

EQpados para la Vida: Intervención psicoeducativa para la inteligencia emocional en adolescentes de educación técnica



*EQuipped for Life: Psychoeducational intervention for
emotional intelligence in technical education adolescents*

Angélica Gabriela Flores Flores¹

angegavy1819@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1732-126X>

Teléfono: +58 424 7039885

Carolina Castillo Gallardo^{2,3}

psicarolinacas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8483-0578>

Teléfono: + 58 414 7055621

José Froilán Guerrero Pulido³

froilanguerrero@yahoo.es

<https://orcid.org/0009-0009-4252-7314>

Teléfono: +58 424 7776100

¹Escuela Técnica Industrial Robinsoniana

Eleazar López Contreras

San Cristóbal edo. Táchira

República Bolivariana de Venezuela

²Universidad de los Andes

Núcleo Universitario del Táchira. Dr. "Pedro

Rincón Gutiérrez"

³Universidad Nacional Experimental del Táchira

San Cristóbal edo. Táchira

República Bolivariana de Venezuela

Recepción/Received: 16/03/2026

Arbitraje/Sent to peers: 18/03/2026

Aprobación/Approved: 06/4/02026

Publicado/Published: 01/06/2026

Resumen

La educación técnica prioriza la destreza manual mientras omite la complejidad emocional del adolescente. Un diagnóstico etnográfico a 18 informantes clave en la Escuela Técnica Industrial "Eleazar López Contreras" identificó una disfunción emocional relacional. Tal hallazgo se caracteriza por el silencio emocional, la polarización expresiva, la apatía vocacional y un déficit empático propiciado por un ecosistema invalidante. A fin de subsanar tales brechas, la investigación propone el diseño del programa "EQpados para la Vida", sustentado en Mayer y Salovey y el enfoque salutogénico del desarrollo positivo adolescente. Mediante metodologías activas, el currículo transforma la experiencia afectiva en información procesable. Dicha integración permite concluir que anclar estratégicamente la inteligencia emocional a la identidad técnico-profesional es indispensable para el desempeño integral, la adaptabilidad y el autocuidado sociolaboral.

Palabras clave: Inteligencia Emocional; Intervención Psicoeducativa; Educación Técnica; Adolescencia; Metodologías Activas; Investigación Proyectiva.

Abstract

Technical education prioritizes manual skills and omits the adolescent's emotional complexity. An ethnographic diagnostic study involving 18 key informants at the "Eleazar López Contreras" Industrial Technical School identified a relational emotional dysfunction. This finding is characterized by emotional silence, expressive polarization, vocational apathy, and an empathic deficit fostered by an invalidating ecosystem. To address the identified gaps, the research designed the "EQpados para la Vida" (EQuipped for Life) program, grounded in Mayer and Salovey's model and the salutogenic approach to positive adolescent development. Active methodologies enable the curriculum to translate affective experiences into actionable cognitive data. The findings conclude that strategically embedding emotional intelligence within the technical-professional identity is imperative for holistic performance, adaptability, and socio-occupational self-care.

Keywords: Emotional Intelligence; Psychoeducational Intervention; Technical Education; Adolescence; Active Methodologies; Projective Research.

Introducción

Desde sus orígenes, la educación media y la formación técnica profesional han constituido el epicentro de la visión puramente pragmática, al privilegiar la destreza operativa en detrimento de la dimensión emocional. En estos contextos, el éxito académico se mide por la exactitud procedimental y la aplicación técnica en entornos de aprendizaje. Tal visión aparta a un segundo plano la gestión afectiva de quien ejecuta la operatividad técnica (Chávez, 2017). A partir de tal premisa, se manifiesta una paradoja educativa: mientras el mercado laboral contemporáneo exige perfiles flexibles, capaces de trabajar en equipo y gestionar el estrés, el currículo de las instituciones educativas a menudo invisibiliza el mundo emocional del estudiante. Dicha omisión limita su formación integral al ignorar que las competencias blandas son hoy predictores determinantes para la empleabilidad y la prevención de la exclusión social (Fernández, 2023; Sánchez-Bolívar et al., 2023).

El impacto de dicho vacío curricular adquiere una relevancia crítica al considerar la etapa evolutiva del estudiantado, dado que la adolescencia se define por una asincronía en la maduración cerebral, donde la reactividad del sistema límbico se antepone a la corteza prefrontal en pleno desarrollo, encargada del control ejecutivo y la regulación (Rueda et al., 2024). En el contexto específico de la Educación Media en Venezuela, representado por instituciones entre las que destaca la Escuela Técnica Industrial (ETI) “Eleazar López Contreras” ubicada en San Cristóbal, Estado Táchira, el flujo emocional entra en conflicto con la rigidez disciplinaria del entorno escolar. Tal tensión genera un escenario de alta vulnerabilidad psicosocial. Sin una estructura educativa capaz de tramitar el proceso adaptativo, el estudiante queda expuesto a desajustes que comprometen su desempeño personal y académico, lo cual es determinante para la construcción saludable de su proyecto de vida (Toledo, 2019).

Más allá de la literatura, el riesgo psicosocial señalado encuentra su correlato empírico en el contexto local. Un diagnóstico previo realizado in situ en la ETI (Flores et al., 2026) reveló hallazgos que no pueden ignorarse: jóvenes con una autoconciencia emocional incipiente y una dificultad latente para resolver conflictos sin recurrir a la reactividad. La referida evidencia señala una desconexión funcional caracterizada por el silencio emocional, la polarización expresiva, la apatía vocacional y la inconsistencia empática. Donde el estudiante, hábil con sus manos, carece de la inteligencia emocional (IE) suficiente para nombrar y regular sus estados internos. A la carencia mencionada se le adiciona el impacto de la identidad digital en la autopercepción, donde las redes sociales se transforman en espejos distorsionados que afectan la autoestima. Dicho fenómeno da lugar a un ecosistema donde la validación externa subordina el bienestar interno, situación que exacerba la fragilidad del adolescente (Molina y Medina, 2020). En conjunto, estas realidades se entrelazan para formar un escenario que exige una respuesta holística capaz de reponer el equilibrio entre la destreza técnica y la solidez emocional del adolescente.

Ante la realidad de un patrón de disfunción emocional donde la familia y la escuela actúan a menudo como inhibidores involuntarios, la respuesta esperada no puede restringirse exclusivamente al estudiante. Resulta imperativo implementar una intervención orientada a superar el enfoque clínico de reparación del déficit. La propuesta del presente estudio adopta la perspectiva del desarrollo positivo adolescente, donde se promueve el desarrollo integral de potencialidades en interacción directa con el entorno. Tal acción involucra al colectivo adulto en la co-construcción de un clima emocionalmente seguro. A fin de atender esta necesidad sistémica, surge el programa psicoeducativo “EQpados para la Vida” como la respuesta que dota al estudiantado de herramientas para integrar sus competencias técnicas con una gestión saludable de su IE. Mediante el uso de metodologías activas y narrativas, la propuesta aspira a convertir el aula en un laboratorio de experiencias seguras. Allí, el adolescente técnico aprenderá a regular su mundo afectivo con la misma eficacia con la que se prepara para el desafío laboral.

Referentes Teóricos

El fundamento epistemológico de la intervención constituye la base integral destinada a responder a la racionalidad instrumental de la educación técnica. El planteamiento se distancia de las visiones que reducen la educación emocional a simples consejos morales. En su lugar, se organiza este apartado sobre tres ejes principales: la naturaleza cognitiva de la emoción, la ecología del desarrollo adolescente y la psicodidáctica de la acción, bajo el enfoque transversal de la psicología positiva, el cual propicia la operacionalización de la IE en una competencia técnica entrenable, equiparable en rigor a las destrezas que el estudiante adquiere en su aula de clase.

El Constructo de la Inteligencia Emocional: Del Rasgo a la Habilidad Cognitiva

La evolución del constructo de IE ha estado marcada por un intenso debate académico entre dos posturas divergentes: los modelos mixtos y los modelos de habilidad. López-Machín (2025) señala que los enfoques mixtos (por ejemplo, el de Goleman o Bar-On) tienden a fusionar la inteligencia con rasgos de personalidad, tales como el optimismo, la persistencia o el carácter. La citada mezcla dificulta su medición objetiva y su implementación sistemática. En contraposición, el estudio se adscribe al modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997). Su elección se debe a que, dentro de los entornos de formación técnica, resulta indispensable otorgarle a la emoción su carácter de dato cognitivo procesable y no tratando la misma como un rasgo inmutable de la personalidad (Arteaga-Cedeño et al., 2024; Sáenz-Cavia y Delfino, 2024).

A partir de la estructura funcional del modelo seleccionado, la competencia emocional se organiza en una jerarquía de cuatro ramas interdependientes que deben desarrollarse secuencialmente. El cimiento del modelo es la percepción y expresión emocional, entendida como la capacidad para identificar y decodificar señales afectivas en uno mismo y en los demás (Mayer y Salovey, 1997). Para el adolescente, la mencionada habilidad representa un sistema de alerta temprana, es decir, antes de poder controlar una reacción impulsiva, el joven debe ser capaz de leer la tensión física en su propio cuerpo. De acuerdo con estudios recientes de Sáenz-Cavia y Delfino (2024), sin la alfabetización básica, cualquier intento de regulación superior carece de fundamento. El referido vacío convierte la experiencia emocional en un caos corporal indescifrable.

Los niveles intermedios del modelo son la facilitación y la comprensión emocional. Estas ramas facultan al estudiante para emplear la carga afectiva con el fin de potenciar el pensamiento y comprender la lógica causal de las emociones. En este punto, la mediación lingüística adquiere un valor estratégico al consolidarse como el proceso cognitivo mediante el cual el lenguaje organiza y otorga significado a la experiencia sensorial. Por eso, resulta esencial la capacidad de traducir los estados internos en constructos verbales precisos, como el distinguir la naturaleza real de su sentir (por ejemplo, el diferenciar la frustración de la rabia o el miedo). Peñuela (2024) argumenta que el acto de nombrar la emoción ejerce la función de regulador cognitivo al transformar la pulsión física en información manejable, transición en cuestión que faculta al adolescente evolucionar de la reacción instintiva a la respuesta deliberada.

El componente más complejo de este proceso es la regulación emocional reflexiva. Es fundamental distinguir el citado constructo de la simple represión o del control indiferente (Chávez, 2017). Al respecto, suele asumirse erróneamente que no dejarse llevar por lo que se siente es sinónimo de madurez. En realidad, cuando el adolescente intenta controlarse sin las herramientas adecuadas, bloquea la emoción o explota ante la presión (Peñuela, 2024; Tobar y Lara-Machado, 2023). La regulación eficaz exige la capacidad de moderar las emociones negativas y potenciar las positivas. No se trata de ignorar la emoción, es saberla integrar estratégicamente en la toma de decisiones (Mayer y Salovey, 1997). Según la opinión de Rodríguez y Castillo-Gualda (2023), la regulación no opera a modo de interruptor que se apaga o enciende, es un proceso dinámico que depende de manera subordinada del dominio previo de las habilidades perceptivas y comprensivas, las cuales representan la base estructural de toda respuesta adaptativa.

La pertinencia del modelo de habilidades elegido radica en su enfoque capacitador. Al despojar a la IE de su connotación popular como algo innato, se valida que la gestión emocional es una competencia transversal, la cual debe integrarse al perfil de formación de los adolescentes (Arteaga-Cedeño et al., 2024). De esta manera,

el espacio escolar se concibe como un escenario de entrenamiento socioemocional, donde la instrucción de destrezas afectivas asume el mismo rigor sistemático que las especialidades técnicas (Fernández, 2023; Bisquerra, 2009). La fundamentación expuesta asegura que el joven domine su mundo interno con la misma precisión con la que aplica sus conocimientos en el entorno de enseñanza (Rueda et al., 2024; Sánchez-Bolívar et al., 2023). Tal equilibrio garantiza que la excelencia del futuro técnico no se limite a la destreza manual, sino que se sustente en una identidad emocional sólida y resiliente.

Ecología del Desarrollo Adolescente: Vulnerabilidad Neurobiológica, Digital y Socioeducativa

Comprender la vulnerabilidad del estudiante exige analizar la adolescencia inicialmente desde su reorganización neurobiológica, proceso en el cual el comportamiento impulsivo responde a una asincronía madurativa (Rueda et al., 2024). Dichos autores constatan una brecha temporal significativa entre el desarrollo del sistema límbico (centro de reactividad y recompensa) y la maduración de la corteza prefrontal, encargada del control inhibitorio. La configuración biológica indicada sitúa al adolescente con respecto a otras etapas del desarrollo humano en una desventaja fisiológica caracterizada por la hiperreactividad, la sensibilidad al juicio ajeno y la preferencia por la satisfacción inmediata (Merino et al., 2021; Burunat, 2004). Acciones que generan un escenario donde un sistema emocional de alta potencia desborda a un freno regulador aún en construcción. La disonancia señalada condiciona por su parte a la paciencia y persistencia del adolescente, requeridas en tareas de alta exigencia o rigidez del mundo técnico-industrial (Toledo, 2019).

De manera paralela a la vulnerabilidad neurobiológica, nos encontramos con el entorno digital, donde las redes sociales han trascendido su función comunicativa para consolidarse como sistemas entrelazados que alteran la autoimagen del adolescente. Al respecto, Molina y Medina (2020) junto con Arias (2017) advierten que la exposición constante a la validación externa genera en el individuo una dependencia emocional instantánea. Esto llevado al ámbito de la educación técnica entra en tensión directa con la atención sostenida y el rigor temporal que exige el aprendizaje de procesos operativos. Lo indicado desencadena en el estudiante estados de ansiedad cuando la realidad del aula omite ofrecer la gratificación inmediata propia del mundo virtual (Fundación Orange, 2024).

Por otra parte, el nicho familiar actúa como el primer modelador de la competencia emocional. En una investigación previa se reveló que los estilos de crianza y la comunicación en el hogar operan a menudo como facilitadores o inhibidores involuntarios del bienestar del adolescente (Flores et al., 2026). Según Tobar y Lara-Machado (2023), y Mejía-Alcivar y Gutiérrez-Santana (2022), cuando el entorno familiar carece de espacios para la escucha empática o minimiza el malestar del adolescente, este se ve obligado a recurrir a mecanismos de regulación precarios, entre ellos el aislamiento o la reactividad agresiva. Como resultado de lo anterior, el adolescente traslada al espacio escolar patrones relacionales familiares disfuncionales, que pueden desencadenar respuestas emocionales erráticas en momentos de estrés o de conflicto con sus compañeros.

Estos patrones relacionales, marcados por la reactividad o el aislamiento, colisionan inevitablemente con la estructura rígida y pragmática de las escuelas técnicas. Cuando el entorno educativo exige al adolescente un perfil de adultez profesional y exactitud técnica, sin antes ofrecer una base que soporte la transición emocional, se produce una fractura de su identidad y bienestar (Chávez, 2017). Ante tal situación, es vital un enfoque sistémico que involucre al colectivo adulto para armonizar el currículo con una mediación afectiva flexible y cercana (Soto et al., 2024; Toledo, 2019). La referida integración prepara al adolescente ante un mercado laboral que exige personal cualificado en habilidades técnicas, así como una madura autogestión emocional (Sánchez-Bolívar et al., 2023).

Pedagogía de la Inteligencia Emocional: Metodologías Activas, Corregulación y Narrativas Introspectivas

La consolidación de la IE en el aula técnica exige superar la instrucción teórica para instaurar una didáctica del saber-hacer emocional. A partir de esta premisa, el aprendizaje socioemocional trasciende la asimilación pasiva y se enriquece de la vivencia directa, posicionando al estudiante como gestor de su propia regulación (Fernández, 2023). Para lograrlo, se requieren de propuestas fundamentadas en las metodologías activas, las cuales facultan al adolescente el experimentar, errar y regular sus reacciones afectivas en un entorno contro-

lado, transformando la mediación pedagógica en un entrenamiento procedimental donde la educación emocional se concibe como un ejercicio vital permanente (Bisquerra, 2009).

Dentro de este marco de actividad constante, el uso de técnicas de dramatización y role-playing adquiere un valor estratégico. Al representar situaciones de tensión propias del aula o la vida cotidiana, el adolescente entrena la pausa reflexiva entre el estímulo y la respuesta. Tinajero (2024) demuestra que a través del teatro el estudiante incrementa su autoeficacia, pues ofrece un laboratorio social seguro para ensayar roles ajenos sin las implicaciones de cargas punitivas reales. Por otra parte, Castillo et al. (2021) ratifican que estas técnicas expresivas propician el paso de una asimilación intelectual a una conexión empática real, esencial para regular estados afectivos complejos que, de otra manera, derivarían en conductas disruptivas.

Es en este punto es donde el aprendizaje cooperativo y el acompañamiento educativo cobran sentido como motores de la corregulación. A diferencia del esfuerzo individual, el entorno cooperativo exige que el desarrollo de competencias blandas posea una relevancia similar a la destreza manual. Sánchez-Bolívar et al. (2023) sostienen que el trabajo en equipo mejora la resiliencia y la gestión del estrés compartido. Al trabajar de manera conjunta, los adolescentes actúan como espejos emocionales entre sí, validando sus experiencias y consolidando capacidades de regulación mutua. Tal visión sistémica busca que la gestión emocional se incorpore como una competencia para potenciar la empleabilidad y prevenga la exclusión social.

De manera complementaria a la interacción grupal, se tiene el uso de las narrativas introspectivas. El fundamento radica en la ausencia de etiquetas verbales precisas que le impiden al estudiante procesar cognitivamente su mundo interno (González-Arias, 2023; López-Noguero et al., 2023). Ante tal escenario, las herramientas narrativas facilitan la organización afectiva (Téllez, 2025), evitando así las descargas impulsivas y el retraimiento silencioso. Según Peñuela (2024), el acto de traducir la vivencia emocional al plano del lenguaje actúa como un mecanismo de regulación cognitiva indispensable. Al dotar al estudiante técnico de un vocabulario emocional riguroso, le favorece en su toma de decisiones consciente y ajustada a su entorno personal y profesional.

La integración de las estrategias psicodidácticas descritas, es dar respuesta a la necesidad biológica y cognitiva de la IE adaptativa (gestionar emociones y tener comportamientos eficaces a entornos cambiantes, estresantes o inciertos). Bajo esta premisa, el ensayo conductual vivencial actúa como el mecanismo que impulsa la evolución del conocimiento emocional hacia la memoria procedimental (Arteaga-Cedeño et al., 2024; Peñuela, 2024). Desde esta perspectiva, la gestión afectiva deja de ser un proceso reflexivo extenuante para convertirse en una destreza autónoma y automatizada. En este particular, la literatura sugiere que este estado de actuación garantiza que el progreso personal, técnico y productivo del estudiante ocurra en sintonía con su maduración neurobiológica, validando la naturaleza entrenable de la IE en entornos de formación profesional.

Desarrollo Positivo Adolescente: El Enfoque Salutogénico

El análisis conceptual de este apartado toma distancia epistemológica de los modelos tradicionales centrados en la patología o el déficit. La visión teórica se adscribe a la psicología positiva y al desarrollo positivo adolescente, donde, según Cingolani y Castañeiras (2011) y Barrios-Tao (2020), se asume al individuo como un sujeto con potencialidades latentes. En coherencia con este planteamiento, la investigación adopta el enfoque salutogénico, el cual desplaza la atención de los factores que causan la enfermedad (patogénesis) para centrarse proactivamente en los recursos que promueven la salud y el bienestar (Colunga y Moya, 2023; Moreira-Flores et al., 2025). Bajo los principios de heterostasis y coherencia vital, la educación emocional trasciende su rol correctivo y se consolida como una estrategia preventiva orientada a transformar las resistencias del entorno en fortalezas internas (Creagh et al., 2024).

Este cambio de perspectiva permite que el cultivo de las fortalezas emocionales opere como un sistema de resiliencia personal (Sánchez-Bolívar et al., 2023). Al respecto, Morales (2024) y Soto et al. (2024) sostienen que la eficacia de la formación psicoeducativa radica en la promoción de activos de desarrollo, superando la visión orientada solo a mitigar conductas de riesgo ante la adversidad. Esta reestructuración cognitiva, basada en la autoeficacia (Bandura, 1999), faculta al adolescente para dejar de percibir el rigor escolar como una amenaza y procesarlo como un desafío superable (López-Machín, 2025). Como resultado, el estudiante logra integrar

experiencias afectivas gratificantes que, según Espinar y Vigueras (2020), son el origen del discernimiento emocional y la satisfacción permanente. De este modo, la potencialidad del joven se transforma en un sentido de propósito que blindará tanto su trayectoria académica como su futuro profesional (Fernández, 2023).

La visión salutogénica expresada trasciende la dimensión individual para abarcar el entorno mediador adulto. Se reconoce que el bienestar del adolescente es interdependiente de su realidad psicosocial, situando a la familia y a la escuela en roles primarios de soporte emocional (Mejía-Alcivar y Gutiérrez-Santana, 2022). Este argumento es ampliado por Fernández (2018), quien advierte que el bienestar subjetivo se nutre de la calidad de estas interacciones. En este sentido, Guzmán-Pozo et al. (2025) establecen que un clima escolar favorable no solo reduce los síntomas emocionales negativos, sino que actúa como un entorno protector que potencia el desarrollo integral, validando la necesidad de un enfoque sistémico que involucre al colectivo adulto en la co-construcción de la salud emocional.

Marco Metodológico y Diseño de la Propuesta

Naturaleza y Diseño de la Investigación

La ruta metodológica se enmarca en el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, camino que se recorrió mediante un diseño progresivo orientado a articular la comprensión profunda de la realidad con la generación de soluciones operativas. A fin de alcanzar lo descrito, la fase inicial del estudio adoptó el diseño etnográfico de inmersión sistemática (Gómez et al., 2005; Miranda y Ortiz, 2020), el cual permitió superar la observación superficial para acceder a los significados subjetivos y la descripción densa de la cultura emocional en la ETI.

Ante las brechas cualitativas y el patrón de disfunción emocional relacional detectados en el diagnóstico situacional, el estudio adoptó la investigación proyectiva. Según Hurtado (2010) y UPEL (2016), este tipo de modalidad investigativa supera la simple etapa de diseño, ya que exige un proceso de indagación que recorre los estadios descriptivo, explicativo y predictivo, para culminar en la elaboración de una propuesta capaz de solventar necesidades prácticas. La etnografía proporcionó el insumo descriptivo y explicativo del problema, así como la base predictiva al anticipar consecuencias futuras. El cierre proyectivo dio paso a la estructura del programa operativo “EQpados para la Vida”.

La validez del estudio no reside en la generalización estadística, sino en la pertinencia contextual y la transferibilidad de la solución. El procedimiento es coherente con lo planteado por Sánchez et al. (2018), quienes sostienen que la investigación aplicada utiliza el conocimiento profundo del contexto para diseñar intervenciones situadas. Por tal motivo, la propuesta surge directamente de un proceso de co-construcción basada en las vivencias reales de los grupos de informantes clave, otorgándole al programa diseñado responder a las demandas de formación integral del adolescente técnico-industrial.

Escenario y Participantes

La investigación se contextualizó en la Escuela Técnica Industrial (ETI) “Eleazar López Contreras”, institución pública de referencia regional fundada en 1959 en San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela. La selección de dicho escenario respondió a un criterio de pertinencia institucional, dado que su estructura pedagógica se fundamenta en la filosofía robinsoniana del “aprender haciendo y aprender produciendo”. El mencionado modelo prioriza la formación de técnicos calificados para el sector socio productivo, ofreciendo un ciclo de seis años conducente al título de Técnico Medio en especialidades de alta exigencia como Electricidad, Electrónica, Química Industrial, Metalmecánica y Transporte Multimodal (Delgado, 2024). Al constituirse como un entorno de alta presión académica que orienta al joven hacia una inserción laboral inmediata, la ETI representa un espacio estratégico donde un sistema enfocado en la competencia técnica, carente de una educación emocional sistemática, cataliza brechas cualitativas que comprometen tanto el bienestar del estudiante como su desempeño futuro (Velásquez y Malpica, 2022).

Bajo esta realidad situacional, la investigación se apoyó en un muestreo no probabilístico de tipo intencional, centrándose en el potencial informativo de los participantes para la co-construcción de la propuesta. A fin de garantizar una visión holística del fenómeno, se constituyó un grupo de 18 informantes integrado de la siguiente forma: a) *Estudiantes* ($n = 6$): Adolescentes seleccionados mediante criterios de máxima variación (cursantes de 1º, 3º y 5º año con rendimientos heterogéneos). Los testimonios de los estudiantes aportaron la base empírica para identificar la carencia de mediación lingüística, reactividad impulsiva y fractura de su identidad; b) *Docentes* ($n = 6$): Profesionales con funciones de aula en áreas técnicas y humanísticas, vinculados directamente con los estudiantes seleccionados. Su participación resultó estratégica para conocer la racionalidad instrumental y la cultura de rigidez técnica institucional frente a la emergencia de una psicodidáctica de la acción. De igual manera, los docentes contribuyeron con sus percepciones sobre las deficiencias conductuales y la falta de regulación reflexiva de los estudiantes ante los conflictos vividos en el aula o los espacios de recreación de la ETI; y c) *Padres o Representantes* ($n = 6$): Figuras responsables del núcleo familiar, cuya participación facilitó la comprensión del modelado emocional presente en el hogar y el distanciamiento de comunicación intergeneracional.

La convergencia de las tres perspectivas resultó fundamental para la co-construcción del programa “EQpados para la Vida”, como una respuesta sistémica y situada a la realidad del ecosistema que rodea al estudiante de la ETI.

Fases de la Investigación

El desarrollo del estudio se sistematizó en dos fases metodológicas interdependientes, siguiendo la espiral holística de la investigación proyectiva (Hurtado, 2010). La selección de estas fases marcó la ruta para transitar desde el abordaje y comprensión profunda del fenómeno (descriptivo, explicativo y predictivo) hasta el diseño estructural y la viabilidad de la propuesta (proyectivo y de factibilidad).

- *Fase I. Diagnóstico Fáctico, Explicativo y Predictivo*: El propósito de esta primera fase consistió en caracterizar la cultura emocional de la ETI e identificar las posibles causas que generan la disfunción emocional relacional. La ejecución se realizó mediante un diseño de campo con inmersión sistemática. El procesamiento de la información se rigió por los criterios de Flores y Medrano (2019), aplicando técnicas de codificación abierta y axial. El rigor analítico de esta fase propició que los datos empíricos trascendieran la anécdota y se configuraron en constructos teóricos explicativos y predictivos, los cuales sirvieron de insumo para el diseño de la propuesta.
- *Fase II. Diseño Proyectivo y Factibilidad del Programa*: Una vez validada la necesidad y comprendidas sus causas, se procedió a la construcción psicoeducativa del programa “EQpados para la Vida”. En esta fase se estableció la operacionalización de las carencias detectadas, traduciéndolas en estrategias psicodidácticas. El programa diseñado se fundamentó en la psicología positiva y el modelo de habilidades de Mayer y Salovey, marco conceptual que garantiza la pertinencia contextual de la propuesta. Como paso complementario, se definieron los criterios de viabilidad ecológica (recursos, tiempos y espacios de la ETI) con el propósito de que la propuesta sea efectivamente una respuesta operativa situada, lo cual previene que el programa quede reducido a postulados netamente teóricos.

Procedimiento de la Investigación

El despliegue del estudio se ejecutó mediante una secuencia procesal estructurada en cuatro etapas, alineadas con la espiral holística de la investigación proyectiva (Hurtado, 2010):

- *Inmersión y Diagnóstico (Estadio Descriptivo)*: Durante un periodo de 8 semanas, se realizó la inmersión sistemática en el escenario de la ETI. El registro mediante observación no participante se realizó en los espacios de recreación y formación técnica, garantizando la espontaneidad de las dinámicas estudiantiles. Simultáneamente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los informantes clave para contrastar sus testimonios con la realidad evidenciada en el campo.
- *Análisis y Teorización (Estadios Explicativo y Predictivo)*: Se procedió a la sistematización de los registros mediante criterios de codificación (O: Observación -O1 a O8-; E: Estudiante -E1 a E6-; R: Representante -R1 a R6-; D: Docente -D1 a D6-). Esta etapa del proceso permitió contrastar las categorías apriorísticas con

las categorías emergentes que surgieron de la inmersión en el campo. Este análisis permitió la triangulación, discusión teórica y predictiva del fenómeno que justifica el diseño de la propuesta.

- *Diseño y Operacionalización (Estadio Proyectivo)*: La construcción psicodidáctica de la propuesta se basó en los hallazgos empíricos. En esta etapa se operacionalizaron las carencias detectadas, transformándolas en competencias socioemocionales, herramientas didácticas y módulos de trabajo secuenciales que integran el programa “EQpados para la Vida”.
- *Sistematización y Cierre (Estadio de Factibilidad)*: El procedimiento culminó con la elaboración del documento operativo que sustenta la intervención. Se garantizó la viabilidad ecológica del modelo al adaptar su temporalización y espacios a la realidad de la ETI. El producto resultante constituye una propuesta consolidada, lista para el juicio de expertos y su inmediata transferencia al entorno educativo, asegurando así una respuesta situada a las demandas detectadas.

Consideraciones Éticas

La investigación se rigió por los principios bioéticos de beneficencia, no maleficencia y autonomía (APA, 2019; Declaración de Helsinki). Debido a la sensibilidad de la temática emocional y la participación de menores de edad, se implementó un protocolo de doble autorización: el consentimiento informado de los representantes y el asentimiento voluntario de los adolescentes, protocolo que garantizó en todo momento el derecho al retiro sin penalización alguna.

La identidad de los informantes se protegió mediante codificación alfanumérica, resguardando el anonimato y la confidencialidad absoluta de la información. Asimismo, se adoptó el enfoque de ética situada e investigación sin daño (Taborda y Brausin, 2020), orientación que procuró evitar que los relatos sobre carencias afectivas generaran revictimización o malestar psicológico. El respaldo institucional de la ETI compromete al uso estrictamente académico de los hallazgos y un retorno social concreto mediante la entrega de la propuesta diseñada y divulgación científica para el bienestar de la comunidad educativa.

Resultados: Diagnóstico y Diseño del Programa Psicoeducativo

La propuesta “EQpados para la Vida”, es una intervención orientada a mitigar las brechas emocionales identificadas en el contexto de la ETI. Más que un diseño teórico, la propuesta representa la traducción práctica del modelo de habilidades elegido y la visión salutogénica en estrategias de aula. Los subapartados siguientes describen la estructura del programa, asegurando una respuesta coherente con las demandas de formación integral del adolescente.

Pertinencia Contextual y Trazabilidad Diagnóstica

La propuesta se fundamenta en la trazabilidad científica entre las brechas cualitativas halladas durante la inmersión etnográfica (Flores et al., 2026) y el diseño de la intervención. En la Tabla 1 se sistematiza el vínculo lógico entre los nudos críticos detectados y las estrategias resultantes. Este proceso se complementa con la triangulación de las voces de los informantes, asegurando que cada núcleo problemático se corresponda con una respuesta psicoeducativa situada.

Tabla 1. Matriz de Correspondencia: Diagnóstico, Evidencia y Estrategias

Núcleo Problemático (Diagnóstico)	Evidencia Empírica	Estrategias Psicoeducativas
Ausencia de Mediación Lingüística (Silencio Emocional)	1. (E3): “A veces me da rabia y no sé por qué... siento un vacío en el pecho, que me canso de todo”; 2. (O4): Ante una mala nota, el alumno arruga la hoja y aprieta la mandíbula. Al preguntarle, dice: “No sé, nada, normal”, pese al temblor visible; 3. (R2):	- Codificar la sensación física difusa en información procesable mediante el entrenamiento de etiquetas verbales precisas.

Núcleo Problemático (Diagnóstico)	Evidencia Empírica	Estrategias Psicoeducativas
	“Yo le pregunto cómo le fue... a veces lo veo raro, pero no sé qué tiene y él tampoco me dice”; 4. (E5): Asocia la autoconciencia solo a eventos graves (duelo), mostrando incapacidad para identificar emociones cotidianas; 5. (E1/E4): Reportan dificultad para etiquetar la emoción en el momento preciso en que ocurre.	- Ejecutar el “Diario de Emociones” y el “Termómetro Emocional” para consolidar la alfabetización afectiva. - Sensibilizar al colectivo docente y familiar en el uso de un lenguaje emocional validante, sustituyendo el “no es nada” por la indagación empática de la sensación física.
Polarización Expresiva (Impulsividad vs. Aislamiento)	1. (E5): “Cuando me corrigen, siento como si me estuvieran regañando... a veces me provoca dejar todo”; 2. (D4): “Muchos se encierran... otros gritan o golpean la mesa, pero pocos saben explicar lo que sienten”; 3. (R1): “Cuando le pregunto qué le pasa, me dice ‘nada’ y se encierra en su cuarto”; 4. (O2/O7): Registro de agresiones verbales y físicas (empujones) en pasillos como primer mecanismo de resolución de conflictos; 5. (R3): “Yo le digo que no se ponga así... pero él se molesta más” (modelado invalidante que aumenta la reacción); 6. (E6/O2): Uso del celular como barrera de aislamiento para evitar la interacción cara a cara (vulnerabilidad por validación).	- Desarrollar el freno inhibitorio para insertar una pausa cognitiva entre el estímulo y la respuesta, sustituyendo la explosión o el aislamiento por conductas adaptativas. - Operacionalizar el “Semáforo de la Decisión” como protocolo de autorregulación ante el conflicto. - Promover el uso de narrativas introspectivas en entornos digitales (chats grupales de aula) como laboratorios de expresión escrita, transformando el celular de barrera de aislamiento en puente de mediación.
Fractura de la Identidad	1. (D5): Reporta una crisis vocacional: “En tercer año hay apatía...la mayoría ha manifestado no estar atraído por la mención y quieren estudiar otra cosa”; 2. (E4): Vincula la tristeza con el bloqueo de futuro: “Siento que no puedo lograr metas...no querer hacer nada”; 3. (O6): Ante la exigencia técnica, se registra “abandono físico del espacio” (salir del taller sin permiso) manifestando una renuncia ante la dificultad; 4. (E6): Admite que la tristeza le impide avanzar, obligándose a sí misma a seguir: “A veces, a pesar de sentirme triste, me obligo a seguir adelante para alcanzar mis metas” (Muestra el conflicto interno entre la emoción y el logro); 5. (R4): Describe un hogar inestable con “muchos problemas” y “momentos de susto”, lo que genera un clima que dificulta la proyección segura del hijo hacia el futuro.	- Reactivar la esperanza y el sentido de autoeficacia para reconstruir una identidad resiliente, transformando el rigor escolar de amenaza a desafío. - Estructurar el “Plan de Ruta Personal” orientado a la consecución de metas personales, académicas y profesionales. - Integrar acompañamientos de “Mentoría Resiliente” donde el docente comparta sus propios procesos de superación del error profesional, humanizando la figura de autoridad y la exigencia académica.
Rigidez del Entorno e Inconsistencia Empática	1. (D5): “El sistema es rígido, no hay tiempo para detenerse a hablar de cómo se sienten... prioriza la productividad”; 2. (O1): En la cancha, tras un error, un alumno recibe burlas. Pese a agarrarse la cabeza (vergüenza), sus pares muestran indiferencia total; 3. (D2): “Se enseña a exigir resultados, pero no a manejar cómo se sienten los alumnos cuando fallan”; 4. (D6): Interpreta la falta de respeto en el aula como una “ausencia de reconocimiento y valoración de las emociones ajenas”; 5. (E1): Solo identifica emociones en sus pares por señales físicas obvias (mirar al suelo), sin comprensión profunda.	- Legitimar la emoción como un recurso de convivencia técnica, rompiendo el mito de que la eficiencia operativa exige insensibilidad ante el error propio o ajeno. - Implementar escenarios de “Role-Playing” situado para el entrenamiento de la empatía en entornos de la ETI. - Instaurar “Círculos de Corregulación” entre estudiantes y docentes para evaluar el clima emocional del aula, garantizando que la eficiencia operativa no opaque el bienestar relacional.

Fuente: Elaboración propia basada en la investigación de campo (Flores et al., 2026)

Tal como se desprende de la matriz anterior, la trazabilidad entre los hallazgos empíricos y las estrategias formuladas garantiza la pertinencia ecológica del diseño. Esta correspondencia avala que la estructura de la propuesta no es una imposición teórica, sino una respuesta situada a la realidad evidenciada en la ETI.

Fundamentación Psicodidáctica de la Propuesta

Partiendo de la alineación estratégica presentada en el punto anterior, el programa trasciende la instrucción tradicional de contenidos para constituirse en un sistema de entrenamiento de habilidades emocionales. La propuesta se sustenta en cuatro mecanismos de acción diseñados para mitigar el patrón disfuncional documentado en el campo. Ante el déficit de articulación verbal, la intervención inicia con la alfabetización emocional del estudiante; se asume, bajo la jerarquía de Mayer y Salovey (1997), que la regulación efectiva es inalcanzable sin una percepción precisa. Dotar al adolescente de un vocabulario técnico-emocional impulsa la reestructuración de la consciencia mediante el lenguaje (Vygotsky, citado por Cardona, 2024). En este espacio cognitivo, la experiencia pierde su carácter visceral difuso para transformarse en un dato gestionable, lo cual facilita la transición de la descarga conductual hacia la verbalización del conflicto (Bisquerra, 2018).

La propuesta se enfoca a su vez en contrarrestar la desregulación expresiva mediante el entrenamiento neuroeducativo del control inhibitorio. Con base en la evidencia de Rueda et al. (2024) sobre la plasticidad cerebral adolescente, el programa habilita escenarios de práctica para la corteza prefrontal. Herramientas didácticas como el “Semáforo de la Decisión” se traducen en ejercicios deliberados para insertar una pausa temporal entre el estímulo y la respuesta. Esta ruta fortalece las vías de regulación top-down (el control ejecutivo sobre los impulsos del sistema límbico) aprovechando la actual ventana de oportunidad biológica para aminorar la tendencia a la gratificación inmediata y la inestabilidad afectiva.

Frente a la fractura de la identidad técnica, se implementan estrategias de proyección vital. Esta línea de acción trasciende la visión centrada en el déficit para adoptar la perspectiva del desarrollo positivo adolescente (Barrios-Tao, 2020), posicionando los afectos como el cimiento del futuro profesional. De acuerdo con Merino et al. (2021), el fomento de la motivación intrínseca y la autodeterminación faculta al estudiante para canalizar sus estados internos hacia metas de largo plazo, reduciendo así la incertidumbre y promoviendo una identidad vocacional sólida.

A fin de vencer la resistencia cultural de la ETI, la propuesta se fundamenta en el aprendizaje vivencial situado. Dado que el perfil del estudiante técnico prioriza la operatividad, la intervención desplaza el modelo instruccional pasivo mediante metodologías activas como el role-playing y la dramatización. Las estrategias indicadas buscan desarticular la rigidez institucional y combatir el déficit empático. Como establece Tinajero (2024), el ensayo conductual en entornos seguros incrementa la autoeficacia emocional, facilitando el desplazamiento de la memoria semántica hacia la memoria procedimental (Sánchez-Bolívar et al., 2023). Dicho desplazamiento asegura la ejecución automatizada de respuestas reguladas, factor indispensable para una inserción laboral exitosa en el sector técnico-industrial.

Estructura Modular y Operacionalización del Programa

La intervención “EQpados para la Vida”, se concibe bajo la modalidad de laboratorio de aprendizaje vivencial. Operativamente, el diseño se despliega mediante una malla curricular secuencial. La referida organización traduce las estrategias psicodidácticas en acciones y herramientas prácticas. La intervención orienta al estudiante desde la gestión de su mundo interno (competencia intrapersonal) hacia la conducción eficiente de su entorno social (competencia interpersonal). Los detalles de esta estructura didáctica se presentan a continuación.

Propósito, Beneficiarios y Enfoque Metodológico

El programa tiene como propósito dar una respuesta integral a los nudos críticos diagnosticados. Su visión radica en superar el enfoque clínico y correctivo para fomentar, en su lugar, el desarrollo de competencias de IE que le faculten al estudiante el poder transformar la emoción en un recurso estratégico, lo cual le beneficiaría en su aprendizaje, adaptabilidad sociolaboral y construcción de su proyecto de vida. Al trascender la referida prospectiva individual, esta no sería posible sin la incorporación de un eje transversal de sensibilización tanto para docentes y representantes. El planteamiento sistémico busca que el entorno escolar y familiar valide las nuevas competencias de regulación emocional del adolescente, evitando neutralizarlas con prácticas rígidas o autoritarias.

En concordancia con el pragmatismo técnico de la ETI, la metodología del programa se basa en el “aprender haciendo” mediante el uso de herramientas de tecnología emocional (por ejemplo, el termómetro y el

semáforo) junto a la simulación de roles. Como señala Tinajero (2024), estos recursos propician el ensayo de conductas seguras que favorecen la evolución de la comprensión emocional hacia una competencia procedimental transferible a la vida cotidiana. Desde el punto de vista táctico, el diseño comprende 10 sesiones de trabajo adaptables al año lectivo académico.

Malla Curricular del Programa

La estructura del programa se sistematiza en la Tabla 2, matriz de operacionalización donde se vinculan los cuatro módulos temáticos con la temporización estimada, las competencias a adquirir, las herramientas de mediación y propósito específico. La secuencia didáctica obedece a un diseño riguroso que respeta la jerarquía del procesamiento emocional. La planificación transita desde la percepción interna (Módulos I y II) hasta alcanzar la proyección futura (Módulo III) y la gestión relacional (Módulo IV).

Tabla 2. Malla Curricular del Programa “EQpadós para la Vida”

Eje Temático del Módulo	Temporalización	Competencias	Herramientas de Tecnología Emocional	Propósito Específico
Módulo I: Autoconciencia y Alfabetización.	2 sesiones	Percepción y Expresión: Identifica y etiqueta estados internos con precisión técnica.	1. El Termómetro de Presión Emocional: Escala visual analógica para medir la intensidad afectiva y contrarrestar el silencio emocional de los estudiantes. 2. Diario de Campo Personal: Registro continuo dentro y fuera del aula para registrar conflictos y sensaciones físicas con etiquetas verbales precisas.	Romper el “Silencio Emocional”: Dotar al estudiante de un vocabulario riguroso que transforme la pulsión física en información procesable antes del bloqueo.
Módulo II: Autogestión y Control de Procesos.	3 sesiones	Regulación Reflexiva. Modula la impulsividad ante estímulos mediante el control inhibitorio (freno prefrontal).	1. El Semáforo de Parada de Emergencia: Protocolo visual estructurada para insertar una pausa reflexiva cognitiva entre el estímulo detonante y la respuesta motora. 2. Respiración Táctica: Ejercicios de bio-regulación orientados a activar el freno inhibitorio y disminuir la reactividad física ante los estímulos detonantes.	Frenar la “Polarización Expresiva”: Insertar una pausa consciente entre estímulo y respuesta, sustituyendo la explosión o el aislamiento por conductas adaptativas.
Módulo III: Motivación y Proyecto de Vida.	2 sesiones	Facilitación Emocional del Pensamiento Orientada al Desarrollo Positivo. Usa la emoción como facilitadora de la creatividad, la planificación y la visión de futuro.	1. Inventario de Logros y Fortalezas: Mapeo de destrezas técnicas vinculadas a la persistencia emocional. 2. Plan de Ruta Proyectiva (FODA): Mapeo de potencialidades internas (fortalezas/debilidades) y factores del entorno (oportunidades/amenazas) conectado a la inserción en el futuro mercado laboral real.	Sanar la “Fractura de Identidad”: Mitigar la apatía vocacional al canalizar la emoción para potenciar la motivación de logro y el sentido de propósito profesional frente a las brechas.
Módulo IV: Empatía y Corregulación.	3 sesiones	Regulación Interpersonal. Gestiona las emociones propias y	1. Simulador de Conflictos: Role-Playing para ensayar la resolución de conflictos y transformar la	Vencer la “Rigidez y la Inconsistencia Emopática”: Desarrollar la

Eje Temático del Módulo	Temporalización	Competencias	Herramientas de Tecnología Emocional	Propósito Específico
(cont.) Módulo IV:		ajenas para potenciar la convivencia y el trabajo colaborativo.	comprensión teórica de la empatía en una competencia procedimental transferible a la vida cotidiana. 2. Lectura de Claves No Verbales: Ejercicios de decodificación del lenguaje corporal y micro-expresiones para anticipar el conflicto y promover un clima escolar positivo. 3. Círculos de Seguridad Relacional: Sesiones de validación docente-alumno sobre el clima del aula.	memoria procedimental de la empatía, demostrando que el cuidado mutuo reduce el error operativo y mejora la convivencia.

Fuente: Elaboración propia basada en la investigación de campo (Flores et al., 2026)

Tal como se evidencia en la matriz, el programa otorga una mayor carga horaria a los módulos de regulación (II) y habilidades sociales (IV) con tres sesiones cada uno. La referida priorización responde a la evidencia empírica del diagnóstico situacional, donde la impulsividad y la rigidez emergieron como las conductas disruptivas más frecuentes en el entorno de la ETI. El uso de herramientas visuales, específicamente el termómetro o el semáforo, no es accidental en los módulos I y II; su implementación busca anclar la complejidad emocional en el lenguaje cotidiano del estudiante, lo cual favorece su aplicación directa en la resolución de los conflictos. Por su parte, el role-playing en el Módulo IV se alinea con investigaciones que validan el uso de simuladores sociales y de dramatización, dado que constituyen técnicas que fomentan la autoeficacia emocional en adolescentes (Castillo et al., 2021; Tinajero, 2024).

Secuencia Didáctica de las Sesiones

La implementación del programa no sigue una lógica de transmisión pasiva de información. Por el contrario, cada una de las sesiones se estructura con una secuencia didáctica progresiva, la cual busca guiar al estudiante a partir de la comprensión conceptual hasta la ejecución conductual. En congruencia con los principios del aprendizaje colaborativo y situado (Espinar y Vigueras, 2020), el proceso se divide en tres fases prácticas secuenciales:

1. *Activación y Encuadre (El ¿Qué? y el ¿Por qué?):* Cada sesión inicia con la activación de la memoria semántica. Se utilizan disparadores cognitivos (preguntas retóricas, videos cortos o anécdotas contextualizadas) para presentar el tema emocional y conectarlo con la realidad del estudiante. El objetivo es reducir la resistencia vivida en los entornos técnicos mediante la validación emocional (por ejemplo, la frustración o la ira se legitiman, indicando que son respuestas biológicas normales que requieren gestión, no supresión). En esta fase, se introduce el vocabulario técnico-emocional indispensable para una alfabetización rigurosa, asegurando que la mediación lingüística transforme la pulsión física en etiquetas verbales precisas (Peñuela, 2024; Bisquerra, 2009).
2. *Laboratorio Vivencial (El Hacer):* Constituye el núcleo de la intervención, donde el aula se transforma en un espacio de encuentro y discusión. En esta fase, la exposición teórica cede el paso al despliegue práctico con la aplicación de las herramientas de tecnología emocional. Mediante la calibración afectiva y el ensayo conductual dirigido, el grupo pone a prueba sus reacciones en tiempo real. Estos ejercicios buscan mecanizar y automatizar el freno prefrontal, fortaleciendo las vías de regulación top-down para compensar la asincronía neurobiológica adolescente (Rueda et al., 2024). El entorno brinda la oportunidad de ensayar nuevas formas de comunicación, materializando el principio de aprender haciendo bajo la colaboración y retroalimentación de sus pares.
3. *Transferencia y Cierre Metacognitivo (El ¿Para qué?):* Representa el puente metodológico entre el laboratorio y la vida real. La sesión culmina con una reflexión guiada donde se desafía al estudiante a demostrar la

utilidad de lo aprendido en escenarios concretos (por ejemplo, el manejo de maquinaria en condiciones de alta exigencia o la gestión de la identidad digital en redes sociales). Aquí se consolida la transferencia del aprendizaje, donde la gestión afectiva deja de ser un ejercicio de aula para convertirse en un recurso de autocuidado personal, prevención de la exclusión social y estabilidad laboral (Sánchez-Bolívar et al., 2023).

La continuidad metodológica entre sesiones se materializa mediante el uso del diario de campo personal. El mencionado instrumento narrativo desafía al estudiante a registrar sus intentos de regulación en tiempo real, convirtiendo sus vivencias y emociones en un insumo crítico para consolidar el ciclo de aprendizaje experiencial.

Transversalidad Ecológica del Programa

Desde una mirada sistémica, la intervención asume al estudiante como un sujeto inserto en una red de relaciones interdependientes, incorporando un eje transversal de sensibilización dirigido a sus dos anillos de contención primarios: la familia y el cuerpo docente. Esta línea de acción se operacionaliza mediante guías de acompañamiento y micro-talleres de alineación semántica, orientados a que el colectivo adulto se apropie del mismo repertorio de alfabetización emocional empleado por los estudiantes. La meta consiste en transformar el entorno para evitar que el progreso del adolescente se diluya al retornar a espacios invalidantes, garantizando que la regulación emocional sea un proceso de correulación afectiva y no una tarea aislada del joven.

El sustento de esta transversalidad radica en la necesidad de neutralizar estilos de crianza autoritarios o represivos que, según Mejía-Alcivar y Gutiérrez-Santana (2022), anulan la autoeficacia ganada en las sesiones de entrenamiento. Al mismo tiempo, el eje busca reestructurar el enfoque mecanicista de la formación técnica en la ETI, debido a que cuando la comunidad educativa legitima el lenguaje emocional, el entorno evoluciona hacia un ecosistema coherente y saludable (Sánchez et al., 2019). Este cimiento asegura que la gestión afectiva trascienda el aula y se integre en la identidad del futuro técnico (Sánchez-Bolívar et al., 2023), actuando como un factor de protección ante los riesgos psicosociales detectados en el diagnóstico.

Impacto Social de la Propuesta

El programa “EQpadós para la Vida” incorpora una reconfiguración pedagógica necesaria frente a la racionalidad instrumental que ha dominado históricamente la educación técnica. Al contrastar el diseño con la literatura científica y los hallazgos del diagnóstico situacional, se derivan tres ejes de discusión fundamentales:

En primer lugar, la propuesta valida la emoción como un insumo de productividad técnica. A pesar de que la cultura institucional ha segregado el saber-hacer manual del universo emocional, este diseño demuestra que la gestión emocional no es un proceso paralelo, sino el soporte cognitivo de la operatividad (Rodríguez y Castillo-Gualda, 2023), es decir, cuando se está bajo un desbordamiento emocional (por ejemplo: ira, miedo, estrés), las funciones ejecutivas del cerebro se bloquean. La referida parálisis fundamenta la trascendencia social del programa, la cual radica en quebrar el ciclo de analfabetismo emocional del futuro técnico. Al dotar al estudiante de herramientas de mediación lingüística, se reduce su vulnerabilidad ante la exclusión social. Dicha intervención transforma un perfil estrictamente operativo en un modelo de alta empleabilidad resiliente (Fernández, 2023).

En segundo lugar, la discusión sobre el impacto conductual revela que la intervención actúa como un mecanismo de compensación neurobiológica. El programa no solo ofrece consejos, sino que estructura laboratorios vivenciales y narrativos que entrenan el control inhibitorio frente a la reactividad detectada en el diagnóstico (Tinajero, 2024). Esto resulta determinante para la prevención de la violencia escolar y laboral. Al automatizar la pausa reflexiva, se confirma que la solidez emocional es el factor que faculta al egresado sostenerse en entornos laborales de alta presión. En el referido escenario, la destreza técnica suele verse opacada por la incapacidad de gestionar la IE (Sánchez-Bolívar et al., 2023).

Por último, la intervención trasciende las fronteras del aula para convertirse en un activo de protección psicosocial. El impacto no se limita a la mejora del rendimiento académico, sino que busca:

- Reconfigurar el perfil de egreso: El sector industrial tendría un profesional capaz de gestionar entornos de alta presión sin recurrir a la impulsividad o al aislamiento.
- Sanar la fractura de identidad: Al dotar al joven de un proyecto de vida sólido, se mitiga la apatía vocacional y se previene el fracaso profesional temprano.
- Fortalecer el tejido sistémico: Al involucrar a la familia y docentes como correguladores, se crea un ecosistema que valida al adolescente, reduciendo su vulnerabilidad ante entornos sociales hostiles o invalidantes (Berastegui-Martínez et al., 2024).

El programa “EQpados para la Vida” demuestra a través de su fundamentación que el pragmatismo industrial y el humanismo son dimensiones interdependientes. La propuesta busca devolverle al estudiante técnico su condición de sujeto integral, lo cual asegura que su evolución académica y productiva progrese en sintonía con su madurez emocional.

Conclusiones

A partir del diagnóstico etnográfico realizado, la referida investigación proyectiva evidencia que la educación técnica tradicional exhibe un agotamiento en sus modelos pedagógicos. Al centrarse exclusivamente en la racionalidad instrumental, la formación omite la dimensión emocional, componente crítico en la etapa del adolescente. Ante los hallazgos revelados, urge promover un cambio de paradigma que trasciende la rigidez operativa de la ETI para posicionar la competencia emocional como un pilar de adaptabilidad, con el mismo valor curricular que las habilidades manuales. En virtud de lo expuesto, se presentan las consideraciones derivadas del programa “EQpados para la Vida”:

- *La IE como Factor de Autocuidado y Empleabilidad*: El programa resuelve la paradoja educativa planteada inicialmente al demostrar que la IE adquiere el estatus de competencia estratégica para el desempeño integral, superando la visión de una simple habilidad blanda accesoria. El diagnóstico confirmó que la desconexión funcional del adolescente representa un factor de riesgo operativo. El programa subsana este vacío al operacionalizar la regulación emocional como un recurso para fortalecer la cultura de prevención y el autocuidado, alineando el perfil del egresado con las exigencias de adaptabilidad de la industria moderna.
- *Validación del Aprendizaje Situado y Vivencial*: La propuesta demuestra que el estudiante técnico se potencia mediante metodologías activas para el procesamiento del mundo afectivo. La transición de una comprensión cognitiva (saber qué es la emoción) a una competencia procedimental (saber regularla) solo es viable mediante el ensayo conductual en escenarios simulados. El diseño valida que el uso de tecnología emocional y el role-playing constituyen el vehículo pedagógico idóneo para transformar la emoción en un activo de bienestar psicosocial.
- *Sostenibilidad a través de la Corregulación Ecológica*: La eficacia de cualquier intervención está supeditada a la coherencia del entorno. La alfabetización emocional se debilita si el adolescente retorna a un ambiente invalidante; por ello, la integración de la familia y el cuerpo docente como correguladores representa una condición ineludible. Esta convergencia sistémica propicia que el lenguaje emocional se arraigue en la continuidad, lo cual salvaguarda los avances del laboratorio vivencial frente a patrones de crianza restrictivos o la rigidez disciplinaria institucional.
- *Factibilidad Operativa e Innovación Curricular*: La investigación confirma la viabilidad de humanizar la educación técnica sin sacrificar el rigor académico. La estructura modular propuesta ofrece una solución concreta a la actual carga curricular, demostrando que es posible insertar espacios de validación emocional mediante una planificación estratégica situada. Este diseño sienta un precedente para futuras reformas curriculares, bajo la premisa de que el bienestar subjetivo es el cimiento sobre el cual se consolida la excelencia profesional del técnico del siglo XXI.

Limitaciones del Estudio y Prospectiva

Dado el alcance proyectivo del estudio, este se circunscribe a la formulación del diseño psicodidáctico. Esta acotación otorga un carácter predictivo al impacto esperado sobre la autoeficacia emocional, la convivencia escolar y familiar, y la consolidación de la identidad profesional. Por tanto, la contrastación empírica de los resultados queda supeditada a una futura fase de ejecución. De igual manera, el programa responde de forma exclusiva a las necesidades del contexto de la ETI, lo que implica que su transferencia a otros escenarios exigirá adaptaciones curriculares acordes a la realidad estructural y cultural de cada institución.

A nivel prospectivo, se plantea la implementación de una prueba piloto orientada a evaluar la efectividad de los módulos en el entorno escolar. De cara a futuras líneas de investigación, resulta clave desarrollar estudios longitudinales que diagnostiquen el desempeño de los egresados en el mercado laboral, verificando si las competencias de regulación adquiridas inciden en la estabilidad contractual, liderazgo y bienestar psicosocial. Como paso complementario, se propone la digitalización de las herramientas de tecnología emocional mediante aplicaciones móviles, con el fin de propiciar el seguimiento en tiempo real de los estados afectivos en el ecosistema digital del adolescente. Dicha innovación favorecería una intervención oportuna y contextualizada en los ámbitos académico, familiar y profesional del técnico en plena formación.

Angélica Gabriela Flores Flores. Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), Licenciada en Educación (UCAT) y Especialista en Orientación Familiar (UNET). Actualmente cursa el Máster en Neurocomunicación y Neuroventas en la Universidad Politécnica de Valencia (UPV), España. Ejerce como profesora en la Escuela Técnica Industrial Robinsoniana “Eleazar López Contreras” (San Cristóbal, Venezuela). Su línea de investigación integra los procesos cognitivos y conductuales con la educación socioemocional y la evaluación de brechas cualitativas en adolescentes dentro de contextos técnicos. Actualmente, su producción académica se enfoca en el diseño de programas psicoeducativos y diagnósticos psicodidácticos.

Carolina Castillo Gallardo. Psicóloga y Doctora en Pedagogía. En el ámbito académico, ejerce como Profesora Universitaria Titular, adscrita al área de Pedagogía en el Núcleo Táchira de la Universidad de los Andes (ULA), San Cristóbal, Venezuela. Asimismo, dicta clases en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). Su línea de investigación clínica y educativa se centra en la inteligencia emocional y la formación docente. Destaca como coautora de diversos artículos científicos en revistas arbitradas, enfocando su producción académica reciente en el diagnóstico psicodidáctico, la educación socioemocional y la evaluación de brechas cualitativas en adolescentes dentro de contextos técnicos.

José Froilán Guerrero Pulido. Licenciado en Educación, Especialista en Evaluación Educativa y Doctor en Educación. En el ámbito académico, ejerce como Profesor Universitario en la categoría de Docente Titular en la Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET), San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela. Su sólida línea de investigación se centra en la organización y gestión de entornos tecnológicos de formación, la inteligencia emocional y la educación inclusiva. Destaca como autor y coautor de diversos artículos científicos en revistas arbitradas. Su producción académica reciente se enfoca en la planeación estratégica de espacios educativos tecnológicos, el diagnóstico psicodidáctico y la evaluación de brechas cualitativas en adolescentes dentro de contextos técnicos.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association (APA). (2019). Publication manual of the American *Psychological Association* (7th ed.). Ediciones Universidad Central.
- Arias Sanabria, Sandra Liliana. (2017). Inteligencia emocional y social: factores determinantes en la conducta estudiantil en el aula de clases. *CEDOTIC Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información*, 2(2), 5-29.
- Arteaga-Cedeño, Wendy L.; Carbonero-Martín, Miguel Á; Martín-Ánton, Luis J. y Molinero-González, Paula. (2024). Modelos teóricos de la inteligencia emocional: una revisión sistemática. *Roma TrE-Press*, 131-146.
- Bandura, Albert. (1999). *Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Desclée de Brouwer.
- Barrios-Tao, Hernando. (2020). Desarrollo de experiencias emocionales en educación: una contribución para la formación humanística. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), 119-135. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a08>
- Berastegui-Martínez, Jon.; De la Caba-Collado, María Ángeles y Pérez-Escoda, Núria. (2024). Intervención sobre la educación emocional en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 187-197. <https://doi.org/10.5209/rced.83087>
- Bisquerra Alzina, Rafael. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis, S. A.
- Bisquerra Alzina, Rafael. (2018). Educación emocional para el desarrollo integral en secundaria. *Aula de secundaria*, 28(6), 10-15.
- Burunat, Enrique. (2004). El desarrollo del sustrato neurobiológico de la motivación y emoción en la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 27(1), 87-104. <https://doi.org/10.1174/021037004772902123>
- Cardona Olarte, Clara Sofía. (2024). El papel del Constructivismo en el Desarrollo de Competencias y Habilidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 5509-5524. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11754
- Castillo, Estefania; Moreno Sánchez, Emilia, E.; Tornero-Quinones, Inmaculada y Sáez Padilla, Jesús. (2021). Development of emotional intelligence through dramatisation. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 27-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04)
- Cingolani, Juan M. y Castañeiras, Claudia. (2011). Diseño y aplicación de un programa de intervención psicosocial para adolescentes escolarizados. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 11(1), 43-54. <https://pdfs.semanticscholar.org/dd46/e29d97e35ea1f8c87e4d2744f84578114ae0.pdf>
- Chávez Silvia, Daisy Ruth. (2017). *Estrategia de inteligencia emocional para mejorar las relaciones interpersonales en alumnos 4to grado de secundaria de la I.E.P. el Nazareno-Chiclayo -2015*. [Tesis de Maestría, Universidad Señor de Sipán].
- Colunga Santos, Silvia y Moya Rodríguez, Jorge Laureano. (2023). Salutogénesis, sanación y curación. *Revista de Humanidades Médicas*, 23(1). <https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/2512>
- Creagh Bandera, Idalberto; Pérez Ferreiro, Yaneth del Carmen y Creagh Bandera, Fidel. (2024). Salutogenic approach paradigm of comprehensive and integrated health care. *Salud, Ciencia y Tecnología-Serie de Conferencias*. <https://doi.org/10.56294/sctconf2024752>
- Delgado, E. (2024). *Momento I: Reflexión y Diagnóstico de la Escuela Técnica Industrial Eleazar López Contreras (ETI)*. Documento de trabajo institucional.
- Espinar Álava, Estrella Magdalena y Viguera Moreno, José Alberto. (2020). El aprendizaje experiencial y su impacto en la educación actual. *Revista Cubana Educación Superior*, 39(3), 1-14. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/2015>
- Fernández Olguín, Daniela. (2018). Análisis crítico de discurso del bienestar subjetivo y la psicología positiva en la adolescencia. *Límite, Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 13(43), 39-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50652018000300039>

- Fernández Reboreda, Marta. (2023). *El impacto de las metodologías activas en el desarrollo de la inteligencia emocional y la motivación en estudiantes de Formación Profesional: una revisión sistemática*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Europea].
- Flores Flores, Angélica Gabriela; Castillo Gallardo, Carolina y Guerrero Pulido, José Froilán. (2026). Brechas cualitativas en la inteligencia emocional adolescente: Influencia del ecosistema escolar, familiar y digital en contextos técnicos educativos. *Edupsykhe. Revista de Psicología y Educación*, 23(1), 22-43. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v23i1.5078>
- Flores Kanter, Pedro Ezequiel y Medrano, Leonardo Adrián. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados. *Interdisciplinaria*, 36(2), 203-216. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>
- Fundación Orange. (2024). *Infancia y adolescencia en entornos digitales: Diálogo intergeneracional (Informe)*. Fundación Orange y Save the Children.
- Gómez Sánchez, Irey; Rodríguez Gutiérrez, Luis y Alarcón, Luis. (2005). Método Etnográfico y Trabajo Social: Algunos aportes para las áreas de investigación e intervención social. *FERMENTUM*, 15(44), 353-366.
- González-Arias, Mauricio. (2023). Evolución del concepto de emoción en el contexto científico: Desde la biología y la cultura, hasta el construccionismo psicológico. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 33(2), 264-286. <http://dx.doi.org/10.15443/rl3315>
- Guzmán-Pozo, Carlos; Schoeps, Konstanze; Montoya-Castilla, Inmaculada y Gil-Gómez, José-Antonio. (2025). Impacto de la inteligencia emocional y del clima escolar sobre el bienestar subjetivo y los síntomas emocionales en la adolescencia. *Estudios Sobre Educación*, 49, 59-77. <https://doi.org/10.15581/004.49.003>
- Hurtado de Barrera, Jacqueline. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4.ª ed.). Quirón Ediciones.
- López-Machín, Christian. (2025). Inteligencia Emocional: 35 Años de Evolución y Aplicaciones. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 5(1), 1-25. <https://doi.org/10.48102/riieb.2025.5.1.e143>
- López-Noguero, Fernando; Gallardo-López, José Alberto y García-Lázaro, Irene. (2023). Inteligencia emocional y adolescencia: Percepción, comprensión y regulación de las emociones. *SIPS - Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 43, 165-178. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.11
- Mayer, John D. y Salovey, Peter. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mejía-Alcivar, Briggith y Gutiérrez-Santana, Jhimmy Andrés. (2022). La familia en el desarrollo emocional durante la adolescencia. *Journal Scientific MQRinvestigar*, 6(3), 233-253. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.3.2022.233-253>
- Merino Orozco, Abel; Berbegal Vázquez, Alfredo; Arraiz Pérez, Ana y Sabirón Sierra, Fernando. (2021). Motivación en la adolescencia y el acompañamiento para la autodeterminación: una revisión sistematizada. *Orientación Y Sociedad*, 21(1), e031. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/10335>
- Miranda Beltrán, Sorangela y Ortiz Bernal, Jorge. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), 1-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Molina, K. y Medina, M. (2020). *Revisión documental: efectos psicológicos de las redes sociales e internet en adolescentes*. [Trabajo de Grado, Universidad de Pamplona].
- Morales Rodríguez, Marisol. (2024). Programa de intervención psicoeducativa: desarrollo de habilidades psicosociales en adolescentes de una institución privada. *Revista Religión*, 9(43), 1-21. <http://doi.org/10.46652/rgn.v9i43.1322>

- Moreira-Flores, Mariuxi Magdalena; Matute-Plaza, Gabriela Natalia; Pallaroso-Granizo, Rosa Yolanda y Montes-Vélez, Ramona Soledad. (2025). Evaluación de la incidencia de transmisión vertical del VIH en mujeres embarazadas. Un enfoque salutogénico. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(1), 81–92. <https://doi.org/10.55813/gaeal/jessr/v5/n1/162>
- Peñuela Lozano, Ingrid Giuliana. (2024). *Fundamentación teórica sobre la inteligencia emocional (IE) en la formación de los estudiantes de secundaria*. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio].
- Rodríguez Esquivel, Nayeli y Castillo-Gualda, Ruth. (2023). Impacto de una intervención de educación socioemocional en estudiantes de preparatoria en México. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 3(1), 39-60. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2023.3.1.48>
- Rueda León, Luis V.; Orozco Calderón, Gabriela; Valencia-Ortíz, Andrómeda I. y Rodríguez Servín, Monserrat. (2024). Bases neuronales de la regulación emocional en adolescentes. Revisión narrativa. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 12(24), 33-39. <https://doi.org/10.29057/icsa.v12i24.12674>
- Sáenz-Cavia, Adela y Delfino, Gisela. (2024). Inteligencia Emocional: Concepto, Definición y Enfoques. *Anuario de Investigaciones*, 31, 375-382. Facultad de Psicología, UBA. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/268415>
- Sánchez Agostini, Carolina; Daura, Florencia Teresita y Laudadio, Julieta. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socioemocional de los alumnos: Un estudio de caso en la República Argentina. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 31-49. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300031>
- Sánchez Carlessi, H.; Reyes Romero, Carlos y Mejía Sáenz, Katia. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Universidad Ricardo Palma. <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/13350/n/libro-manual-de-terminos-en-investigacion.pdf>
- Sánchez-Bolívar, Lionel; Martínez-Martínez, Asunción; Zurita-Ortega, Félix y Escalante-González, Sergio. (2023). Programa de mejora competencial y psicosocioemocional del alumnado de formación profesional básica. *Educar*, 59(2), 489-504. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1726>
- Soto Sánchez, Rita Elizabeth; Aviña López, Jazmín; García García, Nansi Ysabel; Huizar Contreras, María Dolores; González Orozco, Raúl; Zaragoza Vega, Oscar y Castellanos Silva, Ernesto Gerardo (2024). *Fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes del bachillerato (Cap. 9)*. Atena Editora.
- Taborda Ocampo, Francisco Julio y Brausin Pérez, Jonathan. (2020). Fundamentos éticos en el proceso de investigación social. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5(2). <http://portal.amelica.org/ameli/journal/386/3862147022/>
- Téllez Bohórquez, Karen Daniela. (2025). *Fortalecimiento de la escritura narrativa a través de las emociones*. [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Tinajero Coello, Alex Mauricio. (2024). El teatro para mejorar la autoeficacia emocional en estudiantes de bachillerato en una Unidad Educativa Fiscal. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(3), Artículo 62. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11i3.4150>
- Tobar Viera, Andrea y Lara-Machado, Rosario. (2023). Funcionamiento familiar y su relación con la regulación emocional en adolescentes de la ciudad de Ambato. *Ecos de la Academia*, 9(17), 83-101. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v9i17.835>
- Toledo Sánchez, Arcelia. (2019). Ser adolescente en la escuela: problemas y perspectivas sociopolíticas. *Observatorio del Desarrollo*, 8(23), 22-34. <https://doi.org/10.35533/od.0823.ats>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). (2016). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. FEDUPEL.
- Velásquez F, Brenda y Malpica D., Rosaura. (2022). La inteligencia emocional como competencia básica en la educación universitaria. *Revista ARJE*, 16(30), 258-274. <http://www.arje.bc.uc.edu.ve/arje30/art13.pdf>