BRECHAS CUALITATIVAS EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL ADOLESCENTE: INFLUENCIA DEL ECOSISTEMA ESCOLAR, FAMILIAR Y DIGITAL EN CONTEXTOS TÉCNICOS EDUCATIVOS

QUALITATIVE GAPS IN ADOLESCENT EMOTIONAL INTELLIGENCE: INFLUENCE OF THE SCHOOL, FAMILY AND DIGITAL ECOSYSTEMS IN TECHNICAL EDUCATIONAL CONTEXTS



Angélica Gabriela Flores Flores
Carolina Castillo Gallardo
José Froilán Guerrero Pulido

Universidad Nacional Experimental del Táchira
(Venezuela)

email: angegavy1819@gmail.com

RESUMEN

La inteligencia emocional (IE) constituye un eje central en la formación del adolescente, especialmente en contextos técnicos educativos donde prevalecen modelos pedagógicos centrados en la disciplina y la racionalidad

ABSTRACT

Emotional intelligence (EI) constitutes a central axis in adolescent development, particularly in technical educational contexts where pedagogical models centered on discipline and technical

técnica. Fundamentado en el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey, este estudio analiza las brechas cualitativas en la IE influenciadas por las dinámicas del entorno. El objetivo fue comprender el desarrollo emocional e identificar el impacto del ecosistema contextual (escolar, familiar y digital) en adolescentes de la Escuela Técnica Industrial "Eleazar López Contreras" en San Cristóbal, Venezuela. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico de inmersión sistemática. La muestra intencional estuvo conformada por 18 informantes clave, distribuidos equitativamente en tres grupos: 6 estudiantes (con edades entre 12 y 17 años y diversos rendimientos académicos), 6 docentes de áreas técnicas y humanísticas, y 6 representantes legales. La recolección de datos incluyó ocho sesiones de observación no participante en diversos escenarios naturales; asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas y procesadas en su totalidad. El análisis sistemático de cinco etapas derivó en la identificación de cinco hallazgos interconectados: centralmente, se reveló un patrón de disfunción emocional relacional originado por una ausencia de mediación lingüística emocional, lo cual impide al adolescente procesar cognitivamente sus estados internos. Como consecuencia, se observa una polarización expresiva que oscila entre la impulsividad y el retraimiento, dinámica reforzada por un afrontamiento ineficaz por modelado invalidante de los adultos. Paralelamente, en el entorno virtual, emergió la vulnerabilidad por validación como un nuevo escenario de riesgo. Se concluye que el ecosistema socioeducativo actúa como un inhibidor del desarrollo emocional, profundizando las brechas cualitativas diagnosticadas mediante la rigidez de sus

rationality prevail. Grounded in Mayer and Salovey's four-branch model, this study analyzes qualitative gaps in EI influenced by environmental dynamics. The objective was to understand emotional development and identify the impact of the contextual ecosystem (school, family, and digital) on adolescents at the "Eleazar López Contreras" Industrial Technical School in San Cristóbal, Venezuela. The research adopted a qualitative approach with a systematic immersion ethnographic design. The purposive sample consisted of 18 key informants, distributed equally into three groups: 6 students (aged 12 to 17 with diverse academic performance), 6 teachers from technical and humanistic areas, and 6 legal guardians. Data collection included eight non-participant observation sessions in diverse natural settings; likewise, semi-structured interviews were conducted, recorded, and processed in their entirety. The systematic five-stage analysis led to the identification of five interconnected findings: centrally, a pattern of relational emotional dysfunction was revealed, originating from an absence of emotional linguistic mediation, which prevents adolescents from cognitively processing their internal states. Consequently, an expressive polarization oscillating between impulsivity and withdrawal is observed, a dynamic reinforced by ineffective coping via invalidating modeling by adults. In parallel, within the virtual environment, validation vulnerability emerged as a new risk scenario. It is concluded that the socio-educational ecosystem acts as an

dinámicas. Ante este diagnóstico, se plantea la imperiosa necesidad de diseñar e implementar a futuro propuestas como el programa "EQpados para la Vida", concebido como una intervención psicoeducativa sistémica para fortalecer la autoconciencia y regulación en este ecosistema educativo.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia Emocional; Adolescencia; Etnografía Educativa; Ecosistema Socioeducativo; Intervención Psicoeducativa.

inhibitor of emotional development, deepening the diagnosed qualitative gaps through the rigidity of its dynamics. Given this diagnosis, the imperative need is raised to design and implement future proposals such as the "EQpados para la Vida" program, conceived as a systemic psychoeducational intervention to strengthen self-awareness and regulation within this educational ecosystem.

KEYWORDS

Emotional Intelligence; Adolescence; Educational Ethnography; Socio-educational Ecosystem; Psychoeducational Intervention.

INTRODUCCIÓN

La adolescencia se define como una etapa de transición crítica caracterizada por una profunda reorganización emocional, cognitiva y social, donde la búsqueda de identidad y autonomía impone desafíos significativos en la regulación de las emociones y la construcción de vínculos interpersonales estables (Kail y Cavanaugh, 2015; González y Molero, 2022). En este periodo, el desarrollo cerebral (marcado por una maduración incompleta de la corteza prefrontal) intensifica la impulsividad y la reactividad emocional ante los estímulos del entorno (Rueda et al., 2024). No obstante, en el contexto específico de la Educación Media Técnica en Venezuela, representado por instituciones como la Escuela Técnica Industrial (ETI) "Eleazar López Contreras", el proceso formativo ha priorizado históricamente una racionalidad instrumental centrada en la productividad y la disciplina (Chávez, 2017).

Esta investigación identifica y define las brechas cualitativas como una disociación funcional crítica donde el adolescente, pese a poseer habilidades técnicas operativas, carece de la mediación lingüística necesaria para nombrar y gestionar sus estados internos (Peñuela, 2024). Al no transformar la pulsión emocional en acción consciente, el joven queda inmerso en un ecosistema que minimiza la expresión afectiva, favoreciendo una disfunción emocional relacional. Este concepto se entiende

aquí no como un trastorno clínico individual, sino como un patrón sistémico de interacción fallida que oscila entre la apatía y la polarización expresiva frente a las exigencias académicas y sociales (Salinas y Gamboa, 2024; Rivera, 2025). Dicha disfunción se manifiesta cuando la regulación emocional se ve obstaculizada por estilos parentales restrictivos, una estructura escolar rígida y una búsqueda de validación externa que intensifica la vulnerabilidad del joven (Salguero et al., 2011; Tobar y Lara, 2023).

Bajo esta perspectiva, la IE emerge no como un rasgo aislado, sino como una competencia dinámica condicionada por la rigidez del entorno. Para su abordaje, se seleccionó el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey del año 1997, debido a su visión holística y jerárquica. A diferencia de enfoques centrados en la personalidad, este modelo permite desglosar la IE en cuatro ramas interdependientes (percepción, facilitación, comprensión y regulación). La jerarquía de este modelo actúa como la brújula metodológica del estudio, ya que permite operacionalizar las categorías de análisis en el entorno de la ETI; se establece en el modelo que para alcanzar la regulación emocional (la rama más compleja) el adolescente debe haber desarrollado previamente la percepción de sus afectos. De este modo, la teoría permite evaluar cómo la escuela y la familia moldean estas facultades durante la maduración cerebral, asumiendo que la IE no solo gestiona estados afectivos, sino que construye significados personales coherentes con el bienestar (Fernández y Extremera, 2005; Mejía, 2013; Rueda et al., 2024).

La configuración de la IE en el adolescente no es un proceso aislado, sino que resulta de una interacción constante y sistémica dentro de su ecosistema socioeducativo (Sánchez et al., 2019). En este esquema, la familia constituye el nicho primario de aprendizaje emocional, donde la calidad de la comunicación entre padres e hijos es determinante para el bienestar psicológico (Mejía y Gutiérrez, 2022). Un entorno familiar caracterizado por el afecto y la comunicación asertiva proporciona al joven herramientas de resiliencia; no obstante, patrones de disfuncionalidad, alta conflictividad o inhibición emocional obligan al adolescente a depender de mecanismos de regulación poco saludables, como el aislamiento o el comportamiento de riesgo (Freire et al., 2023; Tobar y Lara, 2023).

Paralelamente, la escuela actúa como el primer escenario social significativo fuera del hogar. Un clima escolar favorable tiene el potencial de potenciar los beneficios de la IE, reduciendo síntomas de ansiedad; sin embargo, la búsqueda de pertenencia y el estar a la exposición a dinámicas sociales negativas en los centros educativos, pueden generar conflictos que obstaculizan el desarrollo de la empatía y el respeto (Toledo, 2019; Guzmán et al., 2024; Rodríguez et al., 2025). Por otro lado, este estudio reconoce la irrupción del entorno digital como un escenario crítico de

vulnerabilidad por validación. El uso intensivo de redes sociales, al priorizar la gratificación instantánea y la comparación constante, puede desplazar la interacción cara a cara y dificultar la construcción de conexiones auténticas, afectando directamente la autopercepción y la estabilidad emocional del joven (Arias, 2017; Fundación Orange, 2024).

En la última década, la investigación sobre IE ha evolucionado desde la validación del constructo hacia el análisis de su impacto en el rendimiento y la convivencia escolar. Investigaciones internacionales como la de Torres et al. (2020), han confirmado que niveles elevados de habilidades sociales se correlacionan directamente con un rendimiento académico alto en adolescentes, mientras que Santana (2022) subraya que las intervenciones estructuradas en el aula son fundamentales para mejorar el bienestar general en la adolescencia temprana. Por su parte, López et al. (2023) identificaron en estudiantes de educación secundaria que, a pesar de poseer claridad sobre sus sentimientos, la mayoría enfrenta dificultades críticas para expresarlos verbalmente, lo que refuerza la necesidad de una alfabetización emocional profunda.

En el contexto latinoamericano, Peñuela (2024) sostiene que la IE debe ser un eje transversal en la formación secundaria para mitigar los problemas de convivencia derivados del desarrollo evolutivo. A nivel de Venezuela, Segura et al. (2020) evidenciaron una brecha entre las competencias emocionales de docentes y alumnos, sugiriendo que la motivación del profesorado puede actuar como un motor para el aprendizaje emocional de los discentes. Por otra parte, Velásquez y Malpica (2022) argumentan que la IE debe integrarse como una competencia básica en los currículos, ya que el dominio emocional es tan crucial como la adquisición de saberes específicos. En el ámbito local, Flórez (2022) demostró que el uso de estrategias recreativas y vivenciales en adolescentes del estado Táchira promueve un ambiente escolar armonioso y reduce la frustración, validando la pertinencia de la propuesta de intervención que se deriva en función de los resultados presentados en este estudio.

En términos de pertinencia social, esta investigación trasciende la mera descripción académica al abordar una necesidad crítica en el ecosistema socioeducativo de la ETI. La formación de técnicos para la industria en el contexto venezolano actual no puede limitarse exclusivamente a la adquisición de destrezas operativas o el saber hacer procedimental; el mercado laboral contemporáneo exige, de manera imperativa, competencias socioemocionales para garantizar el ingreso, la permanencia y el éxito en equipos de trabajo altamente demandantes (Velásquez y Malpica, 2022; Ojeda, 2024). Al identificar y analizar las brechas cualitativas en la IE diagnosticadas en el campo, este estudio proporciona la base empírica necesaria para

proponer una transformación pedagógica que integre lo afectivo como una dimensión formativa transversal (Peñuela, 2024).

En consecuencia, los hallazgos del estudio sientan los cimientos que fundamentan la futura implementación del programa "EQpados para la Vida" en el contexto de la ETI. Esta propuesta se concibe como una intervención preventiva, vivencial y sistémica, orientada a fortalecer desde la autoconciencia hasta la regulación emocional, formando ciudadanos competentes capaces de afrontar con resiliencia los desafíos de su entorno educativo, familiar y social, promoviendo un bienestar humano sostenible y una convivencia constructiva (Salguero et al., 2011; Barrios, 2020; Rivera, 2025).

MÉTODO

Enfoque y diseño

La presente investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, elección metodológica que responde a la necesidad de trascender la medición psicométrica tradicional para profundizar en los significados, símbolos y experiencias subjetivas (Schenke y Pérez, 2018; Miranda y Ortiz, 2020) que los adolescentes construyen en torno a sus emociones. Este abordaje permitió descubrir patrones emergentes sobre la gestión afectiva en lugar de verificar hipótesis preestablecidas, reconociendo la subjetividad de los informantes como una fuente legítima de conocimiento científico (Flores y Medrano, 2019).

En coherencia con este enfoque, se implementó un diseño etnográfico de inmersión sistemática (Gómez et al., 2005). Esta estrategia implicó la presencia activa de la investigadora en el escenario natural (la ETI) para reconstruir las dinámicas socioemocionales desde la práctica relacional cotidiana. Para asegurar la rigurosidad metodológica, se aplicó el criterio de descripción densa, trascendiendo la mera enumeración de conductas para interpretar los gestos, el lenguaje no verbal y los silencios que configuran la cultura emocional de la institución (Miranda y Ortiz, 2020). Dicho diseño flexible permitió adaptar la recolección de datos a la complejidad del fenómeno, garantizando que la información refleje fielmente la realidad vivida por estudiantes, docentes y representantes (Schenke y Pérez, 2018).

Contexto de estudio

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. Este escenario fue seleccionado bajo un criterio de pertinencia institucional, dado que su estructura pedagógica se fundamenta en la filosofía robinsoniana del "aprender haciendo y aprender produciendo". Dicho 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, con una matrícula activa de 208 estudiantes para el período 2024-2025 (Delgado, 2024).

Al constituirse como un entorno de alta presión académica que prepara para una inserción laboral inmediata, la ETI representa un escenario estratégico para identificar cómo un sistema centrado en la competencia técnica, al carecer de una educación emocional sistemática, cataliza brechas cualitativas que comprometen tanto el bienestar del estudiante como su desempeño futuro en equipos de trabajo (Velásquez y Malpica, 2022).

Participantes y muestreo

La selección de los informantes se realizó mediante un muestreo intencional no probabilístico, fundamentado en la pertinencia teórica y criterios de inclusión, para garantizar la representatividad cualitativa de las voces que integran el ecosistema de la ETI (Alejo y Osorio, 2016). La muestra final quedó conformada por 18 informantes clave, tamaño muestral que permitió alcanzar la saturación de categorías y una comprensión profunda del fenómeno (Miranda y Ortiz, 2020).

El grupo de informantes se estructuró en tres estamentos interconectados:

- Seis estudiantes (E1-E6): Seleccionados bajo un criterio de máxima variación (edades entre 12 y 17 años; cursantes de 1ero, 3ero y 5to año) para analizar la evolución de la IE a lo largo de la adolescencia. La muestra incluyó perfiles de rendimiento académico heterogéneos (bajo <10, medio 10-15 y alto >15 puntos).
- Seis docentes (D1-D6): Profesionales de áreas técnicas y humanísticas, con diversos rangos de experiencia (<5, 5-10 y >10 años), bajo la condición excluyente de ser profesores activos de los alumnos seleccionados.
- Seis representantes (R1-R6): Padres o tutores legales de los mismos estudiantes participantes, con el fin de obtener una visión holística de la dinámica familiar.

Esta configuración muestral fue diseñada estratégicamente para facilitar la triangulación de fuentes, permitiendo contrastar la autopercepción del adolescente

con la visión externa de sus figuras de autoridad en el aula y en el hogar, cumpliendo así con los estándares de densidad empírica y rigor científico requeridos para un estudio etnográfico (Schenke y Pérez, 2018).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para garantizar la trazabilidad de los hallazgos y responder a la necesidad de una descripción densa del fenómeno, se empleó una triangulación de técnicas cualitativas diseñada para captar la IE desde su complejidad natural (Flores y Medrano, 2019).

En primer lugar, se instrumentó la observación no participante, ejecutada mediante un proceso de inmersión sistemática en la ETI durante ocho sesiones formales (O1-O8), distribuidas a lo largo de dos meses con una duración promedio de 60 minutos cada una. Estas observaciones se focalizaron en bloques horarios estratégicos y escenarios diversos (cancha deportiva, pasillos, aulas y talleres), permitiendo registrar in situ la gestualidad, el lenguaje no verbal y los silencios ante situaciones de estrés académico o social. Como instrumento de registro se utilizó un diario de campo estructurado en cuatro dimensiones de análisis: 1) Ambiente físico y relacional; 2) Actuación y conductas observables; 3) Manifestaciones de IE; y 4) Habilidades sociales y mecanismos de afrontamiento. Este instrumento permitió consignar no solo conductas, sino también notas reflexivas apoyadas por registros audiovisuales debidamente autorizados.

En segundo lugar, se aplicó la entrevista semiestructurada para explorar las percepciones subjetivas profundas de los actores. Se realizaron 18 entrevistas individuales (45 minutos aproximadamente), bajo protocolos de resguardo de la identidad del informante (códigos E1-E6, D1-D6, R1-R6). Siguiendo estándares de rigor metodológico, todos los encuentros fueron grabados y posteriormente transcritos de forma literal, eliminando únicamente elementos discursivos irrelevantes (como muletillas o ruidos externos) para obtener un cuerpo textual depurado y listo para el análisis de contenido (Flores y Medrano, 2019).

Los guiones de entrevista se diseñaron de forma flexible, operacionalizando las cinco categorías apriorísticas que se definen detalladamente en el subsiguiente subapartado del articulo:

- Guion para Estudiantes (12 ítems): Diseñado para explorar la autoconciencia (reconocimiento de estados internos) y la percepción emocional (lectura de gestos en pares), así como su impacto en la toma de decisiones.

- Guion para Docentes (10 ítems): Enfocado en evaluar la regulación emocional a través del manejo de conflictos en el aula, y la expresión y comunicación de los afectos en la dinámica intraescolar.
- Guion para Representantes (11 ítems): Orientado a indagar la influencia contextual del nicho familiar, analizando los estilos de crianza y las estrategias parentales de contención emocional.

Esta sistematización garantiza que cada dato recolectado posea una procedencia clara, permitiendo distinguir los elementos conductuales (observación) de los discursivos (entrevistas). Dicha robustez instrumental posibilitó la identificación precisa de las brechas cualitativas en el entorno de la ETI, cumpliendo con los estándares de rigor y transparencia exigidos en la investigación cualitativa (Miranda y Ortiz, 2020).

Procedimiento y análisis de la información

El despliegue operativo de la investigación se estructuró cronológicamente en cuatro fases de trabajo, integrando las cinco etapas analíticas necesarias para el tratamiento riguroso de la información cualitativa (Flores y Medrano, 2019):

- Fase I: Exploratoria y Documental. Consistió en la inmersión inicial al contexto institucional de la ETI para establecer vínculos de confianza y revisar la normativa del centro, fundamentando la realidad del objeto de estudio.
- Fase II: Trabajo de Campo. Se ejecutó durante ocho semanas de inmersión. Se obtuvieron las aprobaciones y los consentimientos informados por escrito, asegurando el anonimato mediante codificación alfanumérica en apego a los principios éticos de la APA (2019).
- Fase III: Procesamiento y Categorización. En este periodo se ejecutaron las primeras tres etapas del análisis sistemático: 1) Transcripción depurada de las grabaciones; 2) Identificación de unidades de significado mediante la segmentación de textos; y 3) Categorización axial. Esta última etapa se fundamentó en las cuatro ramas del modelo de Mayer y Salovey, adaptándolas a las particularidades del contexto educativo de la ETI y al diseño etnográfico. Esta transición permitió transformar los conceptos abstractos del modelo teórico en categorías observables y narrables dentro del ecosistema de la institución. Las categorías apriorísticas definidas fueron:

  a) Autoconciencia Emocional: Capacidad del adolescente para identificar y nombrar sus propios estados internos.

b) Percepción Emocional: Habilidad para descifrar señales faciales y conductuales entre los actores del entorno escolar y familiar.
c) Expresión y Comunicación: Formas en que el estudiante exterioriza sus afectos (verbalización, silencio o descarga impulsiva) y cómo estos estados anímicos influyen, facilitan u obstaculizan sus procesos de pensamiento y toma de decisiones en el contexto escolar.
d) Regulación Emocional: Competencia para gestionar la intensidad y duración de los estados afectivos ante conflictos.
e) Influencia Contextual: Categoría integradora que examina el papel mediador de la familia, la escuela y el entorno digital.

Estas categorías permitieron, a su vez, una codificación inductiva flexible para captar indicadores emergentes no contemplados inicialmente en la investigación.

- Fase IV: Triangulación y Síntesis. Correspondió al cierre del análisis, ejecutando las etapas finales: 4) Triangulación de fuentes, donde se cruzaron las perspectivas de estudiantes, docentes y representantes con los registros de observación para validar la consistencia de los hallazgos; y 5) Síntesis Interpretativa o Teorización, proceso donde se consolidaron los patrones relacionales emergentes, generando los insumos definitivos para la discusión teórica.

La ejecución de estas fases garantizó el tránsito desde el dato empírico hasta la construcción teórica con coherencia interna. De este modo, la estructura operativa descrita otorga la trazabilidad necesaria a los hallazgos, transformando la subjetividad de las vivencias en la ETI en evidencias interpretativas sólidas y sistemáticas.

Consideraciones éticas

La investigación se condujo bajo estricto apego a los principios bioéticos establecidos en las normas de la APA (2019) y la Declaración de Helsinki. Dado el carácter sensible de la temática emocional y la participación de menores de edad, se implementó un protocolo de doble autorización: se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los representantes legales y el asentimiento informado voluntario de los adolescentes, garantizando su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin penalización.

Para asegurar la confidencialidad y proteger la identidad de los actores frente a la comunidad escolar, se aplicó un sistema de codificación alfanumérica, restringiendo el acceso a las grabaciones y transcripciones exclusivamente a fines

investigativos. Asimismo, se declara la ausencia de conflictos de intereses financieros o personales que pudieran comprometer la objetividad de los hallazgos presentados.

RESULTADOS

Los hallazgos identifican brechas cualitativas en la IE de los adolescentes de la ETI, las cuales son modeladas de manera sistémica por su ecosistema contextual. Para facilitar la comprensión del fenómeno, los resultados se presentan integrando las evidencias de las entrevistas y los registros etnográficos, organizados bajo las cinco categorías de análisis definidas previamente. Este abordaje revela las tensiones fundamentales entre la formación técnica, las dinámicas familiares y la irrupción del entorno virtual, permitiendo una visión profunda de la realidad emocional institucional.

Autoconciencia Emocional: el reconocimiento limitado de las propias emociones

Esta categoría analiza la capacidad del adolescente para identificar y traducir sus propios eventos emocionales, revelando una marcada asincronía entre la intensidad de lo que sienten y la precisión cognitiva para nombrarlo. A través de la triangulación de los testimonios de los informantes (E1–E6), se identificó un patrón de ausencia de mediación lingüística emocional, donde el adolescente experimenta pulsiones físicas intensas, pero carece del vocabulario emocional para procesarlas conscientemente. Los adolescentes participantes evidenciaron dificultades para reconocer sus estados internos, especialmente ante situaciones de conflicto, manifestando que las emociones suelen percibirse como eventos físicos súbitos antes que como estados mentales claros.

La narrativa de los estudiantes confirma esta brecha cualitativa. Por ejemplo, E3 describe la tristeza no como un concepto, sino como una sensación física abrumadora: "A veces me da rabia y no sé por qué… siento un vacío en el pecho, que me canso de todo, que no quiero hablar con nadie". Por su parte, E5 asocia la autoconciencia principalmente a situaciones de duelo familiar, manifestando que la identificación emocional surge solo ante eventos de alto impacto. Esta dificultad para etiquetar la emoción en el momento preciso en que ocurre (reportada de forma recurrente por los informantes de menor edad como es el caso de E1 y E4) limita la capacidad del adolescente para anticipar y modular su comportamiento.

Esta asincronía entre la activación corporal y el procesamiento mental se manifestó de manera situada durante las observaciones en el aula (O4), donde se apreció cómo un estudiante, al recibir una calificación inferior a la esperada, arrugó la hoja lentamente, apretó la mandíbula y fijó la vista en el pupitre en un silencio

absoluto. Al ser consultado por la docente sobre su sentir, el joven se limitó a responder: "No sé, nada, normal", a pesar de que sus manos temblaban visiblemente y su postura reflejaba una tensión evidente. Este episodio ilustra el patrón de ausencia de mediación lingüística emocional identificado en el campo: el cuerpo reacciona fisiológicamente, pero la mente no dispone de la etiqueta verbal necesaria para transformar la pulsión en una acción comunicativa asertiva.

Asimismo, el análisis revela que esta carencia de vocabulario emocional tiene raíces en el entorno familiar. Los testimonios de los representantes sugieren que en el hogar tampoco se practica la identificación de sentimientos. R2, por ejemplo, admite que la comunicación con su hijo se centra en lo operativo y no en lo afectivo: "Yo le pregunto cómo le fue y si ya comió... a veces lo veo raro, pero no sé qué tiene y él tampoco me dice". Esto evidencia que la autoconciencia limitada del adolescente es en parte un reflejo de la falta de alfabetización emocional en el hogar, donde no se modela el hábito de poner nombre a lo que se siente.

En complemento a los hallazgos anteriores, el análisis desveló el indicador emergente de búsqueda de autonomía, donde la autoconciencia se manifiesta como una reacción de molestia ante el control adulto. E5 relata que el reconocimiento de sus propias necesidades de independencia genera tensiones que aún no sabe gestionar verbalmente frente a sus figuras de autoridad (profesores y padres). Este hallazgo sugiere que, en el ecosistema de la ETI, la autoconciencia no es solo un proceso introspectivo de reconocimiento de sensaciones físicas, sino una lucha por definir la identidad emocional frente a una estructura escolar y familiar que prioriza la disciplina técnica y la obediencia sobre la validación afectiva.

Percepción Emocional: la dificultad para descifrar y valorar el afecto

Esta categoría examina la capacidad de los estudiantes para identificar y valorar las emociones en los demás, un proceso que en el contexto de la ETI muestra déficits significativos en la interpretación de señales sutiles. El análisis de los testimonios de los informantes (E1–E6) y docentes (D1–D6), revela que, si bien existe una capacidad técnica para identificar estados emocionales básicos, hay una inconsistencia empática que afecta la convivencia diaria. La percepción de los jóvenes de la ETI está fuertemente mediada por el comportamiento observable más que por una comprensión profunda de la intención ajena.

La evidencia recolectada muestra que los estudiantes utilizan principalmente señales conductuales y contextuales para entender a sus pares. Por ejemplo, E1 identifica el enojo en sus compañeros cuando estos "vienen hablando más rápido y con la vista baja", mientras que asocia la alegría con un tono de voz agudo y relajado. De

forma similar, E4 reconoce la tristeza ante la mención de pérdidas materiales o personales, como cuando se rompe un objeto valorado o muere un familiar. Sin embargo, los docentes observan que esta percepción no siempre se traduce en una respuesta prosocial. D6 señala que la falta de respeto observada en las aulas puede interpretarse como una ausencia de reconocimiento y valoración de las emociones ajenas, lo que genera climas de tensión.

Este déficit se ve reforzado por la racionalidad técnica del ecosistema escolar, que prioriza la disciplina sobre la validación afectiva ante el error. La percepción emocional en la ETI se ve obstaculizada por un modelo pedagógico que "enseña a exigir resultados, pero no a manejar cómo se sienten los alumnos cuando fallan", según relata D2. Dicha estructura institucional minimiza el espacio para la expresión afectiva, favoreciendo una disociación funcional donde el joven cumple con las exigencias lógicas, pero ignora la vulnerabilidad de sus pares.

Esta dificultad para valorar el afecto ajeno se manifestó con claridad durante las observaciones en espacios lúdicos y de tránsito: Durante un partido de fútbol en la cancha deportiva (O1), se observó cómo un estudiante, tras fallar una jugada, fue objeto de burlas y lenguaje agresivo por parte de sus compañeros de equipo. A pesar de los gestos visibles de frustración y vergüenza del joven (agarrarse la cabeza y mirar al suelo), sus pares no mostraron señales de apoyo o aliento, predominando la competitividad y la indiferencia ante su malestar. Este episodio ilustra cómo la percepción del error técnico nubla la percepción de la emoción del otro.

En complemento a lo anterior, los docentes D1 y D3 identificaron que las emociones en el aula suelen manifestarse por contagio, especialmente en situaciones de presión académica, donde la ansiedad o la frustración se extienden colectivamente sin que medie un proceso de comprensión individualizado. Esto sugiere que la percepción emocional en la ETI es reactiva y grupal, más que reflexiva y empática.

Expresión y comunicación emocional: entre la impulsividad y el silencio

Esta categoría examina las formas en que los adolescentes de la ETI exteriorizan o reprimen sus estados afectivos, revelando una polarización expresiva ineficaz que oscila entre la descarga impulsiva y el aislamiento. Los hallazgos sugieren que esta oscilación es el resultado directo de la ausencia de mediación lingüística emocional identificada previamente; al no contar con las palabras exactas para procesar lo que sienten, los jóvenes recurren al cuerpo o al silencio como únicas vías de escape.

La evidencia recolectada en las entrevistas a docentes y representantes confirma este desequilibrio entre la necesidad de comunicar el malestar y el temor a ser juzgados. El docente D4 describe esta dualidad al señalar que "muchos se encierran cuando están molestos, otros gritan o golpean la mesa, pero pocos saben explicar lo que sienten". Esta dificultad trasciende el aula y se manifiesta con fuerza en el nicho familiar. Por ejemplo, R1 relata un patrón recurrente de retraimiento: "Cuando le pregunto qué le pasa, me dice 'nada' y se encierra en su cuarto". Este uso del silencio no es una gestión reflexiva, sino una forma de disfunción emocional relacional donde el adolescente bloquea la comunicación ante la incapacidad de nombrar la fuente de su frustración.

Esta polarización se manifestó de manera situada durante los registros de campo, donde la impulsividad suele dominar el espacio público escolar. Durante las observaciones en el pasillo principal y la cancha deportiva (O2, O7), se registraron frecuentes episodios de agresión verbal y física (incluyendo insultos, gritos y empujones) como mecanismo primario de resolución de conflictos. En contraste, en contextos de aula (O5), se observó que la frustración ante el error académico no se comunicaba verbalmente, sino a través de la desconexión social mediada por el uso del teléfono móvil, actuando como una barrera que sustituye el diálogo con pares y docentes.

En complemento a estos hallazgos, el análisis revela que los estudiantes perciben que mostrar vulnerabilidad es un signo de debilidad en un entorno que prioriza la precisión y la dureza. Como resultado, la comunicación asertiva es sustituida por el silencio evitativo, lo cual restringe la capacidad del joven para transformar sus estados afectivos en información útil y recursos adaptativos para su vida diaria.

Regulación emocional y control de impulsos: el reto del autocontrol en contextos técnicos educativos

Esta categoría representa la dimensión más vulnerable y el punto de quiebre en el desarrollo de la IE de los adolescentes de la ETI, evidenciando una dificultad persistente para mantener el equilibrio adaptativo ante conflictos interpersonales o correcciones académicas. Los hallazgos demuestran que la regulación emocional se ve obstaculizada por un afrontamiento ineficaz por modelado, donde la respuesta recurrente de los adultos es sancionadora o invalidante, reforzando la reactividad del joven en lugar de su capacidad de autorreflexión.

La narrativa de los informantes permite identificar cómo la estructura de alta exigencia técnica de la institución colisiona con la sensibilidad emocional del

estudiante. Por ejemplo, E5 relata una percepción de hostilidad ante la corrección del docente: "Cuando me corrigen, siento como si me estuvieran regañando… a veces me provoca dejar todo". Este sentimiento de frustración es corroborado por la perspectiva de D1, quien asocia la desregulación con la naturaleza del entorno educativo: "El ambiente industrial exige precisión; cuando algo no les sale bien, reaccionan con enojo o desmotivación". Esta tensión se traslada al nicho familiar, donde el indicador de inhibición emocional se manifiesta cuando los representantes minimizan el malestar del adolescente; tal es el caso de R3, quien admite: "Yo le digo que no se ponga así, que eso no es para tanto, pero él se molesta más", lo que sugiere que la invalidación del afecto actúa como un disparador de mayor reactividad.

Dicha fragilidad en la autorregulación se manifestó de manera situada a través de conductas disruptivas y mecanismos de evitación registrados en el campo. En los espacios de interacción lúdica, como la cancha deportiva (O1), se observaron expresiones intensas de frustración que incluían golpear objetos, gritos e insultos ante el error en el juego. Esta impulsividad también se tradujo en el taller de clase (O6), donde ante la imposibilidad de gestionar la frustración académica, algunos estudiantes recurrieron al silencio evitativo o al abandono físico del espacio, como lo reportó D3 al describir a un joven que salió del salón sin permiso tras una llamada de atención.

Estos resultados confirman que la regulación emocional en la ETI no se ejerce habitualmente como un proceso de gestión consciente, sino como una descarga impulsiva o una desconexión social mediada por el uso del teléfono móvil (O3, O8), el cual actúa como una barrera de protección frente a un entorno percibido como hostil o invalidante. Este patrón de disfunción emocional relacional subraya que la falta de acompañamiento empático y la rigidez del sistema técnico inhiben el uso de la emoción como recurso adaptativo, limitando la capacidad del adolescente para transformar sus estados afectivos en información útil para la toma de decisiones responsable.

Influencia contextual: familia, escuela y entorno digital como mediadores emocionales

Esta dimensión integradora analiza el papel del entorno sociocultural como el marco ecológico que condiciona y moldea la IE en el adolescente de la ETI. Según los hallazgos descritos en las fuentes, las experiencias emocionales de los jóvenes no ocurren de forma aislada, sino que están profundamente mediadas por las interacciones en tres nichos fundamentales: el hogar, el centro educativo y el espacio virtual.

En el ámbito familiar, se identificó una predominancia de patrones de comunicación vertical y poco afectiva, donde la obediencia y el cumplimiento de normas prevalecen sobre la escucha empática. Informantes como E2 relatan una cultura de contención donde se minimiza la expresión de vulnerabilidad: "Mis papás me dicen que no llore, que tengo que ser fuerte". Transversalmente, los testimonios de los representantes (R1, R5) asocian esta inestabilidad emocional con las presiones derivadas de la inestabilidad económica, lo que genera un clima doméstico de tensión que dificulta el acompañamiento afectivo sistemático y refuerza el modelado restrictivo.

El entorno escolar de la ETI refuerza esta cultura de la dureza a través de una estructura educativa rígida. Como señala el docente D5, el sistema prioriza la productividad y la racionalidad instrumental, dejando escaso margen para el abordaje de los estados internos de los estudiantes: "El sistema es rígido, no hay tiempo para detenerse a hablar de cómo se sienten los muchachos". Esta disociación funcional provoca que la escuela sea percibida principalmente como un espacio de exigencia lógica y técnica, más que como un escenario de validación emocional para sus actores.

Por otra parte, el entorno digital emergió con fuerza la vulnerabilidad por validación. Para jóvenes como E6, las redes sociales funcionan como un espacio de descarga afectiva, pero también de comparación constante que intensifica la insatisfacción personal: "En internet todo el mundo parece feliz; uno siente que su vida no es igual". Las fuentes indican que el bienestar diario de informantes como E4 y E5 depende directamente de la aprobación externa en las redes sociales (*likes*, comentarios y número de seguidores), experimentando frustración y malestar ante críticas, o la exposición a mentiras en línea. Dicha influencia contextual se manifestó de forma situada durante los periodos de receso en los pasillos principales (O2), donde la interacción social cara a cara fue desplazada significativamente por la inmersión en dispositivos móviles. Se observó que el teléfono móvil actúa como un mecanismo de afrontamiento de evitación: ante la falta de habilidades para iniciar una conversación asertiva o gestionar la tensión del grupo de pares, los estudiantes recurren al entorno digital como una barrera de protección que los aísla de la dinámica relacional del entorno físico. Este patrón sugiere que el ecosistema digital, lejos de conectar, a menudo profundiza la desconexión funcional en el ámbito presencial identificada en el estudio.

SÍNTESIS INTERPRETATIVA Y DISCUSIÓN

A través de los resultados evidenciados de las voces de estudiantes, docentes y representantes, junto con la inmersión etnográfica, el estudio revela que la IE en la

ETI no es solo una capacidad individual deficitaria, sino un fenómeno condicionado por un patrón de disfunción emocional relacional. Este patrón se define como una interacción fallida entre el adolescente y los actores de su ecosistema, donde la regulación emocional se ve sistemáticamente obstaculizada por la rigidez de las dinámicas vinculares y la ausencia de mediación afectiva en los distintos entornos donde convive diariamente el adolescente.

Los hallazgos permiten identificar tres ejes de articulación que cierran este análisis de resultados:

- La brecha cualitativa como desconexión funcional: Existe una asincronía marcada entre la formación técnica del joven y su capacidad para gestionar su mundo interno. El adolescente posee habilidades para el hacer, pero carece de la mediación lingüística emocional necesaria para transformar sus pulsiones en información útil para la toma de decisiones conscientes.
- Déficit perceptivo y polarización expresiva: La interacción social falla desde la base: una percepción emocional imprecisa (dificultad para leer señales en el otro) deriva en una regulación deficiente. Esto genera una expresión oscilante entre extremos de impulsividad violenta y retraimiento silencioso, reforzada por un modelado de corrección restrictiva en el hogar y la escuela que inhibe la validación afectiva.
- Vulnerabilidad digital: El entorno digital emerge como un refugio de vulnerabilidad por validación, donde la búsqueda de aprobación externa intenta compensar la falta de conexiones auténticas y empáticas en los escenarios naturales de interacción presencial que conforman el ecosistema socioeducativo de la ETI. Este fenómeno desplaza el contacto cara a cara, convirtiendo el espacio virtual en una barrera que profundiza la desconexión funcional identificada en el ámbito físico.

Las evidencias recolectadas demuestran que las brechas en la IE de los adolescentes de la ETI no son rasgos estáticos, sino procesos interrelacionados, dinámicos y educables. Esta realidad empírica constituye la base científica que justifica e impulsa el diseño de una intervención psicoeducativa orientada a transformar el ecosistema objeto de estudio en un espacio de alfabetización emocional, reflexión, cooperación y resiliencia.

Los hallazgos confirman que las brechas cualitativas en la IE de los adolescentes de la ETI no son fenómenos aislados, sino que constituyen un patrón de disfunción emocional relacional. Este fenómeno se define como una interacción fallida entre el adolescente y los actores de su ecosistema (familia, escuela y entorno digital), donde la capacidad de procesar afectos se ve obstaculizada por estructuras rígidas. Los

resultados del estudio ratifican la perspectiva ecológica de autores como Goleman (2009) y Bisquerra (2009), quienes postulan que la efectividad de la IE depende de la armonía entre el individuo y las estructuras culturales que lo contienen.

La discusión se fundamenta en la premisa de que la IE es una competencia dinámica, transversal y educable (Velásquez y Malpica, 2022). Siguiendo el modelo jerárquico de Mayer y Salovey, la evidencia empírica demuestra que la desregulación emocional observada (la rama más compleja) es una consecuencia directa de las fallas en las ramas bases como son la autoconciencia y la percepción. Esto sugiere que, en el contexto de la ETI, cualquier intento de corrección conductual resultará infructuoso si no se atiende primero la alfabetización emocional básica que la sustenta.

El primer eje de análisis aborda la marcada asincronía entre la intensidad de la experiencia afectiva y la capacidad de procesarla, identificada en este estudio como ausencia de mediación lingüística emocional. Si bien los adolescentes perciben estados como la rabia de forma visceral, carecen de las etiquetas cognitivas para categorizarlos. Gonzáles (2023) sostiene que las etiquetas verbales son construcciones complejas que permiten dar sentido a la experiencia interna; en la ETI, la racionalidad técnica ha desplazado este aprendizaje, generando una desconexión funcional donde el joven posee destreza operativa, pero analfabetismo afectivo. Este déficit coincide con lo reportado por López et al. (2023), confirmando que la falta de vocabulario emocional en el grupo de adolescentes es el detonante de la polarización expresiva detectada.

El segundo eje examina la fractura en la percepción emocional y su impacto sistémico. Los hallazgos revelan que el ecosistema de la ETI, influenciado por una cultura de productividad, ha priorizado una racionalidad instrumental que invisibiliza la vulnerabilidad. Esto genera una ceguera empática en cascada: inicia con las figuras de autoridad (docentes y representantes), quienes interpretan la conducta desde la norma y no desde la emoción, y se replica horizontalmente en la dinámica entre estudiantes, quienes, al carecer de referentes de validación emocional, no logran descifrar las señales afectivas de sus pares. Velásquez y Malpica (2022) advierten que, sin una mediación pedagógica o familiar que integre lo afectivo, el estudiante no puede desarrollar la empatía necesaria para la convivencia. Así, la rigidez del entorno actúa como un inhibidor de la facilitación emocional, validando la hipótesis de que un contexto técnico sin intervención tiende a anular la competencia socioemocional (Jara et al., 2025).

El tercer eje analiza la regulación emocional bajo un contexto de invalidación y falta de mediación afectiva adulta. La evidencia sugiere que la dificultad regulatoria del adolescente es una respuesta adaptativa ante estilos que oscilan entre el control autoritario y la desconexión afectiva. Cuando el ecosistema responde al error con

sanción o indiferencia como se evidenció en los relatos de representantes y docentes, se inhibe el aprendizaje de estrategias saludables. Al respecto, Tobar y Lara (2023) sostienen que un clima de analfabetismo emocional obliga al adolescente a depender de mecanismos precarios, como el aislamiento o la descarga violenta observados de manera recurrente en las dinámicas de grupo, confirmando que la desregulación observada no es falta de voluntad, sino ausencia de herramientas aprendidas en el hogar y la escuela (Salguero et al., 2011). Por otra parte, según Oliva (2006) y Ramírez et al. (2015), los estilos basados en el control estricto y la baja receptividad generan sentimientos de desvalorización y rebeldía, limitando la capacidad de autogestión emocional (Freire et al., 2023; Tobar y Lara, 2023).

Finalmente, el cuarto eje aborda la irrupción del entorno digital como un factor reconfigurador. Ante la falta de validación en los entornos físicos, emerge la vulnerabilidad por validación en redes sociales. De acuerdo con Arias (2017), Molina y Medina (2020), y la Fundación Orange (2024), el uso intensivo de redes prioriza la gratificación instantánea y desplaza la interacción cara a cara. En la ETI, el dispositivo móvil actúa como un mecanismo de evitación recurrente; a través de este recurso, el joven busca en la virtualidad la pertenencia que el ecosistema no le provee, quedando expuesto a la comparación constante y profundizando la desconexión funcional ya identificada en el ámbito presencial.

Estos ejes confirman que la disfunción identificada es dinámica y reversible. Esto justifica la pertinencia del programa "EQpados para la Vida", no como un complemento opcional, sino como una intervención sistémica indispensable para dotar al adolescente de la autoconciencia y resiliencia que el mercado laboral y la vida adulta exigen.

CONCLUSIONES

La investigación realizada en la Escuela Técnica Industrial (ETI) "Eleazar López Contreras" permite concluir que el desarrollo de la IE en el adolescente técnico es un fenómeno heterogéneo, situado y profundamente condicionado por la rigidez de su ecosistema socioeducativo. Tras el análisis integrado de los hallazgos, se establecen las siguientes conclusiones que sintetizan la realidad emocional de la ETI:

1. Síntesis de las Brechas Cualitativas y Disfunción Relacional: se confirma la existencia de una desconexión funcional en los estudiantes, una asincronía crítica donde el joven cumple con las exigencias lógicas y procedimentales de la formación técnica, pero carece de la mediación lingüística necesaria para simbolizar sus estados internos. Esta carencia de vocabulario

emocional actúa como un inhibidor de la autoconciencia, provocando una polarización expresiva que oscila entre la impulsividad violenta y el retraimiento defensivo. Bajo el modelo de Mayer y Salovey, se concluye que la regulación emocional es la dimensión más vulnerable, constituyéndose en el punto de quiebre donde la tensión emocional no procesada se transforma en conductas disruptivas o apatía escolar.

2. El Ecosistema como Inhibidor del Desarrollo Emocional: el estudio demuestra que la IE no es un rasgo estático, sino una práctica moldeada por el entorno. Se concluye que el ecosistema de la ETI presenta una disfunción emocional relacional alimentada por tres factores: a) En el ámbito escolar: una racionalidad técnica y disciplinaria que prioriza la productividad y minimiza los espacios para la expresión afectiva, dejando a los docentes sin herramientas ni tiempo sistémico para el acompañamiento emocional; b) En el ámbito familiar: un predominio de estilos parentales autoritarios o restrictivos que invalidan el malestar del adolescente, forzándolo a depender de mecanismos de regulación poco saludables; y c) En el ámbito digital: la irrupción de la vulnerabilidad por validación en redes sociales, donde el joven busca la pertenencia que no encuentra en sus entornos físicos, quedando expuesto a discursos idealizados que intensifican su frustración y distorsionan su autopercepción.
3. Necesidad de Transformación Pedagógica y Viabilidad de la Propuesta: se concluye que la educación técnica debe evolucionar hacia modelos que integren lo emocional como un eje transversal e indispensable para la formación de ciudadanos. Los hallazgos validan el diseño del programa psicoeducativo "EQpados para la Vida" como un aporte práctico, preventivo y sistémico. La intervención propuesta no solo se hace pertinente, sino necesaria para dotar al joven de herramientas de autoconciencia y resolución pacífica de conflictos, competencias que el mercado laboral contemporáneo exige de manera imperativa para garantizar la permanencia y el éxito en equipos de trabajo demandantes.

Limitaciones y Prospectiva

En cumplimiento de los criterios de transparencia metodológica, se reconocen las limitaciones del estudio: a) Rol de la investigadora: se asume el sesgo potencial del rol dual de la investigadora, mitigado mediante una constante vigilancia reflexiva y el contraste sistemático de los hallazgos; b) Transferibilidad: al ser un diseño etnográfico cualitativo, los hallazgos no buscan la generalización estadística, sino la transferibilidad hacia contextos técnicos con dinámicas socioculturales similares; y c) Prospectiva: se recomienda para futuras investigaciones realizar estudios

longitudinales que midan el impacto del programa psicoeducativo a diseñar en la convivencia escolar del adolescente.

REFERENCIAS

Alejo, M. y Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. Mariela Alejo y Belkis Osorio. *Gaceta de Pedagogía, 35*, 74-85.

American Psychological Association (APA). (2019). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. Ediciones Universidad Central.

Arias, S. (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.

Barrios, H. (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.ccsh/2020.1a08

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

Chávez, M. (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].

Delgado, E. (2024). *Momento I: Reflexión y Diagnóstico de la Escuela Técnica Industrial Eleazar López Contreras (ETI).* Documento de trabajo institucional.

Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 63-93.

Flores, P. y Medrano, L. (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

Flórez, A. (2022). *La recreación en la clase de educación física como fundamento para la promoción del desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes de educación secundaria de la Unidad Educativa Colegio Nuestra Señora del Rosario.* [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio].

Freire, G.; Alvarado, R.; Aguilar, F. y Andrade, R. (2023). La comunicación parental y la inteligencia emocional como desigualdad educativa en tiempo de Covid-19. *Conciencia Digital, 6*(14), 1123-1131. https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i1.4.2057

Fundación Orange. (2024). *Infancia y adolescencia en entornos digitales: Diálogo intergeneracional (Informe)*. Fundación Orange y Save the Children.

Goleman, D. (2009). *Inteligencia ecológica: Cómo el hecho de conocer las consecuencias ocultas de lo que compramos puede cambiarlo todo*. Vergara Grupo Zeta.

Gómez, I.; Rodríguez, L. y Alarcón, L. (2005). Método Etnográfico y Trabajo Social: Algunos aportes para las áreas de investigación e intervención social. *FERMENTUM, 15*(44), 353-366.

Gonzáles, M. (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

González, A. y Molero, M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología, 15*(1), 113-123. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15111

Guzmán, C.; Schoeps, K.; Montoya, I., y Gil, J. (2024). Impacto de la inteligencia emocional y del clima escolar sobre el bienestar subjetivo y los síntomas emocionales en la adolescencia. Estudios Sobre Educación. Estudios sobre Educación, *Early Access: 2024*. https://doi.org/10.15581/004.49.003

Jara, P.; Constenla, J. y Sáez, F. (2025). Modelos de competencia socioemocional docente para la innovación educativa. *Revista Espacios, 46*(3), 274-287. https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p21

Kail, R. y Cavanaugh, J. (2015). *Desarrollo humano: una perspectiva del ciclo vital (6ª ed.).* Cengage Learning Editores, S.A.

López, F.; Gallardo, J. y García, I. (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

Mejía, B. y Gutiérrez, J. (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

Mejía, J. (2013). Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición. *Revista Científica, 17,* 10-32. https://doi.org/10.14483/23448350.4505

Miranda, S. y Ortiz, J. (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].

Ojeda, Z. (2024). Competencias socioemocionales en la empleabilidad del egresado universitario: una visión sistémica. *Revista Arbitrada de Estudios Postdoctorales, 6*(1), 71-87.

Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo adolescente, *Anuario de Psicología, 37*(3), 209-223.

Peñuela, I. (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].

Ramírez, A., Ferrando, M. y Sáinz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica, 12*(1), 65-78. https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14314

Rivera, A. (2025). Competencias socioemocionales en docentes: una revisión sistemática. *Revista INVECOM "Estudios Transdisciplinarios en Comunicación y Sociedad", 5*(3), 1-11.

Rodríguez, Y., Gutiérrez, M., y Claros, R. (2025). Inteligencia emocional como pilar para una educación de calidad: una revisión sistemática. *Revista InveCom, 6*(3), 1-9. https://doi.org/10.5281/zenodo.17509093

Rueda, L.; Orozco, G.; Valencia, A. y Rodríguez, M. (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

Salguero, J.; Fernández, P.; Ruiz, D.; Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Percepción emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia. *European Journal of Educational Psychology, 4*(2), 143-152.

Salinas, E. y Gamboa, M. (2024). Educación emocional como pilar de la tutoría efectiva en la Educación Media Superior. *Revista Didáctica y Educación, 15*(1), 285-310.

Sánchez, C.; Daura, F. y Laudadio, J. (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

Santana, V. (2022). *Propuesta de intervención basada en la inteligencia emocional desde el plan de acción tutorial en la etapa de la adolescencia temprana*. [Trabajo de Master, Universidad Internacional de la Rioja].

Schenke, E. y Pérez, I. (2018). Un abordaje teórico de la investigación cualitativa como enfoque metodológico. *ACTA Geográfica, Boa Vista, 12*(30), 227-233. https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v12i30.5201

Segura, J., Cacheiro, M. y Concepción, M. (2020). Habilidades emocionales en profesores y estudiantes de Educación Media y Universitaria de Venezuela. *Revista educare*, *24*(1), 153-179. https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1232

Tobar, A. y Lara, R. (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, A. (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

Torres, S., Hidalgo, G. y Suarez, K. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes de secundaria. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4*(15), 267-276. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i15.114

Velásquez, B. y Malpica, R. (2022). La inteligencia emocional como competencia básica en la educación universitaria. *Revista ARJÉ, 16*(30), 258-274.