

p-ISSN 1315-4079 Depósito legal pp 199402ZU41
e-ISSN 2731-2429 Depósito legal ZU2021000152

*Esta publicación científica en formato digital es
continuidad de la revista impresa*

Encuentro Educativo

Revista Especializada en Educación



Universidad del Zulia

Facultad de Humanidades y Educación

Centro de Documentación e Investigación Pedagógica

Vol. 32

N° 2

Julio - Diciembre

2 0 2 5

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educativo

e-ISSN 2731-2429 ~ Depósito legal ZU2021000152

Vol. 32 (2) julio – diciembre 2025: 405-422

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17925616>

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro>

Aprendizaje y Emoción. Una Conexión Valiosa en la Modalidad Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas

Jeanette Durán y Nizza Salas Salas

Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES). Mérida-Venezuela.

jeandur70@gmail.com, nizzasalas@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-4093-5980>

<https://orcid.org/0009-0008-3508-0529>

Resumen

La deserción y el bajo rendimiento académico en adolescentes de la Modalidad Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos se encuentran estrechamente vinculados a sus desafíos emocionales. En este contexto, el propósito del estudio es evaluar el impacto de la implementación de un *Modelo de Intervención Pedagógica* sobre educación emocional, desarrollado en el proceso de aprendizaje de jóvenes del Liceo INCES Mérida, Venezuela, ciclo escolar 2023-2024. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con diseño etnográfico, centrado en un estudio de caso con ocho (08) participantes. Está fundamentado en neurociencia, psicología positiva e inteligencia emocional. Se aplicó un Modelo de Intervención Pedagógica Basado en Andragogía y Aprendizaje Basado en Proyectos. La recolección de datos incluyó observación, entrevistas y el análisis de las autobiografías, las cuales sirvieron como herramienta central de introspección y vehículo de la resignificación. Los resultados evidenciaron que, a pesar de la inestabilidad emocional de los participantes, la implementación del modelo generó un cambio significativo. Los hallazgos cualitativos mostraron un aumento en la integración grupal, el autoconocimiento, la confianza y la apertura a la diversidad. Esto sugiere que el aprendizaje significativo se logra a través del fortalecimiento del ser y la gestión emocional, con implicaciones directas para la práctica docente. En conclusión, el estudio valida la pertinencia de la educación emocional y la andragogía como estrategias efectivas para abordar la vulnerabilidad emocional y la falta de motivación en esta población.

Palabras clave: educación emocional, andragogía, adolescentes, ABP, aprendizaje significativo

Recibido: 02-09-2025 ~ Evaluado: 23-09-2025 ~ Aceptado: 26-10-2025

Learning and Emotion: A Valuable Connection in the Youth and Adult Education Modality

Abstract

Dropout rates and poor academic performance among adolescents in the Adult Education program are closely linked to their emotional challenges. In this context, the purpose of this study is to evaluate the impact of implementing a Pedagogical Intervention Model focused on emotional education in the learning process of young people at the INCES Mérida High School in Venezuela during the 2023-2024 school year. The research adopted a qualitative approach with an ethnographic design, centered on a case study with eight (8) participants. It is grounded in neuroscience, positive psychology, and emotional intelligence. A Pedagogical Intervention Model based on Andragogy and Project-Based Learning was applied. Data collection included observation, interviews, and the analysis of autobiographies, which served as a central tool for introspection and a vehicle for reinterpretation. The results showed that, despite the participants' emotional instability, the implementation of the model generated a significant change. Qualitative findings revealed an increase in group integration, self-awareness, confidence, and openness to diversity. This suggests that meaningful learning is achieved through strengthening personal development and emotional management, with direct implications for teaching practice. In conclusion, the study validates the relevance of emotional education and andragogy as effective strategies for addressing emotional vulnerability and lack of motivation in this population.

Keywords: Emotional education, andragogy, adolescents, PBL, meaningful learning

Introducción

Las emociones son un aspecto fundamental e ineludible de la existencia humana, pues influyen profundamente en la conducta, la salud, el aprendizaje y las interacciones sociales. Aun-

que la educación emocional es una necesidad social evidente, sigue siendo un componente subestimado y periférico en la mayoría de los programas académicos tradicionales. Esta brecha genera una problemática crítica en el ámbito educativo, ya que la incapacidad para gestionar

las emociones básicas no solo dificulta la concentración y el proceso de aprendizaje, sino que es un factor determinante en el bajo rendimiento y la deserción escolar (Ordoñez Gómez et al., 2025). En consecuencia, la ausencia de una formación emocional intencional compromete directamente el desarrollo de habilidades esenciales como el autocontrol, la persistencia y la motivación, pilares necesarios para el éxito académico y de vida.

Esa deficiencia es particularmente crítica en la Modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos (MEJAA). Como expone Lagiosa (2024), las dificultades emocionales son un problema grave en la educación, ya que están estrechamente relacionadas con el fracaso escolar, las repeticiones y el alto índice de deserción. En este contexto, los jóvenes que se reincorporan al sistema educativo en la modalidad adultos, a menudo lo hacen con un historial de trayectorias académicas deterioradas. Sus perfiles suelen estar marcados por la apatía, la falta de motivación, la baja autoestima y conductas disruptivas, elementos que repercuten directamente en su desempeño académico. La deserción escolar, especialmente en esta población, no es un fenómeno aislado; es un síntoma de desafíos emocionales y psicosociales profundos.

En Venezuela, la reincorporación de adolescentes y jóvenes al sistema educativo a través de modalidades como la MEJAA es una decisión personal que, si bien evidencia una aspiración de superación, no exime a los estudiantes de los obstáculos emocionales que originaron su abandono inicial (Román, 2013).

Esta vulnerabilidad emocional se convierte en un impedimento para el aprendizaje significativo si no es atendida de manera intencional. A pesar de que las investigaciones en neurociencia han demostrado la íntima relación entre emoción y cognición, los enfoques pedagógicos tradicionales no siempre logran integrar este conocimiento de forma efectiva.

El aprendizaje no es un proceso estrictamente cognitivo, sino que está impulsado por la curiosidad, el interés y la motivación. Por lo tanto, un enfoque pedagógico que no considera la gestión emocional de sus estudiantes está destinado a ser poco efectiva, revelando que el aprendizaje no es un proceso desprovisto de afecto o puramente racional, sino que está impulsado por la curiosidad, el interés y la motivación (Mora, 2021); los enfoques pedagógicos tradicionales no logran integrar este conocimiento de forma efectiva. La necesidad de un modelo que aborde de manera holística la dimensión emocional y cognitiva justifica la presente investigación.

Ante la situación planteada, el propósito del estudio es evaluar el impacto de la implementación de un *Modelo de Intervención Pedagógica* sobre educación emocional, desarrollado en el proceso de aprendizaje de jóvenes del Liceo INCES Mérida, Venezuela, ciclo escolar 2023-2024. Así, se busca demostrar la pertinencia y el impacto de este modelo basado en andragogía y ABP, para abordar la vulnerabilidad emocional y la falta de motivación, con la finalidad de promover un aprendizaje más profundo y duradero.

Fundamentación Teórica

Educando las Emociones en la Adolescencia

Las emociones son un elemento esencial en la vida del ser humano y ejercen una profunda influencia en los procesos cognitivos como la memoria y el pensamiento (Goleman, 2018). Sentirse bien consigo mismo y con los demás es indispensable para el bienestar y el desarrollo emocional de las personas en todas las etapas de la vida.

La *Educación Emocional* es un proceso formativo, pedagógico, constante y prolongado cuyo propósito es indagar y fomentar la consecución de habilidades y destrezas emocionales, vitales para el desarrollo integral del ser (Bisquerra, 2020). Esta perspectiva busca capacitar a las personas para la vida de manera integral, permitiéndoles transformar su bienestar personal e impactar positivamente en lo colectivo. Por ello, la educación emocional no es un complemento, sino un componente central de la formación humana. Quienes canalizan las emociones de manera efectiva alcanzan competencias que trascienden el saber, incluyendo el ser y el convivir (Bueno, 2019).

La enseñanza de las emociones en la adolescencia es imprescindible, ya que es una etapa muy vulnerable y cambiante que incluye el desarrollo físico, la búsqueda de identidad y una ambivalencia emocional constante, lo que justifica plenamente la intervención educativa a través de un Modelo de Intervención Pedagógica (Bueno, 2019).

Andragogía como Pilar Formativo

Para esta investigación, la Andragogía se considera un pilar fundamental. A diferencia de la pedagogía, centrada en la educación infantil, la andragogía es la disciplina que se ocupa de la formación de los adultos. Según Cadamuro Inostroza (2021), el éxito del aprendizaje en adultos está condicionado por un espacio de equilibrio y horizontalidad entre pares y el facilitador, así como por una atmósfera de cordialidad, empatía y afectividad. Esta visión parte de la premisa de que los estudiantes, al poseer una acumulación de experiencias y conocimientos previos, se motivan intrínsecamente y participan de manera activa en su proceso formativo, reconociendo que cada individuo está en un proceso de búsqueda de un objetivo común.

En los espacios formativos andragógicos, el rol del facilitador (docente) exige la armonización emocional de los participantes. Si el facilitador no logra comprender y gestionar estas dinámicas emocionales, se compromete significativamente la adquisición y la comprensión efectiva del conocimiento. En este marco, la educación en la Modalidad de Jóvenes, Adultas y Adultos (MEJAA) adopta enfoques alternativos como el *aprender a aprender* y el *aprender haciendo*, donde el docente se redefine como un facilitador.

Neurociencias y el Aprendizaje Emocional

A la luz de la relación innegable entre las emociones y el aprendizaje, la ciencia moderna ha demostrado que los

estados afectivos, lejos de ser un obstáculo para el pensamiento, son el fundamento de la razón y la conciencia (Damasio, 2018). Esta realidad, respaldada por la información científica, ha dado lugar a la Neuroeducación, definida por Mora (2021) como la integración de conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro con la psicología y la educación, para responder al *por qué* del aprendizaje.

De esa base conceptual se desprende la *Neurodidáctica*, que se enfoca en el *cómo* se aplica, transformando estas conclusiones científicas en estrategias pedagógicas concretas (Simes, 2024). Las neurociencias demuestran que la emoción es un elemento central para el aprendizaje, pues las emociones positivas facilitan los procesos de memoria, aumentan la capacidad de concentración y contribuyen a mantener la atención, ya que el cerebro tiene un modo selectivo para la retención, priorizando aquello que se aprende con pasión o curiosidad (Ibarrola, 2021; Mora, 2021). Por el contrario, las emociones adversas como el miedo, la ansiedad o el estrés, pueden bloquear el acceso a los circuitos de memoria, dificultando la atención y la comprensión (Bisquerra, 2020; Mora, 2021).

Por lo tanto, el diseño intencional de la instrucción, basado en la Neurodidáctica, es un imperativo metodológico, el docente, como facilitador, elige métodos específicos con el propósito expreso de influir en los procesos cerebrales de los participantes, no solo en la transmisión de contenido. Se trata de crear un ambiente de aprendizaje enriquecido estimulante, diverso, seguro y relevante.

Este ambiente va más allá de lo físico; debe ser rico en experiencias, interacción social, novedad y desafío, que minimice la amenaza percibida como miedo, estrés o juicio y optimice los circuitos de recompensa, alineando la necesidad intrínseca de la motivación de adultos, adolescentes y jóvenes, con la fisiología del cerebro. Este enfoque garantiza que la novedad y la relevancia social del contenido no solo capten la atención inicial, sino que se traduzcan en una consolidación efectiva de la memoria y en un cambio actitudinal duradero (Mora, 2021).

Por ello, la *Gestión Emocional* es clave. El rol del facilitador está en estimular el desarrollo del conocimiento mediante material dinámico, significativo y que refleje el interés del estudiante, haciendo que se conecten emocionalmente con lo que aprenden (Goleman, 2018; Ibarrola, 2021). Es fundamental que el docente dimensione cómo las emociones impactan la obtención de un aprendizaje significativo, y que las reemplace por estados más constructivos.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Para materializar esta visión neuroemocional y andragógico, la investigación se basa en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta es una estrategia didáctica que guía a los estudiantes o participantes en espacios educativos andragógicos a adquirir conocimientos y habilidades a través de la elaboración de proyectos que responden a problemas reales y a sus intereses (UNICEF, 2020). Este enfoque fomenta el aprendizaje

cooperativo, la reciprocidad activa y la metacognición, logrando que el conocimiento no se reciba pasivamente, sino que se construya activamente, convirtiendo al participante en el protagonista de su propio aprendizaje (Salazar Béjar & Cáceres Mesa, 2021; UNICEF, 2020).

El ABP es un modelo particularmente compatible con la Andragogía y la Educación Emocional porque satisface los principios de autonomía (el adulto elige la dirección del proyecto) y orientación a la vida real (el proyecto resuelve un problema inmediato). Al trabajar en colaboración, los estudiantes requieren aplicar habilidades socioemocionales esenciales, como la tolerancia a la frustración, la resolución de conflictos y la confianza grupal. De esta manera, el proceso de construcción del conocimiento se convierte simultáneamente en un vehículo seguro y estructurado para la aplicación práctica de la gestión emocional.

Metodología

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, el cual busca explorar fenómenos complejos a través de la interpretación y la descripción de la realidad social (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El método utilizado fue el estudio de caso, que permitió analizar de manera intensiva un fenómeno particular: la educación emocional en adolescentes del Liceo INCES Mérida (LIM), durante el ciclo escolar 2023-2024, con edades entre los 16 y 17 años, cursantes del 5to y 6to período. Los participantes fueron ocho (08) (N=8), seleccionados intencionalmente, lo que permitió un análisis intensivo. Por motivos de confidencialidad y ética, cada uno se identificó con un código compuesto por dos iniciales, en cumplimiento con las normativas vigentes para la investigación con seres humanos. Los rasgos demográficos se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1

Caracterización demográfica de los participantes del estudio

Participantes	Edad (años)	Sexo	Período
1. SB	16	Masculino	6to
2. DL	17	Femenino	6to
3. LS	16	Femenino	6to
4. JF	17	Masculino	6to
5. AC	16	Femenino	5to.
6. RP	16	Masculino	5to
7. SC	17	Masculino	6to
8. JA	18	Masculino	5to

Nota. Elaboración propia (2025)

Dentro del método se empleó un diseño etnográfico, que según Cortés (2020), se centra en la observación y descripción de la vida en su entorno natural. Esto nos permitió sumergirnos en la cotidianidad de los estudiantes para comprender los significados y las prácticas de su realidad, tal como lo establece este diseño.

Para alcanzar los objetivos, se utilizó la observación participante como técnica principal de recolección de información y con las notas de campo como instrumento de registro. Esto permitió documentar de manera sistemática los comportamientos, interacciones sociales y manifestaciones emocionales de los adolescentes y jóvenes en su entorno natural. Esta estrategia metodológica robusteció la credibilidad y la fiabilidad de los hallazgos al permitir la triangulación de la información desde diversas fuentes. El investigador adoptó un rol de observador activo, buscando comprender la dinámica del grupo sin interferir en su desarrollo espontáneo.

El análisis de documentos y producciones escritas se centró en la recolección de documentos personales, específicamente las autobiografías que cada participante elaboró y socializó. El propósito de esta técnica de recolección de datos, no solo fue obtener información sobre sus experiencias previas, sino también fomentar la introspección y el autoconocimiento. Esta técnica con enfoque biográfico-narrativo, que ve la vida como un proceso de aprendizaje (Rendón & Rendón, 2015), permitió a

los jóvenes convertirse en autoinvestigadores de su propia historia emocional. A través de esta experiencia en la MEJAA, se ha demostrado que las emociones de los participantes tienen un impacto directo en su rendimiento educativo.

Por último, se empleó la entrevista semiestructurada como técnica para obtener información detallada sobre las vivencias y percepciones de los participantes. El instrumento utilizado fue una guía de preguntas semiestructurada, la cual fue validada por el juicio de tres (03) expertos en el área de educación emocional y andragogía, para asegurar su pertinencia y claridad conceptual. Esta guía permitió abordar temas claves como la deserción escolar, los conflictos familiares y el impacto de la modalidad andragógica. La orientación flexible permitió que los participantes expresaran sus experiencias libremente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Resultados y Discusión

Modelo de Intervención Pedagógica (MIP)

Esta investigación no se limitó a la recolección de información; su foco reside en la implementación y evaluación de un Modelo de Intervención Pedagógica (MIP), cuya función fue servir como herramienta metodológica aplicada para generar los hallazgos. Esto concuerda con Crismatt Romero (2025), quien subraya que un modelo de intervención se concibe como el medio sus-

tancial para orientar y mejorar las prácticas pedagógicas, y no como el resultado final, permitiendo intervenir directamente en la dinámica de los nudos emocionales persistentes, más que simplemente describirlos.

El propósito central del MIP es propiciar la transformación identitaria y la madurez emocional en adolescentes mediante la aplicación de estrategias creativas, reorientando los conflictos internos hacia el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje significativo, inherentes al modelo andragógico. Su implementación siguió un proceso basado en un diagnóstico a partir de una exploración inicial del perfil emocional, social y familiar de los estudiantes.

Es importante destacar que el MIP fue efectivamente aplicado. La evaluación determina su impacto como mecanismo para la resignificación de la identidad en el contexto andragógico, permitiendo que el joven se reconozca a sí mismo no como producto de sus heridas emocionales, sino como el agente activo de su propia educación y destino. El MIP se fundamentó en los principios de la Andragogía y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), adaptados a la realidad de los participantes del LIM.

El MIP se desarrolló en cuatro fases secuenciales, coherentes con la estructura del ABP:

Fase I. Diagnóstico y Vínculo

Se emplearon la entrevista semi-estructurada y actividades de autoconocimiento, para identificar el perfil emocional y los nudos persistentes. El recurso principal fue la Guía de Entrevista validada por expertos.

Fase II. Diseño y Resignificación

Se enfocó en la estrategia de adaptación curricular. La principal actividad fue la selección y vinculación de las temáticas de LCC (Lengua, Cultura y Comunicación) con las realidades emocionales detectadas.

Fase III. Intervención y Expresión

Constituyó la aplicación de las estrategias didácticas alternativas. La principal actividad fue el desarrollo de la Autobiografía como Producto Final, junto con la narrativa. El recurso clave fue el área LCC como vehículo de catarsis e introspección.

Fase IV. Evaluación y Proyección

Se utilizó la estrategia de autoevaluación reflexiva y análisis de contenido. La principal actividad fue la reflexión grupal posterior a la entrega y análisis de la Autobiografía, siendo esta la fuente primaria para el análisis cualitativo.

La planificación general del Proyecto de Aprendizaje (ABP), titulado

Una mirada hacia dentro, se integró totalmente en el MIP. La Fase I (Diagnóstico) estableció el punto de partida: intereses, nudos emocionales, FODA personal, que sirvió como base para la Fase II (Diseño). Esta fase articuló la correlación curricular entre el área LCC, usando la narrativa personal para la Resignificación: la escritura creativa, la autobiografía, la comunicación escrita y no verbal y los contenidos de Educación Emocional. El diseño priorizó el aprendizaje activo a través de estrategias didácticas creativas (Arteterapia y metacognición) para estimular el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, cumpliendo así con los criterios esenciales de enfoque andragógico.

La Fase III (Intervención y Expresión) constituyó la etapa de ejecución y acción, donde se aplicaron las estrategias didácticas alternativas. En esta fase, los participantes utilizaron el andamiaje del área LCC y la Educación Emocional, para desarrollar y completar sus Autobiografías como el producto central de la revaloración de identidad, integrando elementos de diálogo reflexivo, escritura guiada y análisis grupal para facilitar la externalización del conflicto, el autoconocimiento y la catarsis, como pasos clave de la gestión emocional. Finalmente, la Fase IV (Evaluación y Proyección) se enfocó en valorar el impacto de la intervención. Esto se logró mediante la reflexión grupal posterior a la lectura y socialización de las Autobiografías y el análisis de contenido de estas narrativas, utilizando una matriz de

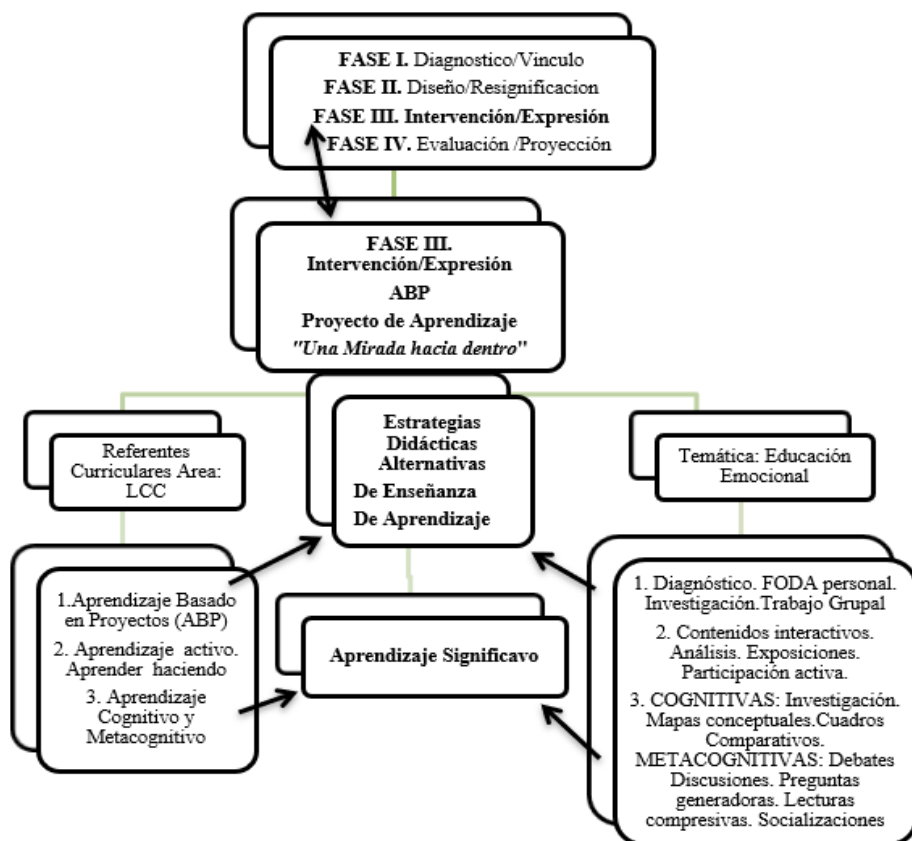
codificación cualitativa para documentar la transformación y proyectar el desarrollo de la autonomía del estudiante. La Figura 1 detalla el diseño del MIP, mostrando cómo se organizaron las estrategias didácticas para promover el desarrollo de la metacognición, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

El MIP es metodológicamente coherente y se fundamenta en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), asegurando un proceso cíclico y riguroso bajo el título *Una Mirada hacia dentro*. Se desarrolló en las cuatro etapas lógicas: FASE I (Diagnóstico/Vínculo) para el anclaje emocional. FASE II (Diseño/Resignificación) para articular estrategias. FASE III (Intervención/Expresión) para la ejecución de la acción. FASE IV (Evaluación/Proyección) para valorar el impacto. Integró la necesidad curricular utilizando el Área LCC (Lengua, Cultura y Comunicación) como el vehículo instrumental (narrativa y expresión) para abordar la Educación Emocional (el contenido sustantivo del proyecto).

El MIP promovió una diversidad de enfoques andragógicos: el ABP (estructura), el Aprendizaje Activo (*aprender haciendo*), el Aprendizaje Cognitivo y Metacognitivo (reflexión profunda y debates). La acción creativa se convierte en el medio central para la transformación, donde las actividades, junto con el diálogo reflexivo (preguntas generadoras y socializaciones), actúan como catalizadores para alcanzar la madurez emocional y el aprendizaje.

Figura 1

Elementos del Modelo de Intervención Pedagógica



Nota. Elaboración propia (2025)

Impacto de la Educación Emocional en la MEJAA

Los hallazgos se presentan de manera estructurada para reflejar el proceso de evaluación del MIP y su impacto en los jóvenes del LIM. Esta sección se divide en tres apartados fundamentales:

primero, la caracterización inicial de los participantes a través de un diagnóstico personal y psicosocial; segundo, los hallazgos cualitativos derivados de las autobiografías; y tercero, los logros y desafíos observados tras la implementación del modelo. Esta organización busca establecer una conexión lógica entre las

condiciones iniciales de los participantes y los cambios experimentados, respondiendo así a la congruencia metodológica requerida.

Caracterización Inicial y Nudos Emocionales

El estudio comenzó con un diagnóstico

para comprender el contexto personal, emocional y psicosocial de los participantes. La Tabla 2 presenta la caracterización inicial, revelando rasgos personales y complejas razones de la deserción escolar.

Tabla 2

Caracterización inicial. Diagnostico personal de participantes. LIM

P	Edad	Sexo	EC	VC	H	T	¿Por qué dejó de estudiar?
SB	16	M	S	Mamá y Hermano	No	No	Colapso emocional. Depresión. Inestabilidad familiar. Maltrato docente
DL	17	F	S	Sola	No	Si	Emigración
LS	16	F	S	Mamá	No	Si	Acoso escolar. Inestabilidad familiar
JF	17	M	S	Mamá de crianza	No	No	Abandono. Atentar con su vida Depresión (TAD). Acoso escolar. Acoso docente
AC	16	F	S	Mamá	Si	No	Acoso escolar. Maltrato docente
RP	16	M	S	Tío	No	Si	Dificultad económica. Trabajar. Pérdida de interés
SC	17	M	S	Mamá	No	Si	Dificultad económica. Trabajar. Pérdida de interés
JA	16	M	S	Tío	No	Si	Acoso escolar. TDAH

Nota. Elaboración propia (2025). P: Participante; EC: Estado Civil; VC: Vive Con; S: Soltero/a; H: Hijos; T: Tabaja.

Las edades de los participantes están comprendidas entre los 16 y 17 años. La mayoría de ellos se caracterizan por ser jóvenes solteros. El análisis evidencia que ellos abandonan la educación regular debido a una conjunción de factores familiares (abandono, violencia, inestabilidad) y sociales (acoso escolar, dificultades económicas, diáspora migrante). En función

de estas causas de deserción (Tabla 2) y como resultado del diagnóstico inicial, resultó preponderante caracterizar sus condiciones psicosociales, tal y como se indica en la Tabla 3. Esta síntesis de hallazgos se obtuvo directamente de las entrevistas, los expedientes y la observación participante, sirviendo como la línea base emocional sobre la cual se aplicó el MIP.

Tabla 3

Caracterización de las condiciones psicosociales de los participantes LIM

Trastornos mentales/conductuales	Situaciones socio-familiares	Estados emocionales negativos	Trastornos del desarrollo
Trastorno de Ansiedad y Depresión (TAD)	Abandono.	Tristeza.	Trastornos de aprendizaje:
	Acoso escolar.	Irritabilidad. Timidez.	
Trastorno Déficit de Atención Hiperactividad (TDAH)	Maltrato docente.	Vulnerabilidad.	Dislexia (leer)
	Violencia doméstica.	Agresividad. Pasividad.	
	Situación económica	Emociones contradictorias.	
Fobias	Embarazo temprano.	Rebeldía. Pérdida de interés.	Digrafía (escribir)
	Adicción a la tecnología.	Miedo. Estrés.	
	Deserción escolar.	Cambios bruscos de humor.	
	Conflictos familiares.	Apatía. Aburrimiento.	
	La diáspora migrante.	Frustración. Curiosidad.	

Nota. Elaboración propia (2025)

Estos hallazgos concuerdan con lo señalado por Lagiosa (2024), quienes afirman que la deserción escolar no es un fenómeno aislado, sino un síntoma de desafíos emocionales y psicosociales profundos y de una trayectoria académica deteriorada. El historial de maltrato docente y acoso escolar reportado por los participantes (Tabla 2, casos SB, JF, AC, JA) valida la premisa de la Introducción: la vulnerabilidad emocional se convierte en el impedimento principal para el aprendizaje significativo. Además, los estados emocionales negativos reportados como apatía, ansiedad, frustración y agresividad, que inciden en el rendimiento académico, son consistentes con la evidencia neurocientífica de Mora (2021),

quien destaca que las emociones adversas bloquean los circuitos de memoria y dificultan la comprensión, justificando la necesidad de una intervención pedagógica alternativa.

Hallazgos Narrativos y Revalorización

El análisis de las autobiografías proporcionó la evidencia más rica sobre el estado inicial y la necesidad de revalorización identitaria. La Tabla 4 presenta extractos que revelan las experiencias de exclusión, la ira, la soledad y el pensamiento de autolesión (caso JF), confirmando los estados emocionales complejos que precedieron a la reincorporación.

Tabla 4

Hallazgos cualitativos derivados de las autobiografías

P	Extracto de las Autobiografías
SB	<p>“Ante tanta monotonía, solo podía sentirme más y más excluido de todo incluso llegando a sentirme impotente, sin comunicación ni medio alguno de desahogo que no fuera el liceo, la charla con los amigos, o una que otra película animada que me calmara aquella ira y soledad que sentía, era como estar contra las cuerdas de un ring mientras que tu oponente arremete y no poder hacer nada ante la superioridad física y de técnicas. Poco a poco empecé a sentirme más y más pesado, sin ganas de luchar por la vida “derrotado”. Con el paso del tiempo la pesadez se volvería parte de mí, abordando mis días siempre con lentitud y sin preocupación por el venir, empezando también a sentir cierta aversión hacia el sistema educativo que estaba siendo implementado, incluso recuerdo como preferí tomar la opción de reparación, era un atajo más rápido para pasar de año y también tener mis días de vacaciones ocupados en algo, porque incluso unas vacaciones normales resultaban complicadas”.</p>
DL	<p>“Estaba nerviosa por todo lo que conoceríamos y por estar en tierras desconocidas, nuestra nueva historia en el Ecuador comenzaba. Mi madre trabajaba vendiendo empanadas y la familia completa la ayudaba en ese trabajo, eran las mejores empanadas del lugar. Llegó la hora de volver a estudiar así que luego de buscar en varios lados, nos asignaron colegio. La pandemia llegó para dañar muchas vidas, ocasionando desastres, la vida estaba en riesgo por este terrible virus, cumplí mis 16 años con COVID 19, éste espantoso mal que marcó nuestras historias, dejándonos vacíos emocionalmente, pero llenos de aprendizajes”.</p>
JF	<p>“Un día en específico al ver el horario de las clases que me tocaban ese día decidí irme a aquel centro comercial que quedaba “cerca” del liceo, recuerdo que me escondía de los guardias de seguridad para llegar a la azotea del centro comercial lugar en el cual sólo me sentaba en el borde de la azotea y procedía a ver a todas las personas pasar, sin prestar atención a lo que pasaba sobre sus cabezas, llegando a pensar en el porqué de mi propia evasión a aquellas materias que me quedaron pendientes (eran como unas 4 de 5) pero aun así me causaba una gran flojera y fastidio recuperar notas que prácticamente no valían la pena recuperar al menos para mi punto de vista esto era así, después de un rato viendo la altura sintiendo la brisa en la cara pensé sutilmente “¿y si salto?” pero en ese mismo momento por mi mente pasaron las consecuencias tras ese posible accionar por lo cual de forma consiente y vacío emocionalmente decidí retirarme de aquella idea y del lugar para volver a mi casa”.</p>

Nota. Elaboración propia (2025). P: Participante.

La experiencia de la escritura demuestra que la *autobiografía* no es solo una relación personal, sino una narrativa emocional y un viaje intros-

pectivo (Rendón & Rendón, 2015). Este ejercicio de memoria activa (Goleman, 2018) fue esencial para transformar la experiencia pasada de ser un *desertor* en

un agente activo de su propia historia. A continuación, los extractos seleccionados de las autobiografías (Tabla 5) evidencian la transformación emocional,

el autoconocimiento y el impacto positivo del MIP en la autopercepción de los participantes.

Tabla 5

Extractos (Post-Intervención / Revalorización) de las autobiografías

SB (2023) *“Luego en el 2022 me regresé a Venezuela. Teniendo 16 años de edad, fue en ese momento de mi vida, que decidí hacer un cambio radical, retomando mis estudios. Buscando asesorías, llegué al Liceo INCES de Mérida. Comencé a familiarizarme con ese entorno pues era una dinámica muy diferente a las demás instituciones educativas. Su método de educación es muy humano, accesible y excelente. Nos llevan a un viaje maravilloso hacia nuestro interior donde pudimos descubrir nuestros tesoros que son nuestras fortalezas, talentos, cualidades”.*

AC (2023) *“En el liceo Inces Mérida, la modalidad se da a través de proyectos de aprendizajes correlacionándolos con el área de formación: Lengua, Cultura y Comunicación. En mi último período de aprendizaje se realizaron trabajos basados en el proyecto: “Una mirada hacia dentro”. Este proyecto se focalizó en trabajar el ser, además de fortalecernos como persona individual y social, conocimiento y manejo de las emociones, el cuidado de la salud mental y emocional. A través de distintas actividades dinámicas, agradables, siendo nosotros mismos los autores de nuestro aprendizaje, con la orientación y guía de la docente. Los aspectos que me han gustado de la institución son los temas que se desarrollan, las actividades que nos permiten desarrollar la creatividad y lo mejor de lo mejor, es como nos tratan. La convivencia con los demás ha sido agradable y he experimentado cosas nuevas. Me siento segura y en confianza en las clases, me siento a gusto y feliz”.*

DL (2023) *“cada profesor y trabajador de esta institución, nos acompañan y brindan amorosa atención, sobre todo paciencia, se siente que contrario a otros, no están allí por obligación. En el área LCC, la profesora trata de ahondar en nuestras vidas, pero sobre todo que nosotros lo hagamos, fomentando la igualdad, la inclusión, el respeto, la crítica y el análisis, ya que sea cual sea la circunstancia que nos hizo desertar del liceo y que nos trajo al Liceo Inces Mérida, lo hicimos por iniciativa propia y pese a las dificultades y responsabilidades somos nosotros los dueños de este andar y los responsables de nuestro propio aprendizaje”.*

Nota. Elaboración propia (2025)

Los extractos de las autobiografías (Tabla 5) evidencian directamente la revalorización de la identidad y el profundo impacto emocional del modelo de intervención. A partir de esta evidencia y de la síntesis de resultados, se realizó la discusión temática.

Logros y Desafíos del MIP

La implementación efectiva del MIP (Tabla 6) generó logros notables que contrastan con las condiciones psicosociales iniciales de los participantes.

Tabla 6

Logros y desafíos identificados del MIP

Logros	Desafíos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Muestran autoconocimiento al conectar sus emociones con pensamientos y experiencias. 2. Se integraron de manera grupal. Hubo conexión de los jóvenes consigo mismos y con los demás. 3. Se mostraron más seguros y confiados, en un ambiente de respeto que potencia su autoestima 4. Desarrollaron la creatividad a través de actividades con de arteterapia. 5. Consolidaron el trabajo cooperativo. 6. Desarrollaron valores: responsabilidad y la corresponsabilidad y en la resolución de problema. 7. Fortalecieron la ampliación cognitiva a través del aprendizaje significativo. 8. Avanzaron en la inclusión y la apertura hacia la diversidad. 9. El rol del docente a facilitador 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Irregularidad en la asistencia a clases de algunos participantes, atribuida a circunstancias personales: embarazos, pérdidas familiares, afectaciones de salud, problemas de transporte. 2. Recaídas en situaciones que se pensaban superadas. 3. Factores externos como transporte público insuficiente, situación económica y social compleja.

Nota. Elaboración propia (2025)

Logro 1. Transformación Emocional y Autoconocimiento: Los participantes mostraron un claro autoconocimiento al conectar sus emociones con sus pensamientos y experiencias, lo que fortaleció la confianza y la autoestima.

Discusión. Este resultado valida la tesis de Bisquerra (2020) sobre la educación emocional como un proceso que fomenta la consecución de habilidades esenciales para el desarrollo integral. El cambio en la auto-percepción de los jóvenes (Tabla 5): se sienten *seguros y en confianza*) es el efecto directo de un ambiente que fomenta la cordialidad, empatía y afectividad, tal como lo describe

Cadamuro Inostroza (2021) como el pilar del éxito en el aprendizaje andragógico. La clave de esta revalorización identitaria residió en la *autobiografía*, que actuó como un mecanismo liberador y de sanación emocional.

Logro 2. Aprendizaje Activo y Significativo: El modelo consolidó el trabajo cooperativo y la ampliación cognitiva a través del aprendizaje significativo, impulsado por actividades de Arteterapia y la expresión creativa.

Discusión. La eficacia de esta metodología se alinea con el principio de *aprender haciendo* de John Dewey (UNICEF, 2020). Al utilizar el área de

LCC y estrategias creativas (Arterapia), el modelo logró que el aprendizaje fuera agradable para la mente, como postula Mora (2021), activando la curiosidad y la motivación. La neurodidáctica demuestra que solo se retiene aquello aprendido con emoción e interés (Ibarrola, 2021), lo cual se evidencia en la mayor seguridad, enfoque y satisfacción reportada por los participantes (Tabla 5).

Logro 3. El Rol del Facilitador y el Ambiente: El éxito en la integración grupal y la inclusión (logros 2 y 8) se debe a que el modelo priorizó la gestión consciente del factor emocional, reorientando los conflictos internos.

Discusión. El rol del docente como facilitador (Bisquerra, 2020), en lugar de mero transmisor, fue crucial. El hallazgo demuestra que, al comprender y gestionar las emociones de los participantes, el facilitador influye directamente en la adquisición y comprensión del conocimiento, tal como lo enfatiza Mora (2022). Este ambiente armonioso permitió a los adolescentes y jóvenes inmersos en la población andragógica el Liceo INCES Mérida, ser los “*dueños de este andar y los responsables de su propio aprendizaje*” (Participante DL, Tabla 6), un principio fundamental de la Andragogía.

Conclusiones

La implementación del Modelo de Intervención Pedagógica (MIP) en la Modalidad de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos (MEJAA) culminó con la transformación del perfil emocional e identitario de los participantes, lo

que se considera la conclusión principal de este estudio. Los logros evidenciados demuestran que el aprendizaje más significativo no reside únicamente en la adquisición de conocimientos, sino en el fortalecimiento del ser a través de la gestión emocional y el autoconocimiento.

El MIP, articulado en torno al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y los principios de la Andragogía, resulta ser una estrategia efectiva y enriquecedora.

La Autobiografía, utilizada como eje central, funcionó como un mecanismo de sanación y revalorización, permitiendo a los jóvenes estructurar y trascender sus experiencias de frustración y apatía. Este enfoque demuestra ser un catalizador para transformar la desconfianza en un profundo interés por el proceso formativo y el compromiso activo.

Los aportes de esta investigación resultan significativos porque contextualizan y demuestran la pertinencia de las bases teóricas empleadas (neurociencia, educación emocional y andragogía) como herramientas prácticas para abordar la vulnerabilidad emocional en adolescentes en contextos de reincorporación educativa. Se afirma que estas bases teóricas y metodológicas son esenciales para fomentar no solo el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional y la salud mental de esta población.

Este estudio de caso demuestra que la aplicación del MIP, fundamentado en la educación emocional y la andragogía, es una estrategia efectiva para

abordar la inestabilidad emocional y la falta de motivación en adolescentes de la MEJAA.

Asimismo, la investigación contribuye a la generación de conocimiento al evidenciar que herramientas como la Autobiografía no son solo un ejercicio literario, sino un mecanismo poderoso para el autoconocimiento y la revalorización identitaria, facilitando una profunda transformación del ser.

Sin embargo, dado que este es un estudio de caso con participantes reducidos (N=8), sus resultados no son generalizables a otras poblaciones. Por lo tanto, se recomienda que futuras investigaciones desarrollen proyectos de mayor alcance, con la participación de un grupo más amplio de jóvenes, a fin de validar la pertinencia de este modelo en diversos contextos.

Referencias

- Bisquerra, R. (5 de febrero de 2020). *El concepto de la educación emocional*.
<https://www.rafaelbisquerra.com/el-concepto-de-la-educacion-emocional/>
- Bueno, D. (2019). *El cerebro del adolescente: Descubre cómo funciona para entenderlos y acompañarlos*. Grijalbo.
- Cadamuro Inostroza, I. (2021). *La Andragogía. El arte de educar adultos (una visión general)* [Documento académico]. Universidad Arturo Prat, Vicerrectoría de Sede de la UNAP.
https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20210709/pags-/20210709231717.html
- Crismatt Romero, D. (2025). Modelo de intervención emocional mixta para la enseñanza del bienestar en contextos educativos en instituciones de educación básica. *Vitalia. Revista Científica y Académica*, 6(1), 1618-1650.
<https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/558/1219>
- Cortés, E. (2020). La investigación etnográfica en diseño. *Legado de Arquitectura y Diseño*, 15(28), 92-101.
<https://legadodearquitecturaydiseño.uaemex.mx/article/view/15994>
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas: La vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Ediciones Destino.
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Ibarrola, B. (23 de abril de 2021). *Las emociones son las guardianas del aprendizaje* [Video]. Aprende Juntos. BBVA.
<https://www.youtube.com/watch?v=r1MJhLtggk>
- Lagiosa, M. (2024). El aprendizaje y las emociones. *Persona*, 7(12), 41-55.
<https://revistas.ucalp.edu.ar/index.php/persona/article/view/380>

- Mora, F. (2021). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora, F. (2022). *Neurociencia del cerebro social: cómo las emociones y el vínculo afectivo nos ayudan a aprender*. Editorial Pirámide.
- Ordoñez Gómez, Y. R., Jiménez Espinoza, J. A., Ocampo Vivar, L. V., & Jama Fajardo, N. D. (2025). La inteligencia emocional y su impacto en la deserción escolar de los estudiantes. *ROCA. Roca. Revista científico-Educacional de la Provincia Granma*, 21(2), 375-386. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/5467/>
- Rendón, A., & Rendón, P. (2015). *La autobiografía como metodología de enseñanza en el proceso investigativo*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/74297c66-0f36-4162-aba9-7b8f22506435/content>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>
- Salazar Béjar, J. E., & Cáceres Mesa, M. L. (2021). *Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos*. *Revista Conrado*, 18(84), 6-16. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n84/1990-8644-rc-18-84-6.pdf>
- Simes, J. I. (2024). *Los aportes de las neurociencias a la educación: una búsqueda de interdisciplinariedad* [Trabajo de maestría, Universidad Nacional de Quilmes]. https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/4915/TM_2024_simes_060.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- UNICEF. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientación para el diseño colaborativo de proyectos*. <https://www.unicef.org/argentina/media/10171/file/planea-abp.pdf>

Las autoras declaran no tener conflictos de intereses relacionados con la elaboración del presente trabajo