indica que el estudiante está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos, mientras que una calificación menor o igual a 4 evidencia que no alcanza dichos aprendizajes (Ministerio de Educación	

Bajo rendimiento académico

contextual relevante del Ecuador, 2016).
(Ministerio de
Educación, 2016;
Artunduaga Murillo,
2024; Horanicova et
al., 2024).

Nota. Con base en los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador (2016, 2024b) y la fundamentación psicopedagógica sobre desempeño escolar (Artunduaga Murillo, 2024; Horanicova et al., 2024).

2.5. Participantes

La población estuvo conformada por estudiantes adolescentes de segundo de Bachillerato de la Unidad Educativa Gabriela Mistral, ubicada en Otavalo, de la cual se tomó una muestra de tres estudiantes con bajo rendimiento académico y con características del contexto ligadas al problema de investigación.

El muestreo fue no probabilístico intencional, ya que los participantes no se eligieron al azar sino con criterios definidos antes según los objetivos del estudio, lo que permite escoger casos que cumplen condiciones concretas relacionadas con el fenómeno investigado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Para la selección de los participantes se establecieron criterios de inclusión y exclusión, con el fin de resguardar la coherencia metodológica del estudio y evitar una selección arbitraria de casos.

Criterios de inclusión:

- a) Estar matriculado en segundo de Bachillerato en la Unidad Educativa Gabriela Mistral.
- b) Tener un promedio general menor a 7/10 o asignaturas en el rango próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos.
- c) Haber sido identificado por el DECE o el Vicerrectorado por bajo rendimiento académico, tareas no entregadas, poca participación, problemas de puntualidad o necesidad de acompañamiento institucional.
- d) Tener el consentimiento firmado por el representante y aceptar participar por voluntad propia.

Criterios de exclusión:

- a) Estudiantes sin autorización del representante legal.
- b) Tener una edad que el autoinforme SENA de secundaria no cubre.
- c) No tener suficientes datos académicos o del contexto para triangular.
- d) No querer participar o retirarse en algún momento.

La muestra quedó formada por tres adolescentes de segundo de Bachillerato elegidos por muestreo no probabilístico intencional, los tres cumplían los criterios académicos e institucionales, en particular el bajo rendimiento, los problemas para cumplir con las actividades escolares y la presencia de condiciones del contexto o socioemocionales que justificaban un acompañamiento psicopedagógico.

Una vez delimitada la población y seleccionada la muestra, se procede a describir el proceso seguido para la recolección y análisis de la información.

2.6. Procedimiento y análisis de datos

Procedimiento de recolección de información

El procedimiento inició con la delimitación del tema de estudio y la identificación de las variables de investigación: indicadores socioemocionales y bajo rendimiento académico. A partir de ello, se estructuró la planificación metodológica, considerando las técnicas de recolección de datos y los instrumentos correspondientes.

Para entrar a la Unidad Educativa Gabriela Mistral se tramitaron las autorizaciones correspondientes, primero con un oficio dirigido al rector de la institución y firmado por el decano de la facultad, y después con una solicitud al Distrito Educativo 10D02 de Otavalo, que autorizó el ingreso para realizar la investigación.

Luego la institución dio una inducción sobre sus rutas y protocolos de actuación, en la que se explicó cómo se atiende, se da seguimiento y se deriva a los estudiantes y qué hace la unidad educativa cuando un caso necesita acompañamiento educativo o psicosocial.

La selección de los participantes se coordinó con el DECE y el Vicerrectorado, donde se revisó quiénes cumplían los criterios establecidos, que eran un promedio menor a 7,00 en dos o más asignaturas en el primer y segundo quimestre, incumplimiento repetido de tareas, atrasos o problemas de puntualidad, poco acompañamiento familiar e indicadores de alerta

socioemocional detectados por el DECE, y se eligió a tres estudiantes de segundo de Bachillerato que reunían por lo menos tres de ellos.

Los registros de calificaciones se revisaron con ayuda del Vicerrectorado y del DECE, y este último aportó además información sobre el seguimiento, el acompañamiento, las derivaciones y las posibles alertas socioemocionales de los casos elegidos, todo lo cual se organizó en la ficha de registro académico y contextual.

Antes de aplicar el instrumento se entregó el consentimiento informado a los representantes legales, y después se acordó con la institución el día, la hora y el espacio para aplicar el SENA en su modalidad Secundaria-Autoinforme.

En la aplicación se explicó a los participantes cómo responder el autoinforme, se confirmó que querían participar y se les recordó que la información sería confidencial y solo se usaría con fines académicos. Los tres terminaron el instrumento dentro del tiempo previsto.

Procesamiento y análisis de datos

Las respuestas del SENA se ingresaron en la plataforma TEAcorrige con los códigos PIN asignados y así se obtuvo el perfil individual de cada participante. Estos perfiles construyeron la base para identificar las áreas socioemocionales con mayores dificultades, las vulnerabilidades y los recursos personales presentes en los estudiantes evaluados.

La información académica y contextual obtenida mediante la ficha de registro fue organizada de acuerdo con las dimensiones de la variable bajo rendimiento académico: cumplimiento y participación académica, y bajas calificaciones. Para ello, se consideraron las calificaciones registradas, el cumplimiento de tareas, la participación académica, la puntualidad, el acompañamiento familiar y la información institucional proporcionada por el DECE y Vicerrectorado.

El análisis fue descriptivo e interpretativo y se hizo en tres pasos. Primero se describieron los resultados del SENA, señalando las escalas con más dificultad y los recursos personales con que contaba cada estudiante, después se analizó la información académica y contextual de la ficha, y por último se trianguló, contrastando los resultados psicométricos con los registros académicos de la institución y con la teoría revisada. Así se interpretó la relación entre los indicadores socioemocionales y el bajo rendimiento de los participantes, sin pruebas estadísticas de correlación ni generalizaciones a la población.

Consideraciones bioéticas

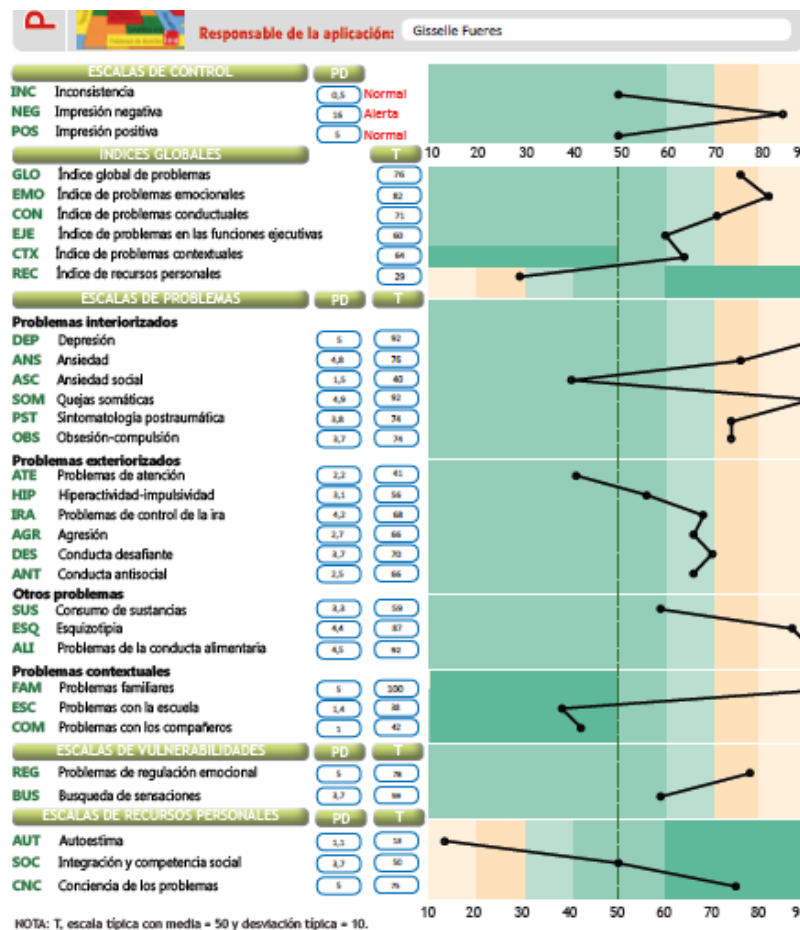
Como los participantes eran adolescentes, en todo el proceso se cuidaron los aspectos bioéticos, por lo que se obtuvo la autorización de la institución, el consentimiento informado de los representantes legales y la aceptación voluntaria de los estudiantes. Asimismo, se garantizó la confidencialidad de la información, el resguardo de los datos obtenidos y el uso exclusivo de la información con fines académicos. En la presentación de resultados, la identidad de los participantes será protegida mediante códigos asignados a cada estudiante, evitando exponer nombres u otros datos que permitan su identificación.

Concluido el desarrollo metodológico de la investigación, se presenta el capítulo de resultados y discusión, en el cual se analizan los perfiles obtenidos mediante el SENA y la información académica y contextual registrada en los participantes del estudio.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados correspondientes a tres estudiantes que cumplieron con los criterios de selección establecidos para la investigación. El análisis se desarrolla caso por caso, considerando el perfil obtenido mediante el SENA, con el fin de identificar los indicadores de dificultad socioemocionales y analizar desde una perspectiva teórica la relación entre estas dificultades y su desempeño académico, objetivos planteados para esta investigación.

CASO 1



Se trata de un estudiante de 17 años, de segundo año de Bachillerato, con un promedio general de 6,9, que en la escala del Ministerio de Educación cae en el rango de 4,01 a 6,99, “próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos”. En esta investigación ese criterio se tomó de forma operacional como indicador de bajo rendimiento académico, junto con la participación, el cumplimiento de tareas y la responsabilidad escolar.

Análisis general

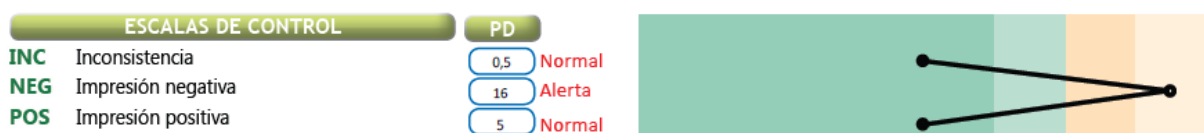
El índice global de problemas, el de problemas emocionales y el de problemas conductuales aparecen con elevaciones significativas, los índices de problemas contextuales y de funciones ejecutivas están en rango de alerta y el índice de recursos personales está claramente disminuido. El perfil reúne, por tanto, varios factores de riesgo socioemocional y pocos recursos protectores con los que el estudiante pueda responder a lo que se le exige en lo personal, lo social y lo académico (Fernández-Pinto et al., 2015).

El índice de problemas emocionales constituye la elevación más significativa del perfil, lo que sugiere que el malestar emocional representa una de las principales áreas de dificultad del estudiante. A ello se suman indicadores conductuales y contextuales que, aunque con diferente nivel de intensidad, contribuyen a comprender un funcionamiento socioemocional que podría afectar su adaptación escolar y su bienestar general. Fernández-Pinto et al. (2015) y Sánchez-Sánchez et al. (2016) recomiendan leer los índices globales del SENA en conjunto, atendiendo a cómo se combinan los problemas emocionales, conductuales y contextuales con los recursos personales, y no como dimensiones separadas.

Para la psicopedagogía, un perfil como este obliga a mirar el bajo rendimiento con amplitud. Horanicova et al. (2024) recuerdan que el desempeño escolar depende de las capacidades académicas y de las notas, pero también de factores emocionales, conductuales, familiares y escolares que influyen en cómo el estudiante se adapta a las exigencias de la escuela, y en esa línea estos resultados son un primer acercamiento a las condiciones socioemocionales que acompañan la trayectoria de este adolescente y que podrían tener relación con sus dificultades escolares.

En lo que sigue se revisan los resultados de cada índice y área evaluada y se discute, con apoyo teórico, su relación con el desempeño académico del estudiante.

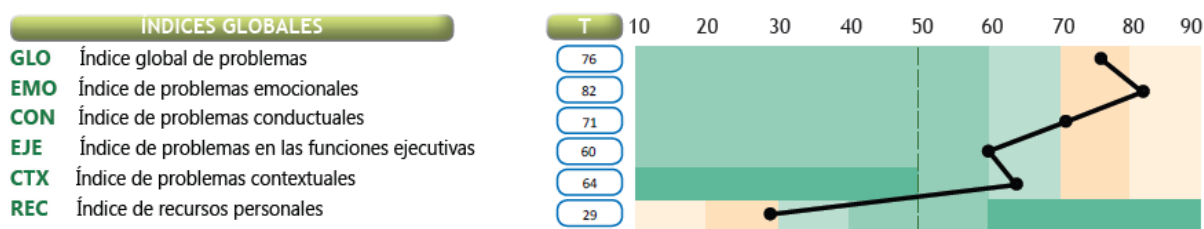
Escalas de control



En las escalas de control, la inconsistencia está en rango normal, de modo que las respuestas son coherentes entre los ítems, y la impresión positiva también está dentro de lo esperado, sin señales de que el estudiante haya querido minimizar o negar sus dificultades, pero la impresión negativa está en rango de alerta y eso pide leer los resultados con cautela. Esta puntuación puede estar asociada tanto a una percepción negativa de sí mismo y de su situación actual como a la presencia de un malestar emocional significativo, por lo que los resultados deben analizarse considerando el conjunto del perfil SENA y la información académica,

contextual y de seguimiento institucional disponible. En este sentido, la alerta de impresión negativa no invalida automáticamente el perfil, sino que orienta a una interpretación más cuidadosa y contrastada de los datos obtenidos (Fernández-Pinto et al., 2015).

Índices globales

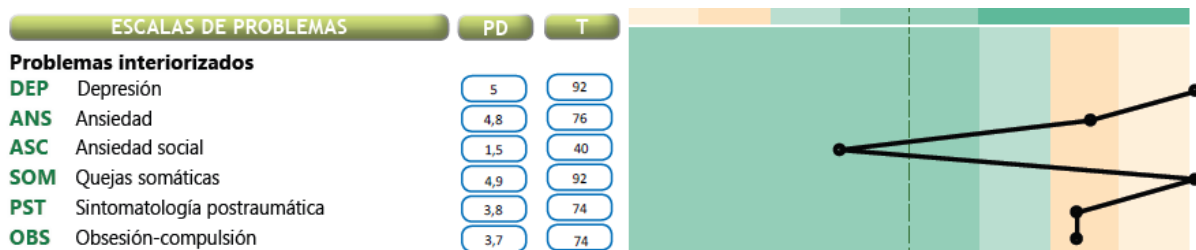


El análisis de los índices globales muestra que las principales áreas de preocupación corresponden a los problemas emocionales, el índice global de problemas y los problemas conductuales, acompañados de una baja disponibilidad de recursos personales. Las elevadas dificultades emocionales indican la presencia de malestar interno que puede manifestarse mediante ansiedad, tristeza, inseguridad o miedo al error, afectando la concentración, la participación escolar y el compromiso cognitivo y emocional con el aprendizaje (Oliver et al., 2020; Raposo & Francisco, 2022; Pedersen et al., 2022). De igual manera, los problemas conductuales pueden relacionarse con dificultades de atención, autorregulación, cumplimiento de tareas y adaptación a las exigencias escolares (Flores et al., 2022; Yan et al., 2024).

Asimismo, la baja disponibilidad de recursos personales constituye uno de los hallazgos más relevantes del perfil, ya que podría indicar una menor capacidad para regular emociones, afrontar el estrés académico, mantener la motivación, buscar apoyo y perseverar ante las dificultades escolares (CASEL, 2020; Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021). Aunque las funciones ejecutivas no representan la principal área de afectación, su ubicación en un nivel de riesgo sugiere posibles dificultades en la planificación, la organización del estudio y el control de la conducta, habilidades necesarias para gestionar tareas y mantener hábitos académicos adecuados (NASEM, 2019; Papalia et al., 2017). Del mismo modo, los problemas contextuales sugieren la influencia de factores familiares o escolares que pueden limitar el bienestar, la adaptación y el desempeño académico del estudiante (Tomás et al., 2020; Xie et al., 2022; Izaguirre et al., 2022).

En conjunto, los resultados evidencian una interacción entre dificultades emocionales, conductuales, ejecutivas y contextuales, sumada a una escasez de recursos protectores, que podría contribuir a mantener las dificultades observadas en su trayectoria académica y en su adaptación al contexto escolar (Borba & Marin, 2018; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

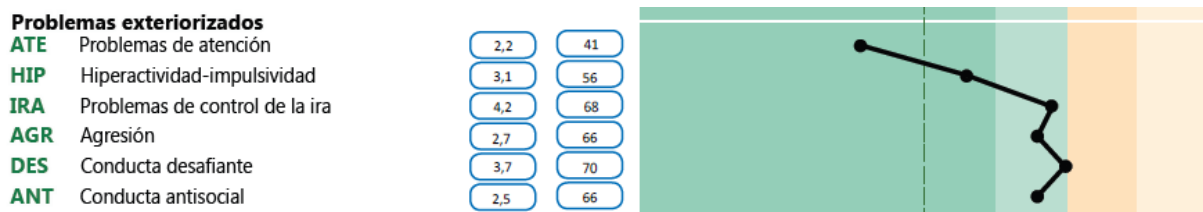
Escalas de problemas



El análisis de las escalas de problemas interiorizados evidencia que las mayores dificultades se concentran en depresión, quejas somáticas y ansiedad. La elevada presencia de síntomas depresivos sugiere un estado de malestar emocional que puede asociarse con menor bienestar psicológico y mayores dificultades para mantener la implicación en las actividades escolares (Yang et al., 2025; Arbel et al., 2022). Del mismo modo, los niveles elevados de ansiedad indican la posible presencia de preocupaciones persistentes que pueden interferir en la atención y en la capacidad para afrontar las demandas académicas (Reitsema et al., 2022; Reitsema et al., 2023). Por otra parte, las quejas somáticas reflejan la manifestación física del malestar emocional, situación que puede afectar la disposición del estudiante para participar activamente en el proceso educativo (Klinge et al., 2025; Cai et al., 2021).

Asimismo, la presencia de sintomatología postraumática sugiere experiencias de estrés que podrían dificultar la regulación emocional y la adaptación a las exigencias escolares (Ruan et al., 2023; Lee et al., 2024). Aunque la obsesión-compulsión presenta una menor intensidad relativa dentro del perfil, su elevación indica la posible presencia de pensamientos recurrentes o preocupaciones persistentes que pueden interferir en la concentración y en el desarrollo de las actividades académicas (Cai et al., 2021; Lee et al., 2024). En conjunto, estos resultados evidencian un predominio de dificultades internalizantes que podrían afectar el bienestar emocional, la participación escolar y el compromiso con el aprendizaje, aspectos estrechamente relacionados con el rendimiento académico (Oliver et al., 2020; Pedersen et al., 2022).

Problemas exteriorizados



El análisis de las escalas de problemas exteriorizados evidencia que las mayores dificultades se concentran en la conducta desafiante, los problemas de control de la ira, la agresión y la conducta antisocial. Esta distribución sugiere que el estudiante presenta dificultades para ajustarse a normas, regular respuestas emocionales intensas y responder adecuadamente a las

demandas del contexto escolar (Babicka-Wirkus et al., 2023). La conducta desafiante puede generar conflictos en el aula, afectar la relación con figuras de autoridad y limitar la adaptación escolar (Reinke et al., 2023). De igual manera, los problemas de control de la ira y la agresión pueden deteriorar la convivencia, interferir en las relaciones con docentes y compañeros, y reducir las oportunidades de participación académica positiva (Bishop et al., 2020; Reinke et al., 2023).

Por otra parte, la elevación de la conducta antisocial indica posibles comportamientos alejados de las normas y expectativas escolares, lo que incrementa el riesgo de desajuste social y dificultades académicas posteriores (Babicka-Wirkus et al., 2023; Bishop et al., 2020). Aunque la hiperactividad-impulsividad no constituye la principal problemática del perfil, su presencia puede dificultar el control de impulsos y la permanencia en actividades que requieren esfuerzo sostenido (Flores et al., 2022). En contraste, los problemas de atención no aparecen como área central de afectación, por lo que las dificultades exteriorizadas parecen relacionarse más con oposición, regulación de la ira y conducta disruptiva que con inatención. Un perfil conductual así puede perjudicar la convivencia en el aula, el compromiso con las tareas y el rendimiento del estudiante (Yan et al., 2024; Okano et al., 2019).

Otros problemas

Otros problemas

SUS Consumo de sustancias

ESQ Esquizotipia

ALI Problemas de la conducta alimentaria

3,3

59

4,4

87

4,5

92



Dentro de otros problemas, las puntuaciones más altas están en problemas de la conducta alimentaria y en esquizotipia, y el consumo de sustancias se mantiene en un riesgo menor. La elevación en conducta alimentaria apunta a dificultades de regulación emocional, porque estas conductas pueden ser una forma de responder al malestar psicológico (Favieri et al., 2021; Paulus et al., 2021), y como coincide con dificultades emocionales altas, es posible que parte del malestar del estudiante se esté expresando a través de patrones alimentarios desadaptativos que afectan su bienestar y su vida diaria (Zhou et al., 2025).

Asimismo, la elevación en esquizotipia evidencia vulnerabilidad socioemocional asociada con patrones desadaptativos de regulación emocional, como la evitación experiencial y la supresión, que pueden dificultar el afrontamiento del estrés y la adaptación escolar (Fernández et al., 2024). Además, su coexistencia con problemas de conducta alimentaria resulta relevante, porque las alteraciones cognitivas y socioemocionales propias de la esquizotipia pueden relacionarse con patrones alimentarios anómalos (Poletti et al., 2022; Ballerini et al., 2024). Aunque el consumo de sustancias no constituye el área principal de afectación, su

presencia en un nivel de riesgo sugiere la necesidad de atención preventiva. Sin embargo, debido a que su puntuación es inferior a la observada en las demás escalas, este resultado no parece representar una dificultad prioritaria dentro del perfil socioemocional del estudiante.

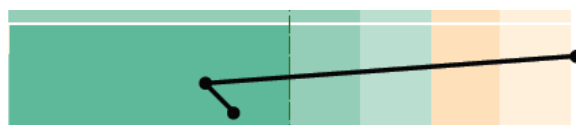
En conjunto, estos resultados permiten comprender que las dificultades emocionales identificadas se expresan mediante patrones alimentarios desadaptativos y estrategias poco eficaces de regulación emocional, lo que incrementa el malestar psicológico, dificulta el afrontamiento de situaciones estresantes, reduce la adaptación al contexto escolar y afecta la participación y el desempeño académico del estudiante (Favieri et al., 2021; Fernández et al., 2024; Zhou et al., 2025).

Problemas contextuales

Problemas contextuales

FAM Problemas familiares
ESC Problemas con la escuela
COM Problemas con los compañeros

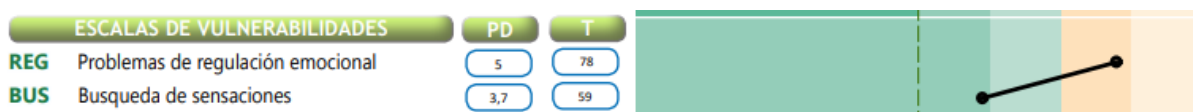
5	100
1,4	38
1	42



El análisis de las escalas de problemas contextuales muestra una problemática marcada en el ámbito familiar, mientras que las dificultades con la escuela y con los compañeros se ubican en niveles bajos. Esta diferencia permite interpretar que el principal factor contextual de riesgo no se encuentra en la convivencia escolar inmediata, sino en el entorno familiar del estudiante. Este dato pesa porque el apoyo de la familia se relaciona con la adaptación escolar, el bienestar subjetivo y el desempeño académico, y en cambio los conflictos familiares, el estrés de los padres o la falta de acompañamiento pueden generar emociones negativas, inseguridad y menos disposición para responder a las exigencias de la escuela (Xie et al., 2022; Tomás et al., 2020; Strasser et al., 2023).

Las puntuaciones bajas en problemas con la escuela y con los compañeros indican, además, que el malestar del estudiante tendría más que ver con su familia que con conflictos directos con docentes, pares o el clima escolar. Esta situación es importante porque las redes de apoyo familiar, docente y social cumplen una función protectora en la adolescencia, favoreciendo la adaptación, la participación y el bienestar emocional (Xie et al., 2022; Tomás et al., 2020). En conjunto, estos resultados permiten comprender que las dificultades familiares pueden intensificar el malestar emocional previamente identificado, reducir la seguridad personal, afectar la motivación y limitar la disponibilidad del estudiante para sostener su proceso de aprendizaje, lo que puede repercutir en su adaptación escolar y rendimiento académico (Strasser et al., 2023; Xie et al., 2022; Tomás et al., 2020).

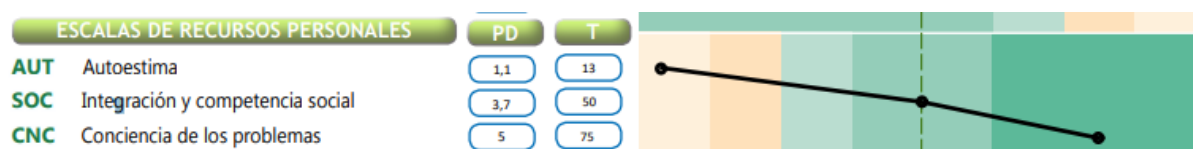
Escala de vulnerabilidades



En las escalas de vulnerabilidades la dificultad principal está en la regulación emocional, y la búsqueda de sensaciones queda en un riesgo moderado. La elevada puntuación en regulación emocional refleja dificultades para reconocer, comprender y manejar adecuadamente los estados emocionales, situación que puede intensificar el malestar psicológico y favorecer respuestas poco adaptativas ante situaciones de estrés (Raposo & Francisco, 2022; Cai et al., 2021). Este resultado adquiere especial relevancia porque la regulación emocional constituye un recurso fundamental para afrontar las demandas académicas y sociales, por lo que sus dificultades pueden afectar la concentración, la tolerancia a la frustración, la toma de decisiones y la capacidad para mantener el esfuerzo frente a las exigencias escolares (Lougheed & Hollenstein, 2021; Ruan et al., 2023). Asimismo, la desregulación emocional puede relacionarse con algunas de las dificultades emocionales identificadas previamente, contribuyendo a la persistencia del malestar y el limitado uso de estrategias de afrontamiento eficaces (Lee et al., 2024).

Por otra parte, aunque la búsqueda de sensaciones no constituye la principal vulnerabilidad del perfil, su presencia en un nivel de riesgo moderado puede asociarse con una mayor tendencia a buscar experiencias novedosas o estimulantes, lo que podría dificultar el control de impulsos y el ajuste a determinadas normas o demandas escolares (Papalia et al., 2017; NASEM, 2019). A partir de estos hallazgos, la regulación emocional representa una vulnerabilidad central en el estudiante, ya que puede incrementar el malestar emocional, dificultar la adaptación a situaciones estresantes y afectar procesos esenciales para el aprendizaje, como la atención, la autorregulación y la persistencia académica (Raposo & Francisco, 2022; Cai et al., 2021).

Escalas de recursos personales



Entre los recursos personales, la autoestima es el que muestra una dificultad marcada, la integración y competencia social está en un nivel medio y la conciencia de los problemas se conserva. La baja autoestima constituye el principal foco de preocupación, porque refleja una percepción personal desfavorable que puede reducir la confianza del estudiante para enfrentar tareas escolares, sostener la motivación y perseverar ante las dificultades académicas

(Bandura, 1997; CASEL, 2020). Y como se suma a las dificultades emocionales ya descritas, una autoestima baja puede volverlo más inseguro, dejarle menos formas sanas de afrontar los problemas y quitarle ganas de participar en clase (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

La integración y competencia social, por su parte, no está gravemente afectada, así que el estudiante conserva algún recurso social. Asimismo, la conciencia de los problemas se presenta como un recurso importante, porque indica que el estudiante puede reconocer sus dificultades, condición que favorece el acompañamiento psicopedagógico, la orientación y la construcción de estrategias de mejora cuando existe apoyo adecuado (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016). De forma integrada, el perfil revela una baja confianza personal que puede afectar la motivación, la participación escolar y el desempeño académico; no obstante, la conciencia de los problemas y la competencia social conservada puede funcionar como puntos de apoyo para fortalecer la autoestima, la regulación emocional y la adaptación escolar (CASEL, 2020; Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

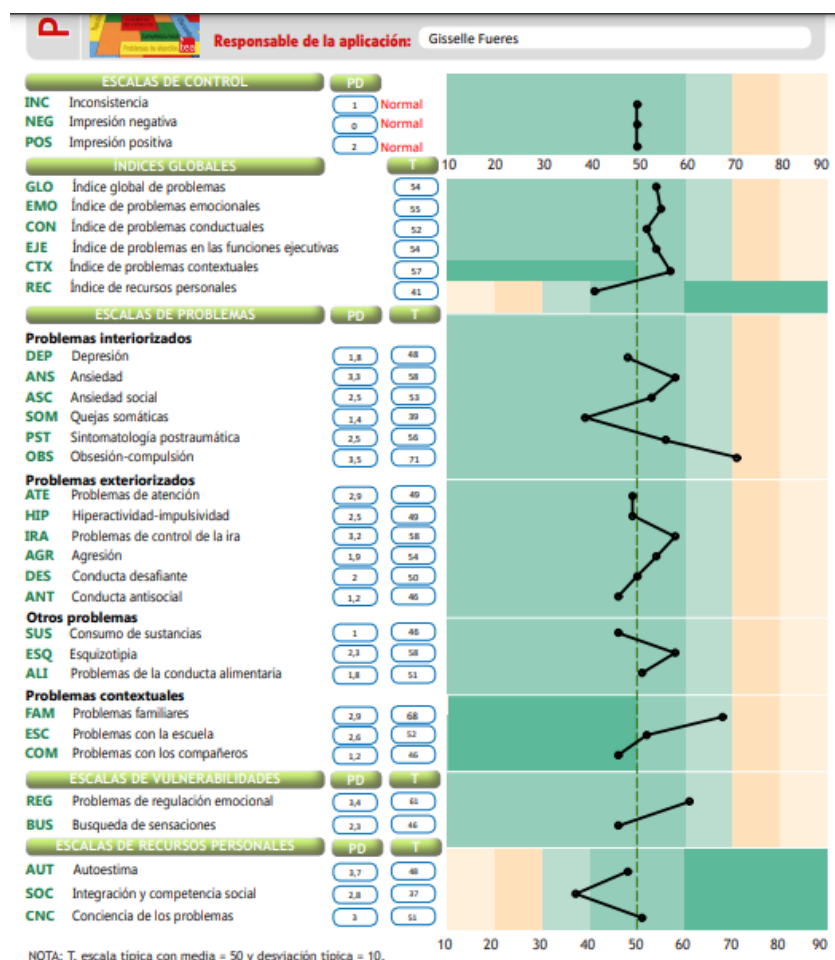
Conclusión del Caso 1

De manera general, el Caso 1 muestra que el bajo rendimiento académico del estudiante se presenta junto a un conjunto de índices socioemocionales caracterizados por elevadas dificultades emocionales, conductuales, familiares y de regulación emocional, además de una baja disponibilidad de recursos personales. La interacción de estos factores permite comprender que las dificultades académicas no se explican únicamente por el desempeño escolar, sino también por condiciones socioemocionales que pueden afectar la concentración, la motivación, la autorregulación, la persistencia ante las tareas y la adaptación al contexto educativo (Oliver et al., 2020; Flores et al., 2022; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

En este sentido, los resultados permiten interpretar que el malestar emocional, los conflictos familiares, las dificultades de regulación emocional y la baja autoestima podrían estar influyendo en la trayectoria académica del estudiante, limitando el uso de recursos personales necesarios para afrontar las demandas escolares de manera adaptativa (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021; CASEL, 2020; Xie et al., 2022). Por ello, se espera que el adolescente requiera seguimiento preventivo, fortalecimiento emocional, apoyo psicopedagógico y psicológico, acompañamiento familiar e institucional continuo, orientados a favorecer su bienestar, adaptación escolar y desempeño académico. Los perfiles fueron entregados a la institución educativa bajo criterios de confidencialidad, quedando bajo su responsabilidad el resguardo de la información y la continuidad de las acciones de seguimiento que se consideren pertinentes.

Una vez concluido el análisis del Caso 1, se presenta el siguiente caso evaluado con el propósito de ampliar la comprensión de los indicadores socioemocionales asociados al bajo rendimiento académico.

CASO 2



El caso corresponde al estudiante de 15 años que cursa segundo año de Bachillerato y presenta un promedio general de 6,83. Según la escala de evaluación del Ministerio de Educación, esta calificación se ubica en el rango de 4,01 a 6,99, denominado “próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos”. En esta investigación, dicho criterio se asume de manera operacional como indicador de bajo rendimiento académico, junto con la participación, el cumplimiento de tareas y la responsabilidad escolar.

Análisis general

Se observan índices globales ubicados en rangos cercanos a la normalidad; sin embargo, dentro de estos, el índice de problemas contextuales aparece como el más elevado, por lo que constituye el principal punto de atención general del perfil. En las escalas específicas destaca

la obsesión-compulsión, seguida de problemas familiares y regulación emocional, de manera que lo que más hay que analizar en este caso es el contexto del estudiante, su malestar emocional y su regulación interna (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Detrás de estas puntuaciones puede haber preocupaciones que no se van, tensión emocional y una situación familiar que afecta el bienestar del adolescente (Raposo & Francisco, 2022; Xie et al., 2022). Asimismo, los ítems críticos relacionados con desconfianza hacia los demás, sensación de peligro, escaso apoyo social percibido y experiencias de riesgo en el entorno familiar refuerzan la necesidad de comprender con mayor profundidad las condiciones personales y familiares del estudiante, debido a su posible incidencia en la adaptación y desarrollo socioemocional (Tomás et al., 2020; Xie et al., 2022).

Desde una perspectiva psicopedagógica, los resultados permiten considerar que el bajo rendimiento académico podría estar asociado a factores emocionales y contextuales específicos que interfieren en procesos necesarios para el aprendizaje, como la atención, la motivación, la autorregulación y la adaptación escolar (Borba & Marin, 2018; OREALC/UNESCO Santiago, 2021). En consecuencia, resulta necesario analizar de manera individual cada índice y área evaluada para comprender con mayor profundidad la relación existente entre estos indicadores y el desempeño académico del estudiante.

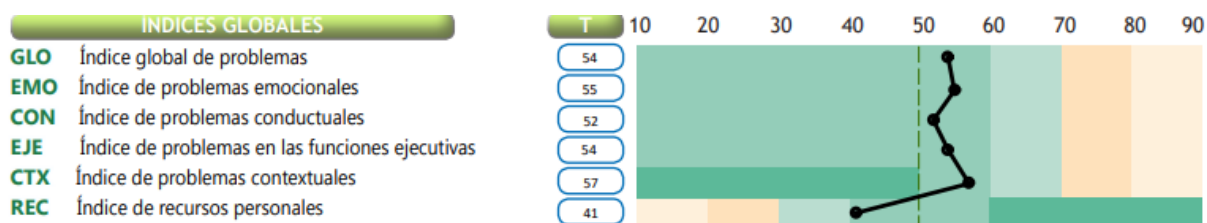
A continuación, se analizan los resultados obtenidos en cada índice y área evaluada, con el propósito de analizar desde una perspectiva teórica la relación entre estas dificultades y su desempeño académico.

Escalas de control



Las escalas de control presentan puntuaciones dentro de rangos normales en inconsistencia, impresión negativa e impresión positiva, lo que indica que las respuestas proporcionadas por el estudiante fueron coherentes y no evidencian una tendencia significativa a exagerar o minimizar sus dificultades. Estos resultados permiten considerar que el perfil obtenido constituye una representación válida e interpretable de su funcionamiento socioemocional, por lo que los análisis realizados en las diferentes escalas pueden ser utilizados con confianza para la comprensión de sus características emocionales, conductuales y contextuales (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Índices globales



El análisis de los índices globales muestra puntuaciones ubicadas dentro de rangos cercanos a la normalidad. Aun así, la puntuación más alta es la del índice de problemas contextuales, le siguen los problemas emocionales y el índice global de problemas, y la más baja corresponde a los recursos personales. Lo que hay que atender, entonces, son factores del contexto, algunas manifestaciones emocionales y unos recursos personales escasos, sin que el funcionamiento socioemocional aparezca gravemente afectado en su conjunto (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

La elevación de los problemas contextuales indica la presencia de factores familiares, escolares o sociales que pueden influir en el bienestar y la adaptación del adolescente, ya que el apoyo familiar, el clima escolar y las redes de acompañamiento funcionan como factores de riesgo o protección para el aprendizaje y el desarrollo socioemocional (Tomás et al., 2020; Xie et al., 2022). Asimismo, la presencia de dificultades emocionales puede afectar la concentración, la participación y el compromiso cognitivo y emocional con las actividades escolares, especialmente cuando se relacionan con ansiedad, inseguridad o malestar interno (Oliver et al., 2020; Pedersen et al., 2022). Por otra parte, la menor disponibilidad de recursos personales puede limitar la capacidad para regular emociones, afrontar el estrés académico, mantener la motivación, pedir apoyo y perseverar ante las dificultades escolares (CASEL, 2020; Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

En conjunto, estos resultados permiten comprender que, aunque no se observa una afectación global severa, la combinación de factores contextuales, emocionales y recursos personales reducidos puede incidir en la adaptación escolar, la autorregulación y el rendimiento académico del estudiante (Borba & Marin, 2018; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

Escalas de problemas

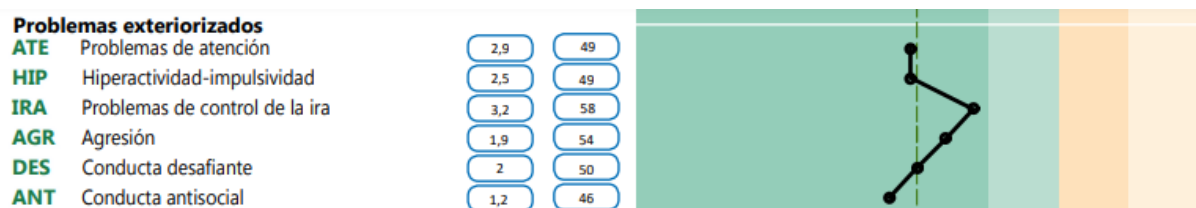


Dentro de los problemas interiorizados, la escala con la puntuación más alta es obsesión-compulsión, con niveles moderadamente elevados de ansiedad, sintomatología postraumática y ansiedad social, y con depresión y quejas somáticas dentro de lo esperado. El malestar emocional del estudiante tendría que ver, entonces, sobre todo con pensamientos persistentes, preocupaciones que se repiten y tensión emocional, más que con síntomas depresivos o molestias físicas (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Una puntuación alta en obsesión-compulsión puede indicar pensamientos intrusivos, preocupaciones difíciles de controlar y la tendencia a darle vueltas a ciertas ideas, algo que genera malestar y puede interferir en la concentración, en la toma de decisiones y en el desempeño académico (Lee et al., 2024; Rasposo & Francisco, 2022). Del mismo modo, la presencia de ansiedad, sintomatología postraumática y ansiedad social puede incrementar la inseguridad, la preocupación anticipatoria y las dificultades para afrontar situaciones académicas o interpersonales, afectando la participación escolar y la adaptación al contexto educativo (Oliver et al., 2020; Pedersen et al., 2022).

En conjunto, estos resultados permiten comprender que las principales dificultades interiorizadas del estudiante se vinculan con procesos de preocupación y malestar emocional. Estas condiciones pueden afectar el bienestar, la participación escolar y el rendimiento académico cuando interfieren en la concentración, la seguridad personal y el afrontamiento de las demandas escolares (Oliver et al., 2020; Pedersen et al., 2022).

Problemas exteriorizados

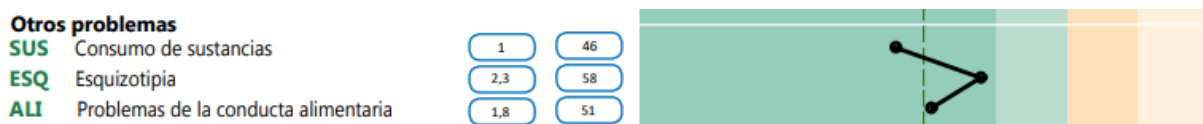


El análisis de los problemas exteriorizados muestra que no se observan elevaciones relevantes en esta área; sin embargo, los problemas de control de la ira constituyen la puntuación más alta dentro del grupo, seguidos por agresión. La conducta no es lo que más afecta a este perfil, aunque sí hay una tendencia moderada a responder con emociones intensas que puede

repercutir en la convivencia, ya que cuando cuesta regular la ira se resienten las relaciones con docentes y compañeros, aparecen conflictos en el aula y la participación se reduce (Babicka-Wirkus et al., 2023; Reinke et al., 2023).

Por otra parte, los problemas de atención, hiperactividad-impulsividad, conducta desafiante y conducta antisocial se mantienen en rasgos esperados, lo que permite interpretar que no predominan indicadores de inatención, impulsividad marcada, oposición a normas o transgresión conductual. No obstante, la presencia moderada de ira y agresión requiere atención preventiva, porque puede generar respuestas impulsivas ante la frustración, conflictos con docentes o compañeros, interrupciones en la dinámica del aula y menor disposición para participar adecuadamente en las actividades escolares (Flores et al., 2022; Yan et al., 2024). Estas consecuencias pueden debilitar la adaptación al contexto educativo y afectar el rendimiento académico cuando interfieren en la convivencia, el cumplimiento de las actividades escolares y la continuidad del proceso de aprendizaje (Yan et al., 2024; Okano et al., 2019).

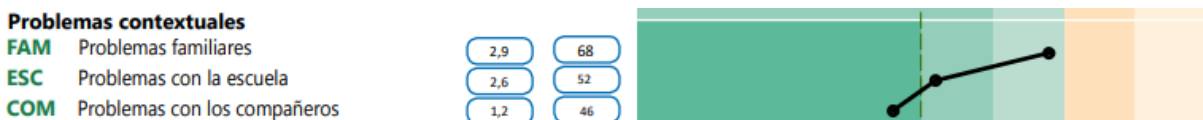
Otros problemas



El análisis de otros problemas muestra que no se observan elevaciones relevantes en consumo de sustancias ni en problemas de conducta alimentaria, sin embargo, la esquizotipia presenta la puntuación más alta dentro de esta área. Este resultado indica la presencia de rasgos asociados a pensamientos o experiencias inusuales que pueden vincularse con dificultades en la regulación emocional y en la interpretación de determinadas situaciones personales o sociales (Fernández et al., 2024).

Aunque esta elevación no constituye una afectación severa, requiere atención preventiva, ya que las alteraciones cognitivas y socioemocionales asociadas a estos rasgos pueden incrementar la vulnerabilidad emocional, generar inseguridad y dificultar el afrontamiento de situaciones estresantes (Poletti et al., 2022; Ballerini et al., 2024). En consecuencia, estas dificultades pueden repercutir en el bienestar, la adaptación escolar y el desempeño académico del estudiante (Borba & Marin, 2018; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

Problemas contextuales



El análisis de los problemas contextuales muestra que la principal dificultad se concentra en el ámbito familiar, mientras que los problemas con la escuela se mantienen en un nivel moderado y los problemas con los compañeros no aparecen como área relevante de afectación. La elevación en problemas familiares indica la presencia de condiciones del entorno familiar que pueden influir en el bienestar emocional, la seguridad personal y la adaptación escolar del estudiante, debido a que el apoyo familiar, el acompañamiento y la estabilidad del hogar funcionan como factores de protección o riesgo en la adolescencia (Xie et al., 2022; Tomás et al., 2020; Strasser et al., 2023).

Asimismo, los problemas con la escuela, aunque no constituyen la principal dificultad, requieren atención porque pueden disminuir la motivación, debilitar el sentido de pertenencia y reducir la disposición para participar en las actividades académicas (Izaguirre et al., 2022; Wong et al., 2021). En cambio, la baja puntuación en problemas con los compañeros permite interpretar que las relaciones entre pares no representan el foco principal de la problemática contextual. De esta manera, los resultados permiten comprender que las condiciones familiares y, en menor medida, la relación con el contexto escolar podría estar incidiendo en la seguridad emocional, la adaptación, la participación y el desempeño académico del estudiante (Xie et al., 2022; Tomás et al., 2020).

Escalas de vulnerabilidades



En las escalas de vulnerabilidad la dificultad principal está en la regulación emocional y la búsqueda de sensaciones está en rango esperado, es decir, lo que hace vulnerable a este estudiante es la dificultad para manejar sus emociones y no la búsqueda de experiencias nuevas o arriesgadas. Las dificultades de regulación emocional pueden limitar la capacidad para reconocer, aceptar y controlar emociones, incrementando el malestar interno y reduciendo el uso de estrategias de afrontamiento adaptativas (Raposo & Francisco, 2022; Cai et al., 2021).

En el contexto académico, esta dificultad puede afectar la concentración, la tolerancia a la frustración, la permanencia en tareas difíciles y la capacidad para mantener conductas orientadas a metas escolares (Ruan et al., 2023; Loughheed & Hollenstein, 2021). Por ello, la regulación emocional constituye un área de atención psicopedagógica, debido a su posible incidencia en la adaptación escolar, la autorregulación y el desempeño académico del estudiante.

Escalas de recursos personales



El análisis de las escalas de recursos personales muestra que la principal área de atención corresponde a la integración y competencia social, la cual presenta la puntuación más baja dentro de los recursos evaluados. En contraste, la autoestima y la conciencia de los problemas se mantienen en rangos esperados. Estos resultados indican que el estudiante conserva una percepción relativamente adecuada de sí mismo y capacidad para reconocer sus dificultades, pero dispone de menos recursos asociados a la interacción social, la comunicación y el establecimiento de las relaciones positivas con otras personas (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

La limitada integración y competencia social puede dificultar la búsqueda de apoyo, la participación en actividades grupales y la construcción de vínculos de confianza dentro del contexto escolar, factores que favorecen la adaptación y el compromiso académico (Ross & Tolan, 2018; Soto et al., 2022). Aunque el perfil muestra recursos personales conservados en autoestima y conciencia de los problemas, el fortalecimiento de las habilidades sociales podría contribuir a mejorar la participación, el bienestar y la adaptación escolar del estudiante (Azpiazu et al., 2024; Košir & Jugović, 2025).

Conclusión del Caso 2

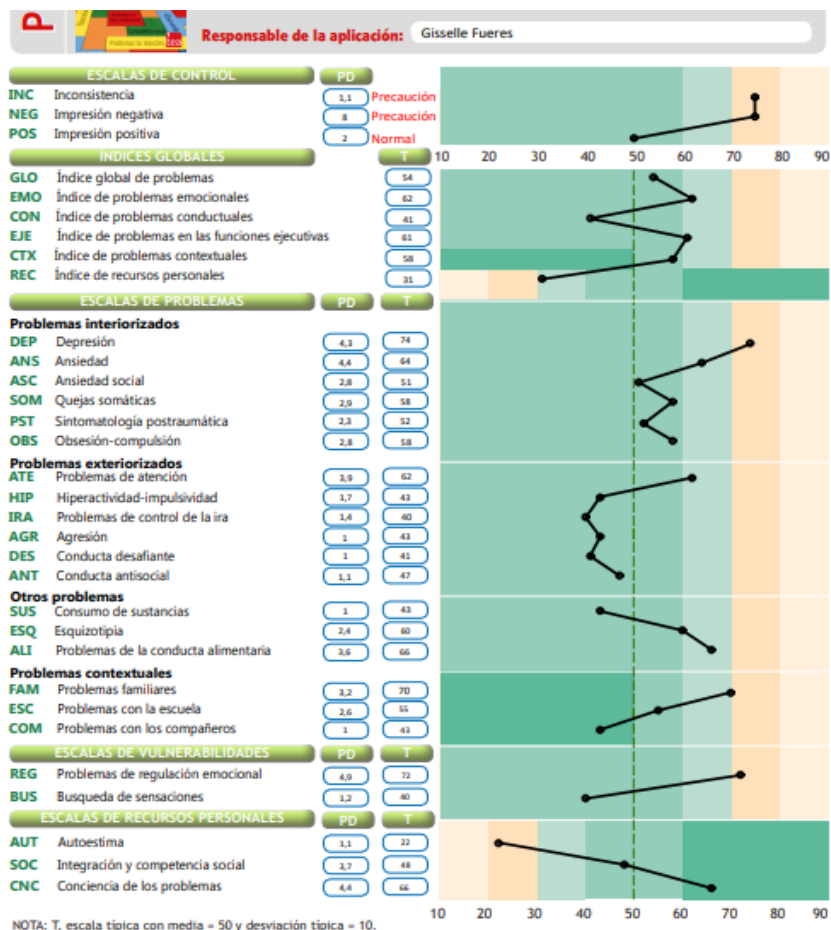
Los resultados del caso permiten concluir que el bajo rendimiento académico del estudiante se relaciona con la interacción de factores emocionales, familiares y de regulación emocional que, aunque no configuran una afectación socioemocional generalizada, sí representan condiciones de vulnerabilidad que influyen en su proceso educativo. En particular, las dificultades asociadas a la regulación emocional, las preocupaciones persistentes y los problemas familiares identificados pueden interferir en la concentración, la adaptación escolar, el afrontamiento de situaciones estresantes y la participación en las actividades académicas (Raposo & Francisco, 2022; Xie et al., 2022).

Desde una perspectiva psicopedagógica, estos hallazgos permiten comprender que el desempeño académico del estudiante no depende únicamente de factores cognitivos, sino también de recursos emocionales, familiares y sociales que favorecen o limitan su adaptación al contexto educativo (Borba & Marin, 2018; OREALC/UNESCO Santiago, 2021). Aunque la mayoría de los indicadores se encuentran en rangos cercanos a la normalidad, la presencia de vulnerabilidades específicas debe ser considerada de manera preventiva, con el propósito de fortalecer la regulación emocional, el apoyo familiar y los recursos de adaptación escolar. Los

resultados se entregaron a la institución con criterios de confidencialidad, y el seguimiento y el acompañamiento que se decidan para el estudiante quedan a cargo de ella.

Con este caso se ve cómo ciertas vulnerabilidades socioemocionales pueden incidir en la trayectoria académica de un estudiante. Se presenta ahora el caso siguiente.

CASO 3



El tercer caso es un estudiante de 18 años, de segundo año de Bachillerato, con un promedio general de 6,89, que en la escala del Ministerio de Educación corresponde al rango de 4,01 a 6,99, “próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos”, criterio que en este estudio se usó de forma operacional como indicador de bajo rendimiento académico junto con la participación, el cumplimiento de tareas y la responsabilidad escolar.

Análisis general

Se observa un perfil que debe interpretarse con precaución, debido a que las escalas de control presentan puntuaciones de precaución en inconsistencia e impresión negativa. No obstante, los

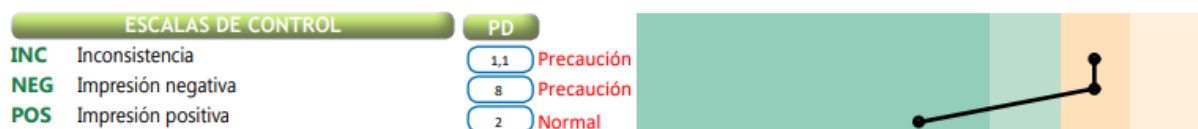
resultados permiten identificar áreas relevantes para la comprensión del funcionamiento socioemocional del estudiante, considerando que el SENA evalúa de manera integral problemas emocionales, conductuales, contextuales, vulnerabilidades y recursos personales (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

A nivel general, las principales áreas de atención se concentran en los problemas emocionales, las funciones ejecutivas, los problemas contextuales y la baja disponibilidad de recursos personales. Esta configuración indica que las dificultades observadas se relacionan principalmente con el malestar emocional, la autorregulación, el contexto de desarrollo y la limitada disponibilidad de recursos protectores (CASEL, 2020; Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021). Asimismo, los ítems críticos evidencian indicadores de riesgo emocional, necesidad de apoyo, sensación de peligro, dificultades familiares y escaso apoyo social percibido, aspectos que requieren ser considerados en la comprensión integral del caso debido a su influencia sobre el bienestar y la adaptación de los adolescentes (Tomás et al., 2020; Xie et al., 2022).

Desde una perspectiva psicopedagógica, estos resultados permiten considerar que el bajo rendimiento académico podría estar asociado a la interacción de factores emocionales, personales y contextuales que interfieren en la adaptación escolar y en el aprovechamiento de los recursos necesarios para afrontar las demandas educativas (Borba & Marin, 2018; OREALC/UNESCO Santiago, 2021). En consecuencia, resulta necesario analizar de manera específica de cada índice y área evaluada para comprender con mayor profundidad la relación existente entre estos indicadores y el desempeño académico del estudiante.

A continuación, se analizan los resultados obtenidos en cada índice y área evaluada, con el propósito de analizar desde una perspectiva teórica la relación entre estas dificultades y su desempeño académico.

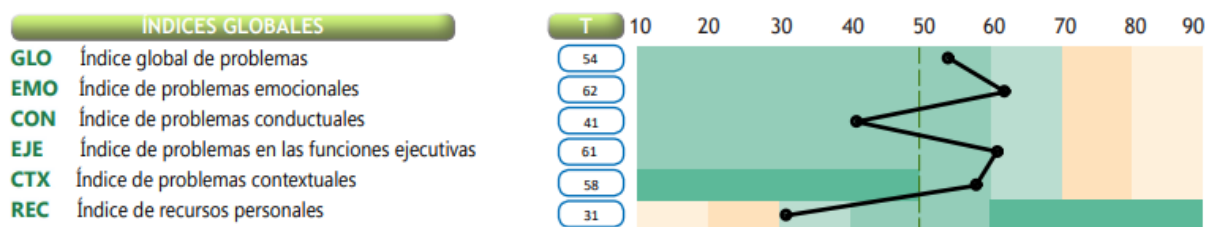
Escalas de control



En las escalas de control, las puntuaciones de inconsistencia e impresión negativa se ubican en rango de precaución, mientras que la impresión positiva se mantiene dentro de los parámetros normales. Estos resultados sugieren que las respuestas deben interpretarse con cautela, considerando la posible presencia de variaciones en el patrón de respuesta y una percepción particularmente negativa de la situación personal. No obstante, la ausencia de elevaciones en impresión positiva indica que no existe una tendencia significativa a minimizar dificultades o

proyectar una imagen excesivamente favorable de sí mismo. En este sentido, las puntuaciones obtenidas no impiden la interpretación del perfil, pero orientan a analizar los resultados considerando el conjunto de indicadores emocionales, contextuales y personales identificados durante la evaluación (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

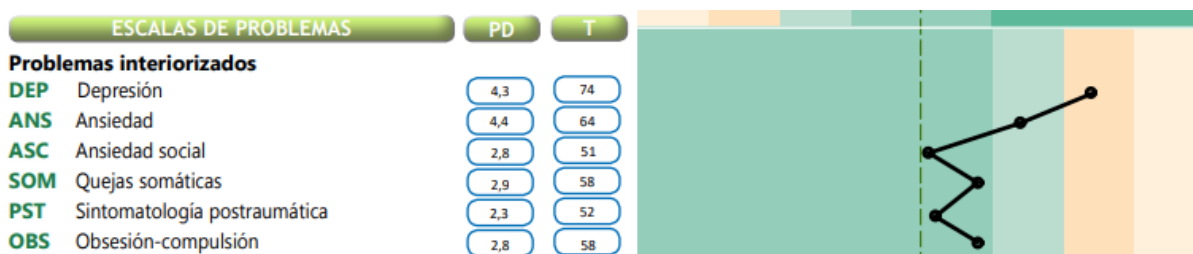
Índices globales



El análisis de los índices globales permite identificar que las principales áreas de atención del perfil se relacionan con el área emocional, las funciones ejecutivas, los factores contextuales y la baja disponibilidad de recursos personales. Las dificultades emocionales pueden afectar la concentración, la seguridad personal y la disposición hacia el aprendizaje (Oliver et al., 2020; Pedersen et al., 2022). Las dificultades en funciones ejecutivas pueden limitar la planificación, la organización de tareas y la persistencia académica (NASEM, 2019; Papalia et al., 2017). Los problemas contextuales pueden generar dificultades de adaptación escolar, menor percepción de apoyo y mayor vulnerabilidad frente a situaciones de estrés, afectando el bienestar y la participación académica (Tomás et al., 2020; Xie et al., 2022). Finalmente, la baja disponibilidad de recursos personales puede reducir la capacidad para regular emociones, pedir apoyo, afrontar el estrés académico y mantener la motivación ante las dificultades escolares (CASEL, 2020; Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

De esta manera, los resultados permiten comprender que el bajo rendimiento académico podría estar relacionado con la interacción entre malestar emocional, dificultades de autorregulación, condiciones contextuales y escasos recursos personales, los cuales pueden afectar la atención, la organización del estudio, la adaptación escolar y la continuidad del esfuerzo académico (Borba & Marin, 2018; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

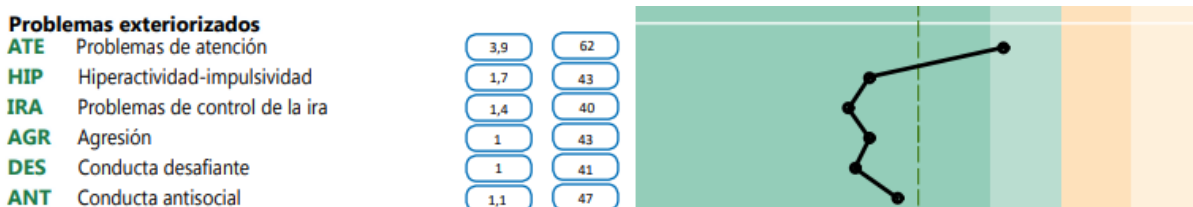
Escalas de problemas



El análisis de los problemas interiorizados muestra que la principal dificultad se concentra en depresión, seguida por ansiedad, mientras que las quejas somáticas, la obsesión-compulsión, la sintomatología postraumática y la ansiedad social se ubican en niveles menos elevados. El malestar de este estudiante es sobre todo interno y aparece como tristeza, preocupación, inseguridad o pensamientos que no se van, lo cual puede restarle concentración, motivación, participación y compromiso con las tareas (Oliver et al., 2020; Pedersen et al., 2022).

La depresión elevada importa en especial porque puede ir acompañada de pérdida de interés, poca energía, sensación de no servir o de no tener esperanza frente a las exigencias académicas, lo que le quita disposición para estudiar y para mantener el esfuerzo (Yang et al., 2025; Arbel et al., 2022). Asimismo, la ansiedad puede generar preocupación anticipatoria, tensión emocional y dificultad para afrontar evaluaciones o tareas, interfiriendo en la atención y en la seguridad personal del estudiante (Reitsema et al., 2022; Raposo & Francisco, 2022). De esta manera, aunque no todas las escalas interiorizadas presentan elevaciones altas, la presencia de depresión y ansiedad permite comprender que el bajo rendimiento académico podría estar relacionado con malestar interno que limita la concentración, la persistencia y la participación activa en el proceso de aprendizaje (Oliver et al., 2020; Pedersen et al., 2022).

Problemas exteriorizados

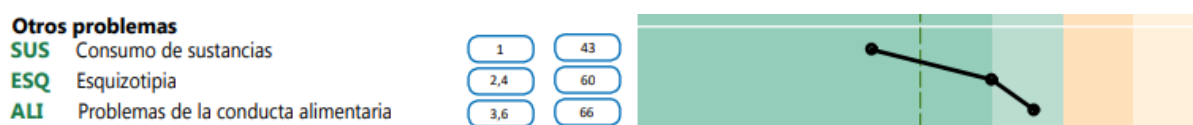


El análisis de los problemas exteriorizados muestra que no se observan elevaciones en conductas de tipo disruptivo o desafiante (hiperactividad-impulsividad, problemas de control de la ira, agresión, conducta desafiante y conducta antisocial, ubicadas todas dentro de la normalidad). En cambio, la escala de problemas de atención se sitúa como la única elevación de interés en este bloque, lo que indica que las dificultades conductuales observadas no se relacionan con comportamientos disruptivos o agresivos, de oposición o transgresión de

normas, sino con limitaciones para sostener la concentración, seguir instrucciones y mantener la continuidad en las actividades académicas (Flores et al., 2022; Hinshaw, 1992).

Esta dificultad adquiere relevancia porque los problemas de atención pueden disminuir el tiempo efectivo de aprendizaje, afectar el cumplimiento de actividades y dificultar la autorregulación durante las tareas escolares (Flores et al., 2022; Yan et al., 2024). De este modo, aunque el perfil no presenta alteraciones en la convivencia escolar, la presencia de dificultades atencionales en nivel de riesgo incide en el desempeño académico al dificultar la organización del estudio y la permanencia frente a demandas que requieren esfuerzo cognitivo sostenido (OREALC/UNESCO Santiago, 2021; Yan et al., 2024).

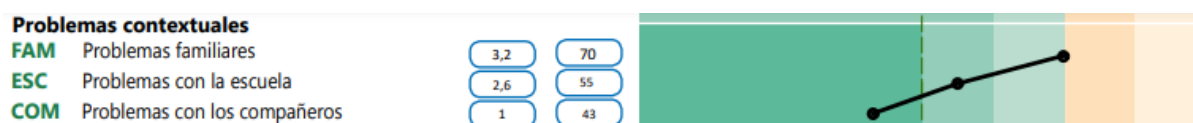
Otros problemas



El análisis de otros problemas muestra que la principal área de atención corresponde a los problemas de conducta alimentaria, seguida por esquizotipia, mientras que el consumo de sustancias se mantiene dentro de rangos esperados. La elevación en conducta alimentaria indica la presencia de preocupaciones o patrones desadaptativos relacionados con la alimentación y la imagen corporal, las cuales pueden expresar dificultades de regulación emocional y afectar el bienestar psicológico del estudiante (Favieri et al., 2021; Paulus et al., 2021).

Asimismo, la elevación moderada en esquizotipia requiere atención preventiva, ya que puede relacionarse con experiencias cognitivas o perceptivas inusuales y con estrategias desadaptativas de regulación emocional, lo que puede incrementar la inseguridad, el malestar interno y las dificultades de adaptación (Fernández et al., 2024). De esta manera, aunque el consumo de sustancias no representa una problemática en este perfil, la presencia de dificultades alimentarias y rasgos esquizotípicos permite identificar indicadores de vulnerabilidad emocional que pueden intensificar el malestar interno y afectar el bienestar, la adaptación escolar y la disposición del estudiante para participar activamente en su proceso académico (Fernández et al., 2024; OREALC/UNESCO Santiago, 2021).

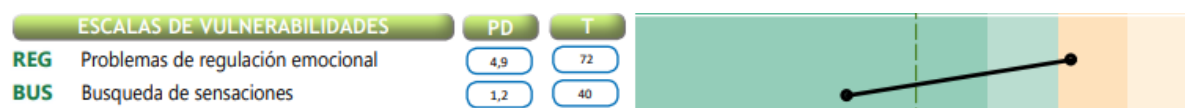
Problemas contextuales



El análisis de los problemas contextuales muestra que la principal dificultad se concentra en el ámbito familiar, mientras que los problemas con la escuela presentan una elevación moderada y las relaciones con los compañeros se mantienen dentro de rangos esperados. La elevada presencia de problemas familiares constituye el hallazgo más relevante de esta área, ya que las dificultades en el entorno familiar pueden afectar la estabilidad emocional, la percepción de apoyo y los recursos disponibles para afrontar las demandas académicas y personales (Xie et al., 2022; Tomás et al., 2020).

Asimismo, los problemas con la escuela pueden reflejar dificultades de adaptación al contexto educativo, afectando la motivación, el sentido de pertenencia y la participación en las actividades académicas (Izaguirre et al., 2022). En conjunto, estos resultados permiten interpretar que las condiciones familiares y escolares podrían estar generando un contexto poco favorable para el bienestar del estudiante, con posibles repercusiones en su adaptación escolar, su compromiso con el aprendizaje y su desempeño académico (OREALC/UNESCO Santiago, 2021; Xie et al., 2022).

Escalas de vulnerabilidades



El análisis de las escalas de vulnerabilidades evidencia que la principal área de afectación corresponde a los problemas de regulación emocional, mientras que la búsqueda de sensaciones se mantiene dentro de rangos esperados. Este resultado indica que la vulnerabilidad del estudiante se relaciona principalmente con dificultades para reconocer, comprender y manejar adecuadamente sus emociones, más que con la tendencia a buscar experiencias novedosas o de riesgo (Raposo & Francisco, 2022; Cai et al., 2021).

La elevada presencia de problemas de regulación emocional constituye un hallazgo relevante, ya que puede generar respuestas emocionales intensas ante situaciones de estrés, dificultar el afrontamiento de las demandas académicas y afectar la capacidad para mantener la concentración, la tolerancia a la frustración y la persistencia ante tareas complejas (Lougheed & Hollenstein, 2021; Ruan et al., 2023). De esta manera, las dificultades en la regulación emocional pueden influir en el bienestar del estudiante y repercutir en su adaptación escolar y desempeño académico (OREALC/UNESCO Santiago, 2021; Borba & Marin, 2018).

Escalas de recursos personales



En recursos personales la autoestima muestra una dificultad significativa, la integración y competencia social está en el rango esperado y la conciencia de los problemas se conserva. Lo que más preocupa en esta área es la autoestima baja, porque puede reflejar que el estudiante se valora de forma negativa, se siente inseguro y confía poco en sí mismo para responder a lo que se le exige en la escuela y en su vida (CASEL, 2020; Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

Esta dificultad puede afectar la motivación, la participación en actividades escolares, la persistencia ante las dificultades y la percepción de eficacia para alcanzar metas académicas, repercutiendo en la adaptación escolar y el rendimiento académico (Soto et al., 2022; Ross & Tolan, 2018). No obstante, la elevada conciencia de los problemas representa un recurso relevante, debido a que evidencia capacidad para reconocer las propias dificultades y necesidades de apoyo, aspecto que puede favorecer los procesos de acompañamiento e intervención psicopedagógica cuando existe seguimiento adecuado (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Conclusión del caso 3

Los resultados del caso permiten concluir que el bajo rendimiento académico del estudiante se relaciona con la interacción de dificultades emocionales, vulnerabilidades personales y factores familiares que afectan su bienestar y adaptación al contexto educativo. La presencia de malestar emocional significativo, dificultades de regulación emocional, baja autoestima y problemas familiares evidencia condiciones que pueden limitar la concentración, la motivación, la persistencia académica y la capacidad para afrontar adecuadamente las exigencias escolares (Oliver et al., 2020; Raposo & Francisco, 2022; Xie et al., 2022).

Desde una perspectiva psicopedagógica, estos hallazgos permiten comprender que las dificultades académicas observadas no responden únicamente a factores de aprendizaje, sino también a condiciones emocionales y contextuales que influyen en la participación, el compromiso escolar y la utilización de recursos personales para afrontar las demandas educativas (Borba & Marin, 2018; OREALC/UNESCO Santiago, 2021). Si bien las escalas de control salieron en precaución, el perfil deja ver indicadores útiles para entender el caso y planificar el apoyo (Fernández-Pinto et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2016).

Por eso se recomienda para este estudiante un seguimiento continuo, trabajo en lo emocional, apoyo psicológico y psicopedagógico y acompañamiento de la familia y de la institución, con miras a su bienestar, su adaptación a la escuela y su rendimiento. Los resultados se entregaron a la institución con criterios de confidencialidad, y el seguimiento y acompañamiento quedan bajo su responsabilidad.

Tabla 8 Comparación psicopedagógica de los tres casos evaluados

Dimensión	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Lectura psicopedagógica
Problemas emocionales	Elevación significativa; malestar emocional como área central	Dificultades específicas asociadas a preocupación persistente y ansiedad.	Elevación relevante en malestar emocional, especialmente en indicadores depresivos y ansiosos.	En los tres casos hay que tomar en cuenta lo emocional al acompañar lo académico, aunque no se pueda decir que una cosa cause la otra.
Problemas conductuales	Presencia de indicadores conductuales y dificultades atencionales.	Sin afectación exteriorizada severa; atención preventiva en ira/agresión.	Sin predominio disruptivo; foco en atención y autorregulación.	Lo que se observa en la conducta habla de cómo se adapta y se regula el estudiante, no solo de disciplina.
Problemas contextuales	Alertas contextuales asociadas a familia, escuela y apoyo percibido.	Lo más difícil está en la familia y en el colegio.	Problemas familiares significativos y dificultades de adaptación escolar.	La familia y el colegio pueden ser un riesgo o una protección para que el estudiante siga, participe y tenga ganas.
Recursos personales	Recursos personales disminuidos	Autoestima conservada, menor integración y competencia social.	Autoestima disminuida, conciencia de problemas como recurso.	Trabajar los recursos personales debería ser un eje preventivo para que el estudiante afronte mejor las dificultades y participe más.
Información académica	Promedio 6.9; bajo cumplimiento y necesidad de seguimiento.	Promedio 6.83; dificultades académicas vinculadas con	Promedio 6.89; dificultades académicas junto con vulnerabilidad emocional y familiar.	Los tres promedios están en el rango próximo a alcanzar los

Dimensión	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Lectura psicopedagógica
Necesidad prioritaria	Seguimiento psicopedagógico, autorregulación, hábitos de estudio y apoyo familiar.	Trabajar la regulación emocional y las habilidades sociales, y coordinar con la familia.	Acompañamiento emocional, apoyo psicológico/psicopedagógico y seguimiento familiar-institucional.	aprendizajes; hay que leerlos con el resto de datos. Las orientaciones tienen que ser preventivas, pensadas para cada estudiante y coordinadas entre el DECE, los docentes y la familia.

Nota. Elaboración propia con los perfiles del SENA y los datos académicos y del contexto de los tres casos. Lo que aquí aparece son indicadores de riesgo, alerta o necesidad de acompañamiento; no son diagnósticos clínicos.

Discusión

Al juntar los tres casos, lo que más llamó la atención no fue el bajo rendimiento en sí. Fue ver que tres estudiantes con notas casi iguales tenían perfiles socioemocionales muy distintos. Los promedios fueron de 6.90; 6.83 y 6.89, los tres en el rango próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos, y aun así el SENA mostró necesidades emocionales, conductuales, contextuales y personales diferentes en cada estudiante, prueba de que una nota parecida no garantiza las mismas condiciones socioemocionales ni pide el mismo acompañamiento psicopedagógico.

Entre los indicadores que se repitieron en los tres casos se identificaron el malestar emocional, las dificultades de regulación emocional, las dificultades contextuales asociadas al entorno familiar y escolar y la necesidad de fortalecer los recursos personales. Asimismo, aunque con distinta intensidad, también aparecieron dificultades relacionadas con la atención, la ansiedad, la integración social, la autoestima y la adaptación escolar. La presencia recurrente de estos indicadores evidencia que el bajo rendimiento académico constituye un fenómeno educativo complejo, en el que interactúan factores emocionales, personales y contextuales. Esto coincide con Ariza et al. (2018), para quienes el rendimiento académico tiene que entenderse desde la interacción de varios factores y no solo desde las calificaciones.

Hubo coincidencias, pero también diferencias claras entre los participantes. El primer caso tuvo la afectación más amplia, en lo emocional, lo conductual y lo contextual, junto con menos recursos personales, el segundo se mantuvo en general cerca de los rangos esperados,

aunque con dificultades puntuales en preocupación persistente, regulación emocional, contexto familiar y escolar e integración social, y en el tercero pesaron más el malestar emocional, los problemas familiares, la baja autoestima y la regulación emocional. Estudiantes con un rendimiento parecido pueden tener, por tanto, perfiles socioemocionales distintos y necesitar intervenciones que respondan a lo que cada uno vive.

Estos indicadores se relacionan con el bajo rendimiento por el efecto que pueden tener sobre la motivación, la concentración, la participación en clase, el cumplimiento de tareas y la adaptación a la escuela. Un estudiante con malestar emocional puede tener menos ganas de aprender, uno con problemas de atención y autorregulación puede perder la organización y la continuidad en sus actividades, y los problemas en casa o en la escuela pueden dejarlo sin el apoyo que necesita frente a las exigencias. Ojo, esto no prueba causas. El estudio es descriptivo y lo único que muestra es qué condiciones podrían estar pesando en la vida escolar y emocional de estos tres estudiantes.

¿Qué significa esto para el DECE? Primero, que vale la pena detectar antes, seguir de cerca y acompañar a los estudiantes con bajo rendimiento, mirando también lo emocional, lo conductual y lo que pasa en su entorno, no solo la libreta de calificaciones. Segundo, que el DECE no puede hacerlo solo, pues necesita a los docentes y a las familias para planificar acciones preventivas sobre regulación emocional, recursos personales, adaptación al colegio y hábitos de estudio, y para derivar a tiempo cuando el problema es más grande.

Solo fueron tres estudiantes, así que lo encontrado no se puede extender a todo el colegio, y como se evaluó una sola vez no se sabe cómo evolucionan con el tiempo, además, los datos del SENA provienen del autoinforme de los propios adolescentes, de modo que para entender mejor cada caso hay que contrastarlos con los registros académicos, la información institucional y el criterio profesional del DECE.

Los resultados confirman que los indicadores socioemocionales encontrados no explican por sí solos ni de forma lineal el bajo rendimiento académico, aunque la evaluación sí permitió reconocer factores de riesgo y de protección que influyen en la participación, la motivación, la adaptación escolar y el acompañamiento que necesita cada adolescente. Lo que aporta esta investigación, en definitiva, es mostrar que evaluar estos indicadores completa la información académica, ayuda a entender mejor al estudiante y le da al DECE criterios objetivos para planificar acciones preventivas e individuales en favor del bienestar y del desarrollo académico de los adolescentes.

CAPÍTULO IV. PROPUESTA PSICOPEDAGÓGICA PREVENTIVA “CONECTA CONTIGO: RECONOCER, REGULAR Y AVANZAR”

4.1. Presentación de la propuesta

La propuesta psicopedagógica preventiva “Conecta Contigo: reconocer, regular y avanzar” surge de la evaluación de indicadores socioemocionales y del análisis de la información académica y contextual de tres adolescentes con bajo rendimiento académico. Los resultados mostraron que promedios semejantes pueden coexistir con configuraciones socioemocionales distintas; por ello, la propuesta no se concibe como un programa uniforme ni como una respuesta generalizable a toda la población de Bachillerato, sino como un repertorio modular, flexible y susceptible de pilotaje, cuya selección depende de una valoración inicial y de criterio técnico del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE).

La propuesta es preventiva y psicopedagógica, y tiene dos componentes, uno socioemocional que trabaja el autoconocimiento, la autoestima, la identificación y regulación de las emociones, el reconocimiento de necesidades y las redes de apoyo, y otro pedagógico que se ocupa de la organización, la atención, la persistencia, el cumplimiento, la participación y la búsqueda de ayuda, pero no es un tratamiento psicológico, no reemplaza la valoración clínica o psicopedagógica especializada y tampoco permite atribuir a las actividades una subida en las calificaciones.

4.2. Justificación

La propuesta responde a necesidades identificadas mediante la evaluación socioemocional, académica y contextual de los participantes. Los hallazgos evidenciaron, con diferente intensidad, malestar emocional, dificultades de regulación emocional, vulnerabilidad contextual, disminución de recursos personales y problemas relacionados con atención, autoestima, integración social y adaptación escolar. Darles a todos el mismo refuerzo por tener nota baja no tendría sentido; cada uno necesita una respuesta preventiva distinta.

La propuesta está pensada para adolescentes de Bachillerato que, luego de que la institución los valore, necesiten acompañamiento preventivo en lo socioemocional o en cómo organizan su estudio. También sirve al DECE, a los tutores y a las familias, que tendrán orientaciones e instrumentos para acompañar y hacer seguimiento. Quién más puede participar se decide con los criterios del apartado 4.7, sin que eso suponga generalizar los resultados de los tres casos estudiados.

Su aporte psicopedagógico consiste en trasladar la información obtenida en la evaluación hacia experiencias destinadas a fortalecer recursos modificables vinculados con el aprendizaje y la adaptación escolar: regulación emocional, autorregulación, organización, persistencia, participación y búsqueda adecuada de apoyo, debido a que los perfiles encontrados presentan

necesidades diferenciadas, las actividades constituyen un repertorio flexible que debe priorizarse según la valoración individual, la observación docente y el criterio del DECE, evitando asumir que todos los adolescentes requieren las mismas acciones.

La propuesta puede incluirse en tutoría, orientación u otros espacios formativos y, si los lineamientos lo permiten, en la planificación institucional del Programa de Participación Estudiantil (PPE), algo que el coordinador del programa tiene que confirmar antes de ejecutarla. Las sesiones no reemplazan el programa ni cuentan de forma automática como horas del mismo, y tampoco sustituyen sus otras actividades o productos.

4.3. Necesidades psicopedagógicas que sustentan la propuesta

Necesidad priorizada	Evidencia de origen	Respuesta preventiva
Malestar y dificultad de regulación emocional	Presencia con distinta intensidad en los casos evaluados.	Identificación emocional, estrategias de regulación, comunicación y solicitud de apoyo.
Autoestima y recursos personales disminuidos	Mayor necesidad en determinados perfiles.	Reconocimiento de fortalezas, avances y capacidades; aplicación diferencial.
Integración social y apoyo	Necesidad particularmente relevante en uno de los perfiles.	Reconocimiento de redes, comunicación asertiva y vías de ayuda.
Factores familiares y escolares	Problemas contextuales recurrentes.	Ver qué apoya y qué dificulta, orientar a los representantes y coordinar con el DECE.
Atención, organización y cumplimiento	Dificultades asociadas con participación y desempeño.	Planificación por pasos, control de distractores, seguimiento de metas y reajuste.
Persistencia académica	Tendencia a abandonar o evitar ante la dificultad.	Metas graduales, retroalimentación y experiencias de logro.
Necesidad de acompañamiento individualizado	Perfiles distintos pese a calificaciones semejantes.	Valoración inicial, selección modular y seguimiento diferenciado.

4.4. Fundamentación teórica y psicopedagógica

La fundamentación vincula los modelos del marco teórico con las decisiones de intervención. Las actividades se proponen como oportunidades de aprendizaje y acompañamiento; su pertinencia conceptual no equivale a una demostración de eficacia. El mecanismo previsto será contrastado durante un pilotaje mediante registros de proceso y cambios intraindividuales.

4.4.1. Aprendizaje socioemocional

El aprendizaje socioemocional integra autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y decisiones responsables. Estas competencias se desarrollan en contextos vinculados entre sí: aula, institución, familia y comunidad (CASEL, 2020). Esta perspectiva sustenta los tres ejes porque permite relacionar lo que el estudiante reconoce de sí mismo, la forma en que responde a sus emociones y las decisiones que toma ante una tarea escolar.

En “Me reconozco”, la silueta ayuda al estudiante a separar sus fortalezas personales de un resultado académico concreto, donde el autoconcepto es la descripción que uno hace de sí mismo y la autoestima es la valoración de esa descripción, y por eso se pide reconocer una habilidad y anotar cómo se usa en clase, para que la actividad no se quede en frases positivas sin relación con lo que vive el estudiante, como cuando alguien descubre que la perseverancia que pone en el deporte también puede ponerla frente a un ejercicio de matemáticas.

La necesidad de fortalecer autoestima se prioriza en los perfiles que la requieren. Cuando este recurso se encuentra conservado, como sucede en el caso 2, el énfasis se desplaza hacia integración social y uso de apoyos. Así se evita convertir una dificultad particular en una supuesta característica de todo el grupo.

4.4.2. Educación y regulación emocional

La educación emocional propone aprendizajes continuos de conciencia, regulación, autonomía y competencia social (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). En el segundo eje, reconocer una emoción es apenas el primer paso de una secuencia en la que después se ubica lo que pasó, se identifican los pensamientos o las señales del cuerpo, se reconoce la necesidad, se elige una respuesta y se valora si sirvió, y regular no significa negar el malestar ni pedirle al adolescente que esté tranquilo todo el tiempo.

El tablero representa esa secuencia mediante un recurso manipulativo y revisable. En el laboratorio el facilitador muestra cómo hacer una pausa, ordenar una tarea, decir lo que uno necesita o probar otra estrategia, y luego los estudiantes lo ensayan. Lo importante viene después, cuando el estudiante usa una de esas respuestas en una situación real de clase y luego

revisa cómo le fue. Una sola sesión no va a cambiar dificultades que vienen de tiempo atrás; la educación emocional necesita continuidad (Bisquerra Alzina & Chao Rebolledo, 2021).

4.4.3. Autoeficacia académica

La autoeficacia se refiere a las creencias sobre la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones ante una demanda. Bandura (1997) destaca la relevancia de las experiencias de dominio, los modelos, la retroalimentación y la interpretación de los estados afectivos. En la propuesta se utiliza como constructo teórico complementario para orientar metas graduales, persistencia y afrontamiento académico; no fue una escala específica del SENA aplicada en esta investigación ni puede presentarse como un déficit diagnosticado.

“Mi reto posible” transforma una intención amplia en una conducta alcanzable. La comparación se realiza con el punto de partida del propio estudiante. Completar un paso, reconocer qué estrategia ayudó y reajustar una dificultad brinda información concreta sobre lo que puede hacer con distintos apoyos. La percepción de capacidad puede explorarse mediante una pregunta reflexiva, pero no se informará como cambio psicométrico de autoeficacia.

4.4.4. Autorregulación y funciones ejecutivas

La autorregulación del aprendizaje comprende procesos de anticipación, ejecución y autorreflexión que se relacionan de forma cíclica (Zimmerman, 2002). El estudiante se pone una meta, elige qué va a hacer, revisa cómo lo está haciendo y cambia el plan según el resultado, y la tarjeta del reto ordena ese ciclo y deja a la vista qué hay que hacer, cuándo, con qué ayuda y cómo se sabrá que hubo avance.

Según Diamond (2013), las funciones ejecutivas incluyen el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. La propuesta utiliza apoyos externos: listas breves para recordar pasos, reducción de distractores para sostener la atención y alternativas para cambiar de estrategia, que se usan según lo que necesite cada estudiante, pero no son pruebas neuropsicológicas y con ellas no se puede decir que una función ejecutiva se haya rehabilitado.

Con el rendimiento se trabaja desde lo que el estudiante sí puede cambiar: empezar una tarea, organizarla, terminarla, no rendirse, pedir ayuda. Las notas se miran, pero solo como contexto. Dependen de demasiadas cosas a la vez, como la materia, el docente, la forma de evaluar, las faltas o lo que pasa en casa. Esta distinción impide confundir un cambio en organización con una demostración causal de mejora académica.

4.4.5. Enfoque sociocultural y acompañamiento

El enfoque sociocultural destaca el papel de la interacción y la mediación en el desarrollo de procesos psicológicos, en las actividades, el facilitador modela, formula preguntas y ofrece apoyos graduados; después reduce la ayuda cuando el estudiante puede actuar con mayor autonomía, entonces el tablero, la bitácora y las tarjetas sirven de apoyo externo para ordenar lo que el estudiante piensa y lo que hace (Vygotsky, 1978).

La colaboración se traduce en acuerdos concretos, en los que el tutor verifica una conducta académica, la familia ayuda con una rutina que sea posible en casa y el DECE se encarga de lo que va más allá del aula, sin suponer que todas las familias tienen los mismos recursos, pues cuando la familia es en sí misma una fuente de riesgo, primero se busca un adulto o una instancia segura, sin pedir al adolescente que cuente su situación frente al grupo ni cargarle la responsabilidad de resolver los conflictos de su casa.

4.4.6. Psicopedagogía preventiva y funciones del DECE

La orientación preventiva integra el desarrollo de recursos personales, las condiciones de aprendizaje y la coordinación con el entorno (Bisquerra Alzina, 2006). En el contexto institucional, el DECE constituye el referente para orientar el acompañamiento, gestionar alertas y coordinar las acciones pertinentes de acuerdo con su modelo de gestión (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023b). El facilitador lleva a cabo las actividades educativas y registra lo que pasa, pero la valoración especializada y la decisión de derivar corresponden a los profesionales y autoridades competentes.

Black y Wiliam (2009) explican que la evaluación formativa reúne evidencias para decidir los pasos siguientes de la enseñanza y el aprendizaje, y no solo para dar un juicio al final, así que cuando se observa una dificultad se ajusta el tiempo, el apoyo, la estrategia o el módulo. La escala I-EP-A describe progreso y no sustituye pruebas estandarizadas. Se contrasta la voz del estudiante con registros docentes y productos personales; el mural grupal se utiliza como evidencia de participación colectiva, no como prueba de cambio individual.

4.5. Principios de intervención

- *Preventivo*: fortalece recursos y detecta alertas sin sustituir atención especializada.
- *Integral*: relaciona dimensiones socioemocionales, académicas y contextuales.
- *Participativo*: el adolescente constituye materiales, toma decisiones y evalúa su avance.
- *Contextualizado*: los ejemplos, los tiempos y los apoyos se adaptan a lo que vive la institución y cada estudiante.

- *Individualizado y modular*: selecciona actividades según necesidades previamente identificadas.
- *Confidencial*: protege los registros y evita la exposición pública de información sensible.
- *Interdisciplinario*: coordina a DECE, docentes, tutores, familias y PPE dentro de sus competencias.
- *No estigmatizante*: utiliza criterios de apoyo y no etiquetas clínicas o académicas.

4.6. Objetivos

4.6.1. Objetivo general

Fortalecer recursos socioemocionales y de autorregulación académica en adolescentes con necesidades de acompañamiento psicopedagógico, mediante experiencias preventivas contextualizadas que favorezcan su bienestar y adaptación escolar.

4.6.2. Objetivos específicos

1. Fortalecer el autoconocimiento mediante el reconocimiento de fortalezas, necesidades y factores personales y contextuales relacionados con la experiencia escolar.
2. Desarrollar estrategias de regulación emocional aplicables a situaciones de malestar, frustración y demanda académica.
3. Fortalecer la autorregulación académica mediante metas progresivas relacionadas con organización, persistencia, cumplimiento y solicitud de ayuda.

4.7. Población beneficiaria y criterios de participación

La población destinataria está conformada por adolescentes de Bachillerato que, a partir de una valoración institucional, requieran acompañamiento preventivo en una o más áreas socioemocionales o de autorregulación académica. En un inicio la propuesta se plantea como un piloto que puede adaptarse, y los resultados de los tres casos que le dieron origen no se generalizan estadísticamente a toda la población.

Criterios de inclusión	Situaciones que requieren atención prioritaria o valoración previa
Necesidad preventiva detectada por observación, entrevista, información académica o valoración del DECE.	Crisis en curso, riesgo para sí mismo o para otros, o indicadores que piden atención inmediata.

Criterios de inclusión	Situaciones que requieren atención prioritaria o valoración previa
Disposición y asentimiento del adolescente para participar, y autorización de la institución y de la familia cuando haga falta.	Necesidad de un diagnóstico o tratamiento clínico que va más allá del alcance de la propuesta.
Posibilidad de establecer una meta observable y realizar seguimiento.	Condición que requiera primero adaptaciones especializadas no disponibles en el programa.
Protección de identidad y aceptación de las reglas de confidencialidad.	Negativa del estudiante o retiro del consentimiento, sin sanción académica.

Para el pilotaje se plantea un grupo de hasta 10 participantes, número que se eligió para poder hacer un buen seguimiento y que no se deriva de los resultados. El DECE revisará si cada caso es pertinente, obtendrá las autorizaciones y el asentimiento, explicará que retirarse no tiene sanción y acordará las adaptaciones de lectura, escritura, movilidad o comunicación que se necesiten. La necesidad de atención especializada no implica exclusión permanente: el módulo preventivo podrá acompañar la atención cuando el DECE lo considere pertinente y seguro.

4.8. Articulación institucional con DECE, docentes, familias y PPE

Actor	Responsabilidad
Coordinador general (profesional del DECE o psicopedagogo designado)	Planificar el pilotaje, validar participantes, custodiar registros, supervisar alertas y consolidar la evaluación.
Facilitador	Ejecutar sesiones, adaptar materiales, registrar evidencias sin diagnosticar y comunicar alertas.
Docente tutor/docentes	Entregar la línea base y anotar brevemente cómo trabaja el estudiante; aplicar los apoyos acordados.
Coordinación PPE	Incluir las sesiones autorizadas sin quitar espacio a otros componentes ni a las horas obligatorias.
Familias o representantes	Ir a la orientación, apoyar que el hijo haga las cosas por sí mismo y avisar al DECE si algo cambia.
Estudiantes	Participar, proteger la privacidad del grupo, ensayar estrategias y revisar su meta personal.

4.8.1. Socialización inicial: “Acompañamos juntos”

Antes de trabajar con los estudiantes habrá una reunión de 60 minutos con el DECE, el tutor, el facilitador, la coordinación del PPE y la autoridad designada, en la que se dedicarán 10 minutos a presentar el origen y el alcance de la propuesta, 15 a explicar los ejes y cómo se eligen los módulos, 15 a practicar el registro de conductas con un caso ficticio, 10 a acordar la privacidad y la ruta de alerta y otros 10 a asignar responsables y fechas. El producto será un acta con responsables, espacios, canales de comunicación y calendario, más una práctica de observación que permita unificar criterios.

4.8.2. Orientación y participación familiar

El encuentro con representantes se realizará en la semana 3, antes del reto académico, con duración de 60 minutos. El DECE explicará el propósito (10 minutos), facilitará ejemplos de escucha y comunicación sin comparación (15), trabajará rutinas y autonomía (15), construirá un compromiso realista (10) y explicará las vías de apoyo (10). Se anotará quién asistió. A cada familia se le pedirá nombrar dos maneras en que puede acompañar a su hijo, y dos semanas después se revisará si cumplió su compromiso. ¿Y si el representante no puede ir? Se le ofrece una entrevista o una guía corta con devolución, y el estudiante sigue participando igual.

Lo que se hace con las familias es educativo; no es terapia. Puede pasar que se sospeche que un representante está vulnerando los derechos del adolescente. En ese caso decide el DECE qué se comunica, según la ruta de protección, y nada sensible se manda a la casa sin más.

4.9. Metodología de implementación

La metodología es participativa, experiencial, reflexiva y multimodal. La secuencia Observar – Reconocer – Construir – Experimentar – Ajustar – Reflexionar – Aplicar constituye una secuencia metodológica propia de la propuesta: parte de una situación concreta, promueve conciencia, construye una herramienta, permite ensayarla, ajustarla a la necesidad individual, valorar su utilidad y transferirla al contexto escolar.

Fase metodológica	Función
Observar	Explorar una situación, conducta o experiencia sin emitir juicios.
Reconocer	Identificar emoción, necesidad, fortaleza, dificultad o apoyo.
Construir	Elaborar una representación, estrategia o plan.
Experimentar	Ensayar la herramienta en una situación simulada o real.
Ajustar	Modificar la estrategia según resultados y características personales.
Reflexionar	Valorar lo aprendido y las dificultades pendientes.
Aplicar	Transferir la herramienta a una meta o situación escolar concreta.

4.10. Fases de la propuesta

Fase	Acciones principales	Producto
4.10.1. Sensibilización y organización	Aprobación institucional, asignación de responsables, socialización y consentimiento.	Plan de aplicación y registro de participantes.
4.10.2. Reconocimiento inicial	Ficha docente, entrevista breve, autoobservación y revisión académica contextual.	Perfil preventivo y línea base.
4.10.3. Intervención psicopedagógica	Aplicación del módulo común y módulos priorizados.	Bitácoras, tablero, silueta y ejercicios.
4.10.4. Transferencia al contexto académico	Definición y seguimiento de una meta observable.	Tarjeta “Mi reto posible”
4.10.5. Evaluación y seguimiento	Comparación I-EP-A, retroalimentación, orientación familiar y decisión de continuidad.	Informe breve de progreso y acuerdos de seguimiento.

4.11. Ejes de intervención

Los ejes se construyen a partir de la integración de las variables del estudio: indicadores socioemocionales – componentes emocionales, conductuales, sociales/interpersonales y contextuales – y bajo rendimiento académico – cumplimiento y participación, y bajas calificaciones. Las áreas del SENA y la información académica/contextual orientan la selección; los ejes constituyen una síntesis psicopedagógica y no reproducen literalmente sus escalas.

4.11.1. Me reconozco

Articula conciencia emocional, autoestima, recursos personales y reconocimiento del entorno con participación escolar. Las actividades 1 y 2 permiten identificar fortalezas, necesidades y apoyos. En los casos 1 y 3 se contempla mayor énfasis en autovaloración; en el caso 2 puede priorizarse integración y contexto. La selección definitiva requiere valoración inicial y no se impone por pertenecer a uno de los perfiles del estudio.

4.11.2. Reconozco y regulo

Relaciona regulación emocional, comunicación y factores contextuales con atención, persistencia y adaptación escolar. Las actividades 3 y 4 ayudan a identificar una necesidad, seleccionar una respuesta y probarla en una demanda concreta. El tablero conserva sus cuatro ámbitos y el laboratorio selecciona estaciones según el perfil. Su función es facilitar aprendizaje y acompañamiento, sin reemplazar atención especializada.

4.11.3. Puedo avanzar

Vincula recursos personales y conductas académicas con planificación, persistencia, cumplimiento y solicitud de ayuda. Las actividades 5 y 6 concretan una meta, revisan evidencias y acuerdan continuidad. La autoeficacia aporta un fundamento teórico complementario. No se establece un eje destinado directamente a “subir notas”, porque las calificaciones son un resultado multifactorial sobre el que estas actividades no actúan de manera exclusiva.

Eje	Finalidad	Actividades vinculadas
Me reconozco	Reconocer fortalezas, necesidades y factores personales/contextuales.	Más allá de mis notas; Los cuatro espacios de mi vida.
Reconozco y regulo	Identificar emociones, necesidades, apoyos y estrategias de regulación.	Mi tablero Conecta Contigo; Laboratorio de estrategias.
Puedo avanzar	Transferir recursos a metas académicas graduales y evaluar el progreso.	Mi reto posible; Antes, ahora y mi siguiente paso.

4.12. Matriz de correspondencia diagnóstico – objetivos – estrategias

Necesidad	Objetivo	Estrategia	Indicador	Aplicación
Baja autoestima/autovaloración	OE1	Más allá de mis notas + tablero	Reconoce fortalezas y las vincula con una conducta escolar.	Va primero si en la línea base el estudiante se muestra inseguro o se valora poco.
Problemas contextuales	OE1	Cuatro espacios + coordinación DECE/familia	Nombra por lo menos una cosa que le ayuda y una que le cuesta, sin tener que decirlo frente a todos.	Selectiva; requiere protocolo ante revelaciones.
Desregulación emocional	OE2	Tablero + laboratorio	Selecciona y utiliza una estrategia pertinente.	Prioritaria según valoración.
Integración social/solicitud de ayuda	OE1-OE2	Cuatro espacios + comunicación asertiva	Identifica y analiza una vía de apoyo.	Selectiva.
Atención/organización	OE3	Laboratorio + reto	Organiza una tarea en pasos y	Selectiva.

Necesidad	Objetivo	Estrategia	Indicador	Aplicación
			controla un distractor.	
Baja persistencia/cumplimiento	OE3	Reto posible + seguimiento	Ejecuta o reajusta acciones antes de abandonar.	Prioritaria según meta.
Malestar intenso o alerta	No aplica como intervención suficiente	Ruta DECE + módulo preventivo solo si es pertinente	Registro y derivación oportuna.	Atención prioritaria; no se retrasa la derivación.

4.13. Desarrollo de actividades

Se mantienen los tres ejes, cada uno con dos actividades principales, y aunque los colores ayudan a distinguir ejes y momentos, todas las instrucciones también van escritas. Las actividades forman un repertorio modular en el que el plan individual decide qué contenidos se trabajan y con qué intensidad, y lo único común a todos es el acuerdo de participación, una línea base, una vía de apoyo y una devolución, de modo que el tablero puede cambiarse por tarjetas o por la bitácora y nadie está obligado a completar los mismos temas. El encuentro con las familias y las reuniones con los docentes complementan el trabajo con los estudiantes.

4.13.1. Actividad 1. Más allá de mis notas: ¿quién soy?

Eje	Necesidad	Objetivo
Me reconozco	Autovaloración disminuida, inseguridad o identidad centrada en las notas.	Reconocer fortalezas, necesidades y una forma concreta de utilizar un recurso personal en clase.

Fundamento y mecanismo psicopedagógico

La autoconciencia y la educación emocional permiten reconocer recursos y dificultades sin reducir la identidad al desempeño (CASEL, 2020; Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007). Concretamente, el estudiante piensa en algo que hace bien, con un ejemplo de su vida, lo prueba en otra situación y el facilitador le dice qué fue lo que hizo, sin halagos vacíos.

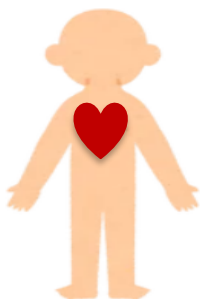
Organización	Especificación
Tiempo	60 minutos
Responsable principal	Facilitador con formación psicopedagógica, bajo coordinación del DECE.

Organización	Especificación
Participantes y apoyo	El adolescente, y el tutor para llevarlo a lo académico. El DECE queda disponible por si hace falta hablar en privado.
Evidencia	Silueta y bitácora A1.
Indicador	Reconoce dos fortalezas, una necesidad y una aplicación escolar.
Criterio de logro	Al cierre nombra esos elementos. En el seguimiento cuenta una vez en que los usó y se anota cuánta ayuda necesitó.
Recursos	Silueta individual, cartulina, marcadores, espejo opcional y bitácora. Si se quiere, un video corto sobre identidad, que el facilitador debe ver antes; una narración sirve igual. Video de referencia: https://www.youtube.com/watch?v=-nqSMrKxrx4

Inicio (10 minutos)

La pregunta de arranque es: “Si nadie pudiera describirte por tus calificaciones, ¿cómo explicarías quién eres?”. Cada uno contesta como quiera. Puede ser en privado, en voz alta, escribiendo o dibujando, y nadie está obligado a contar cosas personales.

Desarrollo (35 minutos)



Zona de la silueta	Consigna
<i>Mi cabeza</i>	Algo que sé hacer o que puedo aprender.
<i>Mi corazón</i>	Algo que valoro de mí.
<i>Mis manos</i>	Algo que logré, aunque me costó.
<i>Mi mochila</i>	Algo que me cuesta y que quiero aprender a manejar.

Cada estudiante termina su silueta, elige una fortaleza y piensa dónde la podría usar en el colegio. Un ejemplo sería “Soy perseverante cuando practico deporte; puedo intentar otra estrategia ante un ejercicio”. Mirarse al espejo es opcional. El facilitador ayuda a que los ejemplos sean concretos, pero no impone elogios.

Cierre (15 minutos)

Completar: “Hoy reconocí...”, Una fortaleza que puedo utilizar es...” y “Para hacerlo necesito...”. Acordar una aplicación durante la siguiente semana y revisarla de manera privada. En perfiles con autoestima conservada se puede abreviar la actividad y priorizar redes o regulación.

4.13.2. Actividad 2. Los cuatro espacios de mi vida

Eje	Necesidad	Objetivo
Me reconozco	Dificultades familiares, escolares o entre pares; necesidad de identificar apoyos.	Reconocer algo que ayuda, algo que dificulta y a quién acudir de forma segura.

Fundamento y mecanismo psicopedagógico

La conciencia social y la lectura del contexto ayudan a entender que el bienestar y el aprendizaje no dependen solo del esfuerzo de cada uno, y en esta actividad el estudiante aprende a separar lo que puede intentar por su cuenta de aquello para lo que necesita apoyo (CASEL, 2020; Bisquerra Alzina, 2006).

Organización	Especificación
Tiempo	60 minutos
Responsable principal	Facilitador con formación psicopedagógica, bajo coordinación del DECE.
Participantes y apoyo	Adolescente; tutor para transferencia académica. DECE disponible para valoración privada.
Evidencia	Mapa individual y mural de recursos generales; bitácora A1.
Indicador	Identifica factores contextuales y un adulto o instancia accesible.
Criterio de logro	Explica cómo y cuándo pedir apoyo; sin obligarlo a contar conflictos familiares.
Recursos	Cuatro papelógrafos o estaciones, tarjetas, sobres y marcadores.

Inicio (10 minutos)

Se organizarán cuatro estaciones en los papelógrafos.

Yo	Escuela	Compañeros	Familia
· ¿Cómo me siento? · ¿Qué me ayuda? · ¿Qué me preocupa?	· ¿Qué facilita aprender? · ¿Qué lo dificulta? · ¿Qué apoyo necesito?	· ¿Qué valoro? · ¿Qué me incomoda? · ¿Cómo podemos apoyarnos?	· ¿Qué me ayuda? · ¿Qué necesito cuando tengo una dificultad? · ¿Con quién puedo conversar de forma segura?

Desarrollo (35 minutos)

El facilitador explica las estaciones y modela con un ejemplo ficticio. Cada adolescente completa primero un registro privado. Después, si quiere, aporta al mural una tarjeta general que no identifique a nadie, aunque antes de pegarla el facilitador revisa que no tenga información sensible, porque que sea anónima no basta para proteger la privacidad, y cualquier situación personal se conversa a solas siguiendo la ruta del apartado 4.18.

Me ayuda	Me dificulta	Puedo intentar	Necesito apoyo
Recursos y personas disponibles.	Obstáculos descritos sin datos identificables.	Una acción dentro de mi alcance.	Una persona o servicio y cómo contactarlo.
			

Cierre (15 minutos)

En el cierre se construye “Lo que vivimos también influye” con recursos y situaciones generales. Queda claro que reconocer una necesidad no significa que el estudiante tenga que resolverla solo, y en la bitácora anota a quién puede pedir ayuda y, si hace falta, se acuerda un seguimiento.

Reto de preparación: 20 tapas para conectar contigo



Tras esta actividad se pide ir juntando poco a poco 20 botellas usadas con sus tapas, cinco para Yo, cinco para Escuela, cinco para Compañeros y cinco para Familia, que no se compren y que se reciben vacías, lavadas y secas, y un adulto prepara los cuellos, quita los bordes cortantes y revisa el material. El facilitador dispondrá de una reserva; la cantidad recolectada no se calificará ni condicionará la participación.

4.13.3. Actividad 3. Mi tablero Conecta Contigo

Eje	Necesidad	Objetivo
Reconozco y regulo	Dificultad para identificar situaciones, emociones, necesidades y apoyos.	Usar un recurso visual que se pueda manipular para reconocer una necesidad y elegir qué hacer o a quién pedir apoyo.

Fundamento y mecanismo psicopedagógico

El tablero sirve de mediador externo y apoya la conciencia emocional, porque convierte una experiencia en piezas que se pueden revisar y reordenar (Vygotsky, 1978; Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007), aunque mover las piezas no basta para regularse si no hay preguntas y aplicación.

Organización	Especificación
Tiempo	Una hora para construir y otra para practicar; los materiales se preparan en la sesión anterior.
Responsable principal	Facilitador con formación psicopedagógica, bajo coordinación del DECE.
Participantes y apoyo	Adolescente; tutor para transferencia académica. DECE disponible para valoración privada.
Evidencia	Tablero, registro de uso y bitácora A1.
Indicador	Relaciona ámbito, situación, emoción o pensamiento, necesidad y estrategia/apoyo.
Criterio de logro	Hace la secuencia completa, revisa dos veces si le funcionó y se anota en la I-EP-A.
Materiales por estudiante	Cartón resistente, 20 cuellos de botella con sus tapas, adhesivo, marcadores, tarjetas pequeñas y sobre opaco.

Construcción: primero se explica cómo se organiza (10 minutos), luego se arma y se decora (40) y al final se revisa que funcione y que sea privado (10). Hay cuatro ámbitos, cada uno con cinco tapas:

YO – 5 tapas	ESCUELA – 5 tapas
1. Lo que siento. 2. Lo que pienso. 3. Lo que hago bien. 4. Lo que me cuesta. 5. Lo que necesito.	6. Me siento bien cuando... 7. Me cuesta cuando... 8. Necesito organizar... 9. Necesito preguntar... 10. Quiero mejorar...

COMPAÑEROS – 5 tapas	FAMILIA – 5 tapas
11. Me siento acompañado cuando... 12. Algo me incomoda cuando... 13. Puedo pedir ayuda a... 14. Yo puedo apoyar cuando... 15. Necesito comunicar...	16. Me ayuda cuando... 17. Me preocupa... 18. Necesito que me escuchen cuando... 19. Puedo pedir apoyo para... 20. Quisiera comunicar...

Debajo de cada tapa se coloca una tarjeta reemplazable. El estudiante puede dejarla en blanco, escribir o dibujar y decidir qué quiere revisar, porque el tablero no es un interrogatorio. Ejemplo: “Escuela: me cuesta cuando tengo varias tareas; necesito ordenarlas; hoy haré el primer paso y consultaré una duda”.

Semáforo de apoyo	Significado y respuesta
Verde: puedo intentar manejarlo	Reconozco una estrategia y puedo probarla.
Amarillo: necesito orientación	Solicito una conversación privada para aclarar qué hacer.
Rojo: necesito apoyo	Le pido a un adulto de confianza que me acompañe; el facilitador llama al DECE y se asegura de que yo esté bien.

Entrenamiento (60 minutos)

Se empieza con un caso inventado que el facilitador resuelve en voz alta (10). Después cada estudiante escoge un ámbito y ordena la secuencia “¿Dónde ocurre? ¿Qué pasa? ¿Qué siento o pienso? ¿Qué necesito? ¿Qué puedo intentar? ¿A quién acudir?” (25), ensaya una respuesta (15) y finalmente anota la estrategia que eligió y acuerda cuándo revisarla (10). El tablero se guarda cerrado y no se exhibe, no se fotografía ni se comparte con los compañeros. Puede sustituirse por tarjetas o bitácora ante barreras motrices o materiales.

4.13.4. Actividad 4. Laboratorio de estrategias: ¿qué puedo hacer?

Eje	Necesidad	Objetivo
Reconozco y regulo	Desregulación, frustración, desorganización, dificultad de comunicación o persistencia.	Seleccionar y ensayar una estrategia ajustada a la necesidad priorizada.

Fundamento y mecanismo psicopedagógico

El modelado, ensayo y revisión permiten pasar del conocimiento verbal a la acción. La pausa, la planificación y el cambio de estrategia apoyan la regulación y las funciones ejecutivas, sin que esto sea un tratamiento clínico (Diamond, 2013; Zimmerman, 2002).

Organización	Especificación
Tiempo	60 minutos
Responsable principal	Facilitador con formación psicopedagógica, bajo coordinación del DECE.
Participantes y apoyo	Adolescente; tutor para transferencia académica. DECE disponible para valoración privada.
Evidencia	Tarjeta de estrategia y bitácora; observación docente cuando sea pertinente.
Indicador	Selecciona una estrategia, la ensaya y explica cuándo utilizarla.
Criterio de logro	Ensayo pertinente y aplicación o revisión en dos oportunidades durante las dos semanas siguientes.
Recursos	Tarjetas de casos, agenda, reloj y hojas.

Inicio (10 minutos): identificar una dificultad cotidiana.

Desarrollo (35 minutos): cada estudiante trabaja una o dos estaciones prioritarias, en lugar de intentar dominar todas.

Cierre (15 minutos): cada uno se queda con una estrategia y, si quiere, con dos más de reserva.

Estación	Necesidad y práctica	Transferencia
Respiro y hago una pausa	<i>Tensión o frustración:</i> parar un momento, respirar tranquilo sin aguantar el aire y pensar qué necesito. Si respirar así incomoda, se usa otra opción.	Antes de responder o retomar una tarea.
Organizo	<i>Sobrecarga o distractores:</i> anotar todo lo pendiente, escoger una cosa, partirla en tres oasis y tener a mano lo necesario.	Comenzar una actividad con una lista visible.
Comunico	<i>Dificultad para pedir ayuda:</i> ensayar “No comprendí...”, “Necesito...” o “¿Podría explicarme...?”.	Solicitar una aclaración a un adulto seguro.
Intento de otra manera	<i>Abandono ante error:</i> hacer un reto pequeño, ver dónde falló y cambiar una sola cosa.	Reintentar o solicitar apoyo antes de abandonar.

En la tarjeta se anota la situación en que se usará, el primer paso, el apoyo y el resultado. Si no funciona, se modifica la estrategia o la demanda; no se interpreta como incapacidad del estudiante. Si aparece un malestar intenso, se detiene la actividad, se acompaña al estudiante en privado y se activa la ruta del DECE.

4.13.5. Actividad 5. Mi reto posible: un paso a la vez

Eje	Necesidad	Objetivo
Puedo avanzar	Necesidad de organizar, persistir, cumplir tareas o solicitar ayuda.	Planificar y seguir una meta académica observable durante cuatro semanas.

Fundamento y mecanismo psicopedagógico

Las metas graduales y la revisión de acciones se apoyan en autorregulación y autoeficacia (Bandura, 1997; Zimmerman, 2002). La autoeficacia es fundamento teórico complementario, no resultado diagnóstico de la investigación.

Organización	Especificación
Tiempo	60 minutos iniciales; cuatro semanas seguidas de aplicación y dos revisiones formales.
Responsable principal	Facilitador con formación psicopedagógica, bajo coordinación del DECE.
Participantes y apoyo	Adolescente; tutor para transferencia académica. DECE disponible para valoración privada.
Evidencia	Tarjeta A3, registro de oportunidades y ficha docente A2.
Indicador	Ejecuta acciones, reconoce obstáculos y reajusta el plan.
Criterio de logro	Se fija para cada estudiante antes de empezar. Como referencia, 70% de las oportunidades en las dos últimas semanas, y además se revisan las estrategias.

Inicio (10 minutos): se escoge en el tablero o la bitácora algo académico que haya que trabajar.

Desarrollo (35 minutos): la intención se vuelve algo que se pueda ver, se decide cada cuánto, se anota la línea base y se acuerdan los apoyos.

Cierre (15 minutos): el estudiante tiene que poder explicar cuál es su primer paso y cómo va a anotar su avance.

Meta imprecisa	Ejemplo observable
Quiero mejorar mis notas.	Apuntar los deberes antes de salir del aula, cuatro días de cada cinco.
Quiero ser responsable.	Entregar las dos actividades acordadas antes del viernes.
Quiero concentrarme.	Estudiar 20 minutos sin celular en tres tardes previstas.
Quiero participar más.	Solicitar una aclaración cuando no comprenda la consigna.

La tarjeta se completa con frases como quiero mejorar, esta vez voy a, mi primer paso, si me cuesta puedo, pediré ayuda a y sabré que avancé cuando. Durante la semana anterior al reto se registra la conducta en condiciones comparables. Cada vez se marca si lo hizo, si no lo hizo o

si no hubo ocasión, los días en que faltó, se suspendió la clase o no se mandó nada no cuentan, pero se anota por qué.

Para el cumplimiento se divide lo realizado para lo disponible y se multiplica por 100; si hizo 7 de 10, tiene 70%, donde ese 70% se fijó para el pilotaje y no viene de ninguna norma validada, pero puede que en la línea base el estudiante ya esté por encima, entonces se acuerda mantenerlo o se busca otra meta, y la meta se escribe antes de empezar, y si se cambia queda anotado cuándo y por qué.

El estudiante anota algo corto cada semana y el tutor lo revisa al final de la semana 2 y de la 4. Se emplean tres mensajes: “Todavía no lo intenté”, “Lo intenté y necesito ajustar” y “Lo conseguí”. No constituyen sanciones. Si lo logró a medias, se mira qué falló, si se le pidió demasiado, cómo se organizó, qué apoyo tuvo o qué estrategia usó. Al final se valora lo que cumplió y qué tan bien supo ajustar, sin decir que por esto subieron sus notas.

Ejemplo de aplicación de la tarjeta “Mi reto Posible”

El ejemplo que sigue usa datos inventados y solo sirve para mostrar cómo se llena el instrumento, ya que la meta, los pasos, los apoyos y el criterio de logro tendrán que ajustarse a lo que necesita y puede hacer cada participante.

- Código: P-01
- Fecha de inicio: XX-XX-XXXX
- Cierre (cuatro semanas): XX-XX-XXXX
- Meta: Anotar y entregar a tiempo por lo menos cuatro de cada cinco tareas enviadas.
- Línea base: Actualmente registra y entrega dos de cada cinco tareas.
- Pasos: Anotar las tareas en la agenda, armar un horario, trabajar 25 minutos seguidos, revisar lo hecho y entregarlo.
- Apoyo: Docente tutor y representante.
- Criterio acordado: Cumplir por lo menos el 80% de las oportunidades en tres de las cuatro semanas.
- Cambios de meta: No se realizaron cambios.

Semana	Disponibles	Realizadas	Porcentaje	Estrategia/ajuste
1	5	3	60%	Pondré una alarma y revisaré la agenda antes de salir de clases.
2	5	4	80%	Mantendré la alarma y prepararé los materiales con anticipación.
3	4	4	100%	Continuaré con la misma estrategia.
4	5	4	80%	Dividiré las tareas extensas y solicitaré aclaración cuando sea necesario.

El porcentaje se obtiene así: $\text{Porcentaje} = \text{Realizadas/Disponibles} \times 100$

Autoevaluación semanal del estudiante

Al finalizar cada semana, subraya la opción que mejor represente tu avance.

- **Semana 1:** Todavía no lo intenté / Lo intenté y necesito ajustar / Lo conseguí
- **Semana 2:** Todavía no lo intenté / Lo intenté y necesito ajustar / Lo conseguí
- **Semana 3:** Todavía no lo intenté / Lo intenté y necesito ajustar / Lo conseguí
- **Semana 4:** Todavía no lo intenté / Lo intenté y necesito ajustar / Lo conseguí

4.13.6. Actividad 6. Antes, ahora y mi siguiente paso

Eje	Necesidad	Objetivo
Puedo avanzar	Necesidad de reconocer avances, necesidades pendientes y continuidad.	Integrar evidencias del proceso y formular un siguiente paso con apoyo definido.

Fundamento y mecanismo psicopedagógico

La reflexión sobre resultados y estrategias cierra el ciclo autorregulatorio y orienta nuevas decisiones (Zimmerman, 2002; Black & Wiliam, 2009).

Organización	Especificación
Tiempo	60 minutos
Responsable principal	Facilitador con formación psicopedagógica, bajo coordinación del DECE.
Participantes y apoyo	Adolescente; tutor para transferencia académica. DECE disponible para valoración privada.
Evidencia	Reflexión final A6, portafolio y acuerdo individual.
Indicador	Nombra algo en lo que avanzó, algo que todavía le falta y que va a seguir haciendo.
Criterio de logro	Mira por lo menos dos evidencias y acuerda el siguiente paso, con fecha y con quién se encarga.
Recursos	Silueta, tablero, bitácora, registro del reto y ficha docente.

Inicio (10 minutos): recuperar el punto de partida.

Desarrollo (35 minutos): se revisan los productos y se completan los cuatro ámbitos.

Cierre (15 minutos): se acuerda qué seguir haciendo y qué ayuda pedir.

Yo	Escuela	Compañeros	Familia
Antes me costaba... Ahora reconozco... Todavía necesito...	Una estrategia que puedo seguir utilizando es...	Aprendí que puedo pedir o brindar apoyo mediante...	Una forma de apoyo que reconozco o necesito es...

En la devolución individual se pone lado a lado lo que el estudiante cree que logró y lo que quedó registrado. No tienen que coincidir. Si no coinciden, se le pregunta qué pasó y si tuvo oportunidad de hacerlo. En la sesión de cierre se retoma el mural del inicio y se arma “Lo que descubrimos que sí nos ayuda a avanzar” con estrategias generales, completando frases como como estudiantes podemos, como docentes ayuda, como compañeros podemos y desde la familia ayuda. El mural no lleva calificaciones, nombres ni experiencias íntimas y no reemplaza la evidencia de cada estudiante.

4.14. Estrategia de personalización

Antes de asignar actividades, el coordinador reúne cuatro fuentes, que son la autoobservación del estudiante, la ficha docente, la información académica y de contexto y la valoración del DECE, y con ellas arma un perfil preventivo breve, sin etiquetas diagnósticas, en el que prioriza como máximo dos necesidades iniciales. El plan puede cambiar según cómo responda el estudiante.

Necesidad predominante	Actividades prioritarias	Intensidad inicial
Baja autoestima o inseguridad	1+3+5	1 a 2 sesiones específicas y transferencia semanal.
Desregulación emocional	3+4+5	Intensidad ajustada; registrar sesiones asignadas y seguimiento.
Integración social/solicitud de ayuda	2+3+estación de comunicación de 4	2 a 3 sesiones.
Atención/organización	Estaciones académicas de 4+5	2 sesiones y reto de cuatro semanas.
Problemas contextuales	2+3+ coordinación DECE/familia	Según valoración y protección.
Malestar intenso o indicadores persistentes	Ruta DECE/derivación; módulos preventivos solo si son pertinentes	Atención prioritaria, sin demorar la valoración.
Necesidad combinada	Núcleo 3+5 y un módulo prioritario	Evitar sobrecarga; revisar cada dos sesiones.

Lo que se decide para cada estudiante va en el instrumento A4. Ahí se anota qué necesita primero, con qué evidencia y desde cuándo, en qué es fuerte, qué actividad se eligió, qué se adaptó, con qué intensidad, quién responde y cómo se revisará. Máximo dos necesidades a la vez. En cada corte se elige entre seguir igual, dar más apoyo, cambiar la estrategia o derivar. Nunca se asigna un módulo solo porque la nota es baja o por un puntaje suelto del SENA.

Perfil del estudio	Orientación de diseño, sujeta a nueva valoración
Caso 1	Ver primero qué tan fuerte es el malestar y si se mantiene. Luego, trabajar regulación, organización / hábitos y apoyo de la familia, con las actividades 1,3,4 y 5 según lo que se valore.
Caso 2	La autoestima está bien y se usa como punto de apoyo. Lo que va primero es la integración, la comunicación y el contexto: actividades 2 y 3, la estación Comunico de la actividad 4 y un reto ajustado.
Caso 3	Lo primero es valorar y acompañar lo emocional y lo familiar. Autoestima y regulación, con las actividades 1,3 y 4, solo si corresponde, y coordinando con la familia de forma segura.

No son indicaciones clínicas y tampoco reemplazan una valoración hecha en el momento. Los perfiles de la investigación muestran la lógica de trabajar de forma diferenciada, pero no se supone que las condiciones de los estudiantes seguirán siendo las mismas cuando se aplique la propuesta.

4.15. Cronograma

La frecuencia es flexible, una sesión cada una o dos semanas, según cómo se organice la institución. Para planificar, el cronograma base tiene 14 sesiones de 60 minutos con los estudiantes, una por semana, que la institución puede pasar a quincenales si deja registradas las fechas y los intervalos, mientras que el reto mantiene sus cuatro semanas seguidas de aplicación con controles semanales cortos. El calendario es operativo y tiene que aprobarse antes del pilotaje, y en cada plan modular se registran solo las sesiones que ese estudiante necesita.

Semana	Sesión /actividad	Responsable principal	Participantes y apoyo	Evidencia
0	Reunión previa (60 min) y línea base	DECE	Tutor, facilitador y PPE; autoridad	Acta y ficha A2
1	1. Presentación, acuerdos y bitácora	Facilitador	Estudiantes; DECE	A1 y A4
2	2. Actividad 1	Facilitador	Estudiantes; tutor	Silueta
3	3. Actividad 2	Facilitador	Estudiantes; DECE	Mapa y mural
4	4. Preparación de materiales	Facilitador	Estudiantes; adulto para cortes	Material seguro
5	5. Construcción del tablero	Facilitador	Estudiantes; apoyo material	Tablero
6	6. Entrenamiento del tablero	Facilitador	Estudiantes; DECE	Registro A1
7	7. Laboratorio de	Facilitador	Estudiantes; tutor	Tarjeta

Semana	Sesión /actividad	Responsable principal	Participantes y apoyo	Evidencia
	estrategias			estrategia
8	8. Corte intermedio y línea base del reto	Facilitador	Tutor y DECE; estudiantes	A2 y A4 revisados
9	9. Diseño e inicio del reto	Facilitador	Estudiantes; tutor	A3
10	10. Seguimiento del reto	Tutor	Estudiantes; facilitador	Registro semana 2
11	11. Ajuste del reto	Facilitador	Estudiantes; tutor	Acciones ajustadas
12	12. Revisión individual y cierre del reto	Facilitador	Estudiantes; tutor	Registro semana 4
13	13. Actividad 6 y devolución	Facilitador	Estudiantes; DECE	A6
14	14. Mural y cierre	Facilitador	Estudiantes; tutor	A2 final y mural
	Reunión final docente (60 min)	DECE	Tutor, facilitador y PPE	A6 y acuerdos
18/22	Seguimiento a 4 / 8 semanas del cierre	DECE y tutor	Estudiante; familia según pertinencia	A6 actualizado

El encuentro con las familias se hace en la semana 3 (60 minutos) y el compromiso se revisa en la semana 5 (15 minutos por familia, si procede). Las 14 sesiones suman 840 minutos, es decir 14 horas reloj para cada estudiante que haga todo el recorrido, y las reuniones docentes de inicio y de cierre junto con el encuentro familiar añaden 3 horas de coordinación con otros participantes, que no se suman de forma automática a las horas de los estudiantes ni a las del PPE. El seguimiento posterior se acuerda con cada estudiante y se registra aparte.

4.16. Recursos y presupuesto

Para calcular si la propuesta es viable se toma como referencia un grupo piloto de 10 estudiantes. Las cantidades y precios siguientes son supuestos de planificación en USD, no cotizaciones ni gastos ejecutados. Antes de aplicar, la institución ajustará valores, disponibilidad y fuente de financiamiento. El material reciclado no se comprará.

Recurso	Cantidad	Costo unitario (USD)	Subtotal (USD)
Cartón reutilizado	10 bases	0.00	0.00
Botellas/tapas recolectadas	200 conjuntos	0.00	0.00

Carpetas/sobres opacos	10	0.60	6.00
Impresiones de instrumentos	120 páginas	0.05	6.00
Set de marcadores doble punta	1 set	9.00	9.00
Goma blanca 500 gr	1 unidad	2.10	2.10
Cinta	2 unidades	1.50	3.00
Cartulinas	1 paquete	0.85	0.85
Papel periódico	20 unidades	0.20	4.00
Subtotal			30.95
Reserva operativa (10%)			3.095
Total, estimado			34.04

El costo material estimado equivale a USD 3.40 por estudiante en este escenario. Aula, espacio privado, proyector opcional, mobiliario y trabajo de DECE/tutor se consideran aportes institucionales en especie; no se presentan como recursos sin costo económico. Antes de autorizar el pilotaje, la coordinación tendrá que comprobar que estos recursos estén disponibles y que la carga de trabajo sea manejable, y si hiciera falta contratar a alguien de fuera ese costo se presupuestará aparte, con lo que el total anterior ya no sería el presupuesto completo.

4.17. Evaluación de la propuesta

La evaluación es formativa y descriptiva y busca valorar si la propuesta es pertinente, si se aplica y cuánto progresa cada estudiante respecto de sí mismo. Como el pilotaje todavía no se ha hecho en esta investigación, los indicadores y umbrales son decisiones operativas que habrá que revisar después de aplicarla. No permiten establecer eficacia causal ni convertir los registros en diagnósticos.

4.17.1. Evaluación inicial

Durante cinco días lectivos previos al módulo se registran conductas en oportunidades comparables mediante A2. Se recogen autoobservación, información académica disponible y valoración del DECE; se eligen hasta dos necesidades, una fortaleza y el plan A4. Antes del reto se obtiene además una semana de línea base de la conducta concreta. No se reaplica el SENA de rutina ni se interpreta una actividad como sustituto el instrumento.

4.17.2. Evaluación de proceso

En cada sesión se registra asistencia, actividad recibida, ayuda necesaria, evidencia y ajuste. El corte intermedio se realiza en la sesión 8; el reto se registra semanalmente durante cuatro semanas. Una alerta se atiende inmediatamente y no espera al corte. La escala cualitativa se deja con sus nombres originales: I = Inicial; EP = En proceso; A = Alcanzado.

Nivel	Regla descriptiva
I – Inicial	Todavía no lo muestra o necesita que lo guíen todo el tiempo.
EP – En proceso	Lo demuestra de forma parcial, intermitente o con apoyo.
A - Alcanzado	Lo hace solo y bien en por lo menos dos situaciones parecidas.

Matriz integral de resultados

Objetivo / indicador	Instrumento	Momento	Criterio de logro o progreso	Responsable
OE1. Reconoce fortalezas y necesidades	Silueta y A1	Inicial/ final	Dos fortalezas con su ejemplo, una necesidad y dónde la aplica en clase, comparando con la I-EP-A.	Facilitador
OE1. Identifica apoyos personales/contextuales	Mapa, tablero y A1	Inicial/ intermedio/ final	Sabe a quién acudir, explica cómo llegar a esa persona y pide ayuda cuando la necesita; no se le pide que la busque si no hace falta.	Facilitador / DECE
OE2. Selecciona y utiliza una estrategia	Tarjeta, tablero y A1; A2 cuando observable	Inicial / proceso / final	Dos veces en que la aplica o la ensaya bien, contando para qué le sirvió y qué ayuda tuvo.	Facilitador / tutor.
OE3. Planifica y sigue una meta	A3 y A2	Línea base / semanal / final	Una meta con pasos, plazo y apoyos; se cumple según el criterio que se fijó antes para ese estudiante.	Estudiante / tutor
OE3. Persiste o reajusta	A2 y A3	Inicial / intermedio / final	Antes de rendirse vuelve a intentar, cambia un paso o pide ayuda, y lo hace más veces que al inicio.	Tutor
OE3. Participa o pide aclaraciones	A2 y A1	Inicial / final	Cambio positivo en oportunidades comparables; aclarar ausencia de oportunidades.	Tutor

Matriz de proceso y corresponsabilidad

Indicador	Cálculo / criterio operativo	Fuente y momento	Responsable
Cobertura individual	Sesiones a las que asistió dividido para las asignadas, por 100. Referencia: 80%. Faltar no tiene sanción.	Asistencia; cada sesión.	Facilitador
Fidelidad y adaptación	Sesiones ejecutadas / planificadas; registro motivo de cambios	Bitácora técnica; semanal.	Coordinador
Personalización	Cada participante cuenta con A4 y revisión intermedia.	A4; inicio / sesión 8	DECE
Seguimiento del reto	Dos revisiones formales y cuatro registros semanales.	A3; cuatro semanas	Tutor
Participación familiar	Contactos hechos sobre los previstos; el representante nombra dos prácticas y un compromiso.	A7; semana 3 y revisión semana 5	DECE
Coordinación	Actas inicial y final; apoyos asignados con responsable/fecha.	Actas; semanas 0 y 14	Coordinador
Atención de alertas	Cada alerta tiene anotado a quién se comunicó, qué se decidió y qué seguimiento hubo. No se espera un número mínimo de derivaciones.	A5; según ocurrencia	DECE

4.17.3. Indicadores de proceso y de resultado

Para valorar de forma diferenciada la implementación y los cambios observables en cada participante, se establecen indicadores de proceso y de resultado. Los primeros verifican la ejecución, cobertura y seguimiento de las acciones planificadas; los segundos describen el progreso individual respecto de las necesidades priorizadas y la línea base.

Tipo	Indicadores	Evidencia principal
Indicadores de proceso	Asistencia de los participantes; sesiones ejecutadas respecto de las planificadas; bitácoras y registros completados; seguimientos realizados; estudiantes que recibieron acompañamiento; acciones de coordinación efectuadas; alertas y derivaciones realizadas cuando correspondan.	Registros de asistencia, A3, A4, A5 y A8.
Indicadores de resultado	Usa estrategias de regulación de forma adecuada, organiza sus actividades y metas, persiste y se reajusta ante dificultades, participa y pide ayuda, cumple las metas acordadas, identifica y usa sus redes de apoyo y reconoce sus fortalezas, necesidades y recursos personales.	A1, A2, A3; tablero, silueta y registros de seguimiento.

Cada indicador se interpretará comparando al estudiante consigo mismo, entre su situación inicial, el proceso, el cierre y el seguimiento, no se utilizarán para establecer diagnósticos ni para atribuir causalmente cambios en las calificaciones a la propuesta, entonces cuando un indicador no pueda observarse por falta de oportunidades, se registrará como evidencia insuficiente y no como ausencia de capacidad.

4.17.4. Evaluación final

En las sesiones 13-14 se comparan indicadores y oportunidades con la línea base. Se informa avance, mantenimiento, evidencia insuficiente o necesidad de ajuste. Si un estudiante pasa de I a EP, o de EP a A, eso se lee como progreso, pero se confirma con dos fuentes cuando las hay. Si las fuentes dicen cosas distintas, se anota y ya. Los niveles I-EP-A no se suman ni dan puntajes clínicos. El mural es del grupo; con él no se puede probar que un estudiante cambió.

En la ficha del docente se marca de 0 a 3, según lo que dice A2. Si no hubo ocasión de ver una conducta, marcar “no observado” no significa que el estudiante no pueda hacerla. Se analizarán asistencia, cambios de docente o de demanda y otras condiciones antes de comparar. Las calificaciones aportan contexto y no se atribuyen exclusivamente a la propuesta.

4.17.5. Seguimiento

A las cuatro y ocho semanas posteriores al cierre, tutor y DECE revisan la estrategia, la meta, los apoyos y posibles alertas, y deciden si se cierra con mantenimiento, si se pasa a un nuevo módulo, si se aumenta el acompañamiento o si se deriva. Al final hay una reunión de una hora con los docentes para contarles lo general y acordar cosas pedagógicas. Los casos que necesitan atención se tratan uno por uno y en privado, y los trabajos personales de los estudiantes no se reparten.

4.18. Protocolo de alerta y derivación

Conecta Contigo no hace lo que hace una valoración psicológica, psicopedagógica o clínica. Si aparecen señales que se mantienen, que son muy intensas o que se salen de lo preventivo, el facilitador no se pone a diagnosticar. Sigue los protocolos que ya tiene el colegio.

Paso	Acción	Responsable
1. Alerta	Identificar una verbalización, conducta, producto o cambio que requiere atención.	Facilitador/docente.
2. Protección inmediata	Valora seguridad y no dejar solo al estudiante cuando exista riesgo inminente;	Adulto responsable/DECE.

Paso	Acción	Responsable
	activar el protocolo institucional.	
3. Registro objetivo	Anotar fecha, contexto y hechos observables; evitar diagnósticos o juicios.	Quien identifica.
4. Comunicación privada	Informar de manera inmediata y confidencial al DECE por el canal establecido.	Quien identifica.
5. Valoración	Entrevistar, revisar antecedentes y determinar nivel de atención dentro de sus competencias.	DECE
6. Decisión	Definir acompañamiento interno, comunicación familiar, derivación externa o activación de protección.	DECE/autoridad competente.
7. Seguimiento	Comprobar que el estudiante accede a la atención y acordar los apoyos escolares, cuidando la información sensible.	DECE/tutor.

Los tiempos que siguen son compromisos operativos propuestos, siempre sujetos a los protocolos de la institución, y si hay peligro inmediato se activa en ese momento la ruta de protección sin dejar solo al estudiante, mientras que si la alerta no implica peligro inmediato se comunica al DECE el mismo día y se registra que la recibió. El DECE da prioridad a la valoración y deja por escrito la fecha de seguimiento, y si no está disponible se contacta a la autoridad y al referente distrital que se haya designado antes del pilotaje, porque ninguna alerta puede quedar pendiente solo por no estar programada.

Si un estudiante cuenta una situación de violencia o de riesgo, se lo escucha sin interrogarlo, sin prometerle secreto absoluto y sin investigar por cuenta propia, y se le explica que solo se compartirá lo necesario para protegerlo, pero la comunicación al representante no es automática si pudiera aumentar el riesgo; corresponde al DECE y a la autoridad aplicar la ruta pertinente. La ficha A5 distingue lo observado, las palabras comunicadas, la acción, el receptor y la decisión, sin diagnósticos del facilitador.

4.18.1. Custodia, privacidad y uso de evidencias

- Asignar códigos a fichas y productos; evitar nombres completos en materiales grupales.
- Guardar tablero, bitácora y fichas en carpetas o repositorio institucional con acceso restringido.
- A los docentes solo se les dice qué apoyo pedagógico necesita el estudiante. Nada íntimo, nada de resultados sensibles.
- No fotografiar, publicar ni exhibir productos individuales sin autorización específica.

- Los registros llevan código y los guarda el DECE, en un armario con llave o en una carpeta institucional con acceso restringido; la lista que dice qué código es de quién va aparte. El facilitador solo los ve mientras trabaja en la propuesta, y al tutor le llegan apenas los acuerdos pedagógicos. No se usan cuentas personales ni mensajería grupal.

Después del seguimiento de ocho semanas, se ofrecerá al estudiante la entrega de su tablero y bitácora en un sobre cerrado, si no desea conservar la bitácora, podrá destruirla de forma segura. Por su parte, el tablero podrá conservarlo y utilizarlo posteriormente como método de autorregulación y apoyo personal, aplicando las estrategias trabajadas durante las sesiones. Las fichas técnicas se archivan según la política de la institución, que se informa desde el inicio, y los registros de protección no se destruyen por fuera de ella, dejando constancia escrita de lo que se entregó, archivó o destruyó.

4.19. Viabilidad

Dimensión	Condición favorable	Requisito o medida
Institucional	Posible articulación con DECE, tutoría y PPE.	Aprobación, cronograma y coordinador general.
Humana	Utiliza personal y redes existentes.	Capacitación breve y distribución explícita de funciones.
Temporal	Sesiones de 45-60 minutos y aplicación modular.	Frecuencia de 1-2 semanas y protección de tiempos de seguimiento.
Técnica	Actividades sencillas, multimodales y observables.	Manual, matrices y supervisión del DECE.
Económica	Material reciclado y bajo costo.	Presupuesto previo para impresiones y carpetas.
Ética	Enfoque preventivo y no estigmatizante.	Consentimiento, confidencialidad y ruta de derivación activa.

Antes de empezar hay que tener confirmado quién coordina, un espacio para hablar en privado, cómo se avisan las alertas, el tiempo autorizado y unos recursos mínimos, si algo de eso falta, se achica el grupo o se mueve el calendario, entonces el pilotaje dirá cuánta carga de trabajo implica de verdad, qué materiales se gastan y si todos pueden acceder; por ahora no se sabe si la institución cuenta con todo.

4.20. Resultados esperados

- Mayor reconocimiento de fortalezas, necesidades y factores personales o contextuales.
- Usa al menos una estrategia para regular sus emociones, solo o con menos ayuda que al comienzo.
- Comparado con la línea base, se organiza mejor, cumple más o persiste más.
- Pide ayuda bien y más seguido, y sabe con quién cuenta.
- Elaboración, seguimiento y reajuste de una meta académica realista.
- Cuando el caso lo pide, el DECE, el tutor y la familia trabajan más coordinados.
- Se detectan y derivan a tiempo las situaciones que van más allá de lo preventivo.

No hay que esperar que las notas suban enseguida. La propuesta trabaja hábitos y condiciones que pueden cambiar, y si las notas cambian habrá que verlo con cuidado, porque también influyen el estudiante, los docentes y su contexto.

4.21. Sostenibilidad y continuidad

Para que la propuesta se sostenga hay que incorporar los instrumentos breves a lo que la institución ya hace, formar a nuevos facilitadores y mantener un coordinador responsable. Después del pilotaje, el DECE revisará la asistencia, los indicadores de proceso, los cambios en cada estudiante y las dificultades que hubo al aplicarla para ajustar el manual, y las estrategias que funcionen se pueden pasar al tutor y a la familia con acuerdos concretos, mientras que los estudiantes con necesidades persistentes seguirán en acompañamiento o serán derivados.

Momento	Acción de continuidad
4 semanas después	Revisar meta, estrategia de regulación y uso de apoyos.
8 semanas después	Comparar con la línea base y decidir si se cierra, se mantiene, se pasa a otro módulo o se deriva.
Fin de período	Evaluar viabilidad institucional y ajustar materiales/cronograma.
Nuevo año lectivo	Capacitar responsables y realizar nuevo pilotaje antes de ampliar cobertura.

CONCLUSIONES

En cuanto al objetivo general, la aplicación del SENA y la lectura académica y contextual permitieron describir las necesidades socioemocionales de los tres adolescentes. Se encontraron riesgos, alertas, vulnerabilidades y también recursos, todo útil para saber cómo acompañar a cada uno. Pero no son diagnósticos, y no bastan para explicar por qué tienen notas bajas.

Sobre el primer objetivo específico, ningún caso se pareció al otro. El caso 1 mostró la afectación más amplia, en lo emocional, lo conductual y lo contextual, con pocos recursos personales. En el caso 2 adquirieron relevancia los factores familiares y escolares, la regulación y la integración social, con autoestima conservada. En el caso 3 sobresalieron el malestar emocional, los problemas familiares y una autoestima baja, diferencias que justifican decidir los apoyos según las necesidades y fortalezas de cada estudiante.

En el segundo objetivo específico, los promedios de 6.90; 6.83 y 6.89 aparecieron junto con perfiles socioemocionales distintos, lo que confirma que tener notas parecidas no significa vivir las mismas condiciones personales ni contextuales. Leer todos los datos juntos permite plantear hipótesis de acompañamiento sobre la atención, la participación, la persistencia y el cumplimiento, pero con un diseño descriptivo y transversal no se puede afirmar que los indicadores causen el rendimiento.

Para el tercer objetivo específico, con lo encontrado se diseñó “Conecta Contigo: reconocer, regular y avanzar”, que tiene tres ejes y seis actividades principales, más una parte para las familias y otra para coordinar con los docentes, al funcionar por módulos, se puede empezar por el autoconocimiento, la regulación, las redes de apoyo o la organización del estudio, según lo que muestre la valoración inicial, y la autoeficacia se incorpora como fundamento teórico para las experiencias de logro y persistencia, no como escala evaluada ni déficit diagnosticado mediante el SENA.

La propuesta define quién participa y quién responde por qué, cómo se adapta a cada estudiante, cómo se evalúa sobre la marcha, cómo se guardan las evidencias y qué hacer ante una alerta o una derivación; con eso se puede aplicar de forma segura, que sale de lo que se encontró en esta investigación y de la teoría revisada, y por eso puede servir para que los adolescentes ganen recursos socioemocionales y académicos.

Estas conclusiones valen para los tres casos elegidos de forma intencional y para la información disponible, y no se extienden a todos los adolescentes de Bachillerato. Las precauciones al interpretar los perfiles, sobre todo cuando las escalas de control lo exigían, muestran que hace falta triangular, dar seguimiento y tomar decisiones según el contexto.

RECOMENDACIONES

A las autoridades y al DECE se les recomienda unir la valoración socioemocional con la información académica y del contexto, sin perder de vista que es orientadora y que los instrumentos tienen límites, y valorar los indicadores persistentes o intensos con los procedimientos profesionales e institucionales que correspondan, sin sacar conclusiones clínicas de una escala aislada.

Al DECE se le recomienda preparar un plan preventivo individual con las necesidades, fortalezas, módulos, apoyos y fechas de revisión de cada estudiante. En los perfiles estudiados el énfasis sería distinto, con regulación y organización en el caso 1, integración y contexto en el caso 2 y acompañamiento emocional y contextual en el caso 3, siempre después de valorar si sigue siendo pertinente y sin reemplazar la atención especializada.

A docentes y tutores se les recomienda observar conductas concretas en períodos comparables, dar las instrucciones por pasos, aclarar las dudas y retroalimentar las estrategias y el esfuerzo, y analizar los cambios en la atención, el cumplimiento y la persistencia junto con las oportunidades y las condiciones de aprendizaje, sin atribuirlos a falta de interés ni convertirlos en etiquetas.

A las familias y representantes se les recomienda participar en la orientación de la institución, acordar una forma de acompañamiento que puedan cumplir y revisar si la cumplen. Escuchar, reconocer los avances y mantener rutinas debería ayudar al adolescente a ser más autónomo, sin hacerle las tareas, y si el entorno familiar puede ser una fuente de riesgo la institución tendrá que asegurar primero una vía segura de protección y apoyo.

A la institución se le recomienda empezar con un pilotaje de “Conecta Contigo” en el que estén definidos la selección modular, los responsables, los materiales, los tiempos y la evaluación. Para vincularla con el PPE hay que revisar los lineamientos que apliquen y tener una planificación autorizada, ya que las sesiones no cuentan de forma automática como horas de ese programa, y antes de llegar a más estudiantes habrá que revisar la pertinencia, la asistencia, el cumplimiento del plan, la utilidad que perciben los participantes y el progreso de cada uno.

A los estudiantes se les recomienda ponerse metas pequeñas, anotar las estrategias que prueban, darse cuenta de cuándo necesitan ayuda y opinar sobre los apoyos que reciben. Lo que producen es privado. Para participar no tienen que contar nada íntimo, ni llenar todas las tapas del tablero, ni sacar una nota en particular.

Al equipo que aplique la propuesta: hacer una devolución al final y volver a ver a cada estudiante a las cuatro y a las ocho semanas, anotar lo que se adaptó y activar la ruta de alerta apenas haga falta, sin esperar al cierre. En el informe deberá constar qué cambió, con qué se sabe y qué sigue pendiente, sin decir que las notas mejoraron gracias a la propuesta.

En futuras investigaciones convendría trabajar con más participantes y más variados, sumar la información de docentes y familias y usar diseños longitudinales. Asimismo, se sugiere implementar un pilotaje de la propuesta con indicadores previamente definidos y registros del proceso, a fin de valorar sus resultados, perfeccionar sus componentes y fortalecer la evidencia sobre su efectividad en diferentes contextos educativos.

REFERENCIAS

- Ansary, N., & Luthar, S. (2009). Distress and academic achievement among adolescents of affluence: A study of externalizing and internalizing problem behaviors and school performance. *Development and psychopathology*, 21, 319 - 341. <https://doi.org/10.1017/s0954579409000182>
- Arbel, R., Mason, T.B. and Dunton, G.F. (2022), Transactional links between children daily emotions and internalizing symptoms: a six-wave ecological momentary assessment study. *J Child Psychol Psychiatr*, 63: 68-77. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13432>
- Arias Gonzáles, J. L. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica. Enfoques Consulting EIRL.
- Ariza, C. P., Rueda Toncel, L. Á., & Blanchar, J. S. (2018). El rendimiento académico: Una problemática compleja. *Revista Boletín Redipe*, 7(7), 137–141. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527>
- Artunduaga Murillo, N. (2024). Factores asociados al rendimiento académico en educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2), 73–85. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.02.252>
- Ayllón-Salas, P., & Fernández-Martín, F. D. (2024). The role of social and emotional skills on adolescents' life satisfaction and academic performance. *Psychology, Society & Education*, 16(1), 49–56. <https://doi.org/10.21071/pse.v16i1.16625>
- Azpiazu, L., Antonio-Aguirre, I., Izar-De-La-Funte, I., & Fernández-Lasarte, O. (2024). School adjustment in adolescence explained by social support, resilience and positive affect. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 3709 - 3728. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00785-3>
- Babicka-Wirkus, A., Kozłowski, P., Wirkus, Ł., & Stasiak, K. (2023). Internalizing and Externalizing Disorder Levels among Adolescents: Data from Poland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032752>
- Bailen, N., Green, L., & Thompson, R. J. (2018). Understanding Emotion in Adolescents: A Review of Emotional Frequency, Intensity, Instability, and Clarity. *Emotion Review*, 11, 63 - 73. <https://doi.org/10.1177/1754073918768878>
- Ballerini, M., Rossi, E., Cassioli, E., Tarchi, L., Marchesi, C., Tonna, M., Stanghellini, G., Ricca, V., & Castellini, G. (2024). Psychotic-like anomalous self-experiences in feeding and eating disorders: Their role in eating psychopathology through the mediation of body uneasiness and embodiment and identity disorders. *Early Intervention in Psychiatry*, 18, 901 - 911. <https://doi.org/10.1111/eip.13527>
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

- Bishop, S., Okagbue, H., & Odukoya, J. (2020). Statistical analysis of childhood and early adolescent externalizing behaviors in a middle low income country. *Heliyon*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03377>
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9–25. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Orientaci%C3%B3n-psicopedag%C3%B3gica-y-educaci%C3%B3n-emocional.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9–29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>
- Bisquerra Alzina, R., & López-Cassà, È. (2021). El cultivo inteligente de las emociones morales en la adolescencia. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 103–113. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-09>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Borba, B. M. R., & Marin, A. H. (2018). Indicators of emotional and behavioral problems in adolescents: Evaluation among multiple informants. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 28, e2825. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e2825>
- Bravo Osorio, F., León Corredor, O. L., Castiblanco Carrasco, A., Castañeda Peña, H., Centeno Bravo, B. N., Merino Rubilar, C., Rojas, E., Lobos Figueroa, J. P., Abello Camacho, D., Gutiérrez y Restrepo, E., Villanueva, A., & Rocha, R. (2018). Fenómeno de bajo rendimiento académico. Proyecto ACACIA. <https://acacia.red/wp-content/uploads/2019/07/Fen%C3%B3meno-de-Bajo-Rendimiento-Acad%C3%A9mico.pdf>
- Buhs, E. S., & Ladd, G. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes.. *Developmental psychology*, 37 4, 550-60. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>
- Cai, R., Hardan, A., Phillips, J. M., Frazier, T., & Uljarević, M. (2021). Brief Report: Emotion Regulation Influences on Internalizing and Externalizing Symptoms Across the Normative-Clinical Continuum. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.693570>
- Carpendale, E. J., Green, M. J., White, S. L., Williams, K. E., Tzoumakis, S., Watkeys, O., Harris, F., O'Hare, K., Carr, V., & Laurens, K. (2025). Promoting effective transitions: Primary school social–emotional competencies predict secondary school reading and numeracy achievement. *The British Journal of Educational Psychology*, 95, 496 - 512. <https://doi.org/10.1111/bjep.12735>

- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J., & Neville, A. J. (2014). *The use of triangulation in qualitative research*. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- CASEL. (2020). CASEL’s SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Chen, C.-C., Cheng, S., Xu, Y., Rudasill, K., Senter, R., Zhang, F., Washington-Nortey, M., & Adams, N. L. (2022). Transactions between Problem Behaviors and Academic Performance in Early Childhood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159583>
- Colomeischi, A. A., Duca, D., Bujor, L., Rusu, P., Grazzani, I., & Cavioni, V. (2022). Impact of a School Mental Health Program on Children’s and Adolescents’ Socio-Emotional Skills and Psychosocial Difficulties. *Children*, 9. <https://doi.org/10.3390/children9111661>
- Cooley, M. E., Mihalec-Adkins, B., & Womack, B. (2020). The Relational Context of School Engagement and Associations With Youth Behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29, 148 - 161. <https://doi.org/10.1177/1063426620945686>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- DeCamp, C., & Lonigan, C. (2023). Comparing the Predictive Utility of Parent and Teacher Reports of Externalizing Behaviors on Concurrent Academic Achievement in Preschool-Aged Children. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 52, 789 - 802. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01144-y>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Delaruelle, K., Walsh, S., Dierckens, M., Deforche, B., Kern, M. R., Currie, C., Maldonado, C., Cosma, A., & Stevens, G. (2021). Mental Health in Adolescents with a Migration Background in 29 European Countries: The Buffering Role of Social Capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 855 - 871. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01423-1>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Di Lisio, G., Halty, A., Berástegui, A., Roa, A. M., & Losada, A. C. (2025). The longitudinal associations between teacher-student relationships and school outcomes in typical and vulnerable student populations: a systematic review. *Social Psychology of Education*, 28. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10107-8>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dimitrova, R., Chasiotis, A., & Vijver, F. J. R. (2016). Adjustment outcomes of immigrant children and youth in Europe : A meta-analysis. *European Psychologist*, 21, 150-162. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000246>

- Domitrovich, C., Durlak, J., Staley, K. C., & Weissberg, R. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children.. *Child development*, 88 2, 408-416 .
<https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Hodder, R., Wolfenden, L., Richards, J., Leane, C., Green, S., Lecathelinais, C., Oldmeadow, C., Attia, J., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). Effectiveness of a pragmatic school-based universal intervention targeting student resilience protective factors in reducing mental health problems in adolescents.. *Journal of adolescence*, 57, 74-89 .
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.03.009>
- Duran, N., & Lleras, C. L. (2025). Neighborhood Disadvantage, Peer Acceptance, and Sense of Belonging among Middle School Students. *Child Indicators Research*, 18, 1905 - 1926. <https://doi.org/10.1007/s12187-025-10264-4>
- Eckert, H., Steinmayr, R., & Wirthwein, L. (2025). Socioemotional and sociodemographic determinants of subjective well-being in school during childhood and adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 40. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00955-5>
- Engels, M. C., Spilt, J., Denies, K., & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75, 101485.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101485>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton.
- Favieri, F., Marini, A., & Casagrande, M. (2021). Emotional Regulation and Overeating Behaviors in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 11. <https://doi.org/10.3390/bs11010011>
- Fernández, I., Vallina-Fernández, Ó., Alonso-Bada, S., Rus-Calafell, M., & Paino, M. (2024). Emotional regulation as a mediating variable between risk of psychosis and common mental health problems in adolescents.. *Journal of psychiatric research*, 181, 273-281.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2024.11.058>
- Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F., Carrasco, M. Á., & del Barrio, V. (2015). SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes: Manual de aplicación, corrección e interpretación. TEA Ediciones.
- Flores, J., Caqueo-Úrizar, A., López, V., & Acevedo, D. (2022). Symptomatology of attention deficit, hyperactivity and defiant behavior as predictors of academic achievement. *BMC Psychiatry*, 22. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-03714-8>
- Fombouchet, Y., Pineau, S., Perchec, C., Lucenet, J., & Lannegrand, L. (2023). The development of emotion regulation in adolescence: What do we know and where to go next? *Social Development*, 32(4), 1227–1242. <https://doi.org/10.1111/sode.12684>
- Formento-Torres, A. C., Quílez-Robres, A., & Cortés-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: Una revisión sistemática meta-analítica.

- RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29(1).
<https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110>
- Garaigordobil, M. (2023). Educational Psychology: The Key to Prevention and Child-Adolescent Mental Health.. *Psicothema*, 35 4, 327-339 .
<https://doi.org/10.7334/psicothema2023.1>
- Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*.
<https://doi.org/10.1002/pits.22487>
- Guo, X., Jiao, R., & Wang, J. (2024). Connections between Parental Emotion Socialization and Internalizing Problems in Adolescents: Examining the Mediating Role of Emotion Regulation Strategies and Moderating Effect of Gender. *Behavioral Sciences*, 14.
<https://doi.org/10.3390/bs14080660>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hinshaw, S. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanisms.. *Psychological bulletin*, 111 1, 127-55. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.1.127>
- Horanicova, S., Husarova, D., Geckova, A. M., & Dankulincova Veselska, Z. (2024). Adolescents' academic performance: What helps them and what hinders them from achievement and success? *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1350105.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1350105>
- Izaguirre, L. A., Rodríguez-Fernández, A., & Fernández-Zabala, A. (2022). Perceived academic performance explained by school climate, positive psychological variables and life satisfaction. *The British Journal of Educational Psychology*, 93, 318 - 332.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12557>
- Klinge, J. L., Warschburger, P., & Klein, A. M. (2025). Late adolescent outcomes of childhood trajectories of internalizing symptoms: an 8-year follow-up of depressive and anxiety symptoms and cognitive, emotion- and behavior-related self-regulation facets. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 19.
<https://doi.org/10.1186/s13034-025-00958-6>
- Košir, K., & Jugović, I. P. (2025). Investigating the Interplay Between Teacher-Student and Peer Relationships in Predicting Academic Engagement in Early Adolescents. *Psychology in the Schools*, 62. <https://doi.org/10.1002/pits.23491>
- Larson, R., Moneta, G., Richards, M., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence.. *Child development*, 73 4, 1151-65.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464>

- Lee, C.-H. J., Ortiz, J. H. M., Glenn, C. R., Kleiman, E. M., & Liu, R. T. (2024). An evaluation of emotion recognition, emotion reactivity, and emotion dysregulation as prospective predictors of 12-month trajectories of non-suicidal self-injury in an adolescent psychiatric inpatient sample. *Journal of affective disorders*, 358, 302 - 308. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.02.086>
- León Rodríguez, M., & Yslado Méndez, R. (2022). Hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de institución educativa de zona sierra (Perú). *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 18(1), 107–122. <https://doi.org/10.18004/riics.2022.junio.107>
- Li, L.-D., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113, 104946. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104946>
- Liu, M., Bian, Q., Chen, X., Liu, J., & Li, D. (2024). Parental migration and peer victimization: implications for school and psychological adjustment of left-behind adolescents in rural China. *Chinese Sociological Review*, 56, 527 - 556. <https://doi.org/10.1080/21620555.2024.2307492>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-Teacher Relationships As a Protective Factor for School Adjustment during the Transition from Middle to High School. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988>
- Lorijn, S. J., Engels, M., Huisman, M., & Veenstra, R. (2021). Long-Term Effects of Acceptance and Rejection by Parents and Peers on Educational Attainment: A Study from Pre-Adolescence to Early Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 540 - 555. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01506-z>
- Lougheed, J. P., & Hollenstein, T. (2012). A Limited Repertoire of Emotion Regulation Strategies is Associated with Internalizing Problems in Adolescence. *Social Development*, 21, 704-721. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00663.x>
- Luo, Y., Yu, X., Tang, Y., & Zhang, H. (2024). Teacher–Student Relationship and Academic Achievement Among Adolescents: A Moderated Mediation Model. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.23377>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *The American psychologist*, 76(7), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Marquez, J., Francis-Hew, L., & Humphrey, N. (2023). Protective factors for resilience in adolescence: analysis of a longitudinal dataset using the residuals approach. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00687-8>

- Martinez, R., Mazenod, V., Michinov, E., Michinov, N., Poletti, C., Régner, I., Riant, M., Robert, A., Rudmann, O., Sanrey, C., Stanczak, A., Visintin, E. P., Vives, E., & Desrichard, O. (2021). Socio-emotional competencies and school performance in adolescence: What role for school adjustment? *Frontiers in Psychology*, 12, Article 640661. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661>
- Martinez-Yarza, N., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2023). A Systematic Review of Instruments Measuring Social and Emotional Skills in School-Aged Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, 16, 1475-1502. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10031-3>
- Martinsone, B., Simões, C., Camilleri, L., Conte, E., & Lebre, P. (2025). Students' Socio-Emotional Skills and Academic Outcomes After the PROMEHS Program: A Longitudinal Study in Two European Countries. *Behavioral Sciences*, 15. <https://doi.org/10.3390/bs15111529>
- Mascia, M. L., Langiu, G., Bonfiglio, N. S., Penna, M. P., & Cataudella, S. (2023). Challenges of Preadolescence in the School Context: A Systematic Review of Protective/Risk Factors and Intervention Programmes. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci13020130>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., Butera, F., Cherbonnier, A., Darnon, C., Demolliens, M., De Place, A.-L., Huguet, P., Jamet, E., Martínez, R., Mazenod, V., Michinov, E., Michinov, N., Poletti, C., Régner, I., . . . Desrichard, O. (2021). Socio-Emotional Competencies and School Performance in Adolescence: What Role for School Adjustment?. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640661>
- Ministerio de Educación del Ecuador & Ministerio de Salud Pública. (2019). Atención integral en salud en contextos educativos (MAIS-CE): Manual. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/Manual-MAIS-CE.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/07/Instructivo-para-la-aplicacion-de-la-evaluacion-estudiantil.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Instructivo para la aplicación de la evaluación psicopedagógica. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/02/Instructivo-para-la-aplicacion-de-la-Evaluacion.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Modelo de gestión del Departamento de Consejería Estudiantil. <https://educacion.gob.ec/modelos-de-gestion-dece/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023a). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacionbilingue.gob.ec/wp->

[content/uploads/2023/06/REGLAMENTO-GENERAL-A-LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/06/REGLAMENTO-GENERAL-A-LA-LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-INTERCULTURAL.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023b). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00080-A: Normativa para regular el servicio de Nivelación y Aceleración Pedagógica. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/MINEDUC-MINEDUC-2023-00080-A.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024a). Instructivo de evaluación estudiantil régimen Costa-Galápagos 2024-2025. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/08/instructivo-evaluacion-estudiantil-costa-galapagos-2024.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024b). Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00031-A: Normativa para regular los procesos de evaluación educativa y los procesos organizacionales de las instituciones educativas. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/05/MINEDUC-MINEDUC-2024-00031-A.pdf>

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Instructivo de evaluación estudiantil. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/04/Instructivo-de-Evaluacion-Estudiantil-2025.pdf>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura del Ecuador. (2025). Participación estudiantil y líneas de acción orientadas al bienestar, ciudadanía, producción, ambiente, cultura y memoria social.

Monzonís-Carda, I., Adelantado-Renau, M., Beltran-Valls, M. R., & Moliner-Urdiales, D. (2025). Mental health and academic performance in adolescents: Elucidating the role of psychological well-being and psychological distress. *DADOS Study. Psychology in the Schools*, 62(4), 1122–1132. <https://doi.org/10.1002/pits.23382>

Müller, M. (2008). *Aprender para ser: Principios de psicopedagogía clínica* (6.^a ed.). Bonum.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *The promise of adolescence: Realizing opportunity for all youth*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25388>

Navarro Suanes, M. (2010). Enfoque preventivo de los problemas escolares y de aprendizaje. *Temas para la Educación*, 6, 1–6. <https://feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6806.pdf>

Observatorio Social del Ecuador & UNICEF Ecuador. (2023). Situación de los niños, niñas y adolescentes del Ecuador. https://infanciaecuador.org/wp-content/uploads/2024/12/SITAN_Ecuador2023.pdf

OECD. (2024). *Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>

Okano, L., Jeon, L., Crandall, A., Powell, T., & Riley, A. W. (2019). The Cascading Effects of Externalizing Behaviors and Academic Achievement Across Developmental

- Transitions: Implications for Prevention and Intervention. *Prevention Science*, 21, 211-221. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01055-9>
- Olivier, E., Morin, A., Langlois, J., Tardif-Grenier, K., & Archambault, I. (2020). Internalizing and Externalizing Behavior Problems and Student Engagement in Elementary and Secondary School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 2327 - 2346. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01295-x>
- OREALC/UNESCO Santiago. (2021). Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). *Adolescent health*. <https://www.who.int/health-topics/adolescent-health>
- Ostaszewski, K. (2020). The importance of resilience in adolescent mental health promotion and risk behaviour prevention. *International Journal of Public Health*, 65, 1221 - 1222. <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01508-x>
- Özdemir, M., Oppedal, B., Nyathi, S. A., Amouri, L., Amouri, H., & Özdemir, S. (2026). A Scoping Review of School- Based Programs for Promoting Recently Arrived Immigrant Youth's Positive Adjustment and Well-Being. *Journal of Community Psychology*, 54. <https://doi.org/10.1002/jcop.70088>
- Özdemir, M., Oppedal, B., Nyathi, S. A., Amouri, L., Amouri, H., & Özdemir, S. (2026). A scoping review of school-based programs for promoting recently arrived immigrant youth's positive adjustment and well-being. *Journal of Community Psychology*, 54. <https://doi.org/10.1002/jcop.70088>
- Palmu, I., Närhi, V., & Savolainen, H. (2018). Externalizing behaviour and academic performance – the cross-lagged relationship during school transition. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23, 111 - 126. <https://doi.org/10.1080/13632752.2017.1376968>
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
- Papalia, D. E., Martorell, G., & Feldman, R. D. (2017). *Desarrollo humano* (13.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Patel, S. G., Bouche, V., Thomas, I., & Martinez, W. (2022). Mental health and adaptation among newcomer immigrant youth in United States educational settings.. *Current opinion in psychology*, 49, 101459. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101459>
- Paulus, F., Ohmann, S., Möhler, E., Plener, P., & Popow, C. (2021). Emotional Dysregulation in Children and Adolescents With Psychiatric Disorders. A Narrative Review. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.628252>
- Pedersen, M., Holen, S., Sund, A., Adolfsen, F., Løvaas, M. E., Martinsen, K., Neumer, S., Patras, J., Rasmussen, L., & Lydersen, S. (2022). Targeting Internalizing Symptoms in

Children: What is the Impact on School Functioning?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67, 709 - 724. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042849>

- Plenty, S., & La Roi, C. (2024). Peer acceptance and rejection during secondary school: Do associations with subsequent educational outcomes vary by socioeconomic background?. *Child development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.14044>
- Podiya, J., Navaneetham, J., & Bhola, P. (2025). Influences of school climate on emotional health and academic achievement of school-going adolescents in India: a systematic review. *BMC Public Health*, 25. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21268-0>
- Poletti, M., Preti, A., & Raballo, A. (2022). Eating Disorders and Psychosis as Intertwined Dimensions of Disembodiment: A Narrative Review. *Clinical Neuropsychiatry*, 19, 187 - 192. <https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20220307>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research*, 87, 345 - 387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Raposo, B., & Francisco, R. (2022). Emotional (dys)Regulation and Family Environment in (non)Clinical Adolescents' Internalizing Problems: The Mediating Role of Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.703762>
- Reinke, A. L., Stiles, K., & Lee, S. S. (2023). Childhood ADHD With and Without Co-occurring Internalizing/Externalizing Problems: Prospective Predictions of Change in Adolescent Academic and Social Functioning. *Journal of Attention Disorders*, 27, 1520 - 1531. <https://doi.org/10.1177/10870547231187146>
- Reitsemá, A. M., Jeronimus, B. F., van Dijk, M., & de Jonge, P. (2022). Emotion dynamics in children and adolescents: A meta-analytic and descriptive review. *Emotion (Washington, D.C.)*, 22(2), 374–396. <https://doi.org/10.1037/emo0000970>
- Reitsemá, A. M., Jeronimus, B. F., van Dijk, M., Ceulemans, E., van Roekel, E., Kuppens, P., & de Jonge, P. (2023). Distinguishing dimensions of emotion dynamics across 12 emotions in adolescents' daily lives. *Emotion (Washington, D.C.)*, 23(6), 1549–1561. <https://doi.org/10.1037/emo0001173>
- Rodríguez, S., Valle, A., Gironelli, L. M., Guerrero, E., Regueiro, B., & Estévez, I. (2020). Performance and well-being of native and immigrant students. Comparative analysis based on PISA 2018.. *Journal of adolescence*, 85, 96-105. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.10.001>
- Ross, K. M., & Tolan, P. (2018). Social and Emotional Learning in Adolescence: Testing the CASEL Model in a Normative Sample. *The Journal of Early Adolescence*, 38, 1170 - 1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Ruan, Q.-N., Chen, Y.-H., & Yan, W.-J. (2023). A network analysis of difficulties in emotion regulation, anxiety, and depression for adolescents in clinical settings. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00574-2>

- Sánchez-Sánchez, F., Fernández-Pinto, I., Santamaría, P., Carrasco, M. Á., & del Barrio, V. (2016). SENA, Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes: Proceso de desarrollo y evidencias de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 23–34. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-13.pdf>
- Santos, A. C., Simões, C., Melo, M. H. S., Santos, M., Freitas, I., Branquinho, C., Cefai, C., & Arriaga, P. (2023). A systematic review of the association between social and emotional competencies and student engagement in youth. *Educational Research Review*. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100535>
- Saura-Garre, P., Vicente-Escudero, J., Checa, S., Sáez, M. C., Fernández, V., Alcántara, M., Martínez, A., & LópezSoler, C. (2022). Assessment of hyperactivity-impulsivity and attention deficit in adolescents by self-report and its association with psychopathology and academic performance. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.989610>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223–228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schäfer, S. K., Streit, S., Schäfer, C. G., Roembell, L. B., Corneli, M., Schaubruch, L. M., Wessa, M., Lieb, K., Equit, M., & Fuhr, D. (2025). Barriers and facilitators for the implementation of preventative mental health interventions among secondary schools in high-income countries: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 3713 - 3731. <https://doi.org/10.1007/s00787-025-02796-5>
- Silvers, J. A. (2022). Adolescence as a pivotal period for emotion regulation development. *Current Opinion in Psychology*, 44, 258–263. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.023>
- Soto, C., Napolitano, C., Sewell, M. N., Yoon, H., & Roberts, B. (2022). Going Beyond Traits: Social, Emotional, and Behavioral Skills Matter for Adolescents' Success. *Social Psychological and Personality Science*, 15, 33 - 45. <https://doi.org/10.1177/19485506221127483>
- Strasser, K., Arias, P., Alessandri, F., Turner, P., Villarroel, T., Aldunate, C. P., & Montt, M. E. (2023). Adolescents' academic self-efficacy and emotions during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis of family and school risk factors. *School Psychology*, 38(2), 88–99. <https://doi.org/10.1037/spq0000523>
- Thomson, K., Magee, C., Petteni, M. G., Oberle, E., Georgiades, K., Schonert-Reichl, K., Janus, M., Guhn, M., & Gadermann, A. (2024). Changes in peer belonging, school climate, and the emotional health of immigrant, refugee, and non-immigrant early adolescents. *Journal of Adolescence*, 96, 1901 - 1916. <https://doi.org/10.1002/jad.12390>
- Tomás, J., Gutiérrez, M., Pastor, A., & Sancho, P. (2020). Perceived Social Support, School Adaptation and Adolescents' Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>

- UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNICEF Ecuador. (s. f.). Educación. Recuperado el 14 de mayo de 2026, de <https://www.unicef.org/ecuador/educaci%C3%B3n>
- Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope.. *Journal of youth and adolescence*, 40 12, 1568-80 . <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9637-7>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A. K., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 157–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>
- Wong, M., Dosanjh, K. K., Jackson, N., Rünger, D., & Dudovitz, R. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health*, 21. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>
- Wu, J., Zhao, X., Shao, Y., Zang, W., Jun, H., & Yu, W. (2025). The impact of physical exercise on internalizing and externalizing problem behaviors among middle school students: correlation and regression prediction analysis. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 19. <https://doi.org/10.1186/s13034-025-00903-7>
- Xie, L., Zou, W., & Wang, H. (2022). School adaptation and adolescent immigrant mental health: Mediation of positive academic emotions and conduct problems. *Frontiers in Public Health*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.967691>
- Yan, S., Liu, Z., Peng, P., & Yan, N. (2024). The Reciprocal Relations between Externalizing Behaviors and Academic Performance among School-aged Children: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Educational Psychology Review*, 36. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09955-1>
- Yang, Y., Wang, J., Lin, H., Chen, X., Chen, Y., Kuang, J., Yao, Y., Wang, T., & Fu, C. (2025). Emotion dynamics prospectively predict depressive symptoms in adolescents: findings from intensive longitudinal data. *BMC Psychology*, 13. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02699-9>
- Ye, W., Teig, N., & Blömeke, S. (2024). Systematic review of protective factors related to academic resilience in children and adolescents: unpacking the interplay of operationalization, data, and research method. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1405786>

- Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed.). SAGE Publications.
- Zhou, R., Zhang, L., Liu, Z., & Cao, B. (2025). Emotion regulation difficulties and disordered eating in adolescents and young adults: a meta-analysis. *Journal of Eating Disorders*, 13. <https://doi.org/10.1186/s40337-025-01197-y>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS INSTRUMENTOS DE LA PROPUESTA

Los siguientes formatos se completarán durante el pilotaje. Sus espacios vacíos son campos de registro y no resultados de la investigación. Cada formulario utiliza un código de participante; la relación con su identidad permanece bajo custodia del DECE.

A1. Bitácora Conecta Contigo

Código: _____ Fecha: _____ Actividad/eje: _____. Responder por escrito, oralmente al facilitador o con dibujos. Compartir respuestas voluntario.

Pregunta	Registro
Hoy descubrí que...	
Algo que me sirvió fue...	
Esta vez quiero intentar...	
Necesito orientación o apoyo de...	
La estrategia que probé y lo que ocurrió...	

A2. Ficha de observación docente

Código: _____ Docente: _____ Período de cinco días: _____
 Momento: inicial / intermedio / final / seguimiento. Registrar oportunidades comparables. 0 = no realiza pese a disponer de oportunidades; 1 = menos de la mitad; 2= al menos la mitad, pero no todas; 3 = todas las oportunidades. NA = sin oportunidad o información suficiente. No sumar como escala diagnóstica.

Conducta	Realizadas / disponibles	0-3 / NA	Hecho y apoyo recibido
Inicia la actividad			
Mantiene o recupera atención			
Sigue la secuencia indicada			
Cumple la actividad acordada			
Participa cuando corresponde			
Reintenta o cambia estrategia			

Solicita aclaración cuando la necesita			
Retoma la tarea tras retroalimentación			
Coopera de forma respetuosa			
Inicia una acción sin descalificarse			

Un cambio preocupante se registra y comunica sin esperar a completar cinco días. Que un estudiante pida ayuda no es, por sí solo, una alerta; hay que ver por qué la pide y en qué situación. Evitar juicios como “flojo” “vago” “conflictivo” o “sin capacidad”.

A3. Tarjeta y seguimiento de Mi reto posible

Código: _____ Fecha de inicio: _____ Cierre (cuatro semanas): _____.
Meta: _____ Línea base: _____ Pasos: _____ Apoyo: _____

Criterio acordado: _____.

Registrar cambios de meta con fecha y motivo.

Semana	Disponibles	Realizadas	Porcentaje	Estrategia/ajuste
1.				
2.				
3.				
4.				

Porcentaje: _____ %

Autoevaluación semanal del estudiante

Al finalizar cada semana, subraya la opción que mejor represente tu avance.

- **Semana 1:** Todavía no lo intenté / Lo intenté y necesito ajustar / Lo conseguí
- **Semana 2:** Todavía no lo intenté / Lo intenté y necesito ajustar / Lo conseguí
- **Semana 3:** Todavía no lo intenté / Lo intenté y necesito ajustar / Lo conseguí
- **Semana 4:** Todavía no lo intenté / Lo intenté y necesito ajustar / Lo conseguí

A4. Perfil preventivo y plan modular

Código: _____ Responsable DECE: _____ Fecha: _____.

Fortalezas: _____ Necesidades prioritarias (máximo dos): _____.

Valoración de pertinencia preventiva: _____.

Fuente / fecha	Evidencia objetiva	Módulo y adaptación	Responsable/fecha de revisión
Autoobservación			
Observación docente			
Información académica/contextual			
Valoración DECE			

A5. Registro confidencial de alerta y derivación

Código: _____ Fecha/hora: _____ Profesional que recibe: _____.

Registrar hechos sin diagnosticar. No distribuir este instrumento al grupo ni incorporarlo al mural.

Elemento	Registro
Hecho observado o palabras comunicadas.	
Contexto y necesidad de protección inmediata.	
Acción realizada y hora.	
Comunicación al DECE/autoridad y recepción.	
Decisión profesional y canal de atención.	
Comunicación segura a representante, si procede.	
Fecha/responsable de seguimiento.	
Estado de atención y próximo paso.	

A6. Devolución y continuidad

Código: _____ Momento: final / 4 semanas / 8 semanas. Participan: _____.

Indicador priorizado	Inicial I-EP-A	Actual I-EP-A	Evidencia/próximo paso

Decisión: cierre con mantenimiento / nuevo módulo / mayor acompañamiento / derivación.
Acción: _____ Responsable: _____ Fecha: _____. Opinión del estudiante: _____. Acuerdo pedagógico comunicado al tutor: _____.

A7. Orientación familiar y retroalimentación

Código: _____ Representante: _____ Fecha: _____ Modalidad: encuentro / entrevista / guía con devolución.

Pregunta	Registro
Dos prácticas que puedo aplicar	
Compromiso para dos semanas	
Recurso o apoyo que necesito	
Canal institucional al que acudiré	
Revisión del compromiso: avance, dificultades y ajuste	

A8. Registro de ejecución y socialización docente

Responsable: _____. Fecha: _____. Al cierre se comunican hallazgos generales; los casos prioritarios se atienden por canal privado.

Sesión /módulo	Previsto/realizado	Asistencia	Adaptación / acuerdo

A9. Materiales didácticos de la propuesta “Conecta Contigo”

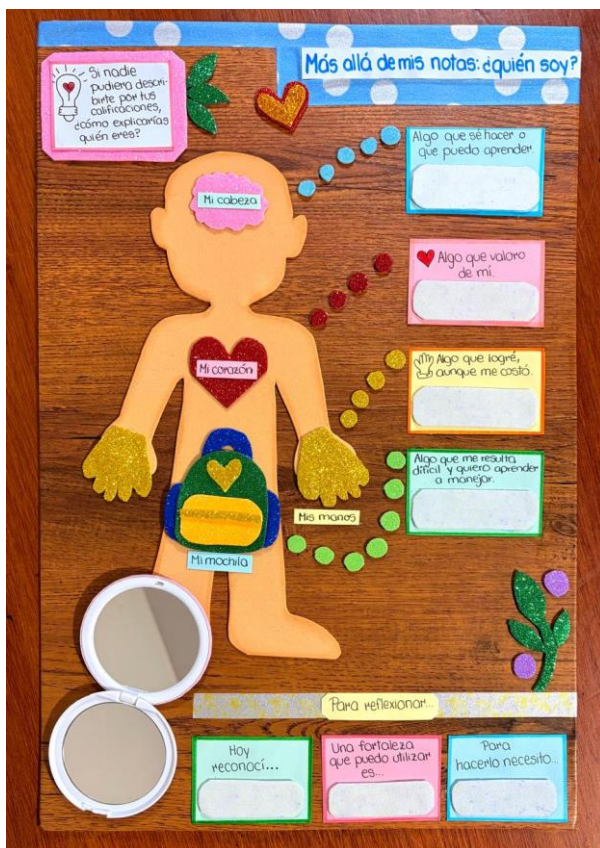


Figura 1 Material didáctico “Más allá de mis notas: ¿quién soy?”

Fuente: Elaboración propia.



Figura 2 Tablero didáctico “Conecta Contigo”.

Fuente: Elaboración propia.



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA

Estimado/a padre, madre o tutor legal.

Le invitamos a autorizar la participación de su hijo/a en una investigación de la Universidad Técnica del Norte titulada **“EVALUACIÓN DE INDICADORES SOCIOEMOCIONALES EN ADOLESCENTES CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LA UNIDAD EDUCATIVA GABRIELA MISTRAL”**. Esta investigación busca identificar que competencias socioemocionales posee su hijo/a.

¿En qué consiste la investigación?

- Su hijo/a responderá **un cuestionario** diseñado para identificar los indicadores socioemocionales.
- La participación será en horario escolar y no afectará sus actividades académicas.
- No se utilizarán datos personales que permitan identificar a su hijo/a.

¿Existen riesgos o beneficios?

- No hay riesgos físicos ni psicológicos significativos asociados a esta investigación.
- Su hijo/a podrá reflexionar sobre sus emociones y mejorar su autoconocimiento.

Derechos de participación:

- **La participación es voluntaria.** Puede retirar su consentimiento en cualquier momento sin consecuencias para su hijo/a.
- **Los datos serán confidenciales.** La información se usará solo con fines académicos y científicos.

Si tiene preguntas, puede comunicarse con el responsable de la aplicación en cualquier momento.

Si está de acuerdo en que su hijo/a participe, firme a continuación:

Yo, _____, he leído y comprendido la información anterior y autorizo la participación de mi hijo/a _____ en esta investigación.

Firma del padre/madre/tutor: _____

Fecha: _____

Gisselle Anahí Fures Anrango
Estudiante Responsable
gafueresa@utn.edu.ec
0992253312



Ibarra, 11 de junio del 2026

PARA: MSc. Giovany Enríquez**RECTOR DE LA UNIDAD EDUCATIVA "GABRIELA MISTRAL "****ASUNTO:** Entrega de perfiles individuales de evaluación.

De mi consideración:

Reciba un cordial saludo. A través de la presente, expreso mi agradecimiento a la Unidad Educativa "Gabriela Mistral", por la apertura y colaboración brindadas durante el proceso de aplicación del instrumento de evaluación.

Mediante la presente, se remiten los perfiles individuales de los estudiantes evaluados, cuyos resultados constituyen un insumo relevante para la identificación de necesidades y la planificación de estrategias de acompañamiento dentro del contexto educativo.

Asimismo, el análisis de los resultados evidencia la presencia de índices de alerta en los estudiantes evaluados, los cuales requieren atención prioritaria y seguimiento oportuno por parte de los profesionales y autoridades competentes de la institución.

Con la recepción de los perfiles individuales, la Unidad Educativa asume la responsabilidad del adecuado manejo y custodia de la información entregada, así como de la valoración y atención de los casos que presenten indicadores de alerta, conforme a sus competencias y protocolos institucionales, garantizando en todo momento la confidencialidad de los datos.

Sin otro particular, agradezco la atención brindada.

Atentamente,

Gisselle Fúeres
Estudiante de Psicopedagogía UTN

U.E. "GABRIELA MISTRAL"

MSc. Juan C. Suárez

RECIBIDO

FECHA: 19/JUN/2026

Ciudadela Universitaria Barrio El Olivo

Av. 17 de Julio C. 21 y General Lucio Márquez Córdova
Ibarra-Ecuador

FICHA DE REGISTRO ACADÉMICO Y CONTEXTUAL PARA LA SELECCIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Objetivo. Organizar información académica e institucional proporcionada por la institución educativa a través del DECE, con el fin de verificar los criterios de selección de los estudiantes y relacionar el rendimiento académico con los indicadores socioemocionales evaluados mediante el SENA.

Código del estudiante	Nivel / Curso	Edad	Asignaturas con promedio inferior a 7,00	Promedio académico general	Atrasos recurrentes	Incumplimiento recurrente de tareas	Bajo acompañamiento familiar	Vulnerabilidad socioeconómica	Cumple criterios de selección	Observaciones institucionales
					Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	
					Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	
					Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	