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 LA SALLE"

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:

Licenciatura en Psicopedagogía

Línea de investigación:

Gestión, calidad de la educación, procesos pedagógicos e idiomas

Autor:

Joslin Abigail Chugá Chávez

Directora:

PhD. Mayra Karina Pabón Ponce

Ibarra- Ecuador 2026

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

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

i. 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:	Chugá Chávez Joslin Abigail

DATOS DE LA OBRA	
TÍTULO:	Evaluación De Indicadores Socioemocionales En Adolescentes Con Bajo Rendimiento Académico De La Unidad Educativa La Salle
AUTOR (ES):	Chugá Chávez Joslin Abigail
FECHA: DD/MM/AAAA	4/11/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA:	■ **PREGRADO** **POSGRADO**
TITULO POR EL QUE OPTA:	Licenciatura en Psicopedagogía
DIRECTOR /ASESOR:	PhD. Karina Pabón PhD. Lorena Jaramillo

ii. 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 4 días, del mes de noviembre de 2026

EL AUTOR:



Joslin Abigail Chugá Chávez

iii. CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR

Ibarra, 4 de noviembre de 2026

PhD. Mayra Karina Pabón Ponce

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.

Validar únicamente en FirmaEC.
Firmado electrónicamente por:
MAYRA KARINA PABON PONCE

(f) ……
PhD. Mayra Karina Pabón Ponce
C.C.: 1003451422

v. 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 La Salle" elaborado por Joslin Abigail Chugá Chávez, previo a la obtención del título de Licenciatura en Psicopedagogía, aprueba el presente informe de investigación en nombre de la Universidad Técnica del Norte:



(f):……..
PhD. Mayra Karina Pabón Ponce
C.C.: 1003451422



(f):……..
PhD. Lorena Guisela Jaramillo Mediavilla
C.C.: 1002240784

vi. DEDICATORIA

Dedico este logro a Dios, por trazar mi camino, por permitirme servir y ser instrumento de su amor.

A mis padres Nathalia y Byron, por amarme, cuidarme y enseñarme el valor del trabajo y sacrificio.

A mis padres, Danilo y Miriam, por permitirme soñar y amarme incondicionalmente.

A mi hermano Israel, por acompañarme todos los días y ser el mejor amigo que alguien puede tener.

A mi familia, por ser mi mayor ejemplo de amor, de valentía y cuidado.

A mi novio, Leonardo, por confiar en mis sueños, por apoyarme y acompañarme en esta vida con tanto amor.

A mí, por nunca rendirme, por ser valiente en los días difíciles, por amar tanto, por proteger y cuidar. A quien hoy prometo llevar a los lugares que siempre soñó, con mucho esfuerzo y dedicación, siendo la profesional que anhela cada día.

A mis niños, al primero, y a todos los que han llegado a mi vida, porque me han enseñado más ellos a mí que yo a ellos, porque cuidar sus infancias es hoy mi propósito, y porque deseo ser el lugar en el que se sientan seguros y amados.

Le dedico este logro a quienes dudan, a quienes tienen miedo o se sienten tristes, para que sepan que siempre hay vida después, que la grandeza se encuentra en las almas nobles y que la ternura es nuestra resistencia.

Joslin Abigail Chugá Chávez

vii. AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer de forma especial por este logro a Dios, por su infinito amor, por haberme ubicado aquí, de tantos lugares en el mundo, y por permitirme encontrar el lugar en que iba a ser feliz.

A mi mamá, Nathalia, quién ha sido mi fuerza, quien nunca dudo, para quién siempre pude dar más, por su exigencia, por su amor incondicional, y por vivir mis logros como suyos, porque estoy cumpliendo el sueño de las dos.

A mi papá, Byron quien me ha enseñado de trabajo, de entrega y de sacrificio, quien me ha demostrado que el amor trasciende distancias, que hay que ser bondadosos y pacientes, y sobre todo, que hay que servir a quien lo necesite siempre.

A mi mami Mili, por permitirme soñar, por cuidarme, y sobre todo, por darme la infancia más bonita, su amor incondicional me ha permitiendo formarme como la mujer que hoy soy.

A mi papi Danilo, el hombre más honorable que conozco, quien me enseñó de valentía, de fuerza, de resiliencia, quien nunca me ha dejado sola y confía en mis sueños.

A mi hermano, Israel, porque desde que llego a mi vida, fue mi primer niño, por enseñarme de amor, de amistad, lealtad y sobre todo de paciencia.

A mis abuelitos, Bertita, que nunca me dejo sola, que sus consejos me mantuvieron de pie, que su sacrificio hoy me permite ser una mujer libre y capaz. A Luchito, mi compañero de muchos años, porque incluso en silencio, me ha demostrado su cuidado y protección.

A mis tíos, Byron, Mónica, Lorena y Ramiro, por sus consejos, su cuidado, su apoyo, y por ser mi lugar seguro

A mis hermanos, como los considero, Gina, Alexis y Ronny, por enseñarme de perseverancia, de lucha, de constancia, su ejemplo ha sido inspirador.

A mi persona, Leo Caicedo, porque su amor me ha salvado, me ha permitido soñar y ser todo lo que he querido, por creer en mí, por permitirme aprender tanto como siempre quise, por acompañarme en esta vida desde el amor y por enseñarme que la constancia logra, lo que las fuerzas no alcanzan.

A mis docentes, ejemplo de lo que un día sueño ser. Una mujer profesional, valiente, capaz y sobre todo humana, a cuidar las almas desde el respeto profundo y la ternura por la existencia humana.

viii. RESUMEN EJECUTIVO

La investigación se fundamenta en la necesidad de abordar los factores psicosociales que inciden en el bajo rendimiento escolar durante la adolescencia. El objetivo general del estudio fue evaluar los indicadores socioemocionales en adolescentes con bajo rendimiento académico de la Unidad Educativa La Salle Ibarra para orientar acciones psicopedagógicas preventivas. La metodología adoptó un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo mediante un análisis individual de tres casos referidos por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE). La recolección de datos se realizó mediante la aplicación del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA). Los resultados más relevantes evidenciaron que el bajo rendimiento académico se asocia con elevaciones en el índice global de problemas, dificultades severas en las funciones ejecutivas (atención e impulsividad), desregulación emocional, sintomatología postraumática e inestabilidad en los entornos contextuales, especialmente en las relaciones con el grupo de pares y el ámbito familiar. Como conclusión principal, se establece que el bajo desempeño escolar no responde únicamente a un déficit cognitivo, sino a la interacción compleja entre la sobrecarga emocional y las limitaciones en la autorregulación que bloquean la corteza prefrontal y el procesamiento adecuado de los aprendizajes, destacando la necesidad de implementar intervenciones psicopedagógicas integrales con enfoque preventivo.

Palabras clave: Adolescencia, Rendimiento académico, Desarrollo socioemocional, Evaluación psicopedagógica, Psicopedagogía preventiva, Sistema SENA.

ix. ABSTRACT

This research addresses the psychosocial factors that influence low academic performance during adolescence. The general objective of the study was to evaluate socioemotional indicators in adolescents with low academic performance at the Unidad Educativa La Salle Ibarra to guide preventive psychopedagogical actions. The methodology adopted a quantitative approach with a non-experimental, cross-sectional, and descriptive design through an individual analysis of three cases referred by the Student Counseling Department (DECE). Data collection was carried out using the Child and Adolescent Assessment System (SENA). The most relevant results showed that low academic performance is associated with elevations in the global problem index, severe difficulties in executive functions (attention and impulsivity), emotional dysregulation, post-traumatic symptomatology, and instability in contextual environments, particularly in peer relationships and the family sphere. As a main conclusion, it is established that low school performance is not solely due to a cognitive deficit, but rather to a complex interaction between emotional overload and self-regulation limitations that impair the prefrontal cortex and proper learning processing, highlighting the need to implement comprehensive psychopedagogical interventions with a preventive focus.

Keywords: Adolescence, Academic performance, Socioemotional development, Psychopedagogical evaluation, Preventive psychopedagogy, SENA System.

x. ÍNDICE DE CONTENIDOS

i. IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA 2

ii. CONSTANCIAS 3

iii. CERTIFICACIÓN DEL DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTERGRACIÓN CURRICULAR 4

v. APROBACIÓN DEL TRIBUNAL 5

vi. DEDICATORIA 6

vii. AGRADECIMIENTO 7

viii. RESUMEN EJECUTIVO 8

ix. ABSTRACT 9

x. ÍNDICE DE CONTENIDOS 10

xi. ÍNDICE DE TABLAS 11

xii. ÍNDICE DE FIGURAS 13

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO 16

1.1 Adolescencia y desarrollo socioemocional 16

1.2. Indicadores Socioemocionales en la adolescencia 21

1.3. Rendimiento académico 27

1.4 Sistema de evaluación SENA 32

1.4.3 Validez, confiabilidad y fundamentación teórica del instrumento 35

1.4 Enfoque preventivo del instrumento 39

1.5. Psicopedagogía preventiva 40

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA 42

2.1 Tipo de Investigación 42

2.2 Técnicas e instrumentos de investigación 44

2.3 Preguntas de investigación y/o hipótesis 45

2.4 Matriz de operacionalización de variables 46

2.5 Participantes 51

2.6 Procedimiento y análisis de datos 52

2.7 Análisis de Resultados 53

1. Revisión de los perfiles individuales del SENA 53

2. Clasificación de los resultados por nivel de intensidad. 53

3. Identificación de fortalezas y dificultades socioemocionales 53

4. Integración con la información académica y contextual 54

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 55

3.1 Resultados de Análisis Caso 1 55

3.2 Análisis de Resultados Caso 2 62
3.3 Resultados de Análisis caso 3 71
CAPÍTULO IV: PROPUESTA 80
4.1 INTRODUCCIÓN 80
4.2 ESTRUCTURA 81
4.3 EJE 1. DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA ADOLESCENCIA 81
4.4 EJE 2. FORTALECIMIENTO DE FUNCIONES EJECUTIVAS Y AUTORREGULACIÓN 86
4.5 EJE 3. MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y RELACIONES INTERPERSONALES 90
5. CONCLUSIONES 95
6. RECOMENDACIONES 96
6.1. A la institución educativa 96
6.2. Al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) 96
6.3. A los docentes 96
6.4. A las familias 96
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 97
8. ANEXOS 101
8.1 CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA (FORMATO) 103
8.2 ENTREGA DE RESULTADOS INDIVIDUALES A LA INSTITUCIÓN 104

xi. ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Operacionalización Indicadores 47
Tabla 2: Bajo Rendimiento Académico 50
Tabla 3EJE 1: Actividad 1 82
Tabla 4 EJE 1: Cierre Actividad 1 83
Tabla 5 EJE 1: Actividad 2 83
Tabla 6 EJE 1: Cierre Actividad 2 84
Tabla 7 EJE 1: Actividad 3 84
Tabla 8 EJE 1: Cierre Actividad 3 85
Tabla 9 EJE 2: Actividad 1 86
Tabla 10 EJE 2: Cierre Actividad 1 87
Tabla 11 EJE 2: Actividad 2 87
Tabla 12 EJE 2: Cierre Actividad 2 88
Tabla 13 EJE 2: Actividad 3 88
Tabla 14 EJE 2: Cierre Actividad 3 89
Tabla 15 EJE 3: Actividad 1 90
Tabla 16 EJE 3: Cierre Actividad 1 91
Tabla 17 EJE 3: Actividad 2 91
Tabla 18 EJE 3: Cierre Actividad 2 92
Tabla 19 EJE 3: Actividad 3 93
Tabla 20 EJE 3: Cierre Actividad 3 94

xii. ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Criterios de Evaluación Escolar 30
Figura 2: Niveles de Logro de Aprendizaje 31
Figura 3 Caso 1: índices Globales 55
Figura 4 Caso 1: Problemas Interiorizados 56
Figura 5 Caso 1: Problemas Exteriorizados 57
Figura 6 Caso 1: Otros Problemas 59
Figura 7 Caso 1: Problemas Contextuales 60
Figura 8 Caso 1: Escalas de Vulnerabilidades 60
Figura 9 Caso 1: Escala de Recursos Personales 61
Figura 10 Caso 2: Índices Globales 63
Figura 11 Caso 2: Problemas Interiorizados 64
Figura 12 Caso 2: Problemas Exteriorizados 65
Figura 13 Caso 2: Otros Problemas 66
Figura 14 Caso 2: Problemas Contextuales 67
Figura 15 Caso 2: Escalas de Vulnerabilidades 68
Figura 16 Caso 2: Escalas de Recursos Personales 69
Figura 17 Caso 3: Escala de Control 71
Figura 18 Caso 3: índices Globales 71
Figura 19 Caso 3: Problemas Interiorizados 73
Figura 20 Caso 3: Problemas Exteriorizados 74
Figura 21 Caso 3: Otros Problemas 76
Figura 22 Caso 3: Problemas Contextuales 76
Figura 23 Caso 3: Escalas de Vulnerabilidades 77
Figura 24 Caso 3: Escala de Recursos Personales 78

INTRODUCCIÓN

Las competencias socioemocionales se han visto como los fundamentos primordiales para el progreso humano, incluso como un componente clave del proceso de enseñanza, que tiene importancia en la formación escolar. Sin embargo, estas capacidades todavía no se fomentan lo suficiente en el ámbito académico, lo que genera desafíos significativos en la convivencia y el rendimiento (Muñoz et al., 2025). Esta situación, en Ecuador se visibiliza a través del comportamiento de los estudiantes, y, por lo tanto, se refleja en cómo se desenvuelve en las materias escolares, sobre todo en la etapa de educación básica superior y bachillerato, es decir, en el proceso de adolescencia, en donde se incrementan las dificultades para relacionarse y mantener su promedio escolar. En la actualidad, se presentan dificultades no solo con el desarrollo de las habilidades socioemocionales, sino también en los procesos de acompañamiento docente y en cómo influye esta construcción en la salud mental de los estudiantes. (Goyes, 2025).

Dentro del área del rendimiento académico incluye factores como adaptación, el concepto de sí mismo, la motivación y cómo se comporta en los diferentes espacios sociales. Siendo un área tan importante, se considera que un bajo rendimiento académico o la dificultad para el cumplimiento de estos objetivos influye de forma negativa en el desarrollo de cada adolescente, debido a que "el rendimiento académico no es solo el reflejo de la capacidad intelectual del estudiante, sino también un indicador de su futuro" (Manogya et al., 2025). Para identificar la verdadera dificultad se establece que los estudiantes que presentan menor rendimiento en comparación a sus pares, pueden presentar dificultades significativas en áreas como su autoestima, identidad social, y futura trayectoria profesional. Áreas que están directamente vinculadas con sus habilidades socioemocionales y, en consecuencia, la necesidad de investigar cómo su relación incide sobre el rendimiento académico deficiente de los adolescentes.

El estudio se llevará a cabo en el ámbito educativo formal, en la Unidad Educativa "La Salle" ubicada en la ciudad de Ibarra, durante el periodo Septiembre-Julio 2025 la población de estudio se conforma por estudiantes de básica superior y bachillerato, enfocada directamente en adolescentes que se relacionan directamente con dificultades académicas o bajo rendimiento.

Las habilidades socioemocionales son fundamentales para establecer relaciones interpersonales saludables y para entender y expresar eficazmente las emociones. La

conciencia emocional, la empatía y la regulación de las emociones son parte de estas competencias, así como las habilidades sociales, que son componentes fundamentales para el bienestar personal y la interacción entre seres humanos (Wang et al., 2025). Siendo esta competencia una capacidad que se desarrolla en todos aquellos contextos donde se produce la interacción humana, desde el seno de la familia hasta los espacios educativos, de forma que su correcta adquisición y expresión tienen un papel relevante en el bienestar integral de la persona.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales es un proceso que se debe de estimular a lo largo de toda la vida, y es la adolescencia un periodo significativo donde los cambios en los niveles cognitivo y social son profundos, y estas competencias están directamente relacionadas con el desarrollo personal y la edificación de una identidad sólida (Dumontheil, 2016).

En el ámbito académico, una buena regulación de las capacidades cognitivas permitirá, por un lado, mejorar la organización y, por otro lado, el control de los procesos relacionados con la memoria y la atención contribuyendo, en este sentido, a su vez a mejorar la receptividad, así como la capacidad de aprender. Estas capacidades de control cognitivo se relacionan con la interacción social y el rendimiento académico (Shapiro, 2011). En relación con esto , el bajo rendimiento escolar es una problemática habitual, la cual está relacionada estrechamente con factores cognitivos , conductuales y socioemocionales (Maridueña Jiménez et al., 2025). Por lo tanto, promover el desarrollo socioemocional es una manera de impactar positivamente en el rendimiento, porque lograr que los estudiantes puedan expresar adecuadamente sus emociones, limitar la frustración, aumentar el interés por el aprendizaje , así como mejorar las relaciones interpersonales es una forma de mejorar el rendimiento académico (Moreira, 2024).

Para que las habilidades socioemocionales puedan utilizarse de manera efectiva, será necesario la ampliación y actualización del conocimiento con el que se cuenta de ellas, para dar cabida a estrategias y acciones que permitan la potenciación de dichas competencias en su conjunto. La realización de esta investigación propiciará información actualizada y relevante que no sólo favorece a estudiantes adolescentes evaluados, sino también a la totalidad de la comunidad educativa, tal como docentes, padres e instituciones. Cuando se fomenta el desarrollo socioemocional, la calidad del proceso de educación mejora y se establece un ambiente de aprendizaje más propicio,

fundamentado en vínculos de colaboración y respeto que estimulan la motivación y el compromiso de los alumnos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1.1 Adolescencia y desarrollo socioemocional

1.1.1 *Conceptualización de la adolescencia: características*

Adolescencia procede de la palabra latina "Adolescere", del verbo adolecer, y en español tiene dos significados: Tener cierta imperfección o defecto y también crecimiento o maduración. (Pineda & Aliño, n.d.). La adolescencia es una etapa vital critica marcada por transformaciones biológicas, cognitivas y sociales que configuran la forma en la que los individuos se desarrollan, se define como: "un período dinámico para el desarrollo de la regulación de las emociones, un conjunto de habilidades implícitas y explícitas que se pueden utilizar para monitorear, evaluar y modificar las respuestas emocionales según los propios objetivos" (Silvers, 2022).

La etapa de la adolescencia se caracteriza por el uso de un pensamiento abstracto, que permite al sujeto reflexionar sobre sí mismo y desarrollar sus propias creencias y teorías (Henao & Solorzano, n.d.). De acuerdo con Piaget (1970), llegar a estas capacidades implica alcanzar la fase de operaciones formales, que es el momento en que se comienza a utilizar el pensamiento abstracto. En este punto, la persona empieza a pensar críticamente, formular hipótesis y reflexionar sobre diversos asuntos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como el período de desarrollo que tiene lugar entre los 10 y los 19 años, es decir, el tiempo que sucede a la niñez y precede a la edad adulta. Esta etapa es un proceso muy importante dentro del desarrollo caracterizada por cambios significativos que influyen en la construcción de identidad y en la forma de relacionarse con el entorno.

Se debe considerar que la adolescencia no es un proceso continuo, sincrónico y uniforme, ya que los distintos aspectos como biológicos, intelectuales o emocionales pueden no llevar el mismo proceso madurativo pudiendo presentarse estancamientos o dificultades, sobre todo en situaciones de estrés o conflicto.

1.1.1.1 Desarrollo de Identidad

Una de las características centrales de la adolescencia es la búsqueda de la identidad personal. Según Erikson (1968), esta etapa se caracteriza por la crisis de

identidad y la búsqueda por construir una identidad personal consistente a través de indagar en roles ideológicos, sexuales y vocacionales; el desarrollo de intimidad mutua en relaciones que trascienden más allá de la amistad superficial; el logro de autonomía emocional y moral para tomar decisiones independientes y la regulación efectiva de impulsos frente a presiones sociales, lo cual incluye lidiar con el rechazo y la resolución de conflictos interpersonales complejos. (Schwartz et al., 2019).

1.1.1.2 Características emocionales

Se destaca también la reactividad emocional elevada, asociada a la inmadurez prefrontal, el egocentrismo imaginario que genera sensación de ser el centro de atención constante, la búsqueda activa de autonomía que provoca tensiones intergeneracionales, y un aumento significativo en la influencia de grupos de pares sobre las normas familiares tradicionales (Steinberg, 2020).

La característica fundamental de los procesos emocionales abarca la habilidad para identificar, manifestar y regular las emociones propias, así como comprender y empatizar con las emociones ajenas, fomentando la identificación de causas y su gestión apropiada. Estas competencias constituyen el fundamento para interacciones sociales positivas y son indispensables para mantener la atención (regulación cognitiva) (Jones & Bouffard, 2012).

1.1.1.3 Características Imagen corporal

La integración de la nueva imagen corporal es parte esencial a la valoración de sí mismo, es el espacio en donde los adolescentes desarrolla un conjunto de sentimientos y actitudes hacia su propio cuerpo (Chala- Bernal & Matoma-Fetiva, 2013). Este es un factor importante, debido a que los adolescentes se ven expuestos a cambios físicos importantes, y que cambian la forma en la que se perciben.

1.1.1.4 Características con pares y contexto social

La relación que el adolescente establece con sus pares es de reciprocidad, pero su conciencia social se centra en la manera en la que los demás lo ven, en lo que piensan de él y en los efectos que su conducta tiene en otros (Chala- Bernal & Matoma-Fetiva, 2013). Sin embargo, existe una constante necesidad de diferenciarse de sus pares o adquirir características diferentes, esta diferenciación genera ciertas dificultades en el proceso de aceptación social. Las representaciones sociales son el resultado de un saber dinámico entre la interacción y la comunicación social; que al persistir en la memoria y

en el tiempo, se convierte en un pensamiento social, que da lugar a procesos psicológicos y psicosociales que guían las relaciones sociales, la comunicación y el comportamiento (Chala- Bernal & Matoma-Fetiva, 2013).

1.1.1.5 Características Cognitivas e intelectual

En el ámbito cognitivo, la adolescencia se caracteriza por avances significativos en las capacidades del pensamiento, marcando la transición desde formas concretas de razonamiento hacia el desarrollo del pensamiento formal (Piaget, 1972). De acuerdo con Papalia y Martorell (2017), durante esta etapa se produce la adquisición de la capacidad de razonar de forma más abstracta, lógica e hipotética, la cual permite al adolescente analizar situaciones complejas. Igualmente, se observa un incremento en las funciones ejecutivas como la planificación, la toma de decisiones, el control de los impulsos y la autorregulación cognitiva. Sin embargo, Papalia y Martorell señalan que este desarrollo neurológico es gradual, de manera que los adolescentes pueden presentar incoherencias en su juicio, especialmente en aquellas situaciones que involucran presiones sociales o emocionales, siendo aquí un complemento el crecimiento de las habilidades emocionales.

Los cambios cognitivos e intelectuales que se producen durante el periodo de la adolescencia no pueden comprenderse de forma aislada, ya que están relacionados directamente con los procesos emocionales y sociales propias de esta etapa. Si bien el adolescente adquiere habilidades de razonamiento abstracto, planificación y en el área cognitiva, la maduración progresiva de las funciones ejecutivas, sumada a la reactividad emocional, puede generar dificultades en algunos ámbitos como toma de decisiones o control de impulsos, especialmente es situaciones de conflicto o estrés.

En este sentido, Papalia y Martorell (2017) resaltan que la habilidad de gestionar las emociones, crear conexiones interpersonales sanas y reaccionar adecuadamente a lo que el ambiente escolar, familiar y social exige, tiene un impacto considerable en el desarrollo cognitivo durante la adolescencia. Por ello, el desarrollo del adolescente requiere considerar no solo las transformaciones intelectuales, sino también el desarrollo socioemocional que resulta necesario profundizar en como impacta la formación del adolescente.

1.1.2 Desarrollo socioemocional

El desarrollo socioemocional hace referencia al conjunto de procesos mediante los cuales los individuos adquieren, fortalecen y regulan habilidades emocionales y sociales que les permiten comprender y expresar sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables, toma de decisiones responsables y adaptarse de manera funcional a las demandas del entorno. En la adolescencia, este desarrollo adquiere especial relevancia, dado que coincide con cambios biológicos, cognitivos y sociales que influyen directamente en el bienestar psicológico y en la conducta del adolescente (OECD, 2023).

De acuerdo con Steinberg (2023), el desarrollo socioemocional en esta etapa está determinado por una alta reactividad emocional como consecuencia de la maduración desigual entre los sistemas cerebrales que procesan la información emocional y los que llevan a cabo el control cognitivo, lo que implica una mayor sensibilidad ante los estímulos sociales, una búsqueda más activa de la aceptación por parte de los pares y una mayor vulnerabilidad a experiencias de estrés emocional. Sin embargo, también representa una oportunidad para el desarrollo de competencias como la empatía, la autorregulación emocional y la construcción de vínculos significativos.

Desde un enfoque pedagógico, Gómez-Baya, Mendoza y Tomé (2022) sostienen que el desarrollo socioemocional comprende competencias esenciales como: el reconocimiento y regulación emocional; la autoestima, la asertividad, la resolución de conflictos y la capacidad para establecer relaciones sociales de manera constructiva. Estas habilidades no solo influyen en la adaptación emocional del adolescente, sino también en su comportamiento en el entorno escolar y en su motivación académica, que es fundamental para el proceso de aprendizaje. Esto se debe a que el nivel de compromiso del alumno con las actividades escolares se ve afectado por sus emociones negativas, lo cual dificulta su capacidad para afrontar los desafíos propios del contexto educativo (Eccles & Wigfield, 2020; Owens et al., 2021).

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) indica que un correcto desarrollo socioemocional en la adolescencia se erige como un factor protector de la problemática emocional y conductual de la ansiedad, la depresión y las dificultades de la adaptación escolar. Así, las habilidades socioemocionales le facilitan al adolescente afrontar mejor el estrés, enfrentar la presión social y desarrollar

estrategias adaptativas para la resolución de problemas, lo que contribuye a una mejor salud mental y a una calidad de vida más satisfactoria.

Además, investigaciones contemporáneas subrayan que el desarrollo socioemocional no se desarrolla de forma aislada, sino en interacción continua con el entorno familiar, escolar y social. La naturaleza de la interacción que se instaura en las relaciones entre pares y adultos significativos, junto con el ambiente emocional del entorno educativo, ejercen una influencia significativa en la consolidación de dichas habilidades (Domitrovich et al., 2023). Esta condición, refuerza la necesidad de abordar el desarrollo socioemocional desde una perspectiva preventiva y contextualizada.

El desarrollo socioemocional constituye un componente esencial en el proceso evolutivo de los adolescentes, debido a su impacto directo en el desempeño académico, el bienestar psicológico y la adaptación social. Comprender su alcance y sus implicaciones resulta fundamental para entender de forma integral el desarrollo del adolescente.

1.1.3 Importancia del desarrollo socioemocional en el desarrollo integral del adolescente

El desarrollo integral del adolescente se concibe como un proceso complejo y multidimensional que involucra la interacción entre el desarrollo físico, cognitivo, emocional, social y académico. En este contexto, el desarrollo socioemocional tiene un papel importante, puesto que es lo que permite al adolescente entender y a la vez regular sus emociones. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el desarrollo de las habilidades socioemocionales durante la adolescencia es esencial para fomentar el bienestar psicológico, fortalecer la participación social positiva y proporcionar las bases para una trayectoria educativa y vital saludable a largo plazo (UNICEF, 2021).

Según Taylor et al. En 2022, se estima que los adolescentes que logran un desarrollo socioemocional óptimo exhibirán un incremento en los niveles de bienestar psicológico, mejores relaciones interpersonales y una inclinación favorable hacia el aprendizaje, factores que influyen en su desarrollo integral.

Desde una perspectiva educativa, el desarrollo de las competencias socioemocionales constituye una de las claves del ajuste escolar y el rendimiento

académico. Investigaciones recientes afirman que la dificultad en la regulación emocional, la baja autoestima o la falta de habilidades sociales pueden afectar negativamente la atención, la motivación y la perseverancia frente a las exigencias escolares, lo que hace aumentar el riesgo de bajo rendimiento académico y de fracaso escolar (Darling-Hammond et al., 2023); por el contrario, el desarrollo de las competencias socioemocionales favorece un mayor compromiso hacia el aprendizaje y una adaptación más positiva al entorno escolar.

Según lo expuesto por la OCDE (2023), las competencias socioemocionales, entre ellas la perseverancia, la autorregulación, la resiliencia, la empatía y la gestión emocional, forman parte de los recursos personales más relevantes para dar respuesta a las exigencias académicas y sociales que presentan los adolescentes. Estas habilidades son consideradas también n factores protectores ante el estrés y tienen una aportación importante al bienestar y al rendimiento escolar.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022) pone de manifiesto que el desarrollo socioemocional en el periodo de la adolescencia desempeña un papel protector contra síntomas emocionales y problemas de conducta, además de contribuir a la promoción de una salud mental positiva y a la prevención de trastornos psicológicos. Así, el fomento de competencias socioemocionales puede ser concebido como un instrumento esencial que capacita al adolescente para manejar situaciones de estrés, presión social y conflicto de manera adaptativa, potenciando su capacidad de resiliencia y su bienestar integral.

El reconocimiento de la relevancia del desarrollo socioemocional se postula como un componente esencial del desarrollo integral del adolescente, dado que ejerce una influencia significativa en su bienestar emocional, su habilidad para adaptarse a las circunstancias sociales y su desempeño académico.

1.2. Indicadores Socioemocionales en la adolescencia

1.2.1 Indicadores emocionales

La comprensión de las emociones humanas puede abordarse a partir de las respuestas que genera el sujeto. Bisquerra (2023) conceptualiza los indicadores emocionales como indicadores perceptibles de naturaleza fisiológica, cognitiva y comportamental que facilitan la identificación del estado emocional interno del individuo y su respuesta a las exigencias del contexto. Estos indicadores no actúan de

manera aislada ni lineal. Sino que conforman un sistema integrado en el que el cuerpo, pensamiento y acción interactúan de manera simultánea.

Desde el enfoque de las emociones, Pekrun (2024) considera que las experiencias emocionales tienen una función evaluativa y adaptativa desde la perspectiva de las emociones, ya que tienen un impacto en la forma en que las personas interpretan y reaccionan ante las situaciones. Las emociones en la adolescencia como aburrimiento, frustración, vergüenza o ansiedad, también pueden configurarse como indicadores emocionales relevantes. Las emociones no sólo lo se expresan a un nivel interno, sino que generalmente van acompañadas de la existencia de ciertas manifestaciones conductuales y cognitivas que permiten su identificación.

Los indicadores emocionales son el reflejo de la manera como el adolescente procesa y evalúa sus emociones, tal y como indica Bisquerra (2023), resulta que, si no es capaz de darles un nombre y comprenderlas, hace que episódicamente tenga una experiencia confusa acerca de su mundo interno, que terminará afectando su autodefinición, así como su forma de relacionarse con él mismo y con los demás. Asimismo, manifestaciones como la ansiedad y un estado de tensión constante detonan conductas de evitación hacia actividades escolares y afectan de manera adversa la ejecución en las evaluaciones académicas (Navarro-Guzmán & Casero-Martínez,2023).

Investigaciones recientes en psicología del desarrollo señalan que durante la adolescencia se produce una mayor activación del sistema emocional, lo que incrementa la intensidad de las respuestas afectivas y la sensibilidad ante estímulos sociales como lo explica Steinberg (2023) este aumento de la reactividad emocional está vinculado a la maduración diferencial de los sistemas cerebrales implicados en el procesamiento emocional.

Desde la perspectiva de la regulación emocional, Gross (2023) destaca que los procesos emocionales no sólo se refieren a la aparición de la emoción sino también a cómo la emoción es gestionada y modulada atendiendo a los propios objetivos y a la situación. En definitiva, los indicadores emocionales en la adolescencia ofrecen una aproximación comprensiva y detallada al mundo afectivo del individuo y permite entender la manera en que enfrenta las experiencias propias de esta etapa.

1.2.3. Indicadores conductuales

Los indicadores conductuales en la adolescencia hacen referencia a las manifestaciones observables del comportamiento que permiten identificar la forma en la que los adolescentes interactúan con su entorno y responden a las demandas sociales propias de esta etapa del desarrollo (Steinberg 2023), señala también que durante esta etapa se observa un aumento en conductas orientadas a la novedad y a la búsqueda de sensaciones.

De acuerdo con Achenbach y Rescorla (2021), los indicadores de la conducta pueden clasificarse en dos grupos: las manifestaciones externalizantes y las manifestaciones internalizantes. En el caso de las conductas externalizantes, son conductas observables como la impulsividad, desobediencia, oposición a las normas, agresividad, conductas disruptivas, mientras que las conductas internalizantes son conductas menos visibles, pues son conductas como el retraimiento social, la inhibición conductual, la evitación y el aislamiento. Ambas clases de expresión conductual no son más que un modo para reflejar el nivel de ajuste del adolescente y la forma de relacionarse con su entorno.

En cuanto a la hiperactividad y la impulsividad, estas son bastante problemáticos, ya que se relacionan con dificultades muy marcadas en el control inhibitorio y en la autorregulación de la motricidad, desorganizando así los hábitos de estudio y evitando la persistencia en tareas académicas de gran complejidad (Barkley, 2015).

Durante la adolescencia, Dodge y Pettit (2022) manifiestan que la agresividad, la impulsividad y los problemas de conducta en la adolescencia pueden ser explicados en parte, a partir del desempeño en los procesos de regulación emocional y en la interpretación de las interacciones sociales, lo que impacta notablemente en la adaptación escolar. Estas conductas son reflejos de un continuo del desarrollo, por lo que también deben entenderse en función de las características de esta etapa. Por su parte, Moffitt (2021) sostiene que algunas conductas problemáticas de la adolescencia pueden asociarse a trayectorias evolutivas diferenciales, distinguiendo a conductas limitadas a la adolescencia y aquellas que persisten a lo largo del ciclo vital.

Autores como Cicchetti y Rogosh (2022) enfatizan que la conducta adolescente debe entenderse dentro de un modelo dinámico de desarrollo, en el cual las

manifestaciones conductuales tienen un carácter fluctuante y están influenciadas por factores individuales y contextuales. En este sentido, los indicadores conductuales no solo permiten identificar posibles dificultades, sino también comprender los procesos de adaptación y ajustes propios de la adolescencia.

1.2.3. Indicadores sociales e interpersonales

Los indicadores sociales e interpersonales hacen referencia la capacidad del individuo para establecer, mantener y gestionar relaciones saludables con sus pares y figuras de autoridad Goleman (2022), los indicadores interpersonales se manifiestan a través de la sintonía emocional, la empatía y la habilidad para influir positivamente en los demás. Estas habilidades habilitan al adolescente para entender las emociones ajenas, responder de manera apropiada a las dinámicas sociales y establecer relaciones fundamentadas en el respeto y la colaboración. En este contexto, los indicadores sociales se manifiestan en comportamientos como la colaboración, la comunicación asertiva, el respeto por las normas sociales y la capacidad para resolver conflictos de manera constructiva. Esto permite al adolescente adoptar que se adapte a los diversos contextos sociales.

Según Collins y Steinbergo (2022), la calidad de las relaciones interpersonales en esta etapa influye en la manera en que los adolescentes aprenden a negociar, compartir, respetar normas grupales y manejar desacuerdos, consolidando competencias sociales necesarias para la vida adulta.

Para los autores Eisenberg, Spinrad y Eggum-Wilkens (2022) señalan que las habilidades interpersonales se encuentran estrechamente relacionados con la capacidad de regulación emocional, ya que comprende y gestiona las propias emociones y responder adecuadamente a las emociones de los demás favorece relaciones interpersonales positivas y una adaptación social adecuada. De igual forma, la autorregulación ligada a los procesos afectivos es un predictor clave del ajuste socioemocional y disminuye la aparición de desajustes en la interacción con el entorno (Eisenberg, 2022).

Por el contrario, la ausencia o desarrollo insuficiente de estos indicadores puede manifestarse mediante dificultades en la interacción social, tales como el aislamiento, la evitación del contacto social, la agresividad o los conflictos recurrentes con pares y adultos. Wentzel (2023) indica que estas manifestaciones reflejan

limitaciones en la adaptación interpersonal y en el manejo de las normas sociales implícitas, aspectos que forman parte del desarrollo social del adolescente y que deben ser comprendidos dentro de su contexto evolutivo.

1.2.4. Indicadores contextuales

Los indicadores contextuales se refieren a las variables externas y ambientales que rodean al adolescente y que influyen su capacidad de respuesta emocional y conductual ante las demandas del entorno. A diferencia de los indicadores emocionales, conductuales y sociales, son indicadores que no corresponden directamente con acciones del propio individuo, sino con las condiciones del contexto en el que se desarrolla. Según Martínez- Tur (2022), señala que los indicadores contextuales determinan en gran medida si el entorno actúa como un soporte que favorece el bienestar o como un factor que limita la calidad de vida del adolescente. Estos indicadores influyen en la percepción de seguridad, pertenencia y apoyo, aspectos esenciales para un desarrollo equilibrado durante esta etapa evolutiva.

Según Urie Bronfenbrenner, el desarrollo del ser humano se origina a partir de la interacción constante entre el individuo y los diferentes sistemas que componen su medio ambiente como la familia, la escuela y el contexto sociocultural (Bronfenbrenner & Morris, 2021). Desde este enfoque, los indicadores contextuales adquieren especial relevancia ya que permiten comprender como las condiciones ambientales influyen en la regulación emocional, la conducta y las relaciones interpersonales del adolescente.

Dentro de los indicadores contextuales, se distinguen tres dimensiones fundamentales. En primer lugar, el contexto familiar, que incluye aspectos como estabilidad del hogar, el clima emocional, el nivel del apoyo percibido y las expectativas parentales. Diversas investigaciones han señalado que un entorno familiar caracterizado por relaciones positivas y apoyo emocional favorece el desarrollo socioemocional del adolescente, mientras que contextos familiares inestables o conflictivos pueden constituir factores de vulnerabilidad (Cicchetti y Rogosch, 2022).

En segundo lugar, en el entorno escolar se caracteriza la atmósfera de convivencia escolar, las interacciones con los docentes y con los compañeros, así como la metodología de enseñanza y la seguridad que se percibe en el ámbito educativo. Wentzel (2023) afirman que el entorno escolar y la calidad de las relaciones interpersonales en la escuela habilitan el ajuste escolar y emocional del adolescente, ya

que proporciona un marco de normas, expectativas y soportes que dirigen su comportamiento y su participación en la vida escolar. Un ambiente académico que se distingue por la excelencia de las relaciones interpersonales, la interacción constructiva, el respeto y las oportunidades de participación promueve la adaptación social del adolescente y su sensación de pertenencia al colectivo.

Finalmente, el contexto sociocultural y digital conforma una dimensión cada vez más pertinente en el desarrollo adolescente. Pérez- Escoda (2023) apunta que el contexto digital, y en especial la utilización de las redes sociales, se ha convertido en un importante indicador contextual crítico, ya que influye en los procesos emocionales, sociales e identitarios de los adolescentes. La exposición prolongada del propio individuo a los contextos digitales puede dar como resultado la fatiga cognitiva, la sobreestimulación emocional, la ansiedad, afectando la percepción de bienestar e incluso la propia forma en que los adolescentes se relacionan consigo mismo y con los demás.

En conjunto, los indicadores contextuales permiten comprender el ambiente en el que se desarrolla el adolescente y cómo este influye en sus respuestas emocionales, conductuales y sociales. El análisis de estos indicadores resulta esencial para una comprensión integral del desarrollo socioemocional.

1.2.5 Funciones Ejecutivas y su relación con el aprendizaje

Las funciones ejecutivas constituyen un conjunto de procesos cognitivos superiores que permiten dirigir la conducta hacia el logro de objetivos, regular el comportamiento y adaptarse de manera eficaz a las demandas del entorno. Las funciones ejecutivas primordiales incluyen la planificación, la retención de la memoria de trabajo la flexibilidad cognitiva, el control inhibitorio, y la habilidad para supervisar y evaluar las propias acciones. Estas habilidades desempeñan un papel fundamentan en la organización del aprendizaje y en la autorregulación académica durante la adolescencia (Cassaretto, 2023).

La maduración de estos procesos cognitivos superiores está estrechamente ligada a la autorregulación y la adaptación en el contexto escolar, funcionando como un engranaje psicobiológico esencial para el aprendizaje (Blair & Raver, 2021).

En la adolescencia, una vez más, las funciones ejecutivas continúan su proceso de maduración y desarrollo debido al establecimiento progresivo de la corteza prefrontal. Por esta razón, algunos adolescentes pueden experimentar dificultad para controlar impulsos, mantener la atención sostenida, organizar actividades e incluso anticipar las consecuencias de sus actos, sobre todo en situaciones que generan una elevada carga emocional o estrés (Papalia & Martorell, 2017; Steinberg, 2023).

Desde el ámbito educativo, Cassaretto (2023) señala que las funciones ejecutivas están muy relacionadas con el rendimiento académico, ya que facilitan la planificación de tareas, el establecimiento de objetivos u metas, la gestión del tiempo y el monitoreo de los propios procesos de aprendizaje. Cuando esta capacidad de las funciones ejecutivas experimenta perturbaciones, se manifiestan problemas en la atención, la estructuración del estudio o la resistencia a las exigencias escolares, lo que incrementa la probabilidad de experimentar un rendimiento académico deficiente. Por su parte, Zimmerman (2020) también pone en evidencia que el funcionamiento ejecutivo, en su adecuado desarrollo, favorece el aprendizaje autorregulado, de tal manera que el estudiante pueda supervisar, evaluar y adaptar sus propias estrategias de aprendizaje de manera autónoma.

En consecuencia, las funciones ejecutivas son esenciales para comprender la correlación entre las dificultades socioemocionales y el desempeño académico, dado que intervienen de forma directa en los procesos conductuales y cognitivos necesarios para un aprendizaje efectivo y una adaptación escolar óptima.

1.3. Rendimiento académico

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

El desempeño académico constituye una de las áreas de mayor relevancia dentro del sistema educativo, dado que facilita la evaluación del nivel en que los estudiantes alcanzan los aprendizajes. Según Pekrun (2024), el rendimiento académico óptimo implica la capacidad del estudiante para integrar procesos cognitivos, motivación intrínseca y una gestión eficaz de los recursos emocionales. Un estudiante con rendimiento adecuado, demuestra eficiencia y coordinación en el funcionamiento académico y en un sentimiento de autoeficacia.

Un estudiante con un rendimiento académico adecuado demuestra coherencia entre sus metas personales y las exigencias académicas, así como una participación activa en su proceso de aprendizaje. Este tipo de rendimiento suele asociarse con indicadores de bienestar, autorregulación y compromiso académico, los cuales favorecen la continuidad y profundidad del aprendizaje (Pekrun, 2024).

En contraste, el bajo rendimiento académico aparece cuando la diferencia es notable entre el potencial intelectual del estudiante y sus resultados académicos. Cassaretto (2023) considera que no debemos entender este fenómeno como una evidente falta de inteligencia, sino que refleja un obstáculo en el proceso de aprendizaje desencadenado por factores emocionales, cognitivos y contextuales. Desde esta perspectiva, el bajo rendimiento no constituye un estado fijo, sino una condición dinámica que responde a múltiples variables.

De acuerdo con Navarro-Guzmán y Casero-Martínez (2023) el bajo rendimiento se define como la brecha existente entre la capacidad intelectual del estudiante y su ejecución real en las evaluaciones escolares. Estos autores enfatizan que el desempeño no debe depender solo de la falta de esfuerzo o de capacidades cognitivas, sino de una interacción completa entre factores pedagógicos y psicológicos. Pekrun (2024) sostiene que el bajo rendimiento puede ser visto como un indicador de emociones negativas relacionadas con el logro, como la frustración, la ansiedad o el desinterés, las cuales crean un ciclo de evitación que dificulta la participación activa del alumno en su proceso de aprendizaje.

Cassaretto (2023); Blair y Raver (2021) señalan que cuando un estudiante presenta un rendimiento persistente por debajo de la media, puede evidenciarse una interferencia en el funcionamiento de las funciones ejecutivas, tales como la planificación, el control atencional y la autorregulación, implicando la capacidad del estudiante para planificar, ejecutar y evaluar su propio proceso de aprendizaje, influyendo en la organización de tareas, y regulación frente a las demandas académicas (Zimmerman, 2020). La convergencia de diversos enfoques teóricos permite explicar el bajo rendimiento académico como una señal temprana de una problemática más amplia en la que el estudiante se encuentra en una situación de vulnerabilidad académica.

El bajo rendimiento académico, en el contexto ecuatoriano, no se entiende únicamente en el sentido de una simple consecuencia cuantitativa sino, al mismo

tiempo, como señal de alarma dentro del proceso educativo. Tal como señala el Ministerio de Educación (2023), el bajo rendimiento académico se manifiesta cuando un alumno no alcanza los aprendizajes mínimos establecidos en el Currículo Nacional para el grado o curso, y se encuentra en las categorías cualitativas de "Próximo a alcanzar los aprendizajes" (PA) y "No alcanza los aprendizajes" (NA). Esta clasificación permite identificar de manera temprana a los estudiantes que requieren apoyo adicional.

Criterios de Evaluación escolar en el sistema educativo ecuatoriano

La evaluación en el modelo educativo ecuatoriano posee un carácter formativo y continuo, orientado a acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante. De acuerdo con el reglamento General a la LOEI reformado en 2023, los criterios de evaluación se fundamentan en tres tipos principales:

Figura 1: Criterios de Evaluación Escolar

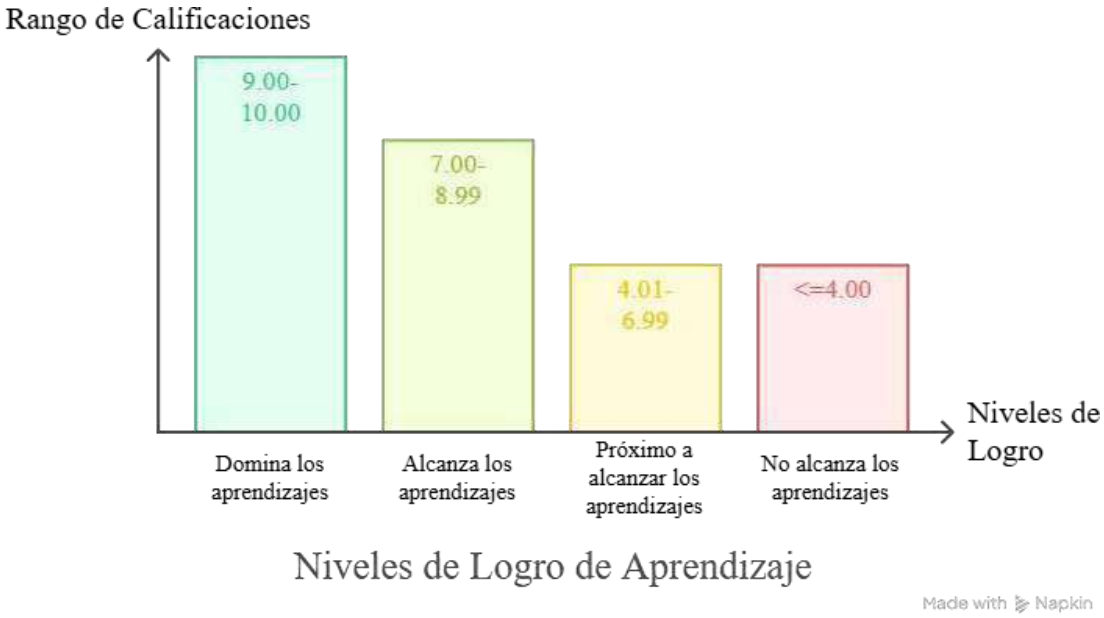


De acuerdo con el Reglamento General de la LOEI 2023

Niveles de logro de Aprendizaje

En relación con los niveles de logro, el Ministerio de Educación establece una escala de calificaciones que permiten clasificar el rendimiento bajo criterios estandarizados:

Figura 2: Niveles de Logro de Aprendizaje



De acuerdo al Ministerio de Educación Ecuador

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2016), las calificaciones comprendidas entre 5 y 6 puntos corresponden al nivel "Próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos", categoría que refleja que el estudiante todavía no ha logrado consolidar los aprendizajes mínimos esperados para su nivel educativo. Esta clasificación permite identificar tempranamente a estudiantes que requieren apoyo académico y seguimiento pedagógico específico.

Para los casos de bajo rendimiento PA y NA, la normativa ecuatoriana establece la obligación de que las instituciones educativas diseñen e implementen un plan de acompañamiento pedagógico. Dichos planes deben considerar no solo aspectos académicos, sino también los factores emocionales y sociales que impiden el progreso del estudiante, promoviendo un enfoque integral de atención (Ministerio de Educación, 2023).

1.3.2. Relación entre indicadores socioemocionales y bajo rendimiento académico

La relación entre los indicadores socioemocionales y el rendimiento académico no responde a un vínculo lineal de causa-efecto, sino que se configura como un proceso dinámico y bidireccional. Desde una perspectiva neuropsicológica García- Renata (2022) explica que cuando un estudiante presenta indicadores emocionales negativos como ansiedad elevada o estrés crónico, pude producirse lo que se denomina secuestro amigdalino. En este estado, la amígdala cerebral prioriza las respuestas emocionales de alerta o supervivencia, inhibiendo la actividad de la corteza prefrontal. Por ende, las funciones ejecutivas indispensables para el aprendizaje, como la atención sostenida, la planificación, la memoria de trabajo y el control inhibitorio, desempeñan un papel crucial en la regulación del comportamiento, dado que facilita al individuo prever las consecuencias y adaptar sus respuestas a las exigencias del entorno. Las dificultades en estos procesos se vinculan con comportamientos impulsivos y desadaptativos que impactan negativamente en el rendimiento académico.

Este planteamiento se relaciona con lo propuesto con Pekrun (2024), quien sostiene que las emociones de logro negativas, como la ansiedad, la frustración o la desesperanza, incluyen directamente en los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje. Según este autor, dichas emociones reducen la capacidad de concentración fomentan conductas de evitación y disminuyen la participación activa del estudiante en las tareas académicas, favoreciendo un ciclo de bajo rendimiento sostenido en el tiempo.

Zimmerman (2020) sostiene que el aprendizaje autorregulado es la propia capacidad que tiene el alumno de planificar, supervisar y evaluar sus procesos cognitivos y su conducta. La presencia de desafíos emocionales o dificultades en las funciones ejecutivas reduce la autorregulación y tiene un impacto en la estructuración del estudio, la persistencia y el rendimiento académico.

Los indicadores de conducta ligados al desarrollo socioemociacional también tienen un significativo protagonismo, como nos muestran Achenbach y Rescorla (2021): las manifestaciones de tipo conductual como pueden ser la impulsividad, el retraimiento o la frecuencia pueden interferir en la organización del estudio, el cumplimiento de normas y la adaptación al contexto escolar.

Además, los indicadores contextuales interactúan con los procesos socioemocionales y académicos, influyendo en la manera en que el estudiante aborda

las exigencias académicas. Cicchetti y Rogosch (2022) destacan que entornos familiares, escolares o sociales caracterizados por altos niveles de estrés, baja contención emocional o expectativas poco claras incrementan la vulnerabilidad del adolescente, potenciando la aparición de dificultades emocionales que impactan indirectamente en su desempeño académico.

Existen algunos problemas que, aunque parecen externos, son parte del bienestar del adolescente, como las dificultades en la conducta alimentaria que se encuentran asociadas a alteraciones en el bienestar emocional, generando preocupación contante, distractibilidad y reducción de la atención en tareas académicas. Estas condiciones afectan el funcionamiento cognitivo del adolescente, limitando la concentración, la memoria y la capacidad para sostener el esfuerzo en el aprendizaje (Linardon et al., 2020).

Según la información aportada por diferentes autores, el bajo rendimiento académico no puede explicarse solo desde un punto de vista pedagógico o cognitivo; más bien, es un proceso extenso que abarca otros indicadores. El desempeño académico y su análisis en contextos educativos se interpretan desde una perspectiva integradora.

1.4 Sistema de evaluación SENA

1.4.1 Indicadores que evalúa el SENA

El sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) es un instrumento de evaluación psicológica diseñado para identificar indicadores emocionales, conductuales, sociales y contextuales relevantes para el desarrollo y el ajuste psicosocial de niños y adolescente. Su enfoque es dimensional y preventivo, lo que permite detectar tanto áreas de dificultad como fortalezas personales, evitando una visión exclusivamente diagnóstica del funcionamiento del evaluado (Fernández-Pinto et al., 2015).

El SENA se basa en un modelo integrador del desarrollo, en el cual los indicadores evaluados reflejan la interacción entre factores individuales y contextuales que influyen en el bienestar del adolescente. De acuerdo con Fernández-Pinto et al. (2017), el instrumento permite obtener un perfil amplio del funcionamiento socioemocional, facilitando la identificación de señales tempranas de riesgo psicosocial y orientando la toma de decisiones en contextos educativos clínicos.

Los indicadores que evalúa el SENA se organizan en cuatro grandes áreas, las cuales se alinean con los distintos componentes del desarrollo del adolescente:

1.4.1.2 Indicadores Emocionales

El SENA evalúa indicadores emocionales asociados al estado afectivo del adolescente y a su capacidad para regular las emociones. Se incluyen entre ellos síntomas como la irritabilidad, la depresión, el estrés, la ansiedad, la somatización y los problemas para regular las emociones. Estos pueden impactar de manera negativa el bienestar psicológico del adolescente y su capacidad para adaptarse a lo que su entorno exige (Fernández-Pinto et al., 2015).

1.4.1.3 Indicadores Conductuales

En el área conductual, el SENA incluye indicadores relacionados con la forma en que el adolescente expresa su comportamiento y controla sus impulsos. Se evalúan conductas externalizantes, como la impulsividad, la oposición, la agresividad o el incumplimiento de normas, así como conductas internas, vinculadas al retraimiento, la inhibición o la evitación de situaciones sociales. Estos indicadores ofrecen información relevante sobre el nivel de autorregulación conductual y adaptación social del evaluado (Fernández-Pinto et al., 2017).

1.4.1.5 Indicadores sociales e interpersonales

El instrumento también evalúa indicadores sociales e interpersonales, los cuales reflejan la capacidad del adolescente para relacionarse con sus pares y con figuras de autoridad. Estos indicadores incluyen habilidades sociales, conducta prosocial, calidad de las relaciones interpersonales y dificultades en la interacción social. La evaluación de estos aspectos permite comprender el grado de interacción social del adolescente y su competencia para desenvolverse en contextos sociales (Fernández-Pinto et al., 2015).

1.4.1.6 Indicadores contextuales y de adaptación

El SENA incorpora indicadores asociados al contexto en el que se desarrolla el adolescente, tales como dificultades de adaptación escolar, problemas en el entorno familiar y situaciones de estrés contextual. Estos indicadores permiten analizar cómo las condiciones ambientales influyen en el funcionamiento emocional y conductual del adolescente, reforzando una visión integral del desarrollo (Fernández-Pinto et al., 2017).

Los indicadores que evalúa el SENA permiten obtener una visión global del funcionamiento socioemocional del adolescente, integrando dimensiones emocionales del adolescente, integrando dimensiones emocionales, conductuales, sociales y contextuales. Esta amplitud de evaluación convierte al SENA en una herramienta especialmente pertinente para investigaciones orientadas a la identificación de dificultades socioemocionales.

1.4.2 Población objetivo y rangos de edad del SENA

El SENA está diseñado para el funcionamiento socioemocional y conductual de niños y adolescentes, constituyéndose como un instrumento de amplio alcance que permite identificar indicadores de ajuste y desajuste psicológico a lo largo del desarrollo evolutivo. Su población de objetivo comprende personas en edades escolares, con el propósito de facilitar la detección temprana de dificultades en distintos momentos de desarrollo (Fernández- Pinto et al., 2015).

De acuerdo con sus autores, el SENA está dirigido a niños y adolescentes de entre 3 y 18 años, abarcando las principales etapas del desarrollo infantil y adolescente. Esta amplitud etaria permite que el instrumento sea utilizado en contextos educativos y clínicos, adaptándose a las características evolutivas propias de cada grupo de edad y garantizando una evaluación ajustada al nivel madurativo del evaluado (Fernández-Pinto et al., 2017).

Con el fin de asegurar la pertinencia y precisión de la evaluación, el SENA se estructura en tres rangos de edad diferenciados, los cuales cuentan con versiones específicas del instrumento:

Educación Infantil: Dirigido a niños de 3 a 6 años, enfocado en la detección temprana de indicadores emocionales, conductuales y adaptativos propios de la primera infancia.

Educación Primaria: Orientado a niños de 6 a 12 años, etapa en la que se consolidan habilidades emocionales, sociales y conductuales relevantes para la convivencia escolar.

Educación Secundaria: Destinado a adolescentes de 12 a 8 años, rango de especial interés para la presente investigación, dado que coincide con un periodo de

alta sensibilidad emocional, redefinición de la identidad y mayores exigencias académicas y sociales.

Cada versión del SENA ha sido elaborada considerando rasgos evolutivos característicos del rango de edad correspondiente, lo que permite evaluar indicadores socioemocionales de maneral contextualizada y acorde al desarrollo de la persona. Según Fernández-Pinto et. al. (2015) señalan que esta diferencia por etapas garantiza una mayor validez de los resultados, al adecuar el contenido de los ítems al nivel cognitivo, emocional y social del evaluado.

En el contexto de la presente investigación, el uso del SENA resulta pertinente al centrarse en adolescentes de nivel de educación secundaria, población que se encuentra dentro del rango etario establecido por el instrumento y para el cual el SENA ofrece escalas específicas relacionadas con indicadores emocionales, conductuales, sociales y contextuales. Utilizar adecuadamente el instrumento refuerza la validez de su aplicación y relevancia de resultados obtenidos para el análisis del desarrollo socioemocional en la adolescencia.

1.4.3 Validez, confiabilidad y fundamentación teórica del instrumento

1.4.3.1 Fundamentación teórica del instrumento

El SENA se fundamenta en un enfoque integrador del desarrollo humano que concibe el funcionamiento psicológico de niños y adolescentes como un proceso multidimensional y contextualizado. Este instrumento ha sido diseñado desde una perspectiva no clínica o patologizante, sino orientado a la identificación temprana de indicadores de riesgo y de adaptación socioemocial.

Uno de los pilares fundamentales del SENA es el enfoque dimensional de la psicopatología del desarrollo, el cual sostiene que las ,manifestaciones emocionales y conductuales no deben entenderse desde categorías diagnósticas rígidas, desde esta perspectiva, las dificultades emocionales y conductuales se interpretan considerando la etapa evolutiva del individuo y la interacción con su entorno evitando la patologización de comportamientos propios del desarrollo adolescente (Cicchetti & Rogosch, 2022). Este enfoque permite que el SENA evalué indicadores socioemocionales reconociendo tanto señales de vulnerabilidad como recursos personales con una evaluación orientada a la comprensión global del adolescente.

La base teórica del SENA incluye el modelo ecológico de desarrollo humano, que fue sugerido por Bronfenbrenner. Este modelo sostiene que el crecimiento individual se produce gracias a la interacción mutua entre la persona y los diversos contextos en los que se desenvuelve, tales como la familia, la escuela y el ambiente sociocultural (Bronfenbrenner& Morris, 2021). En concordancia con este modelo, el SENA integra indicadores contextuales que permiten analizar cómo las condiciones ambientales influyen en el desarrollo del adolescente.

Desde el ámbito educativo, el SENA se encuentra alineado con los principios de la educación emocional, especialmente con los planteamientos de Bisquerra (2023), quien concibe el desarrollo socioemocional como un componente esencial del desarrollo integral y del bienestar personal y social. Este autor destaca la importancia de identificar y trabajar de manera temprana las dificultades emocionales y sociales, con el fin de prevenir la consolidación de problemáticas más complejas.

La integración de estos modelos teóricos permite que el SENA adopte un enfoque comprensivo del ajuste socioemocional, en el que los indicadores evaluados no se analizan de manera aislada, sino en interacción con el contexto y el desarrollo evolutivo del adolescente. La solidez teórica del SENA constituye la base sobre la cual se desarrollan sus propiedades psicométricas, ya que sus escalas evalúan de manera válida y confiable los constructos propuestos.

1.4.3.2 Validez

La validez de un instrumento de valuación psicológica se refiere al grado en el que las puntuaciones representan los constructos que se pretende medir. En el caso del Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), la validez construye un aspecto central, ya que el instrumento fue diseñado para evaluar indicadores emocionales, conductuales, sociales y contextuales relevantes para el ajuste socioemocional en población infantil y adolescente (Fernández-Pinto et al., 2015).

De acuerdo con sus autores, el SENA presenta evidencia sólida de validez de contenido, validez de constructo y validez criterial, lo que respalda su uso tanto en contextos educativos como clínicos (Fernández-Pinto et al., 2017).

La validez de contenido del SENA se garantiza a partir de un proceso riguroso de construcción del instrumento. Los ítems fueron elaborados con base en una

revisión exhaustiva de modelos teóricos del desarrollo socioemocional, la psicopatología del desarrolla y la evaluación psicológica educativa. El contenido fue sometido a revisión por parte de expertos en las áreas más importantes asegurando que los ítems fueran representativos, comprensibles y adecuados a cada rango de edad (Fernández- Pinto et al., 2015).

En relación con la validez del constructo, los estudios psicométricos del SENA incluyen análisis factoriales exploratorios y confirmatorios que respaldan la estructura interna del instrumento. Fernández-Pino e al. (2017) reportan que los modelos factoriales obtenidos muestras índices de ajustes adecuados con valores superiores a 0.90, lo que indica una estructura coherente entre las escalas y los factores evaluados. Estos resultados confirman que los indicadores emocionales, conductuales y contextuales se agrupan de manera consistente en las dimensiones teóricas propuestas por el instrumento.

Por su parte, la validez criterial del SENA se ha establecido a través de estudios de correlación con otros instrumentos de evaluación usados en la población infantojuvenil. Las puntuaciones del SENA muestran correlaciones moderadas a altas, generalmente comprendidas entre 0.40 y 0.70, con medidas externas de problemas emocionales conductuales y de adaptación, lo que evidencia adecuada relación con otros instrumentos que evalúan constructos similares (Fernández-Pinto et al., 2015).

Se destaca también que la diferenciación por rangos de edad y el uso de versiones específicas del SENA contribuyen también a fortalecer su validez ya que permiten que los indicadores evaluados sean pertinentes al nivel evolutivo del evaluado. La evidencia de validez del SENA respalda que el instrumento mide de manera adecuada los indicadores socioemocionales que se propone evaluar, proporcionando información confiable y significativa para la comprensión del funcionamiento emocional, conductual y social de los adolescentes.

1.4.3.3 Confiabilidad

La confiabilidad de un instrumento de evaluación psicológica hace referencia al grado en que sus puntuaciones son consistentes, estables y precisas a lo largo del tiempo y entre sus diferentes escalas. En el caso del Sistema de Evaluación de niños y adolescentes (SENA), la confiabilidad constituye un aspecto fundamental, ya que garantiza que los resultados obtenidos reflejen de manera consistente el funcionamiento

socioemocional del evaluado y puedan ser utilizados con fines de evaluación orientación e investigación en contextos educativos (Fernández-Pinto et al., 2015).

Los estudios psicométricos realizados durante el proceso de construcción y validación del SENA evidencia niveles adecuados y elevados de confiabilidad, principalmente a través del análisis de la consistencia interna de sus escalas. Según Fernández-Pinto et al. (2015) los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos para las distintas escalas del instrumento se sitúan, en general entre 0.70 y 0.90, valores que indican una adecuada homogeneidad interna de los ítems y una medición fiable de los constructos evaluados. En particular, las escalas principales relacionadas con indicadores emocionales, conductuales y sociales presentan coeficientes superiores a 0.80, considerados óptimos para instrumentos de evaluación psicológica.

Asimismo, la confiabilidad del SENA se ve reforzada por su estructura diferenciada por rangos de edad, lo que permite adaptar el contenido de los ítems al nivel evolutivo del evaluado. Esta adecuación contribuye a reducir el error de medición y a aumentar la precisión de las puntuaciones obtenidas, especialmente en población adolescente, donde las diferencias madurativas pueden influir significativamente en la expresión emocional y conductual (Fernández-Pinto et al., 2017).

Otro aspecto relevante de la confiabilidad del SENA es su enfoque multifuente que incorpora distintos informantes como padres, docentes y autoinforme del adolescente, según la etapa evolutiva. Aunque cada fuente aporta una perspectiva distinta del funcionamiento del evaluado, los estudios reportan niveles de consistencia aceptables entre informantes, lo que permite obtener una visión más completa y equilibrada del perfil socioemocional del adolescente, reduciendo sesgo asociado a una única fuente de información (Fernández-Pinto et al., 2017).

Los elevados índices de consistencia interna, la adecuación de sus versiones y el uso de múltiples informantes respaldan la confiabilidad del SENA como instrumento de evaluación psicológica, reforzando su idoneidad para la evaluación de indicadores emocionales en adolescentes y para la orientación de acciones psicopedagógicas basadas en evidencia.

1.4 Enfoque preventivo del instrumento

El SENA se concibe como un instrumento de evaluación con un marcado enfoque preventivo, orientado a la identificación temprana de indicadores socioemocionales que pueden interferir en el desarrollo integral del adolescente. A diferencia de instrumentos centrados exclusivamente en el diagnóstico clínico, el SENA prioriza la detención de señales iniciales de riesgo y de ajuste, lo que permite intervenir de manera oportuna ates de que las dificultades se consoliden o se graven (Fernández-Pinto et al., 2015).

Este enfoque preventivo se sustenta en la concepción de desarrollo socioemocional como un proceso dinámico y continuo, en el que las manifestaciones emociónales, conductuales y sociales se sitúan en un continuo entre adaptación y desajuste. Desde esta perspectiva, los resultados del SENA no deben interpretarse como etiquetas diagnósticas, sino como indicadores de alerta que orientan la toma de decisiones educativas y psicopedagógicas, coherentes con una intervención temprana y contextualizada. (Cicchetti & Rogosch, 2022).

De igual forma, el enfoque preventivo del SENA se encuentra estrechamente vinculado a los principios de la educación emocional, los cuales destacan la importancia de identificar y trabajar en las dificultades emocionales desde edades tempranas para promover el bienestar y la adaptación social. Bisquerra (2023) señala que la prevención en el ámbito educativo implica reconocer las necesidades socioemocionales del estudiante y fortalecer sus competencias emocionales antes de que aparezcan problemáticas más complejas, relacionándose directamente con el SENA, debido a que evalúa tanto indicadores de dificultad como recursos personales, lo que permite orientar acciones dirigidas no solo a reducir riesgos, sino también a potenciar factores protectores.

Desde el ámbito educativo, el uso del SENA como herramienta preventiva resulta específicamente pertinente, dado que permite detectar de manera sistemática dificultades emocionales, conductuales y sociales que, si no son atendidas oportunamente, pueden derivar en problemas de adaptación escolar y bienestar psicológico (Durlak y Mahoney, 2020).

El enfoque preventivo del SENA se alinea plenamente con una visión de evaluación psicológica como un proceso orientado a la comprensión, orientación, y

promoción del bienestar. Esta concepción de la evaluación sienta las bases para el abordaje de la psicopedagogía preventiva, enfocándonos en los resultados de estos indicadores y su relación con el bajo rendimiento acodamiento, destacando la importancia de intervenir de manera anticipada para favorecer trayectorias del desarrollo saludables en la adolescencia.

1.5. Psicopedagogía preventiva

1.5.1 Conceptualización de la psicopedagogía preventiva

La atención a las necesidades socioemocionales de los estudiantes ha adquirido una importancia particular en el actual escenario educativo, especialmente durante la adolescencia. En este contexto, la psicopedagogía preventiva emerge como una solución pedagógica destinada no solo a tratar dificultades ya evidenciadas, sino también a prevenir su aparición, fomentando entornos que promuevan el desarrollo holístico.

Desde un enfoque conceptual, la psicopedagogía preventiva puede ser conceptualizada como un enfoque de intervención educativa orientado a la identificación precoz de factores de riesgo y la promoción de factores protectores en el desarrollo del estudiante, a través de procesos sistemáticos de evaluación, orientación y acompañamiento. Bisquerra (2023) señala que la prevención en el ámbito educativo implica actuar de manera anticipada sobre las dimensiones emocionales, sociales y personales del estudiante con el objetivo de promover el bienestar y evitar la consolidación de problemáticas más complejas. La psicopedagogía preventiva no se limita a la corrección de dificultades, sino que se orienta a la promoción de competencias socioemocionales y al desarrollo de la adaptación positiva.

La psicopedagogía preventiva se articula en diversos niveles de intervención. Martín y Solé (2022) destacan la prevención primaria, dirigida a la población estudiantil con el objetivo de fomentar el bienestar; la prevención secundaria, enfocada en estudiantes que manifiestan indicadores precoces de riesgo; y la prevención terciaria, orientada a mitigar el impacto de dificultades previamente identificadas. Esta estructuración se revela relevante en el ámbito educativo, dado que facilita la estructuración de acciones diferenciadas en función de las necesidades identificadas.

La psicopedagogía preventiva se configura como un eje fundamental para el fortalecimiento del desarrollo integral del adolescente, al integrar evaluación, orientación y acompañamiento desde una perspectiva educativa y anticipatoria, adquiriendo especial relevancia en el trabajo institucional de los equipos de orientación escolar, cuyo accionar se orienta a la prevención, promoción del bienestar y el apoyo integral al estudiante.

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

En el contexto de la educación ecuatoriana, la psicopedagogía preventiva se convierte en una de las funciones del departamento de Consejería Estudiantil (DECE) dentro del ámbito de la educación. El DECE es un departamento institucional que promueve el bienestar integral de los estudiantes y previene las situaciones de riesgo que puedan afectar su desarrollo personal, social y académico.

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2023), el DECE tiene como funciones principales la promoción del desarrollo integral, la prevención de problemáticas psicosociales y la orientación y acompañamiento a estudiantes, familias y docentes. Estas funciones se articulan en ejes de acción preventiva que busca fortalecer factores protectores y reducir factores de riesgo, en el entorno escolar, priorizando un enfoque educativo, inclusivo y contextualizado. En este sentido, el DECE no actúa únicamente ante situaciones problemáticas ya consolidadas, sino que orienta su accionar hacia la promoción del bienestar y convivencia positiva.

Desde el rol de la psicopedagogía preventiva, el aporte al DE ESE concentra en la evaluación psicopedagógica con enfoque preventivo, la cual permite identificar indicadores socioemocionales, conductuales, sociales y contextuales que pueden situar al estudiante en una condición de vulnerabilidad. Bisquerra (20239 sostiene que la prevención educativa implica reconocer las necesidades emocionales y sociales del alumnado, antes de que se transformen en dificultades persistentes, favoreciendo intervenciones tempranas que promuevan el bienestar y la adaptación escolar. Este planteamiento refuerza la importancia de la psicopedagogía preventiva como eje articulador de las acciones del DECE.

De igual forma, la psicopedagogía preventiva contribuye al cumplimiento de las funciones del DECE mediante el diseño de estrategias de promoción

socioemocional, dirigidas a toda la comunidad educativa. Martín y Solé (2022) destacan que la prevención primaria en el contexto escolar se orienta a fortalecer competencias emocionales, habilidades sociales y estrategias de afrontamiento, favoreciendo climas escolares positivas y reduciendo la posibilidad de aparición de problemáticas emocionales o conductuales. Estas acciones se alinean con el trabajo del DECE en la promoción de una cultura de bienestar y corresponsabilidad dentro de la institución educativa.

En el ámbito de la prevención secundaria, la psicopedagogía preventiva facilita la intervención oportuna del DECE con estudiantes que manifiestan indicadores precoces de riesgo, basándose en datos recabados a través de procesos de evaluación socioemocional sistemática. Desde un enfoque contextual, el trabajo psicopedagógico preventivo respalda al DECE en su colaboración con la familia y el contexto escolar, reconociendo que el desarrollo del adolescente se ve afectado por diversos sistemas de interacción. Bronfenbrenner y Morris (2021) señalan que las intervenciones más eficaces son aquellas que consideran el contexto del estudiante, aspecto que refuerza la importancia de una acción coordinada entre en DECE, los docentes y las familias.

En conjunto, la psicopedagogía preventiva constituye un aporte sustancial al cumplimiento de las funciones del DECE, esta articulación permite fortalecer el rol del DECE como agente preventivo dentro del sistema educativo ecuatoriano, favoreciendo el desarrollo integral del adolescente y contribuyendo la construcción de entornos escolares más saludables, inclusivos y protectores.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

2.1 Tipo de Investigación

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, el cual se considera el más pertinente en función de la naturaleza del problema de estudio, orientado a la evaluación de indicadores socioemocionales en adolescentes y su relación con el rendimiento académico. Este enfoque posibilita el tratamiento del fenómeno a través de datos cuantificables y corroborables, propiciando un examen objetivo y sistemático de las variables implicadas. De acuerdo con Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), el enfoque cuantitativo se caracteriza por la

medición de variables y el uso de procedimientos estadísticos, lo que garantiza rigor metodológico en la interpretación de resultados.

La elección de este enfoque tiene su justificación porque la investigación presenta el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) como su instrumento principal, el cual permite obtener puntuajes expresables en valores referidos a distintas dimensiones socioemocionales. Esto posibilita no solo describir los niveles de dichas variables, sino también analizar su comportamiento y establecer relaciones entre ella, especialmente en relación con el rendimiento académico. En este sentido, el enfoque cuantitativo facilita obtener un análisis más preciso dentro del contexto educativo (Tamayo & Tamayo, 2007).

Esta investigación, que adopta una metodología cuantitativa y un diseño no experimental, se fundamenta en una investigación transversal de alcance descriptivo, fundamentada en un análisis individual de casos. Es de carácter descriptivo, por cuanto permite caracterizar detalladamente los indicadores socioemocionales de cada estudiante en su entorno escolar, identificando sus perfiles y manifestaciones particulares sin intervenir en la variable (Hernández-Sampieri et al., 2014). Además, la articulación entre los indicadores socioemocionales y el rendimiento académico no busca determinar una correlación estadística inferencial debido a la naturaleza y tamaño de la muestra, sino hacer una interpretación teórica y cualitativa-descriptiva del vínculo entre las dos variables. Se examina cualitativamente cómo se refleja el perfil socioemocional de cada individuo en su desempeño académico.

La investigación se caracteriza por un diseño no experimental, en el que las variables no son manipuladas, sino que se observan tal como se manifiestan en el contexto real de los estudiantes. Esta decisión es coherente con el objeto de estudio, ya que los indicadores socioemocionales forman parte del comportamiento cotidiano de los adolescentes y deben analizarse en su entorno natural para garantizar una comprensión adecuada del fenómeno. Según Tamayo y Tamayo (2018), este tipo de diseño es apropiado cuando se pretende estudiar fenómenos tal como se presentan, sin intervención del investigador.

Asimismo, el estudio emplea un diseño transversal, ya que la recolección de datos se ejecuta en un único momento en el tiempo. Este tipo de diseño permite obtener una visión puntual del estado socioemocional de los estudiantes, facilitando la identificación de indicadores relevantes en un contexto específico. En el caso de la presente investigación, el diseño transversal resulta pertinente, ya que permiten realizar un diagnóstico situacional que servirá como base para la propuesta de orientaciones psicopedagógicas con enfoque preventivo. Hernández-Sampieri et al. (2014) destacan que los estudios transversales son adecuados para describir variables y analizar sus relaciones en un momento determinado.

2.2 Técnicas e instrumentos de investigación

El test psicológico

Dentro de la presente investigación, la técnica empleada es el test psicológico, debido a la necesidad de evaluar de manera objetiva y estandarizada los indicadores socioemocionales en adolescentes. De acuerdo con Cronbach (1990), el test permite medir la conducta mediante escalas previamente definidas, garantizando consistencia en la recolección de datos. Está técnica resulta adecuada en estudios cuantitativos ya que permite obtener información comparable y precisa. Su utilización se justifica porque los indicadores socioemocionales requieren ser medidos de forma estructurada, evitando interpretaciones subjetivas y facilitando su análisis dentro del contexto educativo.

Como instrumento se emplea el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA), el cual permite evaluar de manera integral los indicadores socioemocionales, conductuales, sociales y contextuales (Fernández-Pinto et al., 2015). Su elección responde a que se ajusta directamente a las variables del estudio y permite obtener datos cuantificables del funcionamiento socioemocional.

El SENA presenta adecuados niveles de validez, evidenciados por índices de ajuste factorial superiores a 0.90, lo que confirma la coherencia de sus dimensiones. Asimismo, muestra correlaciones entre 0.40 y 0-70 con otros instrumentos similares, lo que respalda su validez criterial (Fernández-Pinto et al., 2015).

En cuanto a su confiabilidad, el instrumento presenta coeficientes alfa de Cronbach entre 0.70 y 0.90, superando 0.80 en sus escalas principales, lo que evidencia una medición consistente y precisa (Fernández-Pinto et al., 2015).

Por lo tanto, el SENA se considera el instrumento más adecuado para la investigación, ya que permite evaluar con precisión los indicadores socioemocionales y analizar su relación con el rendimiento académico desde un enfoque psicopedagógico.

2.3 Preguntas de investigación y/o hipótesis

- ¿Cuáles son los indicadores socioemocionales que presentan mayores dificultades en los estudiantes con bajo rendimiento?
- ¿Cuál es la relación de las dificultades socioemocionales detectadas y el desempeño académico de los adolescentes evaluados desde una perspectiva teórica?
- ¿Cuáles son las orientaciones psicopedagógicas preventivas que permitirían fortalecer el bienestar emocional y académico de los estudiantes?

2.4 Matriz de operacionalización de variables

Tabla 1: Operacionalización Indicadores

Indicadores socioemocionales			
Definición de Variable	**Dimensiones**	**Definición Dimensiones**	**Técnica de recolección de Datos**
Las habilidades socioemocionales han sido conceptualizadas por diversos autores como el compendio de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que facilitan la comprensión, expresión y regulación adecuada de las emociones con el objetivo de establecer relaciones interpersonales apropiadas (Bolaños, 2020).	**Problemas emocionales**	Otero-Solís (2025) define los problemas emocionales como alteraciones psicológicas que afectan a las emociones y al estado de ánimo del individuo, manifestándose de diversas formas como cambios de humor extremos, ansiedad, nerviosismo excesivo, sentimientos persistentes de tristeza o depresión, y alteraciones en los patrones de sueño o alimentación. Estas alteraciones impactan negativamente la salud física, el bienestar y el desarrollo psicológico, pudiendo llevar a problemas educativos como absentismo o fracaso escolar	Test SENA (Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes)

	Problemas de Regulación emocional	El proceso por el que las personas toman decisiones sobre sus emociones, influyéndolas para sentir las que les ayuden a lograr objetivos individuales y sociales, se conoce como regulación emocional (Gómez Pérez & Calleja Bello, 2016).	
	Comportamiento inusual	Sarason y Sarason (2006) definen el comportamiento inusual como el área de la psicología que se interesa en la conducta desadaptada, considerando sus causas, consecuencias y tratamiento. Esta conducta se caracteriza por ser impredecible, generar incomodidad en el observador y desviarse negativamente de la norma usual, impactando el control personal y las relaciones sociales.	
	Problemas Contextuales	Hayes et al. (2006) definen las terapias contextuales —que abordan problemas contextuales— como enfoques psicoterapéuticos de tercera generación que enfatizan el contexto relacional y ambiental para promover	

		flexibilidad psicológica, considerando que los problemas emergen cuando las respuestas individuales no se adaptan adecuadamente a su entorno vital.	
	Competencias Sociales	De acuerdo con Bisquerra (2020), la competencia social se define como la habilidad para establecer relaciones efectivas con otros individuos, fundamentada en el dominio de habilidades sociales fundamentales, la comunicación eficaz, el respeto, las actitudes prosociales y la asertividad. Esta competencia abarca la regulación emocional, la toma de decisiones, la empatía y la resolución de conflictos, con el objetivo de fomentar interacciones positivas y adaptativas.	

Tabla 2: Bajo Rendimiento Académico

Bajo Rendimiento Académico		
Definición de Variable	**Dimensiones**	**Definición Dimensiones**
El conjunto de conocimientos, competencias, habilidades y actitudes que hacen posible la regulación, comprensión y expresión apropiadas de las emociones con el fin de establecer relaciones interpersonales adecuadas ha sido definido por varios autores como las capacidades socioemocionales (Bolaños, 2020).	**Disposición al Estudio**	Se define como la primera fase del proceso cíclico de autorregulación del aprendizaje, implicando un proceso de activación, análisis de tareas, planificación y establecimiento de objetivos y metas (Panadero, 2017).
	Bajas calificaciones	Las bajas calificaciones o bajo rendimiento académico, según el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC), se identifican cuando los estudiantes obtienen notas inferiores a 7/10 en las evaluaciones diagnósticas, formativas o sumativas. Esto implica que no han alcanzado los aprendizajes mínimos requeridos para el grado o curso correspondiente, activando procesos de refuerzo pedagógico continuo.

2.5 Participantes

La población de la presente investigación está conformada por estudiantes de la Unidad Educativa La Salle de la ciudad de Ibarra, cuyas edades oscilan entre 13 y 16 años, correspondiente a la etapa de adolescencia, lo cual guarda relación directa con el objeto de estudio.

Para el desarrollo de la investigación, se seleccionó una muestra intencional de tres estudiantes, perteneciente a los niveles de noveno año de Educación General Básico, décimo año y segundo de Bachillerato General Unificado (BGU). Esta selección no se realizó de manera aleatoria, sino bajo criterios específicos vinculados a la naturaleza del estudio.

Los criterios de selección considerados fueron los siguientes:

Presentar bajo rendimiento académico, evidenciado en los dos quimestres del periodo escolar, con dificultades en más de tres asignaturas.

Ser referidos por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), debido a su conocimiento y seguimiento directo de los estudiantes, lo cual garantiza confiabilidad en la identificación de los casos.

Formar parte del grupo de estudiantes que cuentan con beca institucional por condición socioeconómica vulnerable, criterio determinado por el vicerrectorado de la institución, en función de su participación en los procesos de asignación de becas.

La selección de estos criterios permite delimitar una población específica que responde directamente al propósito de la investigación, orientado a analizar la relación entre el bajo rendimiento académico y los indicadores socioemocionales. Asimismo, asegura que los estudiantes incluidos presenten condiciones reales de vulnerabilidad académica y social, lo que posibilitan un análisis más permitente del fenómeno.

En este sentido, la población seleccionada guarda coherencia con el objetivo del estudio, ya que permite evaluar de manera focalizada las habilidades socioemocionales en adolescentes con bajo rendimiento académico, contribuyendo a la comprensión de este fenómeno y al planteamiento de orientaciones psicopedagógicas con enfoque preventivo.

2.6 Procedimiento y análisis de datos

Para el desarrollo de la investigación se siguieron las siguientes etapas: En primer lugar, se gestionó el permiso institucional, el cual fue un oficio emitido por el decanato de la Universidad dirigido a la Unidad Educativa La Salle de la ciudad de Ibarra. Dicho documento tuvo como finalidad informar el proceso investigativo y solicitar autorización para acceder a los estudiantes e implementar el instrumento.

Posteriormente, se realizó la revisión de la información académica en coordinación con el vicerrectorado, con el objetivo de identificar estudiantes que cumplieran con los criterios establecidos: bajo rendimiento académico durante los dos quimestres y condición socioeconómica vulnerable evidenciada a través de beca institucional.

En la siguiente fase, se llevó a cabo una reunión con el equipo DECE y vicerrectorado, quienes, por su conocimiento y seguimiento de os estudiantes, participaron en la selección intencional de la muestra conformada por tres adolescentes que cumplían con los criterios definidos. Esta decisión permitió garantizar la pertinencia de los casos tanto en el ámbito académico como socioemocional.

Luego, se elaboró y aplico el consentimiento informado, explicando a los estudiantes el propósito de la investigación y el uso de los datos con fines exclusivamente académicos. Dicho documento fue firmado por los representantes legales, asegurando el cumplimiento de los principios éticos.

Una vez obtenidos los consentimientos, se procedió a la aplicación del test SENA, la evaluación se realizó de manera individual, en la oficina del DECE, en un ambiente adecuado para garantizar confidencialidad. Cada estudiante dispuso un tiempo aproximado de 20 minutos para completar el autoinforme.

Finalmente, se informó a los participantes que los resultados serían utilizados únicamente con fines investigativos, sin representar evaluaciones ni consecuencias académicas.

2.7 Análisis de Resultados

Para el análisis de datos se empleó el Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA) en su formato digital, el cual permite el ingreso de respuestas y la generación automática de resultados psicométricos.

Los datos obtenidos a través del autoinforme de cada estudiante fueron ingresados en la plataforma del SENA, lo que permitió generar perfiles individuales basados en puntajes directos y escalas estandarizadas. Este sistema facilita la identificación de indicadores socioemocionales en diferentes dimensiones.

El análisis se desarrolló mediante un enfoque descriptivo, considerando que la muestra es reducida y heterogénea. En este sentido, se realizó una interpretación individual de cada caso, siguiendo los siguientes pasos:

1. **Revisión de los perfiles individuales del SENA.**

   Para cada estudiante se examinó el informe psicométrico generado por el sistema, prestando atención a los puntajes estandarizados (percentiles y niveles de riesgo) en las escalas de Problemas emocionales, Problemas de regulación emocional, Comportamiento inusual, Problemas contextuales y Competencias sociales.

2. **Clasificación de los resultados por nivel de intensidad.**

   Las puntuaciones de cada escala fueron categorizadas según los criterios del manual del SENA (p. ej., niveles bajo, medio y alto; o dentro de rango normativo, en riesgo o clínicamente significativo), con el fin de identificar las áreas más relevantes en cada caso.

3. **Identificación de fortalezas y dificultades socioemocionales.**

   A partir de la clasificación anterior, se describieron, para cada adolescente, las dimensiones con mayores dificultades (p. ej., ansiedad, depresión, desregulación emocional) y aquellas que funcionaban como recursos o competencias (p. ej., habilidades sociales, autocontrol, apoyo contextual).

4. **Integración con la información académica y contextual.**

Los perfiles socioemocionales se relacionaron con los datos de rendimiento académico (bajas calificaciones, asignaturas con mayor dificultad) y con la información contextual disponible (condición de beca, referencia del DECE), con el objetivo de comprender cómo el perfil emocional y conductual de cada estudiante podría estar incidiendo en su desempeño escolar.

De este modo, el análisis se organizó en función de cuatro ejes interpretativos para cada caso:

- Indicadores emocionales.
- Indicadores conductuales,
- Indicadores sociales.
- Condiciones contextuales.

Asimismo, los resultados obtenidos fueron relacionados con el rendimiento académico de cada estudiante, permitiendo identificar posibles asociaciones entre el perfil socioemocional y su desempeño escolar.

No se utilizaron tablas ni gráficos adicionales, debido a que el SENA proporciona reportes estructurados que permiten una interpretación clara de los resultados.

En este tipo de análisis resulta pertinente, ya que permite comprender en profundidad las características socioemocionales de cada estudiante, considerando sus particularidades, edad y nivel educativo, lo cual se alinea con el enfoque psicopedagógico de la investigación.

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

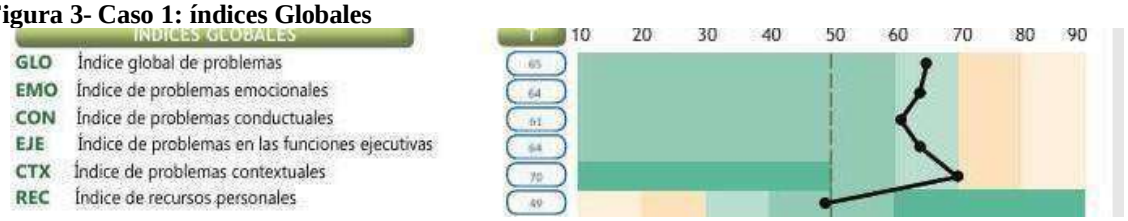
Con el propósito de dar cumplimiento al objetivo específico dos de la investigación, enfocado en el análisis teórico de la relación entre las dificultades socioemocionales y el rendimiento académico de los adolescentes evaluados, se presenta la interpretación de los diferentes índices y áreas evaluadas. Este análisis permite identificar la manifestación de dichas dificultades y comprender su influencia en el aprendizaje y desempeño escolar.

3.1 Resultados de Análisis Caso 1

Perfil de 13 años de edad, cursa el noveno año de Educación General Básica. En el ámbito académico presenta un promedio general de 6, evidenciando un bajo rendimiento educativo. De acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación, este rango de calificación corresponde a un nivel "próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos", lo que indica que el estudiante no logra un dominio adecuado de los contenidos (Ministerio de Educación, 2016). En este sentido, el resultado académico se asocia con un bajo rendimiento sostenido durante los dos quimestres del año lectivo.

INDICES GLOBALES

Figura 3- Caso 1: índices Globales



De acuerdo con el apartado Índices globales el perfil presenta un Índice global de problemas (GLO) que muestra un nivel elevado, lo cual impacta negativamente en el aprendizaje al generar una sobrecarga cognitiva generalizada que disminuye drásticamente la capacidad del estudiante para integrar procesos cognitivos, motivación intrínseca y una gestión eficaz de los recursos necesarios para el éxito escolar (Pekrun, 2024); de igual forma, el Índice de problemas emocionales (EMO) se encuentra en un rango alto, lo que produce consecuencias directas en la adquisición de conocimientos debido a que la ansiedad y la frustración dificultan la capacidad de concentración, fomentan conductas de evitación y disminuyen la participación activa en las tareas

académicas (Pekrun, 2024); a su vez, el Índice de problemas conductuales (CON) también se sitúa en un nivel alto, trayendo como consecuencia alteraciones en la organización del estudio, el incumplimiento de normas institucionales y serias dificultades para la adaptación armónica dentro del aula de clases (Achenbach & Rescorla, 2021).

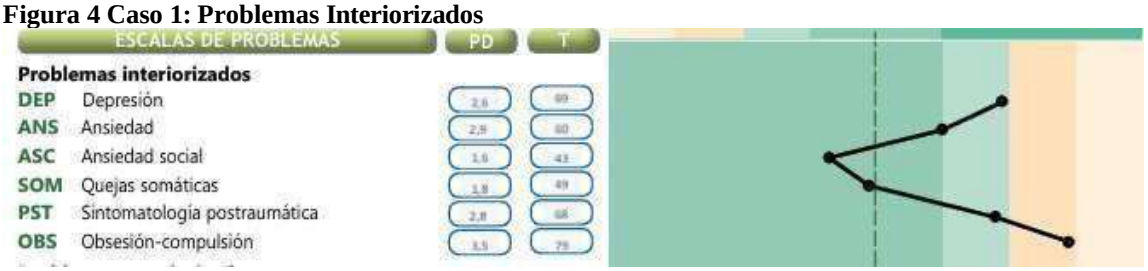
Asimismo, el Índice de problemas en las funciones ejecutivas (EJE) se manifiesta elevado, lo que interfiere de forma severa en el aprendizaje al perjudicar componentes esenciales como la planificación, el control atencional, el control inhibitorio y la memoria de trabajo, impidiendo que el adolescente procese eficazmente la información nueva (García-Renata, 2022; Cassaretto, 2023); por otra parte, el Índice de problemas contextuales (CTX) es el indicador que muestra la mayor elevación del perfil, alcanzando el rango clínico alto, lo que significa que el entorno familiar, escolar o social está actuando como una fuente sustancial de vulnerabilidad que amplifica el estrés e interfiere en el sentido de pertenencia y ajuste socioemocional requerido para concentrarse en las metas pedagógicas (Cicchetti & Rogosch, 2022; Wentzel, 2023).

Finalmente, el Índice de recursos personales (REC) se encuentra en un nivel promedio-bajo, lo que limita la capacidad de respuesta adaptativa del estudiante al carecer de las competencias socioemocionales suficientes para amortiguar el estrés, regular sus impulsos de manera autónoma y responder de forma funcional a las crecientes exigencias de su entorno escolar (Taylor et al., 2022; OECD, 2023).

ESCALAS DE PROBLEMAS

PROBLEMAS INTERIORIZADOS

Figura 4 Caso 1: Problemas Interiorizados



De acuerdo con los resultados el perfil presenta importantes elevaciones en las escalas de problemas interiorizados que comprometen significativamente su desempeño

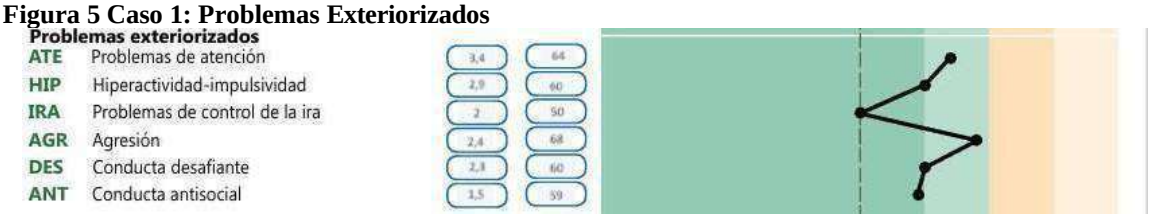
escolar. En primer lugar, se evidencia un nivel alto en la escala de depresión, lo que genera desinterés, apatía y una reducción en la capacidad de concentración, limitando gravemente la participación activa y la motivación intrínseca dentro del aula (Pekrun, 2024). Asimismo, el indicador de ansiedad se muestra en un rango elevado, provocando un estado de tensión y preocupación constante que detona conductas de evitación hacia los deberes escolares y afecta de manera adversa la ejecución en las evaluaciones (Navarro-Guzmán & Casero-Martínez, 2023).

Por el contrario, la escala de ansiedad social se encuentra en niveles normales-bajos, lo cual resulta un factor favorable puesto que promueve interacciones saludables y asertivas con sus pares, facilitando la integración grupal y el sentido de pertenencia en la escuela (Wentzel, 2023). De manera similar, el indicador de quejas somáticas se ubica dentro de la normalidad, permitiendo que el adolescente mantenga un bienestar físico óptimo que previene el ausentismo escolar y le permite sostener una atención adecuada en las jornadas de estudio (Bisquerra, 2023).

Sin embargo, se observa un puntaje alto en la sintomatología postraumática, condición que suele provocar una intensa reactividad emocional y el bloqueo de la corteza prefrontal, inhibiendo funciones ejecutivas clave como la memoria de trabajo y el control atencional imprescindibles para asimilar nueva información (García-Renata, 2022). Finalmente, la escala de obsesión-compulsión arroja una elevación crítica, lo cual genera altos niveles de rigidez cognitiva y un enfoque desproporcionado en los detalles, interfiriendo de forma directa con la flexibilidad mental y con la habilidad del estudiante para consolidar un aprendizaje verdaderamente autorregulado y eficiente (Zimmerman, 2020).

PROBLEMAS EXTERIORIZADOS

Figura 5 Caso 1: Problemas Exteriorizados



De acuerdo con los resultados del perfil, el área de problemas exteriorizados muestra variaciones importantes que repercuten de forma directa en su dinámica de aprendizaje. En primer lugar, se evidencia una puntuación elevada en la escala de

problemas de atención (ATE), lo cual altera de manera significativa los procesos cognitivos debido a que la incapacidad de mantener el foco atencional interfiere con las funciones ejecutivas esenciales como la memoria de trabajo y el procesamiento eficaz de la nueva información escolar (García-Renata, 2022).

De igual forma, el indicador de hiperactividad-impulsividad (HIP) se encuentra en un nivel alto, generando consecuencias desadaptativas en el entorno de estudio puesto que la marcada dificultad para regular la conducta, controlar los impulsos y anticipar las consecuencias de los propios actos deriva en respuestas apresuradas o desajustadas durante las actividades pedagógicas (Dodge & Pettit, 2022).

Por el contrario, la escala de problemas de control de la ira (IRA) se ubica dentro de un rango de normalidad, lo cual actúa como un factor favorable en el aula debido a que la estabilidad en el manejo de esta emoción evita los bloqueos afectivos y reduce la aparición de respuestas reactivas que comúnmente inhiben la actividad de la corteza prefrontal necesaria para razonar de forma abstracta y lógica (García-Renata, 2022).

No obstante, el puntaje correspondiente a agresión (AGR) se muestra notablemente elevado, lo cual impacta negativamente el rendimiento académico dado que las manifestaciones conductuales de tipo externalizante y conflictivo dañan la convivencia escolar y deterioran la calidad de las relaciones interpersonales con pares y docentes, las cuales son indispensables para favorecer un adecuado ajuste socioemocional y compromiso con el aprendizaje (Achenbach & Rescorla, 2021; Wentzel, 2023).

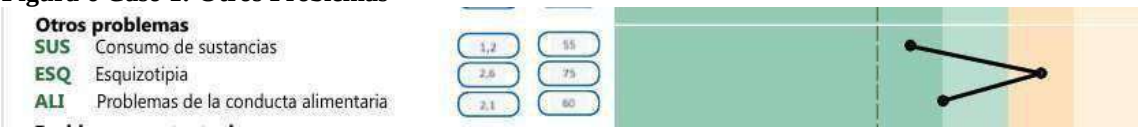
Asimismo, se observa una elevación en el indicador de conducta desafiante (DES), lo que entorpece el avance curricular del adolescente en vista de que la desobediencia y la constante oposición a las normas establecidas dentro del aula interfieren significativamente con la organización del estudio, la adaptación al contexto escolar y la persistencia frente a las tareas propuestas (Achenbach & Rescorla, 2021; Darling-Hammond et al., 2023).

Finalmente, el indicador de conducta antisocial (ANT) puntúa también en un nivel alto, lo que agrava la vulnerabilidad académica del estudiante debido a que este tipo de comportamientos disruptivos quebranta el marco de normas, expectativas y apoyo que orientan la participación saludable en la vida escolar, limitando

drásticamente el desarrollo integral y consolidando un ciclo de bajo rendimiento sostenido (Pekrun, 2024; Wentzel, 2023).

OTROS PROBLEMAS

Figura 6 Caso 1: Otros Problemas



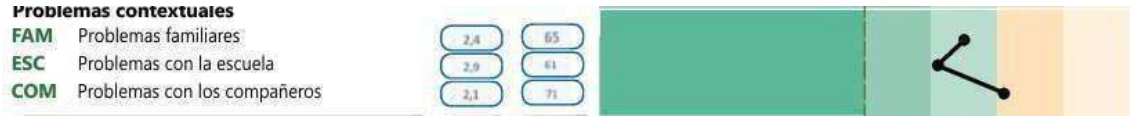
La interpretación de los resultados obtenidos demuestra un estado diferenciado en las dimensiones evaluadas de "Otros problemas", donde se observa inicialmente que el indicador de Consumo de sustancias (SUS) se ubica en un rango medio o de normalidad, lo cual supone una adecuada gestión del entorno y baja inclinación hacia conductas de riesgo conductual desadaptativo, favoreciendo una disponibilidad atencional cognitiva óptima y un procesamiento eficiente de la información durante el aprendizaje al no existir interferencias neurobiológicas derivadas de adicciones (García-Renata, 2022).

Por el contrario, la escala de Esquizotipia (ESQ) resalta de forma significativa al situarse en un rango de alerta o puntuación clínicamente alta, manifestando la presencia de un patrón de pensamiento inusual o distorsiones cognitivas que ejercen un impacto directo y perjudicial en el rendimiento escolar, puesto que las dificultades intrínsecas para estructurar de manera lógica y secuencial las ideas entorpecen la asimilación de conceptos complejos y fracturan las funciones ejecutivas de planificación, retención y monitoreo metacognitivo indispensables para consolidar un aprendizaje significativo (Cassaretto, 2023).

Finalmente, los Problemas de la conducta alimentaria (ALI) se registran en una franja límite o de riesgo moderado, sugiriendo una latente preocupación por la imagen corporal que, al actuar como un estresor crónico silencioso, desvía los recursos cognitivos y el foco de la atención sostenida del estudiante hacia pensamientos intrusivos de insatisfacción personal, reduciendo sustancialmente su motivación intrínseca, su autoeficacia y su persistencia frente a las demandas académicas complejas (Pekrun, 2024).

PROBLEMAS CONTEXTUALES

Figura 7 Caso 1: Problemas Contextuales



En primer lugar, se evidencian puntuaciones altas en el área de problemas familiares (FAM), lo que refleja la percepción de un entorno hogareño conflictivo o inestable; pedagógicamente, esta falta de soporte emocional genera altos niveles de estrés que agotan los recursos cognitivos del estudiante, interfiriendo directamente en la atención sostenida, la memoria de trabajo y la capacidad para procesar eficazmente la información nueva (Cicchetti & Rogosch, 2022).

Además, el índice de problemas con la escuela (ESC) es alto, lo que indica una gran insatisfacción y desajuste con el ambiente educativo. Como resultado, se observa una notable reducción de la motivación intrínseca, un compromiso más bajo con el aprendizaje y la aparición de comportamientos evasivos hacia las tareas escolares. Esto aumenta la probabilidad de mantener un rendimiento académico deficiente (Wentzel, 2023).

Finalmente, la dimensión de problemas con los compañeros (COM) se sitúa en el rango más crítico de riesgo, señalando marcadas dificultades de integración social o la presencia de conflictos interpersonales recurrentes; la consecuencia de este déficit en el aprendizaje es la limitación drástica para desarrollar el pensamiento crítico a través del trabajo colaborativo, además de provocar un aislamiento social que, al unirse a la sobreestimulación emocional negativa, debilita el sentimiento de autoeficacia y la persistencia ante las exigencias académicas (Wentzel, 2023).

ESCALAS DE VULNERABILIDADES

Figura 8 Caso 1: Escalas de Vulnerabilidades



El perfil presenta indicadores elevados en las escalas de vulnerabilidades, reflejando dificultades marcadas tanto en la regulación emocional (REG) como en la búsqueda de sensaciones (BUS). Por un lado, la presencia de problemas en la regulación

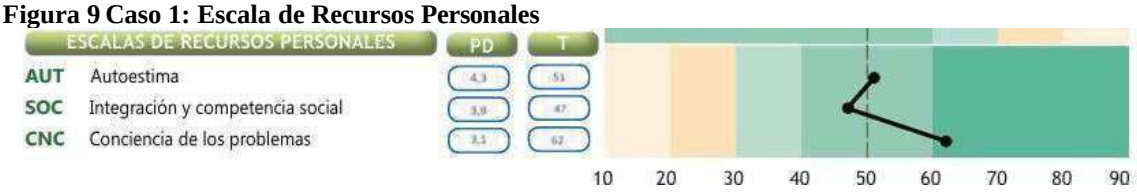
emocional indica que el adolescente experimenta una reactividad afectiva intensa y una gestión inadecuada de sus estados internos; pedagógicamente, esta incapacidad para modular las emociones genera un fenómeno de secuestro amigdalino que bloquea la corteza prefrontal, deteriorando directamente funciones ejecutivas esenciales como la atención sostenida y la memoria de trabajo necesarias para consolidar nuevos saberes (García-Renata, 2022).

Por otro lado, la alta propensión hacia la búsqueda de sensaciones evidencia una marcada tendencia a orientarse de forma impulsiva hacia estímulos novedosos o conductas de riesgo; la consecuencia de este déficit en el aprendizaje se traduce en una drástica inestabilidad conductual, donde el estudiante prioriza la gratificación inmediata y comete errores por desatención o falta de control inhibitorio, saboteando la planificación del estudio y la perseverancia frente a tareas complejas (Achenbach & Rescorla, 2021).

De este modo, la conjunción de ambos indicadores limita la capacidad del estudiante para actuar de manera adaptativa, propiciando un desajuste que debilita el procesamiento cognitivo eficaz y potencia el bajo rendimiento académico sostenido (Pekrun, 2024).

ESCALA DE RECURSOS PERSONALES

Figura 9 Caso 1: Escala de Recursos Personales



La escala de Autoestima (AUT) se sitúa dentro de un rango medio o normativo, lo que indica que el adolescente posee un autoconcepto equilibrado; en el ámbito del aprendizaje, mantener una valoración personal estable actúa como un motor motivacional que predispone favorablemente al alumno hacia la asimilación de nuevos contenidos, sosteniendo el compromiso académico y previniendo el abandono frente a las demandas escolares (Taylor et al., 2022).

Asimismo, el indicador de Integración y competencia social (SOC) se ubica de igual manera en niveles promedio, demostrando que el evaluado cuenta con habilidades interpersonales funcionales para convivir en su entorno; pedagógicamente, esta

competencia social adecuada favorece respuestas adaptativas y empáticas en el aula, facilitando la cooperación mutua y la asimilación de normas grupales que consolidan un clima de convivencia positivo idóneo para el trabajo colaborativo (Eisenberg et al., 2022).

Finalmente, se observa un puntaje elevado en la Conciencia de los problemas (CNC), lo que evidencia que el adolescente posee una alta capacidad subjetiva para reconocer sus propias dificultades emocionales o conductuales; está marcada introspección tiene un impacto directo y crucial en el aprendizaje, puesto que constituye el primer paso hacia la metacognición y la autorregulación cognitiva, permitiendo al estudiante identificar los fallos en sus estrategias de estudio, responder con resiliencia ante el estrés evaluativo y buscar de manera autónoma el apoyo necesario para optimizar su rendimiento intelectual (Zimmerman, 2020).

Conclusión Del Caso 1

El perfil evaluado evidencia dificultades significativas en las áreas emocional, conductual, ejecutiva y contextual, las cuales influyen directamente en el proceso de aprendizaje. Destacan los problemas emocionales, las alteraciones en las funciones ejecutivas, los conflictos familiares, escolares y sociales, así como las dificultades en la atención, la impulsividad y la regulación emocional, configurando un escenario de alta vulnerabilidad académica.

Aunque se identifican fortalezas como una autoestima adecuada, competencias sociales conservadas y una elevada conciencia de sus dificultades, estos recursos no son suficientes para compensar el impacto de los factores de riesgo presentes. En términos generales, los hallazgos permiten entender que el rendimiento académico reducido es resultado de la interacción entre elementos emocionales, conductuales, cognitivos y contextuales que restringen su adaptación a la escuela y su aprovechamiento del proceso de aprendizaje.

3.2 Análisis de Resultados Caso 2

Perfil de 16 años de edad cursa el segundo año de Bachillerato General Unificado. En el ámbito académico presenta un promedio general de 5, evidenciando un bajo rendimiento educativo. De acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador, este rango de calificación corresponde al nivel “próximo a

alcanzar los aprendizajes requeridos", lo que indica que el estudiante no logra un dominio adecuado de los contenidos establecidos para su nivel (Ministerio de Educación, 2016).

INDICES GLOBALES

Figura 10 Caso 2: Índices Globales



De acuerdo con los resultados se evidencia un perfil caracterizado por niveles dentro de la normalidad en la mayoría de sus indicadores, aunque con variaciones importantes que repercuten de forma directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, el Índice Global de Problemas (GLO) y el Índice de Problemas Emocionales (EMO) se sitúan en un rango medio o de normalidad, lo cual sugiere que el estudiante mantiene un estado afectivo general estable; esto actúa de manera positiva en el aprendizaje, ya que niveles bajos o controlados de malestar emocional previenen el "secuestro amigdalino", permitiendo que la corteza prefrontal procese la información con eficiencia y sostenga la atención requerida durante el trabajo en el aula (García-Renata, 2022).

Del mismo modo, el Índice de Problemas Conductuales (CON) y el Índice de Funciones Ejecutivas (EJE) se ubican dentro del límite superior de la normalidad, mostrando una aproximación a la zona de riesgo pero sin llegar a ser clínicamente significativa; esto implica que, si bien el estudiante conserva la capacidad adaptativa básica para planificar, tomar decisiones y auto-regularse según Papalia y Martorell (2017), la cercanía al límite superior de dificultades conductuales e impulsividad puede restar eficacia a los procesos de control inhibitorio y memoria de trabajo, generando ligeras inconsistencias en su rendimiento escolar bajo situaciones de alta presión o conflicto (Cassaretto, 2023).

Por otro lado, el Índice de Problemas Contextuales (CTX) es el indicador que sobresale de forma negativa al situarse claramente en el rango de riesgo, lo cual impacta desfavorablemente en el entorno educativo puesto que un clima familiar, escolar o

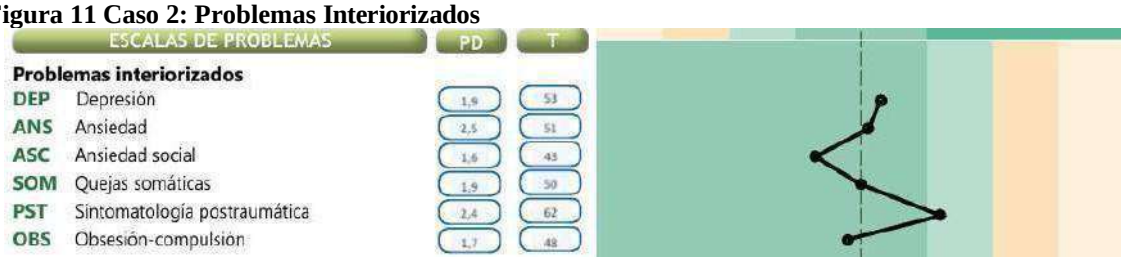
digital inestable genera fatiga cognitiva, sobreestimulación y una reducción sustancial en la motivación y persistencia académica frente a las tareas escolares cotidianas, predisponiendo al alumno a una situación de vulnerabilidad y bajo rendimiento (Darling-Hammond et al., 2023; Pérez-Escoda, 2023).

Finalmente, en lo que respecta al Índice de Recursos Personales (REC), este se localiza en una franja media-baja (franja adaptativa debilitada), lo que se traduce en una menor disposición de competencias socioemocionales de contención o resiliencia frente al estrés; esta limitación en sus herramientas individuales de afrontamiento debilita la sintonía emocional, la persistencia ante la frustración académica y la autoeficacia, obstaculizando un compromiso óptimo y autónomo hacia el logro de los objetivos mínimos de aprendizaje propuestos en el sistema educativo (Bisquerra, 2023; Pekrun, 2024).

ESCALAS DE PROBLEMAS

PROBLEMAS INTERIORIZADOS

Figura 11 Caso 2: Problemas Interiorizados



En primer lugar, la escala de Depresión (DEP) se ubica dentro del rango medio o de normalidad, lo cual favorece un estado anímico base estable; no obstante, un incremento en esta área reduce la energía cognitiva y la motivación intrínseca, provocando un desinterés generalizado que disminuye la persistencia del estudiante ante las demandas del aula (Pekrun, 2024).

Por su parte, la Ansiedad (ANS) y la Ansiedad social (ASC) se localizan en una zona normal y media-baja respectivamente, sugiriendo un manejo adaptativo de la tensión cotidiana y las interacciones con pares; de manera contraria, puntajes elevados en estas dimensiones activarían un "secuestro amigdalino" que interfiere directamente con las funciones ejecutivas de la corteza prefrontal, obstaculizando la atención sostenida, la memoria de trabajo y la asimilación de nuevos contenidos abstractos (García-Renata, 2022; Papalia & Martorell, 2017).

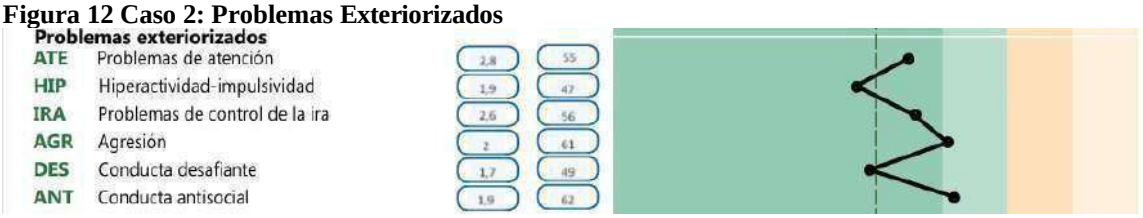
Asimismo, las Quejas somáticas (SOM) permanecen en niveles normales, lo que evita que el malestar físico interrumpa la jornada escolar; sin embargo, niveles altos de somatización suelen manifestarse como dolores de cabeza o fatiga, lo que incrementa el ausentismo y fractura la continuidad del proceso formativo (Bisquerra, 2023).

En contraste, la Sintomatología postraumática (PST) es el indicador que sobresale de manera crítica al situarse en el rango de riesgo, lo que evidencia que el estudiante experimenta un estado de estrés crónico o hipervigilancia que afecta de forma directa el rendimiento académico, puesto que los entornos de alta tensión ambiental e inestabilidad emocional bloquean el control inhibitorio y la planificación, situando al adolescente en una condición de extrema vulnerabilidad pedagógica (Cassaretto, 2023; Cicchetti & Rogosch, 2022).

Finalmente, la escala de Obsesión-compulsión (OBS) se sitúa dentro de la normalidad, permitiendo una flexibilidad cognitiva adecuada para alternar entre tareas; por el contrario, un puntaje alto generaría una rigidez en los patrones de pensamiento y una necesidad de revisión constante, lo que reduce la velocidad de procesamiento y produce un agotamiento o fatiga cognitiva que limita un aprendizaje autónomo y fluido (Pérez-Escoda, 2023)

PROBLEMAS EXTERIORIZADOS

Figura 12 Caso 2: Problemas Exteriorizados



En primer lugar, los Problemas de atención (ATE) se ubican en un rango medio-normal, lo que indica una adecuada capacidad de concentración base; no obstante, un incremento en esta área fragmentaría los procesos de atención sostenida y selectiva, provocando que el estudiante pierda el hilo conductor de las explicaciones y no logre codificar la información de manera eficaz (García-Renata, 2022).

Asimismo, la Hiperactividad-impulsividad (HIP) se localiza en un nivel completamente normal, favoreciendo el autocontrol dentro del aula; por el contrario, puntuaciones elevadas en este indicador se asociarían con dificultades severas en el

control inhibitorio y la autorregulación motora, lo que desorganiza el hábito de estudio e impide la persistencia en tareas académicas complejas (Barkley, 2015).

Con respecto a los Problemas de control de la ira (IRA), estos se sitúan dentro de la franja de normalidad, denotando una gestión adaptativa de la frustración; en contraste, un aumento crítico en esta escala generaría una reactividad emocional desmedida ante situaciones de estrés escolar, activando emociones de logro negativas que reducen el compromiso cognitivo y propician ciclos de evitación o desinterés hacia el aprendizaje (Pekrun, 2024).

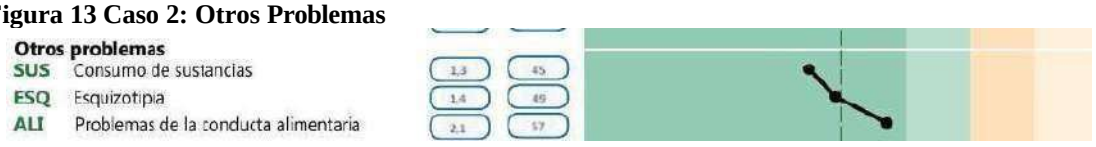
Por su parte, la Agresión (AGR) se mantiene en niveles normales y estables; sin embargo, si este indicador llegara a puntajes altos, se manifestaría en conductas disruptivas u oposicionistas que fracturan el clima de convivencia escolar, limitando el desarrollo de habilidades interpersonales y la sintonía emocional necesarias para el trabajo cooperativo (Goleman, 2022).

De igual manera, la Conducta desafiante (DES) se posiciona en un rango medio-bajo normal, lo que facilita el respeto a las normas institucionales y las figuras de autoridad; de manera opuesta, puntuaciones altas reflejarían una resistencia sistemática a los límites pedagógicos, entorpeciendo la adaptación al entorno del aula y correlacionándose directamente con el bajo rendimiento debido al rechazo de las directrices de enseñanza (Achenbach & Rescorla, 2021).

Finalmente, la Conducta antisocial (ANT) se halla dentro de la normalidad, sugiriendo una adecuada interiorización de las reglas sociales y comunitarias; de lo contrario, un puntaje elevado en este indicador denotaría limitaciones severas en la adaptación interpersonal y empatía, lo que generaría conflictos recurrentes con pares y adultos, apartando al adolescente de las dinámicas escolares protectoras y situándolo en un escenario de alta vulnerabilidad académica (Wentzel, 2023).

OTROS PROBLEMAS

Figura 13 Caso 2: Otros Problemas



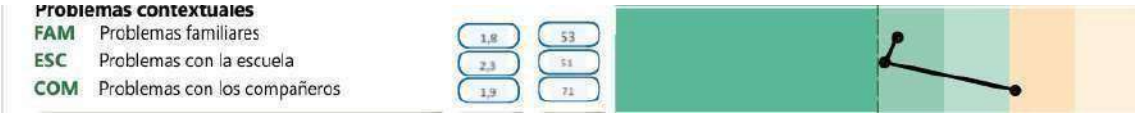
En primer lugar, el Consumo de sustancias (SUS) se sitúa en un nivel normal-bajo; sin embargo, si este indicador llegara a puntajes elevados, generaría una alteración neurobiológica que destruye los procesos de memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, propiciando un abandono progresivo de los hábitos de estudio y un decremento severo del compromiso con el aprendizaje (Steinberg, 2023).

Por otra parte, la Esquizotipia (ESQ) se localiza dentro de la franja de normalidad, denotando un adecuado contacto con la realidad y un pensamiento lógico organizado; en contraste, un incremento crítico en esta escala se asociaría con distorsiones cognitivas, excentricidades del pensamiento e ideas de referencia que fragmentarían por completo la atención sostenida en el aula, provocando un aislamiento social que interfiere directamente en el aprendizaje cooperativo y en la asimilación conceptual autónoma (Cicchetti & Rogosch, 2022).

Finalmente, los Problemas de la conducta alimentaria (ALI) se ubican en un rango medio de normalidad; de manera opuesta, puntuaciones elevadas en este indicador desencadenarían una constante fatiga cognitiva, rumiación mental y sobreestimulación emocional debido a la distorsión de la imagen corporal, lo que reduce la capacidad de concentración en las tareas escolares y afecta significativamente la perseverancia y la motivación académica frente a las exigencias del entorno educativo (Chala-Bernal & Matoma-Fetiva, 2013).

PROBLEMAS CONTEXTUALES

Figura 14 Caso 2: Problemas Contextuales



De acuerdo con el perfil se observa que presenta un nivel medio de normalidad tanto en los Problemas familiares (FAM) como en los Problemas con la escuela (ESC); sin embargo, si estos indicadores llegaran a puntajes altos, se generaría un impacto negativo severo en el aprendizaje, puesto que contextos familiares inestables o conflictivos constituyen factores de vulnerabilidad que restringen los recursos psicológicos del alumno y, de igual manera, un clima escolar adverso o una baja calidad en las relaciones con los docentes merman de manera significativa la

motivación académica y el sentido de pertenencia institucional, lo que de acuerdo con Darling-Hammond et al. (2023) interfiere drásticamente en la atención, persistencia y el compromiso general del estudiante, elevando el riesgo de fracaso escolar.

Por el contrario, en la escala de Problemas con los compañeros (COM) se evidencia un puntaje significativamente elevado que se ubica en el rango de alerta o nivel crítico, lo cual denota una seria dificultad en la adaptación interpersonal y en el manejo de las normas grupales implícitas en el aula; esta falta de sintonía emocional y asertividad social, según los planteamientos de Wentzel (2023), da lugar al aislamiento, la evitación o los conflictos recurrentes con sus pares, manifestaciones que reflejan severas limitaciones que merman la motivación social y sabotean directamente la capacidad del adolescente para el aprendizaje cooperativo, la asimilación conceptual autónoma y la respuesta adaptativa a las metas escolares.

ESCALAS DE VULNERABILIDADES

Figura 15 Caso 2: Escalas de Vulnerabilidades



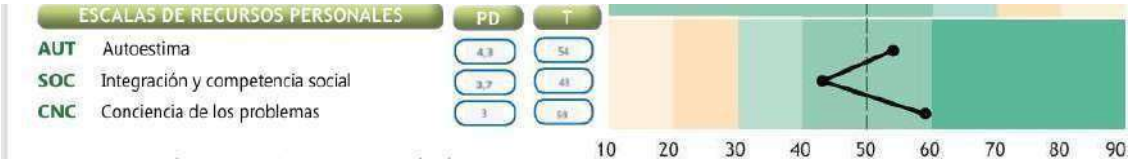
De acuerdo con el perfil, las Escalas de vulnerabilidades se observa en primer lugar que la escala de Problemas de regulación emocional (REG) se encuentra en un nivel de alerta o riesgo elevado, lo cual revela una marcada dificultad para monitorear, evaluar y modificar las respuestas afectivas de acuerdo con los objetivos personales; la consecuencia directa de un puntaje alto en esta dimensión es una severa dificultad en el ajuste escolar y el rendimiento académico, puesto que las fallas de autogestión emocional provocan que el estudiante experimente un bloqueo en sus funciones ejecutivas tales como el control inhibitorio, la atención sostenida y la memoria de trabajo, interfiriendo drásticamente en la asimilación conceptual autónoma, restando predisposición hacia el estudio y propiciando un ciclo de bajo rendimiento sostenido debido al predominio de afectos negativos y conductas de evitación escolar (Darling-Hammond et al., 2023; García-Renata, 2022; Pekrun, 2024).

Por otro lado, la escala de Búsqueda de sensaciones (BUS) se ubica dentro de un nivel medio o rango de normalidad, lo que denota una manifestación conductual

regulada y adaptada frente a la necesidad de novedad o experimentación de estímulos, típica de la etapa evolutiva del adolescente; no obstante, si este indicador llegara a elevarse a puntajes críticos, la consecuencia en el aprendizaje sería muy perjudicial, dado que un incremento desmedido en la necesidad de estimulación externa impulsa respuestas impulsivas, desajustadas y orientadas al riesgo que boicotean los procesos de autorregulación cognitiva, fragmentan la persistencia frente a las tareas escolares cotidianas, desvían el foco atencional de las metas académicas y propician conductas disruptivas o de oposición a las normas que fracturan el clima de convivencia en el aula (Achenbach & Rescorla, 2021; Dodge & Pettit, 2022; Steinberg, 2023).

ESCALAS DE RECURSOS PERSONALES

Figura 16 Caso 2: Escalas de Recursos Personales



Se observa en primer lugar que la escala de Autoestima (AUT) se sitúa en un nivel medio o rango de normalidad, lo que indica que el adolescente posee una valoración de sí mismo equilibrada y una integración adaptativa de su imagen corporal que favorece su bienestar psicológico; la consecuencia en el aprendizaje de mantener este indicador en niveles óptimos es un incremento notable en la predisposición favorable hacia el estudio y un mayor sentimiento de autoeficacia, dado que una autopercepción positiva fortalece la motivación intrínseca, la persistencia frente a tareas complejas y el compromiso activo con las metas escolares, actuando como un potente factor protector contra el fracaso escolar (Gómez-Baya et al., 2022; Pekrun, 2024; Taylor et al., 2022).

Por otro lado, la escala de Integración y competencia social (SOC) se ubica también dentro del rango medio o nivel de normalidad, lo que denota una capacidad funcional para establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la cooperación y la empatía con sus pares y figuras de autoridad; no obstante, si este indicador presentase puntuaciones críticamente bajas, la consecuencia directa en el aprendizaje sería una severa interferencia en la atención, la concentración y el procesamiento de la información, puesto que el aislamiento social, la evitación o los conflictos

interpersonales recurrentes elevan los niveles de estrés y desvían los recursos cognitivos del estudiante hacia la rumiación de problemas sociales, fracturando su sentido de pertenencia y limitando la adquisición de las competencias de colaboración indispensables para el aula (Darling-Hammond et al., 2023; Eisenberg et al., 2022; Wentzel, 2023).

Finalmente, la escala de Conciencia de los problemas (CNC) se localiza en un nivel medio-alto rozando el límite de la normalidad pero manteniéndose adaptativa lo que refleja que el evaluado demuestra una notable capacidad para reconocer, nombrar y comprender sus propias dificultades o estados emocionales internos; la consecuencia pedagógica de contar con una alta conciencia de las problemáticas es que funciona como el pilar fundamental para la autorregulación cognitiva y la toma de decisiones responsables, facilitando que el estudiante emplee activamente funciones ejecutivas como la planificación y el control atencional para monitorear y modificar sus estrategias de aprendizaje en situaciones de alta demanda o conflicto (Bisquerra, 2023; Gross, 2023; Papalia & Martorell, 2017).

3.2.1 Conclusión Del Caso 2

El perfil evaluado evidencia una afectación principalmente en las áreas contextual, emocional y de regulación emocional, identificándose como principales factores de riesgo las dificultades en las relaciones con los compañeros, la presencia de sintomatología postraumática y las limitaciones en el manejo de las emociones. Estas condiciones influyen negativamente en la adaptación escolar, generando dificultades para mantener una participación activa, sostener la motivación y afrontar adecuadamente las demandas académicas. Si bien se observan fortalezas en aspectos como la autoestima, la competencia social y la conciencia de las propias dificultades, estos recursos no son suficientes para contrarrestar completamente el impacto de los factores de vulnerabilidad identificados. Los hallazgos facilitan la comprensión de que el rendimiento académico deficiente no se atribuye a dificultades conductuales generalizadas, sino a la interacción entre factores emocionales, contextuales y de autorregulación que restringen el bienestar, la adaptación a la situación escolar y el aprovechamiento eficiente del proceso de aprendizaje.

3.3 Resultados de Análisis caso 3

Perfil de 15 años de edad, cursa el décimo año de Educación General Básica. En el ámbito académico presenta un promedio general de 5, evidenciando un bajo rendimiento educativo. De acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador, este rango de calificación corresponde al nivel "próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos", lo que indica que el estudiante no logra un dominio adecuado de los contenidos esperados (Ministerio de Educación, 2016). En este sentido, el resultado académico refleja dificultades persistentes en el logro de los aprendizajes, lo cual se asocia con un bajo rendimiento sostenido durante el periodo evaluado.

ESCALAS DE CONTROL

Figura 17 Caso 3: Escala de Control



En las escalas de control, se observa un nivel elevado en el indicador de inconsistencia (INC), ubicado en la categoría de alerta. Este resultado indica que, aunque pueden existir ciertas variaciones en la coherencia de las respuestas, estas no implican la invalidez del protocolo. De acuerdo con los lineamientos del SENA, un nivel de inconsistencia en alerta sugiere que los datos deben ser interpretados con precaución, ya que pueden estar influenciados por factores como dificultades en la atención o en la comprensión de algunos ítems. Sin embargo, al mantenerse estables las escalas de control restantes, los resultados pueden considerarse válidos, permitiendo su análisis e interpretación dentro del presente estudio.

INDICES GLOBALES

Figura 18 Caso 3: índices Globales



En primer lugar el Índice global de problemas (GLO) se encuentra elevado, lo que revela la presencia de múltiples desajustes que impactan significativamente el

bienestar del estudiante; la consecuencia de este puntaje alto en el aprendizaje es una afectación multidimensional que compromete el rendimiento escolar, ya que las demandas de procesamiento de dificultades globales reducen significativamente la capacidad para integrar procesos cognitivos, afectando la eficiencia y coordinación en el funcionamiento académico (Pekrun, 2024).

Por otro lado, el Índice de problemas emocionales (EMO) se sitúa en un rango alto o de riesgo, indicando una fuerte presencia de estados como la ansiedad o el estrés; esto provoca a nivel pedagógico el denominado secuestro amigdalino, donde la amígdala cerebral prioriza las respuestas de alerta e inhibe la corteza prefrontal, lo que deteriora gravemente las funciones ejecutivas como la atención sostenida, la planificación y la memoria de trabajo necesarias para asimilar la nueva información de manera efectiva (García-Renata, 2022).

De igual manera, el Índice de problemas conductuales (CON) se ubica en un nivel medio o rango de normalidad, reflejando que los comportamientos externalizantes u oposicionistas no representan actualmente una dificultad significativa; no obstante, mantener baja la presencia de estas conductas disruptivas en el aula es favorable, dado que evita la interferencia en la organización del estudio, facilita el cumplimiento de normas y promueve una adaptación armónica al contexto escolar indispensable para el éxito académico (Achenbach & Rescorla, 2021).

Asimismo, el Índice de problemas en las funciones ejecutivas (EJE) se localiza en un nivel elevado, lo que denota serias dificultades en la autorregulación cognitiva; la implicación de este puntaje en el aprendizaje es crítica, puesto que cuando existe una interferencia en el funcionamiento de la planificación, el control atencional y la autorregulación, se genera una brecha significativa entre la capacidad intelectual real del estudiante y su ejecución final en las evaluaciones, situándolo en una condición de vulnerabilidad académica (Cassaretto, 2023).

En cuanto al Índice de problemas contextuales (CTX), este presenta una puntuación alta y preocupante, lo que evidencia que el entorno del adolescente está actuando como un foco de tensión y malestar; la consecuencia pedagógica de un contexto inestable o conflictivo es que potencia la aparición de dificultades emocionales y reduce el sentido de pertenencia, incrementando directamente el riesgo de un bajo

rendimiento y el desinterés hacia las tareas escolares debido a la baja contención y contantes niveles de estrés (Cicchetti & Rogosch, 2022).

Finalmente, el Índice de recursos personales (REC) se halla en un nivel medio o rango adaptativo, lo que significa que el estudiante cuenta con habilidades de afrontamiento básicas para lidiar con las demandas de su medio; la trascendencia de este indicador es que el fortalecimiento y mantenimiento de las competencias socioemocionales de resiliencia y autoestima actúa como un factor protector esencial que favorece un mayor compromiso con el aprendizaje, mejora la motivación intrínseca y estimula una adaptación mucho más positiva al entorno escolar frente a la adversidad (Darling-Hammond et al., 2023).

ESCALAS DE PROBLEMAS

PROBLEMAS INTERIORIZADOS

Figura 19 Caso 3: Problemas Interiorizados



De acuerdo con las Escalas de Problemas Interiorizados, se observa que la escala de Depresión (DEP) se sitúa en un nivel medio o rango adaptativo, lo que indica que el estudiante no manifiesta un estado de ánimo persistentemente bajo; a nivel pedagógico, mantener un estado de ánimo estable evita la disminución de la motivación intrínseca y la apatía hacia las tareas escolares, permitiendo que el alumno sostenga el esfuerzo y el compromiso con su proceso de aprendizaje (Pekrun, 2024).

Por su parte, las escalas de Ansiedad (ANS) y Ansiedad Social (ASC) se encuentran en un rango medio-alto o de riesgo, reflejando una propensión a experimentar tensiones, miedos difusos y un marcado temor a la evaluación o rechazo por parte de sus pares; la consecuencia directa de esta sintomatología ansiosa en el aprendizaje es la reducción drástica de la capacidad de concentración, el fomento de conductas de evitación y el bloqueo cognitivo ante evaluaciones, lo que interfiere significativamente en el rendimiento escolar y en la participación activa dentro del aula (Owens et al., 2021; Pekrun, 2024).

Asimismo, la escala de Quejas Somáticas (SOM) se localiza en un nivel medio o normalidad, manifestando que el adolescente no canaliza sus tensiones a través de malestares físicos recurrentes; esto resulta favorable en el contexto educativo, puesto que la ausencia de dolores o fatiga corporal previene el ausentismo escolar y evita que la energía psicofísica necesaria para el procesamiento de la información se desvíe hacia el malestar físico (García Renata, 2022).

En contraste, la escala de Sintomatología Postraumática (PST) se ubica en un rango clínico o significativamente elevado, evidenciando que el estudiante experimenta secuelas cognitivas y emocionales asociadas a eventos estresantes o traumáticos del pasado; la implicación pedagógica de este puntaje es sumamente crítica, ya que detona un estado latente de "secuestro amigdalino" y alerta constante que inhibe la actividad de la corteza prefrontal, deteriorando gravemente las funciones ejecutivas esenciales como la memoria de trabajo, la atención sostenida y la planificación necesarias para asimilar de forma eficaz los nuevos contenidos curriculares (García Renata, 2022).

Finalmente, la escala de Obsesión-Compulsión (OBS) se sitúa en un nivel medio o adaptativo, lo que denota que el alumno no presenta rituales rígidos ni ideas intrusivas que entorpezcan su cotidianidad; esto beneficia el rendimiento académico al permitir un flujo de pensamiento flexible y libre de interferencias conductuales repetitivas, optimizando el tiempo y la organización eficiente dedicados al estudio y el cumplimiento de metas escolares (Cassaretto, 2023; Zimmerman, 2020).

PROBLEMAS EXTERIORIZADOS

Figura 20 Caso 3: Problemas Exteriorizados



De acuerdo con el perfil visualizado para los Problemas exteriorizados, se observa que la escala de Problemas de atención (ATE) se sitúa en un rango medio-alto o de riesgo, lo que revela dificultades en el control atencional; a nivel pedagógico, esto limita directamente las funciones ejecutivas necesarias para filtrar estímulos irrelevantes

y procesar eficazmente la nueva información, afectando de manera directa el rendimiento en tareas que demandan persistencia y concentración cognitiva prolongada (Cassaretto, 2023; García-Renata, 2022).

En contraste, la escala de Hiperactividad-impulsividad (HIP) se localiza en un nivel medio o adaptativo, indicando que el adolescente regula de forma adecuada su activación motriz; esta condición de normalidad resulta favorable en el aula, ya que la ausencia de conductas inquietas o precipitadas previene la desorganización en el estudio y facilita una participación mucho más estructurada y adaptada a las metas escolares (Navarro-Guzmán & Casero-Martínez, 2023; Zimmerman, 2020).

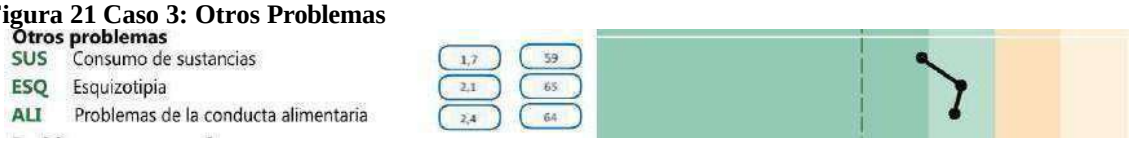
Por su parte, la escala de Problemas de control de la ira (IRA) se ubica en un nivel de riesgo o medio-alto, manifestando una marcada susceptibilidad a experimentar frustración o reacciones coléricas; la implicación de esta inestabilidad emocional en el aprendizaje es que reduce la tolerancia ante el error y las dificultades académicas cotidianas, impulsando un ciclo de evitación que deteriora el compromiso cognitivo hacia las tareas escolares (Pekrun, 2024).

De igual modo, la escala de Agresión (AGR) se sitúa en un rango medio-alto o de riesgo, reflejando una propensión a manifestar respuestas defensivas o conflictivas frente al entorno; en el plano educativo, este comportamiento interfiere de manera significativa en la convivencia escolar y daña la calidad de las relaciones interpersonales con pares y docentes, mermando el sentido de pertenencia y el soporte contextual indispensable para un aprendizaje óptimo (Achenbach & Rescorla, 2021; Wentzel, 2023).

Finalmente, tanto la escala de Conducta desafiante (DES) como la de Conducta antisocial (ANT) se localizan en un rango medio o de normalidad adaptativa, evidenciando que el estudiante respeta de forma generalizada los límites institucionales y las normas implícitas de convivencia; esta regularidad conductual beneficia directamente el proceso pedagógico al favorecer un clima áulico armónico libre de disrupciones graves, optimizando el tiempo formativo y permitiendo que la energía cognitiva del alumno se focalice enteramente en asimilar las competencias curriculares exigidas (Martín & Solé, 2022; Wentzel, 2023).

OTROS PROBLEMAS

Figura 21 Caso 3: Otros Problemas



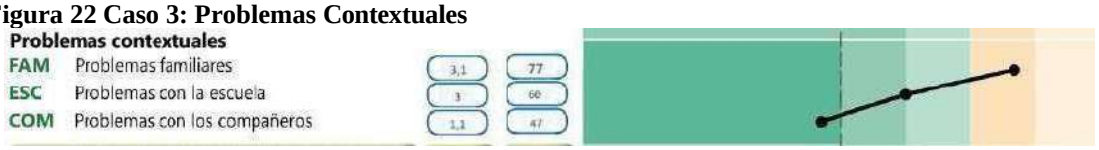
De acuerdo con el perfil visualizado correspondiente a la sección de Otros problemas, se observa que la escala de Consumo de sustancias (SUS) se localiza en un rango medio o adaptativo, lo que indica la ausencia de conductas de riesgo asociadas al uso de alcohol o drogas; a nivel pedagógico, esta condición de normalidad favorece el aprendizaje, ya que mantiene intacta la integridad de las funciones cognitivas esenciales, tales como la memoria de trabajo y la flexibilidad mental, impidiendo la deserción escolar o el ausentismo que típicamente genera la dependencia a sustancias (Moffitt, 2021).

Por el contrario, la escala de Esquizotipia (ESQ) se ubica en un nivel de riesgo o medio-alto, manifestando la presencia de pensamientos inusuales, excentricidades o un marcado aislamiento social; la consecuencia directa de este puntaje elevado en el aprendizaje es que distorsiona los procesos de atención sostenida y el procesamiento lógico de la información, generando una desconexión con las demandas del aula y bloqueando significativamente la capacidad para consolidar conocimientos abstractos o complejos (Cassaretto, 2023; Cicchetti & Rogosch, 2022).

En este perfil, la escala de Problemas de la conducta alimentaria (ALI) también se sitúa en un rango de riesgo o medio-alto, reflejando una notable insatisfacción con la imagen corporal o patrones de alimentación desajustados; en el plano educativo, este indicador ejerce un impacto adverso en el rendimiento académico debido a que provoca fatiga cognitiva, rumiación mental y una elevada ansiedad centrada en el autoconcepto físico, lo cual agota los recursos atencionales del estudiante y disminuye drásticamente la motivación extrínseca e intrínseca necesaria para persistir ante las tareas escolares (García-Renata, 2022; Pekrun, 2024).

PROBLEMAS CONTEXTUALES

Figura 22 Caso 3: Problemas Contextuales



El perfil de problemas contextuales revela una marcada discrepancia en el entorno del evaluado, donde la escala de problemas familiares (FAM) se sitúa en un nivel de riesgo clínico muy elevado, la escala de problemas con la escuela (ESC) se encuentra en un nivel de riesgo límite, y la escala de problemas con los compañeros (COM) se ubica en un rango de total normalidad.

En términos psicopedagógicos, este patrón indica que la principal fuente de vulnerabilidad del adolescente proviene del sistema familiar, lo cual genera altos niveles de estrés crónico que desatan un "secuestro amigdalino", inhibiendo la actividad de la corteza prefrontal y deteriorando funciones ejecutivas cruciales como la atención sostenida y la memoria de trabajo, lo que interfiere drásticamente en el procesamiento de nueva información y disminuye la capacidad de concentración en el aula (García-Renata, 2022).

Asimismo, la presencia de problemas escolares límites, manifestada en una falta de sintonía con las demandas de la institución, fomenta la aparición de emociones de logro negativas como el desinterés, la frustración y la ansiedad, detonando un ciclo de evitación que reduce significativamente la persistencia ante las tareas escolares y la motivación intrínseca, lo cual eleva de forma inminente el riesgo de caer en situaciones de bajo rendimiento o fracaso académico (Pekrun, 2024).

Por el contrario, el puntaje bajo y adaptativo en la relación con sus pares demuestra que las habilidades sociales e interpersonales se mantienen como un sólido factor protector individual, lo que significa que el adolescente es capaz de establecer vínculos basados en el respeto, la cooperación y la comunicación asertiva, favoreciendo la predisposición hacia el aprendizaje colaborativo, un mayor compromiso dentro del grupo de iguales y un sentido de pertenencia que amortigua activamente el impacto de las tensiones contextuales externas (Taylor et al., 2022).

ESCALAS DE VULNERABILIDADES

Figura 23 Caso 3: Escalas de Vulnerabilidades



En relación con las escalas de vulnerabilidades, se observa que la escala de problemas de regulación emocional (REG) se sitúa en un nivel de riesgo clínico,

mientras que la escala de búsqueda de sensaciones (BUS) se ubica en un nivel de riesgo aparente o límite.

Desde una perspectiva psicopedagógica preventiva, el elevado indicador de regulación emocional denota una marcada dificultad para modular y gestionar los estados afectivos ante las demandas del entorno, lo cual produce un "secuestro amigdalino" que inhibe las funciones de la corteza prefrontal; esta vulnerabilidad interfiere directamente en el aprendizaje al deteriorar funciones ejecutivas vitales como el control inhibitorio, la atención sostenida y la memoria de trabajo, impidiendo que el adolescente procese y consolide nueva información de manera eficaz dentro del aula (García-Renata, 2022).

Por otra parte, el puntaje límite en la búsqueda de sensaciones refleja una fuerte tendencia conductual orientada hacia la novedad y la obtención de estímulos intensos, lo que habitualmente se traduce en manifestaciones de impulsividad o conductas disruptivas que fragmentan la organización del estudio y debilitan la persistencia frente a las tareas escolares cotidianas (Achenbach & Rescorla, 2021).

De este modo, la convergencia de ambos indicadores de riesgo propicia la aparición constante de emociones de logro negativas, tales como la frustración, la ansiedad y el desinterés, las cuales no solo reducen la capacidad de concentración del estudiante, sino que estructuran un ciclo de evitación académica que incrementa significativamente la probabilidad de caer en una situación persistente de bajo rendimiento o rezago escolar (Pekrun, 2024).

ESCALA DE RECURSOS PERSONALES

Figura 24 Caso 3: Escala de Recursos Personales



En relación con las escalas de recursos, observa en primer lugar un nivel adecuado en la dimensión de autoestima, lo que refleja una valoración equilibrada de sí mismo y una autopercepción madura frente a los cambios propios de la edad; en el ámbito del aprendizaje, mantener un nivel saludable y normativo en este componente actúa de forma positiva al evitar la falta de interés o la distracción, promoviendo en su

lugar una predisposición favorable hacia la adquisición de conocimientos, mayor constancia ante los desafíos escolares y un incremento del bienestar psicológico general (Taylor et al., 2022).

Asimismo, el adolescente muestra un nivel promedio en cuanto a la integración y competencia social, lo que indica una habilidad para adaptarse a las normas comunitarias de su entorno, comunicarse con asertividad e interactuar de manera recíproca. Esta estabilidad en las interacciones interpersonales ejerce una influencia directa en el entorno académico, dado que un desarrollo socioemocional adecuado al interactuar con pares y docentes previene el aislamiento o comportamientos disruptivos, fomenta un entorno armónico de convivencia, una elevada motivación académica y una transición escolar exitosa (Gómez-Baya et al., 2022).

Finalmente, se destaca un nivel elevado en la conciencia de los problemas, lo que significa que el evaluado posee una notable capacidad para identificar de forma explícita sus propias dificultades, reflexionar críticamente sobre su mundo interno y mostrar apertura para buscar apoyo; esta puntuación alta se configura como una fortaleza sustancial para el aprendizaje preventivo, dado que el reconocimiento temprano de las necesidades emocionales y contextuales funciona como un recurso protector de la salud mental que permite al estudiante mitigar el impacto de la frustración, gestionar activamente el estrés escolar y desplegar estrategias adaptativas de afrontamiento antes de que se consolide un bajo rendimiento académico (Bisquerra, 2023).

3.3.1 Conclusión Del Caso 3

El perfil evaluado evidencia dificultades significativas en las áreas emocional, contextual y de autorregulación, asociadas a problemas en las funciones ejecutivas, la atención y el manejo de situaciones estresantes. Estas condiciones influyen directamente en los procesos esenciales del aprendizaje, tales como la motivación, la persistencia académica, la planificación y la concentración, lo que repercute de manera directa en el rendimiento escolar. Aunque se identifican recursos personales conservados, como una autoestima adecuada, competencias sociales funcionales y una elevada conciencia de sus dificultades, estos no resultan suficientes para compensar el impacto de los factores de riesgo presentes. Los hallazgos facilitan la comprensión de que el rendimiento académico deficiente se atribuye a la interacción de elementos

emocionales, cognitivos y contextuales que restringen la adaptación al entorno escolar y la optimización del proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO IV: PROPUESTA

Con el propósito de dar cumplimiento al tercer objetivo específico de la presente investigación, orientado a proponer orientaciones psicopedagógicas preventivas basadas en los hallazgos obtenidos, dirigidas a fortalecer el bienestar emocional y académico de los adolescentes, se desarrolla la presente guía de orientación y prevención. La propuesta se fundamenta en los hallazgos derivados de los casos examinados, los cuales revelaron desafíos asociados con la regulación emocional, las funciones ejecutivas, la autorregulación y las interacciones interpersonales, factores que están intrínsecamente vinculados al desempeño académico y a la adaptación escolar. Por lo tanto, la guía propone un conjunto de directrices preventivas orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y recursos personales, con el objetivo de promover el bienestar holístico del adolescente y contribuir a la reducción de factores de riesgo vinculados a un rendimiento académico deficiente.

4.1 INTRODUCCIÓN

En años recientes, las habilidades socioemocionales han adquirido una relevancia progresiva en los sistemas educativos, atribuible a la evidencia científica que evidencia su impacto en el bienestar psicológico, la adaptación a la situación escolar y el proceso de aprendizaje **(Extremera & Fernández-Berrocal, 2004)**.

Habilidades como la regulación emocional, la autoestima, la resiliencia, la empatía y las habilidades sociales constituyen recursos fundamentales para afrontar las demandas académicas y sociales propias de la adolescencia. Asimismo, estas competencias mantienen una estrecha relación con procesos como la motivación, la atención, la persistencia y el desempeño escolar **(Bisquerra, 2009)**.

Los resultados obtenidos en la presente investigación respaldan estos planteamientos, evidenciando dificultades en áreas relacionadas con la regulación emocional, las funciones ejecutivas, la adaptación contextual y las relaciones interpersonales, aspectos que influyen directamente en el bienestar emocional y académico de los adolescentes evaluados. Por ello, atender las competencias

socioemocionales desde una perspectiva preventiva resulta fundamental para fortalecer factores protectores y favorecer trayectorias educativas más positivas.

De igual manera, esta propuesta responde a las tendencias educativas actuales impulsadas por organismos internacionales como la **UNESCO (2019)**, que promueven el desarrollo de competencias socioemocionales como parte esencial de la formación integral de los estudiantes. Bajo este enfoque, la guía actual adopta un enfoque psicopedagógico orientado a la prevención, orientado a robustecer los recursos individuales, fomentar el bienestar y facilitar la detección precoz de indicadores de alarma antes de que los desafíos se conviertan en cuestiones de mayor complejidad. Con ello, se busca no solo responder a una necesidad académica inmediata, sino sentar las bases para una intervención integral que dote a los estudiantes de las herramientas necesarias para construir un futuro con mayor bienestar y resiliencia.

4.2 ESTRUCTURA

La presente guía se encuentra organizada en tres ejes de intervención preventiva: Desarrollo de competencias socioemocionales en la adolescencia, fortalecimiento de funciones ejecutivas y autorregulación y mejora de la convivencia y relaciones interpersonales, definidos a partir de los hallazgos identificados en los casos analizados y de las áreas que presentaron mayor relevancia dentro de la investigación. Esta organización por ejes responde a criterios de pertinencia psicopedagógica y permite abordar de manera sistemática los factores de riesgo y protección observados en los adolescentes evaluados. Cada eje incluye tres actividades y guías para el facilitador orientadas al fortalecimiento de competencias, la promoción del bienestar y la detección temprana de señales de alerta relacionadas con el desarrollo socioemocional, la autorregulación y la convivencia escolar.

4.3 EJE 1. DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia representa un período caracterizado por múltiples transformaciones en los ámbitos social, emocional y personal, las cuales requieren la adquisición de competencias socioemocionales para facilitar una adaptación adecuada, debido a la intensa reorganización cerebral y relacional que caracteriza este periodo **(Steinberg, 2014)**. Trabajar este eje permite fortalecer el reconocimiento emocional, la autoestima y las estrategias de afrontamiento frente a las situaciones cotidianas. Cuando

estas competencias no se desarrollan adecuadamente, pueden aparecer dificultades de adaptación, malestar emocional, problemas de convivencia y una menor disposición hacia el aprendizaje **(Bisquerra, 2009)**.

ACTIVIDAD 1: *Así estoy creciendo*

Tabla 3- EJE 1: Actividad 1

OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	REFLEXIÓN FINAL	ALERTAS PREVENTIVAS
Favorecer el reconocimiento de los cambios propios de la adolescencia y las emociones asociadas a esta etapa evolutiva	**Paso 1.** Entregar a cada estudiante una hoja con una silueta o solicitar la elaboración de una línea del tiempo personal. **Nota: La silueta o línea de tiempo dependerá de la edad del estudiante** **Paso 2.** Pedir que identifiquen cambios que hayan experimentado en aspectos físicos, emocionales, sociales y académicos durante los últimos años. **Paso 3.** Solicitar que escriban emociones o sentimientos relacionados con esos cambios. **Paso 4.** Compartir voluntariamente algunos ejemplos y normalizar los cambios propios de la adolescencia.	1. ¿Qué cambio ha sido más significativo para ti? 2. ¿Qué emociones aparecen con mayor frecuencia en esta etapa? 3. ¿Qué te ha ayudado a adaptarte a esos cambios? 4. ¿Qué cualidad valoras actualmente de ti mismo?	-Rechazo frecuente hacia la imagen corporal. -Comentarios negativos constantes sobre sí mismo. -Dificultad para identificar emociones. -Expresiones reiteradas de inseguridad personal. -Malestar significativo asociado a los cambios de la edad.

Pautas para el Cierre de la Actividad y Gestión de Alertas (Para el facilitador)

Tabla 4- EJE 1: Cierre Actividad 1

Orientaciones para la Conclusión y Contextualización	*Guía de Actuación ante Señales de Alerta*
El objetivo es consolidar el aprendizaje y conectar la actividad con el bienestar socioemocional. El facilitador debe guiar la reflexión final bajo estos tres puntos: **Validación:** Resaltar el valor de haber compartido emociones y experiencias de forma segura. **Autocuidado:** Enfatizar que reconocer el malestar o identificar "señales de alerta" es un acto de autoprotección y resiliencia. **Red de apoyo:** Recordar que el entorno escolar es un espacio de acompañamiento y que no deben transitar sus dificultades solos.	Si se detectan indicadores de riesgo (aislamiento, desregulación emocional o relatos de desamparo), proceda de la siguiente manera: **Escucha receptiva:** Brinde contención inicial al estudiante, validando su sentir sin emitir juicios. **Derivación al DECE:** Oriente al estudiante hacia el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) como el espacio técnico e idóneo para recibir el acompañamiento especializado. **Vínculos de confianza:** Motive al adolescente a identificar y acudir a una persona de su total confianza (docente tutor, familiar o adulto referente) para asegurar un soporte afectivo inmediato.

ACTIVIDAD 2: *Mi semáforo Emocional*

Tabla 5- EJE 1: Actividad 2

OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	REFLEXIÓN FINAL	ALERTAS PREVENTIVAS
Promover la identificación, expresión y regulación de emociones cotidianas.	**Paso 1.** Explicar el significado de cada color del semáforo emocional. • **Rojo: Nivel difícil de gestionar** • **Amarillo: Nivel medio de gestionar** • **Verde: Nivel fácil de gestionar** **Paso 2.** Solicitar que escriban emociones frecuentes que experimentan durante la semana. **Paso 3.** Clasificar cada emoción en verde, amarillo o rojo según el nivel de dificultad para gestionarla. **Paso 4.** Dialogar sobre estrategias saludables para afrontar emociones difíciles.	1. ¿Qué emoción te resulta más fácil manejar? 2. ¿Qué emoción te cuesta más gestionar? 3. ¿Qué haces habitualmente cuando te sientes enojado, triste o preocupado? 4. ¿Qué estrategia te gustaría poner en práctica?	-Dificultad para reconocer emociones propias. -Expresiones frecuentes de ansiedad, tristeza o enojo intenso. -Escasas estrategias de regulación emocional. -Tendencia a evitar o reprimir emociones. -Respuestas impulsivas ante situaciones cotidianas.

Pautas para el Cierre de la Actividad y Gestión de Alertas (Para el facilitador)

Tabla 6- EJE 1: Cierre Actividad 2

Orientaciones para la Conclusión y Contextualización	*Guía de Actuación ante Señales de Alerta*
El objetivo es cerrar la dinámica conectando el uso del semáforo con la vida cotidiana de los estudiantes. El facilitador debe guiar la reflexión final hacia los siguientes puntos: **Normalización emocional:** Enfatizar que todos los colores del semáforo (incluyendo el rojo) son válidos y necesarios; lo importante no es evitar sentir, sino saber qué hacer con lo que sentimos. **El semáforo como herramienta interna:** Recordar que esta técnica es un recurso personal y portátil que pueden usar en cualquier momento del día para hacer una pausa antes de actuar de forma impulsiva. **Responsabilidad compartida:** Concluir reforzando que, si bien la regulación es un proceso personal, está bien pedir ayuda cuando el semáforo se queda "atascado en rojo".	Si durante la clasificación de las emociones o la reflexión final se confirman las *Alertas Preventivas* de la ficha (evitación extrema, desregulación en rojo persistente o nulas estrategias), actúe de la siguiente manera: **Acompañamiento sutil:** Al finalizar la sesión, acérquese de manera privada al estudiante que mostró dificultades para identificar o regular sus emociones, validando su participación sin exponerlo frente al grupo. **Canalización al DECE:** Explique al adolescente que cuando el "semáforo emocional" se mantiene en rojo de forma muy intensa o frecuente, el **DECE** es el espacio técnico e idóneo para ayudarle a descifrar esas alertas y co-diseñar nuevas estrategias de regulación. **Activación de personas de confianza:** En caso de requerir un soporte inmediato, motive al estudiante a identificar a un adulto de su total confianza en la institución (como su tutor) o en su hogar para compartir cómo se siente, asegurando que no guarde el malestar en silencio.

ACTIVIDAD 3: *Mi mochila de fortalezas*

Tabla 7- EJE 1: Actividad 3

OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	REFLEXIÓN FINAL	ALERTAS PREVENTIVAS
Reforzar la autoestima y el reconocimiento de recursos personales.	**Paso 1.** Entregar una plantilla con una mochila simbólica. **Paso 2.** Solicitar que escriban fortalezas, habilidades, logros y recursos personales que consideran importantes.	1. ¿Qué emoción te resulta más fácil manejar? 2. ¿Qué emoción te cuesta más gestionar?	- ¿Qué fortaleza descubriste o recordaste durante la actividad? - ¿Qué logro te hace sentir orgulloso?

	Paso 3. Compartir voluntariamente algunos elementos de la mochila.	3. ¿Qué haces habitualmente cuando te sientes enojado, triste o preocupado? 4. ¿Qué estrategia te gustaría poner en práctica?	- ¿Cómo pueden ayudarte estas fortalezas en situaciones difíciles?

Pautas para el Cierre de la Actividad y Gestión de Alertas (Para el facilitador)

Tabla 8- EJE 1: Cierre Actividad 3

Orientaciones para la Conclusión y Contextualización	*Guía de Actuación ante Señales de Alerta*
El objetivo es consolidar el autoconcepto positivo y la utilidad práctica de los recursos personales. El facilitador debe guiar la reflexión final hacia los siguientes puntos: **Universalidad del valor:** Enfatizar que todas las personas poseen una "mochila" con recursos únicos; el valor personal no depende de compararse con los demás, sino de reconocer la propia identidad. **Herramienta para la adversidad:** Recordar que las fortalezas y logros identificados hoy no son estáticos, sino herramientas activas que deben "sacar de la mochila" cuando afronten momentos difíciles o de alta exigencia académica y personal. **Reconocimiento mutuo:** Concluir señalando que a veces es más fácil ver las fortalezas en los otros que en uno mismo, por lo que validar los recursos de los compañeros también fortalece la red de apoyo escolar.	Si durante el desarrollo (Paso 2) o la reflexión detecta indicadores de riesgo específicos de esta actividad, tales como: incapacidad total para identificar una fortaleza, autocrítica extrema, verbalizaciones de no tener logros o una **"mochila vacía"**, proceda de la siguiente manera: **Contención discreta:** Al finalizar la sesión, aproxímese al estudiante en privado. Evite forzarlo a encontrar una fortaleza frente al grupo; en su lugar, valide su sentir ("sé que a veces es difícil ver las cosas buenas en nosotros mismos") y rescate algún aspecto positivo que usted haya observado en él/ella durante el día. **Derivación al DECE:** Explique al adolescente que cuando nos cuesta trabajo reconocer nuestro valor o sentimos que la mochila está vacía, el **DECE** es el espacio idóneo para acompañarle a explorar, descubrir y reconstruir esos recursos personales con la atención que merece. **Espejos de confianza:** Motive al estudiante a acercarse a una persona de su total confianza (un docente tutor, un

	familiar cercano o un amigo) y preguntarle qué cualidades positivas ven en él/ella, asegurando que reciba un feedback afectivo y protector inmediato de su entorno.

4.4 EJE 2. FORTALECIMIENTO DE FUNCIONES EJECUTIVAS Y AUTORREGULACIÓN

Las funciones ejecutivas permiten organizar la conducta, mantener la atención, controlar impulsos, planificar tareas y regular las emociones. Su fortalecimiento favorece la autorregulación y una mejor adaptación a las exigencias escolares, actuando como la base neurocognitiva necesaria para el éxito académico y personal **(Diamond, 2013)**. Cuando estas habilidades presentan dificultades, suelen aparecer problemas de atención, organización, manejo de la frustración y persistencia frente a las tareas académicas **(Papazian et al., 2006)**.

ACTIVIDAD 1: *El reto de Control*

Tabla 9- EJE 2: Actividad 1

OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	REFLEXIÓN FINAL	ALERTAS PREVENTIVAS
Mejorar la atención sostenida, el control inhibitorio y la autorregulación frente a situaciones de frustración.	**Paso 1.** Entregar una tarea de búsqueda visual o atención selectiva. **La tarea dependerá de la edad de los estudiantes y la temática a trabajar** **Paso 2.** Establecer un tiempo límite para completar la actividad. **Paso 3.** Introducir distractores leves o cambios de instrucciones previamente planificados. **Paso 4.** Solicitar que registren cómo reaccionaron ante errores o dificultades. **Paso 5.** Revisar conjuntamente las estrategias utilizadas para mantener la concentración.	1. ¿Qué te ayudó a mantener la atención? 2. ¿Cómo reaccionaste cuando cometiste un error? 3. ¿Qué hiciste cuando la actividad se volvió difícil? 4. ¿Qué estrategia podrías utilizar la próxima vez?	-Distracción constante durante la actividad. -Dificultad para mantener la atención por varios minutos. -Abandono rápido de la tarea. -Respuestas impulsivas sin leer instrucciones. -Baja tolerancia a la frustración. -Necesidad constante de supervisión.

Pautas para el Cierre de la Actividad y Gestión de Alertas (Para el facilitador)

Tabla 10- EJE 2: Cierre Actividad 1

Orientaciones para la Conclusión y Contextualización	*Guía de Actuación ante Señales de Alerta*
El objetivo es conectar el control inhibitorio con las demandas del día a día. El facilitador debe guiar la reflexión hacia tres puntos clave: **Aceptación del error:** Enfatizar que equivocarse o frustrarse es parte natural del aprendizaje; lo importante es cómo respondemos ante ello. **Pausa estratégica:** Recordar que, ante un distractor o un cambio inesperado, hacer una pausa y respirar ayuda a reenfocar la atención antes de actuar impulsivamente. **Estrategias portátiles:** Concluir señalando que las técnicas de concentración usadas hoy (autoinstrucciones, ir paso a paso) sirven para cualquier materia o reto diario.	Si detecta abandono rápido de la tarea, baja tolerancia extrema a la frustración o impulsividad severa, actúe así: **Contención inmediata:** Si el estudiante se bloquea o reacciona con enojo durante la actividad, valide su frustración de forma privada y permítale un momento de calma sin presionarlo a terminar. **Derivación al DECE:** Oriente al adolescente hacia el DECE, explicando que es el espacio idóneo para aprender técnicas personalizadas que ayuden a entrenar la concentración y a manejar el estrés escolar. **Adulto de confianza:** Motive al estudiante a apoyarse en un docente tutor o familiar para estructurar sus tareas en pasos más pequeños, asegurando que cuente con un acompañamiento cercano que disminuya la ansiedad.

ACTIVIDAD 2: *Planifico, ejecuto y evalúo*

Tabla 11- EJE 2: Actividad 2

OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	REFLEXIÓN FINAL	ALERTAS PREVENTIVAS
Desarrollar habilidades de planificación, organización, monitoreo y autorregulación académica.	**Paso 1.** Presentar una actividad compuesta por varias tareas. **La actividad dependerá de la edad del grupo y la temática** **Paso 2.** Solicitar que establezcan el orden en que las realizarán. **Paso 3.** Pedir que estimen el tiempo necesario para cada paso.	1. ¿La planificación te ayudó a completar la tarea? 2. ¿Qué parte fue más difícil organizar? 3. ¿Tuviste que hacer cambios durante la actividad? 4. ¿Qué harías diferente la próxima vez?	-Dificultad para organizar tareas en secuencia. -Problemas para administrar el tiempo. -Olvido frecuente de instrucciones. -Escasa supervisión de errores.

	Paso 4. Realizar la actividad siguiendo la planificación elaborada. **Paso 5.** Comparar el plan inicial con el resultado obtenido.		-Dependencia excesiva del apoyo externo. -Dificultad para iniciar o finalizar actividades.

Pautas para el Cierre de la Actividad y Gestión de Alertas (Para el facilitador)

Tabla 12- EJE 2: Cierre Actividad 2

Orientaciones para la Conclusión y Contextualización	*Guía de Actuación ante Señales de Alerta*
El objetivo es consolidar el valor de la organización personal. El facilitador debe guiar la reflexión hacia tres puntos clave: **Flexibilidad:** Enfatizar que planificar no significa ser rígidos; ajustar el plan sobre la marcha es parte del monitoreo y la resolución de problemas. **Autonomía gradual:** Recordar que aprender a secuenciar tareas y medir el tiempo permite ganar independencia y reducir el estrés académico. **Aprender del proceso**: Concluir señalando que el valor no está en lograr un plan perfecto, sino en evaluar qué funcionó y qué se puede mejorar.	Si detecta desorganización extrema, incapacidad para iniciar/terminar la tarea o dependencia absoluta de ayuda, actúe así: **Abordaje sutil:** Al notar el bloqueo, acérquese de forma privada para ayudarle a dividir la tarea en micro-pasos simples, reforzando su seguridad sin resolver el problema por él/ella. **Derivación al DECE:** Oriente al estudiante hacia el DECE, presentándolo como el espacio técnico ideal para recibir tutoría en hábitos de estudio, gestión del tiempo y funciones ejecutivas. **Red de apoyo escolar:** Sugiera al adolescente apoyarse en su docente tutor o en un familiar para implementar un cronograma visual o agenda en su día a día, asegurando un seguimiento externo estructurado.

ACTIVIDAD 3: *Mi caja de estrategias*

Tabla 13- EJE 2: Actividad 3

OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	REFLEXIÓN FINAL	ALERTAS PREVENTIVAS

Fortalecer la memoria de trabajo, la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento ante situaciones académicas desafiantes.	**Paso 1.** Identificar situaciones escolares que suelen generar frustración. **Considerar situaciones que presenten con frecuencia o que les ocurra** **Paso 2.** Elaborar tarjetas con estrategias para afrontar esas situaciones. **Paso 3.** Guardar las estrategias dentro de una caja personal. **Paso 4.** Analizar situaciones hipotéticas y elegir estrategias adecuadas para cada caso. **Paso 5.** Practicar algunas de las estrategias propuestas.	1. ¿Qué situación académica te genera más frustración? 2. ¿Qué estrategia te resultó más útil? 3. ¿Qué puedes hacer antes de rendirte ante una tarea difícil? 4. ¿A quién puedes acudir cuando necesitas ayuda?	-Reacciones emocionales intensas ante el error. -Abandono frecuente de tareas complejas. -Pensamientos negativos recurrentes sobre el desempeño académico. -Escasas estrategias de afrontamiento. -Evitación de actividades que requieren esfuerzo. -Baja confianza en las propias capacidades.

Pautas para el Cierre de la Actividad y Gestión de Alertas (Para el facilitador)

Tabla 14- EJE 2: Cierre Actividad 3

Orientaciones para la Conclusión y Contextualización	*Guía de Actuación ante Señales de Alerta*
El objetivo es internalizar las estrategias de afrontamiento ante el desafío académico. El facilitador debe guiar la reflexión hacia tres puntos clave: **Anticipación protectora:** Enfatizar que tener una "caja de herramientas" mental permite saber cómo actuar *antes* de que la frustración nos bloquee. **Reestructuración del esfuerzo:** Recordar que el esfuerzo cognitivo y los errores son	Si detecta pensamientos negativos severos ("no puedo", "soy incapaz"), evitación extrema del esfuerzo o bloqueo emocional, actúe así: **Validación y pausa:** Si el estudiante se desregula o expresa indefensión, valide en privado su frustración ("es normal sentirse así ante lo difícil") y ayúdele a usar una de sus tarjetas de inmediato. **Derivación al DECE:** Oriente al adolescente hacia el DECE como el espacio

indicadores de que el cerebro está aprendiendo, no de falta de capacidad. **Afrontamiento activo:** Concluir señalando que la evitación o el abandono calman el estrés solo momentáneamente, mientras que usar una estrategia soluciona el problema a largo plazo.	técnico idóneo para trabajar la autoconfianza, mitigar la ansiedad ante la evaluación y reestructurar creencias limitantes sobre su desempeño. **Redes de confianza:** Guíe al estudiante a identificar a un docente o familiar con quien pueda practicar la solicitud de ayuda oportuna, asegurando que aprenda a pedir apoyo antes de llegar al punto de abandonar.

4.5 EJE 3. MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y RELACIONES INTERPERSONALES

Las relaciones con los pares influyen directamente en el bienestar emocional, la adaptación escolar y el sentido de pertenencia durante la adolescencia. Fortalecer la convivencia favorece ambientes positivos para el aprendizaje y el desarrollo personal, dado que los vínculos saludables en el entorno escolar actúan como factores protectores clave frente al estrés académico **(UNESCO, 2021)**. Cuando estas habilidades no se atienden oportunamente, pueden aparecer conflictos frecuentes, aislamiento social y dificultades para integrarse al grupo **(Blakemore, 2018)**.

ACTIVIDAD 1: *Ponerse en mis zapatos*

Tabla 15- EJE 3: Actividad 1

OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	REFLEXIÓN FINAL	ALERTAS PREVENTIVAS
Reforzar la empatía y la comprensión de diferentes puntos de vista.	**Paso 1.** Presentar situaciones frecuentes de convivencia entre adolescentes. **Las situaciones frecuentes que presenten en el grupo** **Paso 2.** Formar pequeños grupos para analizar cada situación. **Considerar integrar el grupo con personas que no se relacionen tanto** **Paso 3.** Solicitar que identifiquen cómo podría	1. ¿Fue fácil identificar cómo se sentían otras personas? 2. ¿Qué aprendiste sobre la empatía? 3. ¿Cómo pueden afectar nuestras acciones a los demás?	-Dificultad para reconocer emociones ajenas. -Escasa empatía ante problemas de compañeros. -Comentarios despectivos o burlas. -Tendencia a culpar

	sentirse cada persona involucrada. **Paso 4.** Proponer respuestas empáticas y respetuosas para cada caso. **Paso 5.** Compartir las conclusiones con el grupo.	4. ¿Qué harías diferente en una situación similar?	constantemente a otros. -Conflictos interpersonales frecuentes. -Dificultad para trabajar en grupo.

Pautas para el Cierre de la Actividad y Gestión de Alertas (Para el facilitador)

Tabla 16- EJE 3: Cierre Actividad 1

Orientaciones para la Conclusión y Contextualización	*Guía de Actuación ante Señales de Alerta*
El objetivo es consolidar la empatía como base de la convivencia escolar. El facilitador debe guiar la reflexión hacia tres puntos clave: **Perspectiva múltiple:** Enfatizar que una misma situación genera vivencias diferentes en cada persona, y que validar el sentir ajeno no significa necesariamente estar de acuerdo. **Impacto interpersonal:** Recordar que nuestras palabras y acciones tienen un efecto real sobre el estado emocional de quienes nos rodean. **Cultura del cuidado:** Concluir señalando que la empatía activa fortalece al grupo frente al acoso y mejora la seguridad afectiva dentro del aula.	Si detecta comentarios despectivos recurrentes, burlas hirientes, culpar de forma extrema a otros o rechazo radical a la participación grupal, actúe así: **Intervención oportuna:** Si ocurren burlas o comentarios despectivos durante la sesión, ponga un límite claro, respetuoso y firme de forma inmediata para mantener el aula como un espacio seguro. **Derivación al DECE:** Oriente al estudiante que muestra conductas disruptivas o nula empatía hacia el DECE, como el espacio técnico idóneo para revisar dinámicas relacionales y desarrollar competencias mediadoras. **Adulto de confianza:** Dialogue con el docente tutor o las personas de confianza del entorno del adolescente para monitorizar si estos conflictos interpersonales se repiten en otros espacios y activar soportes conjuntos.

ACTIVIDAD 2: *Construyendo acuerdos de convivencia*

Tabla 17- EJE 3: Actividad 2

OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	REFLEXIÓN FINAL	ALERTAS PREVENTIVAS

Promover la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.	**Paso 1.** Identificar situaciones que afectan la convivencia del grupo. **Nota: Considerar las situaciones relacionadas a la realidad del grupo** **Paso 2.** Registrar propuestas para mejorar el ambiente escolar. **Paso 3.** Elaborar acuerdos grupales de convivencia. **Paso 4.** Analizar casos hipotéticos y resolverlos aplicando los acuerdos establecidos. **Los acuerdos son relacionados a las problemáticas del aula** **Paso 5.** Socializar compromisos de cumplimiento.	1. ¿Qué acuerdo consideras más importante? 2. ¿Cómo podemos resolver desacuerdos sin generar conflictos? 3. ¿Qué aporta cada persona a la convivencia? 4. ¿Qué compromiso personal puedes asumir?	-Dificultades para respetar normas. -Comunicación agresiva o pasiva. -Conflictos frecuentes con compañeros o docentes. -Escasa participación en actividades grupales. -Resistencia al trabajo colaborativo. -Problemas para aceptar diferentes opiniones

Pautas para el Cierre de la Actividad y Gestión de Alertas (Para el facilitador)

Tabla 18- EJE 3: Cierre Actividad 2

Orientaciones para la Conclusión y Contextualización	*Guía de Actuación ante Señales de Alerta*
El objetivo es internalizar la corresponsabilidad en el clima del aula. El facilitador debe guiar la reflexión hacia tres puntos clave: **Acuerdos vs. Imposiciones:** Enfatizar que los acuerdos funcionan porque nacen del consenso y el respeto mutuo, no del castigo o la obligación externa. **Asertividad:** Recordar que tener diferencias es normal; lo que define la convivencia es la	Si detecta comunicación marcadamente agresiva, resistencia radical a los acuerdos o problemas severos para respetar la opinión ajena, actúe así: **Mediación en el momento:** Si se genera un conflicto directo durante la creación de los acuerdos, detenga la dinámica brevemente para modelar una resolución pacífica, escuchando ambas partes sin tomar bandos. **Derivación al DECE:** Oriente al estudiante que muestra un patrón de conducta pasivo-

capacidad de expresar el desacuerdo de manera pacífica y clara. **Corresponsabilidad:** Concluir señalando que mantener un ambiente seguro es una tarea diaria que depende del cumplimiento de los compromisos individuales de cada uno.	agresiva o desatención a las normas hacia el DECE, como el espacio técnico idóneo para el desarrollo de competencias de mediación y autorregulación conductual. **Red de apoyo interno:** Comunique al docente tutor los acuerdos alcanzados y los puntos de resistencia identificados para unificar criterios de seguimiento dentro del aula y asegurar que las figuras de confianza refuercen los límites establecidos.

ACTIVIDAD 3: *Mi red de apoyo*

Tabla 19- EJE 3: Actividad 3

OBJETIVO	DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	REFLEXIÓN FINAL	ALERTAS PREVENTIVAS
Identificar fuentes de apoyo y fortalecer el sentido de pertenencia social.	**Paso 1.** Solicitar que dibujen una red de apoyo colocando su nombre en el centro. **Paso 2.** Identificar personas significativas de la familia, escuela y comunidad. **Paso 3.** Escribir qué tipo de apoyo ofrece cada persona. **Identificar en qué tipo de problemas pueden ayudarnos** **Paso 4.** Reflexionar sobre cuándo y cómo solicitar ayuda. **Paso 5.** Compartir voluntariamente algunos elementos de la red.	1. ¿Quiénes son las personas que más te apoyan? 2. ¿Qué tipo de ayuda puedes recibir de ellas? 3. ¿Te resulta fácil pedir ayuda cuando la necesitas? 4. ¿Qué persona podrías buscar si enfrentas una dificultad?	-Aislamiento social frecuente. -Escasa percepción de apoyo emocional. -Dificultad para pedir ayuda. -Sentimientos de exclusión o rechazo. -Poca participación en actividades grupales. -Ausencia de adultos significativos de referencia.

Pautas para el Cierre de la Actividad y Gestión de Alertas (Para el facilitador)

Tabla 20- EJE 3: Cierre Actividad 3

Orientaciones para la Conclusión y Contextualización	*Guía de Actuación ante Señales de Alerta*
El objetivo es consolidar la percepción de seguridad y pertenencia del estudiante. El facilitador debe guiar la reflexión hacia tres puntos clave: **Legitimidad de pedir ayuda:** Enfatizar que solicitar apoyo ante un problema no es una muestra de debilidad, sino una estrategia inteligente de afrontamiento y autoprotección. **Diversidad de la red:** Recordar que los soportes pueden provenir de distintos entornos (casa, escuela o comunidad); lo importante es saber a quién acudir según la necesidad. **Reciprocidad:** Concluir señalando que, al igual que todos necesitamos una red, nosotros también formamos parte de la red de apoyo de alguien más dentro del aula.	Si detecta dibujos con redes vacías, verbalizaciones de aislamiento total (**"nadie me apoya"**) o un marcado sentimiento de rechazo, actúe así: **Acompañamiento discreto:** Al finalizar la sesión, aproxímese en privado al estudiante que mostró una red vacía. Valide su sentir de forma empática y recuérdele explícitamente que la institución escolar y usted están disponibles para apoyarle. **Derivación al DECE:** Oriente al adolescente de manera prioritaria hacia el DECE, identificándolo como el espacio técnico e idóneo para intervenir ante situaciones de vulnerabilidad relacional, mitigar el aislamiento y fortalecer sus vínculos. **Activación de adultos de confianza:** Gestione con el docente tutor o un adulto referente del entorno del estudiante estrategias para integrarlo activamente en las dinámicas del grupo, asegurando que cuente con un soporte afectivo inmediato.

Esta guía preventiva se consolida como un espacio de acción psicopedagógica indispensable para el contexto educativo actual. Al dotar a los adolescentes de herramientas prácticas para la gestión emocional, el fortalecimiento de sus funciones ejecutivas y la consolidación de redes de apoyo, no solo se mitigan de manera temprana los factores de riesgo, sino que se potencian de forma activa sus recursos personales. En última instancia, el éxito de esta guía radica en la corresponsabilidad de la comunidad escolar, transformando las aulas en entornos protectores, empáticos y saludables que garanticen trayectorias educativas exitosas y un bienestar integral sostenible.

5. CONCLUSIONES

Se identificaron dificultades socioemocionales en diferentes áreas del funcionamiento de los adolescentes evaluados, entre las que se encontraban problemas en relación con la regulación emocional, sintomatología ansiosa y postraumática, funciones ejecutivas, atención, relaciones interpersonales, condiciones contextuales, etc. También se encontraron diferencias entre los perfiles analizados, lo que dio cuenta de que las dificultades socioemocionales no se presentan de igual forma en todos los adolescentes, aunque en los tres casos se descubrieron factores de riesgo que pueden afectar su bienestar emocional y su funcionamiento dentro del contexto educativo.

El análisis teórico de los resultados establece que las dificultades socioemocionales detectadas se relacionan con el bajo rendimiento académico. Los problemas vinculados a las habilidades de regulación emocional, la atención, las funciones ejecutivas, la adaptación escolar y la interacción social, interfirieren en procesos de carácter fundamentales para el aprendizaje como son la concentración, planificación, la memoria de trabajo, la motivación y la persistencia frente a las tareas académicas. Por lo tanto, se debe entender el desempeño académico como la consecuencia de la interacción de factores emocionales, cognitivos, conductuales y situacionales que tienen un efecto conjunto en la vivencia educativa de los adolescentes.

A partir de los hallazgos encontrados, se elaboró una propuesta de orientación psicopedagógica preventiva centrada en el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, las funciones ejecutivas, la autorregulación y las relaciones interpersonales. La propuesta responde a las principales necesidades identificadas en los casos analizados y busca proporcionar herramientas prácticas para estudiantes, docentes y familias, favoreciendo la prevención de futuras dificultades, el fortalecimiento de factores protectores y la promoción de una adaptación escolar más positiva. De esta manera, se pretende contribuir al bienestar integral de los adolescentes y al mejoramiento de su desempeño académico desde una perspectiva preventiva y formativa.

6. RECOMENDACIONES

6.1. A la institución educativa

Implementar espacios permanentes de promoción y fortalecimiento de competencias socioemocionales dirigidos a los estudiantes, priorizando aspectos como la regulación emocional, la autoestima, las habilidades sociales y la resolución de conflictos. Estas acciones preventivas permitirán favorecer el bienestar integral, fortalecer factores protectores y reducir el impacto de las dificultades socioemocionales sobre el rendimiento académico.

6.2. Al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)

Fortalecer los procesos de detección temprana y seguimiento de estudiantes que presenten indicadores socioemocionales asociados al bajo rendimiento académico, mediante evaluaciones periódicas y estrategias de acompañamiento preventivo. Esto permitirá intervenir oportunamente antes de que las dificultades emocionales, conductuales o contextuales afecten de manera significativa su adaptación escolar.

6.3. A los docentes

Incorporar estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de funciones ejecutivas, la autorregulación y la participación activa de los estudiantes dentro del aula, promoviendo ambientes de aprendizaje seguros, inclusivos y emocionalmente positivos. Asimismo, se recomienda fortalecer la identificación de señales de alerta relacionadas con dificultades socioemocionales para facilitar una derivación oportuna a los servicios de apoyo institucional.

6.4. A las familias

Promover una comunicación abierta y un acompañamiento constante en los procesos académicos y emocionales de los adolescentes, fortaleciendo el apoyo afectivo y la colaboración con la institución educativa. La implicación activa de la familia representa un elemento protector esencial para facilitar la adaptación a la vida escolar, prevenir situaciones de riesgo y contribuir al bienestar emocional y académico de los alumnos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achenbach, N., & Rescorla, I. (2021). *Manual for the ASEBA Approach to Assessing Children and Adolescents*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.

Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

Bisquerra, A. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.

Bisquerra, M. (2023). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Praxis.

Bisquerra, E. (2023). *Educación emocional y bienestar en la etapa escolar*. Editorial Síntesis.

Blair, D., & Raver, E. (2021). Individual development and evolution: Experiential canalization of self-regulation in socioecological context. *Development and Psychopathology*, 33(2), 401–415.

Blair, D., & Raver, E. (2021). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 72, 711–731. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-012420-012839

Blakemore, T.-A. (2018). *Inventing ourselves: The secret life of the teenage brain*. PublicAffairs.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2021). The bioecological model of human development. En E. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.). Wiley.

Cassaretto, M. (2023). *Aprendizaje, emociones y rendimiento académico*. Fondo Editorial Universitario.

Chala-Bernal, J. A., & Matoma-Fetiva, E. (2013). *Representaciones sociales de la imagen corporal en adolescentes*. Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales.

Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2022). Developmental psychopathology. En D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (3rd ed., pp. 1–56). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch1

Collins, W. A., & Steinberg, L. (2022). Adolescent development in interpersonal context. En *Handbook of adolescent psychology* (pp. 551–590). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119171492

Darling-Hammond, M., Flook, D., Cook-Harvey, A., Barron, C., & Osher, E. (2023). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 27(1), 1–17. https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2066130

Diamond, M. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2022). Development of aggression and conduct problems in adolescence. *Annual Review of Psychology*, 73, 1–25. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-030221-022010

Domitrovich, N., Durlak, F., Staley, I., & Weissberg, L. (2023). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive youth development. *Child Development Perspectives*, 17(1), 1–7. https://doi.org/10.1111/cdep.12474

Durlak, J. A., & Mahoney, J. L. (2020). The practical benefits of an explicit focus on social and emotional learning in school settings. *Educational Psychologist*, 55(4), 225–236.

Eccles, W. D., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Eisenberg, N. (2022). Emotion-related self-regulation and adjustment in adolescence. *Development and Psychopathology*, 34(3), 995–1010. https://doi.org/10.1017/S0954579421000861

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum-Wilkens, N. D. (2022). Self-regulation and social competence in adolescence. *Developmental Psychology*, 58(6), 1074–1088. https://doi.org/10.1037/dev0001335

Erikson, F. (1968). *Identity: Youth and crisis*. V. Norton & Company.

Extremera, L., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(3), 87–110. https://doi.org/10.25115/ejrep.v2i3.1118

Fernández-Pinto, I., Santamaría, B., & del Barrio, G. (2017). Evaluación del comportamiento y la adaptación emocional en niños y adolescentes: Aportaciones del SENA. *Papeles del Psicólogo*, 38(2), 92–100.

Fernández-Pinto, M., Santamaría, B., Sánchez-Sánchez, G., Carrasco, M., & del Barrio, I. (2015). *SENA. Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes*. TEA Ediciones.

García-Renata, A. (2022). Desafíos metodológicos en la evaluación de competencias socioemocionales en el ámbito educativo. Editorial Universitaria.

García-Renata, A. (2022). Procesos emocionales, estrés y funciones ejecutivas en el contexto educativo. *Revista Iberoamericana de Neuropsicología*, 5(2), 41–55.

Dumontheil, I. (2016). Adolescent brain development. Current Issues in Behavioral Sciences, 10, 39–44. https://pdfs.semanticscholar.org/72ca/d24e7bb3e897095ec3a0fbf54bcc7cf949e4.pdf

Goleman, D. (2022). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (25th anniversary ed.). Bantam Books.

Gómez-Baya, D., Mendoza, R., & Tomé, G. (2022). Desarrollo socioemocional y ajuste escolar en la adolescencia: Evidencias desde el contexto educativo. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 85–93. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.12.002

Gross, I. (2023). Emotion regulation: Taking stock and moving forward. *Emotion*, 23(1), 1–15. https://doi.org/10.1037/emo0001095

Gross, J. J. (Ed.). (2023). *Handbook of emotion regulation* (3rd ed.). Guilford Press.

Henao, M., & Solórzano, B. S. (2012). Una aproximación al desarrollo del pensamiento en el adolescente. *Revista Universidad EAFIT*, 34(112), 81–94.

Hernández-Sampieri, D., Fernández-Collado, B., & Baptista, W. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Jones, J. F., & Bouffard, L. A. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Linardon, J., Messer, M., & Fuller-Tyszkiewicz, M. (2020). Meta-analysis of the effects of cognitive-behavioural therapy on eating disorders. *Clinical Psychology Review*, 75, 101811.

Martín, E., & Solé, I. (2022). Orientación educativa y psicopedagogía preventiva en contextos escolares. *Revista de Psicopedagogía*, 39(1), 15–28.

Martínez-Tur, V. (2022). *Psicología social aplicada: Contextos, bienestar y calidad de vida.* Síntesis.

Manogya, S., Fatma, N., & Pareek, A. (2025). Estudio comparativo del rendimiento académico entre adolescentes de mediana y avanzada edad. 11(1964), 1662–1671.

Maridueña Jiménez, S. P., López Oleas, E. J., Fiallos Quinto, W. C., Medina Vera, M. R., Vinueza Moran, E. E., & Maridueña Jiménez, F. S. (2025). Desarrollo de habilidades socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en educación básica y bachillerato. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(1), 11184–11197. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16694

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Instructivo para la aplicación de la evaluación estudiantil*. Viceministerio de Educación.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Lineamientos para el funcionamiento del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE)*.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*.

Moffitt, T. E. (2021). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior. *Development and Psychopathology*, 33(5), 1713–1730. https://doi.org/10.1017/S0954579421001053

Moreira, J. (2024). Relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico: Una revisión sistemática de estudios contemporáneos. 422–444.

Navarro-Guzmán, J. I., & Casero-Martínez, A. (2023). Bajo rendimiento académico y variables psicológicas asociadas. *Revista de Psicología Educativa*, 29(2), 45–56.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Social and emotional skills for child well-being*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). *Adolescent mental health*. https://www.who.int

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2022). *Directrices de la OMS sobre intervenciones de salud mental para adolescentes*. https://www.who.int

Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2021). Anxiety and depression in academic performance: An updated review. *Educational Psychology Review*, 33, 485–510.

Owens, P. L., Stevenson, J., & Hadwin, J. A. (2021). Anxiety and depression in academic performance: A systematic review of psychopedagogical factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(5), 945–962.

Papalia, S. A., & Martorell, R. (2017). *Desarrollo humano* (13.ª ed.). McGraw-Hill Education.

Papazian, O., Alfonso, I., & Luzondo, R. J. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(Supl. 3), S45–S50. https://doi.org/10.33588/rn.42S03.2006018

Pekrun, R. (2024). *Emotions and learning*. Routledge.

Pérez-Escoda, N. (2023). Competencia digital, bienestar y adolescencia: Riesgos y oportunidades del entorno digital. *Comunicar*, 31(74), 9–18. https://doi.org/10.3916/C74-2023-01

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1–12.

Pineda, S., & Aliño, B. A. (s.f.). *El concepto de adolescencia*. Organización Panamericana de la Salud.

Schwartz, S. J., Walsh, S. D., Ward, C., & Steinberg, L. (2019). Identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 72(1), 100–115.

Shapiro Bruce, K. (2011). Bajo rendimiento académico: Una mirada desde el desarrollo del sistema nervioso. Revista Médica Clínica Las Condes, 22(2), 218–225. https://doi.org/10.1016/S0716-8640(11)70416-3 [1]

Steinberg, D. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence.* Houghton Mifflin Harcourt.

Steinberg, D. (2020). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence* (2nd ed.). Mariner Books.

Steinberg, D. (2023). *Adolescence* (13th ed.). McGraw-Hill Education.

Tamayo y Tamayo, N. (2007). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.

Tamayo y Tamayo, N. (2018). *Metodología formal de la investigación científica* (6.ª ed.). Limusa.

Taylor, S. P., Oberle, M., Durlak, W. P., & Weissberg, F. J. (2022). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions. *Child Development*, 93(2), 408–426. https://doi.org/10.1111/cdev.13681

UNESCO. (2019). *Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolares*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2021). *Pensar más allá de las fronteras: puntos de vista sobre el futuro de la educación superior hasta 2050.* Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

Wang, E., Zeng, I., & King, S. (2025). University students' socio-emotional skills: The role of the teaching and learning environment. Studies in Higher Education, 50(8), 1670–1687. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2389447

Wentzel, K. R. (2023). Peer relationships and social motivation in adolescence. *Educational Psychologist*, 58(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2159090

Zimmerman, S. M. (2020). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

Zimmerman, S. M. (2020). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 55(2), 85–99.

8. ANEXOS

SOLICITUD DE LEVANTAMIENDO DE DATOS

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020
FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Ibarra, 23 de abril de 2026

PARA: Hno. Msc. Rómulo Felipe Borbor Benítez
Rector

ASUNTO: Solicitud de autorización para levantamiento de información.

Reciba un cordial saludo.

Por medio de la presente, en mi calidad de Decano de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología de la Universidad Técnica del Norte, solicito se sirva autorizar el levantamiento de información a la estudiante Joslin Abigail Chugá Chávez con cédula de ciudadanía 1004422042, en la Unidad Educativa que usted dirige, con la finalidad de desarrollar su trabajo de integración curricular titulado **"Evaluación de indicadores socioemocionales en adolescentes con bajo rendimiento académico de la Unidad Educativa La Salle Ibarra".**

Cuyo objetivo es evaluar los indicadores socioemocionales en adolescentes con bajo rendimiento académico, con el fin de orientar acciones psicopedagógicas preventivas que favorezcan su desarrollo integral, mediante la aplicación del instrumento: Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA).

Para el levantamiento de información, se requiere la colaboración y coordinación con los miembros del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), para la asignación de tres estudiantes de bachillerato con bajo rendimiento académico.

Estas actividades se enmarcan en los convenios de cooperación interinstitucional vigentes. También es importante señalar que la recolección de datos se realizará bajo criterios éticos, garantizando la confidencialidad, el anonimato y el uso responsable de la información, con fines exclusivamente académicos.

Agradezco de antemano su atención y colaboración.

Atentamente,
CIENCIA Y TÉCNICA AL SERVICIO DEL PUEBLO

FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DECANATO

MSc. José Revelo
Decano de la Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología
Universidad Técnica del Norte

23-4

UNIDAD EDUCATIVA La Salle Ibarra DECE

Ciudadela Universitaria Barrio El Olivo
Av. 17 de Julio 5-21 y Gral. José María Córdova
Ibarra-Ecuador
Teléfono: (06) 2997-800 RUC: 1060001070001

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA (FORMATO)

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 La Salle Ibarra".** Esta investigación busca identificar que habilidades socioemocionales posee su hijo/a.

¿En qué consiste la investigación?

- Su hijo/a responderá **un cuestionario** diseñado para identificar las habilidades 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: _____

Joslin Abigail Chugá Chávez
Estudiante Responsable
Jachugac1@utn.edu.ec
0995932944

ENTREGA DE RESULTADOS INDIVIDUALES A LA INSTITUCIÓN

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE
Acreditada Resolución Nro. 173-SE-33-CACES-2020
FACULTAD DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Ibarra, 11 de junio del 2026

Señor(a)
RECTOR(A) DE LA UNIDAD EDUCATIVA "LA SALLE IBARRA "
Presente. -

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 La Salle Ibarra 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,

Joslin Chugá Chávez
Estudiante de Psicopedagogía UTN

Ciudadela Universitaria Barrio El Olivo
Av. 17 de Julio 5-21 y Gral. José María Córdova
Ibarra-Ecuador