

# Reducción de Vulnerabilidades Emocionales en Futuras Pedagogas y Mejora de la Convivencia Escolar en Estudiantes de Secundaria: Impacto del Aprendizaje Servicio

## Reducing Emotional Vulnerabilities in Future Teachers and Improving School Coexistence in Secondary School Students: Impact of Service Learning

Jesús Francis Martínez Ortega\*

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional

### Resumen

Este estudio evaluó el impacto de una intervención de aprendizaje-servicio en dos grupos: 27 futuras pedagogas con vulnerabilidades emocionales y 97 estudiantes de secundaria con problemas de convivencia. Mediante un diseño cuasiexperimental y análisis cualitativo, se demostró que las universitarias redujeron sus vulnerabilidades emocionales (especialmente en amor y autonomía) al diseñar e implementar actividades de inteligencia emocional para los adolescentes, quienes a su vez mejoraron su convivencia escolar. Los resultados destacan el potencial del aprendizaje-servicio para transformar retos pedagógicos en oportunidades de crecimiento socioemocional bidireccional.

**Palabras Clave:** Aprendizaje-servicio; inteligencia emocional en adolescentes; formación docente.

### Abstract

*This study evaluated the impact of a service-learning intervention on two groups: 27 pre-service teachers with emotional vulnerabilities and 97 secondary school students with coexisting issues. Employing a quasi-experimental design and qualitative analysis, the findings demonstrated that the university students reduced their emotional vulnerabilities (particularly in love and autonomy) by designing and implementing emotional intelligence activities for the adolescents, who in turn improved their school coexistence. The results highlight the potential of service-learning to transform pedagogical challenges into opportunities for bidirectional socio-emotional growth.*

**Keywords:** Service-learning; emotional intelligence in adolescents; teacher training.

## 1. Introducción

El bienestar socioemocional de los docentes constituye un pilar fundamental para la creación de ambientes escolares positivos, ya que su capacidad para gestionar emociones incide directamente en el modelado de conductas y expectativas en el aula (López, García y Cuesta, 2023). No obstante, estudios en Latinoamérica evidencian altos niveles de estrés, ansiedad y desgaste emocional en este colectivo, con consecuencias que van desde la somatización hasta la disminución de su eficacia

pedagógica (Guevara, Sánchez y Parra, 2014; Torres, 2020). En el caso de los futuros docentes, investigaciones recientes en México reportan vulnerabilidades emocionales críticas, como dependencia afectiva y baja autonomía, que podrían comprometer el futuro desempeño profesional (Martínez, 2024b).

Ante este escenario, el aprendizaje-servicio (ApS) emerge como una metodología prometedora al integrar la formación académica con el compromiso social, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos en contextos reales mien-

**Como citar:** Martínez Ortega J.F. (2025) Reducción de Vulnerabilidades Emocionales en Futuras Pedagogas y Mejora de la Convivencia Escolar en Estudiantes de Secundaria

Revista Tribuna Pedagógica, (3)1, [Nueva época]1-13

Recibido: 5 de febrero de 2025. Aceptado: 24 de mayo de 2025

tras reflexionan sobre su impacto personal y comunitario (Furco, 2011). El presente trabajo se centró en un doble objetivo: 1) evaluar si el diseño e implementación de una intervención socioemocional para adolescentes —solicitada por una secundaria pública en Mérida, México— reduciría las vulnerabilidades emocionales de 27 futuras pedagogas, y 2) analizar cómo dicha intervención mejoró la convivencia escolar en 97 estudiantes de primer grado mediante el desarrollo de inteligencia emocional.

La elección de los adolescentes como población beneficiaria respondió a dos criterios: primero, la urgencia expresada por el consejo técnico escolar para abordar conflictos interpersonales en primer grado; segundo, la necesidad de que las universitarias enfrentaran retos pedagógicos reales que exigieran la aplicación de estrategias socioemocionales, consolidando así su aprendizaje a través de la reciprocidad inherente al ApS. Considerando que enseñar habilidades emocionales a poblaciones vulnerables refuerza la resiliencia del educador (hipótesis), se articuló un enfoque bidireccional donde la intervención funcionó como un espejo formativo: las futuras docentes no solo transfirieron conocimientos, sino que internalizaron prácticas de autorregulación y empatía al enfrentar situaciones desafiantes (Kolb, 2014; Goleman, 2012).

Este artículo complementa hallazgos cuantitativos previos (Martínez, 2024b), que reportaron una reducción significativa de vulnerabilidades emocionales en las universitarias, las cuales diseñaron e implementaron una intervención de ocho sesiones enfocadas en temas como autoestima, autorregulación, conciencia social y motivación, dirigida a seis grupos de secundaria en Mérida, México. Los datos se recolectaron mediante entrevistas semiestructuradas a las universitarias y encuestas abiertas a los alumnos, analizándose con categorías basadas en los beneficios del ApS (Martínez, 2024b) y la inteligencia emocional (Goleman, 2012); para responder: ¿Cómo contribuyó la intervención en adolescentes al desarrollo socioemocional de las fu-

turas docentes? Y, a su vez, ¿qué cambios percibieron los estudiantes en su convivencia escolar? Las respuestas no solo subrayan el potencial del ApS para transformar retos comunitarios en oportunidades de crecimiento profesional, sino que también ofrecen alternativas para repensar la formación docente desde un enfoque humanista y resiliente.

## 2. Revisión de la Literatura

### 2.1 Aprendizaje Experiencial

Gleason y Rubio (2020), indican que el enfoque educativo por competencias, desde sus inicios, enfrenta el reto de implementar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes enfrentarse a problemas reales para demostrar y desarrollar sus conocimientos, habilidades y actitudes, atendiendo a los cuatro pilares de la educación (UNESCO, 1997). En este sentido, el aprendizaje experiencial responde a esta demanda y enfatiza la interacción entre el individuo y su entorno.

El aprendizaje experiencial se fundamenta en el constructivismo, ya que busca construir conocimiento y significado a través de la inmersión del aprendiz en experiencias reales, acompañado de un proceso reflexivo sobre esta experiencia. Piaget centra su investigación en el desarrollo cognitivo y en la comprensión de los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen sus aprendizajes (Dongo, 2008). Vygotski, por su parte, concibe el aprendizaje como un proceso cultural y social, más que individual; en este sentido, el aprendizaje y el desarrollo se influyen mutuamente generando un área de desarrollo potencial, en la que el aprendizaje es moldeado por las relaciones sociales, el entorno cultural y las actividades (García, 2020). El aprendizaje experiencial toma en cuenta las contribuciones de Piaget y Vygotski. uniendo los aspectos individuales y sociales de los procesos cognitivos. Concibe el aprendizaje como un proceso de apropiación de significados a través de la construcción social y mediante estructuras cogniti-

vas que se sustentan en los conocimientos previos, para generar nuevas construcciones que potencialicen el desarrollo. Este proceso incluye la habilidad de aprender a aprender a través de la metacognición, que resulta ser un componente crucial del aprendizaje permanente (Bhat, s.f.).

Kolb (2014), señala al aprendizaje experiencial como una estrategia que permite vincular la educación, el trabajo y el desarrollo personal. Esto implica que, por una parte, aborda las competencias requeridas en el ámbito laboral y por otra, responde a los diversos objetivos educativos, facilitando la integración del trabajo en el aula con el mundo real. El autor indica que el estudiantado incorpora las experiencias del mundo real en sus mundos personales, interpretando dichas experiencias y otorgándoles un significado personal que les permite planificar nuevas acciones. A su vez, propone un modelo accesible que permite aproximarse al complejo proceso del aprendizaje experiencial, a través de un ciclo de cuatro etapas (Gómez, s.f., p. 3):

1) Hacemos algo, tenemos una experiencia concreta; 2) Luego reflexionamos sobre aquello que hicimos, sobre la experiencia, estableciendo una conexión entre lo que hicimos y los resultados obtenidos (etapa de observación reflexiva); 3) A través de nuestras reflexiones obtenemos conclusiones o generalizaciones, que son principios generales referidos a un conjunto de circunstancias más amplias que la experiencia particular (etapa de conceptualización abstracta); 4) Por último, probamos en la práctica las conclusiones obtenidas, utilizándolas como guía para orientar nuestra acción en situaciones futuras (etapa de experimentación activa).

La propuesta del autor parte de comprender al aprendizaje como el principal proceso humano de adaptación, que sucede no solo en el salón de clases sino en cualquier ámbito y de manera continua

## 2.2 Aprendizaje Servicio

El aprendizaje servicio es un método educativo que integra el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad, buscando beneficiar tanto a quienes prestan el servicio como a quienes lo reciben. Este se distingue de otros métodos experienciales por su intención de equilibrar el aprendizaje y el servicio, asegurando que ambos aspectos se refuercen mutuamente. Para lograrlo, el aprendizaje servicio debe estar diseñado en un contexto académico que garantice que el servicio favorezca el aprendizaje y viceversa.

Martínez (2024b), reconoce que este enfoque permite a los estudiantes participar activamente en experiencias de servicio que abordan necesidades reales de la comunidad; se basa en la reflexión estructurada, lo que mejora la enseñanza en el aula y proporciona un contexto práctico para los conceptos del currículo. El autor enlista los siguientes beneficios:

- mejora del bienestar subjetivo,
- desarrollo de habilidades personales y profesionales
- fortalecimiento de relaciones sociales,
- satisfacción de necesidades psicológicas
- impacto positivo en la comunidad, aumento de la resiliencia, y
- - fomento de la empatía y la comprensión.

## 2.3 Inteligencia Emocional

Goleman (2012) presenta a la inteligencia emocional como un recurso psicológico fundamental para reconocer y regular las emociones propias, así como las de los demás, influyendo significativamente en el bienestar. La investigación ha demostrado que estas habilidades pueden ser aprendidas y desarrolladas, especialmente durante la infancia, cuando el cerebro está en constante adaptación.

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional se ha vuelto un enfoque para mejorar el

aprendizaje y la competencia interpersonal. Las instituciones reconocen su papel para alcanzar los objetivos académicos y personales, centrándose en el desarrollo integral del estudiante. El autor señala que las emociones juegan un rol importante en la toma de decisiones y en la forma en que las personas se relacionan entre sí.

Para su análisis, la inteligencia emocional se concibe en cinco dimensiones (Goleman, 2008):

- - la autoconciencia, que implica la capacidad de reconocer y entender las propias emociones y cómo estas afectan el comportamiento y las decisiones;
- - la autorregulación, que se refiere a la habilidad de gestionar y controlar las propias emociones, evitando reacciones impulsivas y manteniendo la calma en situaciones difíciles;
- - la motivación, que se refiere al impulso interno que lleva a las personas a alcanzar sus metas y objetivos;
- - la empatía, que es la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, lo que permite establecer conexiones emocionales profundas; finalmente, las habilidades sociales, que abarcan un conjunto de competencias que facilitan la interacción y la relación con los demás.

### 3. Metodología

#### 3.1 Recolección de Datos

Por parte de las universitarias, la intervención consistió en 8 sesiones semanales de 50 minutos, implementadas durante dos meses en una secundaria pública de Mérida, México. Cada sesión abordó temas de inteligencia emocional (autoconciencia, autorregulación, empatía) mediante dinámicas lúdicas, reflexiones grupales y ejercicios de juegos de roles. Organizadas en equipos, diseñaron las actividades bajo supervisión docente, alineándolas con la teoría cognitivo-conductual de Burns (2014) y el mod-

elo de Kolb (2014).

Al finalizar la intervención se recolectaron las opiniones de las universitarias a través de una entrevista semiestructurada, aplicada por medio de Google Forms. En el diseño de la entrevista se consideraron cuatro categorías y cuatro preguntas centradas en la metacognición de los siguientes temas: a) conciencia de sus fortalezas psicológicas antes y después de la intervención; b) conciencia del proceso de cambio de pensamiento, antes y después de la intervención; c) conciencia de las actividades realizadas y su impacto en el cambio de pensamiento y, d) reflexión final.

Para los alumnos de secundaria se aplicó un instrumento de manera física en la última sesión de intervención. El diseño del cuestionario se dividió en dos partes: 1) los primeros cuatro ítems recolectaron la percepción sobre las universitarias en una escala tipo Likert; 2) la segunda parte (cuatro preguntas abiertas), recopiló las percepciones sobre la utilidad de la intervención para la sana convivencia. El número de entrevistas por grupo, fueron: A, 16; B, 18; C, 17; D, 20; E, 13 y, F, 13; sumando un total de 97.

#### 3.2 Análisis de Datos

Posterior a la identificación de los patrones semánticos, se definieron las categorías para ambos grupos. Para las universitarias, la definición de las categorías se basó en los beneficios del aprendizaje servicio (Martínez, 2024b); para los alumnos, bajo el enfoque de la inteligencia emocional (Goleman, 1995), debido a que las habilidades emocionales influyen en el aprendizaje, las relaciones interpersonales y el bienestar psicológico.

En las tablas 1 y 2, se describe la relación entre las categorías y los enfoques citados.

Tabla 1

Categorías identificadas en las universitarias

Categoría	Relación con los beneficios del aprendizaje-servicio
Desarrollo de habilidades emocionales y resiliencia	Mejora el bienestar subjetivo y aumenta la resiliencia, debido a que enfrentaron y superaron desafíos emocionales, lo cual coadyuvó al fortalecimiento de su capacidad para manejar situaciones complejas.
Fortalecimiento de relaciones sociales y habilidades interpersonales	Fortalecimiento de las relaciones sociales y la empatía, debido a la promoción de redes de apoyo y la mejora de las habilidades interpersonales.
Desarrollo de habilidades personales y profesionales	Se aprovecha la oportunidad del aprendizaje-servicio para mejorar estas competencias, por la interacción grupal y la aplicación de habilidades propias de su licenciatura.
Satisfacción de necesidades psicológicas	Satisfacción de necesidades psicológicas relacionadas con la autodeterminación: autonomía, competencia e interrelación.
Impacto positivo en la comunidad y en la autovaloración	Impacto positivo del aprendizaje-servicio, que no solo beneficia a la comunidad sino también refuerza la autovaloración y la conciencia social de las participantes.

Nota. La relación entre la teoría y las categorías, permitieron un análisis de resultados congruente con el objetivo. Fuente. Elaboración propia basada en Martínez (2024b)

Tabla 2

Categorías identificadas en los alumnos

Categoría	Relación con la inteligencia emocional
Autoconciencia	La autoconciencia es clave para que los/as estudiantes identifiquen sus emociones, comprendan sus reacciones y aprendan a valorarse.
Autorregulación emocional	La autorregulación se refiere a la capacidad de gestionar y controlar las emociones, especialmente en situaciones de estrés o conflicto.
Motivación	La motivación implica el impulso interno para alcanzar metas, se potencia con un entorno de apoyo y actividades significativas.
Empatía	Con la empatía comprendemos y nos relacionamos con las emociones de los demás, lo que fomenta un ambiente de respeto y apoyo mutuo.
Habilidades sociales	Las habilidades sociales incluyen la capacidad de construir relaciones interpersonales efectivas, trabajar en equipo y resolver conflictos de manera adecuada.

Nota. La relación entre la teoría y las categorías, permitieron un análisis de resultados congruente con el objetivo. Fuente. Elaboración propia Basada en Goleman (1995)

## 4. Resultados

### 4.1 Las Interventoras

A continuación, se presentan los resultados de las cinco categorías que se identificaron en las respuestas de las interventoras, desde el enfoque de Kolb (2014), para responder a la pregunta 1: ¿Cómo contribuyó la intervención en adolescentes al desarrollo socioemocional de las futuras docentes?

**Desarrollo de Habilidades Emocionales y Resiliencia** El desarrollo emocional y la resiliencia se lograron construir a través de la práctica y la reflexión, permitiendo que las interventoras adquirieran herramientas para enfrentar de manera efectiva las emociones difíciles tanto en el aula como en su vida profesional futura.

**Experiencia Concreta** Se enfrentaron a situaciones emocionalmente desafiantes durante la intervención, tales como gestionar los comportamientos de los estudiantes de secundaria y

manejar las propias. “En los primeros días me sentía nerviosa y estresada por los cambios de humor de los estudiantes, pero poco a poco fui manejándolo mejor”; “A veces la frustración me ganaba, pero aprendí a ser paciente y a buscar la mejor manera de tranquilizarme”. Esta experiencia fue clave para que comenzaran a desarrollar su resiliencia emocional, entendida como la capacidad de recuperarse frente a situaciones estresantes o adversas.

**Observación Reflexiva.** Reflexionaron sobre cómo las experiencias impactaron sus emociones y su capacidad de autorregulación: “Pensé en cómo reaccioné frente a los estudiantes y en cómo manejar mejor mi estrés cuando hay situaciones que no se controlan fácilmente”; “Fue muy útil observar cómo reaccionaba yo ante ciertos comportamientos y luego pensar en cómo mejorar mi paciencia y autorregulación”. Fueron conscientes de los desafíos y comenzaron a identificar las estrategias que les funcionaron.

**Conceptualización Abstracta.** Comenzaron a formular conceptos generales sobre la resiliencia emocional y el manejo de las emociones. Por ejemplo, algunas mencionaron que aprendieron a ser más pacientes y empáticas con los estudiantes, lo cual les permitirá enfrentar futuras situaciones con mayor adaptación emocional: “Entendí que, como docente, es esencial no solo controlar mis emociones sino también poder ayudar a los estudiantes a manejar las suyas”; “Aprendí que debo construir mi fortaleza emocional para enfrentar los retos de la docencia, ya que los estudiantes reflejan lo que proyectamos como maestros”. La resiliencia no es solo un concepto abstracto, sino una habilidad práctica que se desarrolla a partir de la experiencia emocional directa, como lo muestran las siguientes reflexiones:

**Experimentación Activa.** Las respuestas reflejan que las estudiantes están preparadas para aplicar las habilidades emocionales adquiridas en futuras intervenciones o en su práctica docente: “Ahora sé que puedo controlar mis emociones en momentos difíciles, y estoy lista para aplicar esta habilidad en el aula”; “He aprendido a respirar y

a tomarme unos segundos antes de responder en situaciones de estrés; esto será muy útil en mi trabajo”. Han internalizado estrategias para afrontar el estrés y mantener el control emocional en situaciones de presión, lo que refuerza su autoeficacia emocional en entornos de enseñanza.

**Desarrollo de Habilidades Personales y Profesionales.** El desarrollo de habilidades profesionales se construye mediante la práctica y la reflexión crítica sobre la experiencia. Estas habilidades son esenciales para el éxito a largo plazo como docentes.

**Experiencia Concreta.** Durante la intervención, las estudiantes participaron en actividades que requirieron el uso de habilidades prácticas en la animación psicoeducativa (gestión de grupos, organización de actividades, manejo de tiempos, etcétera): “Organizar las actividades y mantener el control del grupo fue todo un reto, pero aprendí a hacerlo y me sentí más segura cada día”; “Fue una gran experiencia tener la responsabilidad de coordinar las tareas; tuve que aprender a organizarme bien para que todo saliera según lo planeado”. Estas experiencias son claves para el desarrollo de habilidades propias del quehacer docente.

**Observación Reflexiva.** Las estudiantes reflexionaron sobre su desempeño durante la intervención, identificando las áreas en las que se sintieron seguras y aquellas en las que necesitaron mejorar: “Observé cómo mejoré en la organización y cómo pude mantener el control del grupo de manera efectiva”; “Pensé en los puntos débiles que tuve, como el control del tiempo, y en cómo podría organizarme mejor la próxima vez”. Se interpreta una autoevaluación crítica de sus habilidades profesionales.

**Conceptualización Abstracta.** A partir de sus reflexiones, las estudiantes pudieron formular principios generales sobre la organización en el aula y la gestión del aprendizaje: “Aprendí la importancia de planificar cada actividad y prevenir cualquier situación que pueda surgir para mantener el orden”; “Ahora tengo más claro que

como docente debo tener una estrategia clara para manejar tanto las actividades como el comportamiento de los estudiantes”. Esto les permitirá enfrentar problemáticas futuras con un mejor manejo de las dinámicas pedagógicas y organizativas necesarias para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje.

**Experimentación Activa.** Las habilidades personales y profesionales que adquirieron las estudiantes, como la organización, la gestión del tiempo y la autorregulación emocional, serán aplicadas en su práctica docente futura: “Siento que ahora puedo organizar y manejar actividades de una mejor manera; estoy preparada para llevar este aprendizaje al aula”; “Pondré en práctica lo que aprendí sobre la planificación y el control del tiempo, ya que me permitirá manejar mejor las actividades”. Estas competencias, construidas a partir de la experiencia concreta y la reflexión crítica, son esenciales para enfrentar los desafíos diarios que se presentan en el ámbito laboral.

**Satisfacción de Necesidades Psicológicas.** La satisfacción de las necesidades psicológicas es crucial para el bienestar personal de las estudiantes y de su capacidad para enfrentar los desafíos profesionales.

**Experiencia Concreta.** Las estudiantes experimentaron un refuerzo de su bienestar psicológico: “Ver cómo los estudiantes reaccionaban positivamente a nuestras actividades me dio una gran satisfacción y me hizo sentir que mi trabajo tenía valor”; “Fue una experiencia muy motivadora saber que podía ayudar a los estudiantes y que ellos se beneficiaban de nuestras actividades”. La autoeficacia y el sentido de logro personal que mencionaron después de la intervención están directamente relacionados con la satisfacción de necesidades psicológicas como la autonomía, la competencia y la relación social.

**Observación Reflexiva.** Las estudiantes reflexionaron sobre cómo la intervención contribuyó a su bienestar personal, mencionando que se sintieron más seguras y motivadas: “Me sentí más segura de mis habilidades después de ver cómo los

estudiantes respondían a nuestras actividades”; “Pensé en cómo esta experiencia me ayudó a sentirme más confiada en mí misma y en mi capacidad para enseñar”. En sus respuestas se revela una autoafirmación psicológica que es importante para la percepción de bienestar emocional y profesional.

**Conceptualización Abstracta.** Las estudiantes reflexionaron sobre la importancia del bienestar emocional en la práctica: “Aprendí que mi motivación y bienestar son esenciales para ofrecer una enseñanza de calidad y que el reconocimiento del esfuerzo es muy motivador”; “Me di cuenta de que es importante valorar mi propio trabajo y sentirme satisfecha con lo que hago como futura docente”. Aprendieron que un docente que está emocionalmente equilibrado y satisfecho con su trabajo tiene más probabilidades de crear ambientes de aprendizaje positivos.

**Experimentación Activa.** En el futuro inmediato, las estudiantes podrán aplicar lo aprendido en cuanto a la autorregulación emocional: “Ahora sé que buscaré siempre sentirme motivada y valorada en mi trabajo, y quiero llevar esta satisfacción a mi futura práctica”; “Aplicaré este sentido de autoeficacia en mis clases para mantenerme motivada y ofrecer lo mejor a mis estudiantes”. Están mejor preparadas para enfrentar los desafíos emocionales del proceso enseñanza aprendizaje, debido al desarrollo de un sentido de competencia y satisfacción personal.

**Impacto Positivo en la Comunidad y en la Autovaloración.** El impacto positivo en la comunidad refuerza la autovaloración profesional de las estudiantes y aumenta su sentido de responsabilidad social; coadyuvando a la construcción de docentes comprometidos con la responsabilidad social.

**Experiencia Concreta.** Las estudiantes destacaron el impacto positivo de su intervención en la comunidad educativa: “Fue gratificante ver que mis acciones realmente ayudaban a los estudiantes; me di cuenta de que puedo tener un impacto positivo en su vida”; “Sentir que los estudi-

antes valoraban lo que hacíamos fue una experiencia muy valiosa que me hizo apreciar mi trabajo aún más”. Al trabajar con estudiantes de secundaria, las futuras docentes sintieron que estaban contribuyendo de manera significativa a su desarrollo y bienestar, lo cual fortaleció su autovaloración.

**Observación Reflexiva.** Las estudiantes reflexionaron sobre el valor de su contribución, respondiendo que esta experiencia les permitió pensar que podían hacer una diferencia en la vida de los/as estudiantes. “Pensé en lo importante que es para mí saber que puedo contribuir al bienestar de los estudiantes; me hizo sentir que estoy en el camino correcto”; “Reflexioné sobre la responsabilidad de ser docente y lo gratificante que es ver los resultados de nuestro trabajo en los estudiantes”. Los comentarios reflejan cómo la intervención contribuyó a su crecimiento personal y a su autovaloración como futuras docentes.

**Conceptualización Abstracta.** Las estudiantes internalizaron la idea de que la enseñanza no solo tiene un impacto académico, sino también un impacto emocional y social en los/as estudiantes: “Entendí que, como docente, mi trabajo va más allá de enseñar; también puedo hacer una diferencia en la vida de los estudiantes y eso me motiva a seguir adelante”; “Aprendí que mi labor tiene un valor más profundo cuando ayuda a los estudiantes, y eso me hace sentir realizada como futura docente”. Sus respuestas denotan una buena actitud ante su profesión, implicando responsabilidad social y que, al contribuir al bienestar de los estudiantes, también están fortaleciendo su propia identidad profesional.

**Experimentación Activa.** A partir de esta experiencia, las universitarias estarán más comprometidas con su responsabilidad social, ya que experimentaron cómo su trabajo puede beneficiar a los estudiantes y a la comunidad: “Este sentido de autovaloración me impulsa a ser una mejor docente; ahora quiero que mis estudiantes se beneficien de mi trabajo y sentir siempre que estoy contribuyendo a algo importante”; “Me enfocaré en hacer una diferencia positiva en mis alumnos,

porque sé que esto no solo los beneficia a ellos, sino que también refuerza mi propia identidad como docente”. Este sentido de responsabilidad y autovaloración será un motivador clave en su desarrollo profesional.

**Alumnos** Bajo en enfoque de la inteligencia emocional (Goleman, 2012), se analizaron las opiniones de los alumnos para responder a la pregunta 2: ¿qué cambios percibieron los estudiantes en su convivencia escolar?

**Autoconciencia.** Los estudiantes reconocen sus propias emociones y su valor personal, mencionando la importancia de la autoestima y el respeto para sí mismos/as.

Mencionaron cómo las actividades les ayudaron a reflexionar sobre sus emociones y a autovalorarse más. Sus respuestas muestran cómo la intervención promovió su capacidad para reconocer y comprender sus propios sentimientos (autoconciencia): “Me enseñaron a valorarme a mí mismo”; “Aprendí a respetarme”; “Reflexioné sobre cómo me siento”; “Me sentí más feliz y comprendí mis emociones”.

La autoconciencia es el pilar de la inteligencia emocional según Goleman (2012), porque a través de esta una persona puede identificar y entender sus propias emociones. Los estudiantes pudieron reconocer emociones que quizá antes no sabían cómo manejar o expresar. Algunos afirmaron mayor claridad emocional, es decir, no solo lograron identificar sus emociones, sino que también entendieron el origen y las consecuencias de estas.

La intervención promovió la autoaceptación (componente de la autoconciencia); los estudiantes expresaron haber aprendido a aceptarse a sí mismos, lo que indica que obtuvieron herramientas para reflexionar sobre sus fortalezas y áreas de mejora. Este proceso es importante para el desarrollo de una autoimagen positiva.

**Autorregulación Emocional.** Los estudiantes avanzaron en su aprendizaje emocional, respondiendo cómo las actividades les ayudaron a

controlar el estrés y la ansiedad. La capacidad de afrontar el estrés y la ansiedad también fue mencionada. Estos, valoraron las actividades que los ayudaron a calmarse o sentirse mejor: “Me ayudó a controlar mi estrés”; “Me sentí más tranquilo”; “Las actividades me ayudaron a manejar mis emociones”; “Aprendí a no enojarme tanto”.

La autorregulación es la capacidad de gestionar las emociones, en lugar de ser controlado por ellas. En este sentido, varios estudiantes mencionaron que las actividades les ayudaron a “controlar su estrés” o “sentirse más tranquilos”, lo cual sugiere que las actividades en la intervención los ayudaron a expresar emociones y a regular aquellas que podrían ser más difíciles de manejar.

La autorregulación en la adolescencia es importante debido a que se caracteriza por un aumento de la intensidad emocional por los cambios biológicos y sociales. Los estudiantes respondieron que algunas actividades les dieron paz y se desestresaron, lo que indica que la intervención promovió el desarrollo de estrategias para enfrentar situaciones de tensión. Estos resultados coadyuvan en la construcción de un entorno escolar más saludable, debido a que los estudiantes con mejor regulación emocional tienden a generar menos conflictos interpersonales.

**Motivación.** Los estudiantes mencionaron que las actividades y el trato de las interventoras los motivaron a participar, aprender y reflexionar sobre su futuro. Las respuestas que mencionan la importancia de “seguir adelante” y “no rendirse” demuestran cómo el ambiente de aprendizaje les ayudó a trabajar: “Me motivaron a seguir adelante”; “Aprendí que nunca debo rendirme”; “Las actividades me impulsaron a aprender”; “Las maestras me hicieron sentir que puedo hacer las cosas bien”.

La motivación intrínseca es otro pilar de la inteligencia emocional y se refiere a la capacidad del deseo de logro, más allá de recompensas externas. En este sentido, los estudiantes expresaron sentirse motivados por las actividades, sus respuestas sugieren que las estrategias pedagógicas fueron

efectivas en términos de participación.

El hecho de que las actividades de la intervención hayan sido percibidas como significativas, indica que se promovió un ambiente de reconocimiento y logro personal. Este tipo de motivación también está relacionada con la autoconfianza y la capacidad de influir en su propio destino, lo cual es una manifestación directa del concepto de autoeficacia.

**Empatía.** Los estudiantes indicaron haber aprendido a ser más comprensivos, destacando la importancia de respetar y entender los sentimientos de los otros. El aprendizaje de la empatía fue uno de los aspectos más destacados por ellos: "Aprendí a respetar a los demás"; "Entendí que los demás también tienen sentimientos importantes"; "Me enseñaron a ser empático y a valorar a mis compañeros"; "Aprendí a no juzgar a los demás".

La empatía es la habilidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás; las respuestas muestran cómo desarrollaron una mayor conciencia social. Esto no solo refuerza su capacidad para relacionarse con los demás de manera más efectiva, sino que también los ayuda a construir relaciones más sólidas y respetuosas.

Los estudiantes que aprenden a ser empáticos suelen tener un mayor sentido de conexión y pertenencia en su entorno social, lo que a su vez mejora su autoestima y reduce sentimientos de aislamiento. La intervención psicoemocional parece haber sido exitosa al facilitar situaciones en las que los estudiantes pudieron observar y practicar la empatía a través de juegos, dinámicas o interacciones con sus compañeros.

**Habilidades Sociales.** Los estudiantes mencionaron que las actividades mejoraron su capacidad para interactuar con sus compañeros e interventoras, promoviendo el respeto y la cooperación. Las menciones sobre el trabajo en equipo y el respeto mutuo muestran que las habilidades sociales fueron un componente clave en el éxito de la intervención: "Conviví mejor con mis compañeros"; "Me gustó cómo las maestras nos enseñaron a ser respetuosos"; "Aprendí a trabajar

en equipo"; "Las maestras nos mostraron cómo ser mejores personas y convivir mejor".

El desarrollo de habilidades sociales fue otro aspecto clave identificado en las respuestas de los estudiantes. Ellos mencionaron cómo las actividades les permitieron mejorar la convivencia con sus compañeros, aprender a trabajar en equipo y relacionarse mejor con las interventoras.

Las habilidades sociales son cruciales en el contexto educativo, ya que fomentan un ambiente de cooperación y respeto mutuo, elementos necesarios para un clima de aprendizaje positivo.

Estas habilidades permiten a los estudiantes resolver conflictos de manera efectiva, formar relaciones constructivas y sentirse parte de una comunidad más amplia. En este sentido, la intervención también parece haber ayudado a los estudiantes a desarrollar relaciones interpersonales más saludables, sobre todo porque la adolescencia es un período donde la aceptación por parte de los compañeros adquiere gran relevancia.

## 5. Discusión y conclusión

### 5.1 Interventoras

El ejercicio pedagógico bajo el método de aprendizaje-servicio facilitó el desarrollo emocional y profesional de las interventoras a través de la intervención a estudiantes de secundaria. Este aprendizaje experiencial les permitió seguir desarrollando competencias blandas y específicas que se requieren para el ejercicio de su profesión. De acuerdo con la propuesta de Kolb (2014), estas competencias se desarrollaron mediante un proceso continuo de: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa (Gleason y Rubio, 2020; Kolb, 2014; Bhat, s.f.).

Desarrollo de Habilidades Emocionales y Resiliencia. Las interventoras mencionaron que el manejo de sus emociones fue clave durante la intervención. La exposición a nuevas situaciones les permitió experimentar estrés y a su vez, reflexionar sobre las estrategias para afrontarlo.

Este aprendizaje fortalece las habilidades emocionales, permitiéndoles gestionar sus emociones en situaciones de presión y contribuyendo a su bienestar y autoconfianza como futuras docentes. Este hallazgo coincide con estudios sobre el aprendizaje experiencial en la formación docente, donde el desarrollo de la resiliencia es crucial para enfrentar los retos emocionales de la profesión (Dávila y Díaz, 2005; Goleman, 2012).

**Fortalecimiento de Relaciones Sociales y Habilidades Interpersonales.** El trabajo colaborativo durante la intervención facilitó el desarrollo de habilidades sociales e interpersonales. Al trabajar con sus compañeras y establecer relaciones de respeto y empatía con los estudiantes, las futuras docentes construyeron puentes de comunicación y cooperación que aplicarán en su práctica profesional. Este tipo de interacción respalda el desarrollo de competencias interpersonales, facilitando el trabajo en equipo y mejorando la cohesión en entornos educativos (García, 2020).

Por su parte, la inteligencia social desarrollada es una habilidad fundamental para mantener ambientes de aprendizaje positivos y efectivos (Goleman, 2008).

**Desarrollo de Habilidades Personales y Profesionales.** La intervención permitió el manejo de actividades y la organización de grupos, lo cual fortaleció sus habilidades pedagógicas y de gestión. Los comentarios dejaron ver que, a partir de esta experiencia concreta, lograron mejorar su capacidad de planificación y organización.

A decir de Kolb (2014) y Furco (2011), estas competencias son esenciales en la docencia y se fortalecen a través de experiencias prácticas. Los programas de aprendizaje-servicio permiten a los estudiantes aplicar estas habilidades en situaciones reales, mejorando su aprendizaje académico y desarrollo profesional. Este enfoque práctico facilita un aprendizaje más efectivo y relevante en el contexto educativo.

**Satisfacción de Necesidades Psicológicas.** La autoeficacia fue reforzada al experimentar el éxito en el logro de los objetivos de la intervención.

La satisfacción de contribuir al bienestar de los estudiantes generó en ellas un sentido de logro y motivación, lo cual contribuye a la motivación intrínseca que refuerza el deseo de mejorar y de influir positivamente en la vida de sus futuros estudiantes.

Martínez (2024a) señala que la autoeficacia es fundamental en el proceso formativo, ya que mejora la autoestima y contribuye a una experiencia docente más satisfactoria. Además, el aprendizaje-servicio tiene un impacto positivo en la satisfacción psicológica de las docentes en formación, al promover un sentido de autonomía y competencia (Bhat, s.f.).

**Impacto Positivo en la Comunidad y en la Autovaloración.** El sentido de propósito y responsabilidad social se fortaleció en ellas al ver cómo su trabajo generaba un impacto positivo en los/as estudiantes de secundaria. Este fue percibido como significativo, lo que elevó la autovaloración de las estudiantes. Sus comentarios evidencian esta percepción de valor y compromiso social. Este hallazgo coincide con el enfoque del aprendizaje-servicio, que busca beneficiar tanto a quienes participan en el servicio como a la comunidad en general. La intervención se convirtió en un espacio transformador que promovió un sentido de identidad profesional y fortaleció su compromiso social y su autoconfianza (Furco, 2011).

**Alumnos** La intervención psicoemocional también generó cambios significativos en los estudiantes de secundaria, en el marco de las cinco categorías relacionadas con la inteligencia emocional (Goleman, 2012). Estos cambios se reflejan en los procesos de autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Cada una fue experimentada por los estudiantes, quienes lograron internalizar y aplicar estos aprendizajes.

**Autoconciencia.** A través de la intervención, reconocieron y valoraron sus emociones fortaleciendo su autoconciencia y la reflexión les permitió desarrollar una mayor claridad emocional. Los resultados son congruentes con Goleman

(2012), quien señala que la autoconciencia es la base de la inteligencia emocional.

El proceso de reconocer y valorar las propias emociones ayuda a los estudiantes a construir una autoimagen positiva, aspecto fundamental en la adolescencia.

**Autorregulación.** La intervención les ayudó a seguir desarrollando la capacidad de autorregulación emocional y afrontar el estrés y la ansiedad. La autorregulación es esencial para el bienestar emocional, especialmente en la adolescencia, lo que reduce el riesgo de comportamientos destructivos y facilita el desarrollo de una identidad propia y la adaptación social. Salinas (2016), indica que el apoyo de padres e instituciones educativas es vital para fomentar esta habilidad y prevenir problemas sociales.

Complementariamente, este proceso de aprendizaje de estrategias de autorregulación contribuye a un entorno escolar más saludable, ya que los estudiantes con mayor control emocional tienden a reducir los conflictos interpersonales (Martínez, 2024b).

**Motivación.** La motivación se vio reforzada por el apoyo y los estímulos que recibieron durante la intervención. Percibieron las actividades como significativas y esto los impulsó a establecer metas y a participar activamente.

Domínguez, Domínguez, López y Rodríguez (2016), señalan que la motivación y la inteligencia emocional están interrelacionadas, ya que la motivación impulsa la conducta hacia metas, mientras que la inteligencia emocional ayuda a manejar las emociones que afectan ese proceso. El individuo con alta inteligencia emocional es menos vulnerable a la frustración, lo que mejora su capacidad para alcanzar objetivos.

**Empatía.** El aprendizaje de la empatía fue otro de los aspectos destacados, los estudiantes desarrollaron una mayor comprensión hacia sus compañeros. La intervención promovió el respeto y el reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía es una habilidad clave para establecer

relaciones saludables y cooperativas en el entorno escolar, ya que facilita la creación de un ambiente de respeto y comprensión (Goleman, 2008). Este hallazgo respalda la idea de que los programas psicoemocionales en las escuelas son fundamentales para fortalecer el bienestar emocional y social de los estudiantes.

**Habilidades Sociales.** También se contribuyó al desarrollo de habilidades sociales, aprendieron a trabajar en equipo y a mejorar sus relaciones interpersonales. Estas habilidades son esenciales para el éxito escolar y el desarrollo personal, ya que permite tener relaciones constructivas y resolver conflictos de manera efectiva. Este resultado destaca la importancia de las intervenciones psicoemocionales en la escuela para desarrollar competencias sociales que promuevan un entorno de cooperación y respeto (Goleman, 2012).

En conclusión, se puede señalar que los resultados de este estudio aportan evidencia empírica sobre el potencial del ApS como estrategia bidireccional en educación. En primer lugar, las 27 universitarias redujeron significativamente vulnerabilidades emocionales al diseñar e implementar intervenciones para 97 alumnos de secundaria, quienes a su vez mejoraron su convivencia escolar mediante el desarrollo de autorregulación y empatía. Estos hallazgos no solo refuerzan la literatura sobre inteligencia emocional (Goleman, 2012) y aprendizaje experiencial (Kolb, 2014), sino que también ofrecen tres aportes clave para el campo educativo:

1. El ApS trasciende la formación académica: Se erige como un espacio de autoconocimiento que fortalece la resiliencia, permitiendo a las futuras pedagogas convertir sus propias vulnerabilidades en herramientas pedagógicas.
2. La inteligencia emocional requiere prácticas vivenciales: Su enseñanza no debe limitarse al currículo teórico; demanda actividades contextualizadas, como las sesiones basadas en el ciclo de Kolb (experiencia concreta-reflexión conceptualización-aplicación).
3. La colaboración universidad-escuela es estratégica: La sinergia entre ambos niveles educativos es vital para abor-

dar aspectos socioemocionales en adolescentes, aprovechando el ApS como puente entre la formación docente y las necesidades comunitarias.

En cuanto a las implicaciones prácticas y limitaciones, se recomienda:

1. Integrar el ApS en los planes de estudio de pedagogía como eje transversal, no como actividad optativa.
2. Promover programas de inteligencia emocional codiseñados entre universidades y escuelas de educación básica.
3. Es importante reconocer que el diseño cuasiexperimental sin grupo de control limita la generalización de los resultados. Futuras investigaciones podrían incluir grupos comparativos o seguimientos longitudinales para aislar el efecto específico del ApS y evaluar su sostenibilidad.
4. Replicar este modelo en otros contextos latinoamericanos, priorizando la participación de docentes en ejercicio y monitoreando su impacto a largo plazo, no solo enriquecería la evidencia existente, sino que también contribuiría a construir sistemas educativos más humanos y resilientes.

## 6. Bibliografía

- Barquero, A., León, R. y Feria, D. (2010). Difusión de los resultados cualitativos (I). *Nure Investigación*, 50. <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/523/512>
- Bhat, V. (s.f.). Aprendizaje experiencial. Una guía para educadores [material del Curso experto universitario en andragogía]. Aula mi Clase Academia. [https://miclase.es/06A/modulo1/biblio1/bhat\\_xperiencial.pdf](https://miclase.es/06A/modulo1/biblio1/bhat_xperiencial.pdf)
- Burns, D. (2014). *Sentirse bien*. México: Paidós.
- Dávila, M. C., Díaz, D. (2005). Aprendizaje-servicio: impacto emocional y profesional. *Revista de Educación y Psicología*, 23(2), 45-58.
- Domínguez-Alonso, J., Domínguez-Rodríguez, V., López-Pérez, E., Rodríguez-González, MDM (2016). Motivación e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3 (2), 94-101.
- Dongo, A. (2008). La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa. *Revista IIPSI*, 11(1), pp. 167- 181. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2747352.pdf>
- Furco, A. (2011). El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional Sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*. Número cero, pp. 64-70. <https://www.zerbikas.es/wp-content/uploads/2015/09/0406FURapr.pdf>
- García, J. G. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores, 7(2). <https://dilemascontemporaneoseduacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>
- Gleason, M. y Rubio, J. (2020). Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente. *Revista Educación*, 44 (2). DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>
- Goleman, D. (2008). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gómez, J. (s.f.). El aprendizaje experiencial. [Material didáctico de la materia Capacitación y Desarrollo en las Organizaciones] Universidad de Buenos Aires. [http://repositoriorscj.dyndns.org:8080/xmlui/bitstream/handle/PSCJ/699/Aprendizaje\\_experiencial.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositoriorscj.dyndns.org:8080/xmlui/bitstream/handle/PSCJ/699/Aprendizaje_experiencial.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Guevara-Manrique, A, Sánchez-Lozano, C, Parra, L. (2014) Estrés Laboral y Salud Mental en Docentes de Primaria y Secundaria. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 4 (4), 30-32. <https://doi.org/10.18041/2322-634X/rco.4.2014.4963>
- Kolb, D. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: FT Press.
- López Martínez, O., García Jiménez, E. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.44.007>
- Martínez Ortega, J. F. (2024a). La Teoría Cognitiva Social como guía para el diseño de una intervención psicoeducativa, para alumnos/as de nivel secundaria en Mérida, México. *Tribuna Pedagógica*, 2(1), 49-60. <https://tribunapedagogica.upnmda.edu.mx/index.php/tp/article/view/35>
- Martínez Ortega, J. F. (2024b). Aprendizaje-servicio, herramienta para disminuir vulnerabilidades emocionales de pedagogos en formación: Reporte de resultados cuantitativos. *Tribuna Pedagógica*, 2(2), 61-72. <https://tribunapedagogica.upnmda.edu.mx/index.php/tp/article/view/50>
- Salinas Peralta, G. A. (2016). Autorregulación emocional en adolescentes. *Educación*, (22), 64-66. <https://doi.org/10.33539/educacion.2016.n22.1158>

## 7. Anexo 1. Instrumento aplicado a universitarias.

Preguntas Sobre el Proceso de Aprendizaje.

1. ¿Qué y cómo aprendimos sobre esta experiencia?
2. ¿Qué estrategias utilizamos para comprender y procesar la problemática?
3. ¿Qué recursos o herramientas nos fueron útiles en el proceso de aprendizaje?

Preguntas Sobre la Comprensión y Reflexión

4. ¿Qué aspectos del tema o experiencia nos resultaron más desafiantes y por qué?
5. ¿Cómo nos sentimos al enfrentar estos desafíos y cómo los superamos?
6. ¿Qué preguntas o dudas tuvimos durante el proceso y cómo las abordamos?

## Preguntas Metacognitivas

- 7. ¿A lo largo de este semestre, aumentaron tus fortalezas emocionales? Si al menos una aumentó:
- 8. ¿Cuáles y por qué piensas que se aumentaron tus fortalezas?
- 9. ¿Qué tuvo que pasar o qué tuviste que hacer para aumentar tus fortalezas? Si no existe ninguna que aumentó:
- 10. ¿Estuviste interesada en aumentar tu fortaleza emocional, hiciste algo al respecto?
- 11. ¿Hiciste algo para aumentar alguna vulnerabilidad psicológica? Si no existe ninguna que aumentó:
- 12. ¿Si quisieras aumentar tus fortalezas, qué tipo de estrategia podría ayudarte?
- 13. Una vez habiendo terminado todo el proceso (desde conocer el tema el tema de fortalezas psicológicas y vulnerabilidades emocionales; codiseñar y aplicar la intervención y obtener los resultados de los alumnos, ¿cuál es tu reflexión final?

## 8. Anexo 2. Instrumento aplicado a estudiantes.

Preguntas de cinco escalas, tipo Likert (de Totalmente en Desacuerdo a Totalmente de Acuerdo).

- 1. ¿Los temas vistos en clase te fueron útiles?
- 2. ¿Las maestras fueron motivadoras, entusiastas, amables y respetuosas?
- 3. ¿La manera en que las maestras impartieron la clase te ayudó a comprender los temas? Si no existe ninguna que aumentó:
- 4. ¿Te gustaría volver a tomar este tipo de clases con temas parecidos?

Preguntas abiertas.

- 1. Indica tres cosas que más te gustaron de la clase y por qué.
- 2. Indica tres cosas que no te gustaron de la clase y por qué.
- 3. ¿Qué fue lo más importante que aprendiste en esta clase?
- 4. ¿Qué les dirías a las maestras para que mejoraran?