

INVESTIGACIONES

## Desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo de educación básica<sup>1</sup>

Development of Emotional Competences  
in seventh and eighth grade students of primary education

*Cristina Prieto Rojas<sup>a</sup>, Mauricio González Arias<sup>a</sup>*

<sup>a</sup> Universidad de La Serena, Chile.  
cristina.prieto.rojas@gmail.com, mgonzale@userena.cl

### RESUMEN

Las competencias emocionales son las estrategias que una persona posee para identificar, comprender, expresar y regular sus propias emociones. Su desarrollo es relevante en el ámbito educacional, puesto que permite fomentar la resiliencia y evitar una trayectoria ascendente de comportamientos agresivos y problemas de salud mental, empero, su estudio en niños chilenos, ha sido escasamente abordado. El objetivo de esta investigación fue evaluar el efecto de la implementación de un programa para el desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de segundo ciclo básico. Se evaluó el efecto de un programa con un diseño cuasiexperimental en el que participaron 161 estudiantes de séptimo y octavo básico. Las mediciones se hicieron con las escalas de Inteligencia Emocional y de apertura al cambio y conocimiento emocional. Todos los sujetos presentaron un incremento de sus competencias emocionales entre el pretest y el posttest, independiente de su alta o baja apertura al cambio y conocimiento emocional.

*Palabras clave:* emociones, evaluación de programa, educación.

### ABSTRACT

Emotional competences are strategies that a person has to identify, understand, express and regulate their own emotions. The development of these competences is relevant in the educational field, since it allows fostering resilience and avoiding an upward trajectory of aggressive behaviors and mental health problems, however, its study in Chilean children has been poorly addressed. The aim of this investigation was to evaluate the effect of the implementation of a program for the development of Emotional Competences in students of the second cycle of primary education. The effect of a quasi-experimental design program was evaluated in which 161 seventh and eighth grade students participated. The measurements were made with the scales of Emotional Intelligence and openness to change and emotional knowledge. All the subjects showed an increase of their emotional competences between the pretest and the posttest, independently from their high or low openness to change and emotional knowledge.

*Key words:* Emotions, Program Evaluation, Education.

---

<sup>1</sup> Esta investigación fue desarrollada al alero de la Universidad de La Serena, Chile. Se agradece el aporte de Ps. Mauricio González Arias.

## 1. INTRODUCCIÓN

La Inteligencia emocional es fundamental para desarrollar la capacidad de monitorear las propias emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones (Mayer, Salovey & Caruso, 2012). Por medio de la Inteligencia Emocional, el ser humano establece relaciones entre sus emociones y pensamientos. Las emociones hacen que los procesos cognitivos sean adaptativos, y las personas puedan pensar racionalmente sobre sus emociones (Mayer, DiPaolo & Salovey, 1990), considerando sus experiencias personales y sus reacciones a distintas situaciones.

Según Richard Lazarus (Lazarus, R. & Lazarus, B. 1994), las emociones tienen un propósito en la experiencia humana y, además, existen estrategias de afrontamiento que ayudan a profundizar el conocimiento de las emociones. Estas estrategias sirven como apoyo al desarrollo de niños y jóvenes en el ámbito del control emocional.

Dentro del campo de la Inteligencia Emocional, el desarrollo de Competencias Emocionales (elemento procedimental) es relevante en el ámbito educacional, puesto que se considera un componente integral de la educación para fomentar la resiliencia y evitar una trayectoria ascendente de comportamientos agresivos y problemas de salud mental (Wilson *et al.*, 2003). Por lo tanto, cuando se trabaja de manera formal el desarrollo de Competencias Emocionales en el ámbito escolar, los estudiantes pueden favorecer su Inteligencia Emocional.

Si bien ha existido una preocupación por el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes esta situación contrasta con la escasa importancia que éstas poseen dentro el currículo nacional, principalmente en la asignatura de Orientación y en los objetivos transversales, emanados de los programas de estudio de MINEDUC (Programa de estudio de Orientación, MINEDUC, 2013).

Los estudios revisados con respecto al desarrollo emocional (Bierman *et al.*, 2008; Castillo *et al.*, 2013; Filella *et al.*, 2015; Jadue, 2001) sugieren que los adolescentes que carecen de competencias emocionales, tales como regulación, consciencia de las propias emociones y expresión efectiva de sus emociones, aumentan su probabilidad de tener conductas de riesgo como una forma de lidiar con sus emociones más negativas, abusar de sustancias para evadir sus problemas o tener comportamientos sexuales de riesgo lo que, a su vez, está relacionado con problemáticas no tratadas durante la infancia (Hessler & Katz, 2010). Muchos trastornos de salud mental aparecen durante la adolescencia, por ejemplo, trastornos del estado de ánimo, trastornos relacionados con el control de los impulsos, ansiedad, abuso de sustancias, trastornos alimenticios, entre otros, y se relacionan con la incapacidad de administrar estados emocionales. Por lo tanto, el uso inteligente de las emociones se considera esencial para la adaptación física y psicológica necesaria durante esta etapa del desarrollo (Salovey *et al.*, 1995).

En las comunidades educativas, una manera efectiva de propender el desarrollo de Competencias Emocionales es mediante la ejecución de programas de intervención en el aula. La implementación de programas de desarrollo de habilidades relacionadas con la Inteligencia Emocional o con las Competencias Emocionales en estas instituciones se enfocan, precisamente, en la prevención de conductas de riesgo y en el mejoramiento de la calidad del ambiente de aprendizaje. La enseñanza de habilidades sociales y emocionales se considera una tarea fundamental de la escuela en conjunto con el desarrollo de habilidades cognitivo-académicas (Sklad *et al.*, 2012). Por lo tanto, los establecimientos educacionales deberían

hacerse cargo de esta tarea de formación personal y social. Sánchez, en su trabajo “Educar emocionalmente en la diversidad: Propuesta práctica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)”, establece la importancia de la educación emocional, tomando en cuenta la diversidad existente en el aula, ya que las formas de aprender de cada estudiante, esta heterogeneidad, es tan variada como las emociones personales de cada uno (2018).

Esta investigación se ha enfocado en la posibilidad de contribuir por medio de la prevención inespecífica de agentes nocivos para el desarrollo de los estudiantes (Izard, 2002), propendiendo la salud mental y el autocuidado de los estudiantes a través del desarrollo emocional. De esta manera, el objetivo general de este estudio es elaborar un programa para el desarrollo de Competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo básico y evaluar el efecto de su implementación, en el marco de las clases de orientación.

### 1.1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

La Inteligencia Emocional es un tipo de inteligencia social que implica una relación entre el afecto y los pensamientos. Este constructo surge de un concepto más amplio, las inteligencias múltiples, planteadas por Gardner (1994) Desde entonces, la Psicología ha profundizado el estudio de los fenómenos emocionales, habilidades intrapersonales e interpersonales y las estrategias de resolución de conflictos (Gardner, 1994). Sus mayores referentes en la literatura científica son Bar-On (2000), Daniel Goleman (1995) y Mayer y Salovey (1997). Cada uno de estos autores han generado diferentes clasificaciones y características principales, las cuales se presentan a continuación en la Tabla 1:

*Tabla 1.* Clasificaciones y características principales para la Inteligencia Emocional según autores

Autor	Reuven Bar-On	Daniel Goleman	Mayer y Salovey
Clasificación y características principales	Empatía, conciencia de sí mismo, motivación, autocontrol y destreza en las relaciones interpersonales (Por <i>et al.</i> , 2011)	Conexión entre competencias emocionales y comportamiento prosocial (Goleman, 1995)	Importancia de una evaluación verbal y no verbal, la expresión de emociones y el uso de las emociones para la resolución de problemas (Mayer & Salovey, 1997). Se establecen cuatro habilidades fundamentales: “percepción de la emoción, uso de la emoción para facilitar el pensamiento, comprensión de la emoción, y manejo de la emoción” (Mayer & Salovey, 1997, p. 05).

Por su parte, las Competencias Emocionales son un derivado procedimental de las habilidades incluidas en la Inteligencia Emocional, y son entendidas como el conjunto de estrategias que una persona posee para identificar, comprender, expresar, regular, y usar o administrar sus propias emociones (Mikolajczak *et al.*, 2009). Bisquerra (2003) clasifica las competencias emocionales en: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía, inteligencia interpersonal (o competencia social) y habilidades de vida y bienestar. Esta clasificación fue clave al momento de planificar las actividades del programa que se especificará más adelante, debido a que conforman un proceso gradual que va desde la capacidad de definir y dar cuenta de las propias emociones, hasta establecer la importancia que ellas poseen en la propia vida y en la de los demás. Estas diferentes competencias favorecen el desarrollo afectivo de una persona y su desenvolvimiento social a lo largo de la vida y en variadas circunstancias.

Para el desarrollo y profundización de las Competencias Emocionales, se utilizó la teoría y clasificación de emociones de Richard y Bernice Lazarus (1994). Este modelo teórico postula que los estilos de afrontamiento se ajustan al tipo de estresor: el afrontamiento centrado en el problema puede ser lo mejor para situaciones controlables, mientras que el afrontamiento centrado en la emoción aparece más adaptativo en situaciones incontrolables (Lazarus & Folkman, 1984). Este modelo considera quince emociones, las cuales, son agrupadas en cinco áreas: “emociones desagradables: enojo, envidia y celos; Emociones existenciales: ansiedad-miedo, culpa y vergüenza; Emociones provocadas por condiciones de vida desfavorables: alivio, tristeza, esperanza, depresión; Emociones debidas a condiciones de vida favorables: orgullo, felicidad y amor; Emociones empáticas: gratitud, compasión y las suscitadas por experiencias estéticas” (Lazarus, R. & Lazarus, B., 1994, p. 21). Esta amplia gama de emociones propuesta por Lazarus permite generar diversas situaciones hipotéticas dentro de un programa de intervención especializado. El planteamiento de estas situaciones permite que un niño, niña o joven pueda desplegar una serie de competencias emocionales, pasando desde las emociones más agradables como la felicidad, hasta las más desfavorables como la tristeza, y sus estrategias de afrontamiento respectivas.

Las investigaciones realizadas demuestran los buenos resultados que brindan este tipo de programas de intervención, tales como la mejora de las habilidades sociales y emocionales; una autoimagen positiva; conducta prosocial, reducción o prevención del comportamiento antisocial, de problemas mentales y promoción de logros académicos en los niños y niñas en edad escolar (Sklad *et al.*, 2012). Otros talleres han facilitado la promoción de respuestas empáticas y habilidades relacionadas con el comportamiento prosocial y altruista en estudiantes de aproximadamente 13 años (Castillo *et al.*, 2013). Otros programas implementados en niños más pequeños, en esta misma línea, lograron obtener resultados favorables con respecto a la comprensión emocional de los estudiantes y desarrollo de habilidades de resolución de conflictos cuando los docentes realizaban actividades sobre habilidades socioemocionales y estrategias de diálogo (Bierman *et al.*, 2008). Nelis *et al.* (2011) han demostrado que el desarrollo de competencias emocionales también está asociado al mejoramiento de la salud física y mental, la felicidad, la satisfacción vital y las relaciones interpersonales, después de participar en un programa específico de este ámbito, en el contexto de educación superior.

## 2. MÉTODO

El estudio realizado fue de tipo cuasiexperimental, con preprueba, posprueba, grupo cuasi-experimental y grupo de control. Como no se utilizó una distribución aleatoria de participantes, se identificó un grupo de comparación y un grupo de tratamiento para permitir la evaluación del efecto de la implementación de un programa, en este caso, de desarrollo de Competencias Emocionales (White & Sabarwal, 2014). Para el caso de este estudio, los dos grupos corresponden a dos cursos del mismo nivel con características similares (edad, cantidad de alumnos, colegio, etc.).

Un programa de intervención es conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientada a unas metas, que satisfacen dichas necesidades, con una teoría como base. En uno de los cursos se implementó el programa (grupo de tratamiento) y en el otro no (grupo control o de comparación) para medir posteriormente el efecto de dicho programa (variable independiente) en el desarrollo de competencias emocionales de estos alumnos (variable dependiente).

### 2.1. PARTICIPANTES

Las participantes fueron estudiantes de segundo ciclo básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Coquimbo. La muestra correspondió a un total de 161 estudiantes de séptimo y octavo básico.

La muestra seleccionada es no probabilística o dirigida, debido a que no surge de la probabilidad sino de decisiones tomadas previamente por los investigadores de acuerdo a las características del trabajo que se pretendía ejecutar.

A continuación, en la Tabla 2 se presentan los participantes y sus respectivas características sociodemográficas.

Tabla 2. Descripción de los participantes de un colegio particular subvencionado

Curso	N	N (femenino)	N (masculino)	Media Edad
Grupo cuasiexperimental	82	47	25	13,2
Grupo control	79	47	32	13,2

### 2.2. PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

El programa de intervención fue desarrollado en base a la teoría de las emociones de Richard Lazarus (1994, 1991). Además, se siguieron los lineamientos de Vallés y Vallés (2000) para el diseño estructural del programa. El programa se denominó “Conociendo mis emociones y las tuyas”. Se dividió en siete sesiones y, en cada una de ellas, se trabajaron de forma individual y grupal, cada uno de estos grupos de emociones (provocadas por condiciones de vida favorables y desfavorables, desagradables, existenciales, empáticas y por experiencias estéticas), con el propósito de que los estudiantes pudieran identificar y

conocer las diferentes emociones y regularlas de manera eficaz, dependiendo de las diversas situaciones de la vida. Por lo tanto, este programa fue diseñado para que los participantes conocieran una gama amplia de emociones y, en cada una de las situaciones planteadas en las sesiones, aplicaran las diferentes competencias emocionales (identificación, regulación, expresión, competencia social y bienestar). El programa desarrollado se inspira en una filosofía humanista (Traver *et al.*, 2005), y una epistemología constructivista (Cubero, 2005).

En el marco del programa, el enfoque de competencias seleccionado corresponde al constructivista, considerando la clasificación de Becerra y Campos (2012): funcional, conductual y constructivista. El modelo constructivista se caracteriza por definir las competencias en cuanto al análisis y resolución de problemas, surgiendo del paradigma de la psicología constructivista. Los elementos principales del modelo constructivista son el análisis basado en las relaciones existentes entre los grupos y su entorno, un análisis orientado hacia la persona, sus objetivos y posibilidades, y la consideración de instancias de discusión para identificar y comprender los problemas para superar las dificultades (Becerra & Campos, 2012).

Las actividades fueron extraídas de manuales sobre desarrollo emocionales, los cuales, se orientan a niños, niñas y jóvenes. Además, destaca que las primeras unidades no tengan una extensión mayor a 6 o 7 sesiones, se promuevan las tareas grupales, en pareja e individuales para promover el desarrollo interpersonal e intrapersonal, y establecer elementos claves: características y funciones del monitor, objetivos y normas de trabajo (Vallés & Vallés, 2000; Segura & Arcas, 2003).

Este programa fue revisado por expertos del área de la Psicología, quienes consideraron los objetivos y participantes de la investigación, así como también el tiempo con el que se disponía para desarrollar este programa. El producto final será presentado más adelante en los Resultados. Este programa se probó mediante una investigación piloto con cursos de similares características, previo a su aplicación en esta investigación para comprobar que las actividades estuvieran contextualizadas a la realidad e interés de estudiantes chilenos y chilenas.

### 2.3. INSTRUMENTOS

#### 2.3.1. *Trait meta-mood scale (tmms-24)*

Con el propósito de evaluar el efecto del taller, con respecto al desarrollo de las competencias emocionales, se utilizó el Test de Inteligencia Emocional. El Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), del grupo de investigación de Salovey y Mayer en su versión en español. Este test permite conocer las habilidades para reconocer las propias emociones y capacidad para regularlas (Fernández *et al.*, 2004). Este test mide las dimensiones Atención, Claridad y Reparación, mediante 24 ítems de 5 puntos. Los puntajes de cada subescala se clasifican en 3 rangos. En la subescala de Percepción emocional, el rango medio (22 a 32 en hombres; 25 a 35 en mujeres) indica adecuada Percepción emocional y la puntuación en rango alto (>33 en hombres; >36 en mujeres) y bajo (36 en hombres; >35 en mujeres) indican excelente Comprensión emocional. Así mismo, en la subescala Regulación emocional, las puntuaciones bajas (36 en hombres, >35 en mujeres) indican excelente Regulación Emocional. Para esto, las personas deben valorar cada una de las afirmaciones acerca de sí

mismos en una escala Likert de 1 a 5 puntos que representa su grado de acuerdo con cada una de ellas. El puntaje se obtiene sumando las respuestas de cada subescala, cuyo puntaje oscila en cada una de ellas entre 8 y 40 puntos. Actualmente, este test se encuentra validado en Chile (Espinoza *et al.*, 2015) y sirve para jóvenes y adultos. La confiabilidad, por medio del coeficiente Omega, para la subescala de Atención, corresponde a 0.830. En el caso de la subescala de Claridad, el nivel de confiabilidad corresponde a 0.861. En la última subescala de Reparación, el nivel de confiabilidad es de 0.866.

### 2.3.2. Escala de apertura al cambio y al conocimiento emocional

Considerando que las personas con alta apertura al cambio emocional podrían tener un resultado diferente después del taller, respecto de las personas con una baja apertura, se separó a la muestra de ambos grupos (cuasiexperimental y control) en dos grupos: alta y baja apertura al cambio emocional y se introdujo esta variable en el diseño. Esta división se hizo a partir del promedio en esta escala (EACCE). La Escala de Apertura al Cambio y al Conocimiento Emocional (EACCE) da cuenta de la disposición de los alumnos a conocer y aprender sobre el ámbito emocional. Esta escala de 33 ítems de 5 puntos, evalúa específicamente la "apertura al conocimiento y aprendizaje sobre las emociones, la apertura a la experiencia emocional (AEM), la apertura a la experiencia emocional y a la expresión y al reconocimiento de emociones". Esta escala fue diseñada para estudiantes universitarios, por lo tanto, fue modificada y validada por expertos para su adecuación, considerando las características de los participantes de este estudio. Actualmente esta escala se encuentra validada en Chile (González *et al.*, 2011.).

Se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE), que no mostró un ajuste adecuado al modelo de tres factores. Se procedió a descartar 18 ítems, quedando una versión final conformada por 15 ítems y un solo factor. La confiabilidad mediante el coeficiente omega fue de 0.871. Los indicadores de ajuste para este modelo son RMSEA de 0.092, CLI de 0.86 y TLI de 0.84. Estos indicadores muestran solo un ajuste suficiente pero no óptimo y muestran la necesidad de seguir analizando el instrumento, sin embargo, se consideró relevante poder utilizarlo para identificar a nivel grueso a los alumnos con alta y baja apertura al aprendizaje emocional.

## 2.4. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se realizó una reunión preliminar con los estudiantes y apoderados (por separado) para explicar las características del estudio, entregar y firmar el consentimiento informado para dejar constancia del resguardo de la información, anonimato y participación voluntaria de los estudiantes.

En el horario de la clase de Orientación, se aplicó el Pretest (los dos instrumentos de medición utilizados), el cual, tuvo una duración de 35 minutos aproximadamente. Después, la intervención para el desarrollo de Competencias Emocionales, la cual tuvo una extensión de 7 semanas, y finalmente, se realizó el Posttest en condiciones similares al Pretest. Todos los tests pasaron por un proceso de pilotaje previo a la investigación, con la colaboración de estudiantes de edad y características similares a los participantes de este estudio.

En esta investigación se respetaron los estándares éticos recomendados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT).

## 2.5. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

A partir de las características de esta investigación y el propósito de establecer si el programa tuvo algún efecto sobre el desarrollo emocional se utilizó la prueba de ANOVA para medidas repetidas con las condiciones pretest y postest como medidas intragrupo y las condiciones control y cuasiexperimental como condición intergrupo. El análisis se realizó para cada subescala de los dos instrumentos aplicados. El criterio alfa para el contraste de la hipótesis nula fue de 0.05. Además, se utilizó el promedio y la desviación estándar para describir cada una de las variables por separado en la condición pre y postest.

## 2.6. RESGUARDOS ÉTICOS

Tal como se menciona en el punto 2.4, se solicitó la autorización de la institución educacional, en la cual, se llevó a cabo esta investigación. Así también, se presentó previamente esta investigación a los estudiantes y a sus apoderados, quienes leyeron y firmaron los asentimientos y consentimientos informados respectivos. Durante toda la investigación se resguardó la información recabada, la que fue tratada de forma anónima y confidencial, debido a que se estuvo trabajando con menores de edad.

## 3. RESULTADOS

El propósito de este estudio ha sido construir y validar un taller para el desarrollo de competencias Emocionales en estudiantes de séptimo y octavo básico. En primer lugar, se presentará un esquema del taller propuesto y luego, el análisis estadístico de los datos obtenidos del diseño cuasiexperimental.

### 3.1. ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES

Este programa fue desarrollado según la teoría de Lazarus (1999, 1991) y los lineamientos para el diseño de Vallés y Vallés (2000). Una propuesta preliminar del programa fue validada por cuatro jueces expertos del ámbito de la Educación y de la Psicología en Chile, quienes hicieron diferentes aportes que permitieron optimizarlo. Posteriormente, se realizó una investigación piloto en cursos con características similares para poder comprobar que el taller estaba debidamente contextualizado a la realidad local actual y que las actividades fueran idóneas para el grupo etario donde iban a ser aplicadas. Una síntesis esquemática del programa se presenta en la Tabla 3.



*Tabla 3. Características generales del programa de desarrollo de competencias emocionales “Conociendo mis emociones y las tuyas”*

Sesiones		1° Sesión	2° Sesión
<b>Título</b>		<i>“¿Qué son las emociones?”</i>	<i>“Emociones que hacen daño”</i>
<b>Objetivo</b>		Dar cuenta del concepto de Emoción y conceptos relacionados, características principales e importancia. Conocer la clasificación de las emociones de Richard Lazarus.	Identificar las características de las emociones que generan sensaciones negativas, sus diferentes expresiones y formas de afrontamiento.
<b>Contenido</b>		Definición de emoción y clasificación	Enojo, envidia y celos. Estrategias de afrontamiento.
<b>A c t i v i d a d</b>	<b>Inicio</b>	Presentación sobre el taller e importancia de las emociones, explicación de conceptos claves.	Se realiza una motivación sobre las emociones negativas y cómo dañan a las personas. Presentación de un video.
	<b>Desarrollo</b>	Revisión del diagnóstico. Entrega de la carpeta-bitácora. Presentación general de la clasificación de las emociones. <b>ACTIVIDAD PERSONAL:</b> Cada alumno completa un cuadro con las emociones que siente más a menudo (columna A) y las emociones menos comunes (columna B)	<b>ACTIVIDAD GRUPAL:</b> Cada grupo realiza la lectura de un caso que puede ser de enojo, envidia o celos y ellos, a partir del caso, deben responder unas preguntas. Una vez finalizado el trabajo anterior, cada grupo jugará el dominó de las emociones, en la cual, deben ir ordenando las fichas con diferentes situaciones de principio a fin, sin que sobren fichas.
	<b>Cierre</b>	Los alumnos realizan consultas sobre las actividades que se realizarán o dudas sobre el tema de las emociones.	Cada grupo presenta su caso y se deja un espacio, al final de la sesión, para que los alumnos realicen reflexiones libres sobre el tema y las dos actividades. La profesora comenta algunas formas de afrontamiento utilizadas para emociones negativas.
<b>Recursos didácticos</b>		Data, pizarra, resultados de los diagnósticos, carpeta-bitácora	Textos con diferentes casos, papelógrafos, carpeta-bitácora
<b>Otros</b>		“Educar las emociones y los sentimientos”	“Educar las emociones y los sentimientos”

<b>3° Sesión</b>	<b>4° Sesión</b>	<b>5° Sesión</b>
<i>“Emociones frente a los riesgos”</i>	<i>“Ante situaciones negativas me siento...”</i>	<i>“Ante situaciones positivas me siento...”</i>
Identificar emociones que tienen relación con amenazas a la identidad o la vida, sus diferentes expresiones y formas de afrontamiento.	Identificar emociones negativas de acuerdo a situaciones de la vida, sus diferentes expresiones y formas de afrontamiento.	Identificar las emociones positivas de acuerdo a situaciones de la vida, sus diferentes expresiones y formas de afrontamiento.
Ansiedad, miedo, culpa y vergüenza. Estrategias de afrontamiento.	Alivio, esperanza, tristeza y depresión. Estrategias de afrontamiento.	Felicidad, orgullo y amor. Estrategias de afrontamiento.
La profesora pregunta en qué momentos los alumnos sienten las emociones existenciales y realiza una breve descripción de cada una.	Presentación de una canción para motivar el tema. Se definen los conceptos principales de la sesión.	Se presenta una serie de imágenes que los alumnos deben describir de acuerdo a las emociones que se imaginan ellos en esas situaciones.
<b>ACTIVIDAD GRUPAL:</b> Cada grupo recibe la descripción de una situación, la cual debe ser representada por el grupo ante el curso, respetando la descripción entregada y la adecuada expresión de la emoción designada. Se entrega un tiempo de ensayo.	<b>ACTIVIDAD EN PAREJA:</b> Un compañero piensa en una situación que le provoca tristeza y el otro compañero debe transformar la emoción en alivio o esperanza y luego se invierten papeles con el propósito de que los alumnos tomen conciencia del significado que se le otorgan a las diferentes situaciones de la vida.	<b>ACTIVIDAD GRUPAL:</b> Pensar y describir acciones que permiten hacer felices a otras personas (curso, amigos, familia) y responder unas preguntas.
Cada grupo muestra la representación de una emoción y el resto del curso debe ir respondiendo unas preguntas de forma oral. Los alumnos y la profesora, retroalimentan las presentaciones grupales.	Los estudiantes comentan libre y voluntariamente la actividad, identificando cómo pudieron resignificar una situación triste a una emoción de alivio o esperanza.	Cada grupo presenta las acciones a realizar y la motivación para elegir dichas acciones. Además, comentan las respuestas de las preguntas entregadas.
Papeles con los roles, carpeta-bitácora	Data, videos, parlantes, carpeta-bitácora	Cartulina, plumones, revistas, tijeras, pegamento, carpeta-bitácora
“Educar las emociones y los sentimientos”	“Educar las emociones y los sentimientos”	“Educar las emociones y los sentimientos”

<b>6° Sesión</b>	<b>7° Sesión</b>
<i>“Me pongo en tu lugar”</i>	<i>“Manos a la obra”</i>
Identificar emociones relacionadas con interacciones con otras personas, sus diferentes expresiones y formas de afrontamiento.	Establecer estrategias individuales y a nivel de curso para identificar y expresar de forma saludable las diferentes emociones
Gratitud, compasión, experiencias estéticas. Estrategias de afrontamiento.	Estrategias de identificación emocional. Estrategias de afrontamiento.
Se realiza una explicación sobre la importancia de las emociones en las relaciones interpersonales y la comunicación no verbal.	Se realiza un resumen de los contenidos principales y actividades realizadas durante el taller, mediante una lluvia de ideas y se dan las instrucciones del trabajo final.
ACTIVIDAD GRUPAL: El curso se divide en 3 grupos, y cada alumno recibe un papel, en el cual, escribirá un problema que le provoque tristeza o enojo, luego, cerrará el papel y todos los del grupo se revolverán, luego, cada alumno sacará uno (que no sea el suyo) lo leerá y tendrá 5 minutos para pensar una solución, para luego decirlo en voz alta, con el propósito que la escuche quien lo escribió. Y se responderán unas preguntas. ACTIVIDAD EN PAREJA: Un alumno dice una situación y su compañero debe expresarla sin palabras, solo con gestos y movimientos. ACTIVIDAD PERSONAL: Ver 3 imágenes junto a 3 audios y describir qué es lo que siente con cada ejemplo.	Determinar las emociones predominantes del curso (positivas y negativas), en grupos redactar compromisos para mejorar el clima emocional del curso y, a su vez, cada alumno escribe en su guía de actividades un compromiso personal.
Realizar un plenario para comentar las diferentes impresiones y realizar un par de ejemplos de la actividad en pareja.	Presentación de los compromisos y explicación de su elaboración.
Audio de una canción, video, imagen de una pintura, carpeta-bitácora	Cartulinas, plumones, lápices de colores, carpeta-bitácora
“Educar las emociones y los sentimientos”	“Educar las emociones y los sentimientos”

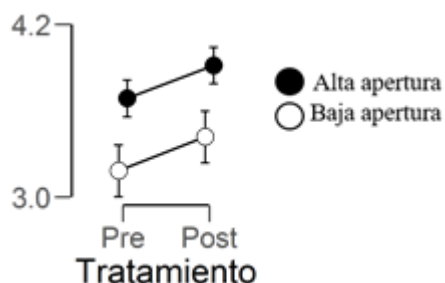
### 3.2. EVALUACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA

En la Tabla 4 se muestran los resultados para la subescala de Atención Emocional del TMMS-24 para el grupo cuasiexperimental. Se puede observar un incremento significativo del puntaje en atención ( $p=0.003$ ), con un tamaño del efecto débil (0.107) y un efecto de interacción entre el tratamiento y la apertura al cambio emocional no significativo ( $p=0.967$ ). En la figura 1 se observan gráficamente estos resultados.

Tabla 4. Medición del impacto de la subescala de Atención Emocional correspondiente al Test de Inteligencia Emocional en el grupo cuasiexperimental

	Suma de los cuadrados	df	Media cuadrática	F	p	$\eta^2$
Tratamiento	2.186	1	2.186	9.557	<b>0.003</b>	<b>0.107</b>
Tratamiento * CATEACCE	3.961e-4	1	3.961e-4	0.002	<b>0.967</b>	0.000
Residual	18.298	80	0.229			

Figura 1. Pretest y posttest para grupo cuasiexperimental distribuido en alta y baja apertura para la subescala de Atención Emocional.

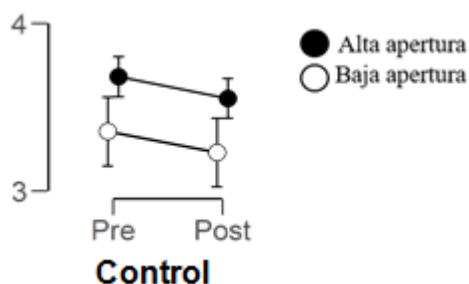


En la Tabla 5, se muestran los resultados para la subescala de Atención Emocional del TMMS-24 en el grupo control. Se puede observar que no hay un incremento del puntaje en atención ( $p = 0.112$ ), con un tamaño del efecto débil (0.032) y sin efecto de interacción entre el tratamiento y la apertura al cambio emocional ( $p = 0.980$ ). En la figura 4 se observan gráficamente estos resultados.

Tabla 5. Medición del impacto de la subescala de Atención Emocional correspondiente al Test de Inteligencia Emocional en el grupo control

	Suma de los cuadrados	df	Media cuadrática	F	p	$\eta^2$
Control	0.645	1	0.645	2.577	<b>0.112</b>	<b>0.032</b>
Control * Eacce cat	1.512e-4	1	1.512e-4	6.046e-4	<b>0.980</b>	0.000
Residual	19.760	79	0.250			

Figura 2. Pretest y postet para grupo control distribuido en alta y baja apertura en la subescala de Atención Emocional.

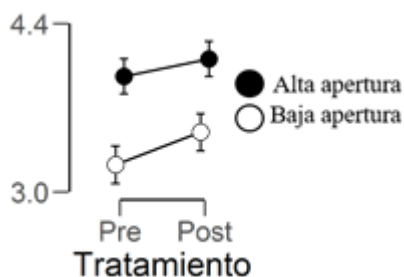


En la Tabla 6 se muestran los resultados para la subescala de Claridad Emocional para el grupo cuasiexperimental. Se puede observar un incremento significativo del puntaje en atención ( $p=0.007$ ), con un tamaño del efecto débil (0.086) y un efecto de interacción entre el tratamiento y la apertura al cambio emocional no significativo ( $p=0.405$ ). En la figura 2 se observan gráficamente estos resultados.

Tabla 6. Medición del impacto de la subescala de Claridad Emocional correspondiente al Test de Inteligencia Emocional en el grupo cuasiexperimental

	Suma de los cuadrados	df	Media cuadrática	F	p	$\eta^2$
Tratamiento	1.746	1	1.746	7.602	<b>0.007</b>	<b>0.086</b>
Tratamiento * CATEACCE	0.161	1	0.161	0.700	<b>0.405</b>	0.008
Residual	18.374	80	0.230			

Figura 3. Pretest y postet para grupo cuasiexperimental distribuido en alta y baja apertura para la subescala de Claridad Emocional.

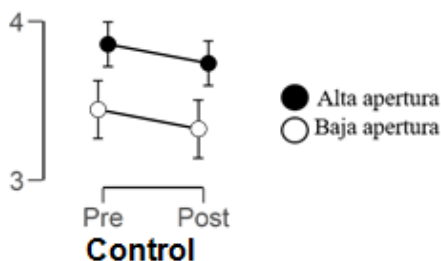


Por otra parte, en la Tabla 7 se muestran los resultados para la subescala de Claridad Emocional, se puede observar que hay una baja en el puntaje en atención ( $p=0.130$ ), con un tamaño del efecto débil (0.029) y sin efecto de interacción entre el tratamiento y la apertura al cambio emocional ( $p=0.989$ ). En la figura 5 se observan gráficamente estos resultados.

Tabla 7. Medición del impacto de la subescala de Claridad Emocional correspondiente al Test de Inteligencia Emocional en el grupo control

	Suma de los cuadrados	df	Media cuadrática	F	p	$\eta^2$
Control	0.587	1	0.587	2.342	<b>0.130</b>	<b>0.029</b>
Control * Eacce cat	4.938e-5	1	4.938e-5	1.972e-4	<b>0.989</b>	0.000
Residual	19.787	79	0.250			

Figura 4. Pretest y posttest para grupo control distribuido en alta y baja apertura de la subescala de Claridad Emocional.

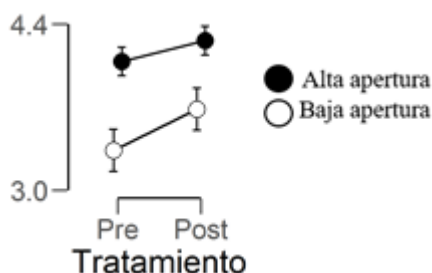


Finalmente, en la Tabla 8 se muestran los resultados para la subescala de Reparación Emocional para el grupo cuasiexperimental. Se puede observar un incremento del puntaje en atención ( $p=0.001$ ), con un tamaño del efecto débil (0.136) y un efecto de interacción entre el tratamiento y la apertura al cambio emocional no significativo ( $p=0.246$ ). En la figura 3 se observan gráficamente estos resultados.

Tabla 8. Medición del impacto de la subescala de Reparación Emocional correspondiente al Test de Inteligencia Emocional en el grupo cuasiexperimental

	Suma de los cuadrados	df	Media cuadrática	F	p	$\eta^2$
Tratamiento	2.761	1	2.761	12.785	<b>&lt;.001</b>	<b>0.136</b>
Tratamiento * CATEACCE	0.295	1	0.295	1.365	<b>0.246</b>	0.014
Residual	17.278	80	0.216			

Figura 5. Pretest y postet para grupo cuasiexperimental distribuido en alta y baja apertura para la subescala de Reparación Emocional.

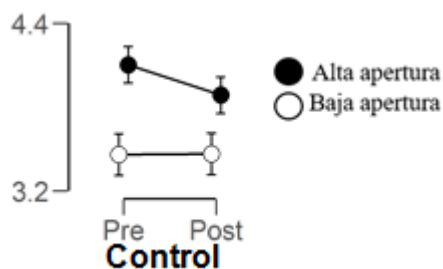


Sin embargo, en la Tabla 9 se muestran los resultados para la subescala de Reparación Emocional. Se puede observar que no hay un incremento significativo del puntaje en atención ( $p=0.128$ ), con un tamaño del efecto débil (0.028) y sin efecto de interacción entre el tratamiento y la apertura al cambio emocional ( $p=0.109$ ). En la Figura 6 se observan gráficamente estos resultados.

Tabla 9. Medición del impacto de la subescala de Reparación Emocional correspondiente al Test de Inteligencia Emocional en el grupo control

	Suma de los cuadrados	df	Media cuadrática	F	p	$\eta^2$
Control	0.450	1	0.450	2.368	<b>0.128</b>	<b>0.028</b>
Control * Eacce cat	0.499	1	0.499	2.623	0.109	0.031
Residual	15.022	79	0.190			

Figura 6. Pretest y postet para grupo control distribuido en alta y baja apertura para la subescala de Reparación Emocional.



#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de este estudio fue evaluar el efecto de un programa de desarrollo de Competencias Emocionales, por medio de un diseño cuasiexperimental con grupo control. Los resultados muestran un incremento significativo de las escalas de Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación Emocional en la medición del posttest respecto del pretest, lo que evidencia un efecto positivo del programa. A su vez, ninguna de estas subescalas mostró un incremento significativo en el posttest del grupo control, lo que descartaría el efecto de variables extrañas, lo que en un primer momento estaría indicando que el programa aplicado resultó efectivo para los propósitos que fue diseñado. No obstante, cabe hacer notar que, en el grupo cuasiexperimental, los tamaños del efecto fueron débiles, lo que indicaría que el programa no tiene un impacto muy potente al generar un cambio en los participantes. Esto tiene el riesgo que futuras aplicaciones del programa no se encuentre un efecto significativo, con independencia del tamaño de la muestra utilizada.

En cuanto a la medición de la competencia emocional por medio del TMMS-24 es importante destacar que algunos autores (Bisquerra, 2003; Mikolajczak, 2009) señalan que la competencia emocional es el resultado de la Inteligencia Emocional, sin embargo, el instrumento utilizado sólo mide la autopercepción o metapercepción de Inteligencia Emocional y no el desempeño real de la competencia, por lo que en estricto rigor, no se puede concluir un incremento de la competencia en sí, sino solo de su percepción subjetiva. Pese a lo anterior, hay abundante literatura (Salovey *et al.*, 1995; Fernández *et al.*, 2004) que reporta una alta correlación entre los puntajes del TMMS-24 y el desempeño emocional, por lo que los resultados de este estudio se pueden considerar muy relevantes. La medición de la competencia emocional directamente resulta compleja y costosa, sin embargo, se recomienda replicar este estudio utilizando algunas medidas de habilidad de la Inteligencia Emocional como Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). (Mayer, Salovey & Caruso, 2002). Existe una versión en español de este test, de los autores Extremera y Fernández-Berrocal (2006).

En este estudio se diferenció entre estudiantes con alta y baja apertura al cambio emocional, considerando que una baja apertura al cambio emocional podría constituir un obstáculo para el desarrollo de competencias emocionales. Los resultados muestran que ambos grupos (alta y baja apertura al cambio emocional) se benefician por igual. El estudio de esta variable es un campo todavía en desarrollo y requiere de nuevos estudios en el futuro.

Como todo diseño cuasiexperimental, no cumple con los requisitos estrictos de control de variables extrañas (equivalencia entre grupo cuasiexperimental y control), sin embargo, se puede suponer que las diferencias entre los participantes del grupo cuasiexperimental y de control fueron mínimas, ya que sus edades y distribución por sexo fueron las mismas y no presentaron diferencias significativas iniciales en la medición pretest. Por cuestiones éticas y prácticas es poco viable utilizar diseños experimentales puros en contextos educativos. Considerando las limitaciones de este tipo de diseños, es muy importante que en el futuro se realicen nuevos estudios que permitan confirmar los hallazgos presentados y optimizar la propuesta de taller realizada.

El programa validado puede resultar un aporte muy valioso para la inclusión de la educación emocional en los colegios, en el contexto educacional chileno, considerando que en los últimos años se ha hecho patente su carencia y necesidad. Este programa es de relativa



facilidad en cuanto a su aplicación, ya que consta de solo siete sesiones y aproximadamente dos meses, que puede realizarse en los horarios de Orientación y por profesores con la previa y adecuada capacitación. Lo anterior implica la posibilidad de implementar un programa de bajo costo, pero con un alto potencial de beneficio, lo cual, amplía sus proyecciones a otras instituciones educativas con diferentes condiciones socioeconómicas. La ejecución de este programa también evidenció el interés de los apoderados por este tema, por lo cual, se propone, además, ampliar las instancias de formación para apoderados, en paralelo con los talleres de los estudiantes, capacitaciones para los docentes (con jefatura y de asignatura) que trabajan en segundo ciclo y otros talleres más específicos, que puedan abordar las competencias emocionales de forma más personalizada con grupos de estudiantes más reducidos. Entre los beneficios sociales más relevantes, se puede considerar el aporte al mejoramiento de la salud mental y el bienestar de los estudiantes que cursan séptimo y octavo básico, sin embargo, con una adecuada adaptación y trabajo sostenido en el tiempo, se puede extender esta formación emocional en la enseñanza media. Así también, con apoyo de profesionales de la psicología y la educación parvularia, se pueden generar espacios de educación emocional en la enseñanza prebásica, para que las emociones se transformen en un elemento continuo, presente y fundamental en la formación integral de niños, niñas y jóvenes.

El presente estudio ha propuesto el diseño y la validación de un programa de desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de segundo ciclo básico. Los resultados permiten afirmar que el programa propuesto ha generado en sus participantes un incremento de la Atención, Claridad y Reparación Emocional en personas con alta y baja apertura al cambio emocional. Un valor adicional del programa es su adecuación para ser aplicado en contextos escolares, sin alterar la dinámica del colegio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (Eds.). (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Becerra G., M. y Campos A., F. (2012). "El enfoque por competencias y sus aportes en la gestión de recursos humanos". Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Santiago, Chile. Recuperado <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116913/Memoria%20MBecerra%20FCampos.pdf?sequence=1>
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T. y Gill, S. (2008). Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development, US National Library of Medicine National Institutes of Health*, 79(6), 1802–1817. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P. & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883–892. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- Cubero, R. (2005). *Elementos básicos para un constructivismo social. Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 2005, pp. 43-6. Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/799/79902305.pdf>
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N. & Sáez-Carrillo, K. (2015). A validation of the construct and reliability of an emotional intelligence scale applied to

- nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147. <https://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Fernandez-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. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Filella-Guiu, G., Agulló Morera, M., Pérez-Escoda, N. & Oriol Granado, X. (2015). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. doi: <http://dx.doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González M., Alegría S., Barraza D. y Villalobos D. (2011). Construcción y Validación Preliminar de la Escala de Apertura al Conocimiento y al Cambio Emocional (EACCE) en Estudiantes Universitarios. *Terapia Psicológica*, 29(2) 167-174 Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v29n2/art03.pdf>
- Hessler, D. M. & Katz, L. F. (2010). Brief report: Associations between emotional competence and adolescent risky behavior. *Journal of Adolescence*, 33(1), 241-246. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.04.007
- Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological bulletin*, 128(5), 796.
- Jadue J, G. (2001). Some effects of anxiety on the students' school performance. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (27), 111-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100008>
- Lazarus R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press. New York.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Stress and Emotion*. New York.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. & Lazarus, B. (1994). *Passion and Reason*, Oxford University Press, New York.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M. & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? In: Salovey, P., Sluyter, D. (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Basic Books, New York, pp. 3-31.
- Mayer J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2002). *Mayer—Salovey- Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canadá: MHS Publ.
- \_\_\_\_\_. (2012). "The validity of the MSCEIT: additional analyses and evidence", *Emotion Review*, 4(4), 403-408.
- Mikolajczak, M. (2009). Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology* 5(2), 25-32.
- Mineduc (2013). *Bases curriculares. Orientación*. Santiago, Chile. Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21317\\_programa.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-21317_programa.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2012) *Programa de estudio de Sexto Año Básico de Orientación* Ministerio de Educación Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-20727\\_programa.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-20727_programa.pdf)
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P. & Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion, US National Library of Medicine National Institutes of Health*, 11(2), 354-366. doi:10.1037/a0021554
- Por, J., Barriball, L., Fitzpatrick, J. & Roberts, J. (2011). Emotional intelligence: Its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse education today*, 31(8), 855-860. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.023>

- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, y Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez Ávila, M. D. C. (2018). *Educando emocionalmente en la diversidad: Propuesta práctica basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*.
- Segura, M. & Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos: introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos* (Vol. 165). Narcea Ediciones.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools, 49*(9), 892-909. doi:10.1002/pits.21641
- Traver, J., Sales, A., Doménech, F. & Moliner, O. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista iberoamericana de educación, 36*(8), 1-19.
- Vallés A., M. A. & Vallés T., C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- White, H. & S. Sabarwal (2014). Diseño y métodos cuasiexperimentales. *Síntesis metodológicas: evaluación de impacto* (8), Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of consulting and clinical psychology, 71*(1), 136.

