

Autopercepción de desarrollo emocional de los estudiantes secundarios de la región de Ñuble, Chile

Nelly Lagos San Martín^{*a}, Carlos Ossa Cornejo^b, Maritza Palma Luengo^c y Cristina Arriagada Allaire^d

Universidad del Bío-Bío^{abc}, Facultad de Educación y Humanidades, Chillán. Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología, Concepción^d, Chile.

Recibido: 01 de octubre 2019

Aceptado: 09 de marzo 2020

RESUMEN. Las emociones juegan un papel importante en la promoción de la salud mental, siendo definidas como reacciones o respuestas que manifiestan las personas ante situaciones externas o internas. Motivo por el cual en este trabajo se propone evaluar los niveles de desarrollo emocional y los componentes relacionados con la salud mental en estudiantes de enseñanza media de liceos de la región de Ñuble, Chile. El estudio tiene un enfoque cuantitativo con un diseño transeccional, con el fin de recabar la información en un sólo momento y un alcance descriptivo. Los participantes fueron 1250 estudiantes de educación media de comunas urbanas y rurales de la región de Ñuble, cuyo nivel socioeconómico es medio-bajo. Para medir la conciencia emocional se utilizó el test de Práctica Educativa y Desarrollo Emocional (PEYDE), y la escala de Depresión, ansiedad y estrés (DAAS-21), que evaluó estas variables. Los resultados muestran que la variable conciencia emocional muestra una media muy cerca del promedio aritmético de la escala ($M=16.8$; $DE= 5.1$), lo que puede indicar un desarrollo mediano de esta habilidad; por otra parte, las variables de depresión, ansiedad y estrés, presentan puntajes bajo la media, lo que indicaría un desarrollo positivo de salud mental en esta muestra ya que representaría una percepción de baja aparición en las situaciones cotidianas y escolares. Estos resultados indican que la autopercepción de los estudiantes es moderada, por lo que se cree que podría potenciarse mucho mejor si mediara un proceso educativo formal y sistemático.

PALABRAS CLAVE. Desarrollo emocional; salud mental; educación secundaria.

Self-perception of emotional development of secondary students in the Ñuble region, Chile

ABSTRACT. Emotions play an important role in promoting mental health. They are defined as reactions or responses that people manifest to external or internal situations. For this reason, this study seeks to evaluate the levels of emotional development and the components related to mental health in high school students in the Ñuble region, Chile. The study has a quantitative approach with a transactional design. The purpose of this is to collect information in a single moment and with a descriptive scope. The participants were 1250 high school students from urban and rural communities in the Ñuble region, whose socioeconomic level is medium-low. To measure emotional awareness, the Educational Practice and Emotional Development test (PEYDE) was used,

*Correspondencia: Nelly Lagos San Martín. Dirección: Avenida Brasil 1180, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Correos Electrónicos: nlagos@ubiobio.cl^a, cossa@ubiobio.cl^b, mpalma@ubiobio.cl^c, carriagadaa@udd.cl^d

as well as the Depression, Anxiety and Stress scale (DAAS-21), which evaluated these variables. The results show that the "emotional awareness" variable reveals a mean that is very close to the arithmetic average of the scale ($M=16.8$; $SD= 5.1$). This may indicate a medium development of this skill. On the other hand, the variables of depression, anxiety and stress present scores below the mean, which would indicate a positive development of mental health in this sample since it represents a low perception of appearance in everyday and school situations. These results indicate that students' self-perception is moderate, and it is believed that it could be better enhanced if a formal and systematic educational process were to take place.

KEYWORDS. Emotional development; mental health; secondary education.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las grandes preocupaciones del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2013) es transitar desde un enfoque tradicional a un paradigma educativo centrado en la actividad del estudiante. En este sentido, en el área de la formación personal y social, las actuales Bases Curriculares establecieron un cambio mayor a partir del desplazamiento de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) a Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) cuyo fin es el aprendizaje (Mineduc, 2013). Estos objetivos, vienen a complementar la formación de los estudiantes y su carácter de transversal implica que deben ser asumidos por todas las asignaturas del currículum escolar de manera articulada.

Por otra parte se ha realizado un gran esfuerzo por aplicar la transversalidad formativa en distintos sectores del saber de tal manera que se facilite la incorporación del desarrollo emocional y social en el proceso formativo. No obstante, en la práctica, este esfuerzo resulta aún más complejo que la articulación entre asignaturas, pues se cree que en el sistema educativo el desarrollo socio-emocional ha tenido siempre una menor valoración (García, 2012).

Esta desvalorización, implica un sesgo o fragmentación de la formación del ser humano, hecho que obviamente repercute en el aula, ya que aborda solo "un aspecto" del estudiante (el intelectual), dejando de lado otros aspectos (emocional y social) (Arancibia, Herrera y Strasser, 2011). Al respecto, Alarcón (2015) denominó este proceso como educación fragmentada, que dicho de otro modo implica ser incapaz de asumir el estudiante como un ser integral. De esta manera, tanto las experiencias de vida como las emociones entran con el estudiante a la sala de clases, y juegan un rol preponderante en el desempeño académico. Sobre ello, Naranjo (2007) indica que integrar el desarrollo socioemocional es fundamental para el rendimiento académico porque las emociones son las que determinan qué, cuándo, cómo y por qué se aprende, siendo además las que impulsan a la acción.

Las emociones juegan un papel importante en la promoción de la salud humana, siendo definidas como reacciones o respuestas que manifiestan las personas ante situaciones externas o internas (Punset, Bisquerra y Gea, 2018). Desde un punto de vista adaptativo, se puede distinguir al menos dos grupos: las desagradables, caracterizadas por una experiencia afectiva negativa y una alta activación fisiológica, en el que se incluye el miedo, la ansiedad, la ira, la tristeza, la depresión y el asco (Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2008) y las agradables que incluyen emociones como la alegría, la felicidad y el amor (Punset et al., 2018).

En relación con lo anterior, las emociones se vinculan con cuadros positivos y negativos de salud física y mental; respecto de los cuales se ha encontrado que niveles altos de regulación emocional están relacionados significativamente con una buena salud mental, mientras que niveles bajos

serrelacionan con ciertos trastornos psicológicos (Bisquerra, 2003; Bisquerra y Pérez, 2007; Martínez, Piqueras y Ramos, 2010). Razón por la cual se estima que deben ser abordadas en el sistema educativo.

1.1 Emociones y desarrollo emocional

Se debe reconocer que el estudio de las emociones ha logrado repuntar en los últimos años, pues la psicología volvió a enfocarse en la importancia de éstas en el logro del desarrollo integral de las personas (Bisquerra 2003; Bisquerra y Pérez, 2007). Debido a lo anterior, la educación emocional se plantea como una solución a problemas personales y sociales que se viven hoy en día, entre los cuales se pueden mencionar la comprensión y regulación de los sentimientos propios y ajenos, la resolución de conflictos internos y externos, el autocontrol del comportamiento, el afrontamiento del estrés, la automotivación, los cuales siempre han sido esenciales para la convivencia en sociedad (Marina, 2005), pero es hoy cuando se les reconoce este valor.

Morin (1999, citado en Vásquez, 2007), plantea que la escisión entre la emoción y la razón es ficticia, siendo imposible su separación debido a que el desarrollo de la inteligencia va enlazada con la afectividad, más aún su división genera graves consecuencias. Por esta razón, es importante destacar la responsabilidad que tienen las instituciones educativas en la formación y desarrollo no solo de competencias del conocer y del hacer, sino que también del ser. Esto porque son la base para las habilidades de autorreflexión y autorregulación emocional; habilidades, como se ha señalado, básicas para la salud mental y la convivencia pacífica en sociedad (Vásquez, 2007).

Este cambio en la perspectiva de la formación, se hace necesario debido a que anteriormente se creía que el cociente intelectual predecía el desempeño laboral de una persona; sin embargo, actualmente se sostiene que éste solo predice un 10% (Goleman citado en Vásquez, 2007). Sumado a esto, Ortiz (2006, citado en Vásquez, 2007) señala que las competencias emocionales tienen más peso en el plano laboral debido a que influyen en una mejora cuantitativa de los resultados, porque manejar las emociones es básico para mantener una interacción adecuada y para persistir en la tarea.

Al respecto, Salovey y Mayer (1997, citado en Cabello, Ruiz y Fernández, 2010), plantean un modelo teórico donde definen la inteligencia emocional como la capacidad para utilizar las emociones de forma adaptativa y así solucionar problemas cotidianos de manera eficaz. Este es un modelo jerárquico que implica el desarrollo de 4 habilidades fundamentales:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones, entendidas como capacidades para identificar aspectos fisiológicos y cognitivos en uno mismo y en los demás.
- Procesamiento de la información emocional, donde la emoción se entiende como facilitadora del pensamiento, determinando la forma de procesar la información, debido a que la atención es dirigida hacia la información importante.
- Comprensión emocional, es decir la capacidad para comprender qué emoción se está sintiendo.
- Regulación de las emociones o capacidad para manejar adecuadamente las emociones propias y las de los demás.

De este concepto de inteligencia emocional, destaca la importancia que tiene la educación emocional, cuyo objetivo corresponde al desarrollo de la capacidad para autorregular la conducta. La educación emocional, de acuerdo al modelo propuesto por Bisquerra, plantea un desarrollo en cinco competencias o bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2005; Puerta, 2012).

En forma específica, la conciencia emocional, es planteada como la capacidad para comprender las propias emociones y las de los demás, incluyendo la habilidad para captar y conocer el clima emocional de un contexto determinado. Es una de las características básicas para el desarrollo adecuado de las demás competencias emocionales; pues, gracias a ésta, las personas son capaces de poner atención a sus emociones, percibiéndolas e identificándolas con exactitud con los nombres adecuados con que se conocen en la propia cultura, permitiendo posteriormente, comprender las emociones que sienten las demás personas, y así adecuar las respuestas de manera más empática (Bisquerra y Pérez, 2007).

Según algunos estudios (Bisquerra, 2005; Marchant, Milicic y Álamos, 2013), el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está, en general, bastante ausente en los programas de formación de maestros, lo que no permitiría desarrollar un buen proceso de comprensión y adquisición de competencias emocionales. Por su parte, Arriagada (2018), señala en un estudio piloto con docentes y asistentes de la educación de un establecimiento educativo chileno, que se reporta un nivel de metaconocimiento emocional medianamente alto en la muestra estudiada, lo cual genera un contraste con estudios en muestra de habla hispana.

Por otra parte, el desarrollo de propuestas que integren a docentes y a estudiantes parece ser un camino adecuado para lograr fortalecer la educación emocional en los establecimientos educacionales; así lo revela el estudio del impacto de un programa de desarrollo socioemocional en dos establecimientos chilenos con características de vulnerabilidad (Marchant et al., 2013). Estas autoras aplicaron un programa en docentes y directivos, midiendo su transferencia en estudiantes de primaria; en los resultados se destaca la evaluación favorable de los participantes al desarrollo de competencias socioemocionales, y una relación positiva con la autoestima y el rendimiento escolar. En este sentido, cabe mencionar que en Chile estos estudios no son muy frecuentes y que estas autoras han sido quienes más productividad presentan en este ámbito.

1.2 Educación emocional en el sistema educativo chileno

Como se ha señalado, es reconocida la importancia de la educación emocional, tanto a nivel internacional como nacional. Si bien es un proceso que se ha planteado ya desde inicios del año 2000 como la preocupación por desarrollar el fortalecimiento de las emociones a través de una labor formativa en los estudiantes (Bisquerra, 2003), no se ha logrado instalar como un ámbito curricular en el sistema educativo iberoamericano.

Lo anterior a pesar de reconocerse su importancia y validez como propuesta de desarrollo personal de estudiantes y docentes, para enfrentar situaciones de malestar personal, violencia o simplemente para lograr un desarrollo pleno del ser humano desde las primeras experiencias educativas (Bisquerra, 2003; López, 2005; Pérez-González y Pena-Garrido, 2011).

Concretamente en Chile, existe una asignatura denominada Orientación, la que, de acuerdo a las bases curriculares, está presente desde 1° año básico hasta 4° año medio. Su propósito es contribuir al proceso de formación integral de los estudiantes, promoviendo el desarrollo personal, afectivo, social y escolar, por lo que los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) se corresponden de manera más vertical con los Objetivos de Aprendizaje (OA) de la asignatura por lo que la articulación curricular debiera serle más natural.

Se ha planteado que el proceso educativo tiene como misión fundamental esta dimensión formativa de habilidades humanas, y no solamente la entrega de conocimientos científicos y técnicos; educar al estudiante en sus talentos, su creatividad, empatía, valores, compromiso social, etc. De

esa manera, la asignatura de orientación debería potenciar la dimensión afectiva de los agentes de la Comunidad Escolar (Olivera, 2004).

El desarrollo del trabajo pedagógico en la orientación escolar, debiera, entre otras situaciones, ofrecer oportunidades para que los estudiantes logren adquirir conductas que expresen los principios que la sociedad del siglo XXI requiere (Bisquerra y Pérez, 2007; Vidal y Araña, 2014).

Dicha asignatura se encuentra organizada en cinco ejes temáticos: 1) Crecimiento personal, 2) Bienestar y autocuidado, 3) Relaciones interpersonales, 4) Pertenencia y participación democrática y 5) Gestión y proyección del aprendizaje. Es decir, una asignatura que abarca la formación personal y social de los estudiantes. Por lo que se cree que, en ella, sobre todo en su primer eje debiera incorporarse el aprendizaje de las emociones y por su intermedio generar también mejores resultados académicos (Angarita y Cabrera, 2000; Ibáñez, 1996; Villarroel, 2005). Esto porque, dada la inherente capacidad de sentir del ser humano y el establecimiento de recursos afectivos, reflejo propio de las emociones, es que éstas influyen directa o indirectamente en el proceso de formación.

Es por todo ello que el objetivo del presente estudio es evaluar los niveles de desarrollo emocional en estudiantes de enseñanza media de liceos de la región de Ñuble, Chile, con el fin establecer diagnósticos contextualizados que permitan aplicar programas de desarrollo socioemocional pertinentes y situados, en la asignatura de orientación como objeto de desarrollo, así como también en otras asignaturas del currículum en las que se puede abordar de manera transversal.

2. MÉTODO

2.1 Diseño metodológico

El presente estudio tiene como enfoque el paradigma positivista, de metodología cuantitativa con un diseño transeccional, con el fin de recabar la información en un sólo momento, y un alcance descriptivo.

2.2 Participantes

Los participantes de este trabajo fueron 1250 estudiantes de educación media de comunas urbanas y rurales de la región de Ñuble, en Chile. Todos ellos pertenecientes a 50 cursos de 10 liceos públicos. Dicha muestra se generó por disponibilidad y permitió contar con grupos intactos (cursos de 1° a 4° año medio de dichos centros educativos).

2.3 Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron la escala conciencia emocional del test práctica educativa y desarrollo emocional (PEYDE), para medir conciencia emocional, y la escala de Depresión, ansiedad y estrés (DASS-21), que evaluó ansiedad, depresión y estrés. El PEYDE (Gallego Gil y Gallego Alarcón, 2004), es un instrumento de autoaprendizaje que sirve para reflexionar sobre la conciencia del uso de la Inteligencia Emocional que se hace en el aula. La escala tiene las siguientes dimensiones: Conciencia emocional, Control emocional, Empatía, Capacidad de relación, y Capacidad de resolución de problemas. De este solo se tomó la escala de Conciencia emocional que presenta 10 ítems que se registran en una escala tipo Likert, las cuales van desde 0 (Nada de Acuerdo) hasta 3 (Completamente de acuerdo). Cabe mencionar que aun cuando se

ha aplicado la escala en algunas muestras de estudiantes chilenos (Quijada, 2017) no se reportan aun indicadores de confiabilidad en esta población.

El DASS-21, Versión chilena abreviada, es un instrumento traducido y adaptado en Chile por Vinet, Rehbein, Román y Saiz (2008) y modificada por Román (2010), siendo esta última versión la utilizada. El DASS – 21 cuenta con 21 ítems, con cuatro alternativas de respuesta en formato Likert, las cuales van desde 0 (“No describe nada de lo que me pasó o sentí en la semana”) hasta 3 (“Sí, esto me pasó mucho, o casi siempre”). Es una escala de auto reporte, breve, fácil de administrar y responder, siendo su interpretación sencilla. Presenta tres dimensiones (Ansiedad, Depresión, estrés) con 7 ítems cada una. Este instrumento ha presentado adecuadas propiedades psicométricas en muestra de estudiantes chilenos, (Antúnez y Vinet, 2012; Román, Vinet y Alarcón, 2014) tanto para la escala global como para sus dimensiones.

2.4 Procedimientos

En primero lugar se realizó una reunión con los directivos de los liceos para explicar el estudio, involucrar la participación y acordar los horarios de aplicación de los instrumentos de evaluación que responderían los estudiantes.

Como resguardo ético se utilizó la gestión de permisos para la aplicación con las autoridades educacionales comunales y de los establecimientos, consentimiento informado para padres/madres y asentimiento para participación de los estudiantes.

2.5 Análisis de datos

Los datos fueron analizados cuantitativamente mediante análisis estadístico, utilizando en específico análisis descriptivos (frecuencia y dispersión), así como de diferencias de media (*t* de Student y ANOVA de una vía).

3. RESULTADOS

Respecto de las características de confiabilidad de los instrumentos puede señalarse que ambos instrumentos presentan para esta muestra valores de confiabilidad general adecuados. La escala de conciencia emocional presenta un alfa de Cronbach de .774, manteniendo sus diez ítems, mientras que el DASS 21, presenta un alfa de .915. Es decir, ambos instrumentos son confiables.

Por otra parte, respecto de los datos descriptivos, los resultados globales muestran en la tabla 1, que la variable conciencia emocional muestra una media muy cerca del promedio aritmético de la escala ($M=16.79$; $DE= 5.13$), lo que puede indicar un desarrollo mediano de esta habilidad; por otra parte, las variables de depresión, ansiedad y estrés, presentan puntajes bajo la media aritmética ($M_{\text{estrés}} = 7.15$, $DE=4.91$; $M_{\text{depresión}} = 6.05$, $DE=4.74$; $M_{\text{ansiedad}} = 7.83$, $DE=5.83$), lo que indicaría un desarrollo positivo de salud mental en esta muestra ya que representaría una percepción de baja aparición en las situaciones cotidianas y escolares. Se puede apreciar por otra parte, que los indicadores de asimetría y curtosis dan cuenta de valores adecuados, que van entre 1 y -1, lo que denotaría una distribución homogénea y con rasgos de normalidad estadística en la muestra.

Tabla 1. Descriptivos generales

	N	Media	Desv. Est.	Asimetría	Curtosis
C. Emocional	1250	16.79	5.13	.002	-.31
Estrés	1250	7.15	4.91	.65	.02
Depresión	1250	6.05	4.74	.84	.17
Ansiedad	1250	7.83	5.83	.94	.58

Fuente: elaboración propia

En otra línea, caracterizando en forma más específica más este desarrollo de factores de desarrollo emocional, podemos señalar que, a nivel de sexo, los hombres presentan menor conciencia emocional que las mujeres ($M_{hombre}=16.28, DE=5.1; M_{mujer}=17.51, DE=5.35$), menor estrés ($M_{hombre}=6.9, DE=4.77, M_{mujer}=7.46, DE=5.1$) menores indicadores de depresión ($M_{hombre}=5.86, DE=4.7, M_{mujer}=6.27, DE=4.8$) y menor ansiedad ($M_{hombre}=7.62, DE=5.7, M_{mujer}=8.1, DE=5.9$). Se logra observar asimismo que estas diferencias son estadísticamente significativas solo respecto a la conciencia emocional ($t=4.14, p=.000$) y al estrés ($t=1.99, p=.047$) en donde este último factor podría ser solo una diferencia tendencial.

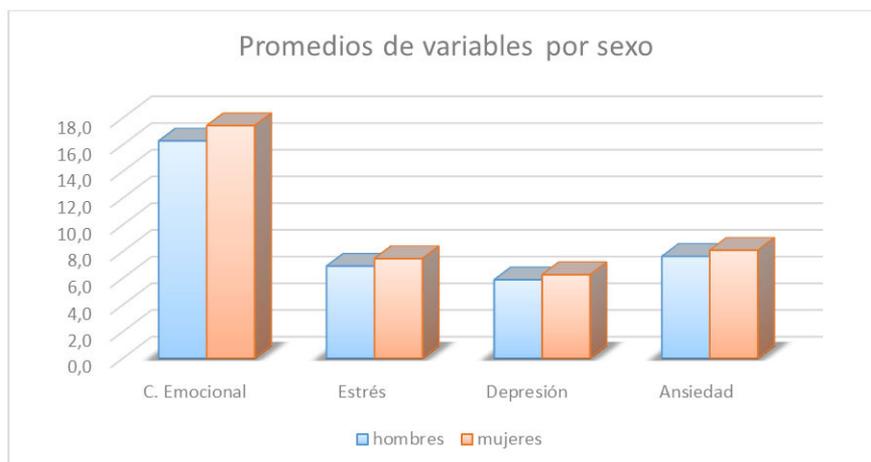


Figura 1. Gráfico de comparación de variables entre Hombres y Mujeres

Además se observa respecto al nivel educativo que en primer año los puntajes de las variables se encuentran medianamente homogéneas ($M_{primero}=16.17, DE=4.9; M_{segundo}=15.96, DE=5.2; M_{tercero}=17.43, DE=5.2; M_{cuarto}=17.4, DE=4.9$), en estrés hay homogeneidad en puntajes ($M_{primero}=7.41, DE=4.9; M_{segundo}=7.07, DE=4.4; M_{tercero}=7.01, DE=5.1; M_{cuarto}=7.17, DE=5.1$), en depresión los puntajes son medianamente homogéneos ($M_{primero}=6.27, DE=4.9; M_{segundo}=5.98, DE=4.3; M_{tercero}=5.81, DE=4.5; M_{cuarto}=6.18, DE=5.1$); finalmente se observa que en ansiedad los puntajes son medianamente homogéneos ($M_{primero}=8.45, DE=6.2; M_{segundo}=7.49, DE=5.1; M_{tercero}=7.60, DE=5.8; M_{cuarto}=7.9, DE=6.1$). En esta faceta solo se encontraron diferencias significativas en conciencia emocional ($F=7.41, p<.05$), con diferencias en los niveles de primero y segundo medio, respecto de los de tercero y cuarto medio, teniendo estos últimos un mayor desarrollo de la conciencia emocional.

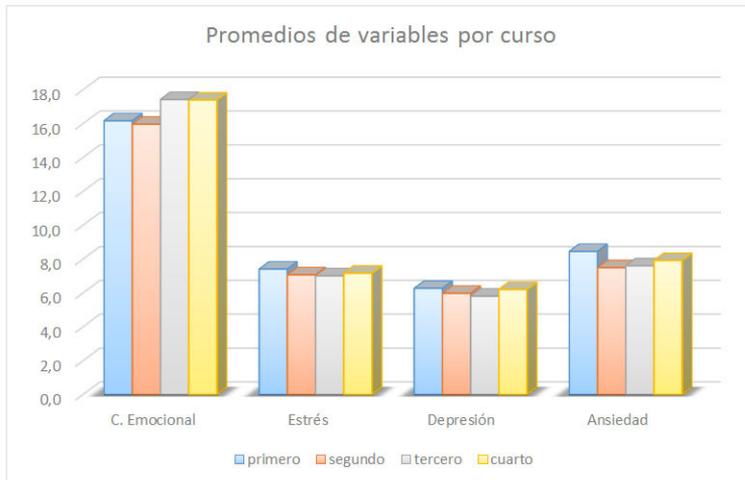


Figura 2. Gráfico de comparación de variables por curso

4. DISCUSIÓN

Existe escasa literatura relacionada con el bienestar socioemocional de los estudiantes, en Chile (Berger et al., 2009) y ésta, se circunscribe más bien a la sintomatología ansiosa y depresiva (Cova, Melipillán, Valdivia, Bravo y Valenzuela, 2007). Sin embargo, algunos de estos estudios han intentado considerar la presencia de ansiedad, depresión y estrés en su conjunto para lo cual ha sido necesaria la validación de un instrumento que permita la evaluación de estas variables en muestras Universitarias (Antunez y Vinet, 2012; Daza, Novy, Stanley y Averill, 2002; Roman, 2010), dado que últimamente, aumenta la presencia de algún trastorno psicológico, presentando altas tasas de prevalencia de problemas de salud mental en la población general chilena (Araya, Lewis, Rojas y Mann, 2003, Rossi et al., 2019).

Afortunadamente, los resultados de ansiedad, depresión y estrés pueden ser comparables con otros trabajos, ya que existen estudios con muestra chilena, cuya población es similar en edad y medida con el mismo instrumento, pudiendo señalarse al respecto que los estudiantes de este estudio presentan medias ligeramente superiores a una muestra general de estudiantes señalado en el estudio de Román, Santibáñez y Vinet (2016) aunque inferiores a una muestra definida por estos autores como consultantes sintomáticos.

Finalmente, destacamos que, si bien los resultados del presente estudio de investigación señalan un desarrollo mediano de la variable conciencia emocional, es necesario recordar que el instrumento registra la percepción de sí mismos de los sujetos, no lo que efectivamente ocurre a nivel emocional. Adicionalmente, ambos tipos de mediciones podrían resultar contradictorios, debido a la influencia de la deseabilidad social (Arriagada, 2018) característica de un modelo de sociedad neoliberal.

En nuestra opinión, estos estudios deberían complementarse por estudios más amplios y que permitan profundizar en los niveles de desarrollo emocional, tratando de obtener la información necesaria que nos permita alcanzar el objetivo final de este esfuerzo: abordar pertinentemente el desarrollo de la emocionalidad en el sistema educativo chileno.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo emocional en la muestra de participantes se presenta en un punto medio de la escala adecuada en su generalidad, si bien el elemento Conciencia Emocional solo se muestra muy someramente sobre el promedio de la escala, sin embargo no es algo negativo puesto que se debe considerar la edad de los participantes, y ello da cuenta de que es una faceta que se puede fortalecer en educación media, por lo que se debiera incorporar de manera más activa en el proceso formativo escolar.

Por otra parte, el hecho de que en los cursos de tercero y cuarto año medio se presente un pequeño incremento en esta variable de conciencia emocional, podría apoyar justamente la importancia de que en los programas de orientación se intencione más el trabajo debido al natural avance que muestran los estudiantes en este estudio, ofreciendo de este modo una potenciación del aprendizaje de las habilidades emocionales de las personas en la etapa juvenil.

Coincidente con lo planteado por Marchant et al. (2013) se cree que el desarrollo de propuestas de educación emocional, intencional y sistemática que involucre a docentes y estudiantes parece ser la iniciativa más adecuada para fortalecer la educación emocional en los establecimientos educacionales.

Las limitaciones del estudio tienen relación con el diseño del estudio, ya que solo se pretendía evaluar el estado de los componentes relacionados con el reporte de la emocionalidad de los estudiantes de establecimientos educativos urbanos de la región de Ñuble dispuestos en el momento de la aplicación del estudio, por lo que no se consideraron aspectos que permitieran controlar mayormente la homogeneidad de los participantes, ni su representación sociodemográfica. Este estudio podría complementarse con otros que permitan generar perfiles más representativos, tanto a nivel de sexo, nivel socioeconómico, territorialidad, etnia, etc. Además, podrían desarrollarse programas que permitan fortalecer el nivel de conciencia emocional en primero y segundo medio, donde hay menor desarrollo, o también, fortalecer estrategias para enfrentar los niveles de ansiedad y estrés.

REFERENCIAS

- Alarcón, P. (2015). *Coexistencia y educación: Aproximación a una proejimología para la felicidad y la salud*. Santiago: Editorial cuarto propio.
- Angarita, C., y Cabrera, K. (2000). El corazón del rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 5, 1-29.
- Antúnez, Z., y Vinet, E. (2012). Escalas de Depresión, Ansiedad y Estrés (DASS-21): Validación de la versión abreviada de estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 30(3), 49-55.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2011). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Araya, R., Lewis, G., Rojas, G., y Mann, A. (2003). Patient knows best – detection of common mental disorders in Santiago, Chile: Cross sectional study. *British Medical Journal*, 322, 79 – 81.
- Arriagada, C. (2018). Relación entre habilidad de metaconocimiento emocional, valoración ante la vida y nivel de ansiedad de funcionarios de un colegio de la ciudad de Concepción. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, 1(2), 35-55.

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M.P., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 7, 21-43.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*(10), 61-82.
- Cabello, R., Ruiz, D., y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cova, F., Melipillán, R., Valdivia, M., Bravo, E., y Valenzuela, B. (2007). Sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de enseñanza media. *Revista Chilena de Pediatría*, 78, 151-159.
- Daza, P., Novy, D., Stanley, M., y Averill, P. (2002). The depression anxiety stress scale – 21: Spanish translation and validation with a hispanic sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 195-205.
- Gallego Gil, D., y Gallego Alarcón, M.J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: Editorial PPC.
- García, L. (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ibáñez, N. (1996). La emoción: punto de partida para el cambio en la cultura escolar. *AULA*, XXI(3), 61-78.
- López, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 153-167.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43.
- Martínez, A., Piqueras, J., y Ramos, V. (2010). Inteligencia Emocional en la Salud Física y Mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.
- Marchant, T., Milicic, N., y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Mineduc. (2013). *Bases Curriculares 7° básico a 2°*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Olivera Rivera, E. (2004). Una mirada crítica de la Orientación Educacional. Reflexiones desde un interés praxeológico y emancipador del conocimiento. *Diálogos Educativos*, 7, 1-10.
- Pérez-González, J.C., y Pena- Garrido, M. (2011). Construyendo la ciencia de la educación emocional. *Inteligencia emocional*, 342, 32-35.
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., y Oblitas, L. (2008). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica* 16(2), 85-112.

- Puerta, M. (2012). Psicopedagogía de las emociones. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España*, 1(16).
- Punset, E., Bisquerra, R., y Gea, P. (2018). *Universo de emociones*. Madrid: PalauGea Comunicación S. L.
- Quijada, S. (2017). *Estrategias de Aprendizaje e Inteligencia Emocional como predictores del Éxito Académico de los estudiantes de Pregrado de la Universidad del Bío-Bío*. (Tesis inédita) Universidad de Concepción, Chile.
- Román, F. (2010). *Validación de la versión abreviada de las escalas de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21) en adolescentes estudiantes de enseñanza media de la comuna de Temuco*. (Tesis de Magíster no publicada). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Roman, F., Vinet, E., y Muñoz, A.M.A. (2014). Escalas de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21): Adaptación y propiedades psicométricas en estudiantes secundarios de Temuco. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 23(2), 179-190.
- Román, F., Santibañez, P., y Vásquez, J. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59.
- Román, F., Santibañez, P., y Vinet, E. (2016). Uso de las Escalas de Depresión Ansiedad Estrés (DASS-21) como Instrumento de Tamizaje en Jóvenes con Problemas Clínicos. *Acta de Investigación Psicológica*, 6(1), 2325-2336.
- Rossi, J.L. Jiménez, J.P., Barros, P., Assar, R., Jaramillo, K. Herrera, L., y Martínez, F. (2019). Sintomatología depresiva y bienestar psicológico en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Médica de Chile*, 147, 579-588.
- Vásquez, J. (2007). Inteligencia emocional en las organizaciones educativas. *Psicogente*, 10(17), 42-59.
- Vidal, M., y Araña, A. B. (2014). Formación en valores. *Educación Médica Superior*, 28(1), 175-186.
- Villarroel, R. G. (2005). Emoción y aprendizaje: un estudio en estudiantes de Educación Básica Rural. *Revista Digital y Rural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(4). Recuperado de <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>.
- Vinet, E., Rehbein, L., Román F., y Saiz, J. (2008). *Escalas abreviadas de depresión, ansiedad y estrés (DASS-21). Versión chilena traducida y adaptada*. Documento no publicado, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.