



Universidad de Concepción

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO BÁSICO A
TRAVÉS DEL PROGRAMA DE HABILIDADES EMOCIONALES SEA**

**Tesis presentada a la Escuela de Educación de la Universidad de
Concepción para optar al grado académico de Licenciado en Educación**

Por: Karla Deniss Salas Manríquez

Haylin Alexandra Silva Gómez

Profesora guía: María Aurora Gutiérrez Echavarría

05 de diciembre del 2025

Los Ángeles

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

AGRADECIMIENTOS

Karla Deniss Salas Manríquez:

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que me acompañaron durante el desarrollo de este proceso y a lo largo de mi formación académica.

Quiero agradecer a mi familia, por su apoyo incondicional e infinita paciencia, y por ser una de las fuentes de mi motivación. Agradecer en especial, a mi madre Janet y a mis hermanos Luka y Emilia, quienes han estado incondicionalmente a mi lado brindándome amor, ánimo y confianza para seguir avanzando. Este logro también es suyo, porque gran parte de la fuerza y el ánimo que tuve fue gracias a ellos.

También agradecer a mis profesoras de universidad, Alejandra Robles, Jacqueline Valdebenito, María Aurora Gutiérrez y Andrea Tapia, quienes han sido parte fundamental en todo mi proceso de formación académica y personal. Pero quiero hacer énfasis en mi agradecimiento a la Profesora María Aurora Gutiérrez, agradezco profundamente su paciencia, orientación y dedicación durante todo el proceso de la investigación. Su acompañamiento, su claridad y su compromiso docente hicieron posible que pudiéramos avanzar en cada etapa.

Y finalmente, quiero expresar mi profundo agradecimiento a quien ha recorrido este camino a mi lado, a mi pareja, Matías Campos Jara. Junto a él he crecido y aprendido el valor de la constancia, el cariño verdadero y el apoyo incondicional. Gracias por creer en mi cuando las dudas aparecían, por tu infinita compañía y por darme siempre un espacio seguro donde refugiarme. Gracias, sobre todo, por haberte presentado en mi vida.

Haylin Alexandra Silva Gómez:

Quiero manifestar mi más sincera gratitud a todas las personas que estuvieron a mi lado durante este camino y a lo largo de mi crecimiento académico.

Su compañía, apoyo y confianza han sido fundamentales para alcanzar esta meta.

En primer lugar, agradezco a Dios por haberme dado la vida, la salud y la fortaleza para recorrer este camino. Su guía y bendición han sido luz en los momentos de dificultad y alegría en los días de logro. Sin Su presencia constante, este sueño no habría sido posible.

A mi familia, por su amor, comprensión y respaldo incondicional. Cada uno de ustedes ha contribuido de manera especial a mi formación personal y profesional. Gracias por brindarme un entorno lleno de cariño, donde siempre he encontrado motivación y fortaleza para seguir adelante. Agradezco especialmente a mi madre y a mis hermanos, quienes han sido mi pilar fundamental, mi guía y mi mayor ejemplo de amor y entrega. Su apoyo incondicional, comprensión y palabras de aliento me han acompañado en cada etapa.

A mi padre, por ser mi referente de esfuerzo, dedicación y constancia. Tus consejos y tu ejemplo de superación han sido fundamentales para mí. Gracias por confiar en mí y por motivarme a dar siempre lo mejor de mí.

Quiero destacar mi especial gratitud a la profesora María Aurora Gutiérrez. Valoro enormemente su constante apoyo, su guía atenta y su entrega a lo largo de todo el desarrollo de esta investigación. Su disposición para acompañarme, la precisión de sus explicaciones y su vocación docente fueron fundamentales para avanzar y superar cada fase de este trabajo.

También, agradecerle a mi pareja, Michael Gómez Lagos. Gracias por su paciencia, amor y comprensión. Por ser mi apoyo en los momentos de cansancio, por celebrar cada logro conmigo y por acompañarme en cada desafío. Tu presencia ha sido esencial en este proceso.

Finalmente, a mi bebé que viene en camino, por ser mi mayor inspiración. Tu llegada llena mi vida de esperanza y motivación para seguir superándome. Este logro también es para ti, con la ilusión de que encuentres en él un ejemplo de perseverancia y amor.

TABLA DE CONTENIDO**Contenido**

INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE OCTAVO BÁSICO A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE HABILIDADES EMOCIONALES SEA.....	i
TABLA DE CONTENIDO	vii
ÍNDICE DE TABLAS	xiii
RESUMEN.....	xiv
INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	8
PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	11
ESTADO DEL ARTE.....	13
MARCO TEÓRICO	19
Inteligencia Emocional	19
Educación Emocional.....	26
Habilidades Emocionales.....	29
Habilidades Emocionales en Adolescentes	31
Programas de Intervención.....	36
Programa SEA.....	39
METODOLOGÍA.....	43

Diseño de Investigación	44
Población y Muestra	45
Consideraciones Éticas:	47
Conceptualización y Operacionalización de Variables o Categorías:	48
Variables Cuantitativas:	48
Categorías Cualitativas:	49
Instrumentos de Recolección de Datos:	51
Procedimiento o Fases de Investigación:	54
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS:	57
PRIMERA PARTE	59
Resultados Cuantitativos	59
Estadísticos Descriptivos	59
Prueba t de Student Para Muestras Relacionadas	60
SEGUNDA PARTE	64
Resultados Cualitativos	64
Análisis entrevistas semiestructuras	64
Categorías Emergentes	65
Resultados Según Categorías	66
Categoría A- Percepción Emocional	66
Categoría B- Expresión Emocional	66

Categoría C- Comprensión Emocional.....	66
Categoría D- Regulación Emocional.....	67
Categoría E- Empatía.....	67
Categoría F- Necesidades y Apoyo Socioemocional.	67
Análisis Notas de Campo.....	67
Participación y Disposición a las Actividades	68
Conductas disruptivas y clima de aula	69
Regulación emocional observada.....	70
Relación con la tesista y experiencia con el programa	70
Presencia de adultos y condiciones del contexto escolar	71
DISCUSIONES DE RESULTADOS	72
PROYECCIONES Y LIMITACIONES.....	77
 Proyecciones	77
 Limitaciones	78
CONCLUSIÓN	80
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXO A.....	87
 Escala de Evaluación de Habilidades Emocionales en Adolescentes	87
ANEXO B.....	90

Rubrica de corrección e interpretación de los resultados de la escala	
EHE-A	90
ANEXO C	92
Entrevista Diagnostica a Docentes pre-Intervención	92
ANEXO D	94
Entrevista a Docentes Post Intervención	94
ANEXO E	97
Entrevista Diagnóstica A Docentes, Profesora Jefe	97
ANEXO F	101
Entrevista Diagnóstica A Docentes, Profesora Jefe	101
ANEXO G	105
Entrevista Diagnóstica A Docentes, Profesor de Lenguaje	105
ANEXO H	109
Entrevista Post Intervención A Docentes, Profesora Jefe	109
ANEXO I	113
Entrevista Post Intervención A Docentes, Profesora Diferencial	113
ANEXO J	117
Entrevista Post Intervención A Docentes, Profesor de Lenguaje	117
ANEXO K	121
Notas de Campo	121

ANEXO L.....	128
Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Percepción	
Emocional	128
ANEXO F.....	129
Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Expresión	
Emocional	129
ANEXO M.....	131
Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Comprensión	
Emocional	131
ANEXO N.....	132
Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Regulación	
Emocional	132
ANEXO Ñ.....	134
Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Empatía	134
ANEXO O.....	135
Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Necesidades y	
apoyo socioemocional	135
ANEXO P	136
Resultados Cualitativos Notas de Campo, Participación y Disposición a	
las actividades	136
ANEXO Q.....	138

Resultados Cualitativos Notas de Campo, Conductas disruptivas y clima de aula	138
ANEXO R.....	140
Resultados Cualitativos Notas de Campo, Regulación Emocional Observada.....	140
ANEXO S	141
Resultados Cualitativos Notas de Campo, Relación con la Tesista y Experiencia con el Programa.....	141
ANEXO T.....	143
Resultados Cualitativos Notas de Campo, Presencia de Adultos y Condiciones del Contexto Escolar	143

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra.....	46
Tabla 2. Variables cuantitativas	49
Tabla 3. Categorías cualitativas	50
Tabla 4. Estadística Descriptiva, Escala que se Realizó con Reactivos de las Escalas Validadas RE-MESACTS y TMMS24, (Escala de Evaluación de Habilidades Emocionales para Adolescentes, EHE-A)	59
Tabla 5. Percepción Emocional	60
Tabla 6. Comprensión Emocional.....	61
Tabla 7. Regulación Emocional	62
Tabla 8. Total Habilidades Emocionales	63
Tabla 9. Categoría Cualitativa Percepción Emocional	128
Tabla 10. Categoría Cualitativa Expresión Emocional	129
Tabla 11. Categoría Cualitativa Comprensión Emocional.....	131
Tabla 12. Categoría Cualitativa Regulación Emocional	132
Tabla 13. Categoría Cualitativa Empatía	134
Tabla 14. Categoría Cualitativa Necesidades y Apoyo Socioemocional	135
Tabla 15. Categoría Cualitativa Participación y Disposición a las Actividades	136
Tabla 16. Categoría Cualitativa Conductas Disruptivas y Clima de Aula	138
Tabla 17. Categoría Cualitativa Regulación Emocional Observada	140
Tabla 18. Categoría Cualitativa Relación con la Tesista y Experiencia con el Programa.....	141
Tabla 19. Categoría Cualitativa Presencia de Adultos y Condiciones del Contexto Escolar	143

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito analizar y evaluar el efecto de la implementación del Programa SEA (Desarrollo de habilidades emocionales, sociales y de atención plena) específicamente en el desarrollo de habilidades emocionales en estudiantes adolescentes de octavo básico. A través de un enfoque metodológico mixto con diseño secuencial explicativo, se contempla una fase cuantitativa y una cualitativa, donde la última no se presenta de forma independiente, sino como una etapa posterior, orientada a enriquecer la interpretación de los resultados de la primera etapa. En la fase cuantitativa, se utilizará la escala de Evaluación de Habilidades Emocionales en Adolescentes EHE-A (escala fusión de las escalas RE-MESACTS y TMMS-24), dirigida a los y las estudiantes, con el fin de medir cómo están las habilidades emocionales pre y post intervención. En la etapa cualitativa, se realizarán entrevistas semiestructuradas a docentes, con el fin de interpretar y contextualizar los resultados desde la experiencia educativa. Los objetivos específicos, principalmente, se enfocan en determinar el nivel inicial de habilidades emocionales de los y las estudiantes, describir su posible evolución a lo largo del proceso de intervención y evaluar los posibles cambios al finalizar la implementación del programa. Este estudio busca aportar evidencia respecto a la eficacia del Programa SEA como una propuesta de intervención educativa orientada al fortalecimiento y la mejora de las habilidades emocionales en

adolescentes. En particular, busca determinar si la implementación del programa produce cambios significativos en el desarrollo emocional, evaluando sus efectos específicamente, en la percepción, comprensión y regulación emocional.

Palabras claves: Inteligencia Emocional, Habilidades Emocionales, Educación Emocional, Regulación Emocional, Adolescentes

Abstract

The purpose of this study is to analyze and evaluate the effect of the implementation of the SEA Program (Social, Emotional, and Mindfulness Skills Development), specifically on the development of emotional skills in eighth-grade adolescent students. Through a mixed-methods approach with an explanatory sequential design, the study includes a quantitative phase and a qualitative phase, with the latter not presented independently but rather as a subsequent stage aimed at enriching the interpretation of the results obtained in the first phase.

In the quantitative phase, the Emotional Skills Assessment Scale for Adolescents (EHE-A)—a merged scale combining the RE-MESACTS and TMMS-24 instruments—will be administered to students in order to measure their emotional skills before and after the intervention. In the qualitative phase, semi-structured interviews will be conducted with teachers to interpret and contextualize the results from an educational perspective.

The specific objectives primarily focus on determining the students' initial level of emotional skills, describing their potential development throughout the intervention process, and evaluating possible changes at the end of the program's implementation. This study seeks to provide evidence regarding the effectiveness of the SEA Program as an educational intervention proposal aimed at strengthening and improving adolescents' emotional skills. In

particular, it aims to determine whether the implementation of the program produces significant changes in emotional development by specifically assessing its effects on emotional perception, understanding, and regulation.

Keywords: Emotional Intelligence, Emotional Skills, Emotional Education, Emotional Regulation, Adolescents

INTRODUCCIÓN

El fortalecer y/o desarrollar habilidades emocionales en el ámbito escolar es un punto que se necesita trabajar para el bienestar emocional e integral de los y las estudiantes. Estas habilidades o competencias influyen de manera directa tanto en su desempeño escolar como en las relaciones con sus pares y adultos y en la salud mental. Es en este marco, que el termino de Inteligencia Emocional, la cual es la capacidad de percibir, comprender, usar y regular las emociones, se ubica como una competencia de vital importancia que debe ser implementada y promovida desde edades tempranas y a lo largo del proceso educativo de los y las estudiantes.

La educación emocional, definida por Bisquerra (2000) como un proceso educativo continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, atiende a la necesidad de la implementación de programas de intervención que ayuden a potenciar las habilidades emocionales en los y las adolescentes. Debido a esto, se han desarrollado y se han propuesto programas enfocados a fortalecer estas competencias, como el Programa SEA, que se enfoca en el desarrollo de las habilidades emocionales, sociales y de atención plena. Esta es una propuesta de intervención que busca fomentar y trabajar la regulación y autorregulación emocional, la empatía, la conciencia emocional y la resolución de problemas.

Esta investigación tiene como propósito analizar el efecto tras la implementación del Programa SEA en el desarrollo de las habilidades emocionales en estudiantes de octavo básico., de forma específica los cambios en la comprensión, regulación y percepción emocional mediante un instrumento que combina los reactivos de las escalas RE-MESACTS y el TMMS-24 para evaluar de forma completa las habilidades antes mencionadas.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo de las habilidades emocionales de niños, niñas y adolescentes se ha visto cada vez más estudiado y cada vez más cobra mayor relevancia, debido al impacto de estas habilidades en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. En Chile, diversos estudios educativos y científicos han evidenciado que los establecimientos educacionales aún no se encuentran preparados para enfrentar desafíos que involucran la educación emocional, viéndose con mayor claridad en la poca información e integración del tema socioemocional en el currículo escolar (Fernández Calisto et al., 2022). Esta situación se vuelve de real importancia y es urgente abordarla, ya que tiene una cercana relación con el desarrollo esperado de los y las adolescentes. En la investigación de Fernández Calisto et al., (2022), se realizó una revisión de las Bases Curriculares de 1° hasta 6° básico, en donde se evidenció que de manera transversal no se aborda el desarrollo de la educación emocional en sus contenidos curriculares.

Siguiendo con lo anterior, en la investigación de Prieto y González, (2022) se recalca la preocupación por el desarrollo de las habilidades emocionales en los y las estudiantes, ya que, bajo un análisis en profundidad del currículo nacional, enfocado principalmente en las Bases curriculares de Orientación de segundo ciclo de educación básica, se puede observar que no

existe o existe muy poca importancia sobre el desarrollo de estas habilidades vitales en el periodo de la adolescencia.

Al considerar lo anterior, es importante dentro de la investigación el comprender las características propias del proceso de adolescencia, ya que es en esta etapa donde se ven intensificadas las necesidades emocionales y sociales. Por lo tanto, se puede definir la adolescencia como un periodo muy importante en el desarrollo de las personas, el cual está caracterizado por ser una etapa de transformación física, emocional y social, donde la adolescencia temprana ocurre entre los 10 y 13 años, la adolescencia media entre los 14 y 17 años, y finalmente la adolescencia tardía entre los 18 a 21 años (Brittany Allen y Helen Waterman, 2019). Dentro de este rango de edad es donde los y las adolescentes enfrentan diversos desafíos que tienen relación con el desarrollo de su identidad, el cómo gestionar sus emociones y cómo se relacionan con sus pares. Es por esto que en el contexto educativo chileno es una necesidad el implementar programas de intervención que promuevan y fortalezcan estas habilidades, que muchas veces se ven desfavorecidas por el contexto en el que los y las adolescentes participan diariamente.

Investigaciones evidencian que los y las adolescentes enfrentan diversos desafíos en el área de la regulación emocional, la cual se define como un conjunto de procesos intrínsecos y extrínsecos que, en base a una reacción, se controlará el inicio, desarrollo y modificación de las reacciones emocionales

tanto positivas como negativas (Thompson, 1994). Un estudio realizado en la ciudad de Arica menciona que las dificultades en la regulación emocional se asocian con indicadores negativos de salud mental, tales como, depresión, ansiedad y comportamientos disruptivos (Caqueo-Urizar et al., 2020), lo que deja en evidencia la relación entre la gestión emocional y el bienestar psicológico en esta etapa de desarrollo.

Es bajo este sentido que se vuelve de vital importancia el desarrollo y la implementación de propuestas de intervención que fomenten el desarrollo de habilidades emocionales en adolescentes en el contexto escolar. Diversas investigaciones nacionales e internacionales han evidenciado que el implementar y trabajar de manera adecuada la educación emocional no solo tiene y provoca cambios positivos en la convivencia escolar y reduce notablemente los niveles de violencia escolar, sino que también aumenta la capacidad de autorregulación, empatía y la toma de decisiones de manera responsable.

En Chile, diversos estudios han expresado su preocupación por el bienestar emocional de los niños, niñas y adolescentes, todo esto debido al aumento de casos de violencia escolar en los establecimientos, el consumo de drogas y/o sustancias ilícitas y la salud mental. Esto se puede evidenciar en los resultados de la Encuesta Juventud y Bienestar 2024, en donde se reunió respuestas de más de 135 mil estudiantes de segundo medio de diversas

comunas del país, (Cooperativa.cl, 2025). Este estudio evidenció que, en los últimos 12 meses, en cuanto a conductas violentas, el 20,7% de los estudiantes reconoció haber iniciado peleas con otros grupos, el 10,9% admitió haber agredido físicamente a alguien y el 40% admitió burlarse de compañeros.

Por otra parte, Neva Milicic (2024), psicóloga chilena, menciona en su investigación que la falta de interacciones sociales por el excesivo uso de dispositivos electrónicos, tales como tablets, computadores y smartphones, ha reducido la empatía y las habilidades de comunicación entre los y las adolescentes, causando una afectación en su desarrollo emocional y social.

En la investigación de Abufhele Milad (2021), se analizó cómo la ansiedad ante pruebas y evaluaciones, la eficacia en uno mismo y la motivación influyeron en el rendimiento de los resultados obtenidos de la prueba PISA 2015. Se pudo ver en los resultados de la investigación, que la ansiedad tiene una relación negativa con el desempeño en cada una de las asignaturas evaluadas, mientras que la eficacia en uno mismo y la motivación se relacionan de forma positiva en las evaluaciones que tienen relación con la lectura y las ciencias. También, se pudo ver en esta investigación que no hubo diferencias por género, aunque se pudo demostrar que las mujeres presentan niveles mayores de ansiedad y menores en rendimiento en uno mismo y motivación en materias o asignaturas relacionadas con las ciencias. Las conclusiones de la investigación de Abuhele Milad (2021) vuelven a recalcar la necesidad de

implementar programas de intervención que favorezcan las habilidades emocionales para obtener un buen desempeño académico.

En la investigación desarrollada por Prieto y González (2022), se evidencia que, si bien existen esfuerzos y la motivación por diseñar e implementar programas orientados en el desarrollo de habilidades emocionales en adolescentes de segundo ciclo básico, aun son escasos los estudios que abordan esta temática, principalmente aquellos que analizan las propuestas externas al currículo escolar oficial, como lo es el Programa SEA. El estudio mencionado anteriormente se enfoca en la implementación de un programa creado por los propios investigadores, lo cual deja un vacío en torno a la evaluación de programas previamente aplicados y validados en otros contextos. El realizar un análisis en este tipo de intervenciones, permitiría comparar resultados, adaptar contenidos y en un futuro, integrarlos al sistema educativo actual.

En el contexto de la problemática expuesta, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el efecto de la implementación del Programa SEA en el desarrollo de habilidades emocionales en los y las estudiantes de octavo básico del Liceo Isabel Riquelme de Las Canteras de la comuna de Quilleco?

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La presente problemática de investigación obtiene su justificación por la necesidad de abordar el desarrollo de habilidades emocionales en los y las adolescentes, ya que según Puyol-Cortez y Piedra-Castro (2023), trabajar las competencias emocionales, como la autorregulación, la empatía, entre otras, mejoran la concentración, la motivación y reducen la ansiedad. El contexto en el cual Chile se encuentra actualmente hace énfasis en una transformación educativa que considere la dimensión emocional como el eje central en el proceso formativo de los estudiantes (Bonhomme y Rojas, 2024).

Investigaciones han mostrado un crecimiento en el deterioro de la salud mental, la violencia y el abandono escolar. Situaciones como estas, han ido en aumento tras la pandemia del COVID-19 (Agencia de Calidad de la Educación, 2022). Estos estudios demostraron que los y las estudiantes tienen niveles mayores de ansiedad, estrés y dificultades en la regulación emocional, lo cual puede afectar de manera negativa en el bienestar y rendimiento académico (López Cruz, 2022).

Al observar este escenario, se puede ver que los planes y programas de estudio aun no logran integrar efectivamente la educación emocional, dejando a los establecimientos, pero sobre todo a los y las docentes sin herramientas para abordar y trabajar esta dimensión (Fernández-Calisto et al., 2022). Bajo esta problemática, la presente investigación adquiere una alta importancia al

proponer la implementación del Programa de Desarrollo de Habilidades Emocionales, Sociales y de Atención Plena, Programa SEA, como una estrategia de intervención directa dentro de la comunidad escolar. Se espera que este programa responda al contexto real educativo, sobre todo en el aula, como la poca empatía de los estudiantes, dificultad para resolver conflictos y la poca entrega de herramientas para la autorregulación emocional. Asimismo, se relaciona con las recomendaciones que entrega UNESCO (2021), la cual sugiere de manera enfática incorporar la educación emocional dentro de la educación integral y que se oriente al desarrollo de competencias necesarias para la vida.

La importancia de esta investigación también se ve reflejada en la necesidad y demanda de las comunidades escolares para la implementación de estrategias efectivas y eficientes que mejoren la convivencia y fortalezcan el clima emocional en el aula. El Programa SEA, al enfocarse en el desarrollo de habilidades como la conciencia emocional, la autorregulación y la empatía, puede convertirse en una posible respuesta a las necesidades antes mencionadas.

Se espera encontrar con esta investigación, la mejora en la convivencia escolar en el aula, además de la disminución de conflictos o incidentes críticos, así como también el fortalecimiento del rendimiento académico de los y las estudiantes gracias a un mayor bienestar emocional. Si se enfocan en los y las

docentes, la aplicación del programa podría significar una mejora en la convivencia con sus estudiantes, además de una disminución del estrés laboral por la gestión del clima de aula. Se espera también que, a nivel institucional, la evidencia realizada tras la investigación pueda ser guía a futuras decisiones pedagógicas y políticas escolares orientadas al desarrollo y fortalecimiento integral y emocional de los adolescentes.

En definitiva, es necesario que el sistema educativo de Chile progrese hacia una real implementación de la educación emocional en cada uno de sus niveles educativos. Cada una de las investigaciones revisadas llegan a la conclusión en que el fortalecer las habilidades emocionales en la adolescencia no solo mejora el bienestar de cada uno de los y las adolescentes, sino que también ofrece efectos positivos en el proceso de aprendizaje, la convivencia y la preparación hacia la vida adulta. Así que, al implementar programas o estrategias de intervención diseñados y contextualizados, marcaría una diferencia significativa en la trayectoria de vida y escolar de los y las adolescentes.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Tema:

Desarrollo de habilidades emocionales en estudiantes de octavo año básico. Propuesta de intervención.

Pregunta de Investigación:

¿Cuál es el efecto de la implementación del Programa SEA en el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes de octavo año básico del Liceo Isabel Riquelme de Las Canteras de la comuna de Quilleco?

Hipótesis:

“La implementación del Programa SEA en estudiantes de octavo básico del Liceo Isabel Riquelme de Las Canteras de la comuna de Quilleco, produce una mejora en el desarrollo de las habilidades emocionales”.

Objetivo General:

Analizar y evaluar el efecto de la implementación del Programa SEA para el desarrollo de habilidades emocionales en estudiantes de segundo ciclo de educación básica.

Objetivos Específicos:

- Identificar el nivel inicial de las habilidades emocionales en los y las estudiantes antes de la implementación del Programa SEA a través de la escala Evaluación de Habilidades Emocionales para Adolescentes (fusión de las escalas TMMS-24 y RE-MESACTS).
- Implementación de las 11 sesiones del Programa SEA con el propósito de favorecer el desarrollo de habilidades emocionales de los estudiantes participantes.
- Comparar y describir la evolución de las habilidades de comprensión, regulación y percepción emocional en los y las estudiantes tras la aplicación del programa con los datos iniciales para determinar su efectividad.
- Evaluar, mediante la escala de creación propia, que se realizó con reactivos de las escalas validadas RE-MESACTS y TMMS24 (Escala de Evaluación de Habilidades Emocionales para Adolescentes, EHE-A), los cambios específicos en el reconocimiento y manejo de las emociones al finalizar el Programa SEA, identificando variaciones significativas en las puntuaciones pre y post intervención.

ESTADO DEL ARTE

El término de Inteligencia Emocional comenzó a utilizarse con mayor frecuencia en la mitad de los años 90, enfocándose en los sentimientos y las emociones. Diversas investigaciones demuestran la relación entre el compromiso escolar y académico y la habilidad de manejar las emociones (Extremera et al., 2007). En esta revisión, se hará un énfasis en la Inteligencia Emocional, que ha sido descrita por varios autores de diferentes maneras:

Según Mayer, Salovey y Caruso (2000), la Inteligencia Emocional se describe como una habilidad cognitiva para manifestar, gestionar y comprender las emociones con exactitud. Es la aptitud para generar sentimientos que estimulen el razonamiento, una característica de la personalidad y un reflejo de la cultura (Fernández, 2013; Serrano y Andreu, 2016).

También, Fernández, (2013) nos dice que es un factor importante a la hora de ajustarnos al entorno que nos rodea y para alcanzar el éxito. Asimismo, la Inteligencia Emocional es una capacidad para manejar la información relacionada con las emociones. Por esta razón, adquiere una importancia particular en el ámbito educativo, mediante lo que se conoce como educación emocional.

Se comprende la Educación Emocional, según los términos de Bisquerra (2009), como un proceso formativo, continuo y constante, que busca promover el desarrollo de las habilidades emocionales como un componente fundamental

del crecimiento integral de la persona, con el objetivo de prepararla para la vida. La noción de educación emocional es más amplia que la de inteligencia emocional. En ella se incluyen aportaciones de la neurociencia, de estudios sobre la psicología positiva y el bienestar subjetivo, el concepto de fluir, entre otros.

La Educación Emocional sigue una perspectiva de ciclo vital, por lo que resulta fundamental que esté incorporada en el plan de estudios en todas las fases educativas, desde la infancia hasta la madurez, y que también se incluya en la formación continua a lo largo de toda la existencia. La educación emocional constituye una estrategia de prevención primaria general que busca reducir la susceptibilidad del individuo a ciertas alteraciones o evitar que estas se presenten (Bisquerra, 2009)

Recientes investigaciones realizadas por Extremera y Fernández (2004) han revelado hallazgos importantes sobre cómo las habilidades de inteligencia emocional pueden influir en los estudiantes. Entre estos hallazgos, se menciona que los alumnos y alumnas con una inteligencia emocional alta, suelen tener un mejor nivel de estabilidad psicológica y bienestar emocional, además de contar con redes de apoyo más amplias y de mayor calidad. También tienen una menor tendencia a comportarse de manera conflictiva, agresiva o violenta. Además, suelen rendir mejor en sus estudios, ya que enfrentan situaciones de

estrés con mayor facilidad y tienen menor tendencia a consumir sustancias adictivas.

En la investigación de Laudadio y Mazzitelli, (2019) se menciona que las repercusiones educativas de los aspectos emocionales en los entornos escolares, especialmente en lo que se refiere al bienestar emocional y su impacto en la mejora de la convivencia, son fundamentales. Es en este contexto, que los autores manifiestan que el desarrollo de habilidades emocionales es vital para alcanzar el bienestar emocional. Por esta razón, es importante que la educación emocional sea incluida en los programas de formación y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la relación entre los estilos de enseñanza y el crecimiento emocional, lo cual favorece el bienestar tanto de los estudiantes como a los docentes y otros profesionales de la comunidad educativa (Pantoja et al., 2025).

Correal y Vega, (2024) mencionan en su investigación que la importancia de trabajar las habilidades emocionales tanto de forma individual como en su interacción ofrece una comprensión más profunda de cómo influyen en la convivencia y en la experiencia educativa. Además, se identifica el efecto positivo de estas habilidades en la relación entre los y las docentes y alumnos y alumnas, lo que ayuda a crear ambientes escolares positivos y favorece el logro del éxito social, académico y personal de los niños en esta etapa fundamental de su desarrollo.

También según las investigaciones de Correal y Vega, (2024) es fundamental resaltar el vínculo entre la percepción de las emociones y una comunicación eficaz, donde sostiene que identificar y entender tanto las emociones propias como las de los demás favorece una adecuada manifestación emocional y una interpretación empática de las emociones ajenas. Esto no solo impulsa el éxito en las relaciones sociales, sino que también mejora el bienestar emocional en general.

Correal y Vega, (2023) mencionan que, a partir de los 8 años de edad, los niños y niñas logran la capacidad de manejar que tan intensos son sus estados emocionales, como también los efectos tanto positivos como negativos. Además, en esta etapa comienza a controlarse la influencia de las respuestas de los demás y de uno mismo. Esto favorece el desarrollo de habilidades para expresar sus emociones de manera adecuada, lo que contribuye a un crecimiento social efectivo y a la adquisición de competencias emocionales que se ajusten a los diferentes contextos.

Investigando más a profundidad, Correal y Vega, (2022) mencionan que solo un estudio incluyó niños en edad de educación primaria, sin explorar a más profundidad la regulación emocional en las tareas escolares. Por lo tanto, en este análisis sería una contribución valiosa, ya que, por un lado, permitiría ampliar el conocimiento sobre cómo los niños regulan sus emociones en relación con las tareas escolares; y por otro, facilitaría la consideración de los

cambios significativos a nivel cognitivo, emocional y académico que ocurren en los niños en los últimos años de la educación primaria. Durante esta etapa, se desarrollan y perfeccionan las funciones ejecutivas, aumentan las exigencias sociales y académicas, por lo que la regulación emocional se vuelve aún más importante.

Las investigaciones analizadas señalan el foco central que poseen las emociones en el proceso de enseñanza y en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Desde la perspectiva de la Inteligencia emocional, entendida como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, se reconoce su impacto directo en el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la convivencia escolar. De la misma manera, la educación emocional, entendida como un proceso formativo continuo y permanente, orientado al desarrollo de competencias emocionales, se presenta como un eje necesario dentro del currículo escolar para favorecer el desarrollo de las habilidades antes mencionadas.

Los estudios que han sido revisados hacen referencia en que las habilidades emocionales influyen positivamente en las relaciones interpersonales, la comunicación eficaz, la estabilidad emocional y la conducta prosocial. Sin embargo, pese a los avances reportados, la literatura evidencia una limitación importante, existe escasa investigación que aborde en profundidad como los estudiantes de segundo ciclo básico regulan sus

emociones, y el cómo los programas y propuestas externas, como el Programa SEA, puede influir en este proceso. El vacío planteado hace énfasis en la necesidad de seguir investigando y comprendiendo el desarrollo de habilidades emocionales en esta etapa educativa.

MARCO TEÓRICO

Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia emocional es un término que ha causado una gran importancia en el ámbito educativo y psicológico, por su influencia en el desempeño y rendimiento académico y el bienestar emocional. Mayer y Salovey (1997) definieron la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, utilizar, comprender y regular las emociones propias y ajenas. En otras palabras, la inteligencia emocional es la capacidad para procesar información emocional y usarla para guiar el pensamiento y la conducta. La Inteligencia Emocional se compone de 4 términos muy importantes, la percepción emocional, el uso de emociones para facilitar el pensamiento, la comprensión emocional y la regulación emocional.

Como se menciona anteriormente, dentro de la inteligencia emocional se encuentran 4 términos importantes, el primero de ellos, es la percepción emocional, la cual se refiere a la habilidad para identificar con precisión las emociones propias y las de otras personas a partir de señales internas y externas, tales como, expresiones faciales, tono de voz, gestos, conductas o sensaciones fisiológicas. Esta habilidad forma parte de la base sobre la que se desarrollan las otras habilidades emocionales, ya que, al percibir de manera

incorrecta u errónea una emoción se puede distorsionar todo el proceso de respuesta emocional (Mayer y Salovey, 1997).

La percepción emocional, se describe en la investigación de Hoffmann, Kessler y Eppel (2020), como un componente fundamental del procesamiento emocional, asociado a la sensibilidad para captar señales relevantes del contexto social. Los autores hacen énfasis en que el rendimiento en la percepción emocional se asocia a una mayor sensibilidad para captar señales afectivas relevantes. Esto implica que quienes poseen un mejor desempeño en esta habilidad no solo reconocen emociones con mayor precisión, sino que integran esa información en procesos cognitivos complejos como la toma de decisiones, la anticipación de consecuencias y la regulación del comportamiento interpersonal.

Asimismo, los autores también destacan que la percepción emocional es relativamente constante en el tiempo. Esta estabilidad sugiere que se trata de una competencia que forma parte de las disposiciones emocionales de la persona, pero que aun así puede ser fortalecida y trabajada mediante experiencias educativas, programas de intervención y exposiciones a situaciones de aprendizaje emocional. Es en este sentido que su desarrollo temprano tiene implicancias significativas para la vida social, escolar y personal.

El uso de emociones es el segundo componente del modelo de la Inteligencia Emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997), y hace referencia

a la capacidad de utilizar los sentimientos o estados emocionales para potenciar y orientar el pensamiento. Desde esta perspectiva, las emociones no son solo reacciones, sino también recursos cognitivos que mejoran la atención, la memoria, la creatividad y la resolución de problemas.

Según los autores, las emociones funcionan como una señal que prepara a la persona para responder a un estímulo o demanda de su entorno, influyendo así en el proceso de razonamiento al resaltar o dar énfasis a la información que es más relevante en cada situación que enfrenta. Esto significa que las emociones pueden facilitar el pensamiento y hacerlo más flexible.

Los autores, sostienen además que esta habilidad implica reconocer que las emociones pueden priorizar ciertos estímulos, facilitando así la organización de la información y orientando la conducta hacia ciertos objetivos específicos. Así, el uso inteligente de las emociones permite potenciar el análisis, anticipar posibles consecuencias y ajustar las estrategias cognitivas según las demandas que surjan en su entorno.

En pocas palabras, el uso de las emociones no solo consiste en experimentar estados afectivos o emocionales, sino también, complementarlos junto con el pensamiento, convirtiéndolos en herramientas que permiten comprender mejor el entorno en el cual se desenvuelven, tomar decisiones más efectivas y actuar de manera adaptada frente a los desafíos del día a día.

La tercera habilidad, es la comprensión emocional, la cual es la capacidad de poder analizar emociones de tipo complejas, las cuales según Pinedo et, al. (2020) son emociones que nacen de la combinación de emociones básicas o que se pueden desarrollar a lo largo de la vida madurativa de las personas. Estas emociones complejas, necesitan de un mayor trabajo cognitivo y varían según el contexto y las experiencias personales de las personas. Esta habilidad necesita un conocimiento de los vínculos entre las emociones y el contexto social de los individuos, así como las posibles combinaciones de emociones. (Serrano & Andreu, 2016).

En el artículo de Angulo, Guerra, Blanco y Méndez (2019), se plantea que la comprensión emocional forma parte de las competencias emocionales, las cuales capacitan a las personas a comprender, expresar y regular los episodios emocionales que tienen lugar en la vida cotidiana. Además, se explica que la comprensión emocional implica procesos cognitivos y sociales de manera simultánea, ya que, esta habilidad requiere entender los indicadores externos de las emociones (rostro, gestos, postura corporal), las causas internas y externas que desencadenan un estado emocional, las normas sociales y morales que se asocian a la expresión o regulación de una emoción y la comprensión de situaciones complejas, como emociones mixtas, contradicciones emocionales o emociones morales.

En este sentido, la comprensión emocional es entendida como una función de la interacción social que implica la interpretación del contexto, de los actores involucrados y normas que regulan las relaciones emocionales en la vida cotidiana.

El artículo retoma el modelo de Pons, Harris y de Rosnay, el cual es mencionado por Escorcía y Martínez (2020), el cual identifica nueve modelos progresivos de complejidad, que se adquieren de manera gradual durante la niñez y la adolescencia. Los nueve niveles incluyen el reconocimiento facial, las causas externas de la emoción, las emociones basadas en deseos, las emociones basadas en creencias, la influencia de recuerdos, la regulación emocional, el control de la expresión emocional, la comprensión de emociones mixtas y las emociones morales.

Y a su vez, estos niveles se organizan en tres dimensiones, el primero es la dimensión externa, el cual es el primer nivel que los niños logran dominar y en donde se incluye el reconocimiento de expresiones, causas externas y recuerdos. El segundo nivel es la dimensión mental, la cual implica comprender que las emociones se relacionan con deseos, creencias, intenciones y la capacidad de ocultar o modificar lo que se siente. Y por último, la dimensión reflexiva, la cual es la dimensión más compleja y presenta mayores dificultades incluso en edades más avanzadas. Se incluye la comprensión de estrategias

para regular emociones, las emociones contradictorias o mixtas y las emociones morales (culpa, vergüenza, orgullo).

Para finalizar, se percibe la regulación emocional como una de las capacidades más complejas de la Inteligencia Emocional, dado que no solo es necesario potenciar y cultivar la conciencia emocional, sino también, es necesario poseer autocontrol, tolerancia a la frustración y tácticas para manejar la intensidad y duración de una emoción. Tener o fomentar una correcta gestión emocional está vinculado con niveles de estrés más bajos y relaciones personales más sanas (Fernández-Berrocal et al., 2004).

Esta habilidad se ha convertido en una de las habilidades socioemocionales más estudiadas en las últimas décadas, debido a su relevancia para el bienestar psicológico, la adaptación social y la salud mental de los niños, niñas y adolescentes. En la investigación de Pérez y Guerra (2014), se menciona que en los últimos 20 años se ha producido un aumento significativo en las investigaciones relacionadas a esta habilidad, reconociéndola como una variable esencial para el desempeño, el ajuste y el bienestar general de las personas, incluyendo etapas tempranas del desarrollo como la adolescencia.

Se considera que las habilidades emocionales ayudan a tener aptitudes relacionales que promueven un adecuado ajuste y desarrollo en los adolescentes (Cobos-Sánchez, Fluja-Contreras, & Gómez-Becerra, 2017;

Resurrección, Salguero, & Ruiz-Aranda, 2014). Así como señalan estos autores, los adolescentes pueden crear relaciones sociales más sanas y efectivas cuando desarrollan habilidades para reconocer y gestionar sus emociones, además de entender las emociones ajenas. Estas habilidades emocionales influyen a la resolución de conflictos, la comunicación y la empatía, lo cual les posibilita adaptarse de mejor manera a los retos y transformaciones que caracterizan su etapa de desarrollo, promoviendo de esta forma su bienestar en todos los aspectos y su integración en diversos contextos sociales.

Las habilidades emocionales aumentan la autoestima de los adolescentes al tener recursos para enfrentarse a las dificultades, y en consecuencia ayuda en su desarrollo psicológico (Anto & Jayan, 2016; Cheung, Cheung, & Hue, 2015). El desarrollo de estas habilidades emocionales en los adolescentes les brinda estrategias cognitivas y de comportamiento para enfrentar circunstancias difíciles o estresantes. Esta habilidad para enfrentar situaciones mejora la sensación de competencia y valoración personal, resultando en un aumento de la autoestima. Por otro lado, una autoestima fortalecida funciona como un factor que protege el desarrollo psicológico, ya que favorece procesos esenciales para un ajuste saludable en la adolescencia, tales como la resiliencia, la adaptación social y la regulación emocional.

Las autoras hacen énfasis importante en que la regulación emocional no consiste en suprimir o controlar emociones, sino en modularlas de manera

flexible para dar respuesta de manera eficaz a las demandas del entorno.

Desde esta perspectiva, se entiende que, las emociones cumplen funciones adaptativas fundamentales, y la regulación se enfoca en gestionar las respuestas para mantener o preservar el bienestar y el equilibrio psicológico.

También se menciona que todas las emociones tienen un valor funcional, pero, pueden convertirse en emociones desadaptativas si no se regulan adecuadamente. Es así como la regulación emocional se presenta como una variable que determina si una emoción es adaptativa o desadaptativa, especialmente cuando esta emoción no se regula a las demandas del contexto. Cuando la capacidad de regular las emociones falla o se vuelve ineficaz, aparece la desregulación emocional, la cual es definida como un patrón desadaptativo que implica un fracaso para modular las emociones (Pérez y Guerra, 2014), lo que termina perjudicando en el día a día de la persona. Esto puede generar un desgaste cognitivo, fisiológico y conductual, sobre todo cuando las emociones desadaptativas (ansiedad, tristeza, ira) se mantienen de manera prolongada en el tiempo o con una intensidad elevada.

Educación Emocional

Bisquerra, (2000) define la educación emocional como:

“Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objetivo de capacitar al individuo para afrontar mejor

los retos que se plantan en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.” (p. 243).

La educación emocional surge como una respuesta a la necesidad de integrar las dimensiones afectivas dentro del proceso educativo. Desde la perspectiva de su definición, la educación no solo debe centrarse en el aprendizaje de contenidos académicos, sino también en el fortalecimiento del bienestar personal y social.

Siguiendo con la línea del autor, la educación emocional tiene como objetivos centrales promover la conciencia y la regulación emocional, fortalecer la autoestima y la autonomía personal, favorecer relaciones interpersonales positivas, y fomentar la resolución pacífica de conflictos. Todo ello contribuye al bienestar psicológico y a la prevención de problemas como la ansiedad, la impulsividad, la agresividad o el aislamiento social. Se trata, por tanto, de una propuesta pedagógica integral y necesaria en el contexto educativo real y actual.

Como menciona Ortiz (2024) en su artículo, la incorporación de la educación emocional en los contextos escolares se fundamenta en el reconocimiento de que las emociones influyen significativamente en la atención, la memoria, la motivación, la conducta y, en consecuencia, en el aprendizaje. Diversas investigaciones han demostrado que los estudiantes que desarrollan habilidades emocionales presentan mayores niveles de ajuste interpersonal,

reducción de conductas de riesgo, mayor persistencia en tareas académicas y una mejor convivencia escolar.

Teniendo en cuenta la definición anterior, la educación emocional en el entorno escolar se puede implementar a través de programas de intervención o mediante la incorporación de contenidos transversales emocionales en el currículo nacional. Es por esto que, capacitar a los docentes en ambos casos es importante, porque son docentes que necesitan herramientas no solo para enseñar estas habilidades emocionales, sino también para formarlos en interacciones con sus estudiantes.

Siguiendo con lo anterior, se puede evidenciar en diversos estudios los beneficios de la educación emocional tanto en niños como adolescentes. Un ejemplo de esto es el estudio de Dullak et al. (2011) se comprobó que los programas de educación emocional contribuyen a mejorar el desempeño académico, lo que reduce el nivel de ansiedad y depresión y promueve un comportamiento psicosocial de los estudiantes.

Así mismo, Pérez y Filella (2019), mencionan que “La educación emocional es adecuada para el enfoque de competencias del Siglo XXI, que se reconoce que la autorregulación, la colaboración y la comunicación emocional son habilidades fundamentales para desenvolverse de manera adecuada en el contexto del trabajo, individual y social”.

En el contexto actual, la educación emocional es mostrada como una herramienta para la formación de los y las estudiantes, ya que permite abordar

e intervenir de manera efectiva el desarrollo de las competencias necesarias para el diario vivir. Es por esta razón, que esta perspectiva educativa está centrada en el bienestar y la prevención y encuentra su plena expresión en el fomento de habilidades emocionales que los y las estudiantes necesitan para desenvolverse de manera adecuada en diversos ámbitos. De manera que, al hablar de educación emocional, se debe profundizar en las habilidades emocionales.

Habilidades Emocionales

Según Bisquerra y Pérez (2012) las habilidades emocionales como, la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida y bienestar, son importantes para el desarrollo de la personalidad de las personas. Las habilidades emocionales, incluidas la regulación y la conciencia de las emociones, la autonomía, las competencias sociales y las habilidades vinculadas con el bienestar y la vida, son capacidades esenciales que favorecen de manera importante el desarrollo completo de la personalidad. Estas habilidades posibilitan que los Adolescentes entiendan y manejen sus emociones, se relacionen de forma eficaz con otros y logren un bienestar personal y social más elevado.

Ramos et al., (2024), definen y aclaran que las habilidades emocionales son un conjunto de capacidades para reconocer, entender, expresar y controlar las emociones propias y de los demás y utilizarlas para resolver problemas y

relacionarse socialmente. Entre ellas, la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la comunicación emocional, la resolución de conflictos, y muchas más, son indispensables para el bienestar de las personas. El cultivo de estas habilidades se ha vuelto relevante en las últimas décadas por la evidencia de que influyen directamente en la adaptación psicológica, el rendimiento escolar, las relaciones interpersonales y la salud mental de niños y adolescentes.

Los autores también aclaran que las emociones no son solo reacciones biológicas, sino fenómenos complejos que involucran aspectos cognitivos, sociales y conductuales. Es por ello que las emociones pueden ser positivas, negativas o neutras, y todas afectan la manera en que los estudiantes perciben el mundo y afrontan las exigencias escolares y sociales. Las emociones positivas, como la alegría o el interés, facilitan los procesos atencionales, la motivación intrínseca y la memoria, mientras que las emociones negativas intensas, como la ansiedad, el miedo o la frustración, interfieren en la atención, la toma de decisiones y la autorregulación.

La literatura señala que las habilidades emocionales influyen directamente en el desempeño académico. Ya que los autores indican que los estudiantes que poseen mejores habilidades emocionales muestran mayor motivación, persistencia en tareas desafiantes, menor estrés académico y un mejor desempeño en situaciones de presión, como evaluaciones o trabajos entre pares. Así mismo, la autoconciencia, permite que los y las adolescentes

identifiquen como sus emociones afectan su comportamiento y rendimiento; la autorregulación favorece la concentración y la perseverancia ante la frustración; y la empatía facilita las relaciones interpersonales. cuando estas habilidades no están suficientemente desarrolladas, se incrementa la probabilidad de conflictos, dificultades de convivencia escolar y conductas disruptivas que afectan no solo a él o la estudiante, sino también al clima del aula.

En estudios recientes, las habilidades emocionales se han relacionado con diferentes indicadores positivos en adolescentes, como un mejor rendimiento escolar y las relaciones interpersonales saludables (Pérez y Filella, 2019). De esta forma, promover el desarrollo de habilidades emocionales durante la infancia y la adolescencia es de vital importancia para fomentar el bienestar integral, es por esto que, en este proceso, los adolescentes enfrentan sus mejoras experiencias emocionales, acompañadas de su identidad y aumentan la demanda de autonomía. En este contexto, las habilidades emocionales son más importantes, porque permiten a los jóvenes comprender sus emociones y controlarlas, crear relaciones entre individuos sanos y enfrentar los diversos desafíos que enfrentan en la vida diaria.

Habilidades Emocionales en Adolescentes

La Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria (SEPEAP), define la adolescencia como un periodo de la vida que ocurre en pubertad hasta la edad adulta y se caracteriza por cambios físicos, psicológicos,

emocionales y sociales. Es durante este proceso, donde los adolescentes experimentan sus vivencias emocionales intensificadas, y que se acompaña de una búsqueda de su identidad y la necesidad de más autonomía. Bajo este contexto, que las habilidades emocionales adquieren una mayor importancia, ya que estas permiten a los y las adolescentes a comprender y regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y afrontar de manera efectiva los diferentes retos que afrontan en el diario vivir.

En el contexto adolescente, las habilidades emocionales adquieren aun mayor relevancia, ya que como se menciona anteriormente, la adolescencia es una etapa caracterizada por diversos cambios. Durante este periodo, Ramos et al., (2024), explica que el cerebro experimenta transformaciones importantes, ya que, el sistema límbico, encargado de procesar las emociones, madura más rápido que la corteza prefrontal, área responsable del autocontrol, la planificación y la toma de decisiones. Esta diferencia explica, en parte, la reactividad emocional, la impulsividad y las conductas de riesgo frecuentes en los y las adolescentes. en este sentido, el fortalecimiento de las habilidades emocionales puede funcionar como un factor protector, promoviendo comportamientos más adaptativos y reduciendo la probabilidad de desarrollar problemas conductuales, dificultades interpersonales o síntomas emocionales.

Asimismo, se pudo reconocer que en la adolescencia existe un alto grado de vulnerabilidad ante la experimentación de emociones intensas o que

no se pueden regular, lo que se demuestra y manifiesta en impulsividad, dificultad al momento de resolver conflictos o problemas y en la toma de decisiones. Por eso, González Cabello (2019), recalca la importancia de fortalecer y trabajar intencionadamente las habilidades emocionales en esta etapa, a través de programas educativos estructurados y que perduren en el tiempo.

La importancia de desarrollar habilidades emocionales en los y las adolescentes también tiene que ver con la salud mental. Ya que, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2021), tras la pandemia por COVID-19, la literatura científica muestra un incremento en síntomas de ansiedad, depresión y estrés en jóvenes, por lo que es necesario fortalecer las estrategias que promuevan su bienestar psicológico. El artículo también informa que los estudiantes post pandemia mostraron cambios de comportamiento asociados al aislamiento social y las nuevas modalidades de estudio, por lo que es necesario fortalecer la educación emocional como prevención. En esta línea, desarrollar habilidades emocionales desde el ámbito escolar no solo favorece el rendimiento académico, sino que también fortalece la resiliencia, la autoestima, la tolerancia a la frustración y la capacidad para afrontar situaciones difíciles con mayor estabilidad emocional.

Además, las habilidades tienen importancia para establecer relaciones sociales adecuadas, sobre todo en la adolescencia, cuando las relaciones con

sus pares cobran especial importancia. Como señalan Demirci & Biçakci (2022), la empatía, las habilidades sociales y la comunicación emocional hacen posible el establecimiento de relaciones basadas en el respeto, la cooperación y la comprensión. Esto evita conflictos, mejora la convivencia y crea un ambiente favorable para el aprendizaje. La investigación consultada señala que la capacidad de reconocer emociones en uno mismo y en los demás y saber manejarlas favorece las relaciones interpersonales en el aula, impactando en el clima escolar y la satisfacción del estudiante.

Los autores antes mencionados indican que el desarrollo de estas habilidades emocionales también influye en la toma de decisiones responsables. Los adolescentes que gestionan bien sus emociones son más reflexivos, evalúan riesgos y tienen comportamientos más seguros. Lener et al., (2015) señalan que las emociones afectan la toma de decisiones, ya sea orientando las acciones hacia objetivos adaptativos o, por el contrario, generando decisiones impulsivas cuando no son reguladas. Por eso, promover la autorregulación y la autoconciencia emocional hace a los jóvenes más conscientes y dirigidos a metas personales y escolares.

Otro punto importante es la asociación entre habilidades emocionales y bienestar. Las habilidades socioemocionales, de acuerdo con la investigación de Ramos et al., (2024), se relacionan con un mayor bienestar, satisfacción y una perspectiva más favorable de uno mismo y del futuro. Los adolescentes con

autonomía emocional y habilidades para la vida generalmente tienen mayor capacidad para afrontar problemas, recuperarse de situaciones difíciles y mantener una perspectiva positiva ante la adversidad. Estas capacidades apoyan también la elaboración de un proyecto de vida y una identidad personal, aspectos centrales del desarrollo en la adolescencia.

Finalmente, la evidencia indica que la aplicación de programas de educación emocional, como el Programa SEA, influye positivamente en el desarrollo de estas habilidades, sobre todo si se aplica de forma sistemática y contextualizada. También se destaca que los programas socioemocionales capacitan a los estudiantes para reconocer y comprender sus emociones, regularlas y utilizarlas para favorecer su vida académica, personal y social. Su uso en ambientes escolares es de vital importancia, ya que la escuela representa el lugar por excelencia para aprender a manejar las emociones, a relacionarse con los demás, a afrontar situaciones difíciles, a tolerar la frustración y a establecer relaciones significativas.

En conjunto, las habilidades emocionales son parte fundamental del desarrollo integral de los adolescentes. Su desarrollo no solo apoya el aprendizaje y el rendimiento académico, sino también la salud mental, la convivencia y el bienestar. Por eso, la educación emocional debe ser el foco central de la práctica pedagógica, sobre todo en aquellos contextos en los que

se detectan dificultades de participación, conductas disruptivas o necesidades específicas en el ámbito de la regulación emocional.

Programas de Intervención

En los últimos años han aumentado los programas de intervención para mejorar la educación emocional de los adolescentes, como respuesta a la preocupación creciente por la salud mental de los adolescentes. Autores como Ruiz-Aranda et Alabama. (2021) o Montoya Castilla, Postigo Zegarra y González Barrón (2016) señalan la necesidad de proporcionar intervenciones sistematizadas para hacer frente al aumento de episodios de ansiedad, estrés y desregulación emocional que se han manifestado tras la vuelta a la escuela presencial después del confinamiento por COVID-19. Esta situación deja claro que muchos centros educativos no cuentan con recursos para dar soporte emocional al alumno y que, en ocasiones, situaciones de malestar terminan en servicios de urgencias sanitarias. Ante esta situación, la Confederación Nacional de Salud Mental de España elaboró el Taller de Educación Emocional para adolescentes, un programa diseñado para dar respuesta a estas nuevas necesidades.

El taller está dirigido a adolescentes entre 13 y 18 años y lo aplica el departamento de orientación de los centros educativos. Busca desarrollar la inteligencia emocional y evitar el desarrollo de problemas emocionales (ansiedad, estrés, tristeza o problemas de convivencia). Para ello, el programa

incorpora psicoeducación apropiada a la etapa del desarrollo de los participantes, para desarrollar la conciencia emocional, el reconocimiento de emociones en uno mismo y en los demás, la empatía, la resolución de conflictos y la tolerancia a la frustración. Desde un enfoque preventivo, el taller ofrece recursos para afrontar dificultades emocionales cotidianas y lograr un mejor ajuste social y escolar.

El diseño del taller sigue un enfoque metodológico activo, participativo y gradual. Se estructura en 6 sesiones de 50 minutos, en 3 bloques progresivos para construir el aprendizaje emocional. La estructura garantiza que cada sesión sea una continuación de la anterior, creando continuidad, coherencia y progresión en las habilidades trabajadas. Las actividades están pensadas para que los adolescentes interactúen, reflexionen sobre sus experiencias emocionales y aprendan estrategias de regulación y comprensión para el día a día.

El Bloque 1 se centra en la introducción a las emociones, sus funciones y características. Comprende dos sesiones en las que se ofrecen experiencias dinámicas para explorar las emociones básicas, sus distintas intensidades y los modos de expresarlas. Las dinámicas iniciales fomentan la reflexión sobre la identidad personal y el bienestar emocional, mientras que actividades basadas en la expresión corporal, la mímica y la creatividad permiten a los adolescentes reconocer emociones de manera lúdica y cercana.

El Bloque 2 profundiza en el enriquecimiento del vocabulario emocional y la conciencia emocional. Mediante juegos grupales, dinámicas de identificación emocional y ejercicios de autoconocimiento, los participantes trabajan la relación entre eventos cotidianos y las emociones que generan. Al explorar cómo perciben y expresan físicamente las emociones, los adolescentes amplían su capacidad para reconocer señales internas y para comunicarse emocionalmente de forma más precisa.

El Bloque 3 aborda la valoración de las emociones, su utilidad para la vida cotidiana y la relación entre emoción, pensamiento e interpretación de situaciones. Este bloque incorpora una dimensión más cognitiva de la educación emocional, mostrando que las emociones desagradables también cumplen funciones adaptativas. Asimismo, se introduce el trabajo explícito de la empatía, a través de actividades de role-playing donde los participantes adoptan diferentes roles y experimentan perspectivas ajenas, favoreciendo la comprensión y el respeto hacia los demás.

Un elemento importante del taller es su alta aplicación en diferentes contextos educativos. Está estructurado con materiales estandarizados, como un manual metodológico y un cuaderno para adolescentes, que permiten su aplicación por docentes u otros profesionales con una capacitación inicial. Esta capacidad hace que el programa se pueda implementar en diferentes centros educativos sin perder coherencia metodológica, garantizando la calidad de la

intervención y posibilitando la continuidad de las acciones en favor de la salud emocional.

En conclusión, el Taller de Educación Emocional para adolescentes es un ejemplo de intervención corta, estructurada y ajustada a las necesidades actuales del entorno escolar. Su estructura escalonada, la explicitación de los objetivos y la participación activa de los y las estudiantes lo hacen un instrumento para trabajar problemáticas psicoemocionales emergentes, reforzar habilidades socioemocionales y favorecer el desarrollo integral en la adolescencia, una etapa vulnerable.

Programa SEA

Una posible herramienta o estrategia de intervención, es el Programa Sea, de Desarrollo de habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para Jóvenes, el cual es una propuesta de intervención psicoeducativa que está orientada al fortalecimiento de las habilidades emocionales. Su elaboración viene justificada por la necesidad de fomentar competencias emocionales básicas para el ajuste social, convivencia escolar y bienestar psicológico, tal y como defienden los modelos teóricos de Bisquerra (2003) y otros autores que señalan la necesidad de integrar la educación emocional como un elemento curricular en los centros educativos. El programa se basa en el modelo teórico SEA (Celma-Pastor & Rodríguez-Ledo, 2017), que une modelos de inteligencia

emocional mixtas y de habilidad, lo que permite una definición operativa de las competencias a desarrollar.

Este modelo estructura las habilidades socioemocionales en tres dimensiones: atención y comprensión emocional, que se refiere a la capacidad para reconocer, atender y comprender los estados emocionales propios y de los demás; regulación y reparación emocional, que consiste en la habilidad para manejar y modificar los estados emocionales de manera adaptativa, dando lugar a respuestas reguladas ante situaciones de estrés; y expresión social adaptativa de las emociones, que implica la capacidad para manifestar las emociones de forma contextualizada, funcional y socialmente apropiada. Estas dimensiones dan marco al programa y permiten que docentes y estudiantes sepan qué habilidades están desarrollando en cada sesión.

El Programa SEA en la investigación de Rodríguez-Ledo et al., (2018) se aplicó en un centro educativo público durante un curso escolar. Entre las características metodológicas a resaltar, el programa fue implementado por los propios maestros/tutores, lo que facilita la integración de la intervención en el flujo natural de la escuela. Antes de comenzar las sesiones, los maestros fueron capacitados en el desarrollo socioemocional, el modelo teórico SEA y las estrategias metodológicas para implementar cada actividad. Esta etapa preparatoria garantizó la fidelidad de la implementación y se complementó con reuniones semanales de seguimiento, en las cuales se revisaba el progreso del programa y se daba soporte a los implementadores.

El Programa SEA consta de 18 sesiones de 55 minutos, impartidas en la hora de tutoría. Todas las sesiones se estructuraron según los principios SAFE (sequenced, active, focused y explicit), criterios reconocidos en la literatura internacional para asegurar la efectividad de las intervenciones socioemocionales. En esa línea, el programa propone una estructura de actividades, un enfoque activo en el que los estudiantes son protagonistas, unos objetivos centrado en competencias concretas y la explicitación del objetivo emocional de cada sesión. Esto posibilita una secuencia intencionada en el aprendizaje emocional y garantiza la coherencia en la aplicación.

Las condiciones de aplicación que se señalan en la investigación indican que el programa se aplicó en un diseño cuasiexperimental con pretest, postest y grupo control, en el que participaron 156 adolescentes de entre 11 y 14 años, estudiantes de primero de secundaria. Esta estructura metodológica posibilitó medir de manera rigurosa el efecto del programa y compararlo con el progreso de los alumnos que siguieron su escolaridad regular. Además, se Incluye una medición de seguimiento de tres meses después para verificar la estabilidad de los efectos del programa en el tiempo.

En línea con los hallazgos de Rodríguez-Ledo et al., (2018), el estudio muestra que el Programa SEA promovió mejoras significativas en aspectos específicos de la competencia socioemocional, sobre todo en la expresión social adaptativa, la interacción interpersonal, la adaptabilidad y la inteligencia socioemocional total. Estos resultados indican que el programa logró que los

adolescentes manifestaran sus emociones de forma más apropiada al contexto social, y que mejoraran en la comprensión de los estados emocionales ajenos y en la capacidad para dar una respuesta flexible ante las exigencias del entorno.

Además, el programa influyó positivamente en la empatía, ya que los puntajes posttest fueron significativamente más altos en los estudiantes del grupo experimental en comparación con los del grupo control. Este refuerzo de la empatía se alinea con las bases teóricas del modelo SEA, que plantea que el reconocimiento y comprensión de las emociones en los otros es una capacidad para establecer relaciones más satisfactorias y reduce conductas disruptivas en el aula. Además, hubo cambios positivos en variables relacionadas con el ajuste social, como la consideración por los demás y la disminución del retraimiento social, lo que indica que los adolescentes participantes empezaron a manifestar conductas sociales más positivas y a interactuar más con sus compañeros.

El programa es adecuado para que los profesionales promuevan la salud mental de los adolescentes, como los proporcionados por la Organización Mundial de la Salud y con las pautas de la escuela para la educación emocional protegidas por la UNESCO (2021).

Es por eso que, esta herramienta es importante en la educación emocional, porque su uso puede ser muy útil no solo en el campo de la educación, sino también en otros contextos, ya sea clínico o social.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque mixto con un diseño secuencial explicativo, donde los datos cuantitativos se reunieron y analizaron en una primera fase, y los datos cualitativos en una segunda fase, con el propósito de detectar, interpretar y profundizar en los posibles cambios producidos tras la implementación del Programa SEA, articulando los datos numéricos obtenidos con las experiencias observadas en el aula.

El método cuantitativo se centró en evaluar la efectividad del Programa SEA en el fortalecimiento de las habilidades emocionales de los y las adolescentes. Para ello se utilizó un diseño cuasiexperimental de pretest y posttest sin grupo de control, lo que permitió comparar los puntajes obtenidos antes y después de la intervención.

En esta etapa se aplicó una escala que se realizó con reactivos de las escalas validadas RE-MESACTS y TMMS24 (Escala de Evaluación de Habilidades Emocionales para Adolescentes, EHE-A), para medir dimensiones vinculadas a la percepción, comprensión y regulación emocional. Posteriormente, los datos fueron analizados mediante la prueba T de Student para muestras relacionadas, con el fin de identificar diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post intervención. Este análisis permitió detectar la magnitud de los cambios observados y valorar la eficacia general del programa.

La etapa cualitativa se desarrolló con el propósito de dar profundidad en el significado de los cambios identificados cualitativamente y comprender además el proceso vivido durante la implementación del Programa SEA. Esta etapa buscó describir las dinámicas emocionales observadas en el aula y aportar una interpretación contextualizada de los resultados obtenidos. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes participantes, orientadas a recoger sus percepciones, experiencias y reflexiones pedagógicas sobre las habilidades emocionales, la aplicación del programa y su impacto en el curso. Además, se emplearon notas de campo elaboradas por las investigadoras durante las distintas sesiones, las cuales permitieron reconstruir el clima de aula, los niveles de participación y las manifestaciones de habilidades emocionales evidenciadas en los y las estudiantes. Toda esta información cualitativa permitió complementar y enriquecer la comprensión de los datos cuantitativos.

Diseño de Investigación

En el método cuantitativo, se utilizó un diseño cuasiexperimental en su fase cuantitativa, caracterizado por la aplicación de una escala pre y post intervención sin la incorporación de un grupo de control. Este diseño permitió detectar cambios frente a la implementación del Programa SEA, aun cuando no se contó con un grupo de comparación. La información recogida se analizó

mediante la prueba T de Student, lo que facilitó establecer la existencia de diferencias significativas entre ambas mediciones.

De manera complementaria, en la fase cualitativa se adoptó un diseño descriptivo-interpretativo, cuyo propósito fue profundizar en la comprensión del proceso de implementación y otorgar significado a los cambios identificados en la fase cuantitativa. Este diseño permitió interpretar la experiencia recogida durante el desarrollo del programa, considerando las percepciones de los docentes participantes y las observaciones recolectadas en las notas de campo. De este modo, se integraron perspectivas cuantitativas y cualitativas para ofrecer una visión más amplia, contextualizada y comprensiva del impacto del Programa SEA en el desarrollo emocional de los y las estudiantes.

Población y Muestra

La investigación contó con la participación de los profesores de asignatura, entre ellos, profesor de lenguaje, profesora jefe y profesora diferencial y estudiantes pertenecientes de octavo año básico que participaron en la implementación del Programa SEA. Los y las docentes seleccionados fueron aquellos que imparten asignaturas en los cursos donde se aplicó la intervención, por su relación y observación de los procesos de desarrollo emocional de los y las estudiantes. Por su parte, los y las estudiantes participantes fueron adolescentes que cursaron niveles educativos

correspondientes a segundo ciclo de educación básica (octavo), los cuales son los que estuvieron directamente involucrados en las actividades del programa.

Tabla 1. Muestra

Unidades de Información	Instrumento aplicado	Cantidad
Profesores Educación Básica	Entrevistas semiestructuradas	2
Profesores de Educación Diferencial	Entrevistas semiestructuradas	1
Estudiantes	Escala que se realizó con reactivos de las escalas validadas RE-MESACTS y TMMS24	14

Para la selección de los participantes, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Se incluyó a profesores de asignatura que actualmente trabajan en cursos donde se implementó el Programa SEA y que manifestaron su disposición a participar en el estudio a través de un consentimiento informado.
- Se incluyó a los y las estudiantes que estaban matriculados en los cursos seleccionados para la intervención y obtenido el permiso de sus padres o apoderados, además de expresar sus deseos de ser participantes.

En cambio, para los criterios de exclusión, se consideró lo siguiente:

- Se excluyó a docentes que no participaron directamente en la implementación.
- Se excluyó a estudiantes que no participaron regularmente en las actividades escolares del curso intervenido, o que no contaron con la autorización requerida para participar en la investigación.

El tipo de muestreo que se utilizó fue no probabilístico de tipo intencionado, ya que los participantes fueron seleccionados en función a su relación directa con la implementación del programa y su relevancia para los objetivos de la investigación. La muestra quedó conformada por 14 estudiantes pertenecientes al curso intervenido y por 3 docentes, quienes participaron aportando sus percepciones y experiencias en relación con el desarrollo del programa.

Consideraciones Éticas:

La investigación se orientó con los principios éticos que determinan a las investigaciones con personas, donde se garantizó el respeto, la dignidad y los derechos de los y las participantes del estudio. Se les solicitó el consentimiento informado a todas las personas involucradas mayores de 18 años (docentes) y el asentimiento informado para los participantes menores de edad (estudiantes). A los estudiantes, también se les solicitó a los padres y apoderados el consentimiento informado, explicando de forma clara el objetivo de la investigación, asegurando la confidencialidad de la información que se planeó

recibir y su derecho a retirar a los estudiantes de la investigación. Se aseguró también el anonimato de todos los participantes. Además, los instrumentos que se aplicaron en el estudio aseguraron respetar el bienestar emocional de cada uno y una de los participantes. Para terminar, la investigación fue presentada ante el equipo directivo del establecimiento y la Universidad para su autorización, y así sea dirigida con el más estricto apego a la ética y la profesionalidad.

Conceptualización y Operacionalización de Variables o Categorías:

En la investigación se adoptó un enfoque mixto, por lo que se consideraron tanto variables cuantitativas como categorías cualitativas. Estas se definieron y operacionalizaron de acuerdo con los objetivos de la investigación y los instrumentos aplicados.

Variables Cuantitativas:

La variable principal de la investigación es el desarrollo de habilidades emocionales en adolescentes, las cuales se definen como un conjunto de competencias que permiten identificar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, las cuales favorecen el bienestar personal y las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2000).

Esta variable se operacionaliza en tres dimensiones que son evaluadas mediante la escala que se realizó con reactivos de las escalas validadas RE-

MESACTS y TMMS24, la cual permitió medir de manera integrada la percepción, comprensión y regulación emocional en el contexto escolar.

Tabla 2. Variables cuantitativas

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores y/o ítems	Instrumento de medición
Habilidades emocionales	Capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, utilizando dicha información para guiar el pensamiento y la conducta de forma adaptativa	Percepción emocional Comprensión emocional Regulación emocional	Reconoce y nombra emociones propias Comprende causas y consecuencias de las emociones Aplica estrategias de autorregulación emocional	Escala que se realizó con reactivos de las escalas validadas RE-MESACTS y TMMS24, (Escala de Evaluación de Habilidades Emocionales para Adolescentes, EHE-A)

Categorías Cualitativas:

Desde el enfoque cualitativo, se establecieron categorías de análisis que surgen desde la observación y de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes, además de las notas de campo que se elaboraron después de cada sesión. Las categorías buscaron dar profundidad en la comprensión del proceso de desarrollo de las habilidades emocionales durante la implementación de las sesiones del Programa SEA.

Tabla 3. Categorías cualitativas

Categoría	Definición conceptual	Dominios o ámbitos de significado	Fuente de información
Percepción emocional en el aula	Reconocimiento y expresión de emociones observadas en las interacciones entre estudiantes y docentes	Identificación de emociones propias y ajenas, expresión emocional verbal y no verbal	Notas de campo, entrevistas a docentes
Comprensión emocional en la experiencia educativa	Interpretación de las causas y consecuencias de las emociones experimentadas en el contexto escolar	Reflexiones de docentes sobre situaciones que generan emociones en el aula	Entrevistas semiestructuradas a docentes
Regulación emocional durante la intervención	Estrategias empleadas por los estudiantes para manejar sus emociones frente a desafíos, conflictos o actividades del programa	Autocontrol, manejo de impulsos, búsqueda de apoyo, disposición al cambio.	Notas de campo, entrevista semiestructuradas a docentes
Valoración del programa	Percepción global sobre la utilidad, pertinencia y efectos del programa en el Desarrollo personal y emocional de los estudiantes	Satisfacción, motivación, cambios percibidos, clima de aula	Entrevistas semiestructuradas a docentes.

Instrumentos de Recolección de Datos:

Como método de recolección de datos cuantitativos, se diseñó un instrumento cuantitativo de carácter auto informado, el cual fue creado a partir de la fusión de dos escalas validadas en población adolescente: la escala TMMS-24 (Escala de Metaconocimiento de Estados Emocionales) y la escala RE-MESACTS (Regulación Emocional en contexto escolar).

La escala RE-MESACTS es un instrumento de evaluación que permite medir de manera auto informada las competencias emocionales de los y las estudiantes. El instrumento está compuesto por 15 ítems distribuidos en cuatro componentes. Los estudiantes responden en un tipo de escala Likert que da opciones de “nunca”, “a veces”, “a menudo” y “siempre”, permitiendo así, valorar la frecuencia con que manifiestan determinadas conductas asociadas a la Inteligencia Emocional. La aplicación es rápida y sencilla, lo que facilita su uso tanto en investigaciones como en prácticas pedagógicas orientadas a la mejora de la convivencia y el desarrollo socioemocional.

La declaración de esta herramienta se ha confirmado en 6 países de América Latina, entre ellos en Chile, evaluando a más de 4.000 jóvenes de entre 13 a 20 años. Los resultados de validación demostraron una adecuada consistencia interna y validez estructural, lo que respalda su uso de ellos en algunos contextos culturales y educativos (Mesactos, 2020).

La escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale en inglés) es una herramienta utilizada para evaluar la Inteligencia Emocional, más específica en la atención, claridad y reparación emocional. Esta fue desarrollada originalmente por Salovey et al. (1995) La versión que fue adaptada al español por Fernández-Berrocal et al. (2004), ofreció su confirmación y confiabilidad en la aplicación del contexto español. La escala se encuentra validada en población infantil y juvenil chilena.

La escala posee 24 ítems distribuidos en las tres dimensiones antes mencionadas. La dimensión de atención emocional evalúa la capacidad del individuo o joven para percibir y expresar sus emociones. La claridad emocional hace referencia a la comprensión de las propias emociones; y finalmente la reparación emocional mide la habilidad para regular y modificar estados emocionales negativos (Fernández-Berrocal et al., 2004). Cada ítem se debe responder en una escala tipo Likert de 5 puntos, que entrega opciones de “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”.

El uso de la escala TMMS-24 en la población joven muestra que, en diferentes estudios para confirmar su utilidad en la identificación de áreas de fortalezas o debilidad, además de áreas que pueden mejorar IE. Extremera y Fernández-Berrocal (2005) han descubierto que los niveles apropiados en los tres tamaños de TMM-24 están directamente relacionados con la mejor

adaptación psicológica y los más bajos síntomas de depresión en los adolescentes.

El fusionar estas escalas permite construir un único instrumento que permitió evaluar la regulación emocional en estudiantes adolescentes, incorporando aspectos intrapersonales y conductuales relevantes en el contexto educativo.

El instrumento diseñado consta de 28 ítems, organizados en tres dimensiones:

- Percepción emocional (8 ítems)
- Comprensión emocional (8 ítems)
- Regulación emocional (12 ítems: 8 de TMMS-24 y 4 adaptados de Re-MESACTS).

Los ítems fueron reformulados para que sean respondidos en primera persona y en una escala tipo Likert de 4 puntos: 1= Nunca, 2= Casi nunca, 3= Casi siempre y 4= Siempre

La aplicación del instrumento se realizó en el contexto escolar del establecimiento, en formato papel, contando con la autorización del establecimiento y consentimiento informado de los apoderados. Los estudiantes respondieron previo asentimiento informado, y de forma anónima y voluntaria.

Como método de recolección de datos cualitativos, se complementó con la elaboración de una entrevista semiestructurada dirigida a los y las docentes del curso, con el propósito de comprender e identificar como se manifiestan las

habilidades de regulación emocional en el aula desde su perspectiva. Las entrevistas fueron previamente validadas por profesores de la Universidad de Concepción, quienes revisaron su pertinencia, claridad y coherencia respecto a los objetivos del estudio.

Estas entrevistas permitieron contrastar y completar los resultados cuantitativos, analizando la coherencia entre las habilidades emocionales evaluadas de los y las estudiantes y las observaciones docentes sobre proceso emocional en contextos reales de interacción escolar. Además de estas entrevistas, se complementó la recolección de datos con notas de campo registradas durante el desarrollo de cada sesión del Programa SEA, orientadas a documentar el comportamiento, la participación y las respuestas emocionales de los y las estudiantes. Este registro permitió profundizar en la comprensión del proceso vivido durante la intervención, aportando información contextual que enriquezca la comprensión global de los resultados.

Procedimiento o Fases de Investigación:

Fase 1:

- Aplicación del pretest: se administró el instrumento fusionado. Asimismo, se aplicó la entrevista a los docentes involucrados.
- Análisis inicial: se analizaron los resultados obtenidos en esta primera medición.

Fase 2:

- Implementación del Programa SEA: el programa se aplicó durante un total de 11 semanas, desarrollando 11 sesiones de 45 minutos cada una.
- Registro de las notas de campo: durante esta etapa, se registraron notas de campo de manera sistemática, en conjunto con el desarrollo e implementación del programa.

Fase 3:

- Aplicación del postest: se administraron nuevamente los mismos instrumentos utilizados en el pretest con el fin de comparar los resultados antes y después de la intervención.

Fase 4:

- Análisis estadístico: se llevó a cabo el análisis estadístico de los resultados, considerando la comparación entre las mediciones pre y post intervención.

Fase 5:

- Análisis cualitativo: se analizaron las entrevistas semiestructuradas pre y post intervención, además de las notas de campo mediante el procedimiento descriptivo-interpretativo, con el fin de comprender las percepciones de los docentes y las dinámicas emocionales observadas durante la intervención.

- Integración de resultados: se integraron los resultados cuantitativos y cualitativos para evaluar el efecto del Programa SEA en el desarrollo de habilidades emocionales, relacionando los cambios estadísticos con las experiencias y manifestaciones emocionales observadas en el aula.
- Interpretación global: se elaboró una interpretación conjunta que permitió valorar la eficacia del programa y comprender el proceso emocional vivido por los y las estudiantes.

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE DATOS:

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo realizado en el estudio. Los análisis se realizaron de acuerdo con los objetivos de la investigación y se organizaron en dos partes principales, la primera, siendo los resultados derivados de la aplicación de una escala que se realizó con reactivos de las escalas validadas RE-MESACTS y TMMS24, (Escala de Evaluación de Habilidades Emocionales para Adolescentes, EHE-A) en sus mediciones pretest y posttest, utilizando pruebas estadísticas adecuadas para evaluar posibles diferencias; y en segundo lugar, los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a los docentes participantes y de las notas de campo registradas durante la implementación del programa SEA.

En la primera parte se presentan los resultados descriptivos y el análisis comparativo mediante la prueba T de Student para muestras relacionadas, con el fin de examinar los cambios en las dimensiones de percepción, comprensión y regulación emocional evaluadas por la escala y en el puntaje total de las habilidades emocionales.

En la segunda parte, se exponen los datos y hallazgos cualitativos correspondientes al análisis temático de las entrevistas a docentes participantes y del registro sistemático de notas de campo, considerando las categorías

emergentes que permiten describir la experiencia de implementación del programa y las conductas observadas en el grupo participante.

PRIMERA PARTE

Resultados Cuantitativos

Estadísticos Descriptivos

A continuación, se presentan las medias y desviaciones estándar obtenidas en las mediciones pretest y posttest de una escala que se realizó con reactivos de las escalas validadas RE-MESACTS y TMMS24, (Escala de Evaluación de Habilidades Emocionales para Adolescentes, EHE-A), considerando sus tres dimensiones, percepción, comprensión y regulación emocional, además del puntaje total de habilidades emocionales.

Tabla 4. Estadística Descriptiva, Escala que se Realizó con Reactivos de las Escalas Validadas RE-MESACTS y TMMS24, (Escala de Evaluación de Habilidades Emocionales para Adolescentes, EHE-A)

Dimensión	Media (pre)	Desviación estándar (pre)	Media (post)	Desviación estándar (post)
Percepción emocional	21,93	4,32	23,00	5,23
Comprensión emocional	21,93	3,77	22,93	6,11
Regulación emocional	32,64	6,03	33,57	8,04
Total Habilidades emocionales	76,29	10,74	79,50	17,88

Estos valores permiten describir los resultados iniciales y finales del grupo participante antes y después de la implementación de los talleres del Programa SEA.

Prueba t de Student Para Muestras Relacionadas

Con el objetivo de evaluar posibles cambios entre el pretest y postest, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas a las dimensiones evaluadas por la escala que se realizó con reactivos de las escalas validadas RE-MESACTS y TMMS24, (Escala de Evaluación de Habilidades Emocionales para Adolescentes, EHE-A) y al puntaje total de las habilidades emocionales.

Tabla 5. Percepción Emocional

	Diferencias emparejadas					Significación			
	Media	Desv. estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior	t	gl	P de un factor	P de dos factores
PE Pre - post	-1,071	4,376	1,170	-3,598	1,455	-0,916	13	,188	,376

La diferencia promedio entre el pretest y el postest fue de -1,07 puntos (DE: 4,38), con un error estándar de 1,17. El intervalo de confianza del 95% se

ubicó entre -3,60 y 1,46. El análisis arrojó un valor de $t(13) = -0,92$ y un nivel de significación bilateral de $p = ,376$.

Tabla 6. Comprensión Emocional

	Diferencias emparejadas					Significación			
	Media	Desv. estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior	t	gl	P de un factor	P de dos factores
				95% de intervalo de confianza de la diferencia					
CE Pre-posit	-1,000	4,523	1,209	-3,612	1,612	-0,827	13	,212	,423

La diferencia promedio entre ambas mediciones fue de -1,00 puntos (DE: 4,52), con un error estándar de 1,21. El intervalo de confianza del 95% se situó entre -3,61 y 1,61. El valor obtenido fue de $t(13) = -0,63$ y un nivel de significación bilateral de $p = ,423$.

Tabla 7. Regulación Emocional

	Diferencias emparejadas					Significación			
	Media	Desv. estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior	t	gl	P de un factor	P de dos factores
RE Pre - post	-,929	5,553	1,484	-4,135	2,278	- ,626	13	,271	,542

La diferencia promedio entre el pretest y el posttest fue de -0,93 puntos (De: 5,55), con un error estándar de 1,48. El intervalo de confianza del 95% se ubicó entre -4,14 y 2,28. El análisis arrojó un valor de $t(13) = -0,63$ y un nivel de significación bilateral de $p = ,542$.

Tabla 8. Total Habilidades Emocionales

	Diferencias emparejadas					Significación			
	Media	Desv. estándar	Media de error estándar	Inferior	Superior	t	gl	P de un factor	P de dos factores
HE Pre-posit	-3,214	13,250	3,541	-10,865	4,436	-0,908	13	,190	,381

La diferencia promedio entre ambas mediciones fue de -3,21 puntos (DE: 13,25), con un error estándar de 3,54. El intervalo de confianza del 95% se situó entre el -10,87 y 4,44. El valor obtenido fue $t(13) = -0,91$, con un nivel de significación bilateral de $p = ,381$.

SEGUNDA PARTE

Resultados Cualitativos

Análisis entrevistas semiestructuras

El análisis cualitativo se realizó a partir de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los docentes participantes antes y después de la implementación del programa SEA. Para ello, se utilizó el análisis temático, realizando en un primer lugar la codificación abierta de las transcripciones, siguiendo con la agrupación de las categorías, para finalmente dar estructura a estas. Estas categorías se relacionan con las dimensiones presente en los instrumentos utilizados en la evaluación (escala de creación propia...), quedando organizadas en “percepción emocional”, “comprensión emocional”, “regulación emocional” y “empatía”, además de una categoría transversal dirigida a las “necesidades y apoyo emocional”

En el apartado siguiente, se presentan los resultados de cada una de las categorías emergentes, comparando las respuestas diagnosticas (pre) y las respuestas posteriores a la intervención (post). Para cada categoría se incluyen evidencias textuales representativas que permiten describir las percepciones docentes sobre el estado inicial y los cambios observados en las habilidades emocionales del curso.

Con el fin de facilitar la comprensión del análisis, en los Anexos se incorporan tablas complementarias que presentan:

- La definición de cada categoría
- La unidad o fuente de información, y
- Las evidencias pre y post intervención utilizadas como soporte de análisis.

Categorías Emergentes

A partir de la codificación abierta y axial, se organizaron los contenidos en las siguientes categorías:

1. Percepción emocional
2. Expresión emocional
3. Comprensión emocional
4. Regulación emocional
5. Empatía
6. Necesidades y apoyo socioemocional

Cada categoría se describe a continuación en base a los extractos de las entrevistas pre y post intervención. Las siguientes matrices representan los resultados del análisis temático comparando las percepciones docentes antes y después de la intervención.

Resultados Según Categorías

Categoría A- Percepción Emocional.

En relación con la etapa previa a la intervención, los docentes mostraron posiciones variadas, llegando a un acuerdo en que la identificación en un contexto grupal y en situaciones de conflicto es una problemática con necesidad de trabajarla. Tras la implementación del Programa SEA, la mayoría de los docentes identifica mejoras parciales en la identificación emocional, aunque señalan que estas mejoras no son por igual en todo el curso.

Categoría B- Expresión Emocional.

Con respecto a esta categoría, inicialmente predominaba la expresión de las emociones de manera intensa y episodios de violencia o desorden; después del programa se observa una evolución hacia formas más verbales y solicitadas de expresión (búsqueda de alguien con quien hablar, acercamiento a docentes), aunque el cambio se reporta de manera parcial.

Categoría C- Comprensión Emocional.

En cuanto a la comprensión emocional, esta aparece como la dimensión más desigual entre docentes; algunos evidencian entendimiento básico antes del programa, otros evidencian falta de comprensión. Tras la intervención hay señales de mejoría en ciertos estudiantes, aun así no todos los docentes perciben un avance general.

Categoría D- Regulación Emocional.

En relación con esta categoría, previo al programa la regulación dependía en gran medida de la intervención adulta y se observaban conductas disruptivas e impulsivas. Posteriormente, los docentes comentan la aparición y uso de estrategias de autorregulación en algunos estudiantes.

Categoría E- Empatía.

En referencia a la empatía, en la mayoría de los casos fue limitada a círculos de amistad antes del programa. Tras la intervención hay indicios de mejora en la empatía en ciertos estudiantes y contextos, aunque la presencia de los grupos cerrados sigue impidiendo su avance.

Categoría F- Necesidades y Apoyo Socioemocional.

Con respecto a esta categoría, los docentes coinciden en que existen carencias afectivas y contextuales (familiares y escolares) que justifican la intervención. Tras el programa, valoran que ciertas actividades fueron significativas y recomiendan su continuidad y expansión.

Análisis Notas de Campo

Las notas de campo realizadas durante el desarrollo del Programa SEA fueron analizadas mediante un enfoque temático, identificando patrones recurrentes en la conducta, participación y dinámica emocional del curso. A

partir de la codificación abierta y axial, se establecieron las siguientes categorías descriptivas centrales:

1. Participación y disposición a las actividades
2. Conductas disruptivas y clima de aula
3. Regulación emocional observada
4. Vinculación con la tesista y percepción del taller
5. Apoyo docente y condiciones del contexto escolar

Para facilitar la comprensión del proceso de análisis, en los Anexos se incluyen tablas complementarias correspondientes a cada categoría. Las tablas presentan la categoría emergente, una definición de la categoría y las evidencias extraídas de las notas de campo. Su propósito es entregar una imagen transparente y detallada del análisis, permitiendo visualizar de manera ordenada los registros que fundamentan los resultados expuestos en este análisis.

A continuación, se describe el análisis detallado de cada categoría con base en los registros realizados durante las distintas sesiones.

Participación y Disposición a las Actividades

La participación de los estudiantes mostro una oscilación a lo largo del desarrollo del programa. Se observo que un grupo reducido mantenía una participación constante, realizando las actividades y siguiendo las instrucciones entregadas, mientras que una parte importante del curso evidenciaba baja disposición, desinterés, distracciones frecuentes y resistencia a participar.

El nivel de involucramiento tendió a aumentar cuando el número de estudiantes presentes era menor, lo que permitió un ambiente más ordenado y una ejecución más fluida de las tareas. También se identificó que la cercanía emocional con la tesista favorecía una mayor participación, mientras que los grupos más alejados tendían a involucrarse menos.

Aunque la participación varió, se mantuvo un grupo estable de estudiantes que mostraron disposición positiva durante todo el proceso, completando las actividades y realizando consultas relacionadas con las tareas.

Conductas disruptivas y clima de aula

Se registro de manera reiterada la presencia de conductas disruptivas que interfirieron con el desarrollo regular de las actividades. Estas conductas provenían principalmente de un grupo reducido de estudiantes y se manifestaban mediante interrupciones constantes, dificultad para seguir indicaciones, conversaciones entre ellos, gritos y comportamientos que alteraban el orden del aula.

Las acciones mencionadas impactaron el clima de trabajo, generando desorden, distracciones y necesidad de intervenciones para restablecer la dinámica de la sesión. A pesar de ello, una parte del curso logró continuar con las actividades propuestas, manteniendo una participación adecuada dentro del clima de cada jornada.

Regulación emocional observada

Las observaciones registradas en las notas de campo muestran que la regulación emocional del curso fue diversa. Se identificó tanto momentos de autocontrol y adecuación a las indicaciones, como episodios de impulsividad y dificultad para gestionar emociones frente a situaciones de frustración o conflicto. Entre las manifestaciones observadas se incluyen gritos, tensiones entre pares, abandono del aula sin autorización y acciones de agresión hacia objetos del entorno.

De manera paralela, se registraron ocasiones en donde los y las estudiantes lograron regularse, escuchar instrucciones, mantener la calma y sostener interacciones respetuosas, especialmente en aquellos momentos en que existió mayor disposición al trabajo.

Relación con la tesista y experiencia con el programa

Las notas de campo evidencian patrones positivos, especialmente entre el grupo de estudiantes que participaba activamente en las sesiones. Algunos patrones observados fueron que algunos estudiantes expresaron verbalmente que las actividades eran “entretenidas” y manifestaron gusto por participar; el grupo comprometido mostró cercanía, respeto y motivación durante la actividades; en sesiones con acompañamiento mínimo de otros docentes, la tesista logró mantener el orden con el grupo curso y, por último, la relación fue un facilitador para el desarrollo de las actividades, particularmente cuando el

grupo disruptivo obedecía y mostraba cooperación. Este vínculo con el grupo curso también actuó como un elemento facilitador para manejar situaciones de desorden, especialmente cuando los estudiantes con conductas disruptivas sí atendían y respondían a las indicaciones.

Presencia de adultos y condiciones del contexto escolar

La implementación del programa estuvo influenciada por factores externos, especialmente la presencia de otros docentes y la estructura escolar, ya que tuvo un efecto visible en el desarrollo de las actividades, ya que, en varias jornadas la tesista trabajó sola con el curso, enfrentando mayores dificultades para manejar conductas disruptivas. Por otro lado, la presencia de docentes como la profesora jefe o el profesor de religión no generó cambios significativos en el comportamiento del grupo. También se registraron momentos en que fue necesaria la intervención de personal directivo para atender situaciones de desregulación. Asimismo, aspectos de la institución (como el cambio de clases, cancelación de sesiones o rotación de docentes), impactaron el ambiente inicial de las sesiones, afectando y modificando los tiempos de las actividades.

DISCUSIONES DE RESULTADOS

Tras la aplicación de la investigación, la cual buscó medir el impacto del Programa SEA en el desarrollo de habilidades emocionales en estudiantes de octavo año básico del Liceo Isabel Riquelme de Las Canteras, se exponen los resultados recogidos luego del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. Para ello, hay que tener presente el objetivo general de la investigación, el cual es analizar y evaluar el efecto del programa ya mencionado, en las dimensiones de percepción, comprensión y regulación emocional de los y las estudiantes. En esta línea, hay que tener en cuenta que los resultados han de centrarse tanto en las evaluaciones pre- y post-intervención así como en las vivencias y expresiones emocionales manifestadas en las sesiones. Así, se puede construir una mirada de proceso que permita reconocer cómo la propuesta pedagógica favorece el desarrollo de habilidades emocionales en los y las participantes.

Para el primer objetivo específico, el cual es identificar el nivel inicial de las habilidades emocionales a través de la escala construida con reactivos de las escalas validadas RE-MESACTS y TMMS24 (Escala de Evaluación de Habilidades Emocionales para Adolescentes, EHE-A), los datos sirvieron como línea base para comparar los cambios posteriores. De la misma manera, la implementación de once de las sesiones del Programa SEA, centradas en el autoconocimiento, reconocimiento, manejo de las emociones y regulación emocional, cumplió con el segundo objetivo específico, al ofrecer un ambiente de aprendizaje emocional en el que se identifican diferentes niveles de

participación, disposición y clima de aula. Estos datos tomados en las notas de campo ayudaron a comprender cómo los estudiantes vivieron y reaccionaron a la intervención.

Posteriormente, para responder al tercer y cuarto objetivo específico, relacionados en comparar la evolución de las habilidades emocionales y determinar los cambios en el reconocimiento y gestión de las emociones después de la intervención, se compararon las evaluaciones pre y postest y la evidencia cualitativa observada durante la intervención. Esta comparación hizo posible reconocer cambios, mejoras y estabilidades en las dimensiones analizadas, profundizando en el conocimiento del efecto del programa. En conjunto, estos resultados proporcionan la discusión donde se muestran los hallazgos con la literatura revisada y la hipótesis que guía la investigación, para explicar la efectividad del Programa SEA en el desarrollo de habilidades emocionales en adolescentes.

En relación con la percepción emocional, los resultados indicaron que no hubo diferencias estadísticamente significativas en la percepción emocional entre el pretest y el postest. La estabilidad de esta capacidad concuerda con lo reportado por Sánchez-Herrera et al. (2022), quienes encontraron que la percepción emocional es una de las dimensiones más difíciles de cambiar en intervenciones cortas, ya que implica procesos de autoobservación y discriminación emocional más complejos.

Pero la entrevistas con docentes añaden un punto importante, y es que, a pesar de los problemas conductuales del grupo curso, los alumnos eran más conscientes de cómo se sentían en las actividades y algunos manifestaban sus emociones con mayor facilidad al finalizar la intervención. En conjunto, la evidencia apunta a pequeños progresos localizados, pero no lo suficientemente estadísticos como para aparecer en la medición cuantitativa.

A nivel cualitativo, las notas de campo revelaron alteraciones en el estado de ánimo del grupo, con sesiones en las que algunos estudiantes identificaron y expresaron emociones y otras en las que mostraron distractores importantes. Los profesores también informaron que el curso ya tenía antes de la intervención problemas para identificar emociones básicas, lo que podría explicar la falta de cambios estadísticos. Esto concuerda con lo investigado por Kyriazopoulou y Pappa (2021), los cuales evidencian que las mejoras en las habilidades emocionales, principalmente en la percepción y expresión de las emociones, suelen manifestarse en un mayor grado en las observaciones y percepciones docentes que en las mediciones cuantitativas. En resumen, la evidencia apunta a pequeños progresos localizados, pero no lo suficientemente consistentes como para aparecer en la medición cuantitativa.

Con respecto a la dimensión de comprensión emocional, los resultados también evidenciaron una ausencia de diferencias significativas entre pretest y postes. Esto coincide con lo encontrado por Demir y Sarsar (2021), quienes observaron que, aunque la retroalimentación emocional y motivacional genero

pequeñas mejoras, las diferencias no fueron estadísticamente significativas, indicando que exposiciones breves a estímulos o ejercicios emocionales no siempre permiten consolidar avances medibles.

Las notas de campo mostraron que algunos estudiantes pudieron profundizar en el “por qué” de sus emociones durante actividades narrativas o reflexivas, mientras que otros se mantuvieron distantes o poco concentrados. Las entrevistas a los docentes reforzaron estos hallazgos, señalando que algunos alumnos comenzaron a comprender mejor sus reacciones emocionales ante ciertas situaciones, pero destacaron que el clima de aula diverso y los episodios disruptivos dificultaron que toda la clase pudiera sostener procesos reflexivos de manera correcta. Esto explica por qué, pese a mostrar avances cualitativamente, los puntajes no mostraron cambios significativos.

En relación con la regulación emocional, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en esta dimensión entre sus mediciones. Este hallazgo coincide con Sarijeh, Yousefi y Khajeh Pour (2023), cuyo estudio sobre regulación emocional y mindfulness no encontró diferencias significativas pretest-posttest en el grupo control, lo que sugiere que, en ausencia de intervenciones intensivas o prolongadas, la regulación emocional permanece estable.

Las notas de campo revelaron momentos aislados de mayor autocontrol en algunos estudiantes, mientras que otros persistieron en su comportamiento disruptivo. Los profesores entrevistados manifestaron que esta es una de las

mayores dificultades del curso y que los progresos eran aislados. También indicaron que un grupo muy impulsivo afectaba al resto de la clase. En vista de ello, es comprensible que la intervención no lograra cambios significativos a nivel grupal, ya que la regulación emocional necesita de intervenciones más largas, un seguimiento institucional y unas condiciones de aula más estables. Alarcón-Espinoza et al., (2024), mencionan que en investigaciones cualitativas sobre regulación emocional, las interacciones entre docentes y estudiantes influye directamente sobre el clima emocional y en la capacidad de los alumnos para identificar y manejar sus emociones.

PROYECCIONES Y LIMITACIONES

Los hallazgos del presente estudio ofrecen una base inicial para comprender el efecto del Programa sea en el desarrollo de habilidades emocionales en estudiantes de octavo año básico. No obstante, los resultados cuantitativos no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest en la percepción, comprensión y regulación emocional, mientras que los datos cualitativos sugirieron experiencias positivas y valoraciones favorables hacia el programa por parte del grupo de estudiantes más activos y del cuerpo docente. Esta combinación de resultados permite plantear nuevas líneas investigativas, así como reconocer las limitaciones que condicionan el alcance de las conclusiones.

Proyecciones

Entre los hallazgos, se encuentran algunas proyecciones para futuras investigaciones, como por ejemplo, realizar intervenciones más largas o de mayor intensidad en el tiempo, ya que según la literatura (Demir & Sarsar, 2021; Sánchez-Herrera et al., 2022; Sarijeh et al., 2023) coincide en que para lograr cambios en las habilidades emocionales, se necesitan procesos extensos o metodologías más enfocadas. Estudios futuros podrían probar versiones más largas del Programa SEA, con un mayor número de sesiones, actividades dinámicas y más seguimiento.

Además, sería interesante investigar en qué medida la participación se relaciona con los resultados de aprendizaje emocional, ya que los datos cualitativos revelaron que los estudiantes más participativos se mostraron motivados, se divirtieron y tuvieron mejores experiencias en las sesiones. Otra línea futura de investigación es explorar el papel de las percepciones docentes como un posible moderador del efecto de la intervención, ya que las entrevistas revelaron que los y las profesoras aprecian la intervención, sobre todo para los y las estudiantes más motivados. Finalmente, ya que el ambiente del aula y las conductas disruptivas marcaron el desarrollo de algunas sesiones, vale la pena analizar cómo estos factores contextuales determinan la efectividad de las intervenciones emocionales y qué estrategias se pueden implementar para mejorar la participación y el control del aula.

Limitaciones

Algunas limitaciones que se encontraron dentro de la investigación fue el tamaño de la muestra y la irregularidad en la asistencia, ya que disminuyen el valor estadístico y pueden haber dificultado la detección de cambios significativos. A ello se le suma la diversidad en la participación, marcada por un subgrupo comprometido y otro que manifestó desinterés o comportamientos disruptivos que afectaron el desarrollo adecuado de algunas sesiones. La duración breve de la intervención constituye otra limitación importante,

especialmente considerando que las habilidades emocionales suelen requerir procesos sostenidos en el tiempo para mostrar avances cuantificables.

Asimismo, características contextuales del aula, como el ruido, las interrupciones y la necesidad de apoyo externo, afectaron la implementación de los talleres. El uso de los instrumentos de autoinforme también puede producir posibles limitaciones que restringen la interpretación de resultados, y la ausencia de un seguimiento en el tiempo impide conocer si la intervención podría haber tenido efectos deseados. En conjunto, estas limitaciones acotan el alcance de las conclusiones, pero al mismo tiempo abren oportunidades para favorecer investigaciones futuras orientadas al desarrollo emocional en contextos escolares.

CONCLUSIÓN

La hipótesis de la investigación planteaba que el Programa SEA mejoraría las habilidades emocionales de los y las estudiantes. Desde una perspectiva cuantitativa, la hipótesis no se verifica, ya que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la percepción, comprensión y regulación emocional.

Pero los datos cualitativos y la mirada de los docentes revelan estos hallazgos. Hubo mejoras localizadas en la expresión emocional, la cercanía y la apertura afectiva en algunos alumnos y momentos de autorregulación, especialmente en aquellos que participaron activamente. La perspectiva de los profesores es que el taller abrió espacios de conversación emocional y de contención que antes no estaban presentes, impactos difíciles de medir con los instrumentos utilizados.

En resumen, la intervención no provocó cambios estadísticamente significativos a nivel grupal, pero sí en un subgrupo de estudiantes, lo que sugiere que la efectividad del Programa SEA podría potenciarse con intervenciones más extendidas en el tiempo, mayor estabilidad en el ambiente de aula y un acompañamiento docente e institucional más persistente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abufhele Milad, A. (2015). Características socioemocionales y rendimiento en la prueba PISA 2015 en Chile. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53(2), 1-15. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2021/12/Habilidades-Socioemocionales-Anxiedad-y-Desempeno-Academico-en-PISA-2015.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional. <https://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2022/12/Desafi%CC%81os-y-buenas-pra%CC%81cticas.pdf>
- Alarcón-Espinoza, M., Samper, P., Anguera, M., Prino, L. E., Pérez-Jorge, D., & Fabris, M. A. (2024). Emotional regulation in the classroom: Detection of multiple cases from systematic observation. *Frontiers in Psychology*.
- Allen, B. & Waterman, H. (05 de diciembre de 2019). Etapas de la adolescencia. *Healthychildren.org* https://www.healthychildren.org/Spanish/ages-stages/teen/Paginas/Stages-of-Adolescence.aspx?gad_source=1&gad_campaignid=8703909966&gbraid=0AAAAADyMpZG2W8CjE4_YY2-7KmWWJ23B8&gclid=Cj0KCQjw0qTCBhCmARIsAAj8C4bo9RzySbIR1IN IfpWwbdLLId-6L8nDXVAu1nxPgBphkyf1P7GM0aAluCEALw_wcB
- Andrés, M. L., Vernucci, S., García Coni, A., Richard's, M. M., Amazzini, M. L., & Paradiso, R. (2020). Regulación emocional y memoria de trabajo en el desempeño académico. *Ciencias Psicológicas*, 14(2), e-2284. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i2.2284>
- Angulo Gallo, Lisandra, Guerra Morales, Vivian M., Blanco Consuegra, Yipsandra, & Méndez Morell, Tainay. (2019). Características de la comprensión emocional en escolares cubanos de 8-10 años. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 3-22. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.843>
- Apaydin Demirci, Z., Yıldız Bıçakçı, M., y Uysal, B. (2022). Investigación del efecto del aprendizaje socioemocional en las relaciones entre pares de adolescentes. *Journal of Education and Future* (21), 1-13. <https://doi.org/10.30786/jef.789061>
- Avendaño Prieto, B. L. (2022). Regulación emocional en adolescentes. *Apuntes de Bioética*, 5(2), 131–145. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/796/1550>
- Bisquerra, R. (2000). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Las competencias emocionales. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://www.unibarcelona.com/int/actualidad/noticias/que-es-la-educacion-emocional>
- Bisquerra, Rafael (Coord.); Punset, Eduard; Mora, Francisco; García Navarro, Esther; López-Cassá, Elia; Pérez-Gonzales, Juan Carlos; Lantieri, Linda; Nambiar, Madhavi; Aguilera, Pilar; Segovia, Nieves; Planelis, Octavi, (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona); Hospital Sant Joan de Déu.
- Bonhomme, A., y Rojas, M. (2024). Compromiso y formación: narrativas de profesionalización en la implementación de políticas de aprendizaje socioemocional en escuelas chilenas. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1322323>
- Caqueo-Urizar, Alejandra, Mena-Chamorro, Patricio, Flores, Jerome, Narea, Marigen, & Irrázaval, Matías. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia psicológica*, 38(2), 203-222. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Celma, L. y Rodríguez-Ledo, C. (2017). Programa SEA. Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para Jóvenes. Madrid; Hogrefe TEA Ediciones.
- Cornejo-Chávez, M., Pérez, F., & Guzmán, M. (2021). Crítica a la educación emocional desde las pedagogías críticas en Chile. *Educación y Sociedad*, 42(1), 120-136.
- Correal Gutiérrez, M., & Vega Granda, R. (2023). Las habilidades emocionales en la etapa básica primaria. *Revista de Ciencias*, 25(1), 77–100. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas>
- Correal Gutiérrez, M., & Vega Granda, R. (2024). Habilidades emocionales y convivencia escolar: Un análisis en estudiantes de tercero a quinto de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2). https://doi.org/10.37811/cl_rem.v8i2
- Demir, Y., & Sarsar, F. (2021). The effectiveness of emotional motivational feedback messages via online assignments in information technologies and software course academic achievement. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(2), 280-292. <https://doi.org/10.31681/jetol.923015>

- Escorcía, CT, & Díaz Martínez, PE (2020). La Competencia Emocional en Atención Temprana: Perspectivas de los padres y de los profesionales. *Educación*, 43 (1), e35475. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.35475>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49, 63–93.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y bienestar subjetivo en adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 20(1), 131-144. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández Calisto, Camila, Tripailaf Sanzana, Camila, & Arias Ortega, Katerin. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 272-286. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (2020) ¿Qué es la adolescencia? <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia>
- Fuentes Orellana, R., & Ramírez Pavez, R. (2023). Revisión sistemática sobre la educación emocional en adolescentes chilenos. *Psicología Educativa*, 29(3), 45-62.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Karis
- Goleman, D. (2005). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairos.
- González Cabello, L. (2019). *Habilidades sociales y emocionales en la adolescencia: Un estudio de casos centrado en un centro de educación secundaria obligatoria [Trabajo de fin de máster, Universidad de La Laguna]*. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/27511/Habilidades%20sociales%20y%20emocionales%20en%20la%20adolescencia...pdf>
- Grez Mansilla, C. (2020). Perfiles socioemocionales en adolescentes chilenos y su relación con indicadores adaptativos. *Psicología y Desarrollo Humano*, 18(2), 89-105.

- Heilman, RM, Crişan, LG, Houser, D., Miclea, M. y Miu, A. (2010). Regulación emocional y toma de decisiones en situaciones de riesgo e incertidumbre. *Emoción*. <https://doi.org/10.1037/a0018489>
- Hoffmann, A., Kessler, A., & Eppel, T. (2020). Emotional Perception is Stable over Time and Predicts Trait Emotional Intelligence and Decision Making.
- Kyriazopoulou, M., & Pappa, S. (2021). Emotional intelligence in Greek teacher education: Findings from a short intervention. *Current Psychology*.
- Laudadío, Mazzitelli. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *Revista Mexicana de investigación Educativa*.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799–823. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115043>
- López Cruz, M. (2022). Desarrollo socioemocional y contexto escolar en Chile. *Revista de Psicología Educativa*, 16(2), 34–50.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). New York: Basic Books. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>
- MESACTS. (2020). Escala de Regulación Emocional RE-MESACTS. Resultados del proceso de validación psicométrica en seis países de América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=5211>
- MESACTS. (2020). Escala psicométrica de Regulación Emocional RE-MESACTS. <https://www.mesacts.com/escala-psicometrica-de-regulacion-emocional-re-mesacts/>
- Milicic, N. (2024, 14 de noviembre). Un niño que pasa conectado al teléfono tiene menos empatía. *El País*. <https://elpais.com/chile/2024-11-14/neva-milicic-psicologa-un-nino-que-pasa-conectado-al-telefono-tiene-menos-empatia.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Habilidades para el manejo de emociones en la adolescencia temprana (EASE): ayuda psicológica grupal para jóvenes adolescentes con problemas de angustia en entornos con recursos limitados. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/380057/9789240102040-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). Salud del adolescente. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1

- Ortiz, K. (2024). Educación emocional. ACVENISPROH Académico. <https://doi.org/10.47606/acven/aclib0075>
- Pantoja, L., González, M., & Luis-Pascual, J. (2025). Educación Emocional en la Formación del Profesorado en Iberoamérica. Una Revisión Sistemática. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v23i65.9831>
- Pérez Díaz, Yudit, & Guerra Morales, Vivian Margarita. (2014). La regulación emocional y su implicación en la salud del adolescente. *Revista Cubana de Pediatría*, 86(3), 368-375. Recuperado en 19 de noviembre de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312014000300011&lng=es&tng=es
- Prieto Rojas, Cristina, & González Arias, Mauricio. (2022). Desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo de educación básica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 323-341. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100323>
- Puyol-Cortez, J. y Piedra-Castro, W. (2023). Evaluación del impacto de la educación emocional en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Científica Ciencia y Método*. <https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v1/n1/9>
- Ramos, ERR, Villegas, J., Salazar, CE & Arangua, MNR (2024). La importancia de desarrollar habilidades emocionales en los estudiantes. *Diario eliminado*, 12 (20). <https://doi.org/10.29105/mdi.v12i20.321>
- Ruiz Aranda, D., Cabello González, R., Palomera Martín, R., Extremera Pacheco, N., Martín Salguero Noguera, J., & Fernández Berrocal, P. (2013). Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes (1ª ed.). Ojos Solares. <https://www.isbn-international.org/identifiier/9788436829167>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-007>
- Schoeps, K., Tamarit Chulià, A., González Barrón, R., & Montoya Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51–56. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>
- Sánchez-Herrera, S., Guerrero-Barona, E., Sosa-Baltasar, D., Moreno-Manso, J. M., & Durán-Vinagre, M. Á. (2022). Efficacy of a Psycho-Educational and

- Socio-Emotional Intervention Programme for Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8153. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138153>
- Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria (SEPEAP). (2021). La etapa de la adolescencia. <https://sepeap.org/la-etapa-de-la-adolescencia/>
- Thompson, R. (1994). Regulación emocional: un tema en busca de definición. *Monografías de la Sociedad para la Investigación en Desarrollo Infantil*, 59, 25-52. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- UNESCO. (2021). Marco de competencias socioemocionales para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377686>
- UNESCO. (2021). Replantear la educación: Hacia un bien común mundial. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555_spa
- Universidad de Murcia. (s.f.). Inteligencia emocional. En *Diccionario de neologismos del español actual*. Recuperado de um.es
- Vázquez, V., Hervás, G., Martínez, M., & Arranz, I. (2017). Programa PREDEMA: Programa de educación emocional para adolescentes. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. <https://laesienjuego.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/Programa-PREDEMA.-Programa-de-educaci%C3%B3n-emocional-para-adolescentes.pdf>
- Yazdani Sarijeh, F., Yousefi, E., & Khajeh Pour, L. (2023). Comparison of the effectiveness of emotion regulation training and mindfulness skills training on reducing traditional and cyber bullying among high school students in Tehran. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(7), 144-154. https://jayps.iranmehr.ac.ir/article_190146.html

ANEXO A

Escala de Evaluación de Habilidades Emocionales en Adolescentes

Instrumento de evaluación de la percepción, comprensión y regulación emocional adaptado de las escalas TMMS-24 y RE-MESACTS.

Instrucciones:

A continuación, encontraras una serie de afirmaciones o reactivos relacionadas con lo que sientes, piensas y como haces frente a tus emociones. Marca con una X la opción con la que más te sientas identificado y que refleje lo que te ocurre habitualmente.

Escala de respuestas:

Escala de respuestas:	
1	Nunca
2	Casi nunca
3	Casi siempre
4	Siempre

Dimensión 1: Percepción emocional

N.º	Ítem	1	2	3	4
1	Presto atención a lo que siento.				
2	Me doy cuenta fácilmente de lo que estoy sintiendo.				
3	Normalmente me preocupo mucho por mis emociones.				
4	Me cuesta saber si estoy triste, molesto o nervioso. (inverso)				

5	Pienso que es importante prestar atención a cómo me siento.
6	Pienso en mi estado de ánimo con frecuencia.
7	Casi siempre sé cómo me siento.
8	Me doy cuenta de mis emociones en distintas situaciones.

Dimensión 2: Comprensión emocional

N.º	Ítem	1	2	3	4
9	Frecuentemente puedo explicar cómo me siento.				
10	Comprendo bien mis emociones.				
11	Aunque me sienta mal, suelo comprender por qué me siento así.				
12	Reflexiono sobre cómo influyen mis emociones en lo que hago.				
13	Me doy cuenta de lo que siento hacia las personas.				
14	Puedo decir claramente qué emociones estoy sintiendo.				
15	Suelo identificar si estoy triste, enojado o preocupado.				
16	Aunque me sienta mal, puedo entender lo que me pasa emocionalmente.				

Dimensión 3: Regulación emocional

N.º	Ítem	1	2	3	4
17	Cuando estoy triste, pienso en cosas agradables para sentirme mejor.				
18	Intento calmarme cuando me enojo o me frustró.				
19	Me resulta difícil calmarme cuando estoy muy molesto. (inverso)				
20	Cuando algo me sale mal, intento seguir tranquilo.				
21	Cuando tengo emociones negativas, trato de distraerme o hacer otra cosa.				
22	Trato de mantener la calma cuando alguien me hace pasar vergüenza.				

-
- 23 Me esfuerzo por expresar mis emociones de forma respetuosa.
 - 24 Cuando logro algo importante, expreso mi alegría a los demás.
 - 25 Pido ayuda cuando no puedo manejar lo que siento.
 - 26 Cuando me siento mal, hago algo que me ayude a sentirme mejor.
 - 27 Si me siento nervioso/a, intento tranquilizarme antes de actuar.
 - 28 Trato de usar pensamientos positivos para cambiar mi estado de ánimo.
-

ANEXO B

Rubrica de corrección e interpretación de los resultados de la escala

EHEA

I. Asignación de valores:

Primero se asigna los valores de la escala Likert a cada respuesta obtenida (1 a 4), en los ítems 4 y 19, se debe invertir el puntaje.

II. Suma por dimensión:

Dimensión	Ítems	Rango posible
Percepción emocional	1-8	8-32
Comprensión emocional	9-16	8-32
Regulación emocional	17-28	12-48
Total general	1-28	28-112

III. Interpretación de resultados:

Percepción emocional:

- 8-15: baja percepción emocional
- 16-23: adecuada percepción emocional
- 24-32: exceso de atención emocional (posible sobrecarga)

Comprensión emocional:

- 8-15: baja comprensión emocional.
- 16-23: comprensión emocional adecuada
- 24-32: comprensión emocional excelente.

Regulación emocional:

- 12-23: dificultad en regulación emocional.
- 24-44: regulación emocional adecuada.
- 45-60: regulación emocional desarrollada.

Total general:

- 28-56: bajo nivel de habilidades emocionales
- 57-84: nivel adecuado de habilidades emocionales
- 85-112: alto nivel de habilidades emocionales

Nota: los rangos fueron estimados con base a los puntajes de corte de las escalas TMMS-24 y RE-MESACTS, adaptados proporcionalmente al número de ítems incluidos en la escala diseñada.

ANEXO C

Entrevista Diagnostica a Docentes pre-Intervención

El objetivo de esta entrevista es recoger la percepción respecto al desarrollo de habilidades emocionales de sus estudiantes, antes de la implementación del Programa SEA.

Percepción emocional

1. ¿Considera que sus estudiantes reconocen con facilidad sus emocionales en distintas situaciones?
2. ¿En qué momento ha notado que los estudiantes tienen mayor dificultad para identificar lo que sienten?

Expresión emocional

3. ¿Cómo suelen expresar sus emociones los estudiantes en el aula?
4. ¿Diría que tienen dificultades para comunicar lo que sienten de manera apropiada?

Comprensión emocional

5. ¿Cree que los estudiantes comprenden las causas de sus emociones y las de los demás?
6. ¿Suelen reflexionar sobre sus reacciones emocionales frente a ciertas situaciones?

Regulación emocional

7. ¿Cómo enfrentan los estudiantes situaciones de frustración o conflicto?

8. ¿Utilizan alguna estrategia para calmarse o controlar sus impulsos?

Empatía

9. ¿Ha observado comportamientos empáticos entre sus estudiantes? (por ejemplo, consolar a un compañero, escuchar con atención, ofrecer ayuda).

10. ¿Cómo reaccionan usualmente ante las emociones de los demás?

Preguntas finales diagnosticas

11. ¿Considera que sus estudiantes necesitan apoyo en el desarrollo de habilidades emocionales? ¿Por qué?

12. ¿Qué cree que sería necesario trabajar para fortalecer su desarrollo socioemocional?

ANEXO D

Entrevista a Docentes Post Intervención

El objetivo de esta entrevista es para comparar los posibles cambios que pudieron ocurrir luego de la implementación de las sesiones del programa SEA.

Percepción emocional

1. ¿Ha notado cambios en la capacidad de los estudiantes para identificar sus propias emociones luego de participar en el Programa SEA?
2. ¿Cree que los estudiantes son ahora más conscientes de cómo se sienten en distintas situaciones escolares o personales?

Expresión emocional

3. ¿Cómo describiría la forma en que los estudiantes expresan sus emociones actualmente?
4. ¿Considera que ahora utilizan formas más adecuadas para comunicar lo que sienten, tanto verbal como no verbalmente?

Comprensión emocional

5. ¿Observa que los estudiantes comprenden mejor por que se sienten de cierta manera o por que los demás podrían estar sintiéndose así?

6. ¿Cree que logran relacionar sus emociones con situaciones específicas o con sus acciones?

Regulación emocional

7. ¿Ha notado mejoras en como los estudiantes manejan sus emociones en situaciones de conflicto, frustración o presión?

8. ¿Han desarrollado estrategias para calmarse, concentrarse o tomar decisiones en momentos difíciles?

Empatía

9. ¿Diría que los estudiantes muestran mayor empatía hacia sus compañeros?

10. ¿Se ha incrementado su disposición para ayudar o comprender a otros en el aula?

Preguntas de cierre

11. ¿Qué cambios destacaría en el clima emocional del curso desde la implementación del Programa SEA?

12. ¿Considera que el programa ha impactado positivamente en las relaciones interpersonales entre estudiantes?

13. ¿Qué aspectos del programa cree que fueron más significativos para el desarrollo emocional de sus estudiantes?

14. ¿Recomendaría continuar o implementar este programa en otros cursos? ¿Por qué?

ANEXO E

Entrevista Diagnóstica A Docentes, Profesora Jefe

El objetivo de esta entrevista es recoger la percepción respecto al desarrollo de habilidades emocionales de sus estudiantes, antes de la implementación del Programa SEA.

Percepción emocional

1. ¿Considera que sus estudiantes reconocen con facilidad sus emocionales en distintas situaciones?

R: No

2. ¿En qué momento ha notado que los estudiantes tienen mayor dificultad para identificar lo que sienten?

R: cuando hay conflictos

Expresión emocional

3. ¿Cómo suelen expresar sus emociones los estudiantes en el aula?

R: con mucha euforia, gritos, desorden. Y cuando son emociones buenas abrazos, alegría pero lo que no existe todavía entre ellos es esa conexión de compañerismo como compartir entre ellos sus emociones, son más individuales.

4. ¿Diría que tienen dificultades para comunicar lo que sienten de manera apropiada?

R: Si

Comprensión emocional

5. ¿Cree que los estudiantes comprenden las causas de sus emociones y las de los demás?

R: No

6. ¿Suelen reflexionar sobre sus reacciones emocionales frente a ciertas situaciones?

R: Muy poco

Regulación emocional

7. ¿Cómo enfrentan los estudiantes situaciones de frustración o conflicto?

R: Hay diferentes estudiantes, algunos lo demuestran enojados, gritando, tirando cosas, otros se quedan más callados, lloran. Bueno, algunos son más expresivos y otros más cerrados. Hay pasamos a los estudiantes más expresivos a los que son muy cerrados.

8. ¿Utilizan alguna estrategia para calmarse o controlar sus impulsos?

R: se les ha enseñado algunas habilidades, como la respiración, salir a tomar agua, tenemos identificadas algunas situaciones entonces, en eso ya se está de acuerdo con los profesores por ejemplo que ciertas personas deben salir de la sala cuando se sienten así.

Empatía

9. ¿Ha observado comportamientos empáticos entre sus estudiantes? por ejemplo, consolar a un compañero, escuchar con atención, ofrecer ayuda).

R: si, pero no es tan masivo es más aislado, en algunos casos nomas, como entre los grupos. Porque en el curso hay algunos grupos, entonces entre ellos de repente se prestan ayuda o consuelo. Pero de repente cuando el compañero no está dentro de su grupo y está afuera no hay empatía con esa persona que está pasando por alguna situación.

10. ¿Cómo reaccionan usualmente ante las emociones de los demás?

R: algunos con frustración, cuando hay situaciones de gritos dentro de la sala algunos se enojan, y no reaccionan tan bien porque se sienten agobiados con el ruido que hay dentro de la sala.

Preguntas finales diagnosticas

11. ¿Considera que sus estudiantes necesitan apoyo en el desarrollo de habilidades emocionales? ¿Por qué?

R: si, porque ellos están en la etapa en la que no han identificado bien sus emociones y como controlar sus emociones, entonces esa etapa se ha trabajado durante todo el año escolar, desde diferentes talleres que han sido de convivencia escolar, pero hay algo que les

cuesta que es la disciplina. Entonces no se ha logrado 100% que ellos logren identificar sus emociones y que hacer frente a cada emoción.

12. ¿Qué cree que sería necesario trabajar para fortalecer su desarrollo socioemocional?

R: actividades de trabajo en equipo, actividades más lúdicas, porque les gusta más lúdico que escribir. Pero fortalecer más el trabajo en equipo y más lúdico.

ANEXO F

Entrevista Diagnóstica A Docentes, Profesora Jefe

El objetivo de esta entrevista es recoger la percepción respecto al desarrollo de habilidades emocionales de sus estudiantes, antes de la implementación del Programa SEA.

Percepción emocional

1. ¿Considera que sus estudiantes reconocen con facilidad sus emocionales en distintas situaciones?

R: No

2. ¿En qué momento ha notado que los estudiantes tienen mayor dificultad para identificar lo que sienten?

R: Dentro de la sala de clases, en la forma de cómo se expresan entre compañeros, se podría decir que es como una violencia naturalizada eso es lo que llama la atención. A veces, hay momentos en los que algunos compañeros se sienten mal por ciertas situaciones, como que no empatizan con ellos y lo ven como que son exagerados en lo que sienten el tener realidades distintas. Es como bien generalizado el tema, y esto se ve en los grupos más amplios, las niñas son como cinco que no, pero la mayoría suele tener estas reacciones.

Expresión emocional

3. ¿Cómo suelen expresar sus emociones los estudiantes en el aula?

R: de manera violenta, suele pasar más en varones que en las damas.

Pero el varón derrepente suele tener reacciones más violentas y más abusivas.

4. ¿Diría que tienen dificultades para comunicar lo que sienten de manera apropiada?

R: Si

Comprensión emocional

5. ¿Cree que los estudiantes comprenden las causas de sus emociones y las de los demás?

R: no mucho, a veces naturalizan momentos que no deben ser, lo ven normal.

6. ¿Suelen reflexionar sobre sus reacciones emocionales frente a ciertas situaciones?

R: Muy poco

Regulación emocional

7. ¿Cómo enfrentan los estudiantes situaciones de frustración o conflicto?

R: no muy bien, porque los estudiantes lo enfrentan de manera más agresiva. Aparte de su frustración como que accedan más al problema. Es por esto, que tenemos algunos estudiantes que salen de la sala sin permiso, sobre

todo cuando se desregulan, es como ese tipo de conductas que suelen tener y mayormente son agresivas.

8. ¿Utilizan alguna estrategia para calmarse o controlar sus impulsos?

R: se les ha enseñado algunas habilidades, como la respiración, salir a tomar agua, tenemos identificadas algunas situaciones entonces, en eso ya se está de acuerdo con los profesores por ejemplo que ciertas personas deben salir de la sala cuando se sienten así.

Empatía

9. ¿Ha observado comportamientos empáticos entre sus estudiantes? por ejemplo, consolar a un compañero, escuchar con atención, ofrecer ayuda).

R: no mucho, van al compañero afectado pero en tono de burla, como para que esa persona más se frustre y buscar formas de hacer desorden.

10. ¿Cómo reaccionan usualmente ante las emociones de los demás?

R: cuando hay felicidad, todos reaccionan bien, pero cuando hay tipos de conflictos, problemas o algunos de sus compañeros están tristes, no hay tipos de empatía, no hay solidaridad.

Preguntas finales diagnosticas

11. ¿Considera que sus estudiantes necesitan apoyo en el

desarrollo de habilidades emocionales? ¿Por qué?

R: si, totalmente. Porque mencionando lo anteriormente naturalizan cosas que no deben ser, falta un poco más como observar lo que ellos viven dentro de su hogar todos los días.

12. ¿Qué cree que sería necesario trabajar para fortalecer su desarrollo socioemocional?

R: sí.

ANEXO G

Entrevista Diagnóstica A Docentes, Profesor de Lenguaje

El objetivo de esta entrevista es recoger la percepción respecto al desarrollo de habilidades emocionales de sus estudiantes, antes de la implementación del Programa SEA.

Percepción emocional

1. ¿Considera que sus estudiantes reconocen con facilidad sus emocionales en distintas situaciones?

R: A modo general sí

1. ¿En qué momento ha notado que los estudiantes tienen mayor dificultad para identificar lo que sienten?

R: Cuando se realizan las consultas y tienen que expresarla frente al curso, individualmente no tienen problemas, pero frente al grupo de curso si ej: como pasar al frente.

Expresión emocional

2. ¿Cómo suelen expresar sus emociones los estudiantes en el aula?

R: Positivamente, son súper demostrativos y muy de piel. Pero también están las emociones negativas en las que muchas veces caen en la violencia, como en los golpes, maltratos en ocasiones frente a su mismo género.

3. ¿Diría que tienen dificultades para comunicar lo que sienten de

manera apropiada?

R: Hay estudiantes que se les pregunta y no tienen ningún inconveniente en decir lo que sienten, pero que ellos se acerquen de manera autónoma, algunos estudiantes no lo hacen, y muchas veces se enteran de sus problemáticas a través de sus amigos.

Comprensión emocional

4. ¿Cree que los estudiantes comprenden las causas de sus emociones y las de los demás?

R: Sí

5. ¿Suelen reflexionar sobre sus reacciones emocionales frente a ciertas situaciones?

R: Reflexionan, pero en algunos casos vuelven a tener las mismas actitudes

Regulación emocional

6. ¿Cómo enfrentan los estudiantes situaciones de frustración o conflicto?

R: Algunos reaccionan de buena manera y otros que no reaccionan de la misma forma, pero generalmente se desarrolla la regulación cuando se conversan con un adulto, al tener el apoyo del adulto se sienten más tranquilos y más contenidos. Pero en algunas clases no hay problema de comportamiento,

porque se generó un lazo de cercanía de años con su profesor de lenguaje pero en otras clases con otros profesores no. Pero generalmente logran regularse.

7. ¿Utilizan alguna estrategia para calmarse o controlar sus impulsos?

R: No se ha tenido ningún caso extremo, pero hay un estudiante que en ocasiones reacciona impulsivamente, responde de mala manera y muchas veces golpea el mobiliario. En ese caso se saca al estudiante un rato al patio, conversa y luego vuelve a la sala de clases.

Empatía

8. ¿Ha observado comportamientos empáticos entre sus estudiantes? por ejemplo, consolar a un compañero, escuchar con atención, ofrecer ayuda).

R: entre sus amigos sí, pero hay grupos bien marcados en el grupo curso

9. ¿Cómo reaccionan usualmente ante las emociones de los demás?

R: en ocasiones con indiferencia, porque sienten que no son sus propios problemas.

Preguntas finales diagnosticas

10. ¿Considera que sus estudiantes necesitan apoyo en el desarrollo de habilidades emocionales? ¿Por qué?

R: Si, porque hay estudiantes que necesitan más apoyo en ese sentido, por carencias que pueden tener desde su casa, porque hay familias que trabajan ambos padres y mayormente los estudiantes pasan mucho tiempo solos. Por ende, ese apoyo, esa contención o el ser escuchado muchas veces en su casa no se les da, y desde el liceo si los docentes no se enteran de sus problemáticas o ellos no expresan como se sienten. Por ende el profesor tiende a conversar con los estudiantes, pero quizás no son tan significativas lo que el docente pueda decir, como un profesional en el área o su misma familia

11. ¿Qué cree que sería necesario trabajar para fortalecer su desarrollo socioemocional?

R: Si, porque es una herramienta que les sirve para desenvolverse el día de mañana en la sociedad, ya que es súper importante y están en la época de poder desarrollarla.

ANEXO H

Entrevista Post Intervención A Docentes, Profesora Jefe

El objetivo de esta entrevista es para comparar los posibles cambios que pudieron ocurrir luego de la implementación de las sesiones del programa SEA.

Percepción emocional

1. ¿Ha notado cambios en la capacidad de los estudiantes para identificar sus propias emociones luego de participar en el Programa SEA?

R: medianamente, porque no todos los estudiantes logran controlar sus emociones. No sé si logran identificar sus emociones.

2. ¿Cree que los estudiantes son ahora más conscientes de cómo se sienten en distintas situaciones escolares o personales?

R: no.

Expresión emocional

3. ¿Cómo describiría la forma en que los estudiantes expresan sus emociones actualmente?

R: algunos estudiantes han logrado demostrar un cambio, algunos que no.

4. ¿Considera que ahora utilizan formas más adecuadas para comunicar lo que sienten, tanto verbal como no verbalmente?

R: medianamente.

Comprensión emocional

5. ¿Observa que los estudiantes comprenden mejor por que se sienten de cierta manera o por que los demás podrían estar sintiéndose así?

R: no, aún no logran tomar conciencia de que los demás compañeros se sienten mal cuando hacen algo y eso aún no está desarrollado.

6. ¿Cree que logran relacionar sus emociones con situaciones específicas o con sus acciones?

R: lo logran en un cierto porcentaje, pero todavía no la saben enfocar, ellos logran demostrar que están enojados o triste, pero todavía no enfocan hacia dónde va su emoción.

Regulación emocional

7. ¿Ha notado mejoras en como los estudiantes manejan sus emociones en situaciones de conflicto, frustración o presión?

R: medianamente han logrado mejorar, algunos han logrado regular bien sus emociones.

8. ¿Han desarrollado estrategias para calmarse, concentrarse o tomar decisiones en momentos difíciles?

R: medianamente, han logrado manejar algunas situaciones.

Empatía

9. ¿Diría que los estudiantes muestran mayor empatía hacia sus compañeros?

R: medianamente.

10. ¿Se ha incrementado su disposición para ayudar o comprender a otros en el aula?

R: medianamente.

Preguntas de Cierre

11. ¿Qué cambios destacarías en el clima emocional del curso desde la implementación del Programa SEA?

R: para los que trabajaron lograron comprender y entender más sus emociones, aún les falta, quedaron como en término medio.

12. ¿Considera que el programa ha impactado positivamente en las relaciones interpersonales entre estudiantes?

R: medianamente, en las etapas en las que se encuentran los estudiantes influye a aquellos que no dirigían bien sus emociones. Les ha

costado regular, pero para quienes participaron realmente lograron regular bien sus emociones.

13. ¿Qué aspectos del programa cree que fueron más significativos para el desarrollo emocional de sus estudiantes?

R: las actividades que los ayudaron a lograr a identificar sus emociones.

14. ¿Recomendaría continuar o implementar este programa en otros cursos? ¿Por qué?

R: lo recomendaría a implementarlo en otros cursos, porque ayudaría a los jóvenes a identificar sus emociones, a trabajar sobre ellas y saber cómo controlarlas. Al regular las emociones ayuda a mejorar la convivencia dentro del curso, por lo tanto ayuda a los aprendizajes dentro de la sala de clases.

ANEXO I

Entrevista Post Intervención A Docentes, Profesora Diferencial

El objetivo de esta entrevista es para comparar los posibles cambios que pudieron ocurrir luego de la implementación de las sesiones del programa SEA.

Percepción emocional

1. ¿Ha notado cambios en la capacidad de los estudiantes para identificar sus propias emociones luego de participar en el Programa SEA?

R: si, vi evolución en el sentido de observar algunos estudiantes que eran más extrovertidos, con menos necesidad de buscar ayuda, sentí como que hubo ese desprendimiento como que pudieron contar algunas cosas personales. Derrepente algunos contaban la cotidianidad del curso, pudieron ser un poco más con ganas de decir las cosas, no tan cerrados como era al principio.

2. ¿Cree que los estudiantes son ahora más conscientes de cómo se sienten en distintas situaciones escolares o personales?

R: claro que sí, porque había conceptos que no manejaban y lo naturalizaba mucho como aspecto de violencia y ese tipo de cosas. Como que ahora entienden lo que debe o no debe ser.

Expresión emocional

3. ¿Cómo describiría la forma en que los estudiantes expresan sus emociones actualmente?

R: como son adolescentes les cuesta un poco, pero lo expresan a través del vocabulario como del lenguaje, pero siempre buscando a alguien que les de contención y que se sientan seguros.

4. ¿Considera que ahora utilizan formas más adecuadas para comunicar lo que sienten, tanto verbal como no verbalmente?

R: si, a modo verbal si porque se expresan más.

Comprensión emocional

5. ¿Observa que los estudiantes comprenden mejor por que se sienten de cierta manera o por que los demás podrían estar sintiéndose así?

R: claro que sí, hay más empatía.

6. ¿Cree que logran relacionar sus emociones con situaciones específicas o con sus acciones?

R: si, porque en cuanto a las emociones lo expresan más y saben su sentir y no están perdidos como antes.

Regulación emocional

7. ¿Ha notado mejoras en como los estudiantes manejan sus emociones en situaciones de conflicto, frustración o presión?

R: si, porque hay como un ejercicio de estrategia porque derrepente cuando se siente muy frustrados se les observa, y respiran de otra manera, y usan técnicas que antes no se veían.

8. ¿Han desarrollado estrategias para calmarse, concentrarse o tomar decisiones en momentos difíciles?

R: sí

Empatía

9. ¿Diría que los estudiantes muestran mayor empatía hacia sus compañeros?

R: si, porque tienen la noción de que es lo que significa y solidarizan derrepente con alumnos de otros cursos y se sienten más apoyados.

10. ¿Se ha incrementado su disposición para ayudar o comprender a otros en el aula?

R: si, se ve un trabajo más general

Preguntas de Cierre

11. ¿Qué cambios destacarías en el clima emocional del curso desde la implementación del Programa SEA?

R: hay un clima más agradable en cuanto a la comunicación, la forma de relacionarse, ya no hay tanta violencia y hay más tranquilidad y más pausas.

12. ¿Considera que el programa ha impactado positivamente en las relaciones interpersonales entre estudiantes?

R: por la consciencia, que ellos saben lo que les pasa dentro y lo saben expresar

13. ¿Qué aspectos del programa cree que fueron más significativos para el desarrollo emocional de sus estudiantes?

R: desarrollar la empatía, aparte de eso ponerse en el lugar del otro, reflexionar lo que te hace daño y lo que no. De repente observan alguna conducta de un chico con caris baja y ellos lo pueden ver y lo tratan de ayudar.

14. ¿Recomendaría continuar o implementar este programa en otros cursos? ¿Por qué?

R: si, en sexto sería bueno implementarlo ya que están recién en la etapa preadolescente, como obteniendo cambios, como algunos opinan distinto o de repente llegan más disruptivos, como que están madurando recién, les cuesta un poco algunos conoceros de la vida adulta.

ANEXO J

Entrevista Post Intervención A Docentes, Profesor de Lenguaje

El objetivo de esta entrevista es para comparar los posibles cambios que pudieron ocurrir luego de la implementación de las sesiones del programa SEA.

Percepción emocional

1. ¿Ha notado cambios en la capacidad de los estudiantes para identificar sus propias emociones luego de participar en el Programa SEA?

R: sí.

2. ¿Cree que los estudiantes son ahora más conscientes de cómo se sienten en distintas situaciones escolares o personales?

R: sí.

Expresión emocional

3. ¿Cómo describiría la forma en que los estudiantes expresan sus emociones actualmente?

R: solicitando entrevistas con el profesor, acercándose algunos estudiantes a los docentes a contar sus problemas para ellos sentirse escuchados.

4. ¿Considera que ahora utilizan formas más adecuadas para comunicar lo que sienten, tanto verbal como no verbalmente?

R: si, totalmente

Comprensión emocional

5. ¿Observa que los estudiantes comprenden mejor por que se sienten de cierta manera o por que los demás podrían estar sintiéndose así?

R: en algunos casos si y en otros no. Algunos compañeros son más conscientes de lo que ellos dicen o hacen.

6. ¿Cree que logran relacionar sus emociones con situaciones específicas o con sus acciones?

R: sí.

Regulación emocional

7. ¿Ha notado mejoras en como los estudiantes manejan sus emociones en situaciones de conflicto, frustración o presión?

R: sí.

8. ¿Han desarrollado estrategias para calmarse, concentrarse o tomar decisiones en momentos difíciles?

R: sí.

Empatía

9. ¿Diría que los estudiantes muestran mayor empatía hacia sus compañeros?

R: en algunos casos si y en otros no. Cuando son su círculo más cercano si y cuando no, no lo son.

10. ¿Se ha incrementado su disposición para ayudar o comprender a otros en el aula?

R: en su grupo si, tienen su contención pero casi siempre en el curso hay muchos grupos y cada grupo es muy cerrado. Entonces en su interna son capaces de hacerlo.

Preguntas de Cierre

11. ¿Qué cambios destacarías en el clima emocional del curso desde la implementación del Programa SEA?

R: antes los estudiantes eran muy impulsivos, actuaban sin medir consecuencias. Ahora el nivel de violencia dentro de la sala ha disminuido bastante son capaces más de consensuar y de solucionar sus problemas conversando han sido con su círculo más cercano.

12. ¿Considera que el programa ha impactado positivamente en las relaciones interpersonales entre estudiantes?

R: si bastante, es un curso que ha logrado solucionar sus diferencias en base a la conversación. Ya no hay violencia física como había antes, la

violencia verbal tampoco está y han bajado harto los niveles, así que se considera que sí que hay un impacto.

13. ¿Qué aspectos del programa cree que fueron más significativos para el desarrollo emocional de sus estudiantes?

R: han aprendido a regular sus propias emociones, sobre todo las emociones negativas que antes lo llevaban a actuar impulsivamente y que eso les traería consecuencias negativas, eso es lo que han mejorado bastante.

14. ¿Recomendaría continuar o implementar este programa en otros cursos? ¿Por qué?

R: si, por supuesto porque el octavo básico si bien es uno de los cursos más complejos en cuanto a conducta, en cuanto a convivencia. También hay otros casos en el establecimiento por ejemplo quinto básico, que están teniendo problemas justamente con eso, con que no saben controlar sus emociones y como son más pequeñitos reaccionan de mala manera ante cualquier situación adversa a los niños y niñas de quinto básico.

ANEXO K

Notas de Campo

Miércoles 10 de septiembre

Se realizó la sesión inicial y la aplicación de la escala EHE-A a los estudiantes que contaban con la autorización correspondiente. La actitud de los participantes fue en general regular. Algunos alumnos, pese a tener autorización, se retiraron del espacio sin completar la actividad. Sin embargo, quienes permanecieron participaron en las dinámicas propuestas y respondieron la escala. La participación fue activa en algunos casos y más pasiva en otros, pero en general se logró cumplir con los objetivos de la sesión.

Jueves 11 de septiembre

En esta jornada se aplicó la escala EHE-A a los estudiantes que no habían asistido el día anterior. Además, se desarrolló la Sesión N°1, cuyo eje central fue el autoconocimiento: quiénes eran, sus intereses, gustos y características personales. Al igual que el día anterior, algunos estudiantes intentaron retirarse de la actividad, lo que dificultó el proceso. No obstante, quienes permanecieron participaron de manera regular. Algunos mostraron resistencia inicial a participar, pero finalmente realizaron las actividades planteadas.

Jueves 25 de septiembre

En esta jornada se tenía planificada o desarrollar dos sesiones, sin embargo, solo fue posible realizar una debido al comportamiento disruptivo de algunos estudiantes. La actividad se llevó a cabo de manera regular, marcada por constantes interrupciones: los alumnos conversaban de forma permanente y, aunque la tesista solicitaba silencio, este solo se mantenía por unos minutos.

Dos estudiantes en particular alteraban el orden de sus compañeros e incitaban a que los demás siguieran su juego. La situación se intensificó cuando comenzaron a lanzarse pellets de estufa entre ellos. A pesar de las reiteradas solicitudes para detener la conducta, y de medidas preventivas como colocar el computador de la expositora sobre la estufa para impedir el acceso a los pellets, los estudiantes continuaban sacándolos y lanzándolos al menor descuido.

La alteración del orden generó malestar incluso en los alumnos que sí estaban participando, quienes expresaron deseos de retirarse de la actividad. Ante la situación, uno de los estudiantes acudió al inspector general para intentar controlar el ambiente, pero la mejora fue mínima. Finalmente, se optó por acortar el tiempo de la actividad final, permitiendo que los alumnos organizaran sus pertenencias y se retiraran a sus hogares.

Miércoles 8 de octubre

Se realizó la Sesión N°3, centrada en la elaboración de un cuento de autoconocimiento. La actividad presentó leves dificultades que impidieron completarla en su totalidad, por lo que se decidió continuarla al día siguiente. Durante la sesión, un grupo de estudiantes —principalmente hombres— se mostró distraído, conversando constantemente entre ellos y restando atención a las instrucciones. En contraste, los alumnos y alumnas que se encontraban más cerca de la tesista participaron activamente y con entusiasmo, cumpliendo con lo solicitado. La tesista se mantuvo sola con el curso durante toda la jornada.

Jueves 9 de octubre

Se retomó la Sesión N°3 para finalizar la actividad pendiente y se inició la Sesión N°4. El mismo grupo de alumnos hombres, ahora más numeroso y ubicado al fondo del aula, mantuvo una participación mínima. Mostraron escasa atención a las indicaciones, repitieron preguntas ya respondidas y comprendieron erróneamente algunos enunciados. En esta ocasión, la profesora jefe acompañó a la tesista durante la sesión, sin embargo, la actitud general del curso fue menos participativa que el día anterior. El grupo de estudiantes que sí había mostrado compromiso en la jornada previa mantuvo una actitud participativa y positiva, animando a la tesista a continuar con las actividades pese al bajo interés del resto del curso. Al finalizar la sesión, manifestaron su entusiasmo y satisfacción, comentando que las actividades del taller eran entretenidas y que disfrutaban realizándolas.

Miércoles 15 de octubre

Durante esta jornada se llevó a cabo la Sesión N°5, en un clima de aula considerablemente mejor que en las sesiones anteriores. Asistieron 13 estudiantes, de los cuales 9 participaron activamente en la actividad. Los alumnos que no participaron se mantuvieron en silencio tras la solicitud de la tesista. La actividad se desarrolló dentro del tiempo estimado, con buena participación y entusiasmo por parte del grupo. Los estudiantes realizaron consultas relacionadas con la tarea y trabajaron de manera rápida y ordenada. La tesista se mantuvo sola con el curso durante toda la jornada.

Jueves 30 de octubre

Se desarrolló la Sesión N°8 del programa, enfocada en la diferenciación entre la ira y la tristeza. En esta ocasión, la participación del curso fue significativamente mejor que en sesiones anteriores. Al inicio, algunos estudiantes varones mostraron resistencia a participar, pero tras conversar con ellos, comenzaron a trabajar con normalidad. Una minoría de alumnos no realizó las actividades, sin embargo, la mayoría del curso participó con ánimo, prestó atención a las instrucciones y completó las tareas dentro del tiempo establecido. La sesión se desarrolló dentro del tiempo estimado y la tesista estuvo acompañada por el profesor de religión evangélica durante toda la jornada.

Miércoles 5 de noviembre

Durante esta jornada se desarrolló la Sesión N°9 del Programa SEA, la cual se llevó a cabo de buena manera en general. Si bien en ciertos momentos algunos alumnos presentaron distracciones y conversaciones paralelas, al ser llamados al orden por la tesista, guardaron silencio y retomaron la actividad. La sesión se completó dentro del tiempo estimado y la actividad fue finalizada exitosamente por la mayoría del curso. Participó el mismo grupo de estudiantes que suele involucrarse activamente en las sesiones, siendo una minoría la que no participó.

En esta ocasión, la tesista estuvo acompañada por la profesora jefe del curso; sin embargo, su apoyo fue limitado. Aunque la profesora solicitó silencio en repetidas ocasiones, los estudiantes no respondieron de manera efectiva a sus indicaciones, mostrando una mayor atención y disposición frente a las intervenciones de la tesista.

Jueves 6 de noviembre

La Sesión N°10 se desarrolló el día jueves 6 de noviembre, nuevamente con la presencia parcial de la profesora jefe, quien permaneció en el aula solo por algunos momentos, sin intervenir de manera significativa en el desarrollo de la actividad.

La participación del curso fue positiva, especialmente entre los estudiantes que

habitualmente muestran interés y compromiso con las sesiones. El ambiente de trabajo se mantuvo tranquilo y colaborativo, permitiendo que la actividad se desarrollara dentro del tiempo planificado y cumpliendo con los objetivos propuestos para la jornada.

Miércoles 12 de noviembre

Durante esta jornada se desarrolló la Sesión N°15 del Programa SEA. La actividad se llevó a cabo dentro del tiempo planificado; sin embargo, se presentaron conductas disruptivas por parte de dos estudiantes que gritaban, se insultaban mutuamente y golpeaban el mobiliario del aula. A pesar de las reiteradas solicitudes de silencio realizadas por la tesista y de los llamados de atención formales —que incluyeron anotaciones negativas—, los alumnos no modificaron su comportamiento.

El resto del curso mantuvo una participación adecuada, siendo principalmente los mismos estudiantes que habitualmente trabajan con disposición y constancia. La tesista estuvo acompañada por la profesora jefe, quien permaneció en el aula durante el desarrollo de la sesión. A pesar de las interrupciones generadas por los dos alumnos mencionados, la actividad pudo finalizarse por completo y dentro del tiempo estimado.

Jueves 13 de noviembre

El día jueves 13 de noviembre se realizaron de manera consecutiva las Sesiones N°17 y N°18. Al igual que en el día anterior, dos alumnos presentaron comportamientos disruptivos, repitiendo episodios de gritos, insultos y golpes al mobiliario. Se les solicitó en varias ocasiones mantener el orden, pero no respondieron a las indicaciones de la tesista ni a las anotaciones negativas registradas.

Pese a ello, el desarrollo general de la jornada fue positivo. La participación del grupo que habitualmente se involucra activamente se mantuvo constante. En esta ocasión, a diferencia de sesiones anteriores, los estudiantes prefirieron trabajar de manera individual, especialmente durante la última actividad del día. Cada uno avanzó a su ritmo, realizando consultas puntuales a la tesista cuando surgieron dudas.

Las actividades de ambas sesiones se completaron dentro del tiempo previsto. La tesista estuvo nuevamente acompañada por la profesora jefe, quien permaneció intermitentemente en el aula y cuya intervención directa fue limitada.

ANEXO L

Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Percepción

Emocional

Tabla 9. Categoría Cualitativa Percepción Emocional

Categoría	Definición	Fuente de información	Evidencia pre (diagnóstica)	Evidencia post intervención
Percepción emocional	Capacidad de los estudiantes para reconocer sus propias emociones en diferentes contextos.	Profesor de lenguaje	“A modo general, sí”	“Sí”, percibe cambios en la capacidad de identificar emociones.
		Profesora jefe	“No”, señala dificultad general para reconocer emociones, especialmente en conflictos.	“Medianamente”, reconoce mejoría en algunos, pero no en todos.
		Profesora diferencial	“No”, identifica naturalización de conductas y dificultad para identificar emociones en contextos amplios.	“Sí, vi evolución”, reporta que algunos estudiantes se muestran más dispuestos a contar asuntos personales y más conscientes con lo que están sintiendo”

Fuente: creación propia

ANEXO F

Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Expresión

Emocional

Tabla 10. Categoría Cualitativa Expresión Emocional

Categoría	Definición	Fuente de información	Evidencia pre (diagnóstica)	Evidencia post intervención
Expresión emocional	Formas en que los estudiantes comunican sus emociones (verbal y no verbal)	Profesor de lenguaje	“Positivamente, son súper demostrativos... pero también están las emociones negativas... caen en la violencia, como en los golpes”	Estudiantes “solicitan entrevistas con el profesor, acercándose... a contar sus problemas”
		Profesora jefe	“Con mucha euforia, gritos, desorden... no existe todavía esa conexión de compañerismo”	“Algunos estudiantes han logrado demostrar un cambio... medianamente utilizan formas más adecuadas”
		Profesora diferencial	“De manera violenta... más en varones”,	“Lo expresan a través del vocabulario...”

expresión
agresiva
normalizada.

siempre
buscando a
alguien que les
dé contención”

Fuente: creación propia

ANEXO M

Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Comprensión

Emocional

Tabla 11. Categoría Cualitativa Comprensión Emocional

Categoría	Definición	Fuente de información	Evidencia pre (diagnóstica)	Evidencia post intervención
Comprensión emocional	Capacidad de comprender las causas propias y ajenas de las emociones, reflexionar sobre reacciones.	Profesor de lenguaje	“Sí”, comprensión básica, “reflexionan, pero... vuelven a tener las mismas actitudes.”	“En algunos casos sí y en otros no”
		Profesora jefe	“No”, poca comprensión y poca reflexión.	“No”, indica que aún no logran tomar conciencia generalizada.
		Profesora diferencial	“No mucho... naturalizan momentos que no deben ser.”	“Claro que sí, hay más empatía... si, por que lo expresan más y saben su sentir.”

Fuente: creación propia

ANEXO N

Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Regulación

Emocional

Tabla 12. Categoría Cualitativa Regulación Emocional

Categoría	Definición	Fuente de información	Evidencia pre (diagnóstica)	Evidencia post intervención
Regulación emocional	Estrategias y conductas para manejar frustración, impulsividad y conflictos	Profesor de lenguaje	Regulación más efectiva cuando interviene un adulto; algunos episodios de impulsividad que terminan en golpes en el mobiliario del aula	“Sí”, nota mejorías en manejo emocional.
		Profesora jefe	Respuestas variadas (gritos, tirar cosas, callarse, llorar); se han enseñado técnicas (respiración, salir a tomar agua)	“Medianamente han logrado mejorar, algunos han logrado regular bien sus emociones”
		Profesora diferencial	“No muy bien... más agresiva... salen de la sala sin	“Sí, porque hay como un ejercicio de estrategia... usan técnicas

permiso”,
necesidad de
intervención
docente

que antes no
se veían”

Fuente: creación propia

ANEXO Ñ

Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Empatía

Tabla 13. Categoría Cualitativa Empatía

Categoría	Definición	Fuente de información	Evidencia pre (diagnóstica)	Evidencia post intervención
Empatía	Capacidad de reconocer y responder a las emociones de otros con solidaridad o apoyo	Profesor de lenguaje	Empatía presente “entre sus amigos” pero “grupos bien marcados”; fuera de los grupos hay indiferencia	“En algunos casos sí y en otros no... cuando son su círculo más cercano sí”
		Profesora jefe	“Si, pero no es tan masivo... entre los grupos”	“Medianamente”, mejora en algunos contextos
		Profesora diferencial	“No mucho... van al compañero afectado pero en tono de burla”	“Si, por que tienen la noción... solidarizan... se sienten más apoyados”

Fuente: creación propia

ANEXO O

Resultados Cualitativos Entrevistas Semiestructuradas, Necesidades y apoyo socioemocional

Tabla 14. Categoría Cualitativa Necesidades y Apoyo Socioemocional

Categoría	Definición	Fuente de información	Evidencia pre (diagnóstica)	Evidencia post intervención
Necesidades y apoyo socioemocional	Factores contextuales que influyen en las habilidades emocionales y demandas detectadas por docentes	Profesor de lenguaje	“Sí... por carencia que pueden tener desde su casa... pasan mucho tiempo solos”	Recomienda continuar e implementar el programa en otros cursos; informan disminución de violencia en aula
		Profesora jefe	Identifica falta de disciplina y necesidad de actividades lúdicas y trabajo en equipo	Sugiere que quienes participaron lograron regular y que el programa debería continuar
		Profesora diferencial	Señala naturalización de la violencia y necesidad de mayor observación del contexto familiar	Señala cambios en comprensión de lo que “no debe ser” y recomienda implementación en otros cursos

Fuente: creación propia

ANEXO P

Resultados Cualitativos Notas de Campo, Participación y Disposición a las actividades

Tabla 15. Categoría Cualitativa Participación y Disposición a las Actividades

Categoría	Definición	Evidencias por sesión	
Participación y disposición a las actividades	Nivel de involucramiento de los estudiantes en las actividades del programa, considerando su permanencia en el aula, atención a instrucciones y ejecución de tareas	Sesiones 0 y 1	“Algunos estudiantes se escaparon pese a tener autorización”, “los que permanecieron participaron de manera regular, aunque algunos no querían participar”
		Sesión 2	“Los estudiantes conversaban constantemente...”, “un grupo manifestó querer retirarse por el clima de aula”
		Sesiones 3 y 4	“El grupo más cercano a la tesista participó activamente”, “el grupo del fondo

	participó mínimamente y repitió preguntas ya respondidas”
Sesión 5	“Con menos estudiantes presentes, la participación fue ordenada y rápida”, “los estudiantes trabajaron con entusiasmo”
Sesiones 8, 9 y 10	“La participación del grupo curso fue positiva”, “aunque hubo momentos de distracción, completaron las actividades dentro del tiempo”
Sesiones 15, 17 y 18	“La mayoría participó adecuadamente”, “la participación se interrumpió cuando dos estudiantes gritaban e insultaban”, “se anotó negativamente a ambos”

Fuente: creación propia

ANEXO Q

Resultados Cualitativos Notas de Campo, Conductas disruptivas y clima

de aula

Tabla 16. Categoría Cualitativa Conductas Disruptivas y Clima de Aula

Categoría	Definición	Evidencias por sesión	
Conductas disruptivas y clima de aula	Manifestaciones de comportamiento que interrumpen el desarrollo de las actividades, afectan el orden del aula y modifican el ambiente del grupo	Sesión 2	“Los estudiantes gritaban, conversaban entre ellos y se lanzaban objetos”, “fue necesario llamar al inspector general para intentar controlar la situación”
		Sesiones 3 y 4	“El grupo ubicado al fondo del aula interrumpía constantemente”, “preguntaban nuevamente cosas que ya habían sido explicadas”, “mostraban poca atención a las indicaciones”
		Sesiones 15, 17 y 18	“Dos estudiantes se gritaban e insultaban entre ellos”, “golpeaban el

mobiliario del
aula”, “no
respondían a los
llamados al
silencio”, “no
mostraban
reacción ante las
anotaciones
negativas”

Fuente: creación propia

ANEXO R

Resultados Cualitativos Notas de Campo, Regulación Emocional

Observada

Tabla 17. Categoría Cualitativa Regulación Emocional Observada

Categoría	Definición	Evidencias por sesión	
Regulación emocional observada	Manifestaciones de autocontrol o desregulación emocional expresadas por los y las estudiantes durante el desarrollo de las actividades	Sesión 5	“Los estudiantes quedaron en silencio cuando se les solicitó”, “trabajaron de manera organizada y siguiendo las instrucciones”
		Sesión 8	“Los y las estudiantes que inicialmente no querían participar lograron integrarse después de una breve conversación”
		Sesiones con grupo motivado	“Se observo autocontrol y respeto de los turnos de habla”, “mostraron disposición positiva al dialogo”

Fuente: creación propia

ANEXO S

Resultados Cualitativos Notas de Campo, Relación con la Tesista y

Experiencia con el Programa

Tabla 18. Categoría Cualitativa Relación con la Tesista y Experiencia con el Programa

Categoría	Definición	Evidencias por sesión	
Relación con la tesista y experiencia con el programa	Interacciones, actitudes y percepciones observadas entre la tesista y los estudiantes durante las actividades, incluyendo motivación, cercanía y disposición al trabajo	Sesiones con participación activa	“Los y las estudiantes comentaron que las actividades eran entretenidas”, “mostraron cercanía y respeto hacia la tesista”
		Sesiones con poco acompañamiento docente	“La tesista logro mantener el orden del grupo por sí sola”, “el curso siguió las indicaciones de la tesista sin dificultad”
		Relación con el grupo comprometido	“El grupo motivado trabajaba con entusiasmo y mantenía buena disposición”
		Relación con estudiantes disruptivos	“Cuando la tesista intervenía, los

estudiantes
disruptivos
obedecían y
colaboraban”

Fuente: creación propia

ANEXO T

Resultados Cualitativos Notas de Campo, Presencia de Adultos y

Condiciones del Contexto Escolar

Tabla 19. Categoría Cualitativa Presencia de Adultos y Condiciones del Contexto Escolar

Categoría	Definición	Evidencias por sesión	
Presencia de adultos y condiciones del contexto escolar	Factores externos asociados al acompañamiento docente y a la organización escolar que influyen en el clima de aula y en el desarrollo de las actividades.	Acompañamiento limitado	“En varias jornadas la tesista estuvo sola con el curso”, “el manejo de las conductas disruptivas se volvió más difícil cuando no había adultos presentes”
		Presencia docente sin impacto significativo	“La presencia de la profesora jefe no modificó el comportamiento general del grupo curso”, “incluso con el profesor de religión en el aula, las interrupciones continuaron”
		Intervención directa	“Fue necesario llamar al inspector general para

	intentar controlar la situación”
Condiciones institucionales	“El desorden aumentaba durante los cambios de clase o luego de volver de recreo”, “los tiempos de ejecución afectaron el clima y la realización de las sesiones del programa”

Fuente: creación propia